

第四章 研究個案圖像解析

本章的內容，首先介紹研究個案的背景資料，以作為理解文本主體生命故事的入口；其次就職業史與宗教史文本進行文本結構描述，分別建構出主體生命運轉歷程的圖像；最後以「追求內心真正成長的快樂」闡述文本主體在其實踐理想自我圖像歷程中，宗教經驗與職涯變遷間的辯證關係。

第一節 個案素寫

佳佳老師於民國 61 年出生在台北縣，在她三歲左右，全家人搬到基隆市居住，她在這個城市裡度過了幼稚園到高職這段求學歷程。佳佳老師從小在民間信仰的家庭中長大，常與母親、手足到寺廟當義工，目前則是一位佛教徒。佳佳老師的求學生涯曾在基隆女中家政科學習，後來考上師院幼教師資科，修業期間修習過幼教概論、教材教法、課程設計、特殊幼兒教育、幼兒發展與保育、行為觀察、幼稚園行政、餐點設計、歌曲與故事創作、教育實習等專業課程。

畢業後有三年的時間佳佳老師任教於兩所傳統的私立幼稚園，隨後其考上一所國小附設、推行開放式教育的公幼。在公幼遭逢師生互動衝突的瓶頸之際，她於慧心佛教團體舉辦的教師成長營活動中得到啟發，決心成為德育教師，並開始在此團體薰習德育理念、學習佛法。於公幼任教第四年，佳佳老師透過德育理念與宗教觀重新思擇自我扮演教師角色的價值後，決定把握住佛教德樂托兒所職缺的機緣離開公幼，到德樂托兒所任教至今（佳佳老師的個人簡歷如表 4-1 所列）。

表 4-1 佳佳老師簡歷表

學歷：民 77-80	基隆女中綜合家政科
民 80-82	師院二專部幼兒教育師資科

任教經歷：民 82-84	私立幼稚園 A
民 84-85	私立幼稚園 B
民 85-89	公立幼稚園
民 89-今	德樂托兒所

第二節 職業史圖像

一、職業史文本分析解讀

敘述情境導入(1-3)¹

依據敘述訪談的一般原則：「邀請一位受訪者陳述他的生命故事。受訪者自己要說明他的故事，並選擇符合他想要說明的故事特質之範疇(Kokemohr, 2002a：4)」，訪談者以「能不能請妳談談為什麼會從事幼教工作(1)」、「以及整個幼教工作的經歷(1)」兩個核心問題為開場白，請受訪者敘說其從事幼教工作的緣由與過程。藉由假設性問句「如果這段經歷跟妳小時候的經驗有關的話(1-2)」，訪談者提示受訪者，其職業生命的敘說可以從小時候的經驗談起，同時這個提示也提供一個讓受訪者選擇敘說起點的可能性，並鋪排出具有生命運轉歷程的敘說內容。

受訪者在訪談者「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 如果這段經歷跟妳小時候的經驗有關的話 就請妳從小時候開始談起(1-2)」的引導句結束後，隨即從「小時候幼稚園」的經驗故事為起點，開始敘說進入幼教工作的緣由與過程。

¹ 此號碼標記為口述文本語料的行號。

「耐心與溫暖」的幼師圖像(3-10)

以幼稚園為場景，敘說者開啓了一位愛哭女孩佳佳上幼稚園的視窗。這所幼稚園是佳佳就讀的第二所幼稚園²，也可以說是除了家庭以外，她生命成長所進出的另一個社會機構。

「其實(4)」的敘述連接詞中，敘說者為讀者揭開佳佳「愛哭」的特質「那時候 其實我小時候就很愛哭(4)」。而該特質也被所屬環境中的成人，包括媽媽、媽媽的朋友及鄰居如此聲稱：「奈佳愛哭到(台語)(5)」，甚至以「從靈桌下面生出來的孩子³」來形容她(4-5)。

和哥哥一起上幼稚園，也許是因為新環境帶來的焦慮，愛哭的佳佳常粘著哥哥，並期望他陪伴在身旁。但是哥哥還是離開佳佳，回到自己的班上。面對這位哭泣的女孩，幼稚園那位短髮、戴著眼鏡的老師陪著她，安慰她不要哭，陪她去找哥哥(5-8)。

這位幼稚園老師如此耐心的行爲，讓哭泣的佳佳感受到環境的支持「很溫暖的感覺 然後很舒服(9)」。此童年幼稚園的經驗為佳佳勾勒出「耐心與溫暖」的幼師圖像(8-10)。

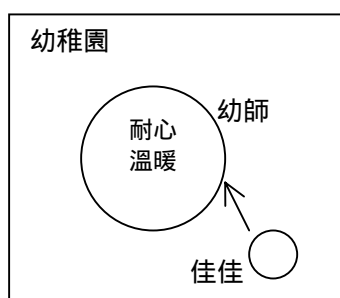


圖 4-1

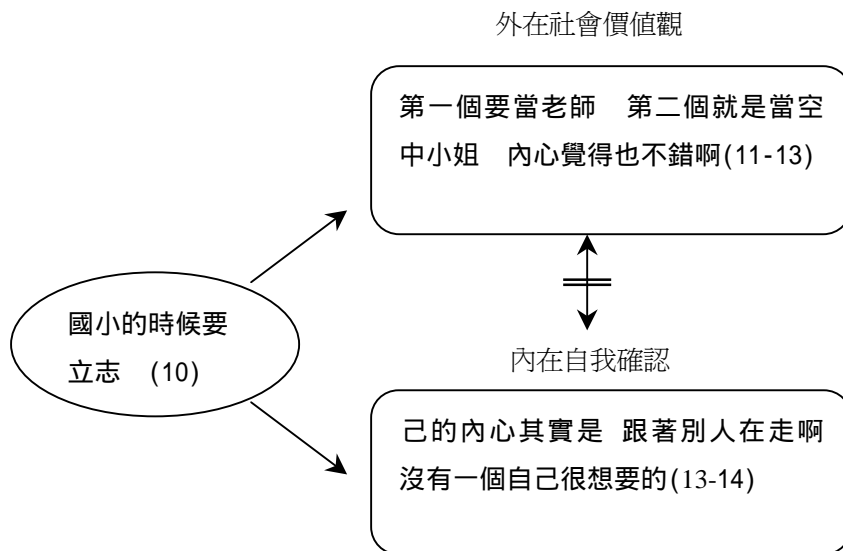
圖 4-1 說明：童年幼稚園的經驗，為佳佳勾勒出「耐心與溫暖」的幼師圖像。

² 佳佳於 4 歲時進入第一所幼稚園的中班就讀，除了記得食物難吃、參與過小樂隊外，沒有其他的印象。一年後因為搬家的緣故，才轉到第二所幼稚園就讀。

³ 在佳佳家鄉的民間習俗中，有一種稱為「孝女白琴」的行業，專門前往有親人往生的家中，跪在靈桌前代人哭喪，以示對亡者的思念。而佳佳小時候愛哭的程度就如同「孝女白琴」哭泣的情態一般，她身旁的長輩們因而經常以「是不是靈桌下生出來的」作為對她愛哭行爲的回應。

未來職業藍圖建構(10-14)

依循學校機構的轉換，場景由幼稚園移向小學。敘說者以「國小立志」的事件為敘事主軸，並開啓文本主體順應「外在社會價值觀」與觀照「內在自我確認」的兩個參照脈絡。



由於學校的教學活動，佳佳在小學這個階段，有機會想過自己未來的職業圖像。然而，這個職業圖像則是在與同儕比較的狀態中進行「小時候立志都是在比看看 (10)」，而「華麗」則是比較的標準(10-11)。

以「華麗」為標準比較之下，佳佳提出兩個可能的未來職業圖像：(一)從「清高」的社會形象及「教學生」的工作性質，選擇「老師」作為未來職業圖像之一(11-12)；(二)從「高級」的社會形象及「時髦」的工作性質，「空中小姐」作為另一個選擇(12-13)。

雖然小佳佳對這兩個職業圖像感覺滿意「那時候內心覺得也不錯啊(13)」，但是那時的選擇只是順應一般的社會價值「跟著別人在走(14)」。從結語「沒有一個自己很想要的(14)」之中，我們理解到，在小佳佳的職涯藍圖建構裡，其內在自我職業圖像的確認，是以外在社會價值為選擇的依據，並非源自自身內在的渴

望(13-14)。在並列的兩個未來職業圖像內，教師「清高」的社會形象顯現其中。這樣的狀態持續到國中。

進入職業教育軌道(14-26)

面對國中升學的階段，敘說者開啓了佳佳在國中時期讀書態度轉變與參加升學考試的視窗。

童年時期的佳佳讀書態度並不認真，課業的成就或外在的肯定對她而言，都不是很重要「反正不要太差啊 我也不會很想要得到老師的喜歡(15-16)」。直到升上國中，由於對文科逐漸產生濃厚的興趣，佳佳才開始認真讀書。不過她的學習成就不甚理想，對升學亦不抱太高的期望「反正有學校讀就好(21)」；但是體認到家庭中父親養育四個孩子的經濟負擔，國中畢業前的佳佳仍期望能跨越升學考試的門檻，進入學費較便宜的公立學校就讀。

然而佳佳沒有考上高中，卻在通過高職聯招後，得以進入公立基隆女中第一年成立的日間部家政科就讀。雖然考上的是職業科，但能順利進入「公立」學校，一所名聲不錯的高中(24-25)，這個非預期的結果正好符應了她國中升學的期望「哇 怎麼會這麼神奇呢(23-24)」。

在升學道路的接軌上，佳佳進入了職業教育軌道。

「幼師」職業圖像萌芽(26-36)

敘說者以佳佳在家政科三年的探索行動為背景，敘說其未來職業圖像形成的歷程。

在高職三年的求學生涯中，家政科的課程並未引起佳佳的興趣，反倒是被編入國樂班，讓她有了學習音樂的機會「剛好有學到音樂(27)」。在此基礎上，「往音樂方面去發展(29)」成了佳佳生涯向前推進的可能考量。但是評估自我能力在學科成績方面可能無法通過社會升學條件的標準，佳佳轉而思考其他升學道路的可能「這條路走不通 換另一條路走(31-32)」。

畢業那年(民國 79 年)，各師院首度開設幼師科進修學分班，提供高職畢業生以一年夜間進修的方式取得幼師資格，但佳佳沒有通過考試(28-33)。

雖然未能考上幼師科進修學分班，這位躊躇於升學十字路口的高職畢業生，回顧其在家政科所學的縫紉、烹飪、園藝、手工與幼兒方面等課程中，仍認為「幼兒」為其職業角色選擇的興趣取向。

「覺得最有興趣還是在幼兒身上 而且是當老師 然後那時候才覺得說 耶自己好像真的可以去當老師(34-35)」

從所受的職業教育中選擇「幼兒」此領域作為職業進路，意味著「教師」圖像踐行的可能。民國 79 年師院所開設的幼兒教育師資科⁴首度提供高職畢業生取得幼師資格的管道，透過「好像真的(35)」我們理解到，此「幼師職業圖像」的萌發，值遇此師培管道帶來的進修機會，童年的「教師職業圖像」也有了落實的可能性。

方向底定後，佳佳半工半讀，考前半年進入補習班學習，在高職畢業後一年，考上師範學院(35-37)。

⁴ 76 學年度(1987)，全國 9 所師專同時改制師院，79 學年度(1990)，「幼稚教育師資科」更名為「幼兒教育師資科」，招生方式改為每師院各收高中(甲類)、高職(乙類)畢業生一班，82 學年度 9 所師院全面停招幼兒教育師資科(洪福財，2000)。而佳佳在 80 學年度(1991)考進師院時，是就讀二專部乙類的幼兒教育師資科。

「公幼教師」成為職業藍圖(37-52)

以「幼師」職業圖像的實踐為目標，佳佳在師範學院就學的兩年內，關注於如何培養幼師的基本能力。由師資培育課程中感受到幼師圖像需具備「多才、多元、多變、給學生很多刺激」等特質，她產生了以「多學」策略，來充實幼師專業知能的概念。

