

尋找教學的意義：從靈性的向度詮釋兩位幼教工作者的生命故事

黃于庭*

長庚科技大學幼兒保育系助理教授

*通訊作者：黃于庭

通訊地址：333 桃園市龜山區文化一路 261 號 A1009 室

E-mail: ythuang01@mail.cgust.edu.tw

投稿日期：2023 年 1 月

接受日期：2024 年 2 月

摘要

以往研究指出幼教工作者的情緒耗竭和離職傾向偏高，而靈性是影響情緒耗竭和離職傾向的負向因素。因此，本研究目的是從靈性的向度詮釋兩位幼教工作者的生命故事，分析靈性對教學的意義，瞭解靈性如何支持他們教學。研究者使用訪談蒐集兩位資深幼教工作者的生命故事進行詮釋，研究結果發現：當資深幼教工作者扮演的社會角色遭遇挫折，他們若能承認自己和現實的有限，學習從新的社群關係（例如：信仰群體和心靈團體）得到超越視角，便能從更大的脈絡重新定義其本質、身分和使命，由教學實踐價值信念。他們從事教學是為回應超越大我的呼召，相信自己對內在的覺察和情緒會影響教學和幼兒；他們為幼兒提供包容性環境，培養幼兒對自己和他人的尊重和關愛，並認為教學的首要目的是連結家庭和社區共同為幼兒的幸福努力，培養幼兒的品格。可知，幼教工作者從靈性的向度賦予其教學原因、目的、方法更深層的意義。因此，建議師資培育機構應該思考靈性對幼教工作者的重要性，在課程納入宗教、哲學、心理學、服務和自然體驗的活動，幫助職前幼教工作者用多元而且超越的靈性視角重新認識和定義教學工作的意義和目的。

關鍵詞：生命故事、幼教、教學、靈性

Finding the Meaning of Teaching: Interpreting the Life Stories of Two Early Childhood Educators From a Spiritual Perspective

*Yu-Ting Huang**

Assistant Professor, Department of Child Care and Education, Chang Gung University of Science and Technology

*Corresponding author: Yu-Ting Huang

Address: Rm. A1009, No. 261, Wenhua 1st Rd., Guishan Dist., Taoyuan City 333, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: ythuang01@mail.cgu.edu.tw

Received: January, 2023

Accepted: February, 2024

Abstract

Previous studies have pointed out that early childhood educators have high emotional exhaustion and turnover intention, and spirituality is a negative factor affecting emotional exhaustion and turnover intention. Because of the high turnover rate of preschool educators, it is valuable to think about the teaching significance of preschool educators from the perspective of spirituality. This study analyzes the significance of the life stories of two senior preschool educators for teaching from a spiritual point of view. I used interview method to collect the data. Research has found that when people come to recognize themselves and external limitations through encountering setbacks, they can obtain a transcendent perspective from their new social relationships (for example, religious groups and counseling groups) and redefine the nature, identity, and mission of the self from the context of the self. Teachers in a case like this may develop an altruistic teaching motivation, be more respectful and inclusive of every child, and practice their spiritual values in teaching. They believe that true teaching responds to the call of the self, and they hope to extend the mission of teaching to their students' families, communities, and the world. In other words, preschool educators can find the meaning, mission, and motivation of continuous teaching from the spiritual dimension. They believe that their inner awareness and emotions will affect teaching and children. They provide an inclusive environment for children and cultivate children's respect and care for themselves and others. They believe that the primary purpose of teaching is to connect families and communities to work together for children's happiness. The findings of this study suggest that teacher training institutions should consider the importance of spirituality for teachers, who can include activities in religion, philosophy, psychology, social service,

and nature experience in their curriculum. Teacher training institutions should help pre-service preschool educators to re-understand and define themselves from multiple and transcendent perspectives, and to find their own teaching meaning, mission, and motivation.

Keywords: *life story, early childhood education, teaching, spirituality*

壹、前言

幼教工作者面臨全球化的影響，需要時時因應各種變遷（Kumar, 2018）。例如新冠肺炎（COVID-19）疫情的大流行，戲劇化地影響教保人員的工作，他們必須因應疫情變化，迅速回應工作需求，出現更高的情緒耗竭（Crawford et al., 2021）。研究指出幼教工作者的情緒耗竭與離職傾向呈現顯著的正相關（Carson et al., 2017）。

為確保幼教的品質，思考如何降低幼教工作者的情緒耗竭和離職傾向是必要的。研究證實，靈性（spirituality）提供國小教育工作者因應情緒耗竭的策略，對情緒耗竭有負向影響，而且與中學教育工作者的心理資本呈現正相關（沈碩彬，2020；林志鈞、楊瓊瑤，2019）。因此，本研究希望從靈性的向度詮釋兩位資深幼教工作者的生命故事，探索並詮釋靈性如何支持幼教工作者持續從事教學工作。

Spirituality 在《牛津英語字典》（*The Oxford English Dictionary*）係指與物質對立、純粹的精神性質（Weiner & Simpson, 1991）；可以界定人性的核心本質，驅動人內在的最高需求（Maslow, 1971），是人與生俱來的潛能，使人與超越自身的事物建立聯繫（Mata-McMahon, 2017）。Wilber（1998/2000）的存有巨巢論整合心理學和不同靈修傳統，將靈性視為存有的最高層次，具有涵養萬物又超越萬有的特性。

從字的結構看，「靈」象徵巫師念咒祈雨、代民祭天，「靈」在中國古代代表可與天通的巫師（宋文里，2018），是可與天通的存在。華嚴宗宗密（無日期，頁8）在《原人論》〈會通本末〉四次使用「靈」字，曰：「初唯一真靈性，不生不滅，

不增不減，不變不易。」他將人人可成佛的佛性名為「一真靈性」；靈性代表人的精神主體，與宇宙萬物的根源相通（劉貴傑，2001）。故本文選擇以「靈性」作為“spirituality”的中譯。

至於靈性和宗教的差異，靈性和宗教性兩者指涉的經驗雖有交疊，但有分野：靈性是人的精神本質，宗教性是人對精神本質的特定詮釋（李安德，1992/1992）。靈性與宗教關乎人的精神本質，但宗教有成套的社會組織、制度、儀式和意識型態，靈性則涉及個人經驗、情感、力量和關係（Benson et al., 2003; Hill & Pargament, 2003; Miller & Thoresen, 2003），故靈性的定義內涵殊異性高。

不同文化對人精神本質的詮釋各有特出之處。李安德（1992/1992）認為本土文化脈絡的人觀更加重視超越個人的整體，如同儒家的「天人合德」，特別意識到大我的觀點。而道家 and 佛學的萬物齊一和眾生平等的觀點（郭沂，1997；劉貴傑，2001），這種超越物我、人我的二元對立，強調物我兩忘的圓融感、人與自然一體的整體性，也凸顯本土精神文化的特色。

綜合而論，靈性的定義雖然抽象而且駁雜，受到不同文化的影響，但後現代的靈性向度已從傳統宗教的範疇移轉為人文主義的新興概念，更具包容性，能兼容不同文化，不受限於傳統宗教（Fraser, 2007; Natsis, 2016）。因此，本文綜合上面的討論，定義靈性作為人性的特徵和潛能，代表人的精神本質，是存有的最高層次，可驅動人內在的最高需求，使人與超越自己的宇宙萬物及其根源相聯；就如天人合德的境界，亦能涵養萬物，展現物我兩忘的胸懷。

西元 2000 年以來，教育領域開始重

視靈性的議題，靈性和人類的所有經歷相關（Harris, 2015）。Belousa（2008）指出靈性是教師和兒童的精神本質，涉及學習和發展的動力，是教學的核心（Zhang, 2014）。教師認同靈性對教學的影響（Mata, 2014）。靈性使教師從內在心理資源得到力量，可以調節兒童引發的情緒，願意瞭解和尊重多元背景的兒童（Mayes et al., 2003）。

