



Panda

賽馬會「樂天心澄」
靜觀校園文化行動

Jockey Club "Peace and Awareness"
Mindfulness Culture in Schools Initiative

靜觀校園文化

林瑞芳 | 關匡宏 | 蘇文朗 | 曾家儀



主辦院校 Organised by:



捐助機構 Funded by:



香港賽馬會慈善信託基金

靜觀校園文化

林瑞芳 | 關匡宏 | 蘇文朗 | 曾家儀



目錄



前言 ~ 4

第一章 靜觀和教育

有關靜觀的疑團10

靜觀的效用26

教育界的需要29

靜觀校園文化33

第二章 樂天心澄的校園

賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動42

動員的對象51

初步的成效58

第三章 創建靜觀文化

靜觀文化在校園76

推行靜觀文化遇到的障礙82

相應的解難方法89

第四章 靜觀校園的經驗分享

他山之石106

範疇一：管理與組織107

範疇二：學與教111

範疇三：校風及學生支援118

範疇四：學生表現125

靜觀校園的特質131

表現指標 vs 反思問題139

第五章 總結與前瞻

回顧過去146

展望未來151

參考文獻 ~ 160

計劃的共享資源 ~ 168

賽馬會「樂天心澄」計劃參與學校 ~ 170





前言

近年來，靜觀在醫療界牽起了方興未艾的熱潮。事緣有大量的科學研究證明靜觀修習能有效治療焦慮和抑鬱（Goldberg et al., 2018），並能提升人們的精神健康（Brown et al., 2007）。然而，上醫治未病，預防勝於治療。預防精神健康問題，最佳的切入點不是醫院，而是學校。可是相比起醫療界，靜觀在教育界的起步比較晚，發展也比較落後。作為教育心理學家，我們很希望幫助學校建立靜觀校園文化，讓靜觀的修習惠及萬千學生、老師和家長。

2019年夏天，我們有幸得到香港賽馬會慈善信託基金的捐助，在香港大學社會科學學院成立了賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動（Jockey Club “Peace and Awareness” Mindfulness Culture in Schools Initiative）（下文簡稱賽馬會「樂天心澄」計劃），代表樂天正向，心境澄明的精神。我們的使命是在香港的教育界推廣靜觀，所採取的策略是「全校參與」的模式。我們志在協助參與的學校建立靜觀校園文化。

在過去三年，參與我們計劃的學校一共有73所：9所種子學校；27所協同學校和37所聯繫學校。我們很感激這些學校與我們同行。在合作的過程中，我們見證了香港教育工作者的抱負、識見和魄力。他們建立靜觀校園文化的經驗是瑰寶，能啟發後來者。為了把這些寶貴的經驗送給教育界的同仁，我們於是執筆寫了這本書——《靜觀校園文化》。

這本書一共有五章。第一章〈靜觀和教育〉拆解有關靜觀的疑團，闡述靜觀的效用和對教育界的貢獻。第二章〈樂天心澄的校園〉介紹我們計劃的願景、策略和工作，並報告各項工作的初步成效。第三章〈創建靜觀文化〉討論建立靜觀校園文化所遇到的五大障礙，並探討相應的解難方案。第四章〈靜觀校園的經驗分享〉以學校日常運作的四大範疇為框架，分享參與學校在過去幾年的實際經驗和心得。第五章〈總結與前瞻〉回顧了過去的工作和展望未來的方向。

有志在校園建立靜觀文化的教育工作者，可以視這本書為指南。雖然建立靜觀校園文化有千百種的可能性，我們敘說的經驗難以窮盡，但也算得上有一定的代表性和參考價值。我們的計劃在亞洲地區是規模頗大的創舉，但願我們的經驗不僅能惠及香港的教育界，也能讓亞洲其他地區的教育工作者借鑑。



