



第四章

兒童「靈命・全人」塑造

甚麼是兒童全人的塑造？兒童全人的塑造該在哪一個年齡開始呢？兒童全人的塑造應由誰來負責？父母？學校的老師？教牧？抑或是教會的導師？兒童「靈命・全人」（德、智、體、群、靈、美）的塑造越早施行越好，各個人格的層面都須均衡地發展。當中，德、群、靈、美等發展十分依賴智育的發展進程。感性的培育涉及兒童「心」的層面，這牽涉到情感和情緒的管理，以及態度和價值的形成。因此，感性的培育是兒童整體人格發展的重要橋樑，尤其是自我觀念的建立，它的形成多源於理性教育的層面。

兒童「靈命・全人」的培育

向兒童傳授道德和信仰的規條，並非施行德育和靈育的目標；幫助他們經歷內化的過程，讓道德和信仰的意識滲進他們的良知和潛意識之中，成為他們的核心價值，才是真正和主要的德育與靈育的目標。兒童的核心價值系統在不知不覺中指揮著他們的行為、思想，影響著他們的道德取向，並營造了他們對人和事物的態度。在內化的過程中，兒童透過具體的推論、與他人的相處交流、將己比人或將人比己的反思及參與解決難題的過程，去落實個人的德性和靈性的取向。正如韋斯荷夫 (John Westerhoff III) 所說，未經內化的信仰是「借來」或「聽來」的信仰，¹ 那麼未經內化的道德可說是「借來」或「聽來」的道德。

祖當勞 (Donald Joy) 在本書第十章中 (頁 240-244) 指出，在誘導 (inductive) 的學習過程中，學習者的感知反應和好奇心因著被新的經驗和知識所觸動，而進入探索、考究、推論、試驗、求證及綜合的學習形態。² 按著兒童的自然本質而言，他們大都是誘導的學習者。換言之，誘導的學習方式是兒童最有效的學

習方式。透過這種學習的方式，才會產生內化和表裡一致的「靈命·全人」培育。

在成長的過程中，兒童所感知和意識到的外在世界觀 (perceived worldview) 往往直接投射和塑造他們的內在世界觀。倘若他們所察看的外在世界是正面和積極的，那麼他們的內在世界也會是正面和積極的；故此，兒童在成長過程中所接觸的人物、環境和經驗，對他們的「靈命·全人」發展有重大和深遠的影響 (參第十章圖二，頁 236)。為免兒童的成長停滯不前，施教者可誘導兒童前視下一個道德和信仰發展階段的內涵，擴闊他們的視野和成長的空間，藉此帶領他們順利過渡每一個成長的階段；否則會產生停滯不前的情況。就像一個年齡已屆三十的人，其道德、心智和信仰的內涵只反映一個五歲小孩的程度 (參本章表二，頁 70；及第十章圖三，頁 238)。杜威 (John Dewey) 曾說，在成長的過程中，施教者應著眼於學習者的學習過程多於短線的學習成果。很多時候，我們把參加主日學、牢記聖經金句和知識、遵守宗教禮儀及行為，視為兒童成長的表徵。但兒童是獨立的個體，他們必須經歷個人重生的經驗，從神那裡得著一顆新造的心，否則他們不能全然向善。正如耶利米書二十四章 7 節所說：「我〔神〕必賜給他們一顆認識我的心，知道我就是耶和華；他們要作我的子民，我要親自作他們的上帝，因為他們必一心歸向我。」

父母 / 師長應著眼於兒童的生命內涵是否討主喜悅，而不是單單要求他們牢記聖經金句和知識，遵守宗教禮儀及行為，或盡早歸信；兒童明白聖經知識的含義比他們能一字不漏地把聖經背誦出來更重要，兒童認識福音的內涵比他們舉手表示接受福音更重要，父母往往可以從子女生命的果子中，看出他們是否活出聖經的教導，或是否得救。父母的責任是培育子女均衡的「靈命·全人」發展，而神的責任是給予他們一顆認識祂的心，使他們知道祂就是耶和華，使他們一心歸向祂。

遊戲與兒童「靈命·全人」的成長和發展

論到如何向兒童施行「靈命·全人」的培育，讓我們首先簡略地重溫一下歷史的過程和一些教育學家的倡議。長久以來，柏拉圖的理想主義和亞理士多德的現實主義在歷史平台上輪迴交替，成為非此即彼的時代典範 (paradigms)。普通及宗教教育的理論與實踐之定位總是逃不開這兩大希臘哲學思想的影響。以感性與理性這兩大教育模式為例，它們好像鐘擺一般，隨著這兩個時代的典範而輪迴擺動，當理性的教育典範興盛了一個時期，感性的教育典範就會像長江後浪推前浪般登上歷史的平台，領導教育界的趨勢，反之亦然。由此看來，我們洞悉到單憑一元化的教育模式或典範是不能滿足人類多元學習的風格和需

要，否則不會出現教育典範輪迴擺動的現象了。由於世界和社會不斷進步及急速地改變，教會需要持開放的態度去面對改變，也要像舊約大衛時代的以薩迦支派般回應現今社會的趨勢和體恤人民的需要。我們活在這多元化的後現代中，理應洞悉理性與感性、抽象與具體、傳統與現代的教育模式並不是互相對立，而是整全教育的互補元素。