Kumar（2018）發現應用靈性向度形塑其價值信念和教學魅力的教師，教學行為充滿人性價值，靈性有助他們克服現實問題。教師對於靈性的關注可以為受創的幼兒提供支持（Bone, 2008）。換言之，教學品質取決於教師的內在素質（Palmer, 2003）。Kumar 認為靈性支持有意義的教學和健康的教學環境，有益於教育體系，對教學者和學習者有實質的幫助。探討人類心理的模型都強調靈性是全人類健康的重要面向（Giesenberg, 2000）。理論和實證研究皆指出，靈性可以從身體、情感、人際和社會關係影響人的生活品質（Zhang, 2012）。可知，探索靈性對於幼教工作者的教學意義，極具價值。

綜合而言，靈性是人與生俱來的特性，是天生潛能，促使人與自我、他人、環境、超越的力量建立聯結，為人提供通向大我的意識，及對存在、意義和目的更深刻理解的窗口（Mata, 2014）。靈性作為教學者和學習者的精神本質，從不同的面向影響教與學的行為，賦予這些行為豐富的意義；特別是靈性涉及人對生命內在意義和目的的認識，及對更高能力的信念（Neely & Minford, 2008），因此，從靈性的向度詮釋幼教工作者的生命故事，可以探究幼教工作者賦予個人生命故事的最高目的，更瞭解教學對他們的內在意義為何。

貳、文獻探討

失控的消費主義使教育的靈性向度更加重要，靈性在學校的課程與教學得到蓬勃的發展空間（Natsis, 2016）。教育工作者普遍認同靈性有助發現教學的意義，而且使教師個人、社群和學校組織都受益（Kumar, 2018）。所以，本文從靈性的向度詮釋兩位幼教工作者的生命故事。以下整理有關靈性的四個向度（Elton-Chalcraft, 2002; Fisher, 2021; Natsis, 2016），並且探討靈性與教育的相關研究。

一、靈性的四個向度

靈性在後現代的典範下，可以具體界定為以下四個向度：內在（the inner）或人與自我；人與他人或社會與道德（the social and moral）；環境（the environment）；超越（the transcendental）或稱超越他者的向度（Elton-Chalcraft, 2002; Fisher, 2021; Mata-McMahon et al., 2020; Natsis, 2016）。因此，本研究以靈性的內在、社會道德、環境和超越四個關係向度作為參考架構，詮釋兩位幼教工作者的生命故事和教學意義。以下說明靈性四個向度的內涵，輔以本土文化相關論述的討論。

（一）靈性的內在向度

靈性的內在向度，涉及人對內在自我的感知、經驗、感受和關係。研究發現教師認為靈性是內在身分的總和，定義「我是誰」，關乎人對自己的靈魂、本質、身分、力量及獨特性的意識，涉及人對於內在生活動態的洞察及平和喜悅、好奇敬畏的感受，使人發現生命的意義和目的（Elton-Chalcraft, 2002; Greenfield, 2018; Mata, 2014; Mata-McMahon et al., 2020）。簡言之，靈性的內在向度有助教師覺察自己的精神本質、身分或是內在的力量，思

索生命的意義，影響他們的情緒適應和心理健康（沈碩彬，2020；林志鈞、楊瓊瑤，2019）。

（二）靈性的社會道德向度

教師認為靈性涉及自我與社會他人的關聯（Greenfield, 2018; Revell, 2008）。研究發現天主教學校教師描述靈性的關鍵字第一位是「關係」，相似的延伸意義是「歸屬」和「連結」（Kennedy & Duncan, 2006）。紐西蘭教師受毛利文化影響，特別強調教室的歸屬和連結（Fraser, 2007）。其他教師指出靈性和道德行為有關，例如愛與寬恕（Elton-Chalcraft, 2002; Mata-McMahon et al., 2020）。靈性的社會道德向度，有助教師與學生建立正向關係，重視他們的感受和需求（Elton-Chalcraft, 2002; Mayes et al., 2003）。

（三）靈性的環境向度

教師認為靈性涉及人與自然環境的關聯（Greenfield, 2018; Mata-McMahon et al., 2020）。研究發現職前教師關於靈性的回應以自然類型最多（Rogers & Hill, 2002）。受毛利文化影響的教師認為土地由靈性的事物組成，他們特別重視人對土地的認同（Fraser, 2007）。其他教師發現兒童對於環境的回應是靈性的，例如：對自然環境感到敬畏（Elton-Chalcraft, 2002）。靈性的環境向度有助教師看見學生和自然環境的密切關係，以及學生對於自然環境的情感。

（四）靈性的超越向度

教師認為靈性涉及人與超越力量的聯結（Greenfield, 2018; Mata-McMahon et al., 2020）。多數教師認同靈性是對終極存在的回應，包含：對於神的信仰和疑問、信念、良心以及其他非物質、超自然現象（Elton-Chalcraft, 2002）。特定宗教背

景的教師強調與神的聯結，關注神的愛和創造（Fraser, 2007）；他們相信所有人都有靈性（Mogra, 2010），並承認靈性不受限於宗教（Greenfield, 2018; Revell, 2008）。靈性的超越向度有助教師從超越的視角看待自己的教學使命，賦予教學終極的目標（Mayes & Mayes, 2002; Mayes et al., 2003）。

本文以靈性的四個向度歸納出靈性的內涵：1. 靈性是人與自己的聯結，代表人認識自己的需要，接納欣賞和認同自我；2. 靈性是人與社群的聯結，代表人對他人的信賴和善行，感受社群歸屬和實踐道德價值；3. 靈性是人與環境的聯結，代表人對自然的認同、歸屬和關愛行動；4. 靈性是人與超越力量的聯結，代表人對於超越力量的尋求渴望、認同和歸屬。

從靈性的四個向度檢視本土精神文化的代表——儒家，其核心價值是「仁」，從《論語》的「君子求諸己」、「己所不欲，勿施於人」，至《孟子》的「仁民而愛物」，以及兩者皆以「天人合德」作為終極關懷（吳建明，2008）。此反映本土文化中人對自己的反思、對他人推己及人的關懷、對自然的愛護，以及渴望與超越存在聯合的需求和境界，說明靈性的四個向度與本土精神文化相互呼應的部分。

而李安德（1992/1992）指出本土精神文化其實更重視大我的觀點，在集體主義和儒釋道的影響下，這個大我超越了人我、物我、天人的二元獨立，強調人與人、人與自然、人與天的合一與整體性；換句話說，本土精神文化更凸顯人的「我」消融在社群、自然與超越存在的共存共榮中。如余德慧（1987）指出華人的自我價值建立在社會關係的角色和期待上，更可以說儒家的「自我」是由各種社會角色構成的君子或小人。

綜合以上討論，靈性的內在、社會道德、環境和超越四個向度，輔以本土文化的相關論述應有助本研究詮釋兩位幼教工作者的生命故事和教學意義。以下探討靈性和教育工作的相關研究。

二、靈性與教育工作的相關研究

(一) 靈性與教育工作者的心理健康

林志鈞、楊瓊瑤（2019）的研究證實靈性對國小教育工作者的情緒耗竭有顯著負向影響，而且對因應情緒耗竭的策略有顯著的正面影響。沈碩彬（2020）研究發現教師的靈性和心理資本有正相關，靈性藉心理資本為中介，有助學校生活適應。受訪教師認為靈性的向度（如信仰）可以提供心理的力量，支持他們面對教學壓力，包容學生引發的情緒（Mayes et al., 2003; Mogra, 2010），有助於教育工作者的心理健康。

(二) 靈性與教育工作者的兒童觀點

文獻指出靈性向度的思考，促使教育工作者對於兒童的靈性更具包容力和想像力。換句話說，靈性影響教師觀看兒童的視角（Fraser, 2007）。教師對於靈性的信念，幫助他們從永恆的觀點看待所有兒童，敏感於兒童的需求和感受，更樂意展現同情與尊重，並且創造情感安全的環境，使兒童感覺被接納和歸屬感，協助他們健全地發展和學習（Elton-Chalcraft, 2002; Mayes et al., 2003）。

