

## 第五章 生命泉源的停滯與創化

人的內在動力，是一不斷自我出走、自我超越、自我成全的動力（沈清松，1999：931），這使得人們的生命有著不斷創化與提升的生機；然而人也有其限制性，例如在智力、人種、環境、遺傳、地位上的限制，或是一種阻礙人們實行某方針的力量限制，以及一種妨礙其實現某意圖的認識限制（Macquarrie, 1966/1998：83-84），這為人們帶來生命困境與停滯的危機。然而就如意義治療學者 Frankl（1996/2002：85）對於人性所抱持的樂觀態度：「我看到的不僅是實際的弱點，也能直覺到克服脆弱的可能性，發現悲境之後的意義以及超越悲境的可能，將一場看來毫無意義的受難轉變成真正人性的成就」，我們也從幼師職業史與宗教史文本的分析結果中，看見幼師如何將教職生涯中師生互動的困境，在宗教觀之追尋中有了成功轉化促成自我的專業成長，同時也體認了幼師教職生涯如何能由停滯轉而為創化的可能關鍵。

### 第一節 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」，即朝向人自身之外探尋意義的渴望，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，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。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到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、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，對一位於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，使其在往後教職生涯遭逢困頓又值遇宗教團體舉辦的教師進修機會之際，較一般人有更大的可能選擇藉由宗教的力量來轉化自我。

關於宗教對生命的助益，Maslow 發現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、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主體身上產生影響力，Argyle 與 Beit-Hallahmi (1975/1996: 69,228)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。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我產生了難忍之負向觀感，此覺察觀照為其帶來了解構自我職業角色認同的危機，在急欲尋求新認同之際，宗教教育體制所傳達的思想體系（佛法以及道德教育的內涵）在時空的便利條件上，成為其建構新自我以轉化職業生涯危機的依憑，而非師資培育歷程中所建構的任何教育專業信念。

此自我創化的契機，或者說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；從理想教師楷模的言、行風範對身處專業危機幼師的影響中，我們也理解到「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自身觀照自我，經由生命型態的對照反省到自我的不足而決定改善自我、向他人的良善效學。此觀念的轉變歷程就如達賴喇嘛 (1999/2001: 5) 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」。佳佳老師對於「熱淚心聲」影片中，蘇利文老師教導特殊生的形象產生共鳴，其實其他課程如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，往往也是讓置身其中的教師最為感佩與動容的。此種對善的身體力行所產生的影響，就如 Smiles 在其《品格的力量》一書中 (1871/2001: 89) 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」。

若從人們所關懷的精神面出發，Tillich 在其《信仰的動力》書中，給出了「終極關懷」的論述，即最為迫切的關懷，能使其他關懷都成為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)，它是無條件的，不受限於人格、慾望或境遇，其決定的是本質、結構、意義、目標的問題(Hick, 1963：62)。而 Phenix 則進一步指出「終極關懷」與教育的關係，他認為此概念可以提供教育活動一個更大的架構，讓教育過程在終極性的脈絡下，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)。「利他志業」之職涯意向的確立，推動了學佛幼師開始參加教改開發組、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。當主體透過在行動中的思維與驗證而肯定了德育行動教師對自我轉化的價值時，便有了不顧一切繼續追求重塑自我的勇氣。即使轉化自我的歷程困難不斷，但主體最後甚至願意放棄那從公幼教職獲取的社會價值認同與生活保障，全然透由「教學相長」的德育行動致力於「利他志業」的實踐，此職涯願景實是貫穿、帶動主體職涯脈動發展的「終極關懷」。尤其教師以「利他志業」作為「終極關懷」的內涵時，主體內在對此關懷的欲求，也為自我帶來追求專業提升與砥礪自我人格成長的力量。而此對未來自我的期許連結到目前的生活上，則使生命的各個面向皆成為趨向未來自我實現的途徑，彼此之間得以相互關連與統整。就連生命中的逆境，也不再只有苦難的性質，反而在幫助其超越自我、邁向完善自我的過程中，有了非凡的意義。此意義就如同南方朔(2002：9)所述：「克服苦難與傷害，讓自己的靈魂提升到另一個更高的高度」。

