

宗教經驗與職涯變遷歷程之探究： 以一位幼教老師為例

黃琬敦

高雄市妙慧托兒所

倪鳴香

政治大學幼兒教育研究所

本研究以生命史觀取向，運用口述傳記探究一位放棄公幼教職轉任私立佛教托兒所任教幼師，如何在其職涯變遷歷程中看待自我教師角色，及其置身所處社會脈絡中之價值，微觀闡述其反主流趨勢向下流動的職涯轉換，與其自身宗教經驗間相互牽引交織之互動關係。資料採集選擇德國社會學者 F. Schütze 發展的「敘述訪談」，進行當事人之個別訪談。語料解讀參照德國教育學者 R. Kokemohr 的「參照推論分析理論」進行敘述內涵意義的理解與詮釋，並再建構出生命主體「追求內心成長快樂」之核心意向。而敘述流呈顯的是這位幼師在實踐理想自我圖像的歷程，在宗教觀與職涯觀相互牽引辯證中，其持續超越限制而建構出邁向專業成長的職業圖像，即在社會系統中宗教教育推廣「利他志業」職業生命價值的沃土內，生命主體孕育出其實踐德育教育行動及利他志業的「願行承諾」，也因此促發了主體得以超脫追求「物質」條件，轉化以「終極關懷」作為自我安身立命的依歸，並為其停滯的幼教專業生命帶來創化的樞紐。且本研究所闡述之幼師角色認同四部曲：「順勢而為」、「複製社會意識圖像」、「超越自我」與「己立立人」，說明了幼師在自我與外在社會世界互動歷程中，生命主體如何在境遇的限制，與可能性中參化職涯契機，並實現職涯願景的生成圖像。

關鍵詞：傳記研究、敘述訪談、宗教經驗、職涯變遷

「實存」一詞不是從可能出現在世上的任何東西這一傳統意義上來理解的，而是從它本來的「站出來」這一意義上來理解…人與其他事物如貓、樹木、岩石都存在著，但只有人對自己的存在是開放的，他不僅存在，而且知道自己存在這一事實，在某程度上還知道自己是什麼…並不是人的內心生活在某種主觀內省中向自己開放，而是已經捲入了一個人與物之世界的生活中向他自己開放。
(Macquarrie, 1966, 何光滬 譯 1998: 81-82)

緣起

幼師職業史論述之起始點往往不是從進入幼兒園擔任教職才開始，依循生命歷史脈絡之演進，多半可以回溯到其孩童、學生時期的相關經驗。⁽¹⁾職業生涯中，個體朝著成為幼師角色邁進的過程，總需經歷從「學習者」跨越到「教學者」角色的轉換與調適，甚且進入職場後的生涯若長達三、四十年，教學上會面臨許多與人、事、環境互動的挑戰是可預期的，此不僅涉及教師個人的專業能力，更關係著其如何面對「專業」的態度。自 1994 年「師資培育法」頒布後，幼教師資培育除延續以往由師範院校培育之方式，另外增添取得合格幼師資格之管道，開放一般大學畢業生申請幼教學程，修滿 26 個幼教學分，成績及格通過初檢再經實習一年通過複檢的程序。就研究者在幼教師資班學習與實習的經驗而言，專業學習內容或許因受科技知識進步與工商業發展的影響，仍僅重視知識本身為導向的教育，在 26 學分的條件下，那些與謀職無直接相關的教育內涵，例如幼教哲思，顯然不受青睞。「如何通過公幼甄試以求得未來幼師職涯的保障與穩定」是同儕間相互激勵的議題，並成為彼此共同認定唯一的理想職業價值。然而，教育不僅與知識技能有關，更與生命的陶養相牽連，幼師若對生命、愛、道德等人存在之價值內涵缺乏思辯，則其是如何面對這份與「生命成長」相關的幼教工作？其價值觀為何？難道在我們的職業取向視域中僅止於想追尋工作穩定與保障嗎？本研究即立基於對幼師職業角色認同問題之探究，以一位抉擇放棄公職，轉任佛教私立托兒所任教之幼師為研究對象，針對其職涯轉換行動的自我敘述內容，探討其如何在職涯變遷歷程中，建構自我教

師角色在所處社會脈絡中之價值，尤其是其職涯轉換與宗教經驗間相互牽引之互動關係⁽²⁾。

邂逅佳佳老師⁽³⁾

當台灣幼教生態中自 80 年代起持續增設公幼後，大多數幼師基於公私幼環境與生存條件的落差，會傾向選擇到公幼這塊沃土耕耘他們的教育理想。1995 年雖然教育部爲了統一規範各級學校教師的權力、義務與保障教師的基本生活而擬定「教師法」，但其中非財團法人私幼教師的退撫、資遣、保險及參與教師組織的權益，並未因此獲得強制性的保障。加上「幼稚教育法」第 13 條中規定：「私立幼稚園園長、教師、職員之待遇、退休、撫恤及福利等，由各私立幼稚園參照有關法令訂定章程，籌措專款辦理」，在大多數私立幼稚園以生存爲優先考量的情況下，不但教師的薪資待遇被壓低，福利也被忽視（林佩蓉，1994：24）。另外，2002 年台北市政府教育局「台北市私立幼稚園教師薪資補助規劃方案」專案研究計畫中也指出，大學畢業、年資 0~5 年的公幼教師平均月薪資與私幼教師間差距將近九仟，且其差距隨年資增加而擴大（洪福財，2002：97-98）；自 2005 年元月一日起，軍公教人員調薪 3%（調薪好過年，軍公教樂了，2005），公幼教師的薪資比照國小教師薪資調整後，公私幼教師間的差別待遇更爲顯著。在此情況下，考上公幼自然成爲許多合格教師的理想，因此在員額有限情況下，公幼招聘老師時常出現僧多粥少的情況，例如 2000 年台北縣參加聯招的 47 所幼稚園只有 77 個名額，但報名人數卻高達 1,314 人，錄取率只有 5.85%（林昭彰，2000）；2006 年各縣市幼稚園教師聯合甄選，報名人數多達 4,557 人，錄取率則僅 1.01%，其競爭激烈遠遠超越大專聯考（全國教師會選聘服務網，2006）。

在以公幼爲理想職業場域的幼教生態裡，看見在幼兒園的社會機構系統中竟也存在著離開公幼，進入私幼的「佳佳老師」怎不讓人錯愕？認識佳佳老師是在去德樂托兒所參訪時，她與大部分幼師同樣身處於公私幼資源不均、生存條件優劣不等的幼教生態中，苦心積慮考上公幼教師一職⁽⁴⁾，但最後卻放棄已有的「富」，選擇到資源較「貧」、生存條件較「劣」的私幼任教。此一反主流

向下流動的職涯轉換歷程現象，深深讓人驚訝，這樣的精神動力與專業追求的信念是如何可能產生？

觸動宗教經驗

大學畢業前，和大部分的人一樣，「要具備高學歷」始終是研究者無自覺的理想職業生涯圖像，深信人有高學歷將能帶來高社會地位與工作待遇。帶著這樣的想法，大學畢業那年暑假，參加慧心文教基金會舉辦的「全國大專青年成長營」活動，「生命無限」的概念方悄悄的顯現⁽⁵⁾。開始體悟不斷相續之生命性，當死亡來臨時，親友、金錢、名利等身外的一切皆帶不走，唯個人的習性、喜好及與人相處的關係等與心靈有關的一切才是生命的核心。在這樣的理解下，對生命的成長逐轉向著眼於心靈層面的提升，並體認參化佛法可帶來通往心靈提升之路的指引。學佛期間，親眼看到許多實踐佛法的人們，他們內心的靈巧、寬闊讓人嚮往，表現於外的無私、奉獻行為更讓人感動，甚至想起而效學。而親身參與社群義工的經驗，也逐漸能感受到「生命的成長來自內在的轉化，而造福人群實比獨善其身更能彰顯自身生命的價值」。在自我實踐中得到體驗後，生命觀也隨之轉變，亦直接影響看待未來邁入教職生涯的視域，開始期許自己能在專業領域社群中，踏實發揮自我專業角色的價值，真實地利益他人。

德樂托兒所的教學理念與課程實施帶有幾分宗教色彩，例如上課前後老師都會帶領幼兒禮佛，也會教唱佛教的讚頌。園中教師都是基金會《菩提道次第廣論》（簡稱《廣論》）⁽⁶⁾研討班的學員，當然家長必須至少有一位是《廣論》學員，幼兒才能到德樂托兒所就讀。⁽⁷⁾因此佳佳老師反主流之職涯變遷，似乎指向這種轉變顯然與主體的宗教經驗有關，在完成佳佳老師「職業史」的敘述訪談後，一份敘述在「宗教觀」開示下，牽動人生行動價值轉變的幼師生命故事躍入眼簾，「宗教經驗」在佳佳老師職涯變遷歷程中，的確扮演著生成轉化的角色。因此，在這樣的認識下，體認到透過生命經驗敘述資料來理解人、職業與宗教的關係有其可行性，特別是研究已具有此生命經驗與體

認的領受者。

在宗教經驗中研究者實際體會到，人在受到生命楷模的影響與依照佛法的道理思擇自我言行的過程中，生命的狀態將得以逐漸從追求現世、物質、自利轉向為追求未來世、心靈與利他的歷程。生命觀與職涯觀在宗教思維的影響下，方才有呈現超越過去的可能。對於已經擔任幼師教職的佳佳老師而言，宗教觀是如何影響她的職涯觀？在其特殊的職涯轉向歷程中，宗教經驗在其實踐幼教專業生命中又扮演怎樣的角色呢？乃為本研究核心的關注。

