

教室的靈魂：裴利故事說演教學的靈性意涵

黃于庭*

臺北市立大學教育學系博士候選人

*通訊作者：黃于庭

通訊地址：100 臺北市中正區愛國西路 1 號

E-mail：philosa.huang@gmail.com

投稿日期：2017 年 7 月

接受日期：2018 年 3 月

摘要

本研究以美國幼教師維薇安·裴利（Vivian Paley）的教學故事作品作範例，採取內容分析（content analysis）的方法，探究其故事說演教學內在的靈性意涵，揭示靈性做為一個優質教學的向度有其重要性。研究者由文獻探討整理出靈性的七個主要意涵包括：自我洞察、內在動力、連結和歸屬關係、道德信念和行動、對自然環境的驚奇敬畏、愛護自然環境、尋找神聖，做為內容分析的編碼。研究結果發現：裴利的故事說演教學是指引個人的明鏡與力量，做為社群連結的歸屬與實踐道德信念的典範，表現人與自然的關聯性和共好，揭示裴利對超越向度的想像。研究結果建議，教師應更重視孩子說演的故事，提供孩子可以將故事視覺化的說演空間，幫助孩子理解自己和發展社會關係，教師同時可以經由故事理解孩子和自己，反思自己的教師角色和教學的目的。

關鍵詞：靈性、故事說演、教學、內容分析

The Soul of Classroom: The Spiritual Meaning of the Storytelling Teaching from Paley

*Yu-Ting Huang**

Ph. D. Candidate, Department of Education, University of Taipei

*Corresponding author: Yu-Ting Huang

Address: No.1, Ai-Guo W. Rd., Zhongzheng Dist., Taipei City 100, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: philosa.huang@gmail.com

Received: July, 2017

Accepted: March, 2018

Abstract

This article focuses on a study that explored spirituality as a dimension of great teaching is important. Vivian Paley is an American pre-school and kindergarten teacher and early childhood education researcher. This study is based on her published works. It was to analyze the spiritual meaning of the teaching, and it applied content analysis as the research method. The main meaning of spirituality include: self-insight, intrinsic motivation, connection and affiliation, moral beliefs and actions, awe and respect for the natural environment, love for the natural environment, and search for holiness, which as content analysis codes. The content analysis results demonstrate that: the storytelling and acting of teaching is to guide the individual's mirror and power. And it as a community of the attribution and model, the performance of the relevance and common good between human and nature. The storytelling and acting of teaching revealed Perry's idea of transcendence. This article is suggested that teachers should pay more attention to children's storytelling and acting, provide children with the space to tell real or imaginative stories in visual or embodied ways. That can help children understand themselves and develop social relationships, and teachers can also understand children and themselves through stories, and reflect on their teachers' roles and the goal of teaching.

Key words: *spirituality, storytelling and acting, teaching, content analysis*

壹、前言

教室之所以成為「教室」的關鍵，不在硬體建築特徵，而是教師與學習者的互動關係如何促使學習的內在意義發生，才是教室何以存在的——靈魂（soul）。題名靈魂是一種文學的比喻，指涉教學的靈性意涵。靈性（spirituality）是抽象多義的詞彙，在牛津英文辭典中，指與物質或世俗利益相對、具精神特徵、無形體、純精神的性質、狀態、事實等；靈性源自拉丁文字根“spiritus”，英文“spirit”泛指「賦予生命生氣」的靈魂、精神、心、活力、情感、性格、氣概、勇氣、能量等（Weiner & Simpson, 1991）。

人以萬物之「靈」自許，靈性涉及人之所以為人的內在本質（Fisher, 2011）。Palmer（2003）認為好的教學要使學習發生意義，教師應考慮到靈性的向度。Belousa（2008）直言靈性是專業教學的基本關注，它涉及教學歷程的核心，因為靈性做為教師和學習者的內在本質，是其成長和學習的動力。總而言之，靈性作為個人成長的根源，教師若要提升教學，應該考量自己和學習者的內在本質：靈性的向度，使教學者與學習者的互動發生意義。如 Bhagwan（2009）指出個體的生物心理社會環境，和靈性向度會以有意義的方式同時相互關聯。故教學所涉及的當然不只是個體的生物心理環境，還有靈性向度。

本文欲探究教學所蘊藏的靈性意涵，目的是揭示靈性做為一個優質教學的向度有其重要性，特別是研究者以維薇安·裴利（Vivian Paley）的故事說演教學做為分析靈性意涵的範例。裴利曾言「演故事和說故事已經成為我所教的任何班級的課程」（楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯，1996，頁 23），而且故事是發展靈性的

有力工具（Bhagwan, 2009），探索裴利故事說演教學的靈性意涵可以彰顯故事如何成為教與學的內在路徑，改變教育現場對教學止於形式或者技術層面的理解，嘗試由「教什麼」的表層問題，轉向探索「為何教」和「如何教」的內在意義和核心價值。

裴利是唯一獲得美國麥克阿瑟成就獎的幼教師，主張教學本身即是道德的實踐（林意雪，2002）。本研究將針對裴利的教學故事作品作內容分析（content analysis），她的教學故事可視為其故事說演教學的精粹，因為「一開始是她的教學引出了寫作，到後來，寫作卻引領著她的教學」（林意雪譯，2002，頁 76），裴利曾言：我從不視自己為作家，但是在某次書寫做為教師的自己時，第一次覺得自己是一位教師。可見，書寫對裴利教學的貢獻。裴利經由書寫教學故事揭示其故事說演教學的內在意義。而且裴利的教學故事和故事說演教學是她道德實踐的體現（賴文鳳，2002），具有靈性向度的意義和研究價值。

靈性做為教育的一個向度，不僅可以重新評估教育的目的、資源、方法和成果，而且，還可以重新評估教師的觀點和貢獻等（Belousa, 2008）。本研究以靈性做為評估裴利故事說演教學的向度，不但有機會揭示裴利為何目的而教，以及裴利如何教的方法和資源，同時也能重新評估裴利對教學的觀點和貢獻，使讀者對故事教學的可能性有更深刻的瞭解，提供具體建議，給所有想要投入故事教學與研究的教師和教育研究人員參考。

貳、文獻探討

一、靈性的向度

Fraser（2007）強調後現代的靈性概

念關注的不一定是宗教形式，而是包容性的典範，擁抱多元的觀點、信念和價值，強調靈性和文化、種族、宗教、道德或倫理信念的關聯性。靈性概念複雜多元，靈性的意涵受到個人的中介，與人所處的社會脈絡和生活經驗交織在一起（Gibson, 2014）。本文要探討裴利故事說演教學的靈性意涵，因此瞭解教師如何觀看靈性是重要的研究脈絡。研究發現，教師以多元的方式描述靈性，涵蓋文化、宇宙論、宗教／非宗教、不可知等觀點（Gibson, 2014）。教師對靈性的理解是豐富教學現實的重要來源（Belousa, 2008）。

Elton-Chalcraft（2002）的研究歸納出教師的靈性觀點有四個向度：內在的、社會與道德的、環境的和超越的。他指出這四個向度是靈性的不同面向，可以體現更為立體的靈性，而且靈性各向度彼此關聯，因為同樣屬於靈性的面向。