這本書得以出版，我們首先要鳴謝香港賽馬會慈善信託基金，沒有他們的慷慨捐助，香港無法有如此規模的計劃。此外，我們也要鳴謝計劃的顧問馬淑華博士、諮詢委員會的成員：鄒楊金鳳女士、麥志強校長和謝淑賢女士。這些年來，計劃得到他們無限量的支持和鼓勵，我們銘感於心。最後，我們當然要鳴謝過去幾年與我們同行的教育工作者，尤其是參與計劃的 73 所學校的校長和老師。沒有他們的悉心栽種和灌溉，靜觀文化的種子不會發芽茁長。我們期盼他們的創新精神，迎來的不只是他們校園，也是將來更多校園的靜觀文化，枝繁葉茂，花果飄香。



林瑞芳 關匡宏 蘇文朗 曾家儀

2022 年仲夏

第一章

靜觀和教育

- 什麼是靜觀？
- 靜觀有什麼效用？
- 為什麼要在學校推行靜觀？
- 為什麼要從學校文化入手？



有關靜觀的疑團

近年來，「靜觀」是個熱門話題。許多人在談靜觀、學靜觀。坊間流傳的說法是：靜觀有助減壓，提升身心健康。於是市面上出現大大小小、長長短短、五花八門的靜觀課程，好不熱鬧。然而，究竟什麼是靜觀？它源自宗教嗎？是否就是禪修？靜觀能醫百病嗎？這一系列的問題，對許多人而言，還是不甚了了的。

這本書的主旨是和教育界的同工分享如何在校園建立靜觀文化。然而，在沒有釐清這一系列的問題以前，根本無從談論建立靜觀校園文化。在不知就裡的情況下跟風推行靜觀教育，只會南轅北轍，迷失方向。因此，本書的第一章就從疑團開始，先探討什麼是靜觀，釐清有關的迷思，追尋它的承傳和效用，繼而探討為什麼要在教育界推動靜觀校園文化。

什麼是靜觀？

狹義來說，靜觀是靜修的練習，最常見的就是靜坐。但除了靜坐外，還有更多的練習形式，例如靜觀伸展、靜觀步行、身體掃描等等。廣義來說，靜觀是從靜修練習引申出來的人生態度。後者建基於前者的修習，換句話說：靜觀的人生態度來自具體、可操作、可實踐的靜修練習。

究竟這些練習是怎樣的呢？大眾傳媒常常把靜坐和冥想連在一起，說成是「靜坐冥想」。而修習者總被描繪為雙目閉合、雙腿盤坐、雙手結印、高深莫測的神秘模樣。「冥」這個字在漢語中有昏暗的意思，讓人聯想起「幽冥境界」、「冥府陰司」、「冥冥中注定」等。不知情的人，難免得到這樣的印象：「閉目靜坐冥想」很神秘、很奧妙、很玄。其實，這些都是很不幸的誤解或錯覺。現在就讓我們揭開這些神秘面紗，透過直接的親身體驗，了解什麼是靜觀練習。

現在請你到訪香港大學賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動的網站 (jcpanda.hk)，在資源欄目找影片和聲檔，裡面有很多靜觀練習的指導聲檔和影片。請你在網頁末端的「聲檔」欄目，收聽一個五分鐘的練習指引：「靜觀呼吸」練習。你也可以用手機掃描這裡提供的二維碼，直接收聽。