透過不肯定的語詞「可能(44)(45)」，我們理解到畢業之際，佳佳從師院老師與同儕處大致得知關於公、私幼教生態的輪廓。對佳佳而言，私幼職場的工作型態「非常勞累(44)」、實踐與所學理論的銜接之間可能會有斷層「理念可能也不合(44)」；相對來說公幼職場則較有保障⁵，此工作性質正符應其國中時期所憧憬的職涯型態「在國中的時候覺得說 我要一份很無憂無慮的工作(46-48)」，這推動即將踏上教職的佳佳，選擇以公幼作為其理想的任教職場「那時候我覺得公幼是我一定要考上的(48)」，私幼則僅被視為進公幼前磨練能力的場域。

佳佳在師資養成歷程中，接收到「多才、多元、多變、給學生很多刺激」等著重於教學技能方法特質的「幼師」圖像，而就此「幼師」圖像落實的可能與內在職涯憧憬的實現而言，她認為「公幼」職場在教育理念與工作保障兩條件上，較私幼理想。透過此師資培育的學習歷程，才能要「多」、且工作性質「無憂無慮」的「公幼教師」，成為佳佳的職業藍圖。

畢業那年，佳佳沒有考上公幼而進入私幼任教(42-52)。

⁵ 一般的社會概念認為公家機關是公務人員賴以生存的「鐵飯碗」，被認為有較好的工作待遇、生活較穩定，而幼教職場也是如此。

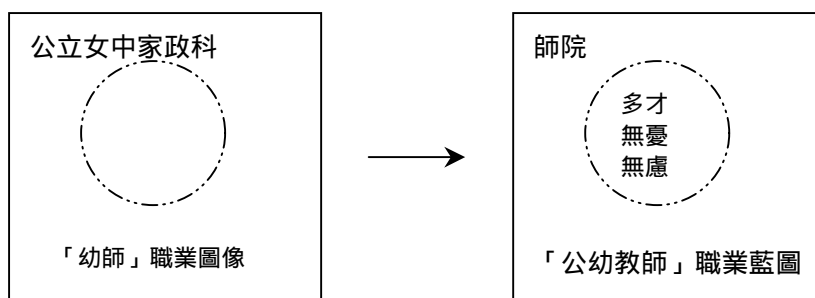


圖 4-2

圖 4-3

圖 4-2 與圖 4-3 說明：箭頭指向代表圖像變遷順序。虛線圓形代表佳佳內在形塑的職業圖像。隨著文本主體學習機構從公立女中家政科轉移至師院，其職業圖像漸趨明確，從「幼師」具體化為具備多才多能、工作性質無憂無慮的「公幼教師」。

新手教師的挫折(52-82)

由師資培育機構轉移到教學現場，敘說者開啓了新手教師佳佳在傳統私立幼稚園任教的視窗。

帶著過去習得的專業知識背景進入教學型態傳統的私幼，佳佳老師在教學上遭遇無法學以致用的問題。在現有的學習條件下，她只能以身旁的同事為學習楷模，但她們的教學經驗卻不見得對其專業能力的提升有所助益「你最能夠學就是跟同事學 那學到的人又是什麼樣子呢 就看你自己的造化(53, 60-61)」。

在班級經營上，她從師生互動問題中體認到自我專業能力的不足「反正自己在教學當中其實是很沒有能力的(60)」。其一，佳佳老師受到自我情緒控制不佳的影響而會嚴重體罰學生。她班上一位學生會模仿父親隨意吼叫的口語行為，而且在言語的回應上則使佳佳老師的教師角色受到挑戰「頂嘴(58)」，佳佳老師在情緒被激怒下，將他的手打到瘀青；其二，面對校方對其班級秩序的要求，佳佳老師感受到期望學生聽從引導，卻力不從心的問題「怎樣把孩子的心收攝 讓孩子聽老師的話 能夠把他們心帶起來這部分很弱(67-71)」。

此外，私幼迎合家長對孩子課業要求的教學取向，則使佳佳老師在此教學環境中感受到教職生涯的壓迫感「每天被那些簿本追著跑(64)」。

即使轉任到第二所私幼，班級人數的減少帶來教學品質的提升，但佳佳老師仍苦惱於自我專業能力的不足「還是用自己很原本有的東西去教孩子(75)」，以及其僅將教職作為謀生工具的景況「也是把老師當成工作在做(78)」。

經過私幼三年的磨練，佳佳老師考上公幼，「公幼教師」的職業藍圖終於得以實踐，「終於多年媳婦熬成婆(81)」透露著此歷程對這位幼師而言的苦盡甘來。

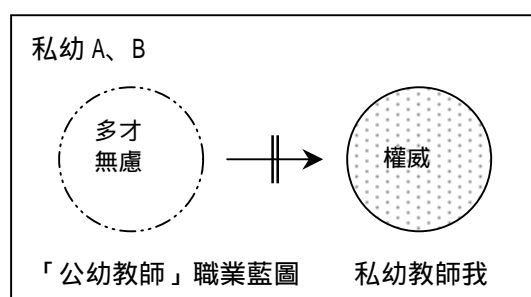


圖 4-4

圖 4-4 說明：點狀圓形象徵佳佳的現實自我圖像，箭頭斷裂符號代表圖像落實的困難。佳佳老師於師院形塑而成的「公幼教師」職業藍圖無法在私幼職場落實，而且師生互動上其對自我圖像的觀感為「權威」的教師。她將此「權威」圖像的形成歸因為私幼教學環境所造成。

「高級助教」般的公幼教師(82-112)

敘說者以公立幼稚園為敘說平台，開啓佳佳老師於教職生涯第四年進入公幼實踐其職業藍圖的視窗。

以校齡為選校考量「不要去老學校啊 因為老學校很多窠臼啊(83)」，佳佳老師進入一所很新、離家不遠的公立幼稚園任教。職場中的三位新同事皆為資深教師，以「開放式教育、主題式教學」為其教學理念，佳佳老師面對的是與過去經

驗截然不同的教學情境「沒有簿冊 沒有教本 然後呢 教學是很活的(89-90)」。

不熟悉合作帶班與新教學法的佳佳老師，在任教的頭一年顯得不知所措「我完全接不上 我都不曉得我什麼時候該講話(92-93)」、「高級助教(95)」隱喻著這位合格幼師領著同樣的薪水，卻無法勝任同等職責的狀況。

然而能力不足的佳佳老師在合班資深老師「包容(95)」與協助「你只要什麼不足 你跟她講她都會幫你弄(110-111)」的環境支持中，除了習得這位資深教師與學生互動的言行風範：如等待、對孩子講話態度的柔軟、講解清楚等；四年下來，其帶班教學的狀況也漸入佳境(112)。

兼任教務行政工作的過程中，佳佳老師則從不肯接納園長的意見，調整為肯定其想法「妳也沒多厲害啊(台語) 她真的有她的用意啊(106-107)」、接受自我的不足，進而向園長請教。

這位「高級助教」般的公幼教師，經由同班資深教師的包容、協助，與自我在專業能力上的學習調適，逐步邁向適任合格教師之列。

自我圖像重塑計畫 (112-155)

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，敘說者論述了公幼推動的融合教育⁶方案中，佳佳老師與一位特殊幼兒相處產生困境的脈絡。易言之，敘說者以此脈絡作為讓我們理解接下來佳佳老師於民國 87 年參與教師成長營時，在「自我圖像」上所呈現的相對內容。

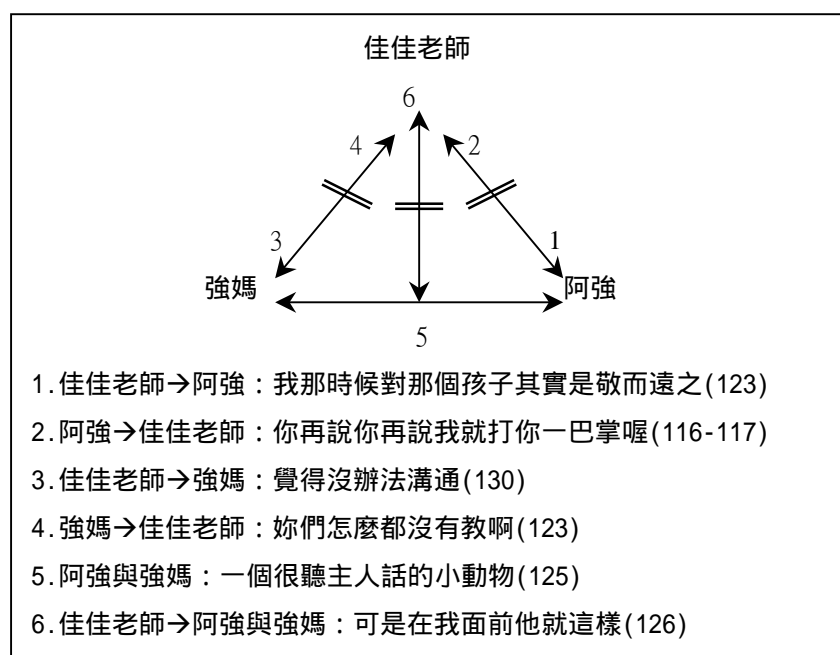
經由兩個「剛好(113,131)」的語言符號銜接，我們理解到這樣的經歷為一偶然事件的連結。師生衝突的事件在「前(113)」，而教師成長營的事件在「後

⁶ 融合教育是指身心障礙學生之安置方式，由特定的機構走入一般的社區；由特殊學校轉至普通學校；由特殊班進到普通班，也就是強調回歸主流和正常化(吳清山、林天祐，1997：68)。

(131)」。

困境：親師生的三角衝突(113-131)

特殊教育法⁷於民國 86 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，處於不和諧的狀態。



親師生三角衝突關係

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，還會爬上爬下。對於新方案推動中，這位言行異於常態的特殊幼兒，佳佳老師感到不熟悉「脾氣非常古怪(114)」。

在師生互動上，阿強語帶動作的威脅「妳再說妳再說我就打你一巴掌喔 他就做這種動作(116-117)」，使佳佳老師的教師角色受到了挑戰「就跟你這樣衝

⁷ 特殊教育法施行細則第七條規定：學前教育階段身心障礙兒童，與普通兒童一起就學為原則。

(117)」；對於阿強隨意吼叫行爲的制止不但沒有被聽從，還引來他的動手反抗。在教師權威受侵犯下「**竟敢打我(130)**」，佳佳老師很生氣的回打了阿強。面對這位特殊幼兒，佳佳老師採取與他保持疏離的策略「**敬而遠之(123)**」。

除了師生相處的問題，親師間的互動也產生了困難。很有主見的強媽，經常指導老師如何教導她的孩子，佳佳老師感受到其教導阿強的困境不被理解，而邀請強媽到幼稚園來了解她兒子的實況「**看看妳孩子是什麼樣子(121)**」。但邀請的結果反而遭來強媽對老師們的質疑「**妳們怎麼都沒有教啊 妳們在幹嘛啊(123)**」。

教導阿強的困難無法被強媽理解，而阿強又只聽從母親的教導「**媽媽對他講的話他都是非常聽的 可是在我面前他就這樣(124-126)**」，面對此難題，佳佳老師產生了放棄阿強的教育責任之想法「**內心就覺得說 妳去教就好了(126)**」。