本研究以他的四個向度為框架，整理有關教師靈性觀點的文獻，歸納出靈性的四個向度包含哪些主要的意涵，可以做為內容分析的編碼。

（一）靈性的內在向度：自我洞察、內在動力

靈性做為人的本質，是人之所以為人的特性，關乎存在和身分的意識，是人經驗的核心（Fisher, 2011; Kennedy & Duncan, 2006）。Elton-Chalcraft（2002）研究發現，教師認為靈性的內在向度是動態的，涵蓋不同的內在感知，並定義靈性是對「內在生活的洞察」包含全面的自我意識，意識到超越物理的心靈（soul）、對自我感到好奇的內在需要等，涉及人與自我的關係。因此本文歸納靈性的內在向度的意涵為「自我洞察」，涉及人對「自我」的存在、身分和角色的意識、感受和

省思。

靈性是整合人身心靈的內在力量，驅動人自我超越（Benson, Roehlkepartain, & Rude, 2003），在有限的經驗世界追求無限的可能（安桂清，2007），並指引人發揮自己潛在的能力（Sifers, Warren, & Jackson, 2012）。Belousa（2008）的研究指出靈性是先天的學習動力，是向上成長與發展、超越現實的動力。因此，本研究歸納靈性內在向度的意涵之二為「內在動力」，表現為指引自我和超越限制的內在動力。

（二）靈性的社會與道德向度：連結和歸屬、道德信念與行動

Kennedy 與 Duncan（2006）發現教師首先以「關係」定義靈性，意義相似的有「歸屬」和「連結」，其他定義靈性的詞彙包含「價值」、「道德與信念」等。其他研究的發現雷同，教師認為靈性的意涵涉及人與人的關係（Revell, 2008），部分教師相信靈性提升人的德行（Elton-Chalcraft, 2002），靈性在人與人的社群關係中能帶來連結與歸屬的關係和符應道德信念的行動。由此歸納靈性的社會和道德向度的意涵有：連結和歸屬的關係、道德信念與行動。

（三）靈性的環境向度：驚奇敬畏、愛護自然環境

對教師而言，靈性，涉及人與自然環境的關係。教師反映：孩子對環境的回應具有靈性意涵，例如：對自然環境的驚奇敬畏或是做為關懷環境的管家觀念（Elton-Chalcraft, 2002）。Fraser（2007）的研究發現教師受到文化的影響，認為土地由靈性的東西組成，生命的活力也來自土地，飽含對土地的敬意。Rogers 與 Hill（2002）的研究則指出職前教師有關靈性

的回應，以自然類型最多。故靈性的環境向度可歸納出兩個意涵：對自然環境的驚奇敬畏、愛護自然環境。

（四）靈性的超越向度：尋找神聖

研究發現教師多認同靈性有超越的面向，是對神或終極實在的回應，不限特定的宗教，超越的面向包含：1. 對神的信仰；2. 對神的疑問；3. 內在良心之始；4. 非物質和超自然的現象（Elton-Chalcraft, 2002）。學者定義靈性是在尋找神聖的過程中發生的感受、想法、經驗和行動（George, Larson, Koenig, & McCullough, 2000）；靈性是與神聖的終極實在建立關係（Miller & Thoresen, 2003）。靈性的超越向度的意涵可以總歸為：人尋找神聖與其建立關係的感受、想法、行動。

神聖在此可以指涉個人感知的神聖存在、任何更高的力量或終極現實（George et al., 2000），如：良知、真理、神。具特定信仰或宗教學校的教師強調人與神的關係，有人的靈性經驗完全關於神或宗教（Fraser, 2007; Revell, 2008）；但並非所有特定信仰的教師都受限宗教，他們認同即使不相信神的人也是靈性的（Mogra, 2010），靈性是比较宗教更包容的概念（Marshall, 2009），不只有宗教影響靈性（Elton-Chalcraft, 2002）。本文使用「神聖」指涉靈性的超越向度，以涵蓋不同宗教背景的人對於靈性的觀點。

綜合文獻探討，歸納出靈性的主要意涵至少有以下七個：1. 靈性是個人「自我洞察」關於存在、身分和角色的意識、感受和省思；2. 也是人超越外在限制和指引生命意義的「內在動力」；3. 靈性使人在社群中尋求「連結和歸屬的關係」，4. 展現出自己內在的「道德信念」與合乎一致的「道德行動」；而且，5. 靈性使人對自

然環境生出「驚奇敬畏」之感；6. 願意作「愛護自然環境」的管家；7. 靈性也是人渴望「尋找神聖」與其建立關係的感受、想法和行動；所謂的神聖，包含宗教或非宗教的超越存在、終極現實，例如：神、宇宙大我、良知、真理等。本研究初步以此七個主要意涵做為內容分析的編碼，並在內容分析的過程中視情況作調整和補充。

二、故事與故事教學

最早，故事原指善良歷史事蹟的傳述，具有教化功能，當時定義較為狹隘；現在廣義的故事，則是指依照事件發展順序或因果關係，加以排列組織的敘事，有開頭、發展和結局的完整結構，傳遞有意義的訊息，可能包含想像或真實的經驗（吳靖國、魏韶潔，2007）。以下簡介故事的功能、運用故事教學的原則以及裴利故事說演教學的內涵等。

（一）故事的功能

故事在人類歷史上的功能有：保存和傳播文化、吸引和娛樂他人、建立共識和共同感、控制思想、心理治療、傳播教義（吳靖國、魏韶潔，2007）。Lawrence 與 Paige（2016）認為故事自古以來的功能可總歸為娛樂和教育：使用具吸引力和樂趣的方式教導人成為更好的人；人們向經驗豐富的智者所說的故事學習，得到合於社群的行動指引，培養出反思、平衡和整體感。

故事在人的生活中無所不在。Atkinson（2002）認為人用故事形式在思想、說話和賦予生命經驗意義。說故事是有意識的活動，孩子從小就學會故事形式，因為故事是組織思考、溝通經驗的基本形式；人在故事中建構和理解自我，與他人建立關係，同時使用故事這個有

力的文化工具瞭解所處的世界（黃孟嬌譯，1998；楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯，1996）。

裴利認為孩子會嘗試用說故事控制現況（黃孟嬌、李擘、黃惠雅、吳鶯儀、劉婉琳譯，2011）。因為故事提供替代的經驗和情感的距離，孩子在故事中經歷和學習掌控現實的危機，例如：分離、被拒絕等，瞭解和克服情感上的問題，而且在改變故事要素、結果和意義的時候，從中得到安慰和控制感，學習和特定的人分享經驗，成為團體的成員（黃孟嬌譯，1998）。

Bhagwan（2009）認為說故事是強化靈性的工具，因為各式各樣的故事飽含豐富的人類精神文明，故事允許人在安全的情況下提出靈性問題，以想像力開啟超越性的經歷，使逆境中的人得到共鳴、安慰和力量，支撐人的信念，喚醒內在的意識；「說故事是將身心靈結合為一個整體的過程」（Lawrence & Paige, 2016, p. 66）。

（二）故事教學

一般而言，故事教學是指教師使用故事的內容和形式設計教學活動，引導學生學習，目的是提升學生主動參與的興趣，達到教學目標和學習成效（吳靖國、魏韶潔，2007）。故事教學和說故事的不同在於，故事教學蘊含教師教學的意圖和目標，教學的方式則包含：朗讀故事書、口說故事、討論故事，及其他和故事相關的延伸活動（陳玲玫、郭李宗文，2008），例如，讓學生演出他們喜歡或改編的故事（陳秋紅，2004）。

故事教學的基本原則是：首先，故事的選擇應適合孩子的年齡發展和興趣，及教師欲傳達的主題和價值信念；其二，教師要善用隱喻和孩子感興趣的要素呈現故

事；最末教師要營造溫暖安全的故事教學環境，善用口語和非口語語言以及實物、多媒體輔助故事進行，並且，在教學中鼓勵和尊重孩子的獨立思考與表達，提供故事教學的延伸活動，幫助孩子進一步思考和學習（吳靖國、魏韶潔，2007；陳玲玫、郭李宗文，2008）。