圖 1.1
收聽「靜觀呼吸」練習的二維碼

假如你想自己帶引自己去做這個靜觀練習，也可以閱讀以下的指引，然後默默地按著程序去做。



五分鐘的靜觀呼吸練習

1. 首先，坐在椅子上，雙腳平放在地上。可以的話，腰背離開椅子的靠背，讓腰背自然垂直。肩膀放鬆，雙手放在大腿上，讓自己坐得穩妥而自在。合適的話，可以溫柔地合上眼睛或者低垂視線，看著前方的地板。
2. 慢慢將注意力放在呼吸上。感受一吸一呼的時候，腹部的感覺。可能留意到吸氣時，腹部微微脹起；呼氣時，腹部微微下沉。
3. 不需要改變呼吸的節奏或深淺，只是讓呼吸自然存在，靜靜地觀察。
4. 可能很快便留意到注意力遊走了，不再在呼吸上，而是在想別的事情，例如計劃將來或回憶過去。分心是很自然的事，無需責怪自己。留意到分了心，只要意識到心跑到哪裡去，然後溫柔地將注意力帶回來呼吸上就可以了。
5. 心遊走了多少次也不要緊，只要溫柔、有耐性地把它一次又一次帶回來呼吸，重新注意一吸一呼。每一次的吸氣，也是一個新的開始；每一次的呼氣，也是一次放下、放開。
6. 呼吸無時無刻也在，就好像船的錨，在風高浪急的時候，幫助把散亂的心穩定下來，安住在當下，平靜而安穩。
7. 差不多五分鐘後，就可以慢慢張開眼睛。溫柔的動動手腳、伸展一下，結束這個靜觀呼吸練習。

在剛才的靜觀練習裡，

- 你必須盤腿閉目嗎？
- 你有「冥想」什麼嗎？
- 中間有神秘的力量嗎？

對於這些問題，你自己最能解答。你不一定要盤腿，而是可以選擇端坐在椅子上；你也不一定要閉目，而是可以選擇低垂視線，甚至張開眼睛。再者，練習並沒有引導你去「想」什麼怪力亂神的東西，反而是邀請你平平實實、明明白白地觀察自己的呼吸。而在這個靜心觀察的過程中，**反覆練習一個活在當下、溫柔、耐性、慈愛、不強求、不苛責的態度。**

雖然觀察自己的呼吸很簡單，但卻不容易。在過程中，你的注意力是否一直都在呼吸上？有沒有分心？假如注意力遊走了，你怎樣回應？不論是初做練習或練習已久的人，也會有分心的時候。可能在回想過去，也可能在計劃未來，很難時刻都留意當下的每一次呼吸。

分心是人之常情，不是什麼失敗。**最重要的是學習以怎樣的態度來回應。**假如覺得那是個失敗，因而責怪自己，便會焦躁起來，後果是更分心，更難把完整的注意力投放在呼吸上，也更難讓自己平靜下來，於是心神更散亂。分心、自責、焦躁、更分心、更自責、更焦躁……惡性循環不絕。面對分心，靜觀練習的指引邀請我們以接納和耐性來回應。與其不停地苛責或鞭策自己，倒不如每當留意到自己分了心，便溫柔地將注意力帶回來呼吸。心遊走了多少次也不要緊，只要很有耐性地把它一次又一次帶回來呼吸上，重新注意一吸一呼就可以了。

靜觀的定義

喬·卡巴金 (Jon Kabat-Zinn) 是把靜觀引入醫療界的先驅。他把靜觀定義為覺知 (awareness)，而這覺知「**來自有意的、在當下的、不加批判的注意**」(the awareness that arises by paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgmentally) (Kabat-Zinn, 2013, p.xxxv)。你大可以把剛才的靜坐經驗來印證這個定義。

在那五分鐘的靜觀練習裡，你「**有意**」地把注意力投放在呼吸上，無需改變呼吸的節奏或深淺，只是讓呼吸自然存在，靜心觀察。假如你沒有分心，只是注意著當下的每一口呼吸，那就是在「**當下**」的覺知。又假如在過程中，你分了心，禁不住回想過去或計劃未來，但每當你發現自己的注意力遊走了，你沒有責怪自己，只是意識到心跑到哪裡去，然後溫柔地將注意力重新帶回來呼吸上，靜心觀察，那就是「**不加批判**」的覺知。

把注意力「有意」地投放在「當下」的呼吸，並懷抱著「不加批判」的態度，雖然簡單，但卻不容易，而且會惹來一連串的疑竇。即使是短短五分鐘的靜觀練習，很多人仍會分心。要訓練穩定的注意力，需要長期和經常的練習。可是，留意當下的呼吸，對許多人來說，是重複沉悶、無聊透頂的事情。而「不加批判」的態度也似乎不切實際。難道永遠縱容自己或他人，從不糾正錯誤嗎？為什麼要花時間和心神做這麼困難、無聊、沉悶、並鼓勵不分是非黑白的練習？