生命傳記研究取向

生命歷程的研究包括許多面向，本研究從生命成長歷程脈絡視框中選取「職業史」作為探討的軸線，並採取適合生命歷程探究的徑路—生命史與傳記研究取向，作為建構本研究的基礎。德國教育學傳記研究學者 R. Kokemohr 及其學生 F. Marotzki 皆主張教育學中的傳記研究，主要以個體學習與陶成歷程為探討焦點，從個體層面理解新觀念的發展，以及更多關於人們如何從新世界觀中獲益而成功地解決新問題 (Marotzki, 1999 : 111 ; Kokemohr, 2002 : 4)。R. Kokemohr (2001/2001 : 26-27 ; 2002 : 3)主張社會是藉由個體的活動所建構，而且個體的生活存在於社會的脈絡中，認為傳記研究總是結合了個體與社會，它提供了社會生活是如何被個人所建構的訊息，生命傳記研究試著找出人們如何藉由意義的連結來建構他們的社會世界。而社會的建構乃藉由符號媒介來維持，語言是其中最重要的符號系統，故生命傳記研究者在研究中著重理解敘說主體話語中的意義 (Kokemohr, 2001/2001 : 26 ; Kokemohr, 2002 : 3-4)。因此，藉由生命經驗敘述訪談與轉錄所得的文本，生命傳記研究學者試圖進行此文本中主體意識世界的理解。本研究即是從這樣的理論觀點著手，透過報導人之言說世界來理解一位離開公幼之幼師如何賦予自我職業生涯存有之意涵。

本研究興趣的形成與研究對象的選擇幾乎同時確定，也可說當認識佳佳老師的經歷，並想探究此經歷的緣由時，她即同時成為本研究的研究對象。

本研究採用德國學者 F. Schütze (1983) 的敘述訪談法分別進行其「職業史」與「宗教史」口述傳記資料的採集。經逐字轉錄為文本後，繼之以 R. Kokemohr (1989) 的參照推論分析論著手進行文本的分析解讀，以詮釋文本主體生命流轉中自身與職業世界間意義的形塑。接著再梳理影響主體職涯變遷的主軸，進行幼師教職生涯停滯與創化歷程的詮釋。而研究進行過程中，所蒐集閱讀之相關文獻，皆作為建構本研究的參照論述。

敘述訪談－資料蒐集

F. Schütze 為蒐集個體生命長期歷程經驗所發展的敘述訪談，目前在德國已成為社會學、教育學中傳記研究的典型資料採集工具，其脫離一般問與答的訪談模式，能藉由敘說者自我主導完成，採集到個體生命長期歷程的濃縮經驗，包括個體生長史的面貌、職業生活的經歷或是個人特殊經歷故事的描述 (倪鳴香, 2004: 28; Marotzki, 1999: 113)。其將訪談敘述定義為：「是一種社會科學採集資料的方法，它讓報導人在研究命題範疇內，將個人的事件發展及相關經歷濃縮、細節化的即興敘述」 (Schütze, 1987: 49)。該敘述訪談基本上由三個部分所組成，分別是「主敘述」、「回問階段」與「理論化階段」 (Schütze, 1983: 285; 倪鳴香, 2004: 28-30)：(1)主敘述：指的是訪談者透過引導句引發敘述者敘說其整個生命故事或特別感興趣的一段生命階段，如失業階段或職業生涯。在這階段訪談者保持傾聽不打斷敘述者敘說，直到敘述結尾出現，諸如「就這樣子，完了」，訪談者才開始回問。本研究的起始句為：「能不能請妳談談為什麼會從事幼教工作 以及整個幼教工作的經歷 如果這段經歷跟你小時候的經驗有關的話 就請你從小時候開始談起」。(2)回問階段：該階段主要奠基在主敘述的注意上。訪談者針對前一階段敘說者語言斷裂、沒有提到、說得不清楚、有矛盾的部分提出探問，讓敘述者將敘述的內容繼續擴充。例如：「對於…的部分我還不是很清楚，可否請你針對這部分再多說一些？」(3)理論化階段：是敘述者對自我生命經歷的評估階段。它可由兩個部分組成，一是促進抽象理論化的描述；二是提出「為什麼」的問題

以促進敘述者評論自身的經歷。這階段需大量運用敘述者的解釋能力與抽象能力，並將敘述者視為他們自己的專家與理論家。

參照推論分析—資料分析解讀

R. Kokemohr 將敘說視為「文本」，並提出「參照推論分析」以理解被敘說之文本世界。一份被敘述出的文本是敘述者在一個特殊的情境下，帶著特殊的興趣對訪談者敘述表達形成的。雖然敘述者通常會試著對聽者解釋他的世界觀，但 R. Kokemohr 強調我們不能期望藉由敘說而得到一個客觀世界的描述，因此故事分析並非關注客觀世界的再現，而宜著重分析敘述者所呈現的意義結構。也就是經由文字網絡—語言符號、語句結構和語用習慣(pragmatic presuppositions)所建構而成的意義 (Kokemohr, 2001/2001 : 33)。從文化理論觀點出發，R. Kokemohr 提出兩種參照推論分析模式：遍在式參照 (ubiquitous inference) 與獨一式參照(singular inference)。藉此試圖理解：敘述者要讓我們了解什麼？他如何藉由參照脈絡來闡述 (interpreting) 其所要處理的訊息內涵？一般而言，訪問者的問題可被視為訊息，而敘述者則藉由闡述讓訊息具有可理解性，並藉由脈絡的參照進行訊息的闡述 (參見圖 1)。

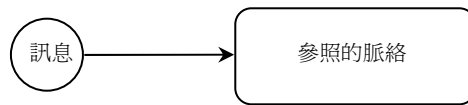


圖 1：訊息—脈絡結構圖 (取自：Kokemohr, 2001, 馮朝霖 譯, 2001 : 37)

1. 遍在式參照

遍在式參照模式中(參見圖 2)，脈絡被想成是一個挨著一個同時存在的東西，它們似乎具有同樣品質與價值，而敘述者也可以隨時加以任意處理，而不用區別他們之間範疇的差異。此種情況下，敘述者所建構的兩個背景脈絡像是存在於同一個層面，這可以說是一個非常普遍用以穩定個體社會世界有

效的方法。在許多情境中，維持社會世界及其既定結構乃是為了達成掩蓋問題事件以及避免揭發而將問題排除。在真實的生活世界中，沒有任何人或社會可以不用這種策略而繼續生存 (Kokemohr, 2001, 馮朝霖 譯, 2001 : 40)。

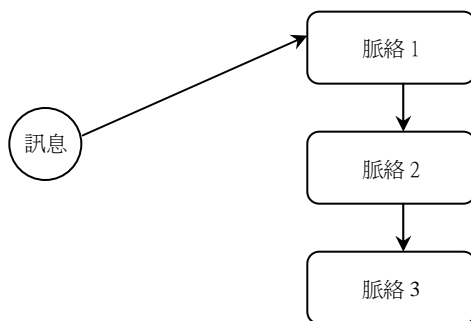


圖 2：遍在式參照模式圖 (取自：Kokemohr, 2001, 馮朝霖 譯, 2001 : 46)

2. 獨一式參照

獨一式參照中，被選取的是兩個背景脈絡，敘述者採取的策略是藉由參照另一個脈絡而對另一脈絡進行詳細的敘說。使用這個策略，敘述者可以達成一個非常清楚的對比脈絡。此對比的形成也可能將使談話浮現隱喻，並開啓另一個不同的世界、不同的言說(參見圖 3)。它是個體應付新問題的方式，每個個體和社會都有被迫要去建構新世界概念的可能，否則將冒著無法承擔挑戰的危機 (Kokemohr, 2001, 馮朝霖 譯, 2001 : 44-46)。

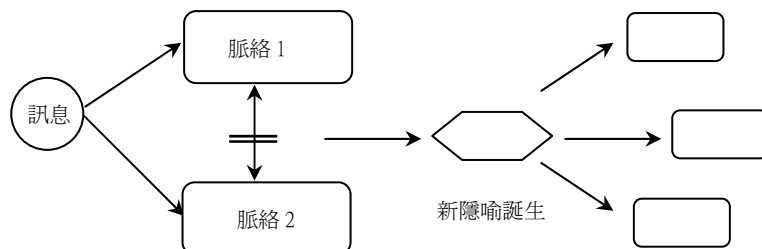


圖 3：獨一式參照模式圖 (取自：Kokemohr, 2001, 馮朝霖 譯, 2001 : 46)

在參照推論分析之視框下，解讀仍需仰賴對文本世界中之人事物結構分析來掌握敘述脈絡，觀察文本中依生命時序所發生的主要事件與人物，從它們是如何被談論與建構的方式，包括是否形成衝突或發生轉移的現象，來理解其中存在主體如何透過意義的連結所建構之社會世界圖像。

個案圖像解析⁽⁸⁾

首先透過「個案素寫」讓讀者理解文本主體生命故事的客觀經歷脈絡。然後在「職業史圖像解讀」與「宗教史圖像解讀」中詮釋文本主體所闡述之內涵。最後在意義形塑的部分，則提出文本主體在宗教經驗與職涯變遷歷程間「追求內心真正成長的快樂」的辯證關係⁽⁹⁾。

個案速寫

佳佳老師於 1972 年出生在台北縣，在她三歲左右，全家人遷居到基隆市，在基隆市裡她度過了幼稚園到高職求學的歷程。從小因家中父母的民間信仰，經常與母親、手足到寺廟當義工。小學畢業就讀基隆女中家政科，之後考取師範學院的幼教師資科，畢業後三年的時間任教於兩所傳統的私立幼稚園，隨後考上一所推行開放式教育的公立國小附設幼稚園，成為公幼教師。