（三）裴利的故事說演教學

裴利的故事說演教學好比故事苗圃，開出多樣的故事花朵：首先在幼兒園早晨的自由時間，裴利觀察到孩子的故事以想像遊戲的形式任意綻放；繼而，在班級中的固定時間，裴利會傾聽、記錄孩子說的故事，讓孩子展演故事綻放的花朵；第三朵故事，則是裴利對孩子說的圖畫書和原創故事，引導孩子對話和學習；最末，裴利成為故事苗圃的園丁，她每日用三個小時謄寫教學現場的錄音帶，在書寫中發掘問題，帶著問題意識到教學現場觀察，由此譜寫孩子、自己與幼兒園生活交會的教學故事。裴利層層疊疊的書寫串連故事說演教學的意義之網，盛開出自身教學故事的作品。

裴利認為說故事是以敘事形式表現的想像遊戲，裴利的故事說演教學提供孩子將遊戲轉化為故事說演的機會（楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯，1996）。Cooper 認為裴利的貢獻是將說故事和演故事結合為一種教學（黃孟嬌等人譯，2011），裴利的故事說演教學示範說故事不只是口說歷程，也可具體化為戲劇表演（Lawrence & Paige, 2016）。而說故事和說故事衍生的即興戲劇都可以是發展靈性的工具（Bhagwan, 2009; Grainger & Kendall-Seatter, 2003）。故事說演提供一個公開的機會邀請團體參與、討論和共享作者創作的故事，孩子能運用故事的象徵，接觸

和邀請其他孩子進入自己的生活，或者從他人的故事留意別人在想什麼，有助於孩子建立自己和別人的連結（黃孟嬌等人譯，2011）。

故事說演教學有如鏡子，照見裴利進入孩子內在世界途徑，理解孩子的需求和協助他們處理成長的問題。Engel 認為如果想瞭解孩子如何理解、建構自我和世界，必須仔細聆聽他們的故事（黃孟嬌譯，1998）。聆聽孩子的故事正是裴利故事說演教學的起點，她由傾聽孩子找到自己：「我需要一班一班的小小孩，不斷爭相發表他們的想法之後，我才體認到我自己的聲音」（楊茂秀譯，1999年，頁93），裴利發現孩子都是說故事的人，並確定自己做為老師的角色和職責：

將你們的遊戲用故事形式敘述出來，我會協助你及你的同學，彼此注意傾聽對方的故事，這樣子，你會建立起有意象與主題、有開頭又有結局、有依據又有引述的文學。你要是想要將自己的想法與別人的想法結合起來，你就必須發明你自己的文學。（楊茂秀譯，1999，頁44）

故事說演是裴利教學的核心，故事說演聯結裴利所有的教學活動：老師和孩子都在說故事，用故事表達自己，以故事組織思考，由故事引發對話和討論（幸曼玲，2002），因故事彼此瞭解。裴利的故事說演教學不僅符合一般故事教學的原則，更提供故事教學一個最佳典範，如同Egan所言教學就如同說故事（黃孟嬌譯，1998）。想從事故事教學的人都應向裴利的典範學習，而且不只是學仿這種教學方式，更重要的是掌握其故事說演教學內在

的靈性意涵。

參、研究方法與程序

一、研究方法

本研究欲分析裴利故事說演教學的靈性意涵，由於研究者無法直接觀察她的教學活動，故採用內容分析，分析其個人的教學故事作品。Fraenkel、Wallen 與 Hyun 認為內容分析可探究任何傳達工具的內容，瞭解個人在傳達工具中表露出來自覺／不自覺的態度、價值觀、想法等（楊孟麗、謝水南譯，2013）。本研究援此方法分析裴利故事說演教學的靈性意涵。

Fraenkel 等人提醒內容分析須根據研究目的、傳達工具的不同，決定內容分析的方式：一是研究者在內容分析前，根據理論、實徵研究或經驗決定編碼，二是研究者在分析過程發展（楊孟麗、謝水南譯，2013）。因本文探究的「靈性」意涵抽象多元，研究者先根據已有的知識建立初步的編碼，再補充內容分析過程浮現的編碼，使研究結果更完整。

本研究從事內容分析的程序如下：首先，檢視研究的目的是「分析裴利的故事說演教學隱含的靈性意涵」。再來，經由文獻探討歸納出靈性的主要意涵做為編碼，針對裴利的教學故事作品立意抽樣。由於靈性意涵的抽象多元，本研究採用質化的內容分析，也就是針對作品的質化內容進行編碼和詮釋，不針對編碼結果作量化的分析。以下扼要敘述本研究的各程序作法。

二、編碼

內容分析最主要的工作是編碼，因此建立編碼的類別非常重要。Fraenkel 等人

提醒編碼必須清楚，不同研究者利用編碼的類別分析相同資料，應該獲得高度相似的結果（楊孟麗、謝水南譯，2013）。本研究探討裴利故事說演教學的靈性意涵，因為靈性意涵抽象多元，形成類別有其難度，本研究根據文獻探討訂定靈性意涵的編碼，以下說明編碼類別初步形成的脈絡：

Kennedy 與 Duncan（2006）發現教師主要以「關係」定義「靈性」。而且教師對靈性的觀點可歸納為：內在的、社會與道德的、環境的及超越的四個向度（Elton-Chalcraft, 2002），涉及不同向度的關係，故本研究的編碼類別是：個人的（人與自我的關係）、社會與道德的（人與他人的關係）、環境的（人與自然的關係，含自然環境和生物）、超越的（人與超越存在的關係，含特定宗教／非宗教的），並綜合文獻探討整理出靈性的七個主要意涵（見表 1），而且將研究者在內容分析過程發現的「無連結和歸屬的關係」亦歸納在「連結和歸屬的關係」的編碼之下，整理於表 1。

三、立意抽樣

本研究的目的是探究裴利故事說演教學的靈性意涵，因此研究者大量閱讀裴利的作品，再作立意取樣。研究者從裴利任教幼兒園期間的作品中，首先，考慮具有中文譯版的作品，以利後續的內容分析；然後，研究者從中選取故事說演教學內涵

豐富的作品，挑出各具代表性的三部，分別是以孩子說的故事、裴利說的故事、文學作品的故事為主的作品。以下依臺灣出版年代為序，詳細介紹這三部作品的內容主旨、代表性和分析的代號。

《直升機男孩》（楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯，1996）是裴利紀錄傑生與直升機的故事，也是裴利自認最佳的教學歷程。這一部作品是代表裴利故事說演教學的最佳典範，呈現一個特殊生說演的故事如何成為教室共同的故事。裴利沒有使用標籤歸類特別的傑生，而是從傑生的故事脈絡去認識他，聽他說故事，邀請他演出別人的故事，敘說他如何從教室的局外人，乘著直升機飛入其他孩子的故事，成為教室的一分子。《直升機男孩》這部作品在本研究的編碼代號是 H。

《孩子國的新約：不可以說「你不能玩」》（游淑芬譯，1996）書寫裴利對排擠現象的關注，她期待每個人都能公平參與教室的大家庭，所以為教室訂立一個新的規定「不可以說你不能玩」。這部作品的代表性在於裴利使用自己創造的故事，與內在自我和孩子對話。因為裴利的故事，不同的對話得以展開，使她看見孩子的內心世界，並訂定班級規定，幫助孩子反省自己的行為，教室的改變於是發生。《孩子國的新約：不可以說「你不能玩」》這部作品在本研究的編碼代號是 C。