無法突破親、師、生之間三角衝突關係的僵局，佳佳老師的教學生涯陷入了困境。

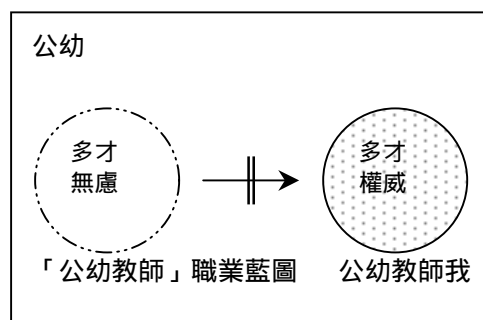
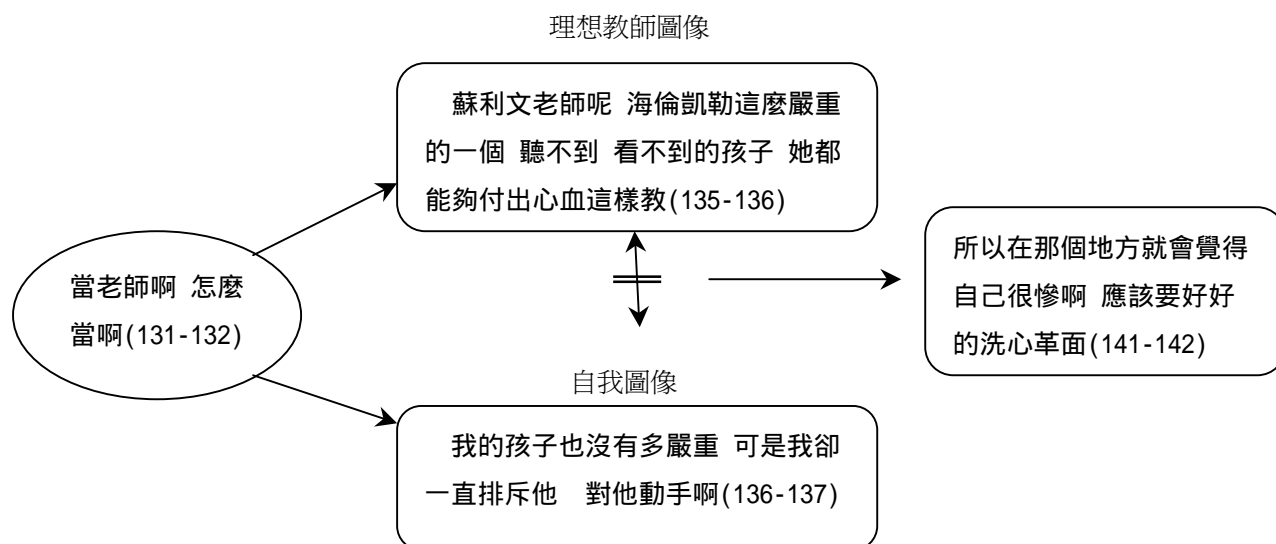


圖 4-5

圖 4-5 說明：雖然佳佳老師的任教職場由私幼轉換到公幼，得以實踐「公幼教師」的職業藍圖，然師生互動上「權威」的教師圖像仍舊存在。這透露著此現象並非單純由私幼環境條件所導致，也與個體自身特質有關。

理想自我圖像之形構(131-155)

以教師營為場景，敘說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「自我圖像」的兩個參照脈絡。



慧心文教基金會的領導者慈海老法師認為「教育是人類昇沉的樞紐」，而教師是教育活動中的重要角色，在此理念推動下，基金會於民國 82 年起的每年寒假期間，為教師們舉辦「全國教師成長營」活動，期望透過七天六夜的研習課程，達到讓教師們「建立正確之教育理念」、「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」等目標。

佳佳老師於民國 87 年的教師營活動中，接收到「如何當老師、老師是志業、當老師的殊勝」等有關理想教師圖像的理念(131-132)。其中主辦單位透過「熱淚心聲」影片所介紹的理想教師典範—歷史人物蘇利文老師，讓她對於自我圖像有了進一步的認識。

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，佳佳老師回憶起類似的情境也發生於她與公幼班上特殊幼兒阿強的互動上。但相異的是，蘇利

文老師對待海倫凱勒秉持的是「付出心血(136)」的教學態度，而自己對待這位特殊學生的教學態度卻是「排斥 對立(136)」的。以此對待阿強的教師圖像作為透過蘇利文老師此理想圖像來評判自我圖像的參照依據，相互參照下，佳佳老師面對「將老師作為志業」的蘇利文老師，她察覺自己的言行態度所呈現的是「將老師作為賺錢的工具」。除了對待學生的心態，她還察覺到自我暴躁的情緒影響著她與學生的互動關係。

此對照、省思的結果，使佳佳老師否定了自我圖像「覺得自己非常非常(變慢)的糟糕 沒有資格當老師(133-134) 自己沒有什麼人性(137)」，並產生了重塑自我圖像的革新想法「應該要好好的洗心革面(142)」。而教師成長營課程所傳遞的職業價值則成為其據以形構「理想自我圖像」的內涵；也可以說，教師作為利他志業的「理想教師圖像」，成為其形構理想自我圖像的典範。

在教師成長營最後一天晚上的課程活動「無盡燈之夜」，透過「點燈」「發願」的儀式，讓學員們也能期許自己點亮心燈，在活動結束回到教育現場之後，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）。佳佳老師將其重塑自我圖像的想法，透過「點燈」與「發願⁸」的儀式，擬為具體的行動計畫，期許自己落實。她希望能「改善暴躁的情緒、推行德育理念」；此外，教師成長營課程的某些內涵⁹與法師對學員生命疑惑的解答，都引自佛教典籍《廣論》的內涵。評估《廣論》對自我生命改善的需要「廣論可能對我很重要 廣論真是一個寶(144-145)」，佳佳老師也將學習《廣論》列入行動計畫之中。

營活動結束後，佳佳老師以慧心團體作為其實行自我圖像重塑計畫的場域。

⁸ 發願是立下誓願的意思(陳孝義，1997：280)，也是一種「儘管如此…我仍舊要」的宗教精神。簡單的說，它包含著一種超越拔世、自我獻身的深度(楊慶亮，2003：無頁數)。佛教鼓勵人們所發的願，要以利益他人為目標，即使眼前努力改善自我，也是為了將來達到最究竟的自利、利他而努力。發願不只是想法，更重要的是透過生命高遠目標的建立之後，實際去行動。

⁹ 人生何去何從、生命無限、觀功念恩等。

學習《廣論》之後，她感受到自己逐漸改善了與學校同事及學生的關係；一年後她並加入「幼教教改開發組」研發德育教案，繼續朝著落實「利他志業」的理想自我圖像路途前進。

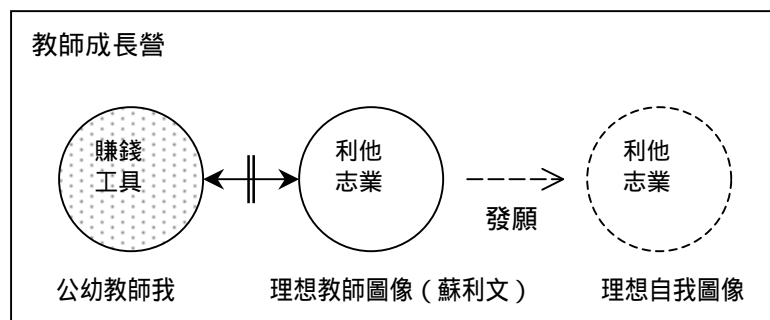


圖 4-6

圖 4-6 說明：佳佳老師以幼教師我作為透過理想教師圖像評價自我的依據，二者的對比促成文本主體決心解構並重構自我。以理想教師圖像為楷模，其透過發願立訂行動計畫，以「利他志業」的理想自我圖像作為新的職涯目標。

德育理念的養成與推動(155-170)

敘說者開啓了佳佳老師在「幼改開發組」研發教案與在公幼推行德育理念的視窗。

教師營活動結束後，佳佳老師除了回到公幼職場任教，另一方面也接受了慧心文教基金會人員的邀約而加入「幼改開發組」，擔任研發德育教案的義工。但寫教案的過程中，佳佳老師遇到了困難。她所寫的第一篇教案被認為只著重於用字遣詞上的裝飾，缺乏生命經驗教育的內涵「自己覺得好的東西跟孩子分享 倒不是在文字上面(157-158)」。但受到內在過去既有「活潑、多元」的教育理念所框架「在活潑跟多元當中打轉(159-160)」，以及對德育教案研發的理念認識不足，佳佳老師仍無法突破此困難。

然而此困難在團體成員的持續互相支援中，卻也逐漸度過「還好就是透過一群人一直在互動(161)」。

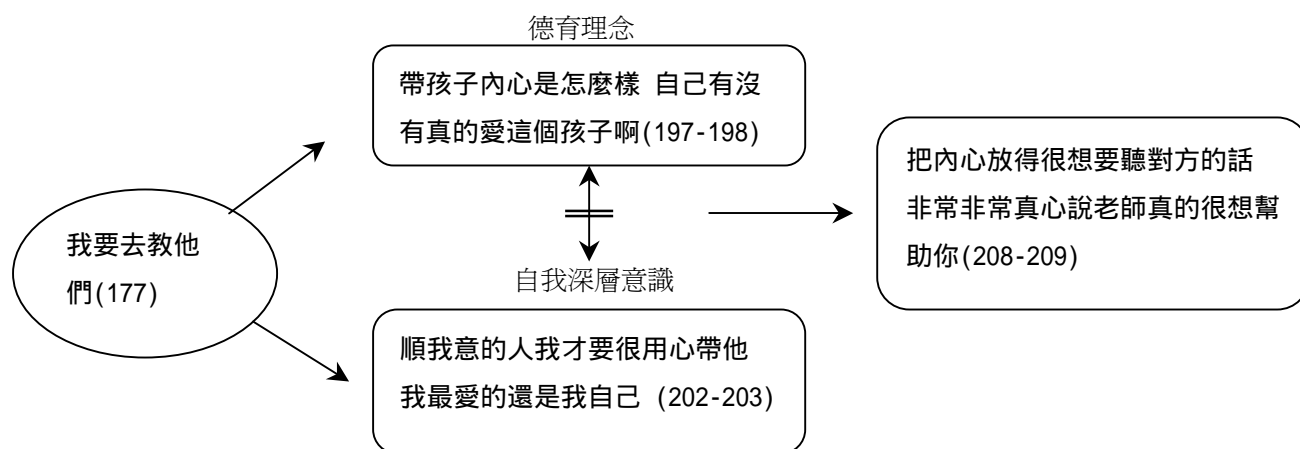
透過此支援網絡，佳佳老師不但更了解研發德育教案的理念，也從中吸取了其他教師們如何教導孩子的生命經驗及教育觀(161-164)。

經由在教改開發組中德育理念的薰習，以及民國 88 年暑假在慧心團體德樂托兒所的和睦營中擔任義工實施德育的經驗(170-211)，佳佳老師計畫在公幼任教的第四年(民國 89)，在班上推行德育的「善行實踐」單元。由於公幼的教學方式能提供適合的條件「因為幼稚園教學是非常活的(168)」，園長也贊同此理念，佳佳老師於是與班上實習生推行了一年(168-170)。

佳佳老師在教改開發組的陶養歷程中，歷經新、舊教育觀的衝擊，而逐漸涵養了「將生命經驗融入教學」的德育理念。

自我圖像重塑之困境與轉機(170-211)

以「和睦營¹⁰」的帶班教學事件為敘事主軸，敘說者開啓佳佳老師於公幼第四年推動德育理念之前，在德樂托兒所與學生互動時，面對「德育理念」與觀照「自我深層意識」的兩個參照脈絡。



¹⁰ 和睦營的舉辦緣起是有鑒於現今道德教育常以講說的方式引導，對於落實的體驗機會較少，故藉此營隊提供親、師、生共同在日常生活中體驗和睦、建立和諧互助的學習環境。課程內容為：以「和睦」為主題的故事分享、讀經、善行分享、打掃、戶外教學。

德樂托兒所於民國 88 年—即佳佳老師任教於公幼的第三年暑假，舉辦一個月的「和睦營」活動。園方在帶班導師不足的情況下徵詢佳佳老師帶班的意願，她欣然接受這個當義工的機會。

佳佳老師班上的學生會告狀、哭鬧、吵架，對她來說並不好帶。她仍苦惱於用盡方法仍無法使學生聽從教導的問題「**然後就用很多方法 內心還是覺得你們怎麼那麼不受教 所以他們就看到我越來越苦(187-188)**」，但沒有因此而放棄帶班。對於佳佳老師遭遇的困境，園裡教師們協助她了解儒家文化的內涵、跟她分享教學經驗，並引導她反思自我與學生互動時的內在狀態，是否以「師愛」為出發點「**帶孩子內心是怎麼樣 自己有沒有真的愛這個孩子啊(197-198)**」。

透過引導，佳佳老師反思到自我面對不能順從己意的學生時，所呈現的內在反應是生氣、甚至捨棄，她察覺到這是「愛自己勝過愛學生」的自我深層意識所導致。覺察到自我深層意識與德育理念相較下的偏差，佳佳老師開始調整其教學行動：不再一味期望學生聽從「**就不是這樣要求他了(204)**」，反而去傾聽學生的話、真心與他們互動。解構了既有的深層意識並調整了教學行動之後，佳佳老師與學生之間的關係也逐漸改善。

