

對「心靈教育」涵義的澄清與實行香港幼兒教育改革的关系

劉慧中

香港教育學院

摘要

背景： 近年來越來越多教育工作者關注幼兒的心靈教育問題，但對心靈教育一詞的定義卻欠缺共識。有文獻認為心靈教育等於宗教教育，也有不少文獻指出心靈教育和人本教育有密切關係，反而與宗教教育沒有太大的關係。究竟現今教育改革工作者提出的「心靈教育」，是前者還是後者？根據 2006 年的學前教育課程指引提出了「終身學習、全人發展」的定位，申明教育課程要以學生為本(人本教育)而言，「心靈教育」的涵意似乎與後者的關連性較大，如是說「心靈教育」的涵意對學前教育改革便有重大的影響。本研究嘗試探討幼兒教育者對「心靈教育」有否存有誤解而影響教育改革的成效。

討論焦點： 本文透過文獻回顧及作者見解，嘗試指出「心靈教育」實際上與「人本教育」和「全人教育」有密切關係。「心靈教育」尤如通識教育的課程，涉及的知識範疇及層面甚廣泛，因此並不局限於推廣宗教教育。而「心靈教育」所運用的教學法以鼓勵兒童作多元化及批判性思考為主。「心靈教育」與「人本教育」和「全人教育」的理念可謂同出一轍，而與着重直接灌輸宗教義理的宗教教育沒有直接關係。

建議： 基於「心靈教育」一詞在幼兒教育改革的重要角色，作者鼓勵幼教持份者澄清傳統宗教教育與心靈教育的分別，而幼教機構應徹底分辨兩者，及依據學校本身的辦學精神及宗教背境施行其校本需要的課程及教學法。作者更希望有關當局能包容及允許有不同辦

學精神、宗教及文化背境學校，讓它們擁有獲派學券的機會。

關鍵詞： 心靈教育，宗教教育，幼兒教育改革

Clarification on the meaning of “Spirituality Education” and
its relationship with implementing Early Childhood Educational Reform in Hong Kong

Abstract

Background: “Spirituality Education” of children has gained more concern in recent years, but there is a lack of consensus for its meaning. Some literatures regard Spirituality Education as Religious Education, while quite many literatures have shown a close relationship between Spirituality Education and Humanistic Education, which could be unrelated with Religious Education. What is the meaning of “Spirituality Education” being mentioned by the ECE reformers after all? Is it the former or the later? The Guide to the Pre-primary Curriculum (2006) proposed “Lifelong learning” and “Holistic Learning”, affirming the need of child-centredness (Humanistic Education) in curriculum. If so, there is a likelihood that “Spirituality Education” has a closer connection with humanistic education than with religious education. It is therefore vital to clarify the meaning of “Spirituality Education” for fostering the current early childhood educational reform. This paper seeks to explore if Spirituality Education has been misunderstood by the early childhood education practitioners with a result that hindering the implementation of educational reform.

Focus of Discussion: Through literatures review and the author' s interpretation, this paper attempts to demonstrate that Spirituality Education is actually closely related with Humanistic Education and Holistic Education. Spirituality Education shares similar elements with that of liberal studies, in which the concerned areas and aspects of knowledge are widespread. Hence, it is not limited in promoting Religious Education. And pedagogies adopted in Spirituality Education mainly emphasize diversified and critical thinking. The rationales behind Spirituality Education are closely related with that of Humanistic Education and Holistic Education. Spirituality Education has no direct relation with Religious Education which emphasizes direct transmission of religious dogma.

Suggestion: In view of the importance of the role of Spirituality Education played in early childhood educational reform, early childhood education stakeholders are encouraged to distinguish the differences between Religious Education and Spirituality Education. The early childhood educational institution should discriminate between them, and to practise their school-based curriculums and pedagogies in accordance with their schools' missions and religious backgrounds. It is hoped that the authorities could tolerate and accept schools with different missions, religious and cultural backgrounds, to provide them opportunities for receiving school vouchers.

Keywords: Spirituality Education, Religious Education, Early Childhood Educational Reform

引言

隨着今天世界上盛行「市場基要主義」 market fundamentalism (陸鴻基，2007)，一切以營商的原則，只關注經濟生產力和競爭力的教育模式備受批評。以「市場基要主義」導向的教育模式的特色是，對幼兒重視不足，教育是在追求功利，或迎合家長的功利需要（石筠弢，1996，6）。