《手拿褐色蠟筆的女孩》（楊茂秀

表 1
編碼類別和編碼

編碼類別	編碼
1 內在	1-1 自我洞察、1-2 內在力量
2 社會與道德	2-1（有／無）連結和歸屬的關係、2-2 道德信念和行動
3 環境	3-1 對自然環境的驚奇敬畏、3-2 愛護自然環境
4 超越	4-1 尋找神聖

譯，1999）寫於裴利在幼兒園教學的最末一年，她以一位五歲黑人女孩的故事為思考起點，反省學校如何在不模糊孩子個人獨特性的前提下，找到大家對話參考的核心，結果，裴利發現教室共同的參考核心就是：故事。此部作品的代表性在於這次裴利和孩子用來對話的故事是李歐·李歐尼的作品，她們讀著、說著、畫著、演著這些故事，思考也談論族群、認同、公平、友誼等主題，反映裴利故事教學的核心精神。《手拿褐色蠟筆的女孩》這部作品在本研究的編碼代號是 B。

四、編碼流程和範例

基於 Fraenkel 等人（楊孟麗、謝水南譯，2013）的建議，內容分析的時候，研究者可以只編碼外顯內容或是潛在內容，或兩者都編碼；外顯內容指的是具體表面的字句，可肉眼直接判定；潛在內容則要對字句的深層意義（underlying meaning）推論。因為兩種方法各有優缺點，本研究將同時編碼外顯內容和潛在內容。因為研究者若只編碼外顯內容，例如：「道德信念和行動」，優點是編碼的時候一目瞭然、容易判斷，但是，缺點是裴利可能用不同方式描述道德信念和行動，例如：「己所不欲勿施於孩童」，如果只編碼外顯內容勢必會忽略意涵相似的敘述。本研究採用質化的內容分析，同時詮釋外顯內容以及深層意義。

表 2 為編碼表範例：表格括號內的代號表示編碼內容的出處，例如：下面的「H-16-8-2-1」代表內容出自《直升機男孩》一書的第「16」頁，首字位於該頁由上往下數的第「8」行，被歸為「社會與道德」的類別下，屬於代號「2-1」的編碼「（有／無）連結和歸屬關係」。這一種編碼方式有助研究者在作內容分析的時

候，可以隨時回到該書內文，瞭解脈絡的意義，避免斷章取義。每部作品中同一段落內容可有不同的編碼登錄在編碼表，並以一個完整的文句代表登錄，使用底線劃記標明與編碼符合的主要意涵。

本研究的編碼流程如下：首先，研究者閱讀立意抽樣選出的裴利老師作品；在決定編碼之後，研究者細讀三部作品，針對作品的所有內容，包含裴利說的故事、孩子、他人說的故事等所有構成她故事說演教學的元素，進行編碼並建立編碼表單；第一次編碼之後，研究者檢視和微調同一編碼下的內容是否有一致性，間隔一段時間以後，再進行第二次、第三次的編碼和檢視。

五、信實度

本研究嘗試針對潛在內容編碼，優點是能擷取靈性主要意涵的深層意義，缺點是容易出現信實度的危機。因為不同的研究者假使根據相同的編碼也可能得到不同的編碼結果，即使同一位研究者也可能無法自始至終使用相同標準，所以為解決這個難題，研究者會反覆進行編碼，在這個編碼過程可斟酌和微調編碼的標準，直到具有一致性為止。

研究者為提高信實度，所採用的是再測法：第一次編碼之後間隔一個月，再針對同一內容進行第二次編碼，撰寫初步的

表 2
編碼表範例

2-1 連結和歸屬關係
1. 是他自己介定的意向， <u>分隔了他與我們</u> 。 (H-16-7-2-1)
2. 但如果學校要成為每一個人溫馨而且安全的島嶼，那麼我們就必須學習將傑生這樣的一個人納入我們的學校文化，傑生在學校裏所經歷的乃是學校倫理景觀的一面鏡子。(H-16-8-2-1)

分析之後，再間隔一個月以上，再作第三次編碼並且檢核三次編碼結果的一致性。這種反覆編碼的方式，重點不在計算再測後的分數，而是研究者可以在反覆編碼的過程，自我檢視編碼的標準，更深度地思考不同編碼代表的意涵，提升本研究結果的信實度。

本研究為瞭解裴利故事說演教學的靈性意涵，定義靈性意涵和決定編碼須相當嚴謹。研究者不僅根據相關理論和實徵研究定義靈性的主要意涵，歸納出初步編碼，同時根據內容分析的結果思考可能忽略的其他編碼，參照討論相關的研究，亦是期望增加本研究的信實度。

六、研究限制

本研究分析裴利故事說演教學的靈性意涵，目的在從靈性的向度揭示故事說演教學的內在意義。由於本研究內容分析的資料受限於裴利的作品，且內容分析的編碼限於靈性的主要意涵：自我洞察、內在動力、連結和歸屬關係、道德信念和行動、對自然環境的驚奇敬畏、愛護自然環境、尋找神聖等，礙於文章篇幅的規定，本研究沒有特別針對裴利或幼兒個人進行個別的編碼，因此，研究結果的呈現難以看見個體在不同靈性向度上的轉變歷程和動力等，此乃本研究的限制之處。

肆、研究結果與討論

本研究分析裴利故事說演教學的靈性意涵，研究結果依照靈性四個向度的主要意涵：內在的（自我洞察、內在動力）；社群的（有／無連結和歸屬的關係、道德信念和行動）；環境的（對自然環境的驚奇敬畏、愛護自然環境）；超越的（尋找神聖）等分項呈現與討論。

一、故事說演教學是指引教師的明鏡與力量

（一）洞察孩子的自我，澄清教學的角色

在裴利的教學中，故事說演能為教師和孩子提供照見自我的鏡子，教師和孩子會問：「我覺得自己最像是誰？」（B-45-7-1-1），人可以經由故事的角色、行為和渴望洞察自我。當有孩子主張「那隻褐色的小田鼠彷彿就像是我」（B-26-1-1-1），教師得以從故事說演教學瞭解孩子內在的自我，釐清自己的教師角色。例如，常排擠其他孩子的麗莎問裴利：「誰比較好，我還是碧翠？」（C-86-5-1-1）。麗莎從故事中的碧翠一角，認出自己不接納他人的行為，她比較自己和碧翠，反映她希望自己比碧翠好的願望，裴利便有機會幫助她。

而且裴利注意到麗莎最先畫的是喜鵲，她相信喜鵲會阻止碧翠傷害安娜，裴利認為麗莎「希望我（裴利自稱）更像喜鵲，幫助她變得更好」（C-87-1-1-1）。麗莎對喜鵲的信任，使裴利意識到自己創造的喜鵲角色反映她自身——渴望成為助人為善、使人和睦的教師。故事可以投射出個人渴望的、理想的自我。例如蕾妮在李歐·李歐尼的作品《小黑魚游游子》中注意到：「黑魚可能成為別的顏色的魚的領袖」（B-183-6-1-1），黑魚的象徵恰好反映蕾妮的黑人身分和渴望。所以，裴利曾說「我最需要李歐·李歐尼的幫助，以便在繼續不斷的流程中瞭解小朋友，瞭解我自己」（B-196-18-1-1）。

綜合而言，文學作品和師生創造說演的故事等，都能照亮教師尋找孩子和自己的路徑，有助於教師更瞭解：孩子是誰？希望成為什麼？探索這些問題的答案可以幫助教師找到自己在教學中的角色。故裴