佳佳老師重塑自我圖像的過程中，雖仍遭遇受到既有教學觀（期待學生聽從引導）影響所帶來的困境，但經由其他教師的協助，以及透過德育理念的檢視覺察了自我的深層意識後，隨著教學觀與教學行動的轉變，其自我圖像也得以從「愛自己」重塑為「愛學生」。

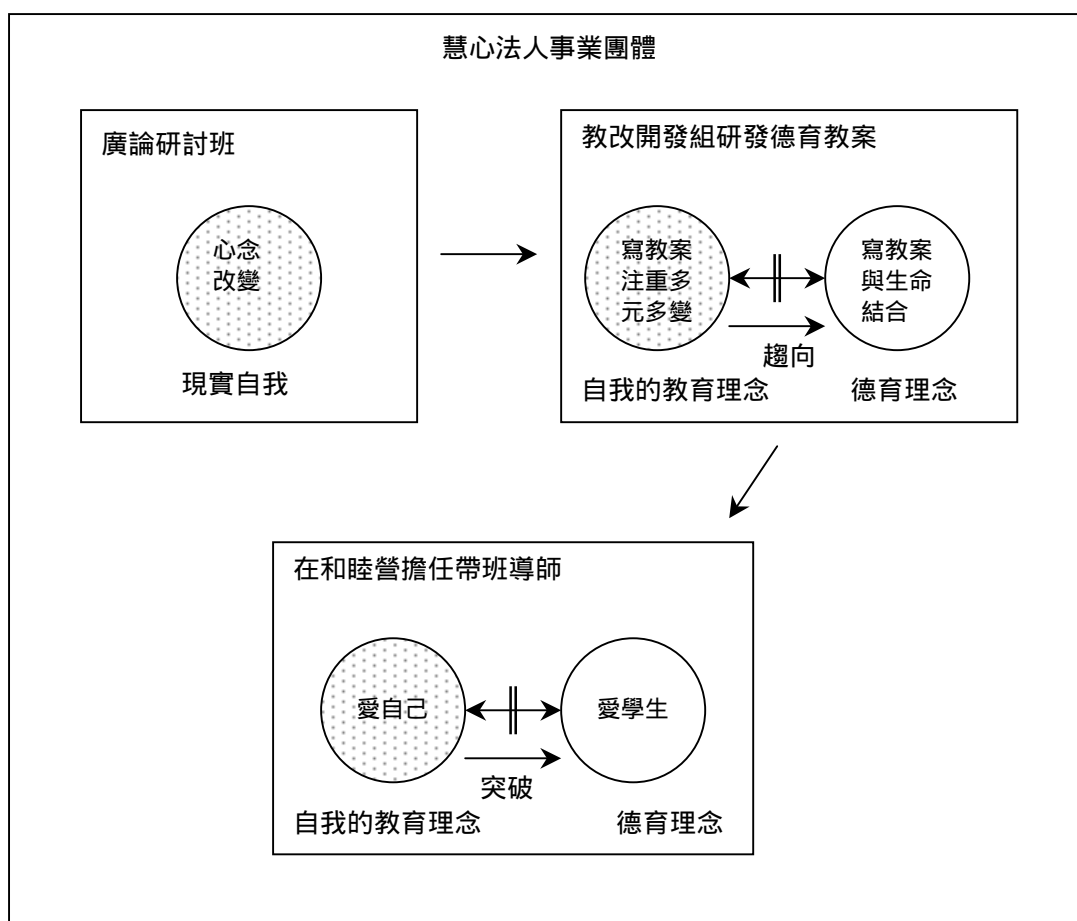
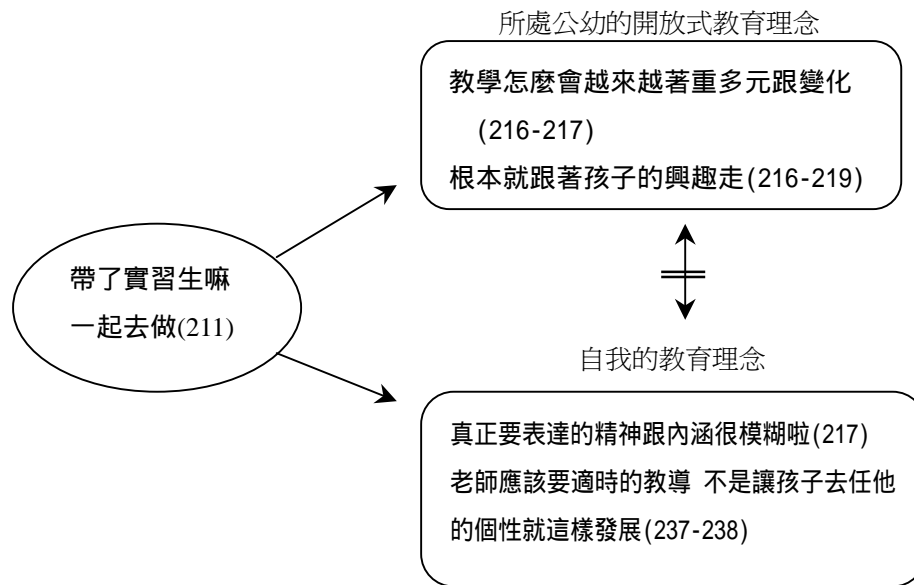


圖 4-7

圖 4-7 說明：佳佳老師立定了職涯目標之後，在慧心法人事業的場域中，透過學習廣論而轉變了心念；也在研發德育教案與擔任和睦營帶班導師的過程中，透過德育理念養成與實踐的一連串行動，使現實自我圖像得以不斷轉化，朝理想自我圖像逐步邁進。

對所處公幼教育理念之省思(211-240)

以在公幼任教的第四年「推行道德教育」的事件為敘事主軸，敘說者開啓佳佳老師對所處公幼的「開放式教育理念」與「自我的教育理念」兩個參照脈絡之相互辯證。



在任教職場推行德育理念的過程中，佳佳老師對於所處公幼的開放式教育理念有所省思。她感受到學校同事們要將此教育理念落實於教學活動上時，呈顯出著重教學形式的多元變化，卻忽略教學精神與內涵的教學型態；對於學習主體的養成教育上，則流於順應學生的興趣與發展其能力的傾向。

以所學的佛法概念—《廣論》中士道的內涵¹¹檢視此教學型態，佳佳老師關注於教育與生命成長之間的關係，她省思自我所扮演的教職角色，能否為自己與他人生命帶來助益的問題「我這樣做對他們生命有幫助嗎 我這樣對我自己的生命有幫助嗎 因為廣論也學到中士道了嘛(223-224)」。

與班上實習生討論如何培養學生的班級常規與生活習慣的過程，佳佳老師也思索著怎樣的教育內涵能為教育對象帶來幫助的問題。這樣的價值澄清歷程反映於美勞教學的活動上時，她決定選擇以資源再利用的方式，取代給予孩子多元的素材。

¹¹ 中士道的內涵主要在闡述：生命中苦的相狀為何(苦諦)、苦的產生來自於內在錯誤的執著(集諦)、完全脫離苦的狀態(滅諦)、如何脫離苦的方法(道諦)。而錯誤執著的減少(轉化內心)，即能帶來生命的成長或心靈的提升。不過修學中士道不是只求自己的解脫，而是為了修學上士道，幫助一切生命得到解脫而作準備。

帶著由德樂所薰習的德育理念，面對所處公幼的開放式教育理念，佳佳老師產生了許多質疑。這意味著其具備「多才、多元」等特質的自我教師圖像，已逐漸轉變為蘊含德育理念的教師圖像。

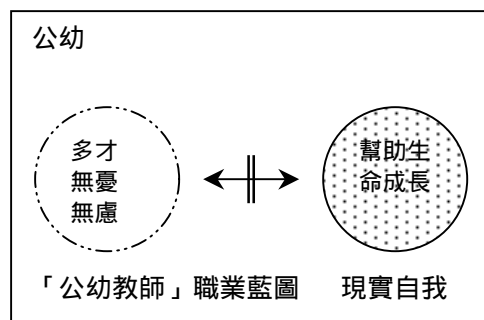


圖 4-8

圖 4-8 說明：透過慧心法人事業團體的陶成歷程，佳佳老師的現實自我圖像與過去形塑的公幼教師圖像之間產生相互辯證與衝突。

抉擇前往安身立命之所(240-263)

任教於公幼的第四年，佳佳老師參加德樂托兒所舉辦的母親節活動後，代理園長詢問她到園內任教的可能。佳佳老師有意願把握這個機會「我一定要爭取(243)」。

對於前往德樂托兒所任教的可能性，佳佳老師考慮了幾項因素。經濟¹²問題方面，她考量到家庭方面的經濟有姊妹們負擔；而自己則還有積蓄，而且學佛後也不再看重以金錢換取物質所帶來的快樂「覺得買東西可以給我很多的快樂…學了佛呢 金錢好像對我來說比較有用的就是我能夠供養嘛(245-246)」，她評估經濟因素對於擔任新職務不造成影響「這條路也不是不能走啊(249)」。

再者是考量雙親的意見，雖然無法得到父親對其職涯抉擇的認同，但有了母

¹²德樂托兒所的薪資約為公幼薪資的四分之一。

親一方的支持，她仍決心放棄較高的薪資待遇，辭去公幼的教職。

為期四年的「公幼教師」職業藍圖之踐行，就此畫下句點。佳佳老師轉任能夠促成其實踐「利他志業」之理想自我圖像的安身立命之所——德樂托兒所。

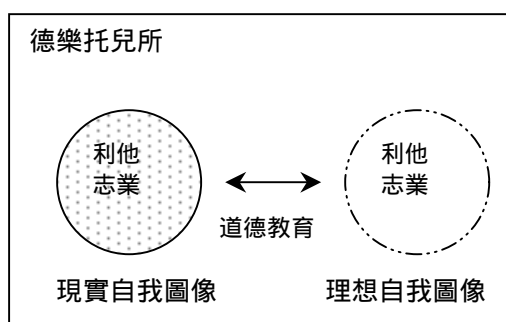


圖 4-9

圖 4-9 說明：雙箭頭代表二者之間是一致的。藉由在德樂職場中推動道德教育，「利他志業」的理想自我圖像得以被實踐。

在德樂托兒所的專業成長(263-276)