因此，不少教育工作者在過去十多年的教育改革洪流中，已積極關注學生心靈與生命成長的陶成。

以「市場基要主義」導向的教師主導課程特色及教育法

為促使以「市場基要主義」得以發揚繁衍，教育的模式便需以最省時並獲得最多的預期成果為首選，而配合這種務實市場需要的教學法使得賴以教師作主導進行，以講述教學法（陳健生，2004，23）成就之。然而在學生(幼兒)被改造的過程中，他們的人格會被扭曲了、感覺鈍化了、心靈也會被壓制了、他們人性的生命甚至是會被禁錮或是受到創傷（吳梓明，2008，95）。事實上，筆者對以下所陳述的香港幼兒教育普遍存着的情況所見不鮮：透過預設的教學內容的課程模式令課程編排密集，以致日常課堂中未能讓兒童從活動、遊戲中學習。校內課業著重操練性，未能顧及有個別差異的兒童，發揮不到 DAP(適宜發展性)的精神，令能力較弱的兒童失去自信心、心靈上的失落如感覺不良好，情感困擾等情況繼而出現。更重要的是缺乏讓幼兒自發探索、發問、研究及提供人際溝通互動，建立社交關係的機會；課程因而未能促進幼兒達到全人均衡發展的準則（公教報，2009）。以上所描述的這種舊式以老師為中心，教師具有高度指導性，以獎懲控制學生，教學時以講解、詢問、

反覆練習及以教師示範說明為主的教育模式（霍秉坤，2004，12），算是道出了舊式香港幼兒教育未能關顧幼兒的心靈需要，因而妨礙了幼兒全人均衡發展的普遍現象。教育工作者開始對心靈教育重視，似乎是基於對以「市場基要主義」導向的教師主導教育法持反對意見。

對教改起著關鍵性影響的「心靈教育」涵義

至目前「心靈教育」還沒有一個清晰的定義，這也正是本文章撰寫的原因。現嘗試藉著兩種最顯明分別的「心靈教育」涵義上的詮釋，從而喚起有關的討論平台，並以此反思教改的立場取向是否「混淆」了幼教持份者對這兩種不同「心靈教育」涵義詮釋而影响了教改的推行。

有文獻指出「心靈」探討的是生命的終極意義（Wright, 2000；林智中引，2008，14），因此不少人將心靈教育等同於宗教教育。林智中引述 Hay & Nye（2006）指出在 1920 年代，英、美、法等國家都將心靈教育等同於宗教教育。有學者在論及《心靈教育的涵意》時指出心靈教育的三項涵意便很清晰的說明心靈教育(Spiritual Education)具宗教的向度，例如心靈教育乃(一)強調人與神聖(the Sacred)及超越(Transcendence)連繫的經驗，雖然所言的「神聖」不局限於基督宗教的位格「神」(Eliade,1959)；(二) 心靈教育強調人與自己、與他者、與萬物的連繫(connectedness)；(三)心靈教育嘗試助人將上述的經驗與關係整理及表達。須留意的是文章中以靈性教育(Spiritual Education)等同心靈教育(Spirituality Education)作理解(公教報，2009)。那麼，心靈教育與靈性教育便有關連，而心靈教育又具有宗教向度的話，那便可進一步帶給香港的幼教持份者一份心靈教育等同於靈性教育及宗教教育的訊息。理

由是心靈教育也包括了靈性教育，因為它是屬於近代以「學生為中心」，以人為本度向的宗教教育。

根據王秉豪(2005, 246)理解，在眾多的教育改革文件中所提及的「靈性教育」(Spiritual Education)實則上與宗教教育沒有顯而易見的關係。因為選寫教育改革文件的執筆者將「靈性教育」置於德育(Moral Education)範疇下。Hay (2000)的研究指出了兒童心靈的需要不只限於宗教信仰者，它是屬於每一個兒童的。因着心靈教育是普及化的，在 1992 年的英國教育條例(Education Act, 1992)已指出在課程中向宗教信仰者與非宗教信仰者推廣靈性發展的必要。現若回顧前文所指心靈教育等同於靈性教育的話，心靈教育便屬於德育倫理的範疇，因此心靈教育的施行，便正好如 Hay 及 Nye(1996)指出不只限於宗教信仰者。

王秉豪(2005)在 2000 年 9 月提及香港教育統籌委員出版《教育改革進展報告：終身學習，全人發展》(頁 31)這段課程改革文件確立了靈性向度在教育的意義，而且將靈性擴闊或伸延至非宗教學校也涉及的教育層次。

“德育在教育體系，以致整個社會的道德體系中，也有著十分重要的使命。我們要让每個學生在學習階段中也能夠在道德、感情、精神(英文原文為：SPIRITUAL EDUCATION)各方面接受有系統的學習，並有充分的經歷，以建立正確的人生觀和價值觀。”

可是，這種將靈性提昇至非宗教學校也涉及的德育教育層次反而會構成對靈性教育是否等同宗教教育在理解上的混淆。而這混淆會對教改起著關鍵性的影響；因為若對「心靈

教育」存有不同的理解，幼教持份者便可依其自身對「心靈教育」不同的理解而實踐課程，所得的教改效果便會很參差，有礙教育改革的全力推行。再者，對宗教有認識的學者又指出若將「心靈教育」置於感性和道德教育的範疇下、其實是欠缺了宗教學校一直以來所關注的靈性問題。更甚的是所謂將靈性伸延至非宗教學校也涉及的教育層次做法實是「縮減」(reductionism) 靈性教育而非擴闊靈性教育。