利建議教學工作者「不要假想我們知道每一個學生是如何開始學習」（楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯，1996，頁137），她認為教師若賦予孩子說演故事的權利，將焦點「轉到小孩身上時……對我自己的角色就看得比較清楚」（H-39-9-1-1）。故裴利故事說演教學的目的是洞察孩子的自我，以澄清自己的教學角色。

（二）指引自我、使人信任的內在動力

裴利曾向孩子說：「我們裡面都有某種東西，只有我們自己看得見的東西，只有我們自己聽得到的東西」（B-151-8-1-2），她雖未明言我們裡面的某種東西是什麼，但她說「這個東西，會從他們的故事裡出來，從我們的戲裡出來」（B-151-10-1-2），如同她說作家李歐·李歐尼「他的藝術來自……內在的發揮」（B-150-5-1-2）。超個人心理學者李安德指出，Assagioli認為藝術創作是來自內在動力、高級驅力等高層潛意識的運作（若水譯，1992）。由此看來，故事說演可謂個人高層潛意識的運作，體現個人的內在動力。

個人體現的內在動力具有指引自己超越困境的功能。裴利說：「每當我進入一個新的領域，我會想要編個我自己的故事」（B-53-1-1-2）。例如，裴利在異地孤單的時候看見喜鵲，她於是「發明了一隻愛說話的喜鵲來拯救那些寂寞、害怕的人」（C-14-14-1-2）。裴利的內在動力體現於喜鵲的故事，指引自己超越所處的異地，轉化負面情緒，她承認喜鵲第一個拯救的人竟是她自己。

再者，裴利發現自己創造的喜鵲具有「一股比嫉妒更有力，比惡意或衝動更能讓人信任的力量」（C-86-21-1-2），因為，聆聽故事的孩子相信故事中的喜鵲會阻止碧翠傷害安娜。裴利的內在動力體現為助

人為善、使人和睦的喜鵲故事，不僅指引裴利自己超越教學困境，澄清她的教學角色，更使孩子如同信任喜鵲一般，相信裴利的班級規定「不可以說你不能玩」，學習成為更好的自己，可以接納不同的人。

綜合而言，說演故事是個人內在動力的體現，具有指引自我和使人信任的功能。所以，裴利以李歐·李歐尼的比喻告訴孩子：「每一個人都有我們自己的一塊起司，我們必須不斷的去啃、去咬、去看裡面有什麼」（B-151-14-1-2），她觀察到我們因為「渴望著要發現內在有什麼」（B-152-15-1-2），就必須不斷地去體現內在的動力，創造和說演故事，好認識自己。如同裴利班上的孩子說：「我就是這樣把我心裡的東西翻譯出來、解釋出來」（H-33-13-1-2）。說演故事做為裴利和孩子內在動力的體現，是裴利教學的重要資源，她可以由此瞭解孩子和自我，得到教學的指引和力量。

二、故事說演教學提供社群歸屬與道德典範

（一）幫助孩子表達自我和同理他人

裴利無法忽略「那些受到排擠的孩子們一張張難過的臉」（C-21-14-2-1），她由說演故事幫助孩子理解被排擠的寂寞，用故事為孤單的孩子發聲。例如，當裴利敘說雷蒙沒有朋友的故事，引發其他孩子的共鳴和傾訴：「我想當麗莎的朋友，可是她不肯」（C-104-4-2-1）。裴利的故事說演教學促進孩子表達自己的處境，使孩子們有機會溝通感受和想法，同理他人，目的是使孩子與人連結。例如，麗莎聽完廣子的傾訴後，也願意與自己不喜歡的廣子一起說故事：「假裝我們住在一個美麗的古堡」（游淑芬譯，1996，頁

136)。

儘管有些孩子自己選擇與人分隔，如同裴利班上的傑生：「他是一位最為純粹的局外人……是他自己介定的意向，分隔我們」(H-16-6-2-1)，裴利認為傑生的直升機棚象徵「孩子在教室裏的孤獨和被誤解的感覺」(H-247-19-2-1)，她察覺到孩子內在「最終極的恐懼和失落……是分離」(H-247-9-2-1)，而這種孤獨和分離的感覺其實來自：「我們是獨特的個體；沒有人會完全和你我一樣」(H-247-20-2-1)。故裴利故事說演教學的目的是「在不模糊掉我們個人的輪廓的條件下，找出一個共同的參考核心」(B-8-8-2-1)。

裴利找到這個共同的參考核心是「當我們跟著那些發出不平之聲，和為新痛苦哭泣的人擔憂時」(H-181-16-2-1)，當孩子可以同理故事主角的感受，「就把教室這個家庭緊緊地維繫在一起」(H-181-18-2-1)。換句話說，當教室的成員在故事說演中表達自己，傾聽彼此的感受和想法，便可能同理他人，同時找到彼此共同的參考核心，建立連結關係。她的教學示範：故事可以促進孩子自我揭露(Atkinson, 2002)，理解不同處境的人(Lawrence & Paige, 2016)。

(二) 共享快樂記憶和想像世界的歸屬

故事能培養共同體的感受(Atkinson, 2002)。如裴利故事說演教學的示範：教師如何使用文學作品或個人創造說演的故事，使每個人「以一種難以解釋的方式，將……彼此貫串在同一種旋律裡」(B-30-12-2-1)。當孩子引用大家都喜愛的故事對白：「別走開！改天我會抓到你的」(楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯，1996，頁84)，「書中對話，逐字不漏地被引用，

使得一個團體更緊密地結合在一起」(H-84-13-2-1)，因為故事可以釋放「他們共同擁有的特殊世界裏的快樂記憶」(H-84-15-2-1)。

而且，裴利的故事說演教學使孩子彼此「分享了一個想像的故事，有了角色可以演，……就有了人物和空間的歸屬」(H-28-5-2-1)，當孩子發現自己與故事的關聯，他們「個人的保護性象徵會與團體共同的儀式相混合」(H-267-10-2-1)。例如：孩子發現《別哲提諾》的插畫和瓦耳特的畫很像，這使得瓦耳特注意到自己和故事的連結，「別哲提諾現在是『瓦耳特的書』」(B-113-18-2-1)，瓦耳特經由演出《別哲提諾》的故事，經驗自己與社群的連結和歸屬關係：

瓦耳特常來問他們：「我是你們的一部分嗎？」而他們回答：「是的，我們需要你，我們才能變得完美。」(B-114-2-2-1)

孩子說演故事時，會使用他人的象徵，建立與他人的連結。裴利認為孩子使用共同的象徵是社會化的表現(楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯，1996)。她觀察到孩子都想「把自己編到別人的故事裏面去。或者是想要說服同學來參加你自己的故事」(H-27-6-2-1)，故事將所有人編織在共同的想像世界，使「教室變成了一個有機運轉的家庭」(H-181-12-2-1)。教師可以運用孩子說演的故事，幫助孩子適應歸屬新的團體，例如教師告訴孩子：「你在熊的洞裏時，是巧福的父親，你必須到他那一桌」(H-27-14-2-1)，孩子就能理解。裴利的故事說演教學提供孩子彼此共鳴的快樂記憶和想像世界，目的是使孩

子經驗連結歸屬，讓「學校開始有家的感覺」（H-245-14-2-1），找回每一個失落的孩子。

（三）提供反省實踐道德信念的典範

裴利的故事說演教學充滿對於道德信念的反思和實踐，她以故事傳遞道德信念，提供孩子實踐道德的模範，就像喜鵲的故事鼓勵孩子「一個勇敢的小孩，要承認自己做錯」（C-116-22-2-2）。對裴利而言，其實教室最重要的道德信念是「公平」，例如，裴利和孩子討論《甜狗與金翅膀》的故事，她問孩子：「他的朋友對他不公平？」（B-38-8-2-2）。