在公幼任教期間遭逢師生互動衝突瓶頸之際，她參與慧心佛教團體舉辦的教師成長營，獲得啟發，決心成為德育教師，接受慧心文教基金會邀約加入「幼教開發組」後，開始在此團體薰習德育理念與學習佛法⁽¹⁰⁾。1999 年暑假期間受邀擔任德樂托兒所「和睦營」的帶班老師，不料活動期間再度陷入師生衝突問題的苦境，在資深教師的扶持下，其對德育教育之踐行方有深層的體悟。於公幼任教的第四年，2000 年佳佳老師在德樂托兒所職缺的機緣下，重新思擇自我安身立命的職場，最後決定離開公幼，轉往慧心文教基金會輔導之德樂托兒所任教至今。

職業史圖像解讀

1. 教學危機－親師生三角衝突 (112-131)⁽¹¹⁾

在開啓佳佳老師於公幼任教第二年參與教師成長營活動的視窗前，敘述者描繪了在公幼推動融合教育方案中，佳佳老師與一位特殊幼兒相處之困境脈絡。易言之，敘述者以此脈絡讓我們理解 1998 年佳佳參與教師成長營時，在「自身教師圖像」描述中所呈顯的對立差異。

特殊教育法於 1997 年修正公佈後，佳佳老師所服務的公立幼稚園開始正式招收身心障礙的學生(113)。但她與班上的特殊幼兒－阿強，及幼兒家長強媽之間的相處關係，陷於一不和諧的狀態。

特殊幼兒阿強是一位小學教師的兒子。他喜歡模仿爺爺責備罵人的言詞、以大聲吼叫的方式說話，在教室內經常爬上爬下。新方案推動中，這位言行異於常態的特殊幼兒，對缺乏經驗與特殊教育知識的佳佳老師而言是感到不熟悉與陌生的「脾氣非常古怪」(114)。在師生互動上，阿強語帶動作的威脅「你再說你再說我就打你一巴掌喔就跟你這樣衝 你再說你再說我就打你喔 他就做這種動作」(116-117)，使佳佳老師的教師角色受到挑戰。身為幼兒教師的佳佳不但無法制止阿強隨意吼叫的行為，還不斷引來他的動手反抗。

「然後你跟他講話內心不能有質疑 他就不聽你的話 阿強 嘴巴閉起來 你幹嘛叫我閉嘴巴啊(語氣加重) 反正他就反駁你的話 我打你一巴掌喔 他啪 打到我臉上 后 我那時候火很大 就馬上 我好像有回就打了兩巴掌啪啪 竟敢打我 我那時候非常生氣」
(127-130)

「反駁」與「回打」讓教師權威受到侵犯，剎時間佳佳老師亦失控的回打了阿強。之後，面對這位特殊幼兒，佳佳老師只能採取與他保持疏離「敬而遠之」(123)的策略。

除了師生相處有問題，親師間的互動也因此產生困難。很有主見、也身為學校教師的強媽，經常會給予佳佳老師如何教導孩子的意見「就是她在學校算是很有主見的老師 她常常告訴你這孩子怎麼樣 你要怎麼教啊」(118-119)；但是這些建議看在佳佳老師的眼中卻是一種負擔「可是你沒有想說這孩子給我們造成多大的困擾 你的孩子有多難帶知不知道 你以為我們不想教嗎」(119-120)。帶著困境不被理解的心態，佳佳老師因而邀請強媽利用下課時間實際走訪幼稚園，來了解她兒子的實況。但是邀請的結果反而遭來強媽對老師們教學的質疑「然後就發現我們好像不太花心思在她孩子身上 她就覺得說妳們怎麼都沒有教啊 妳們在幹麻啊」(122-123)，終究教導阿強的困難無法被強媽理解，加上躍入眼簾的母子關係好似一幅「訓獸圖」，「他媽媽講話非常有威嚴喔 阿強 現在該做什麼(語氣加重) 她那個聲調是這樣子 很有威儀 孩子就乖乖的 你就看到一個很聽主人話的小動物這樣子」(124-125)。阿強的確是非常聽從母親的教導，但是卻無法受教於佳佳老師「可是在我面前他就這樣內心就覺得說 妳去教就好了」(124-126)，身陷此一教學困境中的佳佳老師，不由產生了放棄對阿強教育責任之想法。

無法突破親師生間三角衝突關係的僵局，使佳佳老師的教學生涯陷入了困頓「那時候跟他媽媽想法也是有一些 覺得沒辦法溝通啦 然後孩子又很難帶 所以有點氣餒這樣」(130-131)(參見圖 4)。

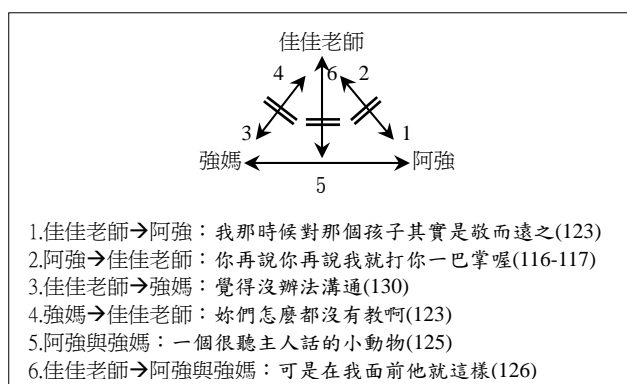


圖 4：親師生三角衝突關係

2. 重塑自身教師圖像 (131-155)

以教師營為場景，敘述者開啓佳佳老師參加教師營活動時，面對「理想教師圖像」與觀照「自身教師圖像」的兩個參照脈絡（參見圖 5）。

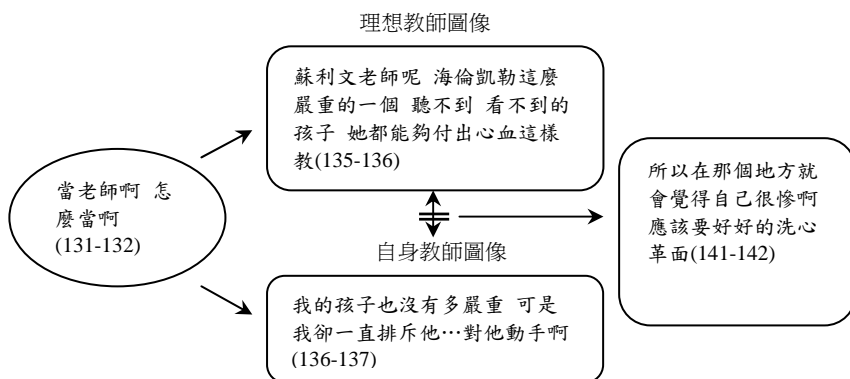


圖 5：教師圖像間的衝突

1998 年佳佳參與教師營活動，從中獲得有關「如何當老師、老師是志業、當老師的殊勝」等理想教師圖像理念(131-132)。期間主辦單位安排觀賞「熱淚心聲」影片，介紹理想教師典範—歷史人物Anne Sullivan老師，看到影片中蘇利文老師教導視障、聽障的特殊學生海倫凱勒，意念參照著自身教學情境中類似之處境：她與特殊幼兒阿強的互動，蘇利文老師對海倫凱勒「付出心血」(136)的教學態度，顯然的反映出其自身對待這位特殊學生的排斥態度而自形慚愧「那我的孩子也沒有多嚴重 可是我卻一直排斥他然後跟他對立 對他動手啊 覺得自己沒有什麼人性這樣」(136-137)。兩相參照下，更突顯了蘇利文老師「將老師作為志業」與自身所呈顯「將老師作為賺錢工具」之職業角色價值觀上的落差「那時候真的覺得自己非常非常(變慢)的糟糕 沒有資格當老師 因為自己內心根本 只把老師當作一個賺錢的工具這樣子」(133-134)，照見過往既存的自身教師圖像「覺得自己非常非常(變慢)的糟糕 沒有資格當老師」(133-134)、「覺得自己沒有什麼人性這樣」(137)，在質疑

與否定自身所表現的負向教師圖像思考中，佳佳老師在教師營團體的共修情境下，產生了要重塑自身教師圖像的革新承諾「所以在那個地方就會覺得自己很慘啊 應該要好好的洗心革面 所以就發願」(141-142)。於此教師成長營課程所要醞釀與傳遞的職業價值觀，成為其據以形構「理想自身教師圖像」的內涵；也可以說，佳佳意欲以「利他志業」作為理想的教師圖像，成為其形構自身理想教師圖像的典範。

在教師成長營最後一天晚上「無盡燈之夜」的活動中，「點燈」與「發願」的儀式讓學員們有機會期許自己點亮心燈，即許願在活動結束回到教育現場後，能將好的教育理念透過教育行動散播出去，讓教育理念能夠薪火相傳（編輯室整理，2004：15-21）。佳佳老師就在這點燈發願的儀式中，將其重塑自身教師圖像的想法，草擬出具體想要落實的行動計畫。希望能從「改善暴躁的情緒與推行德育理念」著手「第一個要改變我的情緒 不要常常這樣很暴躁 因為你的暴躁會感染孩子 再來就是好好把師父的德育理念能夠推下來 就這樣發願」(142-143)；此外，由於教師成長營的某些課程內涵與法師對學員生命疑惑的解答，都引自佛教典籍《廣論》，在評估《廣論》對改善自我生命的需要性上，脫離營隊後佳佳老師也將學習《廣論》列入未來行動計畫之中，並參與《廣論》的讀書會(143-146)。

教師營活動結束後，慧心團體的確成為佳佳老師實行其自身教師圖像重塑計畫的支援場域。研習《廣論》確也逐漸改善了自己與學校同事及孩童的關係(147)。一年後(1999年)她加入基金會「幼教教改開發組」，協助研發德育教案並運用在日常的教學中，繼續朝著落實「利他志業」的理想自身教師圖像的路途前進(148-170)。