教改下的全人教育、人本教育與心靈/靈性教育的關係

「全人教育」與「人本教育」之共通點

2006 年的學前教育課程指引(下稱 06 年指引)的引言部份已開宗明義給幼兒教育從業員指引最新幼兒教育改革的定位，那就是：香港教育制度及課程改革[是為]終身學習、全人發展的奠基 (2006，7)。為配合「終身學習、全人發展」的定位，06 年指引繼而引用 2000 年課程改革文件《學會學習 --- 課程發展路向》，申明教育課程要以學生為本(人本教育)，為兒童提供高質素、綜合性的學前教育及照顧服務。建議中的以幼兒為本，為的是要創造更大的空間給幼兒，尊重個別差異(自我評核)，促進主動學習。在課室落實「學」與「教」時，教師須以綜合、開放、富彈性的非正規學習模式，配合幼兒的發展需要和興趣，透過富啟發性和有趣的遊戲活動，提升幼兒學習能力，發揮個人潛質(頁 12)。在推行這些課程時，老師須與幼兒建立良好的關係，並營造愉快輕鬆的學習氣氛，使幼兒更能在學習過程中主動地投入活動(頁 38 至 39)。

綜觀以上所述，香港幼兒教育改革的定位及所透過的開放、富彈性的非正規學習模式

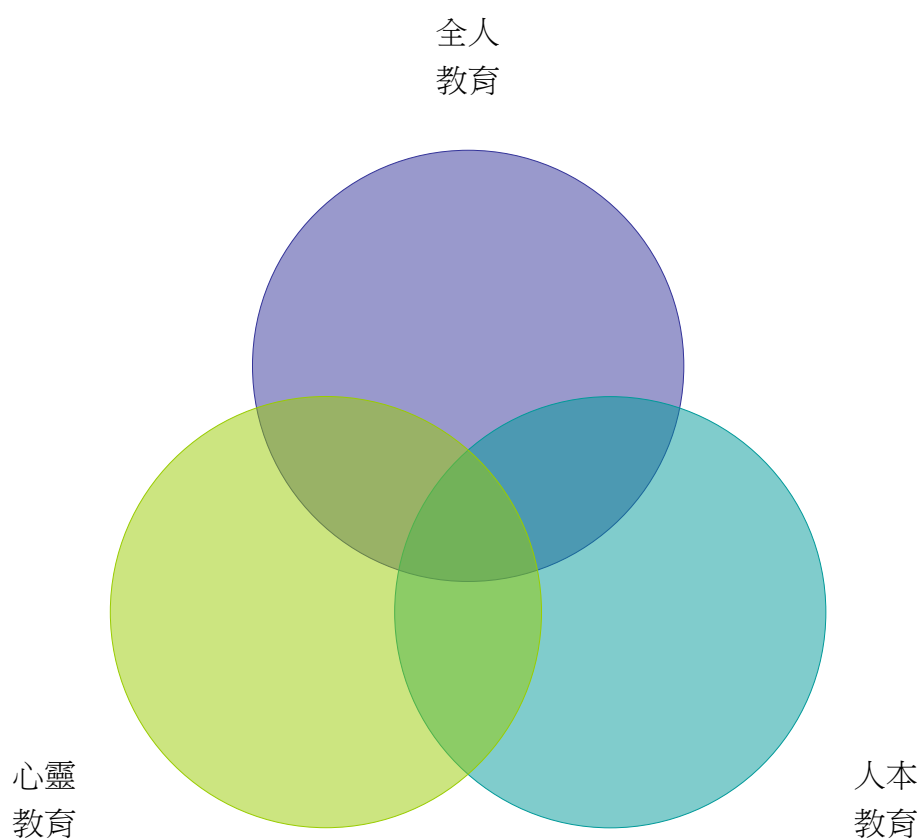
而達至的全人發展課程，實與台灣中原大學的學者所指出與全人教育精神接近的人文(人本)教育(即以學生為本)的教育概念有共通點(資料出處：台灣中原大學網上資料)。譬如說「人文教育」是從教育的主體（以「人－學習者」為本，所強調的是在(一) 有彈性、開放的課程模式下，讓學生作自我導向學習(即教改中所提及的「主動學習」) (二)期望去學習並明瞭怎去學習(亦是主動學習)；(三) 鼓勵學生作出自我評鑑，讓學生能與自己作比較(這便是開放、富彈性的學習模式)，而非利用名次、積分等與別人較量，這是尊重學生個別差異，促進主動學習的途徑；(四) 不具威脅性的學習環境營造輕鬆的學習氣氛(通常在非正規的「統整」遊戲課程中能達成；(五)感受亦是學習過程重要一環(傅立圻，1999)，這一項更能關顧到學生心靈上的需要。