敘說者以「到目前為止 (263-264)」為起始句，開啓佳佳老師在德樂托兒所任教即將屆滿一年時，回顧這段教職生涯的視窗。

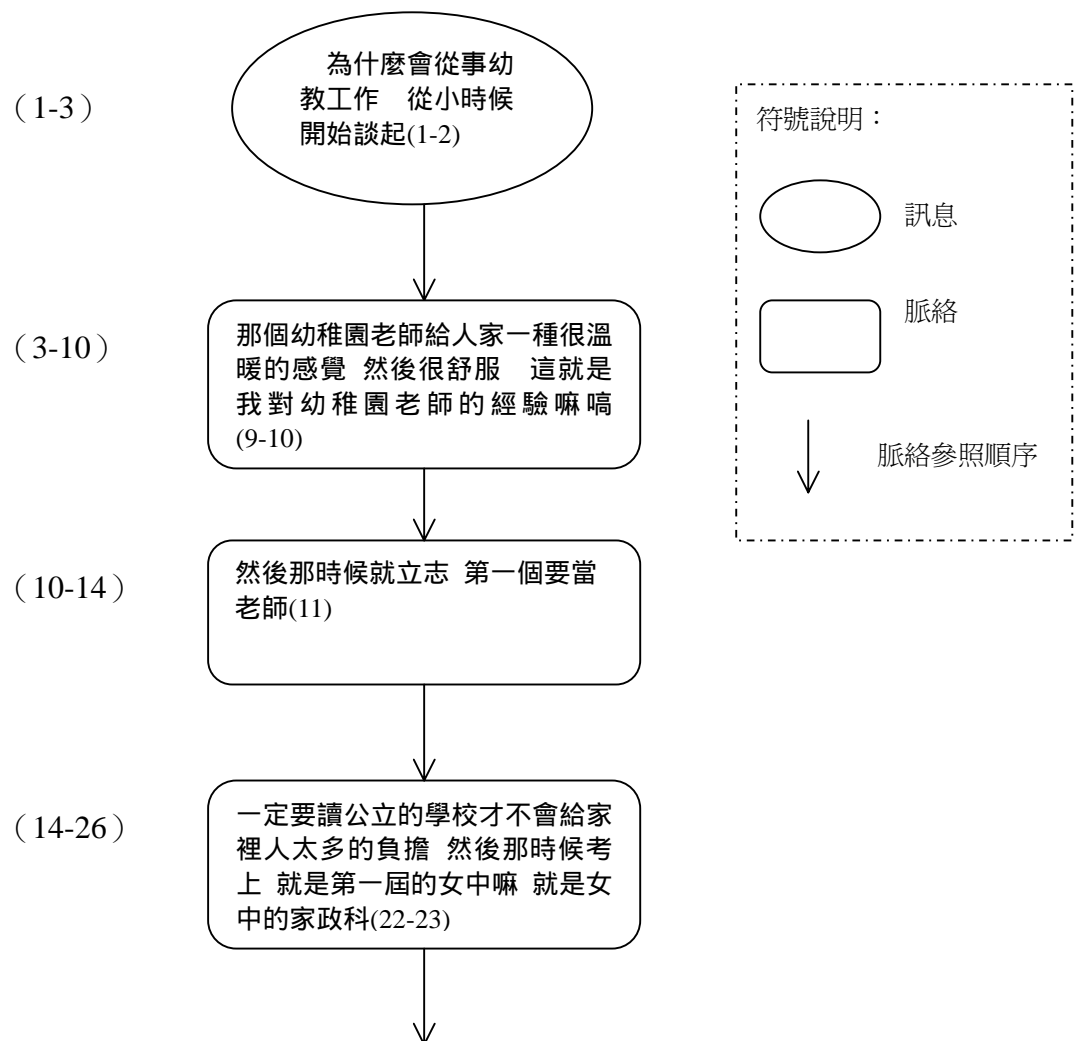
擔任德樂教職的期間，佳佳老師感受到人我之間的真誠互動與互助，為其教職生涯的推進帶來了力量。在宗教信仰與他人的支持下，她能夠在遭遇失敗時請教他人再繼續努力。這些過去的體驗，使她在遠眺未來的教職生涯時，抱持樂觀正向的態度「我覺得未來充滿希望(269)」。

教學上的專業成長，她的體認：(一)最好的教材不以花招取勝，而是教師的生命體驗與身教的示範；(二)自滿導致專業成長的停滯，經常自覺不足而努力才能成長；(三)教師之間的用心互助合作是可能的也是需要的。

「大概就是這樣(276)」為此職業史文本落下結語，生命敘說的經驗無法一一重現，敘說者僅為傾聽者約略「大概」的描繪出那圖景。

二、職業史文本「訊息—脈絡」之結構

本職業史敘述訪談文本的「訊息—脈絡結構圖」，此結構圖乃以敘說者回應訪談問題訊息「從事幼教工作的緣由與過程」所闡述的脈絡為主軸，建構出遍在式參照模式與獨一式參照模式，並找出獨一式參照模式中的衝突結構與轉化內涵，作為文本分析詮釋的基礎依據。如下圖所示：



(26-36)

那時候剛好有幼教系 根本沒考上 可是最/覺得最有興趣還是在幼兒身上 而且是當老師 耶自己好像真的可以去當老師 (32-35)

(37-52)

怎樣去把幼稚園老師應該有的能力儲備起來 可能就是多學一些 我覺得公幼是我一定要考上的(38-48)

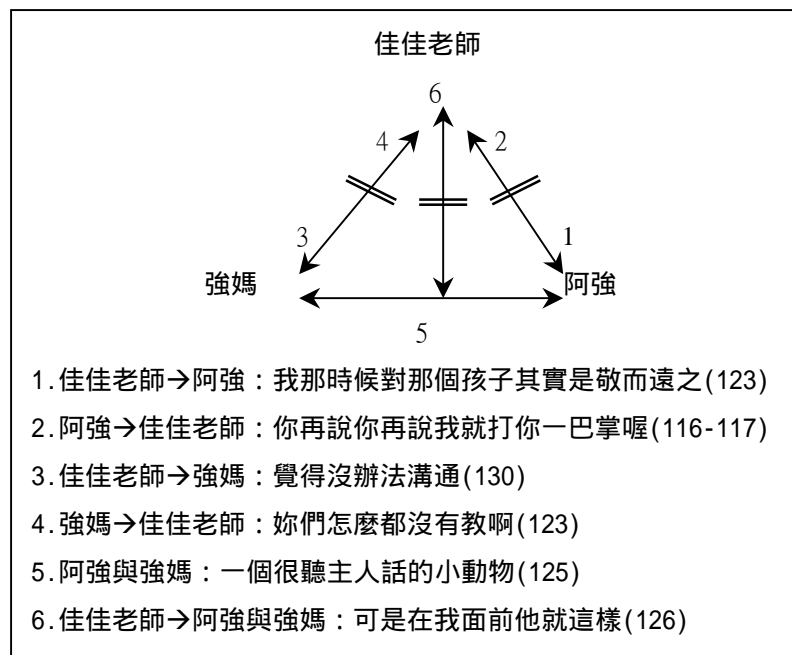
(52-82)

去私立幼稚園服務的時候 我就發現師院學的東西完全 很難用上(52-53)
對於孩子這種 能夠把他們心帶起來這部分很弱 很挫折 (70-71)
還是用自己很原本有的東西去教孩子 也是把老師當成工作在做(75-78)

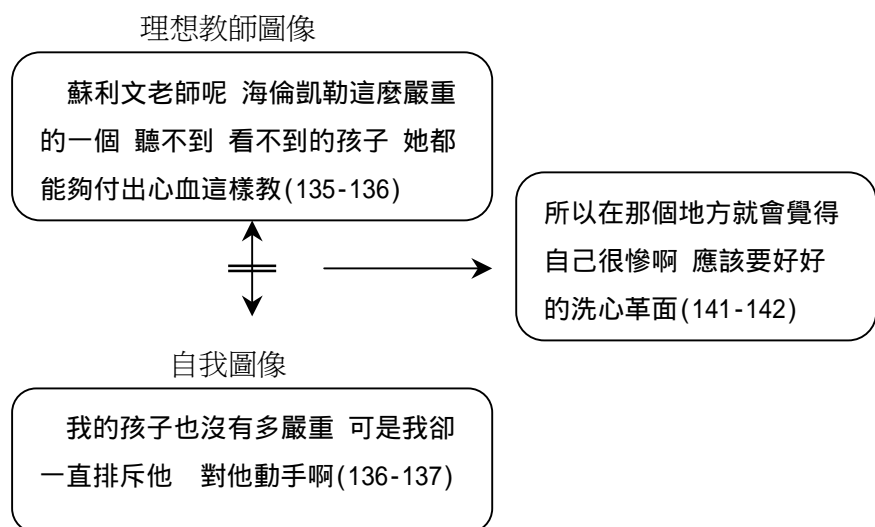
(82-112)

在那邊我大概當了一年的高級助教(94-95)
然後我跟我那個的合班老師越來越能夠搭檔(109)

(113-131)



(131-155)



(155-170)

自己覺得好的東西跟孩子分享 可是自己因為在世間薰習太多這種理念 反正就是活潑啊 多元啊(157-160)
還好就是透過一群人一直在互動(161-162)

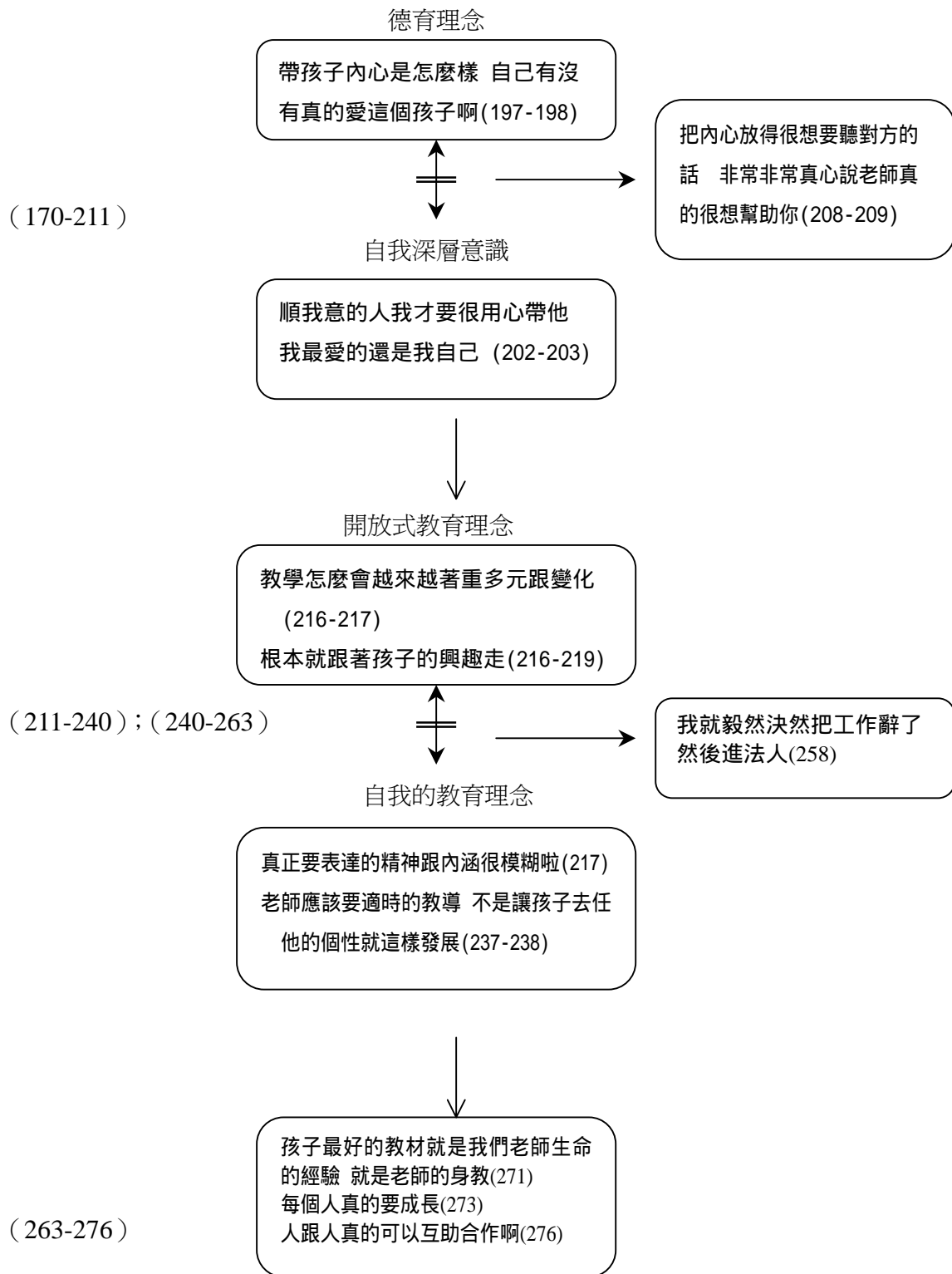


圖 4-10 職業史文本訊息—脈絡結構圖

三、意義形塑—利他志業的理想自我圖像

順勢而為進入「幼師」之職

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，反倒是從幼稚園教師的關懷中獲得所需的情感支持。成人世界的兩種不同回應，為身處其境之主體形構出對比的經驗，但也為其映襯出對「幼師」此職業圖像的正向觀感—「溫暖與耐心」。這讓我們理解到外在世界的回應與對待，對個體童年生命經驗的影響，而此經驗也為其成年後步上「幼師」之途奠定了基石。

在個體生命成長邁向未來的憧憬中，顯現了與當時社會價值觀的連結。國小期間與學校同儕相互比較的職業藍圖—社會形象「清高」的「教師」與「時髦」的「空姐」，正反映出當時社會所認可的職業價值。而此運思歷程也呈顯出生命個體內在職業性向尚未萌芽之時，順應著一般社會價值作選擇的生命型態。