「利他志業」理想自身教師圖像之演化

1. 順勢而為邁入「幼師」角色

幼兒時期帶著愛哭特質又顯得無助的佳佳，並未從家庭環境週遭的長輩身上得到安慰，反倒是在幼兒園教師的關懷中獲得情感支持的經驗。成人世

界中這兩種不同的對應，為身處其境之主體形構出對比的參照體驗，並映襯出其來自童年對幼師的「溫暖與耐心」正向圖像。而此體驗也為佳佳成年後步上「幼師」之途烙下基石。

國小期間學校課堂內，所期待的兩個職業藍圖—社會形象「清高的教師」與「時髦的空姐」，雖反映出當時社會所認可的職業價值，卻也呈顯著生命個體早期童年對職業角色的想像，乃是順應一般社會價值而形成之職業性向。進入國中階段，在學習經驗的累積下，生命個體逐漸有了學科興趣的形成，佳佳偏愛文科，然在社會升學體制運作要求下，其生涯的選擇與性向發展不免受到侷限。成績不理想，佳佳仍主動地為自我生命尋覓出一條得以繼續向前運轉的可能，自身在文、理科成績與家庭經濟負擔，與外在考試制度標準的現實條件。在通過高職聯招，且正值新教育體制實施公立女中附設家政科招考之巧緣，最後順利進入符應其內在期待的便宜收費之公立學校就讀，步上職業教育的軌道，就此開啓了生命主體成為幼師的契機。

相似的生命基調也發生於佳佳接受高職教育的階段。其體認到自身音樂興趣的發展將因升學體制而受限，因此退而返回自身已接受的職業教育課程內涵，選擇較感興趣的「幼兒領域」作為考量未來職業的進路，此一轉折開啓了生命主體邁向「教師」職業角色踐行的可能性。

外在世界之職業價值與升學體制等，對佳佳生涯的建構或許帶來限制與阻礙，但透由生命主體之衡量、思索與把握機運，這些處境卻也成了生命據以向前推展的依憑。整體而言，個體即在與外在世界互動所交織的生命網絡中，如兒時對幼師的正向經驗、童年對「教師」職業圖像的嚮往、考上家政科、「幼師」職業圖像萌芽等經歷，逐步開創出一條其如何成為「幼師」的生涯運轉軌跡。

2. 成為「公幼教師」

進入師範學院，朝著幼師之職邁進的準備階段中，佳佳關注的是「如何養成教師的基本能力」。在學校重要他人，老師與同儕所傳遞出的環境訊息下，形成了對「以多學策略培養教師需具備的多才多元能力」及「成為擁有證照的公幼教師較有保障」的幼師職業價值追求取向的認同，根本上也透露

著師培機構存在著符應公幼教學生態的價值。這些外來的訊息與佳佳國中時期內在職涯無憂無慮的工作憧憬相映，「公幼」乃成爲其實踐幼師圖像的理想職場。換言之，能力要「多」、且工作性質「無憂無慮」的「公幼教師」，成爲佳佳追求的職業角色目標。即使畢業後沒有如願考上公幼，佳佳仍在明確的職業意向引導下，暫時以退爲進地在私幼職場中接受磨練，儲備實力期待在下一期內、外條件的相互配合下，進入公幼職場任教。

進入傳統的私幼職場任教，這位新手教師的專業養成歷程，竟無法在實務中推進。處於全然陌生的教學情境，「職場同事」反而成爲其學習對象。但這些良莠不齊的教學經驗與職前的師培課程，都不足以幫助這位新手教師解決教學上遭遇的問題；如不穩定的情緒、教師角色受挑戰與師生衝突等問題，皆被佳佳老師視爲不可抗拒的「教學型態傳統」與「班級人數多」等外在環境因素所致，其並未能返回自身找尋問題的可能根源，以提升自身的專業能力，故教學中的問題在往後的教學生涯中仍接連地出現。以往符應公幼教學導向的專業知能養成，在缺少與各種實務經驗對話，藉由專業省思以建構實踐理論與行動能力，進入到多元的幼教職場時，新手教師很容易就遭逢專業成長停滯的問題。

經過私幼 3 年的磨練，佳佳老師終於順心的考上公幼成爲「公幼教師」。然而從傳統教育跨越到開放式的教育環境，即使通過證照制度取得合格教師的身分，並具備三年的教學經驗，其專業能力仍需藉由外環境中合班老師的包容與協助支持、觀察資深教師之言行風範才逐漸擴展。此階段在其職業生涯的實踐意義上，意味著「多元、多才、給學生很多刺激」的公幼教師圖像漸趨成形。而此一從新手教師到專業教師的發展歷程中，生命主體也能依週遭的規範行使其專業角色，教師被期待的圖像漸漸被個體接納。

教學中「無法學以致用」的狀況隨著佳佳老師進入公幼任教而有了改善，教學帶班的能力技巧也在能向好教師楷模觀察、學習而逐漸純熟，但幼稚園體制中「融合教育政策」施行後，與班上收托之特殊幼兒的相處，使她再度面臨師生互動關係上的問題，即教師角色受學生挑戰而引發師生衝突。此問題間接打擊了其教師專業性，形成職涯發展中的「困境」與「瓶頸」。核心關

鍵已不在教學型態的傳統或開放，而在於教師內在深層不易被察覺與改變「捍衛教師權威」的教育意識型態，因此藉由外在力量以協助教師突破自身專業成長的侷限就顯得相當必要，佳佳老師隨後所參加「教師成長營」的教師進修研習活動，即扮演著為其開啓解決問題的關鍵之鑰，也為處於困境之幼師帶來突破教職生涯瓶頸的力量。

3. 重塑自身教師圖像

佛教團體透過「教師成長營」所安排的課程，喚起教師對自身經驗的反思，以蘇利文老師作為理想教師圖像典範的參照下，生命主體內在形成了自我批判，在對待特殊幼兒的態度與言之差異中，突顯出彼此在職業價值觀「教師是志業」與「教師是賺錢工具」的強烈對比。在推翻自身舊有教師圖像的認知的同時，形成生命主體專業角色認同的危機與帶來轉化角色認同的動力，即當教師不再認同自身教師圖像而尋求重建之際，也形構成出教師專業得以提升的契機。在佳佳老師決心重塑自身教師圖像的同時，教師成長營所傳遞的「利他志業」的生命存有價值觀，在「點燈」「發願」的儀式中，具體化為可以落實的行動方案：「改善情緒、推行德育理念與學習佛教典籍《廣論》」。

從兒時到成年階段，生命主體與外在世界緊密互動的歷程中，形塑的是一種順應社會主流價值運轉的生命型態。佳佳老師初期的職涯型態，依循著「生活穩定有保障」之職業價值而運轉，這其實也是社會大多數群體的職涯縮影。教師成長營活動對於佳佳老師專業成長的幫助，雖沒有立即改善她與幼兒互動的關係，卻透過「利他志業」的生命價值體悟，轉移了其看待師生關係的視角，能從困擾轉向關注「如何成為理想教師」；而其教職生涯的型態也從賺錢謀生的「職業」，開始轉向關注自我生命成長，以能使自身職業成為可幫助孩童成長的「志業」。

在參與基金會「幼教教改開發組」研發德育教案的實際經驗中，生命主體經歷了內在新、舊教育觀衝擊，其試圖要從過去熟悉的物質化多元性之開放式教育理念框架中掙脫，轉向要由內而外的德育教育觀即「將自我生命經驗的省思融入教學」。此重視「推己及人」的「身教」內涵，不僅出現在師對

生的教學歷程中，也呈顯在團體教師社群的專業學習內。教師間教學經驗的分享與傳承，成就了彼此互助增長的專業學習模式，也為佳佳老師孕育了一個良好的德育理念薰習環境。

在德樂托兒所的暑期和睦營擔任帶班導師，讓佳佳老師能實際運用德育理念，而師生之間互動的「痼疾」再度復發，過往教學困境再度顯現。營中資深教師引導她返回自身探詢問題的可能根源，供其察覺自身內在深層「愛自己勝過愛學生」的意識結構，即總是希望學生服從的意識，「我尊你卑」、「上對下」的師生互動關係，自然造成師生間的疏離感，而當自知與覺察開始瓦解以往「你要聽我說」的師生互動結構，「愛孩子」的德育理念終於有機會被納入，並表現在對等的師生互動關係「我想聽你說」的教育行動上。德育理念的陶養，其所薰習的德育理念透過教育現場的實際試煉逐漸在主體自身內在紮根，最後達到「知與行」上逐漸合一的狀態。此重塑自身教師圖像的歷程讓我們理解，教學情境中自我認同衝突形成時，生命主體將有可能藉由自我反映與平權觀之省思而轉化內在的衝突，並從中得到自身專業的成長。而以往僅藉由對外條件的質疑來平衡衝突機制，個體困頓之感隨職場的改變雖可暫時轉移，但教師的專業成長仍呈現停滯的狀態，其中困頓感也將隨著生命場域中類似場景的出現，而再次浮顯。

德育理念陶養過程，對佳佳的教師專業生涯發展而言，為其突破了教學生涯的瓶頸，解開教學情境中一直以來存在師生互動困境的死結。就教師個人的專業成長而言，則使其「權威」的教師圖像轉變為「愛人」的教師圖像，使之更趨向人格完善「利他志業」之理想的教師圖像。事實上，此突破教職生涯瓶頸的歷程實有賴於生命主體希求改善自身、完成自我的內在動力，那放棄實現「理想我」的內在想望，藉著道德教育理念的薰習與落實，終獲得內在轉化與提升的可能。

和睦營的教學經驗使佳佳「利他志業」之職業意向有了落實的途徑，也有了可與公幼教職角色價值評估相互參照的基礎。相對於所處公幼著重教學形式多元而忽視教學內涵、順應學生興趣發展的趨勢而忽視德性陶養，對佳佳而言，「教師角色」乃是一透過教學來轉化自身德性與德行的實踐。一方面