(三) 靈性與教育工作者的生涯抉擇

Mayes 等人（2003）發現許多人抉擇教育工作，其意義建構的歷程會受社會歷史環境、個人因素的影響，亦有人感到超越時空因素以外的力量介入。另外，其他研究亦指出教師離職的原因與難以尋找意義、目的，以及和主管、學生無法

建立連結等等靈性的向度有關（Marshall, 2009）。換句話說，靈性向度的意義建構會影響人對於教育工作的生涯抉擇和去留。

(四) 靈性與教育工作的目標和方法

研究證實靈性的向度促使教育工作者將教學視為超越存在賦予的使命，或是為人類服務、實踐和宣揚道德價值的一種路徑。這種觀點賦予他們的教學更高的道德目標，而且影響他們的教學方法，他們致力在教學的歷程以身作則，為學生形塑重要的普世價值和社會德行，例如：責任、愛、盼望，但是不影響他們對於學科課程內容的選擇（Mayes & Mayes, 2002; Mayes et al., 2003）。

綜合而言，靈性與教育的相關研究指出，靈性的向度會影響教育工作者的生涯抉擇和心理健康，幫助教師適應和堅持在教育工作的崗位上。當教育工作者能從靈性的向度看待兒童和教學，這會影響他們對待兒童和教學的方式。他們會賦予教學更崇高的目標、價值和意義，將教學視為實踐道德目標的方法，因而在課堂上體現和傳揚普世看重的道德目標。

參、研究方法

本研究要從靈性的向度，詮釋兩位幼教工作者的生命故事和教學意義。研究指出人對靈性的定義往往含糊籠統（Singleton et al., 2004）。靈性原本就是主觀、抽象、具多義性的概念，以文化、宗教和語言等作為中介，人對靈性的理解皆不同。研究個人的生命故事，比起探究個人對靈性的定義，可揭露更豐富的靈性意涵（Fraser, 2007）。

Atkinson（2002）認為生命故事允許人潛入內在深層的靈性經驗，揭示人的價

值系統和生命意義，生命故事是研究人內在生活的一種方法，可以瞭解人主觀的向度和生命經驗。探究教育工作者的生命故事，可以貼近他們內在的聲音（Elton-Chalcraft, 2002）。因此，本研究將訪談和詮釋參與者的生命故事，以下分段說明研究參與者的選擇、資料蒐集和分析的方式以及研究倫理的議題。

一、研究參與者的選擇

本研究採用立意取樣，為確保研究參與者的生命故事可以提供豐富的資料，因此，邀請年資在 20 年以上、宗教背景不同的參與者：一位是已退休的俠園長（化名），她是天主教修會修女，曾在蒙特梭利幼兒園擔任幼教師、園長，現為幼兒園督導；一位是自營幼兒園的愛園長（化名），曾是保母、教保員、幼教師，熱衷於心靈課程。他們皆瞭解本研究主題是探討教師的靈性和教學的意義，因為對於本研究主題有興趣而答應受訪。表 1 是他們受訪當時的基本資料。

二、研究資料的蒐集

本文的研究資料，來自研究者博士學位論文所蒐集兩位園長的生命故事，從靈性的向度詮釋生命故事和對於教學的意義。Atkinson（2002）認為生命故事訪談會因為研究目的而有不同問題，好的生命故事訪談問題應該由研究者依照研究目的和情境提出相應的問題。本研究在訪談的時候，會告知研究參與者研究主題，請他們分享生命故事，特別是他們為何投入幼

教工作和關於教學的故事，接著由參與者敘說生命故事，研究者會以肯定性語言和非語言訊息支持。

本研究的生命故事訪談各有兩次：

（一）首次訪談，研究者會說明研究目的和研究參與者知情同書，而後開始正式訪談；（二）第二次訪談，研究者會提供第一次訪談的轉錄稿和主要概念給研究參與者確認，並根據轉錄稿浮現的問題，澄清和追問生命故事的細節，鼓勵研究參與者發展完整有深度的生命故事。最後，請研究參與者確認是否需要作補充。當他們敘說的故事出現重複的情況，可以視為資料趨於飽和。

每位研究參與者皆進行兩次生命故事訪談，每次約 2 小時，長度約 4 小時。首次訪談，研究者的起始問題都是：「請您自由敘說個人的生命故事。」並且會強調：「特別是您為何投入教育工作或與教學相關的生命故事。」後續訪談情境，研究者會根據研究參與者敘說的生命故事，依當下訪談情況重述和追問，即時確認、澄清生命故事的細節，以期澄清生命故事的內在意義。

三、資料分析的方式

Atkinson（2002）建議賦予生命故事意義的方法，一則根據理論，二則基於生命故事本身浮現的主題。本研究同時使用生命故事自身的主題和靈性的理論，作為詮釋生命故事的參考架構。首先，研究者將轉錄完成的生命故事文本以意義完整的

表 1
研究參與者基本資料

參與者代碼	年齡	性別	婚姻	教育程度	宗教
俠園長 (w)	65	女	未婚	碩士	天主教
愛園長 (x)	60	女	已婚	學士	無

文句作為一個獨立斷句，擷取意義單元給予流水號，例如「w1-123」代表俠園長第一次訪談的 123 號意義單元，以瞭解這個斷句在生命故事的脈絡。

再者，研究者會抽取具有相似意義的意義單元，將這些相似的意義概念化，提煉為主題概念編碼，然後反覆檢視所有主題概念編碼，將相關的主題概念歸納成更高層次的概念和核心命題。例如，「佛教家庭」、「敬畏神佛」等不同主題概念可以得出「幼年的宗教經驗具有重要影響」的命題。而後，再用主題概念和核心命題作為重構生命故事的重要結構。

總而言之，本研究的資料分析由下而上詮釋，從生命故事浮現的主題，歸納主題概念編碼、概念與核心命題，以建構生命故事文本。接著研究者對照靈性的理論，從靈性的向度輔以本土文化相關論述，詮釋兩位園長的生命故事，探索靈性對教學的意義。

四、信實度的建立

為提高本研究的信實度，研究者在訪談結束之後，會提供訪談的轉錄稿和主要概念給研究參與者確認。這些初步歸納的主要概念皆源自意義相似、重複出現的意義單元，在參與者檢視以後，方將其提煉為主題概念編碼，使這一個由下而上的資料分析歷程，增加信實程度。而且，在完成生命故事的第一版詮釋後，研究者邀請專家學者一同檢視資料和詮釋結果，提供建議，並依照建議完成第二版的詮釋，方為本文呈現的結果。

肆、討論與結果

本研究從靈性的向度詮釋兩位園長的生命故事和對於教學的意義。從靈性的內

在、社會道德、環境和超越等四個向度與生命故事的對話，可以看見兩位園長訴說的生命故事與意義，探索靈性對教學的意義。研究結果分成兩節：第一節將詮釋兩位園長的生命故事，第二節探討靈性對教學的意義。接下來的第五節將說明研究結論和研究建議。

一、兩位園長的生命故事詮釋

生命故事浮現之愛與歸屬、自卑的主題，是兩位園長推展生命故事的動能，看見人渴望從社會關係得到歸屬和認同，肯定內在自我的價值，這與人如何定義「我是誰」的問題有關，涉及內在和社會道德的靈性向度。從兩位園長的生命故事可以看見靈性不同向度的關聯性，並且思索人如何從 Maslow 需求層次論的基本需求走向超越的需求（彭運石，2001）。