「心靈教育」與「全人教育」及「人本教育」之共通點

至於關顧兒童心靈(Children's Spirituality)的心靈教育的目的是要透過觸動學生的心靈而達至師生間心靈的溝通(吳梓明，2008)，老師必須致力引導及啟發學生善良的本性，發揮他們自我教育的潛能、幫助他們心靈的成長(吳梓明，2008，94)。要成功推行心靈教育便需建立美好的人際關係及讓[學生]增進個人的自我了解和自我實現，並讓個人發展自我概念、自我價值及自尊等內涵層面(吳庶深，2008，11)得以彰顯。由此可見，推行心靈教育的內涵層面與人本主義的學者馬斯洛(A. Maslow)所論及的「需求層次論」的社交的需求、尊重的需求及至達至最高層次的「自我實現」十分吻合(劉慧中，2009，14)。劉鐵芳 (2007，吳梓明引，2008，95)引述 20 世紀初的中國學者也是主張教育必須是「以人為本」，因此要「用心去教」以便推行「超乎功利以上」、「關顧做人」的教育。由此可見劉鐵芳(2007)所

提及的「以人為本」教育是以取代一些以經濟導向的功利教育所倡導而重視「人性」的教育。可以說這種「以人為本」推動人際間互動、關注人性、心靈觸動心靈、發揮人類潛能和理想的「心靈教育」便是香港幼兒教育改革所強調的全人教育。圖一表達了全人教育、心靈(靈性)教育、及人本教育三者因著彼此的共通點而環環相扣。

圖一 全人教育、心靈（靈性）教育、及人本教育的關係



歸納以上相關文獻所得，推行心靈教育的主要原因是為取代社會上一些以經濟導向的功利教育，因此需以「以人為本」的哲學/教育理念側重多一點「人」的教育而非過於側重成「材」的教育。在推行學與教的層面上，依照 06 年指引所主張的方法是以「兒童為中心」、以學生為本(人本)，強調的是要尊重幼兒的興趣，讓幼兒從其自選的遊戲中主動投入、輕鬆愉快地學習；要是這樣做，幼兒便能達到均衡的「身體」、「認知和語言」、「情意和群性」和「美感」的全人發展(頁 14)目標，而均衡教育也意味著指引要求幼教從業員應依全人教育

的宗旨推行課程。可見全人教育、人本教育和心靈教育在推行教學方面也是環環相扣。

事與願違的幼教改革

從文獻回顧理解到幼教改革新課程的全人教育理念、人本課程模式與心靈教育有密切關係。心靈教育除了可以被理解與近代以「學生為中心」，以人為本的宗教教育有緊密關係(心靈教育等同宗教教育)，亦可被擴闊至非宗教學校也涉及的教育層次(心靈教育等同人本教育、全人教育所推廣的道德、感情發展)的話，便理應得到全數有宗教背景及非宗教背景學校的支持而獲得雙贏局面促成教改成功。

因着香港的歷史因素所影響，依香港教育城 (2008)資料顯示，全港幼稚園和幼兒學校當中，宗教團體所辦理的佔百分之五十四。而非宗教團體辦理的幼稚園和幼兒學校則佔百分之四十六。回應上文，與心靈教育有密切關係的幼教改革理應會得到有宗教背景及非宗教背景學校的支持而成功。

然而事實上，能成功地依照指引實踐的學校，實在鳳毛麟角。香港大學幼兒教育學者李輝(2002，44)直言，近 10 年來，本港幼教界開始引進許多新的觀念、課程模式和教學方法；有些曇花一現，有些則推而不行，有些雖廣為推行但卻被誤解、錯解以至變形走樣。」

為了解決教改推行不果的困局，政府聽取了學術界、幼教業界及家長三方面的意見，於 2006 年 10 月，教育局耗資二十億在幼稚園推行學券制以資助幼兒學費。

然而，在一邊廂，當學券制推行未及三年，業界及家長已怨聲載道。另一邊廂，學校為着要取得學券資助，便得接受當局外評。外評的準則當然是依著 2006 年的學前教育課程指引為藍本。最令研究員費解的是當中許多獲得通過外評的學校，不消片刻，課程的模式

很快便走回頭路。因此可以說課程改革至今，仍未見顯著的成效。若說當局推行的幼兒教育改革便是新式「以兒童為中心(人本)的「心靈教育」的話，筆者認為教育改革的不理想情況可能代表著「心靈教育」並未被幼兒教育持份者普遍接受。這有可能基於「心靈教育」一詞未有清晰的定義，人們並不了解其含義及其與傳統和近代宗教教育的關係，因而令改革未見成效。對於一些認同「心靈教育」等同「宗教教育」的學者而言，幼教持份者對「心靈教育」涵義混淆，正是因為許多學者或教育工作者仍是側重傳統的教育方法，譬如是用傳統的「宗教教育」方法去推行「心靈教育」，而非使用新的人本教育範式，以「兒童為中心」的現代宗教教育理念進行。因而指出其實問題不是在「宗教教育」，而是在「傳統的教育方法」。因此，幼教持份者應更多強調現代的宗教教育是以學生生活(人本教育)為主、重視學生的全人發展(Holistic Development)和整體經驗(Holistic Experience)，這樣才會更有助發掘「心靈教育」與「宗教教育」的真正關係。