裴利在故事說演教學中，不僅邀請孩子用「公平」的信念檢視故事內容和他們的行為，同時她自己也用「公平」的信念反省自己教學的過程。例如，她希望孩子的「每個作品都得到老師同樣的注意力、同樣的待遇」（C-85-17-2-2），裴利認為孩子說的「不見了與找到了」的故事更具力量，因為「在其中，所有的成員都公平地互相交換」（H-127-1-2-2）。

裴利的故事說演教學是反省和實踐道德信念的途徑：她致力於賦予每一位孩子公平發聲的權利，傾聽每一位孩子的故事，她認為「我們的目標不是幻想，而是公正性」（H-16-19-2-2），她發現孩子在虛構的故事形式「最容易步入合理行為的道路」（H-156-22-2-2），所以，她創造喜鵲的故事做為行為改變的建議，讓孩子瞭解「教室是大家的」（C-28-16-2-2），希望孩子「知道怎樣做才是公平」（C-99-16-2-2）。因為，裴利認為「教室乃是孩子開始學習公正的所在，也是教學成為道德行為的所在」（H-16-2-2）。

裴利的故事說演教學是她實踐公平信念的途徑，她經由說演故事引發孩子產生

共鳴，學習同理處境不同的人，反思個人行為，實踐道德信念，目的是要幫助班上孩子「在這個公共的地方，不僅有親密的友誼，也有平等參與活動的機會」（C-34-19-2-2）。實際上，故事原始的功能正是強化道德秩序的規範，並為社會的需要形塑個人（Atkinson, 2002）。裴利由故事說演形塑孩子的道德信念與行為，目的是使教室公平的成為所有孩子的歸屬，實踐她的道德信念。

三、故事說演教學宣揚自然與人的關聯和共好

（一）自然與人類的相互關聯創造奇蹟

裴利的喜鵲故事來自她所謂的奇蹟：「即將發生的奇蹟卻是令人驚愕的……樹上的一隻鳥開始對我講話」（C-16-1-3-1）。裴利人在異地倍感孤單的時候看見一隻喜鵲對著她叫，她驚奇的不是喜鵲的啼叫，而是自然環境在她孤單的時候正好賜下一隻愛說話的喜鵲，令裴利稱為奇蹟的是外在的自然環境竟回應自己內在的渴望。

因為，外在的自然環境和裴利的內在產生關聯，使她感受到來自大自然的引導：「那隻鳥只是繼續往前面的樹枝移動，好像在引導我」（C-16-6-3-1）。那一隻喜鵲引發裴利的內在動力，她從外在的自然環境取得喜鵲的形象，創造出一個幫助孩子彼此接納的喜鵲故事。外在環境與內在動力相互結合，成為裴利故事說演教學的資源，也是她所謂的奇蹟。

（二）促進人類與自然互惠共好的關係

裴利故事說演教學為自然的花草動物賦予人的特徵、情感和思想，一方面可以增加孩子對自然感到親切的情感，另一方面，裴利的故事會以孩童的口吻宣導「愛

護自然」，具有教育的寓意。如安娜公主的自白反省：「真不好意思。我剛剛就像大人們一樣想把你們摘回家。不過，從現在開始，我一定不是你的敵人」（C-59-1-3-2）。裴利說的故事不以成人的姿態說教，而是以孩童的角色做為愛護自然的典範，表現與自然為友的態度。

而且，裴利以孩童的角色代言愛護自然的心理報酬：「我喜歡幫助那隻小動物，那種感覺好快樂」（C-95-22-3-2）。她的教學以擬人化的自然故事示範：當人愛護自然，會感到快樂，人與自然可以互惠共好。孩子也會在說故事中展現愛護自然的意向：「我就把牠（老鷹）的翅膀包起來」（C-53-11-3-2）。如研究發現，將自然擬人化可促進人的親環境行為（宗陽、王廣新，2016）。故裴利故事說演教學的目的，在於促進孩子愛護自然環境的道德行為。

四、故事說演教學揭示裴利對神聖的想像

裴利尋找的神聖是什麼？裴利說演的故事反映其對神聖的想像：她將自然現象視為神的化身，動物是神的使者，例如：她的故事提到「霧之神，火之神」（C-130-9-4-1），及其故事中的喜鵲被視為「是天神派來的使者」（C-38-6-4-1）。而喜鵲的故事揭示裴利相信「這個世界上有一種奇妙的魔力」（C-152-18-4-1），這一種神奇的力量，使喜鵲將故事主角的命運因緣巧合的結合在一起；如同裴利渴望她的教學能將教室所有人整合為一體。

裴利尋見教室中心的舞臺具有這一種神聖性：「當故事在表演時，那兒是神聖不可侵犯的」（H-73-8-4-1），孩子知道不是演員的人不能在舞臺上，這是屬教室的社會契約。以傑生為例，他原將自己

單獨封閉在直升機的幻想，有別人與他互動的時候，他只會回答他的直升機壞了，更無視於舞臺的規則和故事。然而，在某一次說故事的舞臺上，有孩子說故事中的小松鼠看見傑生的直升機：「他們聽見它飛過，然後它降落在這裏」（楊茂秀、陳鴻銘、林意雪譯，1996，頁74），傑生竟然跨出他的第一步，有意圖的加入舞臺上說演的故事，他停在說故事者指定的位置說：「欸！我把引擎關掉了」（頁74）。

裴利指出傑生的轉變是因為「在假裝的舞臺上，任何的認同都是可能的，秘密的思想得以安全地彰顯……大作家們知道這個真理」（H-27-20-4-1），舞臺做為一個分別為聖的空間，提供實驗的機會讓人學習社會化：傑生一方面可以認同自己做為觀眾，觀看和學習如何符合教室中的社會契約，直到傑生他可以使用直升機的幻想，認同創作者給予的角色，按創作者的劇本進入故事場景。當傑生假裝自己是別人的時候，他便可以安全的展現自己內在的感受和想法，將他的想像化為與人合作的行為，以表情、肢體和聲音構成教室共同的經歷，他與社群間的分隔線便開始模糊，超越個人的轉化由此發生；教室成員因這特定空間揭開彼此共鳴的幻想世界，從單一的個體結合而成真正的整體。

五、小結

根據研究分析的結果，從裴利故事說演教學揭示出的靈性意涵，可見故事說演教學歷程發生的意義：教師提供說演故事的空間，故事可以成為教室成員共同的想像世界，個人在想像中取用自然環境的形象，創造屬於自己的故事，體現自己的內在動力，不僅學習如何表達自己的內在，也可同理他人的感受，教師有機會瞭解孩

子，為教學困境尋求指引和力量，使用故事做為道德典範，使孩子可以反省和實踐道德信念，表現與自然環境共好的態度，使教室成員共享故事說演的快樂記憶和歸屬感，將教室所有成員結合為一體。

伍、結論與建議

基於研究分析，可知裴利的故事說演教學能提供指引個人的明鏡與力量，做為社群連結的歸屬與實踐道德信念的典範，表現人與自然的關聯性和共好，揭示人對超越的想像。本研究結果可以揭示裴利為何目的而教，及其如何教的方法和資源，重新評估裴利對教學的觀點和貢獻，提出相關建議。