人在社會關係中必須扮演各種角色，當人的扮演符合社會期待，就能得到社會獎酬，滿足生理溫飽、安全、被愛、被看重的需求，但是不可能人人如願得到。當人的需求受現實阻礙，開始質疑有限的物質世界，看見自己的匱乏，人會嘗試從新的社會道德關係尋求超越的視角，從靈性的超越向度，反身觀照內在自我。以下兩位園長的生命故事，揭示兩種走向超越的路徑。

（一）俠園長的生命故事詮釋

以俠園長的生命故事為例：俠園長小學成績中上，卻因為身為商人子女沒有獎學金，內心不平，而且質疑學校公告成績排名，用分數判斷學生優劣的作法，同情成績差的同學。換言之，俠園長質疑成人世界的標準，看見物質現實的有限，可是，身在其中的她卻不敵主流價值影響，因為學校的作法產生自卑感，和原本的自我評價相互矛盾：

我們那時候模擬考從第一名一直排排到兩百多名，我就覺得說，為什麼要用分數去判斷一個人，我覺得我也不錯啊！那時候有那個什麼軍公教人員子弟的獎學金，80分以上就有獎學金，我爸爸是商人，那我分數比你們高，為什麼我沒有獎學金，心裡就覺得很不公平。（w2-161-165）……你知道我小學的時候為什麼會自卑嗎？因為那個六年級排行榜下來，第一名到兩百多名、三百多名。（w2-530-531）

修女就廣播公教生到地下室集合，公教生？公教人員的子弟又要做什麼？所以我就跟著去……去那邊就坐下來聽……我就很喜歡，因為她是教友，所以她講的那個更深入的，就讓你很感動喔！耶穌是怎麼樣的一個人喔！（w2-166-177）

個人對於社群標準的不認同，和自我評價的矛盾，導致內心的不平。俠園長陰錯陽差跟著天主教公教生去道理班，從修女的分享看見基督信仰重視人的獨特和神性本質。她發現更好的價值觀可以超越物質現實的標準，滿足個人價值受到重視的渴望。因此，俠園長受洗歸屬基督信仰群體，認同其精神價值，克服內在的自卑，不再因為獎學金的事而心懷不平：

我就是讀○○女中才領洗，那也因為這個宗教的信仰呢，對於整個人生的價值觀就開始改變，比如說以前小學的時候就是用分數來評價一個人……我本來一開始就對那個是質疑嘛！我就覺得這個什麼軍公教人員子弟獎學金？那現在這個

都不重要了，重要的是耶穌基督，祂是尊重每一個人的，看重每一個人他的獨特性、人的一個價值。然後我們要把我們的那個本質，神性的這個本質要把它發揮出來，就是我覺得說這個價值觀，所以那時候我就比較不自卑了。（w2-523-530）

俠園長之所以能超越自卑，始於對基督信仰群體和精神價值的認同，她效法修女的典範，學習哲學思考，釐清價值輕重，熱心參與教會服務，並加入修會，從超越存在的視角觀看自己，做出生命的重要抉擇，克服對於出國進修的恐懼，服從天主旨意，成為終生為人服務的修女。最終，俠園長將自己的精神價值信念，落實為肉身的教學實踐：

那時候我是想的是去做社會工作……我從來沒有想過要出國的事情……30多年前的事情，你很難想像，出國是一件很恐怖的事情。後來我想，你才剛發願，你在發什麼願，服從，我說好，天主如果是你的旨意，那我就是去了，雖然我不知道你要我走什麼路，但是我就去，這樣，就答應。（w2-385-394）

從靈性的四個向度詮釋俠園長的生命故事：由於學校以成績排名定義學生的優劣，可以看見社會道德的向度影響俠園長對「我是誰」產生自卑的感受，並質疑社會標準的不公平，直到她在不同的社會團體認識基督信仰群體和其精神價值，學習從超越向度的視角肯定自我，方才從靈性的超越向度重新觀照內在的本質，克服內心的不平和自卑，淘汰不合其價值信念的生涯選項，走向社會道德向度的教學實

踐。俠園長的生命故事可代表從形而上的超越向度，走向形而下的社會道德實踐的路徑。

（二）愛園長的生命故事詮釋

以愛園長的生命故事為例：愛園長從小扮演家庭幫手，幫忙父母照顧幼弟，協助親戚家的勞務，為家庭的圓滿忍耐，從回應社會關係的期望，滿足愛與歸屬的需求。愛園長因為夫妻關係受挫，尋求諮商師支持，她決心勇敢作為孩子的典範活下去。她為了孩子可以得到最佳的受教機會，投身幼教，更為陪伴孩子成立保母工作室，完成取得學位的心願，創辦幼兒園。

我說媽，妳不知道你把我害苦了，妳教得很好，就讓我非常的辛苦，就讓我過得非常辛苦，就會很在意別人的看法，然後很怕衝突……他們會講說要圓滿，然後要忍耐要什麼的，那你就會覺得整個就是活在那樣的一個生活狀態。所以我覺得其實我自己遇到很多事情，譬如說可能我的婚姻出了狀況……然後我真的不知道快樂是什麼。（x2-121-127）

諮商師給我一句話，我一直把它就是一直記在腦海裡，他是說：今天不管你做怎麼樣的決定，你能不能……做孩子的典範。（x2-462-465）

我其實以前是會比較自卑的，因為我一直很想上大學，可是我那時候沒辦法……結婚就一直都在家庭，就是帶孩子……我就先念保母……開一個工作室……我資格都先取到

了，然後學校就租到一個比較大的地方就立案……之後我再去念二專……我再插大三……我還第一名畢業，就把那個獎狀放在她〔媽媽〕的靈前，就是完成我的學業，那也是完全我的願。（x2-434-457）

雖然，愛園長扮演的妻子角色面臨挫折，但是，她努力忍耐，扮演好母親的角色，克盡社會道德關係的各種角色職責，滿足愛與歸屬的需求，並將擅長扮演的母親角色延伸到幼教工作，得到家長肯定，實現個人目標。愛園長以母親的角色自我激勵，走向自我實現，直到中年轉向心靈團體的課程，尋求親密關係的解方，重新觀照自己內在的經驗和感受，走向靈性的超越和內在向度：

我就覺得以前都是大把注意力都放在別人身上，是我自己上課之後才發現……有一點都是在取悅人家。其實後來我們自己去探討自己內在為什麼是這樣，就是那時候其實是會去感覺自己，就是說其實內在自己是沒自信的，你可能要做出很多表現，讓人家肯定你，去取悅大家，到後面，就是會有這樣發現。但是你自己發現之後，你自己其實你還是會去做一樣這樣的事情，可是你做了修正之後，其實會有不同的心情，心態就會不一樣……開始注意我自己，你看我到 50 幾歲才開始為自己想要做什麼。（x2-105-113）

閱盡人間風景的愛園長從心靈課程老師的引導、他人的分享與融合心理學和宗教的活動，學習用超越二元對立的視角觀照生命經驗，發現正向的整體意義，找到

轉化關係的力量。愛園長發現以前自己都在討好人，滿足愛和歸屬的需求，但是，她現在會自我悅納，相信自己此生的修行目的和使命是成為領導他人傳愛的傳愛使者，從超越的向度重新定位內在自我：

到現在這個階段，我就覺得對自己更清楚，然後就會也更有自信，那個去感謝前面所有建立的過程。就像我先生可能我在婚姻上經歷的事情，然後，我就更能去同理……可以從不同面向去看問題；它就不再是那種不是黑、就是白，不是是、就是非，就只有二元對立。(x2-149-178)

他是說，其實我已經做了好多輩子都是當神的使者，就是願意去傳愛，就是去帶領大家。所以那個你剛才講的說那個力量怎麼來，我覺得或許就是我的使命吧！……譬如像我對孩子特別的敏感。(x2-255-264)