討論及建議

筆者認為教改之不能成功推行乃由於社會普遍人仕並不理解「宗教教育」與「心靈教育」存有兩種涵義上的詮釋所以焉。

(甲) 認同「心靈教育」等同「宗教教育」詮釋立場的發表

若站於「心靈(靈性)教育」等同「宗教教育」立場的人仕而言，心靈(靈性)教育、人本教育和全人教育便是相近互用的詞彙。

幼兒教育工作者應把握政府推行教改的機會，積極推動關顧學生心靈發展的教育。

又許多宗教學校或許仍是慣用傳統的宗教教育、側重聖經(文本)教義的傳授，而忽略了幼兒心靈發展的重要性。因此建議在「心靈教育」的討論中，必須提醒教育工作者不能只滿足於推行傳統的宗教教育，更要把握時機、重視近代關顧學生心靈發展的宗教教育。對於非宗教學校而言，教育工作者不應將心靈教育縮減為道德教育或情感教育，反之，更須重視幼兒全人發展中的靈性向度及兒童心靈發展對學前教育的重要性。

有關實行學券制的問題，家長應利用選擇學校的權利去作更多關注及要求學校提供幫助兒童心靈發展的教育。不論是宗教或是非宗教學校，也應共同關注孩童的心靈教育，因為這是大多數家長的訴求。在多元化的大前提下，政府應容許來自不同的宗教背境、或是沒有宗教背境的學校均有機會發展不同類型的心靈教育。心靈教育委實是需要有較廣闊的空間方能有健康的發展的。

(乙) 認同「心靈教育」不等同「宗教教育」詮釋立場的發表

若站於「心靈(靈性)教育」不等同「宗教教育」立場的人仕而言，心靈(靈性)教育、人本教育和全人教育也是相近互用的詞彙。為甚麼說三者是與宗教教育不相近呢？須知這裏所講的宗教教育，是局限於傳統的宗教教育。明顯之處是這三者均是與傳統的宗教教育不相近，但卻是與近代的宗教教育較有相近互用的關係。

傳統的(尤其是天主教的)宗教教育目的是灌輸一套聖經知識或宗教真理。這是傳統以來被認為是「正確」傳授基督宗教的方法。然而舉例說在天主教方面，卻受到六零年代(與

梵二大公會議同年代)的人本主義心理學推動的人類潛能運動(Human Potential Movement)所反對。支持這種新派宗教思想的學者 Michael Grimmitt (1983) 及 Philip Phenix (1964) 提出宗教科的對象是整個人的生命(Whole Person-全人)，因為宗教科涉及人對存在意義的了解、人生價值的確立及對終極關懷的追尋。既然宗教是涉及人的整個生命，它必然是包括了人的生、老、病、死等信仰問題。因此推廣這種「宗教」教育意念便應幫助學生反省人生的問題，重視學生的整體經驗(Holistic Experience)，更強調與學生的對話(安妮，2009)。由此可見，有別於新派宗教思想所推崇的，傳統的「宗教教育」則和心靈教育並不是同出一徹的，因為傳統的「宗教教育」須要直接傳授義理及人生價值，這與講求學生自我反省和整體經驗的心靈教育並不一致。事實上，就羅馬天主教會之普世教會(Universal Church)立場而言，就不能接受「心靈教育」等同，亦即代替了「宗教教育」的做法。因為這種做法會嚴重地分裂了普世教會的統一性教導。這爭論點可追索至現任教宗本篤十六世與紅衣主教 Kasper 在 1992 年有關 Universal Church 及 Local Churches 的互不讓步討論據點 (Thomson Gale Report on May 28, 1992, CDF)。再者，本地退休資深宗教教育教師黎煥智先生在受訪文章中亦力批「教改下宗教科目不受重視」的情況，並呼籲「教改激流勿以德育取代宗教教育」提醒業界注意(公教報, 2008)。

另一方面，基督新教的宗教教育卻是早在 1960 年代受到十七至十九世紀「以人為本的思想典型」(谷寒松，2009)所影響而接受了人文主義思想，亦較早開始重視以人為本、發展以學生為中心的宗教教育，也直接推動了近代新派(相對於傳統)的宗教教育的發展(Goldman, 1965; Loukes, 1965; Grimmitt, 1983)。這種改革運動更在 1980 年代開始在

英國促進了新一輪的心靈教育的推行。(吳梓明, 2008b)