## 第二節 幼師角色認同四部曲

「教師角色認同」，是教師個人對自我扮演教師角色的主觀意義與理論。認同的發展是由時間史、生活史來決定的，是一種生命長程向前發展的學習歷程（Kelchtermans, 1990/2001：6），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（Giddens, 1991/2002：51）。本研究個案也隨著自我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，顯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」。

### 一、首部曲：順勢而為

關於「我」如何成爲一位「幼師」的可能生涯運轉型態，是在自我能力條件（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）的內外交互辯證歷程中漸形具體而明確。外在升學制度的運作雖決定著主體未來生涯與性向的發展，然主體卻也主動在其生存環境中，思索、衡量自我境遇的有限性與可能性。不論是在有限的選擇中找尋其他的可能（例如面臨高中聯招時，考量自我學業能力與家庭經濟狀況的限制而期望進入公立學校就讀），或者是退而求其次轉向其他的出路（例如就讀家政科時評估往音樂發展的可能限制而思索其他的生涯出口），其總是能把握外在新教育制度（公立女中家政科成立、幼兒教育師資科成立）帶來的機會，在內外條件相互配合下「順勢而為」，使自我的生涯得以向前推進，逐步邁向「幼師」之途。

而從主體論述其如何選擇職業的生命經驗中，我們理解到職校家政科所安排的多元課程內容（音樂、幼兒相關課程）有助於學生培養多方面的興趣，這些學

習經驗將成爲學生們於畢業時探索自我性向發展與選擇未來職涯進路的參考。而主體在抉擇未來職涯進路的運思歷程中，不僅考量升學機制對自我生涯發展的影響：其面對升學淘汰機制的生涯發展策略，乃放棄個人的第一志向（音樂），轉而在學習經驗中找尋其他興趣（幼兒）作爲考量未來職業的進路，「幼師」角色即在此思維抉擇歷程中萌發；過去的經歷也成爲確認自我職涯抉擇的參照：「教師」一職對主體而言，不僅在學習經驗中爲其帶來正向觀感（溫暖與耐心），也在其所置身的社會脈絡中有著相當正面（清高）的職業形象評價。過往的生命經驗與未來的可能產生連結，推動其把握眼前新教育制度實施的機緣（師院首度開設幼兒教育師資科）考進師資培育機構，確保「幼師」角色的實踐。

## 二、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，其從重要他人（師友）身上所接收到的職業價值體系，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」等職業價值，往往成爲學習主體據以形塑自我職業觀與未來職業藍圖的依憑。而這些外在社會價值體系與主體內在「要一份無憂無慮的工作」之職業期待相符合，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的「保障」此外顯價值所形塑而出的圖像，作爲未來所要實踐的職業藍圖。然此職業藍圖的落實亦需通過公幼幼師資格的考試機制篩選，在此條件限制下，「私幼教師」一職往往成爲幼師準備進入公幼任教前的跳板。此學習歷程顯現出，關於「我要成爲怎樣的幼師」之職業角色認同，是個體承接領納了教師專業養成機構順應於社會「謀求生活保障」的職業價值，從而複製了社會意識圖像；它同時也是主體自我職業期待與外在職場現實環境條件協商而出的結果。

### 三、三部曲：超越自我

幼師透過師資養成歷程成為合格教師之後，進入到教學職場擔任教職，需有專業知識與能力以處理專業實踐上的需求。本研究案例呈顯著新手教師的專業能力乃藉由合班老師包容、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，逐漸被養成。而個體置身的公幼職場期待教師行使的角色規範如：扮演開放態度、多元多變的教師角色，也逐漸成為教師角色認同的核心。