從靈性的四個向度詮釋愛園長的生命故事：由於其克盡社會角色的職責，回應他人期望，愛園長得到眾人肯定，取得學位和事業成就。但是，婚姻的問題依然困擾著她，直到愛園長在心靈團體學會用超越二元對立／是非對錯的視角，關照自己的創傷經驗，賦予正向意義，重新認識和悅納自己，並且為幼兒、家庭和社群大我的福祉服務，她終於從社會道德關係的實踐，走向靈性超越向度的自我觀照，將自己視為傳愛的使者。愛園長的生命故事代表從形而下的社會道德實踐，走向形而上靈性超越向度的自我觀照。

(三) 綜合討論

人出生以前便依賴社會道德關係存活，無法逃脫必然的社會角色——子／女，即使嬰孩被遺棄了，他／她的存活仍倚仗社會道德關係，並從中得到新的角色或身分，例如：養子／女或孤兒。人的「自我」多由社會角色和身分定位和包裝，在所屬社群的凝視之下被觀看，人也以此社會角色和身分建立自我認同，例如：我是優等生、乖兒子。因此，靈性的內在向度往往隱藏在社會角色之下。

特別在華人社會的集體主義文化下，人難以分辨自我和社會角色，換言之，華人或許少有「我」，「我」隱藏在不同社會角色下，按照符合社會期待的腳本，扮演好「應做的事」。角色扮演成功，可以從社群得到認同和歸屬，滿足自己要的裡子和給別人看的面子；角色扮演受挫，無法從社群得到認同和歸屬，在集體注視的眼光下，產生的是「沒面子／丟臉」的感受（余德慧，1987）。

華人的自我常和面子難脫干係，華人很容易將自我活成給人看的「一張臉」，將自我價值建立在他人評價上（余德慧，1987）。從兩位園長的生命故事來看，在文憑至上的社會主流價值下，他們或對學校公布排名或無法上大學感到丟臉和自卑，皆涉及社會關係的對待，影響他們對自己的評價，只是兩者選擇不同的方式面對，走向超越向度的路徑不同。

俠園長選擇基督宗教的精神價值，取代自己質疑的主流價值觀，從形而上的靈性觀照走向肉身實踐；愛園長由自己擅長的母職角色走向教學工作，取得學位文憑和事業成就，方探索內在的世界，從社會關係的肉身實踐走向形而上的靈性觀照。相同的是，兩者都從新的社會道德關係

脈絡得到超越性的視角，重新定位自己是誰，而且皆涉及超越性存在和利他的精神價值。

可知，當人發現社會角色之外，還有內在自我，他們嘗試尋求超越的視角，重新定位和定義自己的身分和使命。如同俠園長認同基督宗教的精神價值，受洗並加入修女會；愛園長在心靈團體認同其使命是神的傳愛使者，她從服務和教學實踐內在身分。兩位園長新的身分和使命，有賴新的社會道德關係和視角賦予，而新的社會道德關係強調的則是不同於主流價值的精神價值。

綜合而言，在華人的社會中，人因為自己扮演的社會角色受挫，感到「丟臉」和「沒臉見人」才開始反身觀看，探索那層臉下的「我」究竟是誰？反思「我」認同的是什麼？就彷彿在舞臺上演戲的人，終於走下舞臺，進入不同人群，看見臺上的自己只是一個角色，這種離開原本視角，反身觀看自我的「離見之見」，正是因為他們走向了靈性的超越向度。

從兩位園長的故事看見，新的社會道德關係對他們特別重要，提倡精神價值的新社群能提供大我的脈絡，邀請他們走下舞臺，看見其角色及與他人的關係和互動，幫助人用超越各種二元對立、至高的視角，重新理解其生命經驗，並賦予整體性的意義。人可以從原本受挫的角色走出來，整合新的視角和價值觀，重新定義自己的身分和角色，超越限制。

本研究發現：兩位園長看見自己和世界的限制和缺乏，在新的社群團體尋求超越的視角，並且轉化為從超越性的視角來看自己和世界，重新再定位自己內在的身分認同。他們的教學以推動自己認同的價值為使命，這是一種內在推動的力量，不

是受到外在現實世界或是社會他人的權勢所屈服，這種內在的推動力使兩位園長可以克服限制。

二、探討靈性對教學的意義

本段從靈性的四個向度，詮釋兩位園長關於教學的生命故事，探討他們如何賦予其從事教學工作的原因、目的、教學的預備和方式，分項說明如下。

（一）從超越的向度詮釋教學原因

兩位園長原先的生涯規畫無關教學，俠園長本想從事社會工作，愛園長商科畢業後原本從事會計工作。但是，受到時空環境和個人因素影響，交織成就如今的抉擇，無論是否有特定的宗教信仰，他們都從靈性的超越向度，詮釋自己從事教學的原因：

我說好，天主如果是你的旨意，那我就去了，雖然我不知道你要我走什麼路，但是我就去。（w2-385-394）

當我自己成立自己的工作室，還是幼兒園的時候，我什麼事都會做，然後那時候他把我調來調去，我每一個階段我都會帶……然後碰到的孩子疑難雜症，我都會。所以我就覺得這個就真的老天爺還是上帝祂可能要我栽培你，就是會讓你經歷到這些東西。（x1-328-331）

俠園長認為是天主要他從事蒙特梭利幼教，本身無特定宗教信仰的愛園長也將自己的經歷歸因於老天爺或上帝的栽培。本研究發現無論是否有宗教承諾，兩位園長皆從靈性的超越向度詮釋自己教

學的原因來自大我的呼召。Lips-Wiersma (2002) 認為靈性可以視為人建構現實的上位原則，使人結合不同元素，賦予整體意義。其他研究亦發現超越個人之上的引導是人成為教師的主因，教師認為有超越性的力量，使他們從事教學工作 (Marshall, 2009; Mayes et al., 2003; Mogra, 2010)。

(二) 從靈性的內在向度詮釋教學的預備

兩位園長認為教學前最重要的預備，是教育工作者對於自己的認識和情緒的穩定。俠園長會透過規劃教師的進修活動，協助教師從自我認識的課程更加認識自己，以幫助他們做好蒙特梭利教學環境的準備；愛園長則重視老師對自身情緒狀態的覺察和梳理，並且提供他們紓解的方式：

寒暑假辦老師的自強活動，每次自強活動都會有自我認識課程進來，邊玩邊有上課這樣，老師們也很有成長……老師也慢慢學習我如何退隱，有一個空間騰出來，然後能夠看到孩子……要好好做一個環境的準備，那同時老師如果對於自己的認識又不太夠，所以她很難把它做好。(w2-351-498)

我跟老師講說，如果他們(孩子)今天一直都在吵鬧，情緒不穩定，你要檢視你自己，應該你自己是有情緒……要讓自己先穩定……我是跟老師講說，你今天情緒不ok，你可以跟我講，我去幫你們看，你就可以到花園，還是到外面，自己去吶喊也沒關係，把自己先整理好，再來帶孩子。(x1-290-297)

從靈性的內在向度詮釋兩位園長對於教學預備的觀點，他們都重視幼教工作者對於自己內在感受、經驗的覺察，相信其對內在的認識和感受會影響教學環境和幼兒。如同文獻指出，靈性的內在向度可能會影響教師的情緒適應和心理健康 (沈碩彬, 2020; 林志鈞、楊瓊瑤, 2019)，有好的情緒適應和心理健康正是預備從事教學的重要基礎。

(三) 從靈性的環境向度詮釋教學的方式

兩位園長雖然有不同的教育理念和相關經歷，但是，他們的共通點是非常尊重每位幼兒自然的天性和獨特的學習步調，給幼兒可以自由選擇的彈性時間和空間，並且提供適合不同幼兒的包容性環境。因此他們的教學方式尤重幼兒的發展和自主性，悉心觀察幼兒的需要：

在蒙特梭利的環境裡面……給孩子有自由選擇的這種時間和空間，所以，他的那個情緒不斷地在自我抒解，釋放也好。或者，他也會自我去做一個伸和縮的這種練習，所以在這種環境下呢，他就會慢慢地自我療癒……你可以容許個別差異性的不同。(w1-392-397)