國中階段，經由學習經驗的累積，生命個體逐漸有了學科興趣的產生，佳佳偏愛文科，在社會升學體制的運作下，卻使其未來的生涯選擇與性向發展受到侷限。不過我們發現個體也並非完全被外在世界所決定，她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。亦即，佳佳雖處於升學制度的社會脈絡中，但她仍主動衡量自身(文、理科成績與家庭經濟負擔)與外在(考試制度的標準)的現實條件，思索出未來較可行的出路—進入學費便宜的公立學校就讀。最後個人的學科能力經由考試制度的篩選通過高職聯招，又剛好值遇新教育體制(公立女中附設家政科招考)實施之機緣，在這些內、外條件的配合下，終於順利進入符應內在期待的公立學校就讀，步上職業教育的軌道，也就此開啓了她將來成為幼師的契機。

相似的生命基調也發生於佳佳接受高職教育的階段。個體體認到自我興趣

(音樂)的發展將因升學體制受限，遇此阻礙她選擇退而求其次地思索其他生涯發展的出口。透過返回自身所受的職業教育課程選擇較有興趣的「幼兒」領域作為考量未來職業的進路時，「教師」職業角色的踐行成為可能。此「幼師」職業圖像的萌發也呈現出其職涯的選擇由童年的期望延伸而出，仍朝著社會所認可的職業價值發展。再次的因緣際會，佳佳的學科能力通過外在考試制度的要求，並順著新教育制度(師院首度開設幼兒教育師資科)實施的機緣，她順利進入師培機構就讀，確保其往「幼師」之途邁進。

外在世界如成人世界、職業價值、升學體制等，對佳佳生命的發展或許帶來了限制、阻礙，但透由個體遇境時的主動衡量、思索與把握機運順勢而為，這些處境卻也成了生命據以向前推展的依憑。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)，逐步開創出一條佳佳如何成為「幼師」的生涯運轉軌跡。

「公幼教師」職業藍圖的形成與實踐

進入師範學院，朝著幼師之職邁進的準備階段中，佳佳關注於如何培養教師的基本能力。藉由內在具體成為幼師的職業圖像引導，個體從學校重要他人(老師與同儕)所接收到的訊息「著重於教學技能方法特質的幼師」與「公幼較私幼有保障」，成為其領納而來作為其形塑職業價值與未來職業藍圖的參照依據。而這些外來的訊息正與佳佳國中時期嚮往職涯無憂無慮的工作憧憬相互呼應，「公幼」乃成為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」，即成為佳佳期盼實踐的職業藍圖。最後佳佳即使於畢業後沒有如願考上公幼，卻在明確的職業意向引導下，先以退為進地在私幼職場中接受磨練，儲備實力準備在下一內、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，由於職前師資訓練課程的內涵與傳統私幼教學導向的差異，這位新手教師的專業養成歷程，無法自理論往實務推進。處於全然陌生的教學情境，佳佳老師乃以職場同事為學習對象，補自我實務經驗的不足。但這些良莠不齊的教學經驗與職前的師培課程，都不足以幫助個體解決教學上遭遇的問題。例如不穩定的情緒、教師角色的自我受挑戰與師生衝突等問題，在此階段僅被佳佳老師視為教學型態傳統與班級人數多等不可抗拒的外在環境因素所導致，並未返回自身找尋問題的可能根源而加以改善，以提升自我的專業能力，故此問題在往後的教學生涯中仍接連地出現。此現象讓我們理解到，僅習得符應於公幼教學導向的專業知能，在他們缺少能與各種實務經驗對話，以幫助自我專業省思的教育哲學觀下，進入到多元面貌型態呈現的幼教職場時，新手教師可能遭遇專業成長停滯的問題。又或者這些內涵並未在過去的學習歷程中深植於個體內在，成為個體實踐幼師角色時的基本信念。

經過私幼三年的磨練，佳佳老師考上公幼而得以實踐成為「公幼教師」的職業藍圖。然而從傳統教育領域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合班老師包容、協助的外環境支持與自我向資深教師觀察言行風範的學習過程，才逐漸被養成。此階段在其職業生涯的實踐意義上，意味著「多元、多才、給學生很多次刺激」的公幼教師圖像已漸趨成形。而此一從新手教師到專業教師的發展歷程中，個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為個體接納。

即便無法學以致用的狀況隨著佳佳老師轉換職場進入公幼任教而改善，其教學帶班的能力技巧也透由向較好的教師楷模觀察、學習而逐漸純熟，但「融合教育政策」施行後，與班上特殊幼兒的相處使她再度面臨師生互動關係上的問題——教師角色受學生挑戰而引發師生衝突。此問題間接打擊到教師的專業能力，進而形成職涯發展中的「困境」或「瓶頸」。而此段工作歷程也透露著導致此問題的核心關鍵並不在教學型態的傳統或開放，而在於教師內在深層不易被個人察覺與

改變的教育意識形態—自我對教師權威的捍衛。那麼藉由外在的力量以協助教師突破自我專業成長的侷限就顯得相當必要，佳佳老師隨後所參加的教師進修研習活動—「教師成長營」即扮演著為其開啓解決問題關鍵之鑰，也為處於困境之教師帶來突破教職生涯瓶頸的力量。

重塑自我圖像

佛教團體透過「教師成長營」的課程，為教師們樹立了一個以真實歷史人物—蘇利文老師，作為理想教師圖像的典範。這個以教導特殊生形象呈現的理想教師圖像，引發佳佳老師內在類似經驗的共鳴。在公幼與特殊幼兒相處發生強烈衝突的教師圖像，竟成為其透由理想教師圖像來批判自我的依據。兩者對待特殊幼兒的態度、言行，突顯出彼此職業價值觀的強烈對比「教師是志業」與「教師是賺錢工具」。透由對照、反省而覺察自我與外在理想教師圖像相較之下的「劣」，此覺察使個體推翻了對自我圖像的舊有認知，舊認知被推翻而新認知尚未確立之時，她產生了自我認同的危機。危機感之深刻正是其強烈渴望改變的動力來源，當教師不再認同自我圖像而尋求重建之際，也形構出教師專業得以提升的契機。在佳佳老師決心重塑自我圖像的同時，教師成長營課程所傳遞的理想職業價值正提供其可以認同與效仿的楷模，以教師作為「利他志業」的理想教師圖像即成為佳佳老師自我圖像重塑計畫的願景。願景透過活動中「點燈」「發願」的儀式而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》」。

參與宗教團體所舉辦的教師成長營活動，對於佳佳老師職涯型態的轉變有著決定性的影響。個體從兒時到成年階段，在自我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，也依循著「視自我所扮演的職業角色為帶來生活穩定的保障」之職業價值而運轉，即視教師此職業為賺錢工具，這其實也是社會大多數群體的職涯縮影。生命主體

如何可能跳脫此一職涯型態呢？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」的理想教師圖像引導，使她認識到自我的不足，許下以此理想圖像作為仿效的楷模與經營職涯的目標。在高遠目標的引領下，她開始轉移了看待師生關係的視角—從困擾於師生衝突的問題，轉向關注「如何成為理想教師」；其教職生涯的型態也從賺錢謀生的「職業」，開始轉向了關注自我生命成長，並能因此幫助學生成長的「志業」。至於師生互動的困境，自然也成了其實現目標的過程中，需要學習克服的專業課題之一。

蛻變：由德育理念養成，到教育行動的改變

教職生涯當中「利他志業」理想自我圖像的目標確立後，佳佳老師以宗教團體為實際行動的場域，開始了重塑自我圖像的歷程。在「幼教教改開發組」研發德育教案的實際經驗中，她經歷了內在新、舊教育觀的衝擊，試圖從過去所熟悉的開放式教育理念框架中掙脫，開始接納「將自我生命經驗的省思融入教學」的德育理念。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，也呈顯於此團體教師社群的專業學習之中。教師間教學經驗的分享與傳承，正是此內涵的具體展現；而這種彼此互助成長的專業學習模式，實為佳佳老師形塑了一個良好的德育理念薰習環境。

佳佳老師在德樂托兒所於暑假舉辦的和睦營擔任帶班導師，實際將德育理念運用於教學的階段，師生之間互動的痼疾再度復發。其他資深教師並沒有給予佳佳老師教學技巧上的建議，卻從教學理念的建立著手，引導她以「師愛」的角度，返回自身探詢問題的可能根源。透過省思，佳佳老師終於領悟其「愛自己勝過愛學生」的內在深層意識結構。亦即內在希望學生服從的自我意識，引發了無法忍受學生對她不服從的困擾。此「我尊你卑」、「上對下」的師生互動關係，自然造成了無法與學生真心互動的疏離感。當此意識形態被察覺，以往「你要聽我說」

的師生互動結構也開始瓦解；「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。此歷程呈顯了一位教師在德育理念的養成過程中，其所薰習的德育理念需透過教育現場的實際試煉才逐漸在自我內在紮根，最後達到知、行上逐漸合一的狀態。此試煉是一個從實踐的疑難中發現自我教育理念與德育理念的差異，進而調整自我理念，再重新實踐的輾轉增上歷程。此自我圖像重塑的歷程也讓我們看見，當師生關係不和諧的教師圖像為主體帶來自我認同的衝突時，主體將有可能藉由省思自我、轉化自我而化解內在的衝突，並從中得到自我專業的成長。而以往僅藉由對外條件的質疑來平衡衝突的機制，個體的困頓之感雖隨著職場的改變而暫時轉移，但教師自我的專業成長卻呈現停滯的狀態，其中困頓感也將隨著生命場域中類似場景的出現而再次產生。

德育理念養成的過程，對佳佳老師的教師專業生涯發展而言，在於幫助她突破了教學生涯的瓶頸—解開了師生互動困境的死結；就教師個人的專業成長而言，則在於使其「權威」的教師圖像轉變為「愛人」的教師圖像，更趨向人格完善「利他志業」之理想自我圖像。事實上，此突破教職生涯瓶頸的歷程實有賴於主體希求改善自我、完成自我的內在動力，那不放弃實現「理想」自我圖像的內在想望，藉著道德教育理念的薰習與落實，終於獲得內在轉化與提升的可能。

離開公幼，追尋實踐理想自我圖像的安身立命之道

在明確的「利他志業」的理想自我圖像職業意向引導下，主體依循著它不斷地衡量、扣上能帶領生命順利達成此願景的環節，包括薰習並推動德育理念、學習佛法，使自我職涯不斷向前運轉。和睦營的教學經驗使佳佳老師在衡量的關鍵點上，有了可與其公幼教職角色相互參照的基礎。相對於所處公幼職場著重教學形式多元而較忽視教學內涵、順應學生興趣發展的趨勢，實踐道德教育對佳佳老師而言，是一透過教學來轉化自我德性、德行的經驗。一方面自我的成長將帶動

學生生命的成長，另一方面幫助他人生命成長的過程又為主體帶來肯定自我，進而有了繼續實踐的動力，此教學相長、循環生成的歷程，可說是佳佳老師逐步實現「利他志業」的理想自我圖像主軸。除此之外，由學佛而來的宗教觀使她得以從「關懷生命成長」的角度來看待教育，支持了自我推動道德教育的價值。而其在德樂透過教學實踐來轉化心念、成長自我，進而成就他人的「教學相長」歷程，也符應於其宗教團體推動的精神內涵一藉由「歷事練心」的歷程，從日常境界中不斷提升心靈、轉化生命，最終達到圓滿的「自利利他」。內在職業觀與宗教觀的契合，配合著外在德樂職場偶然提供的職缺機會，加上學佛後對物質追求的淡泊，薪資的減少並不造成其轉換生涯的阻力。這些條件的環環相扣，使佳佳老師毅然放棄以往追求來自公幼教職所附加的保障，進入了有助其實現理想職業圖像的德樂托兒所任教（佳佳老師「利他志業」的理想自我圖像實踐路徑，如圖 4-11 所示）。

雖然佳佳老師再次於環境出現的機緣中作出了選擇的行動，但不同於以往的是，個體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，反而是由內而外地思維抉擇出實踐道德教育與自我生命目標的一致，以「前往德樂任教」的意願為前導，來克服外在條件的困難，堅決走出與眾不同的道路。生命主體的自主與能動性，在此取舍歷程中展現。