一、結論

本文為使研究結論更具有方向性，以下由裴利的教學目的、方法、資源、觀點和貢獻等，綜合結論如下面各項。

（一）裴利的教學目的：幫助孩子和睦相屬的道德實踐

以靈性為向度分析裴利故事說演教學的內在意涵，可揭示裴利教學的最高目的是為實踐道德信念：她賦予每一位孩子公平發聲的權利，避免教師獨斷的觀點，她從孩子說演的故事瞭解他們的內在，提供孩子共享的神聖空間，孩子可以自由地說演故事揭露自己的感受，使人產生共鳴，幫助孩子從中經歷自己與社群的相互連結和歸屬，使教室成員成為一個群體，一同向故事的典範學習實踐道德信念。可知，裴利所有教學一致的目的是實踐助人為善、使人和睦、相互歸屬的道德轉化工作。

（二）裴利的教學方法：提供孩子共同說演故事的空間

本文分析裴利故事說演教學的靈性意涵，揭示裴利故事說演的教學方法是以舞臺為中心，舞臺做為教室內分別為聖的共同空間，呈現故事說演如何做為社群可以共享的想像世界：孩子在這個空間感到安全，因孩子一方面可以做為觀眾，觀察和學習他人如何採取社群期待的合作行為；另一方面，孩子可加入故事說演，用表情、肢體和聲音將他的想像化為行為，在表演當中安全地感受、思考好與壞、歡樂與痛苦、友誼與傷害，超越現實身分進入共同的想像世界，在共同的舞臺上與社群連結和歸屬。

（三）裴利的教學資源：自創故事體現內在動力的指引

裴利故事說演教學使用的故事資源多元，不僅來自文學作品、傳說、孩子的家族故事，還有她和孩子創造說演的故事。裴利以她和孩子創造說演的故事作教學資源，重視每一個人內在動力的體現，從中瞭解自己和孩子，尋求教學的指引。以前面談的傑生為例，當傑生主動回應其他人說的故事，就是向裴利展現他準備更進一步社會化的意向，裴利經由故事說演洞察傑生的渴望，成功的引導傑生學習說出他個人的故事。同理，裴利也運用自己創造的喜鵲故事，用以克服教學上的困境，使孩子更信任她。

（四）裴利的教學觀點：故事交織出教學歷程的共同意義

裴利對教學的觀點，反映在她對孩子的理解，她把孩子看成說演故事的人，孩子能由視覺化的故事，體現個人的內在動力，教師透過瞭解孩子得到指引。裴利自認自己身為教師所做的最好的是用故事「將這個幼兒學校裏發生的每一件事，都拉上關係，串聯起來」（楊茂秀、陳鴻

銘、林意雪譯，1996，頁16）。身為教學者的裴利，澄清個人教學觀點的方式也是經由說故事，她用故事串聯自己和孩子的故事，為教室發生的事件尋找解答，反省個人的教師角色，她的故事作品使孩子的聲音不只在教室被聽見，而且被更多教室以外的成人看見，孩子才得以在故事中被成人真正的認識。對於裴利而言，故事做為教學的內在意義網絡，為教學者、學習者在教學歷程中的所有活動交織出共同意義。因此，研究者得以窺見其教學內在的靈性意涵。

（五）裴利的教學貢獻：故事說演做為賦權和合一之路

裴利公平的賦予每位孩子向內瞭解自我，向外自我表達的權利，孩子經由故事說演學習與自我和社群連結，教師也因瞭解孩子，得以克服自己與孩子的疏離，找到教學的角色，實踐公平的道德信念。裴利的教學使人和自我、他人走向和好、合一的道路，她在教室內致力實現大同世界的理想，示範教學如何可能成為道德轉化工作。如同裴利對所有教師的建言：「你有很大的力量能從事一些道德轉化的工作」（林意雪譯，2002，頁65）。如Lawrence與Paige（2016）指出說故事是賦權的方法，使弱勢者有能力為自己發聲，使人瞭解自己，並且得到他人的同理和接納，如此人和自己的異化、人和人的疏離得以治癒。

本研究的結論使我想起一個罹癌的孩子，她一次次的說著小羊被人宰殺的故事，她說的是她在手術臺上的恐懼和孤獨？或是，她正憂慮死亡臨到？只有孩子自己才能揭示她內在的真實。裴利的故事說演教學提醒：幼兒教育工作者若賦予孩子說演故事的安全空間，脆弱的孩子也可

以自由地揭露深層的恐懼，他們孤獨的經驗將化為幻想故事，成為教室共同的經歷，觸動彼此真實的共鳴，所有人都有機會感受和同理彼此的處境，孩子將不再單獨地面對生命的難題。故事說演做為賦權和合一之路，使疏離的單一個體合一成為真正的整體。

二、建議

研究者基於研究結果和結論，歸納對現場教師和未來研究者的具體建議，如下面各項。

（一）建議教師規畫共同說演故事的空間

本研究結果揭示裴利的故事說演教學有助孩子認識自我和社會化。Cooper認為裴利的教學有助孩子的社會和情緒發展（黃孟嬌等人譯，2011）。學者指出，孩子把故事視覺化的歷程有助他們瞭解自己與他人的關係（Lawrence & Paige, 2016）。故建議現場教師應該規劃孩子共同說演故事的空間，有助孩子表達自己和同理他人，促進教室成員彼此連結歸屬。

（二）建議教師重視孩子自創說演的故事

本研究結果揭示個人自創說演的故事，可以體現個人的內在動力。孩子由故事賦予生命經驗意義（Atkinson, 2002），在故事中建構和理解自我（黃孟嬌譯，1998），喚醒內在意識（Bhagwan, 2009）。現場教師應該更加重視孩子自創說演的故事，從孩子的故事理解他們個人的內在世界，以澄清教師自己在教學中可以扮演的角色，為教學困境帶來指引。

（三）建議未來可研究靈性和學習的關聯

本研究的成果可反映靈性做為具包容性、多元化和非威脅性的精神向度，如何提供教學者另一種觀看教學的角度，照見個體所處的生物心理社會環境和其靈性向

度的相互關聯性。本研究分析裴利故事說演教學的靈性意涵，彰顯出靈性和教學的關聯，建議未來的研究者，可更進一步探究靈性和學習的關聯，瞭解個體不同的靈性向度如何因為學習的歷程而產生轉化？以及個體學習不同形式的藝術創作如何影響其靈性？

參考文獻

- 安桂清 (2007)。整體課程論。上海：華東師範大學出版社。
- [An, G.-Q. (2007). *Holistic curriculum*. Shanghai: East China Normal University Press.]
- 吳靖國、魏韶潔 (2007)。從聽故事的心 反應談故事教學之原則。教育科學期刊，7(1)，15-35。
- [Wu, C.-K., & Wei, S.-C. (2007). On principle of story teaching from psychological reaction of story listening. *The Journal of Educational Science*, 7(1), 15-35.]
- 若水 (譯) (1992)。超個人心理學：心理學的新典範 (原作者：A. Lefebvre)。臺北市：桂冠。(原著出版年：1992)
- [Lefebvre, A. (1992). *Transpersonal psychology: A new paradigm for psychology* (Ruo, S. Trans.). Taipei: Laureate Publications. (Original work published 1992)]
- 辛曼玲 (2002)。建立我們的「裴利老師」。載於毛毛蟲兒童哲學基金會 (主編)，認識裴利 (27-32 頁)。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- [Shing, M.-L. (2002). Establish our model teacher: Paley. In Caterpillar Philosophy for Children Foundation (Ed.), *Knowing Paley* (pp. 27-32). Taipei: Caterpillar Philosophy for Children Foundation.]
- 宗陽、王廣新 (2016)。擬人化、自然共情與親環境行為 (摘要)。中國健康心理學雜誌，9，1432-1437。
- [Zong, Y., & Wang, G.-X. (2016). Anthropomorphism, empathy with nature and pro-environmental behavior (Abstract). *China Journal of Health Psychology*, 9, 1432-1437.]
- 林意雪 (2002)。拜訪裴利。載於毛毛蟲基金會 (主編)，認識裴利 (73-82 頁)。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- [Lin, Y.-S. (2002). Visiting Paley. In Caterpillar Philosophy for Children Foundation (Ed.), *Knowing Paley* (pp. 73-82). Taipei: Caterpillar Philosophy for Children Foundation.]
- 林意雪 (譯) (2002)。裴利老師的一課——獲得麥克阿瑟成就獎的唯一一位幼教老師談她從孩子身上得到的經驗 (原作者：B. Mahany)。載於毛毛蟲基金會 (主編)，認識裴利 (35-66 頁)。臺北市：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- [Mahany, B. (2002). A lesson by Paley: The only preschool teacher who won the MacArthur Award talks about her experience with her students (Lin, Y.-S. Trans.). In Caterpillar Philosophy for Children Foundation (Ed.), *Knowing Paley* (pp. 35-66). Taipei: Caterpillar Philosophy for Children Foundation.]
- 陳玲玫、郭李宗文 (2008)。故事教學對幼兒利社會影響之行動研究。幼兒教育，291，12-36。
- [Chen, L.-M., & Kuo Li, T.-W. (2008). A study of teacher implements story teaching: Prosocial behavior upon young children as an example taking. *Early Childhood Education*, 291, 12-36.]