歐洲教育學家培根 (F. Bacon) 和洛克 (J. Locke) 先後在十六和十七世紀提倡實驗主義 (empiricism) 和感知現實主義 (sense realism)，分別被十八及十九世紀的盧梭 (Rousseau)、裴斯泰洛齊 (Pestalozzi) 和福祿貝爾 (Froebel) 的自然和浪漫主義展延下去，塑造了以感性和感知經驗為主要的教育概念。他們的教育哲學深深地影響著杜威的教育思想，為歐美國家的教育發展帶來重大和深遠的迴響。持這種教育哲學的人相信教育是一個發展的過程，它的著眼點在於引發，不在於灌輸，因為他們相信人的自然本質就是所有教育的基礎。跟盧梭一樣，被譽為「幼兒教育之父」的福祿貝爾堅持人的本質是良善的、神聖的和上進的，基於這個觀念，他認為無拘無束的遊戲和自發的活動是兒童最有效的教學模式。他並且主張老師採用非強迫性及非干預性的教學法。³

好些人視遊戲為無意義和浪費時間的活動，以砌積木為例，兒童砌了又推倒，推倒又再砌。他們認為兒童應該多花時間學習那些能啟發其智性發展的東西，如數學、英文、手工藝或音樂等。又有一些人視遊戲為消耗兒童過剩精力的工具，因而輕看了遊戲的功能，認為它是一種無建設性的活動。但許多研究顯示遊戲和活動能多方面促進兒童「靈命·全人」的發展。正如福祿貝爾所言，遊戲對兒童有象徵性的意義，它能引領兒童體現人性的滿足及經歷世界的和平、喜樂與和諧。這樣看來，遊玩不僅是兒童首要的學習途徑，也是他們的工作。⁴ 杜威也有同樣的看法：「遊戲是兒童生活中主要的活動，強調『寓工作於遊戲』、『從遊戲中學習』的觀念。」⁵ 有見及此，促進遊戲治療發展而聞名國際的蘭爵夫 (Garry L. Landreth) 博士則用「鳥飛、魚游、兒童遊戲」⁶ 這既簡潔且貼切的說法來表示遊戲對兒童的重要性。換句話說，遊戲不但不是浪費時間的活動，它是兒童學習和「靈命·全人」發展的主要渠道。

自 1970 年代起，研究兒童遊戲的學術期刊和書籍越來越多。據有關之研究顯示，遊戲對兒童的成長提供了莫大的貢獻，它是兒童學習溝通、管理情緒、建立性別身分、培養創意、發展社群技巧和認知能力，以及鍛鍊大小肌肉的工具。⁷ 這些研究肯定了福祿貝爾和杜威的說法，兒童與生俱來便懂得玩耍，他們的內在世界也充滿了遊戲和玩耍，在沒有約束的環境下，他們可以隨時隨地玩個痛快。

若沒有任何負面的環境因素，兒童可說是天生的快活人。他們的本性好奇、簡單、開放，不局限於過去，也不只活於現在。蘭爵夫引述紐慈(Nutt)的論點，他分別用以下的名詞來形容兒童不同的個性和行為：(1)爆米花兒童擁有充足的精力和活力，容易對周遭的事物提供新穎的主意，(2)大黃蜂兒童一旦被周遭的事物吸引時，便立即展翅而去，並發出嗡嗡的噪音，之後又再尋找另一些有趣和新穎的事物，(3)蜜糖兒童總是如「蜜糖」似漆的拔不起來，做事小心翼翼，一成不變，對身邊發生的事情好像不感興趣似的，(4)蘑菇兒童就像蘑菇般的整夜開放，而(5)紫羅蘭兒童則要等7至8年才開花。⁸儘管兒童各有獨特的個性、處事和學習的風格，遊戲是他們之間及與成人之間最自然和共通的語言。

遊戲的類型

美國賓夕法尼亞州州立大學的學前教育系教授約翰生(J. E. Johnson)及其同僚將遊戲分成四類：⁹

1. 身體 / 動作遊戲：大小肌肉和動作互相協調的遊戲

大肌肉的動作包括追、跑、爬、騎車、拉車、跳繩、翻滾、使用大型玩物，而小肌肉的動作包括手指運作的技巧、手眼協調的能力，如抓握、操弄小玩具、拼圖、插樁板、穿衣服、走平衡木、剪貼、黏貼、畫圖、串珠、做手工、用剪刀等。

2. 玩物遊戲：解決疑難的遊戲

兒童在遊戲時，往往利用玩物解決問題。這些解決問題的技巧可在日後的真實處境中應用出來。皮亞傑(Piaget, 1962)認為，兒童的動作首先被玩物引發出來，然後他們才學會操作玩物，因為玩物提供了創建操作智略(operational scheme)的機會。兒童基於他們過去操作玩物的經驗，不斷重組和建構新的操作智略。在玩物遊戲的過程中，兒童隨著他們智力的發展，認識玩物的特性和發掘它們在日常生活中的用途。

3. 表徵遊戲(representational play)：模仿和假裝的遊戲

皮亞傑將表徵遊戲歸為模仿、假裝及結合模仿和假裝等三類模式。兒童以表徵的智略(representational scheme)方式模仿或假裝日常生活中的真實經驗。