筆者的一點建議

就以上的討論，筆者認為無論支持或不支持「心靈教育」是否等同「宗教教育」的立場的學者/幼教持份者也須向當局作出以下建議，那就是須鼓勵幼教持份者澄清傳統宗教教育與心靈教育的分別；為能避免主觀的判斷，多採取客觀開放的態度，並提升為教育研究或學術議題類別，應盡快建立討論的平台：

- (一) 無論幼教從業員最終選擇新或是舊式的教育範式，也有需要參與有關講座以了解其分別。請參閱附件一有關傳統的「以聖經為中心」與近代的「以兒童為中心」教育範式的分別及附件二有關近代「以兒童為中心」的宗教教育(心靈/靈性)的統整發展項目；
- (二) 幼教機構及幼教持份者要徹底分辨及依據學校本身的辦學精神、宗教及文化背境施行配合其校本需要的課程及教學法；
- (三) 同樣地，家長亦須明白到在學券制下推行的教改所建議採用的課程及教學方法實乃屬於「人本教育」、「全人發展」、「通識教育」等的教育範式的必要，須知道這些教育範式的內涵層面與「心靈教育」是息息相關的，也是屬於新的教育範式及新的宗教教育範式，所採用的是統整教學，幼兒所涉獵到的知識並不透過教師分科傳授而獲得；知識的寶庫乃分佈於統整進行的遊戲活動中，教師可按在活動中的幼兒發展情況鷹架幼兒學習。因此，家長便須明白到「心靈教育」在教理的涵義上並不同「傳統宗教教育」的必要(公教報，2009)。這一項在宗教層面上的關注點可能在過去推行教改時被忽略，導至幼教改革未能透

徹成功推行的其中一項主因。因為假設家長持著學券而選擇有傳統宗教背景的學校，卻換來與家長所理解的「宗教教育」截然不同之「心靈教育」的新式教育範式，筆者認為則或多或少也對家長構成不實及不公平的現象。誠然，對一些宗教學校而言，他們會同時採用在結構上以分科模式表達的「宗教教育」，但又同時混合了在結構上以統整模式表達的「心靈教育」；在實際推行的比例上則會因校而異。然而在兩種不同的教育模式培育下的孩子畢竟會在學習成果上有些差異；鑑於傳授傳統的「宗教教育」知識¹，便須採用傳統的教學法(McLaren, P, 1999)，而推行「心靈教育」則剛好相反；筆者在過去兩年的有關兩項獲資助的研究結果中有以下重要發現：在側重施行分科課程模式的「宗教教育」下的孩子，其所表達的宗教知識/聖經知識領域能與其校所「傳授」的一套吻合；而在側重施行統整課程模式的「心靈教育」下的孩子，其所表達的「宗教」知識領域則較具構想空間，孩子所談及的內容往往不限於宗教知識/聖經知識的表達，而是關注其內心對周遭事物，人際關係的關注。研究又發現學校若一致性地在整日的課程上也採用統整課程模式教學的話，這情況有助「心靈教育」的推行，亦能有效地配合幼教改革所建議的以「兒童為中心」課程/教學法而施行。要是這樣說，當局便有需要向幼教持份者澄清「心靈教育」與傳統及現代「宗教教育」的關係，幫助他們認識「以學生為本的教育」和「全人教育」所強調的；另一方面，學者亦須在「心靈教育」的概念上再作探討研究，當局也應凝造多些討論平台的機會；雖然本文所言的傳統「宗教教育」指的是基督宗教教育，但亦可引用於其他宗教教育行列，例如一些重視傳承固定道德價值觀的宗教，如佛教、孔教及道教等。讀者須注意的是固定的道德價值立場取向有別於「人本教育」立場所主張的不固定道德價值觀。相關文獻可參考 Weil Veugelers 的文章。

(四) 呼籲有關當局能包容並允許有不同辦學精神、宗教及文化背景的幼教學校，讓它們擁有獲派學券的機會，透過學券制的運作讓教育界發揮真正的民主精神；而不是「強迫」一些希望維持傳統宗教理念的學校放棄以分科形式傳授宗教知識。另一方面，雖然有認同「心靈教育」等同「宗教教育」的學者指出「心靈教育」的(神)天、人、物、我、多角向度仍存有神靈(宗教)的包涵面，認為在顧及「全人教育」的同時，也不會忽略「心靈教育」與「正統宗教知識」的融合均衡發展；情況就正如教改建議推行的「均衡課程」一樣。然而，試想在既定的半日制幼稚園三小時學習時間內，要達到學科與術科「均衡」的準則，其實是削弱了一般學校原本所側重的分科學科教授。