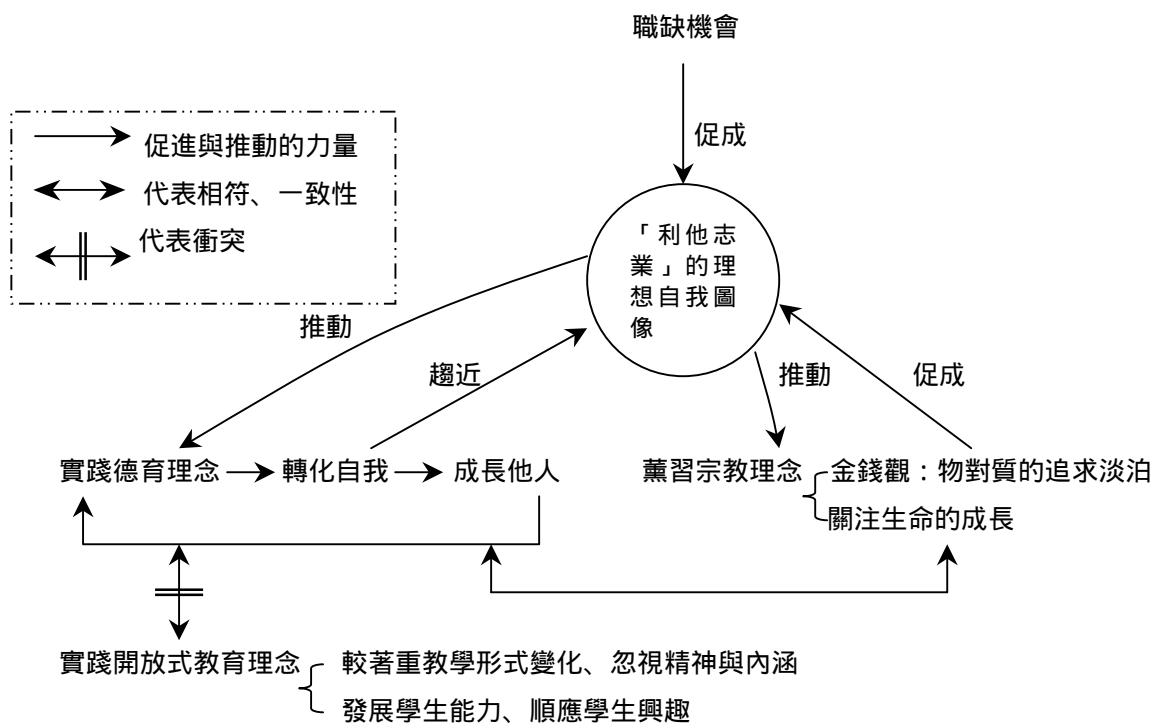


圖 4-11：佳佳老師「利他志業」的理想自我圖像實踐路徑圖

圖 4-11 說明：佳佳老師於教師營所勾勒的願景—「利他志業」之理想自我圖像，推動其藉由學習佛法與推行德育理念來落實。她從薰習的宗教觀思考教職角色，關注於師生生命成長的問題，此與她實踐德育理念藉由轉化自我而成長他人的經驗相符，卻與實踐開放式教育理念的經驗相衝突。經由對兩種教學實踐經驗的辯證，佳佳老師思惟抉擇出德育理念的實踐較有助於「利他志業」之實現，德樂托兒所的職缺機會她有意願把握，加上學佛後對物質世界的追求趨於淡泊，薪資減少的问题對其職涯轉換後的生活也不造成影響。內、外條件的相互配合，促成她前往德樂托兒所任教的決定，「利他志業」之理想自我圖像得以被實踐。

第三節 宗教史圖像

一、宗教史文本分析解讀

敘述情境導入(1-2)

訪談者以「能不能請老師談談從小到大的宗教經驗(1)」為開場白，邀請受訪者敘說其成長歷程中接觸宗教的經驗。

在訪談者的引導句「能不能請老師談談從小到大的宗教經驗(1)」結束後，受訪者隨即從小時候「外婆的民間信仰」為起點，開始敘說成長過程中的宗教經驗。

民間信仰作為外婆的精神慰藉(2-7)

敘說者以小佳佳的家族宗教史為背景，開啓外婆與佳媽的民間信仰之視窗。

佳佳的外婆以媽祖為信仰對象。外婆接觸民間信仰，與她兒子（佳佳的舅舅）十七歲的早逝和她自己罹患心臟病有關。這意味著對小佳佳而言，宗教是外婆面對死亡與病痛時所倚賴的精神慰藉。

佳佳的外婆信仰態度「非常虔誠(4)」，這表現在她不顧身體狀況的好壞，每年都前往馬祖朝聖，直到過世的宗教行為上「死於心臟病 就是朝聖完隔天回來就往生了(5-6)」。

佳媽成長於這樣的宗教氛圍中，民間信仰也成了佳媽的宗教信仰「那因為這樣的信仰 所以我媽媽她們其實都是民間信仰 從小到大(6-7)」。

宗教經驗伴隨於成長歷程之中(7-26)

敘說者依循佳佳生命成長階段的轉換，開啓了她從小到高職畢業期間接觸宗教活動的視窗。

佳媽的民間信仰中，佛教是其中之一。而佳佳的宗教經驗與母親的宗教信仰世界密不可分，透過佳媽，佳佳曾有幾次接觸佛教的經驗。童年時期，在中台禪寺與法王寺建寺的活動中，她體驗到透過付出勞力而行善的經驗「我們就去幫忙搬磚塊 小孩子去挑沙子啊(9-10)」。

佳佳在國中階段看到佳媽出自孝心而為喪偶且年老的外公尋求民間信仰，以及外公喜愛的台語電台廣播節目主持人，後來出家當和尚的李姓法師作為精神信仰的對象，佳佳跟隨佳媽的步伐，也聽聞過佛法與接觸過道教的禮拜儀式「聽他講法啦 就是說土地公啊 怎麼拜這樣子(21-22)」。

高中畢業準備師院考試期間，佳佳在佳媽的建議下，曾有半年的時間在那位李姓法師的中藥店當藥局生，這段經歷使她有機會去認識佛教團體生活的文化「就去看清楚說 什麼是佛教 因為其實我們在那個環境是很清楚的(26)」。

佳佳從小時候到高職畢業期間，跟隨著母親的民間信仰耳濡目染了種種與宗教相關的活動，其宗教經驗豐富，且伴隨於成長歷程之中。

佳媽生命轉變的契機(27-46)

敘說者以行天宮為場景，開啓了促成佳媽生命轉變的緣起與契機的視窗。

住在佳佳家對面的阿婆，有著柔和、慈祥的人格特質，其民間信仰態度的虔誠，顯現在每天花將近兩小時的車程到忠義的行天宮當義工，以及每年都為其信仰對象—恩主公（關公）誦經的宗教儀式上。想要親近阿婆的佳媽，於民國 79

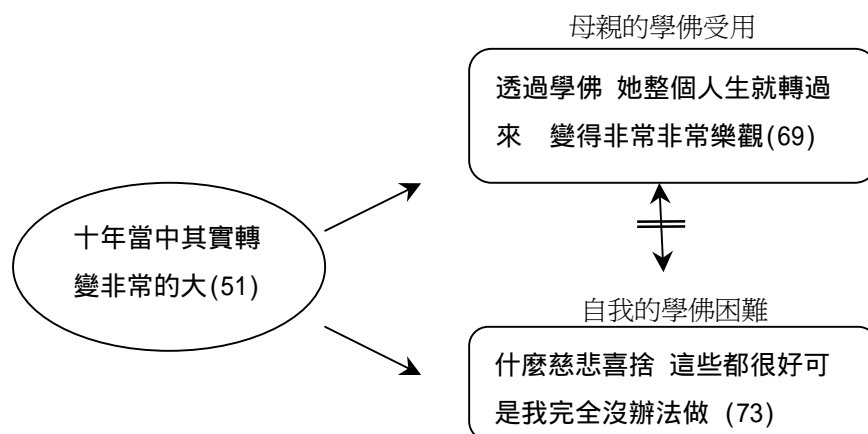
年開始將其信仰重心轉移至行天宮，當時從女中家政科畢業的佳佳，也跟隨媽媽的腳步前往。

在行天宮經常性的節慶活動期間，佳佳跟隨佳媽參與了許多環境清潔的工作「我們就會去打掃 洗廁所啊 倒垃圾啊 清水溝啊(37-38)」，這些當義工的經歷對佳佳而言是段正面、快樂的回憶；頻繁地接觸宗教活動的這段日子，也正值佳佳準備應考師院幼兒教育師資科的階段，她將考取學校的希望，寄託於她所接觸的宗教對象上，並表現出積極祈求的宗教行為「那時候我剛好要考試 所以就求得更勤這樣(40)」。

民國 80 年，佳佳考取師院幼兒教育師資科；同年佳媽在行天宮認識了慈濟的學員，其宗教信仰的領域開始從民間信仰轉移到佛教信仰，宗教型態也從向外尋求精神慰藉的階段，轉而為更進一步依著佛法實踐以轉化內在與行為的修行階段「證嚴法師那句話她看得非常的歡喜 師父只要講一句 她就會去做(43-46)」。

佛法作為佳媽生命轉變的途徑(46-78)

敘說者以佳媽學佛期間家庭生活的概況為敘事主軸，開啓佳媽生命轉變的歷程與文本主體看待「母親的學佛受用」與觀照「自我的學佛困難」兩個參照脈絡。



對佳佳而言，宗教帶來的正面影響不僅止於佳媽一個人，透過「剛開始家裡狀況非常差(46-47) 這十年當中其實轉變非常的大 我們透過宗教(51)」的「家裡」與「我們」的字句，我們理解到其影響層面是遍及整個家庭的。

佳爸是其中一例，他原本對妻子在家中職務角色的認定，是期待佳媽能扮演「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)」，但佳媽學佛後所扮演的「宗教信徒」角色卻不能如其所願，雙方的角色期望無法達成共識「就在那邊拉鉅 拉來拉去(50)」。不過後來佳爸開始學佛後，這樣的狀況隨之改善。

佳佳認為，佳媽生命的轉變，可由學佛之後精神官能症狀的改善而察覺，而精神官能症的發病尤其與她婚姻史中，丈夫嚴重的胃病及夫妻之間的互動結構有關。佳媽十五歲的早婚，以及婚後扮演四個小叔的「大嫂」與公婆「長媳」的角色，加上撫養接連出生的三個孩子，年輕的她必須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(55)」。二十五歲不到時，丈夫胃出血的病情使她處於將要失去婚姻伴侶的擔憂中，其負面的思想情緒已影響到正常生活「非常煩惱 煩惱到她不知道自己要怎麼過日子(58-59)」；此外，夫妻之間一方權威動手與一方冷戰的互動衝突結構，也導致其精神的惡化。但佳媽進入慈濟團體學佛之後，其人生態度產生很大的正向轉變「變得非常非常樂觀(69-70)」，這來自於她透過行善助人的過程，增加了自我價值感「肯定自己(70)」，也來自於實踐「靜思語」的佛法內涵而轉化了自我的心念「知足 感恩 善解 包容四神湯 這個我媽媽會拿來用(71)」。

看待母親透過實踐佛法的修行過程，逐漸從面對婚姻生活的負面情緒中超脫而出，「可是(71)」的轉折語詞則道出，佳佳反觀自我接觸佛法的情況與此相異的內在矛盾觀感。她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而難以實踐的¹³「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)」。但此觀感反而使她想要進一步探究佛法的理論內涵，以及如何實踐的方法「到底佛是什麼 怎樣才可以清楚的可以用(75)」。

佛法帶來自我生命的轉變(76-96)

敘說者以佳佳學習實踐《廣論》內涵以後的生命階段為敘說背景，開啓了她透過修行而改善了脾氣與母女關係的視窗。

佳佳從小脾氣就不好，「我只要一哭都不停的(79)」語句中，「只要 都」的連接詞透露，「愛哭不止」在小佳佳身上是屬於常態性的特質，而且她特別以這種哭的方式來表達對母親的憤怒「尤其對我媽媽 故意哭得很久讓她受不了 然後滿足我的那種瞋心(79-80)」。對於佳佳壞脾氣的特徵，佳媽常以具爆破性的「炸彈」來比喻「妳是吃炸彈喔 全身都是刺(台語)(84)」。但學佛之後，佳佳漸漸改善了自己的脾氣。