以自身的成長帶動孩童生命的成長，另一方面在助人中，進而形成持續實踐的動力，此一教學相長、循環生成的歷程，可說是佳佳逐步實現「利他志業」理想自身教師圖像的主軸。由學佛而建構的宗教觀使生命主體得以從「關懷生命成長」的角度看待教育，支持推動道德教育的價值。而其透過教學實踐所轉化之心念，與其宗教團體推動的「歷事練心」精神內涵相映，從日常境界中追求提升心靈、轉化生命，以達到圓滿的「自利利他」。生命主體內在職業觀與宗教觀的契合，巧遇德樂職場的職缺，主體已淡泊物質追求，薪資多寡不再是職場選擇的重要因素，佳佳老師終於在機緣現身之時放棄以往追求來自公幼教職所附加的保障，遷移到有助其實現「利他志業」職業圖像的德樂托兒所任教（參見圖 6）。

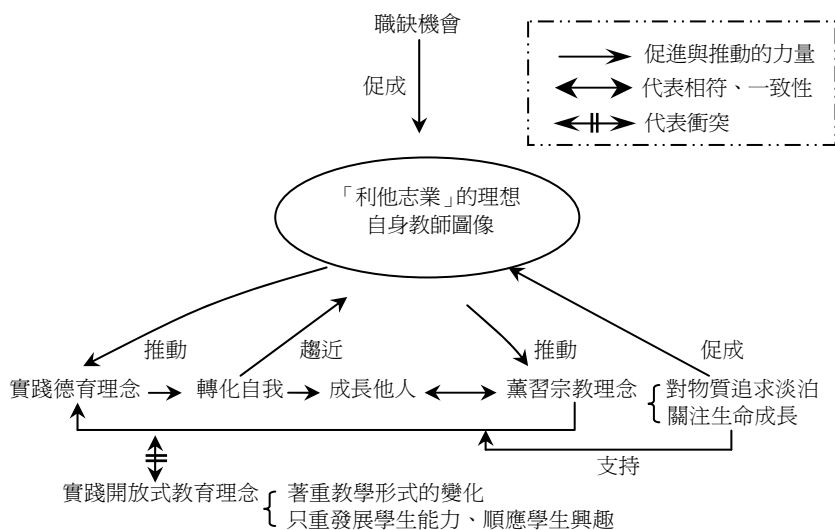


圖 6：「利他志業」的職業圖像實踐路徑

雖然佳佳老師再次於環境出現的機緣中作出了職業選擇的行動，但不同以往的是，其並非僅順應外在的社會價值，或僅受限於外在既定的條件下被動地抉擇，而是由內而外依循自我生命之意向，克服外在條件的困難，說服

其父母，堅決走出要「實踐道德教育」與眾不同的另類道路。生命主體的自主與能動性，在此取捨歷程中彰顯。

差異中的追尋

佛法作為佳媽生命轉變的途徑 (46-78)⁽¹²⁾

敘述者以佳媽學佛期間家庭生活的概況為敘事主軸，並開啓觀照「母親學佛受用」與「自我學佛困難」兩個差異參照脈絡。(參見圖 7)

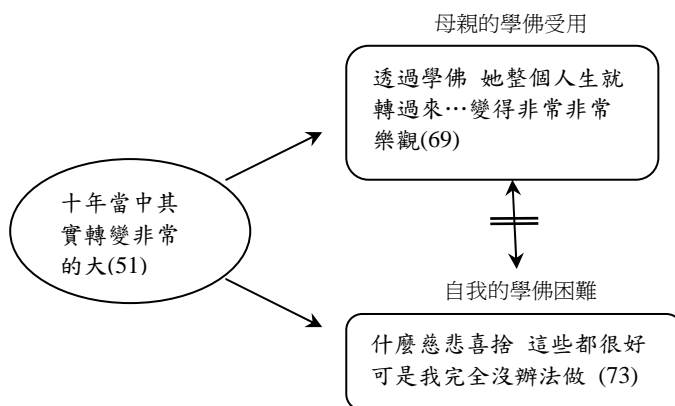


圖 7：學佛經驗之參照

對佳佳而言，宗教帶來的正面影響不僅止於佳媽一個人，其實透過持續存在於佳媽生活中的宗教活動影響層面逐遍及整個家庭。

看在佳佳眼中，佳爸就是其中一例，他原本是以傳統觀點來認定妻子在家中的職務角色，期待佳媽能扮演「賢妻良母」的角色「希望孩子跟老婆都能夠在家裡面等他 然後煮很好吃的三餐啊 然後孩子怎麼樣照顧好」(47-48)，佳媽學佛有了「宗教信徒」的角色後卻不能如其所願，雙方的角色期望無法達成共識而形成拉鋸(50)，但是在佳媽堅持下，此一狀況在佳爸「被拉進來學佛」(50)後，隨之改善。

佳佳認為，佳媽生活態度的轉變，可由學佛之後其精神官能症狀的改善而察覺。精神官能症的發病與她婚姻史中，丈夫嚴重胃出血之病狀及夫妻間的不良互動結構有關。佳媽十五歲早婚，婚後成為四個小叔的「大嫂」與公婆的「長媳」，加上要撫養接連出生的三個孩子，年輕的她因此比一般女性提早面對與負擔起夫家繁重的家庭事務「十幾歲的人嫁到那邊去 什麼都要做而且又連續生了三個小孩 她有一陣子是精神官能症」(55-56)。二十五歲不到，丈夫胃出血的病情使她陷於可能失去婚姻伴侶的擔憂中，其負面的思想與情緒已影響到正常生活「她一直以為我爸爸可能要離她而去 所以她精神就渙散 然後就開始就是/常常都會很很很煩惱 非常煩惱 煩惱到她不知道自己怎麼過日子」(57-59)；此外，夫妻之間存在的暴力行為與長期冷戰的互動衝突結構，也是導致其精神惡化的導因(62-65)。但佳媽進入慈濟團體學佛之後，佳佳看見其人生態度產生很大的正向轉變「然後透過學佛 她整个人生就轉過來 很大的轉變 她就變得非常非常樂觀 就是說她能夠幫助別人 然後透過幫助別人能夠肯定自己」(69-70)，透過行善助人的行動，而增加了自我價值感，並在實踐「靜思語」的佛法內涵下，轉化了自我的心念「然後也看到說 生命/就是她思考的方式可以轉變 那像慈濟裡面的知足 感恩 善解 包容 四神湯 這個我媽媽會拿來用」(70-71)。

成長經驗中看見母親透過實踐佛法的修行，逐漸從負面婚姻生活的陰影中超脫而出，相對於母親，佳佳本身雖然也參與過慈濟的活動，並認同所聽聞到的佛法內涵，但這些內涵對她而言卻是高深有距離而難以實踐的「就是這些都很好啊 什麼慈悲喜捨 這些都很好 可是我完全沒辦法做 我覺得太高了」(73)。⁽¹³⁾如此的差異反而埋下她想要進一步探究佛法的理論內涵，以及如何被實踐活化「到底佛是什麼 怎樣才可以清楚的可以用」(74-75)。

從精神寄託到轉化生命

佳佳的宗教經驗主要得自於身旁的重要他人，包括在外祖父母身上所見聞到的民間信仰，以及跟隨著母親宗教信仰追尋的腳步。從民間信仰到佛教

信仰，她自己也親身參與了種種的宗教活動。這些生活中向其開顯的宗教圖景對小佳佳而言大多具有正向的意義，如「宗教」是長輩們精神生活的依歸，是外祖父母面對老、病、死等人生問題的精神慰藉；「宗教」亦是幫助母親改善其精神狀況的良藥，也是護祐她升學考試順利通過的寄託。

在佳佳的生涯發展歷程中，其宗教圖像的變遷軌跡其實與佳媽類似。佳媽在從民間信仰轉移到佛教信仰之後，其信仰模式也產生轉變。宗教不再只是主體向外尋求精神慰藉的外在寄託，而是能夠被生命主體領納進來，作為轉化自我意識、改善生命內在的指引，即佳媽透過實踐佛法跳脫其婚姻生活的情緒負擔，改善了自身生命存有的狀態，不同於佳媽，佳佳在其一路成長中無法如母親深層領受宗教經驗，而是藉由生活中的困境方才引動其涉入理解佛法理論以及如何實踐的問題。

佳佳在「教師成長營」中得知《廣論》書寫著引人學佛的理論架構與如何次第實踐的方法，正好符應其欲理解佛法內涵之意向「像廣論它很清楚就是說，為什麼要學？學佛是為了成佛...我們怎樣從凡夫走到成佛？也就是佛有一個很清楚的概念...(訪談紀錄 91/11/03)」；而從教師成長營的義工身上，則讓佳佳看見此論典內涵「知行合一」的特性「當我聽到學到廣論才能夠當義工的時候，我就覺得非常的相應，就是見、行可以合一的時候...就覺得這樣很重要(訪談紀錄 91/11/03)」。就是內在期待與外在機緣的相呼應，隱藏於生命主體內在，期待如母親般能藉由實踐佛法來改善自身生命內涵的內在期望，對當時遭逢職涯瓶頸想要突破現狀的佳佳而言，學習《廣論》成為其企圖改善自身情態的途徑。

而《廣論》的學習，佳佳認為的確帶來助益，不只改善了脾氣，在教學上亦能力行行善助人的實踐，家中母女間的關係也有了變化。佳佳的宗教圖像亦從作為精神寄託演化為轉化自身生命內涵的角色，與主體生命有著越來越緊密的連結。

追求內心成長的快樂

在佳佳生命運轉歷程中，其職業觀與宗教觀對其生命價值的定位有著相輔相成的關係。其中宗教所扮演的角色，可由其生命中兩階段的宗教經驗來理解。前階段伴隨其成長以跟隨母親步伐所接觸的民間信仰與佛教信仰為主，後階段則是任職公幼期間參加教師成長營後接觸佛法的體驗。而前階段正向之宗教經驗，尤其是親身歷經母親藉由實踐佛法產生生命動力而超越婚姻生涯困境，實為其任教後遭遇師生互動衝突職涯困境時的參照，因而有轉向尋獲宗教力量的願力。以佛教道德教育觀「利他志業」來觀照師生衝突中的「我」，開啓了解構與重構自我的行動。擔任宗教團體義工職務，陶養自身成為道德教育導師之過程，伴隨德育行動而來的「教學相長」專業成長體驗，從「上對下」到「互為主體」師生關係的轉化，使之得以圓成其「己立而立人」的教育圖像。