可能你覺得會比較特殊的孩子，還是比較特別的孩子，就是我不會用那種貼標籤……我們可能會給他一些空間……然後去跟他溝通……當他遇到你的時候，他其實那些症狀就不會出現……給孩子的一個空間是會比較大。(x1-202-297)

可知，兩位園長為使幼兒感到蒙福和被愛，培育幼兒的本質和品格，他們特別

強調的教學方式是尊重和關愛幼兒的自然發展和個人特質，他們也鼓勵幼兒尊重和愛護自然環境的各種生命，培養幼兒對於大自然與生命的情感：

蒙特梭利是讓孩子自我去修正，你怎麼讓她去看到我自己的錯誤，那你就會去等待她，這是大學問……因為孩子就不懂，那個兔子不會叫，兔子撐啊撐的……後來就這樣死了，她要讓孩子看到這個。那後來就是接著一個葬禮儀式，那真的是感動到我，一個儀式，然後挖個洞，然後埋，唱一首歌，祈禱、祝福……蒙特梭利教育其實是跟整個生命是連結在一起的。（w2-455-464）

有時候我們種的花花草草，就是蝴蝶的食材，牠們就會來下卵。那有一次牠來下卵……他們從前面一直觀察到後面，其實是對生命的尊重，讓他們可以懂得尊重，尊重別人，尊重別人也愛惜自己的生命。（x1-169-179）

研究指出靈性使教師從至高的眼光看幼兒，對幼兒的靈性更具包容和想像，能敏感於不同幼兒的需求和感受，創造情感安全的環境（Elton-Chalcraft, 2002; Fraser, 2007; Mayes et al., 2003）。從環境的向度詮釋兩位園長的教學方式，俠園長他們最重視的是提供包容性的環境，並且引導幼兒從觀察自然界的生命，培養他們對自己 and 他人生命的尊重和愛。

（四）從靈性的社會道德向度詮釋教學目的

兩位園長認為教學的首要目的，不是傳遞知識或培養基本技能，他們從靈性的社會道德向度賦予教學更高的目的。俠園長教學的目的是使幼兒感受到祝福和幸福，教師要尊重幼兒內在的神性，協助幼兒把內在的神性發揮出來；愛園長則是期望幼兒感受到愛，培養幼兒的品格：

我們基督宗教信仰辦學的理念一定要有這樣的一個終極目標的、一個核心價值的方向……也就是說讓這個人，當我們接觸到每一個人的時候……他因著你，他會感受到說我很蒙祝福……原來我是這麼幸福的。那一個學校的老師、園長或者是父母，很重要就是幫忙孩子是看到這個……我們要讓每一個孩子的神性的這個本質發揮出來，就這樣很簡單，那接下來用什麼方法？要怎麼進行？生命的陪伴！（w2-30-339）

我們最主要還是要培養他品格方面的教育……我當然是覺得說，這個階段有把握住……給他很多愛，那在又可以很放鬆的一個狀況，他其實以後真的要變壞也很難。我覺得3歲的一個人格形成雛型都已經定了。（x1-168-376）

從靈性的社會道德向度詮釋兩位園長的教學目的，他們以師生的正向關係為基礎，培養幼兒的神性或品德。換言之，他們認為正向的師生互動關係奠定幼兒品德的基礎。研究證實，多數教師認同靈性對

於教學的意義在於形塑學生的道德價值，鼓勵他們實踐社會道德行為（Mayes & Mayes, 2002; Mayes et al., 2003; Pandya, 2017），這也是兩位園長認為教學的最高目的。而且他們認為教學的目的不只針對幼兒，他們以服務和陪伴連結不同的社會群體，邀請家庭和社區共同陪伴幼兒：

學前教育的這個過程當中，慢慢去發現到說這種其實基礎教育的階段，我們可以服務的孩子之外還有家長，那其實這個是對社會是很基本的一個影響……最小的幼兒生命陪伴者是她的父母，那我們的工作，我們是不是要來陪伴這些爸爸媽媽……鼓勵我們幼稚園的家長來參與這個〔課程〕……那父母也需要繼續陶成。（w2-333-347）

我就會想要說再去做到可以照顧媽媽的這個部分，媽媽其實是整個家庭的核心……她照顧孩子以外，她如果身心是很愉悅的，她在那個帶孩子的品質一定就會變好，然後整個家庭。我覺得這個潔淨教育其實不是局限在學校，應該連家庭是要一起做的，那再來……最想要做其實就是那種托兒跟托老在一起。（x2-656-663）

兩位園長認為教學的目的不止於表現對幼兒的尊重與愛，而是將教學的目的拓展至他們所生活的家庭和社區，希望透過陪伴家長與服務社區，同時連結更大的社區群體，使所有社會關係中的人共同以優質的方式陪伴幼兒生命，目的是以社會關係相互影響，使幼兒不只在學校得到尊重與愛，在日常生活也能感受尊重與愛。

（五）綜合討論

綜合而論，從靈性的四個向度詮釋兩位園長的生命故事，可以看見靈性的超越向度賦予兩位園長教學的原因，將教學視為超越者的呼召，為自己的教學訂定符合社會道德向度的目的，期望教師對於幼兒的尊重與愛，可以培育幼兒的神性本質或品德。因此，教師必須先從內在的向度認識自己和穩定情緒，方能從環境的向度提供幼兒彈性自主的時間和空間，教導幼兒尊重和愛護所有生命。

幼教工作具有高付出、低報酬的特性，故專業師資的流失一直是幼教的問題。本研究發現當幼教工作者從超越大我的角度找到教學的意義，更有可能堅守崗位，如同這兩位園長從事教學超過 20 年，即使面對外在社會環境的不利因子，依然樂在其中。相關研究指出：個人對工作的滿意度，更倚賴他們如何看待工作，而不是工作的報酬，關於人看待工作的層次整理如下（Wrzesniewski et al., 1997）。

從工作（work）的層次而言：第一層次是關注生存和報酬的必要工作（job），與自我實現和快樂無關；第二層次是力求進步的職業（career）；第三層次則是呼召（calling），實踐本身即有內在滿足和社會貢獻（Wrzesniewski et al., 1997）。對應本研究的結果，靈性對教學的重要意義，是將從事教學的抉擇從生存必要的物質價值，提升為滿足內在的精神價值。

換句話說，工作的第一和第二層次都涉及社會他人如何回饋教育工作者的教學，例如：教學帶來多少報酬？教學工作是否有發展性？我的付出會得到學生、家長、主管認同嗎？而第三層次的呼召，則關乎人是否可以從教學本身得到滿足，感到自己的教學對他人有價值，不必然有外

在報酬和認肯，即使沒有等價回報，因為呼召而教學的人依然堅守崗位。

本研究看見靈性對教學的意義極具價值，從靈性的四個向度詮釋幼教工作者的生命故事，可以看見他們對從事教學的原因、目的、預備和方式賦予更深刻的意義。對於兩位園長而言，教學不只是賴以維生的工作或力求發展的職業，教學可以回應來自超越存在的呼召，而且實現社會道德層面的目的，幼教工作者要先探索和瞭解自己的內在，為幼兒提供包容性的環境。

伍、結論與建議

一、結論

以舞臺喻人生，臺上是第一層的現實生活，人由社會關係外求飽足、安全、愛與歸屬、自尊和自我實現，希望自己扮演的社會角色能取得外在認同；生存的法則是有利自己滿足需求的是自己人，阻礙滿足需求的是敵人；人為保護自己，和外在世界形同對立，故有輸贏對錯、勝敗優劣、是非黑白等等二元對立、非此即彼的區別（Rohr, 2011/2012；余德慧，1992）。