對佳佳而言，脾氣的改變也連帶使佳媽認同了她學佛的團體，因而在她離開公幼、進入隸屬佛教團體的德樂托兒所任教以改善與提升自我生命的生涯抉擇上「想要來法人集聚資糧(86)」，給予鼓勵「好 妳去 我幫妳的忙(87)」。除了佳媽對佳佳職涯抉擇的支持；佳佳對於佳媽在學佛方面想做卻力有未逮的善行「想要捐錢 可是她沒有錢(89) 出國啊 去賑災啊(95)」，也會協助她完成心願。母女之間在學佛上逐漸發展出彼此和諧互助的關係「我們兩個就開始並肩作戰(87) 在學佛的那個部分其實是()互相支持的(95-96)」。

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名。討論之後，佳佳老師也同意了。

二、意義形塑—從精神寄託到轉化生命

佳佳成長歷程中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，她自己也親身經歷了種種的宗教經驗。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，「宗教」扮演著長輩們精神生活的依歸—作為外祖父、母面對老、病、死等人生問題的精神慰藉；「宗教」亦是幫助母親改善精神狀況的良藥；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。佳媽在宗教信仰領域轉移(從民間信仰到佛教信仰)之後，其宗教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，而是能夠被主體領納進來，作為轉化自我觀念、改善生命的內在指引。佳媽透過實踐佛法而自面對婚姻生活的負面情緒中跳脫，改善了自我生命的歷程，對佳佳而言是無法觸及的宗教經驗，而在反觀自我遭遇實踐佛法的困難之同時，才產生了希求理解佛法理論內涵以及如何實踐的問題。此內在的想望，其實也隱藏著主體內在期待如同母親一般，能藉由實踐佛法來改善自身的生命。

佳佳在「教師成長營」中得知《廣論》清楚呈現學佛的理論架構與如何次第實踐的方法，與她所意欲理解的佛法內涵相互契合「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 911103)」；而從教師成長營的義工身上，她則看見將此論典的內涵付諸實踐的可行性「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 911103)」，內在期待與外在機緣的相呼應，對於當時遭逢職涯瓶頸而想要突破現狀的佳佳而言，正好讓她有機會選擇藉由學習《廣論》作為改善自我圖像的途徑。

學習《廣論》以後，佳佳改善了脾氣、在教學上力行改善自我生命且行善助

人的實踐，也改善了母女之間的關係。由從小到大一路經歷的宗教經驗來看，我們理解到宗教圖像對佳佳而言也如同母親一般，從作為精神寄託轉而為扮演轉化自我生命的角色，與主體生命有著逐漸綿密的連結。

第四節 追求內心真正成長的快樂

從兩份文本的分析與詮釋，我們理解到個體生命運轉歷程中，職業觀與宗教觀兩個生命價值的定位，有著相輔相成的關係。首先，關於宗教在佳佳老師的職涯變遷歷程上所扮演的角色，可由其生命中兩個階段的宗教經驗來理解。前階段伴隨於其成長歷程中，以跟隨著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教的經驗。不過前階段宗教經驗所帶給她的正向觀感，尤其是感受到母親藉由實踐佛法而超越婚姻生涯困境的生命經歷，實為其任教後遭遇師生互動衝突的職涯困境時，願轉向尋求宗教力量的支援，並深入佛法學習而逐漸轉化自我、帶動職涯變遷的良好基礎。就後階段的宗教經驗來說，佳佳老師突破職涯困境的契機，來自於參與佛教團體的宗教教育活動，其職涯型態受到佛教道德教育觀的影響而逐漸變遷。宗教對佳佳老師職涯的影響在於，教師成長營活動所給出的「利他志業」之理想教師圖像典範，使其觀照到於公幼發生師生衝突的自我，由意識到自我的缺失而產生了解構、重構自我的行動。主體為自我形塑的「理想自我圖像」，乃以「理想教師圖像」的「志業」職業價值為楷模，在此職涯願景的引導下，她開始透過擔任宗教團體的義工職務，陶養自我成為一落實道德教育的教師之過程來逐步落實。在德樂托兒所的教學環境中，由德育行動而來的「教學相長」歷程，讓她能透過發現師生互動的問題而省察自我、改善自我，再將此生命成長的經驗回饋到教學上，從而改善了師生的互動結構，從「上對下」到「互為主體」的關係，不但教職生涯中師生互動關係衝突的瓶頸得以突破，也往「利他志業」之理想自我圖像的目標邁進。

德樂托兒所的教職對佳佳作為一位幼師而言，不僅能使其透過德育行動，在「己立而立人」的教育過程中逐漸圓成其「理想教師圖像」的願景；也由於自我圖像與教師圖像的變遷幾乎是同時並進的，主體能從教育的過程中獲得自我成長的內在滿足，作為一位教師對主體而言不再是與自我生命分離的「職業」，而是與其有緊密的連結、使其願意獻身其中的「志業」；再者，對其作為一位佛教徒

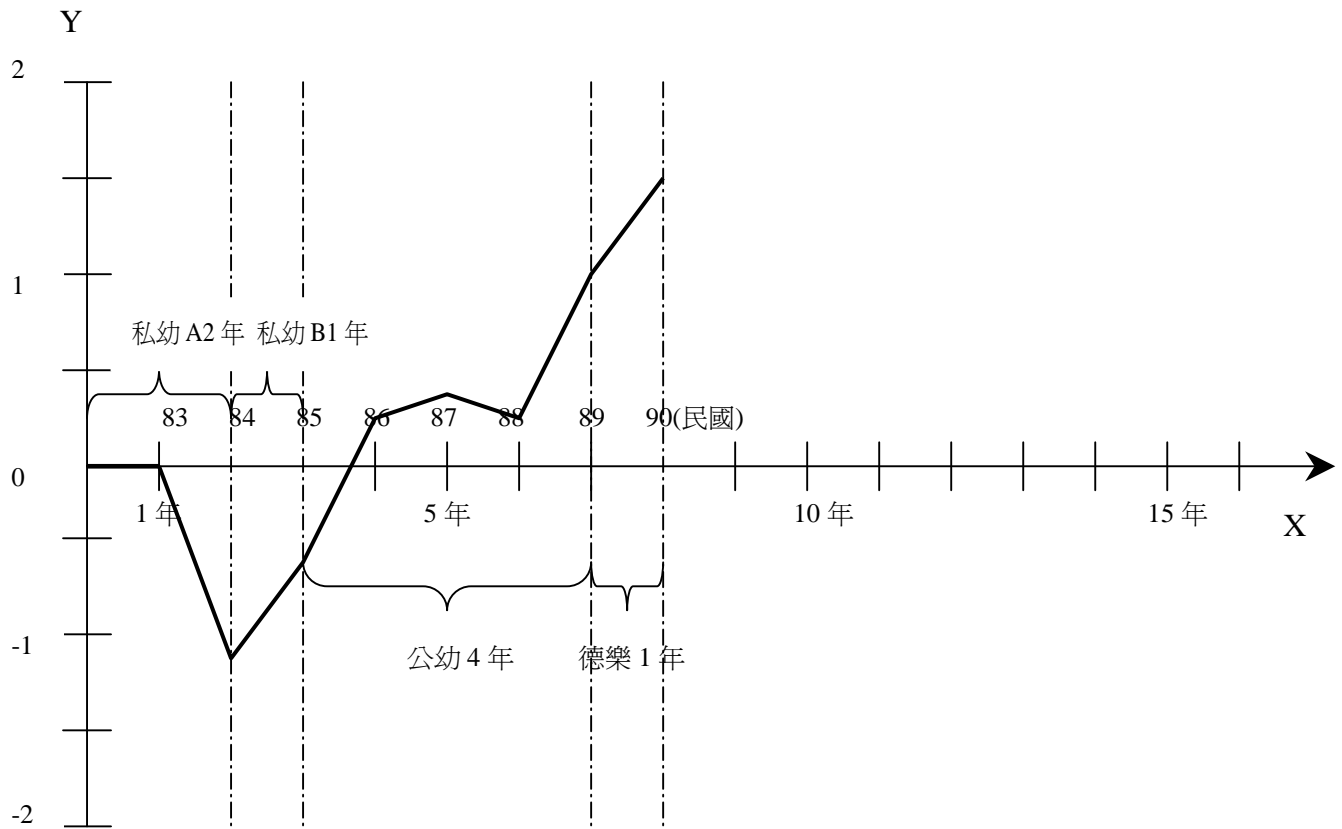
而言，德樂托兒所是宗教團體爲了幫助主體自我完成，所規劃的佛法修學實踐環境，是故透過德育行動的「歷事練心」過程也是幫助佳佳老師實踐《廣論》的教授，逐步達致最完善人格—「成佛」目標的途徑。經由對開放式教育理念與德育理念之相互辯證，抉擇出德育行動較有助於實現自我職涯的願景與宗教生涯的目標。此內在的思辯結果，值遇德樂托兒所職缺的外在機緣，加上學佛之後對物質需求的逐漸降低，促成踐行佛法主體自公幼離職，前往德樂托兒所職場任教的行動。此職涯抉擇歷程相較於佳佳老師過去在師院接收到以追求專業、技能、職業保障爲主的職業價值，以任教職場所能提供的外在物質條件來作選擇，我們理解到其間的差異在於宗教團體給予主體的宗教教育之陶成，不僅在引導其如何成爲一位理想教師，更在幫助其成就完善的人格。此教育價值所蘊含的關乎心靈提升、自我完成、情意、道德等價值，其層面較能涵蓋且觸及主體生命內在終極意義的呼喚，使主體能以實現此終極意義爲核心關懷，帶動了自我職涯的轉型。

在「佳佳老師幼教工作滿意度發展曲線表」內（參考表 4-2），我們更清楚理解到，內在專業成長爲個體帶來的內在滿足，超越了其從職場條件改善中所獲得的滿意程度。我們已從分析中得知，「公幼教師」職業藍圖的底定，推動成長中的未來幼師以公幼職場作爲理想的任教場域，並努力學習有關的教師專業知能。從表中我們看到，藉由職場條件從私到公的轉換，其內在滿意度也隨之提升，但在公幼遭遇師生互動衝突困境而使滿意度下滑的現象透露著，外在條件顯然不足以維持幼師的內在滿足。隨後個體透過教師成長營進修活動道德教育理念的啓發，決定以「利他志業」的理想自我圖像作爲職涯目標後，其藉由學習廣論、德育理念的養成與實踐中不斷重塑自我，過程中雖然也遭遇許多逆境，但她皆轉化逆境爲自我提升的力量，其工作滿意度曲線也不斷在爬升。最後學佛主體更放棄了公幼的薪資與工作環境，毅然決定轉換任教職場至德樂，全心扮演道德教育工作者的角色，其滿意度反而在任教的八年中快速上揚。藉由個體對自我職涯的評估曲線中，我們理解到幼師職涯訴求雖曾順應社會價值的主流而傾向於追求外在

物質條件的滿足，但意欲超越生涯的困境，反倒使其有機會轉向重視內在自我，並經由宗教教育中實踐理論之淬鍊而不斷轉化、超越自我。此歷程乃是佳佳老師教職生涯達到和諧圓融的企求。誠如她在表上所寫下的：「**這八年的教學生涯我在追求什麼？追求內心真正成長的快樂！**」

綜言之，在個體邁向「利他志業」的理想自我圖像實踐歷程中，其轉化困境的關鍵來自於佛教的道德教育觀給出了教職生涯的願景，而個體也透過落實此職涯願景的德育行動，在不斷「己立而立人」中，促成了自我宗教生涯往「最圓滿自利利他」的成佛目標邁進。此理想自我圖像實踐之路不但是生命主體教職生涯的專業成長之路，也是其終身學習生涯的心靈提升之路。

表 4-2 佳佳老師工作滿意度發展曲線表



這八年的教學生涯我在追求什麼？追求內心真正成長的快樂！

X 軸：年資

Y 軸：滿意度評分