也由於自我圖像與教師圖像的變遷幾乎是同時並進的，生命主體能從教育的過程中獲得自我成長的內在滿足，駐足「教師角色」對主體而言不再是與自我生命分離的一份「職業」，而是願意獻身其中的「志業」；對身為一位佛教徒而言，「德樂托兒所」不再只是一所教育幼兒的場所，它代表著宗教團體為了幫助生命主體完成自我，所規劃的佛法修學實踐的環境，透過德育行動的「歷事練心」幫助生命主體實踐《廣論》的教授，逐步達致「成佛」完善人格的途徑。它的開放牽動了生命主體職涯抉擇價值觀的改變，佳佳老師放棄追求專業、技能、職業保障為主的職業價值後，移步追求關乎心靈提升、自我完成、情意、道德等價值的職場。

綜言之，在生命主體邁向「利他志業」的理想職業圖像實踐歷程中，其轉化困境的關鍵來自於佛教道德教育觀給出之教職生涯願景，而生命主體也透過落實此職涯願景的德育行動，在不斷「己立而立人」自我期許下，生成意欲往「最圓滿自利利他」的成佛目標邁進。此一實踐之路不但是生命主體教職生涯的專業成長之路，也可說是其終身學習生涯的心靈提升之路。

生命泉源的停滯與創化

生命創化的契機—「利他志業」之終極關懷

關於宗教與生命自我完成之間的關係，蔡維民（1999：860）認為，人們的自我完成性遇上人生境遇的限制而想要突破時，內在的「宗教感」一朝向人自身之外探尋意義的渴望一將促使人們追求一個可以獻身的終極目標，進而轉變自我生命的存在層次。反過來 Macquarrie（1966/1998：89）指出，這種對生存意義的探求，即是人們宗教信仰的根基。針對此一生命現象，Starbuck（1899/1997：125,130）也提出，若人們有意邁向新生活，他們會走出自身投入對外部世界的積極同情中，在宗教儀式上表現更深層的興趣、懺悔與個人祈禱；在宗教上的努力則表現出履行責任、放棄舊習慣與為他人服務等。佳佳老師，對一位在成長歷程中有著豐富宗教經驗的主體而言，生命早期經驗中對宗教的正向觀感，以及身旁重要他人（母親）因宗教而改善生命的歷程，在教職生涯遭逢困頓之際，實較一般人有可能選擇藉由宗教的力量來轉化自我。

Maslow 主張一個健康真正的宗教能幫助人去實現 B 價值（being value），使其達到自我實現的理想。B 價值包括真、善、美、聖、純潔、寬恕、善良等是人之所以為人及人內在的終極價值（Maslow, 1970：35-47，引自呂漁亭，1999：1127-1128）。探究這些價值體系如何在生命主體身上產生影響力，Argyle 與 Beit-Hallahmi 指出當人們在認同問題達到顛峰之時或稍前，會對宗教特別感興趣，生活中重大危機的發生，也常被認為是導致人們在宗教上深刻承諾或是強烈轉變的時機（李季樺、陸洛譯，1975/1996：69,228）。佳佳老師在宗教團體營隊活動中，經由理想教師典範的映照而對自身產生了難忍之負向觀感，此覺察歷程為其帶來解構自身職業角色認同的危機，在急欲尋求新認同之際，宗教教育所傳達的思想體系（佛法及道德教育的內涵）在時空的便利條件上，成為其重構職業角色認同轉化職業生涯危機的依憑。此自我創化的契機，或者說生命主體新觀念發展的契機，除了來自於主體的生命遭遇對新

意義系統之渴求；理想教師楷模的言、行風範之建立，「善行實踐」的形式所傳遞而出的價值，實有著啓發良知與牽動自覺的感染力，此力量足以使個體返回觀照自身，而經由生命型態的對照反省自我的不足，決心向他人的良善效學。此觀念的轉變歷程就如達賴喇嘛所述：「轉化心境與心靈...以自願接受為基礎...基於個人認為某些特定態度與生活方式是有益的，而其他則是有害的這種認知」（楊書婷譯，1999/2001：5）。此種對善的身體力行所產生的影響也呼應 Smiles 《品格的力量》在一書中所述：「一個人品格的力量，往往會激發別人的品格的力量...這種榜樣是極具感染力的，它迫使別人去仿效...不僅產生力量，而且能夠交流甚至創造力量」（劉曙光、宋景堂、劉志明譯，1871/2001：89）。教師營中「熱淚心聲」的影片欣賞、生命經驗分享的講座，以及營隊中義工對教師們的無私付出與善意相待，皆是重要的觸媒。

在人們所關懷的精神面中，一種最爲迫切的關懷，能使其他關懷都成爲次要或被棄之不顧者，此種關懷具有「終極性」(ultimacy)，被稱作「終極關懷」(Tillich, 1994：3-6，引自方永泉，1998：56-57)，它無條件，不受限於人格、慾望或境遇，其決定的是本質、結構、意義與目標的問題 (Hick, 1963：62)。若把「終極關懷」置入教育脈絡來思考，其將使教育過程受到終極價值相關信念的引導，幫助教育者決定教育的基本觀點與方向，也可以提升教育工作者的動機 (Phenix, 1959：8-11，引自方永泉，1998：58-59)。佳佳老師「利他志業」之職涯意向的確立，同時也點燃了其內在之「終極關懷」，顯現於參加教改開發組、擔任和睦營的帶班導師、甚至最後離開公幼到德樂任教這一連串的實踐行動。「終極關懷」遷動了其職涯願景的轉向，生命主體內在對此關懷的欲求，帶來追求專業提升與砥礪自我人格成長的力量。就連生命中的逆境，也不再只有苦難的性質，反而在幫助生命主體超越自我、邁向完善自我的過程中，有了非凡的意義。

幼師角色認同四部曲

「教師角色認同」是教師個人對自身教師角色的主觀意義與理論。認同的發展由時間、生活史來決定，是一種生命長程向前發展的學習歷程，其不但依個人的經歷而形成，也隨著社會和文化的改變而改變（Kelchtermans, 1990：326；Giddens, 1991/2002：51）。本研究個案隨著自身與外在社會世界的互動，在其所接觸的社會主流價值、職業價值體系與宗教德育價值觀中，依時間序展現出幼師角色認同的四部曲：「順勢而為」、「複製社會意識圖像」、「超越自我」與「己立立人」。闡述於下。

1. 首部曲：順勢而為

從個體論述其如何選擇職業的生命經驗中，職校家政科所安排的多元課程內容（音樂、幼兒相關課程）實為學生們畢業時探索自身性向發展與選擇未來職涯進路的多面向參考。而抉擇「我」如何成為一位「幼師」的未來職涯進路的運思歷程，是在自身能力條件（學習成就、家庭經濟條件）與社會教育體制運作（升學機制、教育政策制度）內外交互辯證中方漸形具體而明確。生命主體不僅考量升學機制對自身生涯發展的影響，放棄個人學音樂的第一志向，轉而考量課程經驗，以「幼兒」作為未來職業活動的對象；童年所帶來溫暖與耐心的幼師圖像，以及曾嚮往社會主流教師清高的職業形象，加上適逢新教育制度實施的機緣（師院首度開設幼兒教育師資科），內外條件的交相合下，生命主體得以在「順勢而為」中考進師資培育機構，使自身的生涯向前推進，逐步邁向「幼師」之途。

2. 二部曲：複製社會意識圖像

在幼師的專業養成歷程中，學習主體帶著明確的職業意向進入師範體系的師培機構中，其從重要師友身上耳濡目染的職業價值體系，包括此社群所認同的「教師需具備多樣才能」、「公幼較私幼有保障」等，形塑了學習主體之職業觀與未來的職業藍圖。而這些外在社會價值體系與生命主體內在「要一份無憂無慮的工作」之職業期待正好相符合，推動她選擇其專業社群所共許的理想集體圖像「公幼教師」，而且是由職業能帶來「保障」此一外顯價值

所形塑而出的圖像，作為未來要實踐的職業藍圖。然此職業藍圖的落實，需通過考試機制的篩選，在此條件限制下，「私幼教師」一職往往成為幼師準備進入公幼任教前的跳板。關於「我要成為怎樣的幼師」之職業角色認同，在此學習歷程顯現出，個體承接領納了教師專業養成機構流露之順應於社會「謀求生活保障」的職業價值，從而複製了社會意識圖像，它同時也是生命主體內在職業期待與外在職場現實環境條件協商的結果。

3. 三部曲：超越自我

一般而言，幼師透過師資養成歷程成為合格教師之後，進入教學職場擔任教職，馬上會面臨運用專業知識與能力來處理專業實踐上的挑戰。新手教師佳佳藉由合班老師包容、協助的外環境支持，與觀察資深教師言行風範的學習，逐漸跨越新手教師的生澀。置身公幼職場多元多變的教育模式薰陶下，也逐漸形成其教師角色認同的核心。