有一點有趣的現象可作為承接本文章課題再開展討論平台的是：教改主張「全人發展」及「人本教育」，既以標榜彈性、變通、配合全球化發展為主，那是否意味着這種教育模式更匹配培育「營商」的靈活素質呢？這種說法是有根可尋的，例如有些專務研究中國近代五四新文化運動的學者如 Zeng(1988, 頁 89-91, Wang, 1993 頁 48 引) 便指出那些持以[人本理念]實用主義作為社會及政治改革觀點的人，如杜威(1859-1952)，其所推動的改革動機，實情是維持資產階層利益的休改革。這種做法正正與時下業界所接收到的訊息剛好相反，誤以為推行人本理念及其相關的一切理念是反功利主義之舉。Zeng(1988)等學者這些見解對時下力推人本教育改革的業界人士而言，可謂是當頭棒喝！然而這點指出卻有利於開托往後討論的專題以便澄清過往在理念與概念上的混淆，要是這樣做，就更能促進社會多元化專業發展的空間。

參考書目:

Blamires, H. (1963). *The Christian mind*. London: SPCK

Department for Education. (1992). *Education Act*. London: HMSO.

Eliade, M. (1959). *The sacred and the profane: the nature of religion*. (W. Trask Trans.). London:

Harcourt Brace Jovanovich. (Original work published 1957).

Goldman, R. (1965). *Readiness for Religion*. London: Routledge and Kegan Paul.

Grimmitt, M. (1983). *Religious education and humanisation*. Sydney: Australian Association for Religious Education.

Hay, D. & Nye, R. (1996). Investigating children' s spirituality: the need for a fruitful hypothesis.

International Journal of Children' s Spirituality, 1(1), 6-16.

Hay, D. & Nye, R. (2006). *The spirit of the child*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hay, D. (2000). Spirituality versus Individualism: why we should nurture relational Consciousness? *International Journal of Children' s Spirituality*, 5(1), 37-48.

HKedCity. (2008). *Profile of kindergartens and kindergarten-cum-child care centres*. Retrieved June 2009 from <http://chsc.edb.hkedcity.net/kindergarten/>

Hong Kong Special Administrative Region Government. (2006). *Guide to the Pre-primary curriculum*.

Hong Kong: Hong Kong Special Administrative Region Government.

Lee, H. (2002). Reforming the early childhood curriculum in Hong Kong. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 1(1), 44-49.

Loukes, Harold. (1965). *New Grounds in Christian Education*. London: SCM Press.

McLaren, P.(1999) *Schooling as a ritual performance: Toward a political economy of educational symbols and gestures (Third Edition)*. Rowman and Littlefield Publishers, Lanham, MD.

Phenix , P.H. (1964). *Realms of meaning: a philosophy of the curriculum for general education*. New York: McGraw-Hill.

Veugelers, Weil (2003). *Moral Education from a Humanistic Perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago, April 21-25.

Wang, R. (1993). *John Dewey' s influence on Chinese education*. Dekalb Illinois : A Bell and Howell Company.

Wardlaw, C. (2006). *What kind of voucher does Hong Kong pre-primary kindergarten education need?*

Retrieved from the website of the Hong Kong Education and Manpower Bureau website 2006.

<http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=5807&/angno=1>

Wong, P. H. (2005). The ambiguity of the term ‘spiritual’ in Hong Kong educational discourse: rhetoric and substance. *International Journal of Children’ s Spirituality*, 10(3), 243-261.

Wright, A. (2000). *Spirituality and Education*. London & New York: Routledge.

Zeng, Zida. (1988). A Chinese view of the educational ideas of John Dewey. *Interchange*, 19, 85-91.