曾在臺上的兩位園長，用入戲的眼睛，以滿盛七情六慾的肉身戴著角色面具粉墨登場：扮演學生的俠園長，因學校以成績判斷學生優劣而自卑；扮演妻子的愛園長為夫妻關係的疏離而孤單。他們持續和世界抗衡，為獎學金的不公不平、關係的不睦受苦，承受身心掙扎，直到走下舞臺反身觀看，有了出戲的視角，方有第二層臺下的視域和精神生活。

在儒家的關係主義基礎上，履行角色義務是華人生活目標的第一順位（黃光國，2004）。兩位園長因為扮演社會角色受挫，從而在宗教或者心靈團體尋求到反

身觀看自我的新視角，由天主的眼光或是超越二元對立的向度，超克自己舊有的視域和限制，重新接納、認同和欣賞自己，以大我的脈絡再定義自己的本質、身分和使命，並用不同的視角和對待方式與世界互動。

由靈性的向度來看，兩位園長皆在社會道德的向度受挫，影響他們與自我的關係，他們進而從比較小的社群得到支持，並發現不同於社會主流的價值向度，從新的視角觀看自己和自己的經驗，學習用至高、超越、整體性的脈絡調整他們看待自己、他人、世界和教學的眼光。如同余德慧（1992）所言，看戲的人有雙出戲的眼睛，才會同時為臺上對立的兩方喝采。

如同俠園長可以用天主的眼光看見自己和幼兒的神性本質，愛園長可以用去標籤化的眼光看待每位幼兒，靈性對於教學的意義在於：當幼教工作者可以用超越的視角看待自己和幼兒，他們可以更加瞭解、接納、欣賞自己，看重每位幼兒的內在價值，尊重包容不同幼兒的需求，不用二元對立的方式（如正常／特殊）標籤化幼兒，不將幼兒的不當行為視為一種挑戰或否定。

Ashmos 與 Duchon（2000）認為靈性是促使教師轉化而且去發現自我的心理資源。本研究結果說明促使人轉化和發現自我的是超越性的視角，從兩位園長的生命故事看見超越性的視角可以是傳統宗教的超越存在（如天主），也可以是整體性的（超越二元），看見善惡、好壞的概念彼此相依，使人面對阻礙自身需求的人事時，仍能發現超越物質的正向意義，可謂化了妝的祝福。

總而言之，靈性的向度影響教育工作者如何看待教學的原因、目的、預備的方式，賦予教學更豐富的意義。現實的有限

性會將教育工作者推向超越的大我，當人自我中心的標準，因為生命推展而轉化，人會發現自身的視角不可能是評判世上事物的唯一標準（Rohr, 2011/2012），這一種不斷向超越大我開放的視角可以豐富教學意義。這是本文從靈性的向度詮釋教育工作者的生命故事發現其對教學的重要意義。

二、建議

本研究從靈性的向度詮釋兩位園長的生命故事，揭示靈性對教學的意義，當人可以從超越的視角反身觀照自我，從大我的脈絡重新定義自己的本質、身分和使命，就能賦予教學更高的意義和目的，尊重包容不同需求的幼兒，以教學落實精神價值的實踐，將教學使命推展至大我。以下是本研究對現場教師、師資培育單位（以下簡稱師培單位）和未來研究的建議。

（一）現場教師擴展視角

幼教工作者面臨少子化危機，承受愈來愈多壓力。本研究發現無論是宗教、哲學、心靈團體的體驗都能提供反觀自我的超越視角。建議幼教工作者可以主動地參加宗教、哲學、心靈的探索活動或者生命教育研習，擴展觀看自我、孩子、教師和家長的視角，幫助他們更接納自己，拓展心理空間，對自己和孩子更敏銳包容，為孩子預備尊重包容的教學環境。

（二）師培單位關注靈性

本研究認為不同宗教靈修傳統精義和心理諮商技巧的課程，可能有助職前幼教工作者，而且符合華人平等對待不同宗教，以善緣廣結的心態從事交流的信仰心理（鄭志明，2002）。目前，師培單位的課程規畫多以幼兒園課程、幼兒發展為中心，建議增加幫助職前教師瞭解和反思自

我的課程，使其有機會從哲學、宗教、心理學、服務和自然體驗等活動培養多元超越的視野，學習反觀自我，形塑其從事教學的意義和使命。

（三）未來研究可行方向

本研究發現靈性的向度可以豐富幼教工作者的教學意義。那麼，靈性可以豐富幼兒學習的意義嗎？目前，其他國家的學校課程納入靈性的向度，他們認為靈性可提供因應挑戰的心理資源（Zhang, 2012），是兒童發展和學習的基礎，有助他們建立價值信念，展現利社會行為（Watson, 2007）。因此，建議未來研究者使用故事、圖畫等幼兒感興趣的媒材，與幼兒探討靈性的四個向度，探究靈性對幼兒學習的意義。

陸、參考文獻

- Rohr, R. (2012)。踏上生命的第二旅程（王淑玫，譯）。啟示。（原著出版於2011年）
- [Rohr, R. (2012). *Falling upward: A spirituality for the two halves of life* (S.-M. Wang, Trans.). Apocalypse Press. (Original work published 2011)]
- Wilber, K. (2000)。靈性復興：科學與宗教的整合道路（龔卓軍，譯）。張老師文化。（原著出版於1998年）
- [Wilber, K. (2000). *The marriage of sense and soul: Integrating science and religion* (Z.-J. Gong, Trans.). Living Psychology Publishers. (Original work published 1998)]
- 宋文里 (2018)。心理學與心理術：心靈的社會建構八講。心靈工坊。
- [Soong, W.-L. (2018). *Social construction of the psyche: Eight classes*. Psygarden.]
- 李安德 (1992)。超個人心理學：心理學的

- 新典範（若水，譯）。桂冠。（原著出版於1992年）
- [Lefebvre, A. (1992). *Transpersonal Psychology: A new paradigm for psychology* (S. Ruo, Trans.). Lauréat Publications. (Original work published 1992)]
- 吳建明（2008）。先秦儒家「天人合德」思想之演變歷程探析。《玄奘人文學報》，**8**，113-132。https://doi.org/10.29956/HCHJ.200807.0004
- [Wu, J.-M. (2008). Exploration of evolution of early Chin Confucian “tian jen he de” thought. *Hsuan Chuang Humanities Journal*, 8, 113-132. https://doi.org/10.29956/HCHJ.200807.0004]
- 沈碩彬（2020）。教師靈性、心理資本、工作價值觀、情緒勞務與學校生活適應之徑路模式探析。《教育學誌》，**43**，105-162。
- [Shen, S.-P. (2020). The path model of teacher's spirituality, psychological capital, work values, emotional labor, and school life adjustment. *Journal of Education*, 43, 105-162.]
- 余德慧（1987）。中國人心底的故事。載於余德慧（策劃），《中國人的面具性格：人情與面子》（頁2-14）。張老師文化。
- [Yu, D.-H. (1987). Stories from the heart of Chinese. In D.-H. Yu (Ed.), *Chinese mask character: Social relationship and ego* (pp. 2-14). Living Psychology Publishers.]
- 余德慧（1992）。中國人的生命轉化——契機與開悟。張老師文化。
- [Yu, D.-H. (1992). *Transformation of Chinese's life—Opportunities and enlightenment*. Living Psychology Publishers.]
- 林志鈞、楊瓊瑤（2019）。國小教師之職場靈性、組織承諾、情緒耗竭對因應策略之影響。《嶺東學報》，**44**，39-69。
- [Lin, C.-J., & Yang, C.-Y. (2019). The influence of elementary school teachers' workplace spirituality, organizational commitment, and emotional exhaustion on the coping strategies. *Ling Tung Journal*, 44, 39-69.]
- 宗密（無日期）。大正新修大藏經（第45冊）。CBETA Online。https://betaonline.dila.edu.tw/zh/T45n1886_001
- Tsung-mi. (n.d.). Taishō Tripitaka (Vol. 45). CBETA Online. https://betaonline.dila.edu.tw/zh/T45n1886_001
- 郭沂（1997）。從道論到心性之學——老子哲學之建立。《哲學與文化》，**24**（4），351-368。https://doi.org/10.7065/MRPC.199704.0351
- [Guo, Y. (1997). From Taoism to the study of mind—The establishment of Laozi's philosophy. *Universitas: Monthly Review of Philosophy and Culture*, 24(4), 351-368. https://doi.org/10.7065/MRPC.199704.0351]
- 黃光國（2004）。儒家社會中的生活目標與角色義務。《本土心理學研究》，**22**，121-193。https://doi.org/10.6254/2004.22.121
- [Hwang, K.-K. (2004). Life goals and role obligation in a Confucian society. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 22, 121-193. https://doi.org/10.6254/2004.22.121]
- 彭運石（2001）。走向生命的巔峰：馬斯洛的人本心理學。貓頭鷹出版。
- [Peng, Y.-S. (2001). *Toward the peak of life: Maslow's humanistic psychology*. Owl Publishing House.]
- 鄭志明（2002）。華人的信仰心理與宗教行為。《鵝湖月刊》，**27**（12），12-24。https://doi.org/10.29652/LM.200206.0004