然而在任教過程中，有許多因素影響著教師角色認同的形成與發展，德國學者 Kelchtermans 以生命史探討小學教師職業發展中指出「危機/問題事件」在其中扮演著重要的角色，它直接影響教師主觀理論的建立與職業行動（Kelchtermans, 1990：327）。私幼職場在師生互動上所呈現的「權威」教師角色，佳佳老師以質疑外在環境傳統教學、班級人數多的條件來平衡其負向自我評價的衝突。隨著轉任公幼職場師生衝突事件再度帶來教師角色認同危機。危機事件在專業在職進修的活動中有了化解的契機，教師成長營結束前，佳佳有了決心改善自我的意念，透過「點燈」、「發願」的宗教儀式期許能點亮心燈，並朝向「利他志業」目標努力。「發願」或「發心」在大乘佛教意指發起「願心」或「菩提心」，即「為利一切有情願成佛」的情懷，此情懷即為如石（2000：108-109）所述，是一種對未來產生欲求的心理，這種心理將影響個體目前的行為，使其所作所為符合心理的需求。生命主體在對「利他志業」的願景欲求下，透過宗教儀式的發願過程，建構出其未來行動可依循之自身行動理論，即要透過學佛來改善自我的情緒，並要推行德育理念。此行動理論的建立，亦帶來移轉個體對於自身「教師角色」之體認，從歸因外在條件的衝突應變機制，轉變為以改善自我作為化解師生互動困境的策略，轉

變連帶使幼師角色認同從「謀求生活保障」的外顯價值，轉而為砥礪自身成為「適任教師」的內在意義。

然在成為適任教師的歷程中，教師角色之承諾與認同，仍會在危機或問題事件再度出現時受到考驗。佳佳老師進入德育理念陶成階段，卻仍遭逢師生互動衝突問題的威脅。面對困境，當生命主體已踏上邁向未來願景的路途，且不願再回到過去被解構前的自我，其勢必要試圖化解眼前的危機，否則就如同 Schütze 所言，若生命主體沒有度過危機，那麼生命對他來說將不再有價值 (Kelchtermans, 1990: 327)。在這樣的關卡上，佳佳從宗教團體提供教師們的在職進修，藉由專業社群的支持、關懷與主體意欲超越自我的意志而得以跨越難關。這些對個體而言，擁有「志同道合」的同儕，共同依循德育「師愛」理念來檢視並調整自身教學行動背後的價值觀，並在釐清與掌握教育價值後，生成強化個體面對與解決問題的力量，而師生互動的僵化模式與關係也終於鬆解轉化。誠如 Giddens 在其「現代性與自我認同」一書中 (1991/2002: 76) 所述，當個體在協調生活中有意義的轉變，如失業、找新工作、開始新關係、在不同領域與慣性之間游離時，即是在有意識地對付蘊含著希望的風險，以求把握個人危機所敞開的新機遇。這些轉變被拖入自我實現的反思性軌道中，主體即依據這種軌道而得以跨越。佳佳老師在教學中，透過新接受的教育理念反思自我，以調整自身的教育價值，透過自我的轉化牽動職業角色認同之內涵，帶來教師的專業成長。由此歷程我們得以理解一位教師如何在「教學相長」的行動中超越自我，以自我的蛻變來維繫孩童生命順性的成長，以實現「利他志業」的教師生命圖像。

4. 四部曲：己立立人

衝突的發生給予生命主體進行自我反思的契機，而認同的形成則需在生命主體的實踐行動中體驗與完成。在專業師資培育機構的養成下，個體生命吸納學習歷程中主軸的職業價值論述作為選擇未來任教職場的參照，其職業角色認同主要建立在順應外在社會或重要他人所認可的價值期待上，且多屬外顯的特徵，包括教師應具備的專業能力、生活的保障等。佳佳老師任教初期從私到私、私到公的職場轉換行動皆出自於對外在價值的追求，其「教師

我」與「自我」之間皆未能產生關聯。

「教師角色」與「自我」間的謀合，主要發生在生命主體職涯後期的發展軌跡中，雖然佳佳老師已經由宗教團體的陶成，而形塑出另一種「將教師作為志業」的職業價值，然其教師角色認同主要是建立在肯定「教育乃為利他志業」價值對自我生命的轉化上，將它作為職涯發展的願景，並由內而外透過內在思擇與辯證，取捨出有助於達成此願景的「己立而立人」之道德教育實踐行動，以實現生命主體內在源自宗教信仰對世界的關懷，即從「淨罪集資」當中不斷提升自我，以逐漸達成最圓滿的「自利利他」。佳佳老師從而辭去公幼教職，前往德樂托兒所任教。能動的主體將其生命成長的經驗融入教學之中，其「自我」與推動德育的「教師我」之間有著越來越緊密的連結。由此我們理解到，生命主體職場轉換的抉擇，目的不僅是為尋找符合自身職業圖像的「安身」之所，此抉擇行動也是其促進專業永續成長的「立命」之道。而一份能讓教師在其中體會自我成長與活出自我意義的職業，也才能成為他願意在其中奉獻生命，繼續堅持與努力的志業。Maslow & Fromm (1990: 189-199) 在《人的潛能與價值》一書中指出，自我實現者常獻身於某一事業、號召、使命和他們所熱愛的工作，也就是「奮不顧身」。他們所傾愛的工作逐漸取得了自我的特徵，與自我融合而成為一體，成為一個人存在的不可分割的一部分。在這個案中，那讓教師奮不顧身地掙脫社會價值標準的桎梏，放棄物質生活的安適離開公幼所追求與教師生命相融合的，即是教育志業中不斷成長自我與成就他人的快樂。

結語

透過此個案敘說分析的詮釋，我們可以理解師資養成教育對一位預備教師職業價值形成，及未來教職生涯型態所產生的影響，包括學校重要他人所傳遞的職業價值體系，往往成為學習主體據以形塑自我職業觀與未來職業藍圖的依憑。的確，對於幼師此一社會角色，整體社會結構自有其對此職業角色所持有的既定形象與價值設定（包含性別的設定、社經地位以及階級意識

等等)，對個體產生限制與宰制，然這些只能說具有有限條件的制約可能，而非絕對性的影響作用。事實上，教育的基本知能對於師資的養成是不可或缺的條件，而生活的基本需求也需要被滿足。但正是透過對研究報導人的學習，使我們深刻地體認到人在有限的結構與條件限制壓力中，面對職場的困境以及對自身能力的質疑，仍是具有無限的潛力。具體地我們也從研究中理解到，僅充實教學的技巧，或僅追求職務上附屬條件的滿足，並不足以支持教師自我在生涯發展上的專業成長。而當生命主體不僅將教師認定為謀生的職業，而是與自我、學生生命學習相關的志業時，這樣的專業認同才能讓他產生內在的力量，去關注人自身之人格的成長與完成。這對師資培育而言其實關係著如何培養「人師」的問題。若我們都能肯定教育的目的不僅是在傳遞知識，更要幫助生命的成長，那麼師資教育所要培育的是能「成己成人」的「人師」，這就更需要在其預備階段涵養關乎「生命」、「道德」、「愛」等等的教育倫理學內涵。

就幫助佳佳老師教職生涯轉變的宗教教育內涵來看，其精神主軸離不開對人生終極意義的探討、對道德的重視、對萬事萬物的大愛，尤其是喚醒個體對高遠生命目標的建立，啟動「終極關懷」的情意，使其跳脫觀看事物的侷限，有機會返回自身省思，開展出面對困境的勇氣與力量，從而牽動生命的成長。此外，教師的夢想是引領其教職生涯的主軸，教師的成長也來自於對未來美好的憧憬、承諾的勇氣與堅持的盼望，在教師明白幼教工作對自我的意義時，也將更精進於自我專業知能的增長（保心怡，2003：186；林美華，2003：139）。因此，如何透過這些價值內涵來引導未來教師們認識自身的侷限與潛能，鼓勵其立定崇高的職涯目標與教育服務態度，再培養教學所需的專業知能，使他們能以「成人之美」為教育目的，輔以適切的教學技法為工具，實現以教育作為志業的理想，實為師資培育內涵相當重要的課題。面對公私幼共立之幼教生態，此一心靈教育內涵的啟示，期望能使私幼職場對幼教老師而言將不再是進入公幼的跳板，而公幼也不會就此成為幼師生涯專業成長的終點，對我們而言，對自我生命承諾的職業倫理，與對孩童生命負責的職業使命，才是安身立命之道。

註釋

- (1) 台灣幼兒教育長期以來一直採幼稚園與托兒所分立之雙軌制，在政策研究經費之專屬性下，研究結果也僅代表特定系統之狀況。因此本研究依研究報告之研究對象分別使用幼稚園或托兒所，並將兩者統稱為幼兒園。
- (2) 本文的宗教經驗主要指個體從小到大接觸宗教之種種經驗。
- (3) 佳佳乃為化名。
- (4) 德樂托兒所為慧心文教基金會所設立，是慈海法師（化名）有鑒於現今幼兒教育多偏重有形的知識與才藝教育，忽視無形的品格培養及生活自理教育，也體認到教育必須從小紮根，故希望建立一個以儒家教育文化為精神，道德教育與生活教育為實踐，涵養心靈提升內涵的學習環境。教育總目標為「建立親、師、生共同成長的理念，營造一個心靈成長的學習環境」，聘任的教師皆是學習佛學課程《廣論》的成員，招收的學生也是《廣論》學員的子弟，親師在共同的理念下為了教育孩子而互相切磋與學習。在教育目標下則開展「讀經」、「生命教育」、「生活教育」與「善行分享」的課程。
- (5) 慧心法人事業（化名）的創辦緣起，主要是慈海法師為了讓在家的學佛弟子有機會實踐《菩提道次第廣論》的教授內涵，以及為了利益社會大眾所開創。慈海法師從身、心、靈三面向的淨化與提升著手，分別開展出「善耘有機農業發展基金會」（化名）、「財團法人慧心文教基金會」（化名）與「慧心佛教基金會」（化名），致力於有機農業、儒家文化與佛法的推廣。即使慧心法人事業對外呈現了這三種面貌，但與一般的慈善機構不同的是，對於參與此事業推動的職員與義工而言，他們不只是在作慈善事業，而是依著《廣論》的教授，在「為利有情願成佛」的目標下透過參與這些事業而使自己的生命不斷改善與提升。
- (6) 《菩提道次第廣論》為宗喀巴大師所造，就字面上的意思來說，「菩提」是指所求的佛果，「道」是成佛所必須經歷的修學過程，「次第」是修學過程必須經歷的階段，由下而上、由淺入深，不可省略、紊亂等。此論的內容主要在引導凡夫從初學佛到成佛的修學方法與次序（法尊法師，2000：592）。