台灣中原大學網上資料。 <http://he.cycu.edu.tw/holistic/right.htm>

竹 (2008 年，日期不詳)。教改下宗教科目不受重視：退職教師談宗教教育理想。《公教報》，喜樂少年版。香港。

谷寒松 (2009)。思想典型的轉變，載何光滙、楊熙楠(主編) **漢語神學讀本**，710-721。香港：漢語基督教文研所有限公司。

吳庶深 (2008)。 **心靈教育：生命教育的核心概念**。香港教育學院：宗教教育與心靈教育中心。

吳梓明 (2008a)。教育的再思—關顧心靈教育的芻議。 **教育曙光**，56〔2〕，92-99。

吳梓明(2008b)。 **宗教教育就是心靈教育**。香港教育學院：宗教教育與心靈教育中心。

安妮〔2009年9月6日〕。公教報推行宗教教育須配合以老師為中心的教學方法。教育與兒童心靈成長尋覓之旅 (四十九)。 **公教報**，文教版。香港。

安妮 (2009年9月13日)。天主教普世教會的立場：心靈教育並不同宗教教育。教育與兒童心靈成長尋覓之旅 (五十)。 **公教報**，文教版。香港。

教育統籌委員會 (2000)。 **終身學習・全人發展：香港教育制度改革建議**。香港：香港教育統籌局。

林智中 (2008)。 **通識教育與心靈教育：兩個風馬牛不相及的概念？**香港教育學院：宗教教育與心靈教育中心。

石筠弢 (1996)。學前教育價值初探。載陳國眉、劉焱(主編)。 **學前教育新論**，45- 66。北京：北京師範大學出版社。

陳健生 (2004)。講述教學法。載霍秉坤（主編）。 **教學方法與設計**，22-29。香港：商務印書館。

陸鴻基 (2007)。 **靈的突破**。香港教育學院：宗教教育與心靈教育中心。

香港課程發展議會〔2006〕。 **教育課程指引/ 2006**。香港：香港課程發展議會。

楊國強 (2009年2月22日)。心靈教育的涵意。 **公教報**，文教版。香港。

傅立圻 (1999)。 *本港小學活動教學法與人本主義取向教育之比較*。

<http://home.netivigator.com/~foo/apki/Essay/humantic.html>

霍秉坤 (2004)。教學方法引論。載霍秉坤（主編）。*教學方法與設計*，1－21。香港：商務印書館。

劉慧中 (2009)。怎樣的教育學券制才能湊效？載劉慧中（主編）。*幼兒教育哲人哲理的足跡*，33-36。香港：劉慧中出版。

劉鐵芳主編 (2007)。 *新教育的精神- 重溫逝去的思想傳統*。上海：華東師範大學出版社。

附件一

傳統的「以聖經為中心」與近代的「以兒童為中心」教育範式的分別

	(一) 傳統的(舊式)以教會教義/聖經為中心的宗教教育 (以「教師為中心」的教育典範)	(二) 近代的(新式)以「兒童為中心」,以生活為中心的宗教教育/心靈教育 (以「兒童為中心」的教育典範) (換言之,近代的「以兒童為中心」的宗教教育正是文章所談及的「心靈教育」)。
形式	以「文本」為基礎 *文本包括教會教理、教會憲章、聖經等。	以「學生生活」為基礎
內容	注重教學內容的傳授	注重學生生命的改變
教學方法:	指導式的	描述性的
	教條式的	經驗性的
	客觀的	主觀的
	可量化的	注重質素

	操作式的、強記的	靠理解去明白
	理性思考	感性培育

資料轉載於 2009 年 9 月 6 日之《公教報》，文教版，頁 11。表格內容修訂並補增自原文出處《宗教教育就是心靈教育》，宗教教育與心靈教育中心之學術專文系列(一), 2008 年 9 月, 頁 14【請詳閱頁 14-18 有關近代宗教教育在英國的發展及其與心靈教育關係的闡釋】及於 2008 年 5 月 9 日由香港教育學院，宗教教育與心靈教育中心舉辦的心靈教育講座內容。

附件二

以茲識別於傳統宗教科授予孩子宗教知識，心靈/靈性教育則鼓勵兒童在心靈/靈性上的統整發展。根據 Watson (2007)，心靈/靈性發展的有關方面包括：

創意：頌揚及鼓勵創意和想像能力，及對美學的理解和欣賞，令教育不止僅僅獲取事實性和科學性的知識及技能。

意見表達：所有科目包括表達意見的空間，而不只是僅僅獲取事實性的知識，同時鼓勵學生考慮他們自己的想法、價值觀、意見和感受。此外，還提供機會學生反省個人行為和有關道德的爭議，和給學生一些寧靜甚至用作冥想的課節。

自尊：鼓勵自我尊重，同時鼓勵學生與學生之間、學生與老師之間的互相尊重，包括提供空間給所有學生和老師，容許他們在安全的環境下發表意見及感受，和頌揚學生的作品和其他對學校生活的貢獻。

關係：培養學生在校內的良好人際關係，及在將來能維持良好人際關係的能力，還有了解不同拒絕偏見方法的一致性、差別和重要性。

與自然界的關係：表揚對自然界的正面感情，包括對自然和宇宙的好奇心，以鼓勵學生在求學和將來的日子可以對環境作出正面積極的行為。

洞察力：鼓勵獲取知識的同時要明白或有深入的了解，使教育不只是獲得有關在世界工作的知識和技能。同時，鼓勵能超越從即時明顯事物所得的洞察力，在某些情況下，也支持超越物質的洞察力。

凝聚力：闡明所有科目也有聯繫，而成為對整個世界的統合理解的一部份。另一方面，把

所有課堂的內容及活動聯繫每位學生，令他們每位也能投入學習，和有機會去思考自己的信念、價值觀、想法和感受。

挑戰：鼓勵反思現狀及已接收的智慧及知識，同時激發學生全力以赴，有恢復力及勇氣。

福利：建立安全環境讓學生受到保護而利益不受損，而利益受損的學生則能尋求協助和令他們安心。

意義：提供學生學習的機會，包括從其他學生、人物、宗教及世界觀，令他們進入建立信念和價值觀的過程，而賦予人生意義和價值。

*資料翻譯自Watson, J. (2007, p.130)

Watson, J. (2007). Spiritual development: constructing an inclusive and progressive approach. *Journal of Beliefs & Values*, 28(2), 125-136.