然在任教的過程中，仍有其他因素影響著教師角色認同的形成與發展。Kelchtermans (1990/2001: 7) 即指出「危機/問題事件」在其中扮演著重要的角色，它能影響教師主觀理論的建立與職業行動。我們由研究中理解到，主體看見自我在私幼職場的師生互動上所呈現的「權威」角色時，乃藉由質疑外在的環境條件（傳統教學、班級人數多）來平衡其對自我負向評價的衝突。然而此景況並未隨著主體轉任公幼職場而改善，公幼的師生衝突事件更成為其在教師成長營中藉由理想教師圖像反觀自我時，帶來自我認同危機的事件。但也正是此造成認同危機的事件使其決心改善自我，透過「點燈」「發願」的宗教儀式期許自我點亮心燈，將改善自我的想法具體化為朝向「利他志業」目標努力的行動計劃。「發願」或「發心」是大乘佛教的專門術語，指發起「願心」或「菩提心」，即「為利一切有情願成佛」的情懷，此情懷誠如如石（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。佳佳老師在對「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主觀理論：透過學佛來改善自我的情緒，並要推行德育理念。此主觀理論之建立，一轉個體對於「我扮演怎樣的教師角色」之體認，從外在條件歸因的衝突應變機制，轉變為以改善自我作為化解師生互動困境的策略，此轉變也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

自我成爲「適任教師」的內在意義。

然而在教師尚未找到造成生命危機的癥結點時，仍可能一再遭受其威脅。就如佳佳老師雖已進入德育理念陶成的階段，卻仍遭遇師生互動衝突問題的打擊。當主體已踏上邁向未來願景的路途，又不願再回到過去被解構前的自我；以及一再轉換職場卻仍浮現同樣問題時，其勢必要試圖轉化眼前的危機，否則就如同 Schütze 所言，若主體沒有度過危機，那麼生命對他來說將不再有價值（Kelchtermans, 1990/2001：7）。在這樣的關卡上，個體從宗教團體提供教師們參與的學習進修環境，即文教事業體系中，藉由專業社群的支持、關懷與個體意欲超越自我的意志而得以跨越難關。這些對個體而言在職涯目標上「志同道合」的同儕團體，提醒其藉由所依循的德育理念「師愛」來檢視並調整教學行動背後的價值觀，在更釐清與掌握教育價值後，強化了個體面對與解決問題的力量，師生互動的僵化模式與關係也終於開始轉化。此實踐德育的歷程即如同 Giddens（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，主體並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，以調整自我的教育價值，透過自我的轉化來帶動職業角色認同變遷與教師的專業成長，我們由此歷程理解到一位教師如何在「教學相長」的行動中超越自我，由自我的成長帶動學生生命成長的過程中，實現了「利他志業」的教學理想、轉變了自我的職涯型態。

#### 四、四部曲：己立立人

衝突的發生給予主體進行自我反思的契機，而認同的形成則需在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，主體乃以學習歷程中所形塑

而成的職業價值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，而且其價值大多是外顯的，包括教師應具備的專業能力、職場帶來的保障等。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對外在價值的追求，扮演私幼或公幼教師我與自我之間未能產生關聯。

但主體職涯後期的發展軌跡則顯現，雖然她也經由宗教團體的陶成而形塑出另一種職業價值—「將教師作為志業」，然其認同主要是建立在肯定此價值對自我生命的轉化上，將它作為自我職涯發展的願景，並由內而外透過內在思擇、辯證的歷程，取捨出有助於達成此願景的「己立而立人」的道德教育實踐行動；而此實踐行動也有助於自我宗教目標的實現，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」。她從而辭去公幼教職，前往德樂任教。主體將自我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。我們由此理解到，抉擇到德樂職場對教師而言，其目的不僅是為了找尋符合自我職業圖像的「安身」之所，此抉擇行動也是教師促進自我專業永續成長的「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。在本研究個案案例中，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，與教師生命所相融合的，也即是志業中不斷成長自我與成長他人的快樂。