- (7) 「廣論研討班」為慧心佛教基金會所開設，供學員免費參與。每週兩個半小時，學員事先準備課程進度，以慈海老法師講解的《廣論》淺釋錄音帶為輔助教材，上課時由班長帶領學員研讀《廣論》的內容，並由學員各自分享與討論如何將這些內容運用於日常生活中。研討班強調以「研討」為其特色，乃承襲《廣論》作者宗喀巴的宗風所制定。宗大師非常重視經論的內涵要透過不斷反覆聽聞、思惟來認識，以確認修行方向。因此透過與研討班學員彼此切磋，有助於增長對佛法的了解，以及在共學的環境中見賢思齊，改善獨自學習時力不從心的狀態。
- (8) 本文採「個案」、「敘述者」與「佳佳老師」不同的指稱來指涉研究對象，能讓研究者與讀者更易趨入闡述的視域與脈絡。「個案」主要用以描述生存於社會客觀經歷脈絡的個體，其自身與外在社會世界的互動關係；「敘述者」作為文本微觀分析解讀面向中，論述生命的經驗者。而「佳佳老師」的指稱，則可將研究關注遷移到文本主體之教師角色認同與教師專業圖像的理解詮釋上。
- (9) 礙於期刊篇幅，如何運用參照推論分析論進行文本的分析解讀，與個案圖像解讀部分乃摘錄自原分析稿之重點，詳細內文可參考黃琬敦(2005):《宗教經驗與職涯變遷歷程之探究—以一位幼教老師為例》。國立政治大學幼兒教育研究所，碩士論文，第35-89頁。
- (10) 慈海法師有鑒於教育是人類升沉的樞紐，且教師又處於教育的核心地位，「慧心文教基金會」於1992年起，在每年寒假為任職於全國各級學校的教師舉辦「全國教師成長營」，活動為期一個禮拜，期能將德育與生命教育的內涵散播至每個校園。教師成長營的宗旨是希望藉由各項整體性之靜態與動態活動規劃，使參與的教師能確立教育理念，體會教育工作之神聖；認識傳統文化之珍貴，體認心靈教育之重要；並藉由教師思想行為之淨化，轉為淨化校園與社會之動力。
- (11) 此號碼標記為口述文本的行號。
- (12) 本節所有文本語料皆出自於佳佳老師宗教史敘述訪談文本。
- (13) 將分析之後的內容拿給佳佳老師看過後，佳佳老師本來希望我將這些內容刪去。探究原因，原來佳佳老師擔心這麼寫會引起別人的誤解。她強調這

只是她個人的觀感，因為佛法有八萬四千法門，每種法門都很好，只是每一種都適合不同特質的人學習。我則跟佳佳老師討論，希望能在研究中呈現個人真實的觀點，若老師擔心這一點，我會在這研究中清楚註記。討論之後，佳佳老師也同意了。

參考文獻

- 方永泉 (1998)：《西方當代宗教教育理論之評析—兼論對台灣教育的啓示》。台灣師範大學教育研究所，博士論文。
- 全國教師會選聘服務網 (2006)：〈95 年各縣市幼稚園教師聯合甄選錄取率總表〉。2007 年 3 月 8 日。http://140.111.1.189/95klist.htm。
- 如石 (2000)：《入菩薩行導論》。高雄：諦聽文化事業。
- 李季樺、陸洛 (譯) (1975/1996) (Argyle, M. & Beit-Hallahmi, B.著)：《宗教社會心理學》。台北：巨流。
- 何光滬 (譯) (1966/1998) (Macquarrie, J.著)：《基督教神學原理》。香港：漢語基督教文化研究所。
- 呂漁亭 (1999)：〈從心理學觀點看人及宗教〉。《哲學與文化》(台灣)，26 卷 12 期，1116-1130。
- 林佩蓉 (1994)：《第七次全國教育會議幼教建言專輯》。臺北：信誼基金會兒童教育研究發展中心。
- 林美華 (2003)：〈深耕幼教二十年〉。見幼兒教育改革研究會 (主編)：《來！說我們的故事：幼教師的專業成長》。台北：心理。
- 林昭彰 (2000, 7 月 20 日)：〈公立幼教老師甄試，千餘人擠窄門〉。《聯合報》(台北)，19 版。
- 法尊法師 (2000)：〈附錄三：宗喀巴大師的菩提道次第論〉。見福智之聲 (主編)：《菩提道次第廣論》。台北：福智之聲。
- 保心怡 (2003)：〈一位高職幼保科畢業生的幼教專業成長歷程〉。見幼兒教育改革研究會 (主編)：《來！說我們的故事：幼教師的專業成長》。台北：心理。
- 洪福財 (2002)：台北市私立幼稚園教師薪資補助規劃方案。台北市政府教育局。

倪鳴香 (2004) : 〈敘述訪談與傳記研究〉。《教育研究月刊》(台灣), 118 期, 26-31。

孫大川 (譯) (1990) (Maslow, A. H. & Fromm, E. 著) : 《人的潛能與價值》。台北 : 結構群。

黃琬敦 (2005) : 《宗教經驗與職涯變遷歷程之探究—以一位幼教老師為例》。政治大學幼兒教育研究所, 碩士論文。

馮朝霖 (譯) (2001) (Kokemohr, R. 著) : 〈質性方法中的參照推論分析 : 傳記研究之案例分析〉。《應用心理研究》, (台灣), 12 期, 25-48。

楊宜音 (譯) (1899/1997) (Starbuck, E. D. 著) : 《宗教心理學》。台北 : 桂冠。

楊書婷 (譯) (1999/2001) (達賴喇嘛 著) : 《轉化心境》。台北 : 都會脈動。

蔡維民 (1999) : 〈從「宗教」與「宗教感」的理解來省思人文宗教〉。《哲學與文化》(台北), 26 卷 9 期, 858-868。

趙旭東、方文 (譯) (1991/2002) (Giddens, A. 著) : 《現代性與自我認同》。台北 : 左岸。

劉曙光、宋景堂、劉志明 (譯) (1871/2001) (Smiles, S. 著) : 《品格的力量》。台北 : 立緒。

編輯室整理 (2004) : 〈迎向健康人生—記九十三年全國福智教師成長營〉。《福智之友》(台灣), 49 期, 15-21。

調薪好過年, 軍公教樂了 (2005, 1 月 25 日) : 《民生報》(台北), A1 版。

魯燕萍 (譯) (1994) (Tillich, P.) : 《信仰的動力》。台北 : 桂冠。

Hick, J. (1963). *Philosophy of religion*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kelchtermans, G. (1990). Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive. *Pädagog Rrundschau*, 44, 321-332.

Kokemohr, R. (1989). Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihr Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie: Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* (7-371). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kokemohr, R. (2002). *Biographical analysis and educational science*. 政治大學幼兒教育研究所主辦「幼兒教育與研究方法系列研討會：參照推論分析研討會」宣讀之論文。

Marotzki, W. (1999). Forschungsmethoden und –methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In Heinz-Hermann Krueger & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske & Budrich.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Phenix, P. (1959). *Religious concerns in contemporary education*. New York: Columbia University.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283-293.

Schütze, F. (1987). Das narrative Interview in *Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen*. Hagen, Germany: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

初稿收件：2007 年 3 月 19 日

二稿收件：2008 年 2 月 13 日

審查通過：2008 年 2 月 28 日

責任編輯：廖經維

作者簡介

黃琬敦

政治大學幼兒教育研究所碩士

高雄市妙慧托兒所教師

通訊處：(81141) 高雄市楠梓區宏毅一路 15 巷 19-1 號 2 樓

電話：(07) 3621483

E-MAIL：wantun2003@yahoo.com.tw

倪鳴香

政治大學幼兒教育研究所助理教授

通訊處：(11605) 台北市文山區指南路二段 64 號

電話：(02) 29393091 轉 66136

E-MAIL：nimings@nccu.edu.tw

Religious Experience and Professional Transition: A Study of a Preschool Teacher

Wan-Tun Huang

*Miau- hueh Kindergarten
Kaohsiung, Taiwan*

Ming-Shiang Ni

*Graduate Institute of
Early childhood Education,
National Chengchi University*

This paper used biographic research approach to examine how a preschool teacher viewed her own role as a teacher and the value of social context when going through the process of professional transition from working for a public kindergarten to a private Buddhistic one. “Narrative interview” developed by F. Schütze’s was adopted as the way of data collection, and “inferential analysis” ,created by R. Kokemohr’s, was used as the analytic method to interpret the text and to reconstruct “seek by the joy of mental enhancement” as the subject’s core purpose. The narrative flow revealed the dialectics of the preschool teacher’s religious viewpoint and the professional perspective, as well as the construction of the profession picture when surpassed the limitation continually during the process of practicing ones ideal self-picture. Inspired by religious education, the teacher regarded “altruism” as her professional value and accomplished it by committing herself to moral education. In this way, she transformed her professional goal from seeking “material pleasure” to “ultimate concern”. The result also shows four steps of the preschool teacher’s role-identification: “to make use of an opportunity to gain one’s end”, “to reproduce the collective social ideology”, “to surpass oneself”, and “to be self-beneficiary and to be of beneficiary to others”. The four steps tell us how the subject got involved in the career opportunity and fulfilled her new professional goal when encountering the restriction and the possibility within the process of interaction of oneself and the social world.

Key words: biographic research, narrative interview, religious experience, professional transition.