- [Cheng, C.-M. (2002). The religious psychology and traditional behavior of Chinese people. *Legein Monthly*, 27(12), 12–24. <https://doi.org/10.29652/LM.200206.0004>]
- 劉貴傑 (2001)。中國傳統佛學有關人的義蘊。應用心理研究，9，137–155。
- [Liu, K.-C. (2001). On the traditional Chinese buddhist concepts of “man.” *Research in Applied Psychology*, 9, 137–155.]
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 134–145. <https://doi.org/10.1177/105649260092008>
- Atkinson, R. (2002). The life story interview. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 121–140). Sage.
- Belousa, I. (2008). Rediscovery of silenced inner wisdom of spirituality: Teachers’ voice in the contemporary post-Soviet era. *International Journal of Children’s Spirituality*, 13(1), 39–49. <https://doi.org/10.1080/13644360701834825>
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., & Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7(3), 205–213. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_12
- Bone, J. (2008). Exploring trauma, loss and healing: Spirituality, *Te Whāriki* and early childhood education. *International Journal of Children’s Spirituality*, 13(3), 265–276. <https://doi.org/10.1080/13644360802236532>
- Carson, R. L., Baumgartner, J. J., Ota, C. L., Kuhn, A. P., & Durr, A. (2017). An ecological momentary assessment of burnout, rejuvenation strategies, job satisfaction, and quitting intentions in childcare teachers. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 801–808. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0831-9>
- Crawford, A., Vaughn, K. A., Guttentag, C. L., Varghese, C., Oh, Y., & Zucker, T. A. (2021). “Doing what I can, but I got no magic wand”: A snapshot of early childhood educator experiences and efforts to ensure quality during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 829–840. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01215-z>
- Elton-Chalcraft, S. (2002). Empty wells: How well are we doing at spiritual well-being? *International Journal of Children’s Spirituality*, 7(3), 309–328. <https://doi.org/10.1080/1364436022000023211>
- Fisher, J. W. (2021). Validation and utilisation of the spiritual well-being questionnaire: SHALOM. *Journal of Religion & Health*, 60(5), 3694–3715. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01401-8>
- Fraser, D. (2007). State education, spirituality, and culture: Teachers’ personal and professional stories of negotiating the nexus. *International Journal of Children’s Spirituality*, 12(3), 289–305. <https://doi.org/10.1080/13644360701714977>
- Giesenberg, A. (2000). Spiritual development and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 23–37. <https://doi.org/10.1080/13502930085208551>
- Greenfield, C. F. (2018). Investigation into New Zealand early childhood teachers’ perspectives on spirituality and wairua in teaching. *International Journal of Children’s Spirituality*, 23(3), 275–290. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1460333>
- Harris, K. I. (2015). Children’s spirituality and inclusion: Strengthening a child’s spirit with community, resilience and joy. *International Journal of Children’s Spirituality*, 20(3–4), 161–177. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2015.1086728>
- Hill, P. C., & Pargament, K. I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *American Psychologist*, 58(1), 64–74. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.64>

- Kennedy, A., & Duncan, J. (2006). New Zealand children's spirituality in Catholic schools: Teachers' perspectives. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(2), 281–292. <https://doi.org/10.1080/13644360600797297>
- Kumar, S. (2018). A study of perceived workplace spirituality of school teachers. *Psychological Thought*, 11(2), 212–223. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.1887>
- Lips-Wiersma, M. (2002). The influence of spiritual “meaning-making” on career behavior. *Journal of Management Development*, 21(7), 497–520. <https://doi.org/10.1108/02621710210434638>
- Marshall, J. M. (2009). Describing the elephant: Preservice teachers talk about spiritual reasons for becoming a teacher. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 25–44.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Penguin Books.
- Mata, J. (2014). Sharing my journey and opening spaces: Spirituality in the classroom. *International Journal of Children's Spirituality*, 19(2), 112–122. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2014.922464>
- Mata-McMahon, J. (2017). Spirituality and humour: Making connections for early childhood education. *International Journal of Children's Spirituality*, 22(2), 170–178. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2017.1287681>
- Mata-McMahon, J., Haslip, M. J., & Schein, D. L. (2020). Connections, virtues, and meaning-making: How early childhood educators describe children's spirituality. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 657–669. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01026-8>
- Mayes, C., & Mayes, P. B. (2002). Spiritual reflectivity among Mormon teachers and administrators in public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 5(2), 129–148. <https://doi.org/10.1080/13603120110101811>
- Mayes, C., Mayes, P. B., & Sagmiller, K. (2003). The sense of spiritual calling among teacher education program students. *Religion & Education*, 30(2), 84–109. <https://doi.org/10.1080/15507394.2003.10012327>
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24–35. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.1.24>
- Mogra, I. (2010). Spirituality in the life and career of Muslim teachers. *International Journal of Children's Spirituality*, 15(2), 159–173. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2010.497651>
- Natsis, E. (2016). A new discourse on spirituality in public education. Confronting the challenges in a post-secular society. *International Journal of Children's Spirituality*, 21(1), 66–77. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1154818>
- Neely, D., & Minford, E. J. (2008). Current status of teaching on spirituality in UK medical schools. *Medical Education*, 42(2), 176–182. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02980.x>
- Palmer, P. J. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 376–385. <https://doi.org/10.1177/0022487103257359>
- Pandya, S. P. (2017). Spirituality and values education in elementary school: Understanding views of teachers. *Children & Schools*, 39(1), 33–42. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw042>
- Revell, L. (2008). Spiritual development in public and religious schools: A case study. *The Official Journal of the Religious Education Association*, 103(1), 102–118. <https://doi.org/10.1080/00344080701807544>
- Rogers, G., & Hill, D. (2002). Initial primary teacher education students and spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 7(3), 273–289. <https://doi.org/10.1080/1364436022000023194>
- Singleton, A., Mason, M., & Webber, R. (2004). Spirituality in adolescence and young adulthood: A method for a qualitative

- study. *International Journal of Children's Spirituality*, 9(3), 247–262. <https://doi.org/10.1080/1364436042000292176>
- Watson, J. (2007). Spiritual development: Constructing an inclusive and progressive approach. *Journal of Beliefs & Values*, 28(2), 125–136. <https://doi.org/10.1080/13617670701485698>
- Weiner, E. S. C., & Simpson, J. A. (Eds.). (1991). *The compact Oxford English dictionary* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21–33. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>
- Zhang, K. (2012). Spirituality and early childhood special education: Exploring a 'forgotten' dimension. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(1), 39–49. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2012.660475>
- Zhang, K. (2014). Through a spiritual lens: Early childhood inclusive education in Hong Kong. *Journal of Religion and Health*, 53(6), 1728–1740. <https://doi.org/10.1007/s10943-013-9771-5>