- 陳秋紅 (2004)。論故事教學在國文課程中的運用。正修通識教育學報, 1, 229-244。doi:10.29966/CHTSCYHP.200406.0012
[Chen, C.-C. (2004). Application the story-teaching approach in Chinese classes. *Journal of Cheng Shiu General Education*, 1, 229-244. doi:10.29966/CHTSCYHP.200406.0012]
- 黃孟嬌 (譯) (1998)。孩子說的故事—瞭解童年的敘事 (原作者: S. Engel)。臺北市: 成長基金會。(原著出版年: 1995)
[Engel, S. (1998). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood* (Huang, M.-J. Trans.). Taipei: Healthy Growth Foundation. (Original work published 1995)]
- 黃孟嬌、李曄、黃惠雅、吳鶯儀、劉婉琳 (譯) (2011)。小小孩都需要的教室: 維薇安·裴利的教學智慧 (原作者: P. M. Cooper)。臺北市: 毛毛蟲基金會。(原著出版年: 2009)
[Cooper, P. M. (2011). *The classrooms all young children need: Lessons in teaching from Vivian Paley* (Huang, M.-J., Li, Y., Huang, H.-Y., Wu Y.-Y., & Liu, W. L. Trans.). Taipei: Caterpillar Philosophy for Children Foundation. (Original work published 2009)]
- 游淑芬 (譯) (1996)。孩子國的新約: 不可以說「你不能玩」(原作者: V. G. Paley)。臺北市: 成長基金會。(原著出版年: 1992)
[Paley, V. G. (1996). *You can't say you can't play* (Yu, S.-F. Trans.). Taipei: Healthy Growth Foundation. (Original work published 1992)]
- 楊茂秀 (譯) (1999)。手拿褐色蠟筆的女孩 (原作者: V. G. Paley)。臺北市: 成長基金會。(原著出版年: 1997)
[Paley, V. G. (1999). *The girl with the brown crayon* (Yang, M.-H. Trans.). Taipei: Healthy Growth Foundation. (Original work published 1997)]
- 楊茂秀、陳鴻銘、林意雪 (譯) (1996)。教室裡說故事的魅力: 直升機男孩 (原作者: V. G. Paley)。臺北市: 成長基金會。(原著出版年: 1990)
[Paley, V. G. (1996). *The boy who would be a helicopter* (Yang, M.-H., Chen, H.-M., & Ling, Y.-S. Trans.). Taipei: Healthy Growth Foundation. (Original work published 1990)]
- 楊孟麗、謝水南 (譯) (2013)。教育研究法: 研究設計實務 (原作者: J. R. Fraenkel, N. E. Wallen, & H. H. Hyun)。臺北市: 心理出版社。(原著出版年: 2011)
[Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2013). *How to design and evaluate research in education* (Yang, M.-L., & Xie, S.-N. Trans.). Taipei: Psychological Publishing. (Original work published 2011)]
- 賴文鳳 (2002)。道德實踐家維薇安·嘉辛·裴利。載於毛毛蟲兒童哲學基金會 (主編), 認識裴利 (83-89 頁)。臺北市: 毛毛蟲兒童哲學基金會。
[Lai, W.-F. (2002). Moral practitioner: Vivian Gussin Paley. In Caterpillar Philosophy for Children Foundation (Ed.), *Knowing Paley* (pp. 83-89). Taipei: Caterpillar Philosophy for Children Foundation.]
- Atkinson, R. (2002). The life story interview. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context & method* (pp. 121-140). London, UK: 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, 39-49. doi: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, 204-212. doi:10.1207/S1532480XADS0703_12
- Bhagwan, R. (2009). Creating sacred experiences for children as pathways to healing, growth and transformation. *International Journal of Children's Spirituality*, 14, 225-234. doi:10.1080/13644360903086497
- Elton-Chalcraft, S. (2002). Empty wells: How well are we doing at spiritual well-being? *International Journal of Children's Spirituality*, 7, 309-328. doi:10.1080/1364436022000023211
- Fisher, J. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions*, 2, 17-28. doi:10.3390/rel2010017
- Fraser, D. (2007). State education, spirituality, and culture: Teachers' personal and professional stories of negotiating the nexus. *Internal Journal of Children's Spirituality*, 12, 289-305. doi:10.1080/13644360701714977
- George, L. K., Larson, D. B., Koenig, H. G., & McCullough, M. E. (2000). Spirituality and health: What we know and what we need to know. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 102-116. doi:10.1521/jscp.2000.19.1.102
- Gibson, A. (2014). Principals' and teachers' views of spirituality in principal leadership in three primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 520-535. doi:10.1177/1741143213502195
- Grainger, T., & Kendall-Seatter, S. (2003). Drama and spirituality: Reflective connections. *International Journal of Children's Spirituality*, 8, 25-32. doi:10.1080/13644360304642
- Kennedy, A., & Duncan, J. (2006). New Zealand children's spirituality in Catholic schools: Teachers' perspectives. *Internal Journal of Children's Spirituality*, 11, 281-292. doi:10.1080/13644360600797297
- Lawrence, R. L., & Paige, D. S. (2016). What our ancestors knew: Teaching and learning through storytelling. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 149, 63-72. doi:10.1002/ace.20177
- Marshall, J. M. (2009). Describing the elephant: Preservice teachers talk about spiritual reasons for becoming a teacher. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 25-44.
- Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58, 24-35. doi: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, 159-173. doi:10.1080/1364436X.2010.497651
- Palmer, P. J. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54, 376-385. doi:10.1177/0022487103257359
- Revell, L. (2008). Spiritual development in public and religious schools: A case study. *Religious Education: The official journal of the Religious Education Association*, 103, 102-118. doi:10.1080/00344080701807544
- Rogers, G., & Hill, D. (2002). Initial primary teacher education students and spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, 7, 273-289. doi:10.1080/1364436022000023194
- Sifers, S. K., Warren, J. S., & Jackson, Y. (2012). Measuring spirituality in children. *Journal of Psychology and Christianity*, 31(3), 205-214.
- Weiner, E. S. C., & Simpson, J. A. (Eds.). (1991). *The compact Oxford English dictionary* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.