為什麼要訓練注意力？

注意力的重要性，教育工作者最熟悉不過了。我們都知道在學習過程中，注意力是少不了的。專注力不足的孩子，就老是在學習上吃盡苦頭。老師和家長都在想方設法，幫助這些孩子增強注意

力。即使一般的孩子沒有這方面的特殊學習需要，老師和家長也希望他們能專心致志地學習。對任何孩子，注意力都是非常重要的。然而，訓練注意力並不容易。不要說專注力不足的孩子，即使是成人，要集中注意力也不一定是得心應手的。在剛才的五分鐘靜觀練習裡，你的注意力有否遊走？

現代心理學的鼻祖，威廉·詹姆斯 (James, 1890) 在一百多年前曾這樣論述注意力：「能自主地把到處遊蕩的注意力一次又一次地帶回來就是判斷、品格和意志的根源。沒有這個能力的人無法自主。能提升注意力的教育就是優秀的教育。但這個理想說來容易，要找到實際可行的途徑則很難。」當時，詹姆斯大概不知道有靜觀練習這回事。靜觀就是能提升注意力的優秀教育。不少研究顯示持續和經常的靜觀練習能訓練孩子的注意力，讓他們更專心上課和學習 (Carboni et al., 2013; Napoli et al., 2005; Thomas et al., 2016; Wilson et al., 2010)。

為什麼要活在當下？

在剛才的靜觀練習中，我們有意地把注意力投放在當下的呼吸上。其實能穩住我們注意力在當下的，不只有呼吸。在其他的靜觀練習中，注意力的焦點還可以是當下的身體感覺、肢體運動等。然而，為什麼焦點要投放在當下？「活在當下」一詞，人人會說，幾乎成了陳腔濫調。但箇中的含義則言人人殊，並且會引發不少迷思。難道我們要鼓勵學生不反思過去，不計劃將來嗎？難道我們要向學生提倡「今朝有酒今朝醉」的短視人生态度嗎？

奧米·薩菲 (Omid Safi) 是美國杜克大學伊斯蘭研究中心的總監。他有一段論述「活在當下」的文字 (Safi, 2017)，很能回應以上的質疑。

「我們談及散亂的心……我們身陷於過去，常常執著過去的痛苦和創傷。又或者身陷於未來，依戀將來的希望，或害怕失去什麼。我們活在過去或未來，不在當下。以心來禱告，讓心活在當下，就是補救之道。這是療癒、收拾心神。活在當下就是心在此時此處。這始自靜觀，對呼吸的覺察。當我們留意呼吸，純粹觀察氣息進入內心，氣息從內心出來，呼吸就會慢下來，心也會慢下來。在這裡，我們變得完整：我們的身體、呼吸和精神變為一體。」

奧米·薩菲的論述很能說明為什麼靜觀能對焦慮症和抑鬱症有療效。在過去二、三十年，不少研究顯示靜觀能有效提升身心健康，對抗壓力，治療焦慮和抑鬱等情緒疾病（Goldberg et al., 2018）。焦慮是對未來的擔憂，而抑鬱通常牽涉對過去的悔恨。患有焦慮症和抑鬱症的病人，不是身陷在明天的恐懼中，就是沉溺在昨天的哀愁裡，惶惶不可終日，無法活在當下。在靜觀練習中，當他們有意地把注意力投放在當下的呼吸上，便立刻切斷了對未來的憂慮和對過去的悔恨，得到一個平靜的喘息機會。



圖 1.2 活在當下

著眼於今天，並非「今朝有酒今朝醉」的短視人生態度。古印度詩人迦梨陀婆(Kalidasa, n.d.)有一首精彩的詩傳世：〈細看今天〉，很能說明活在當下的力量。



〈細看今天〉

細看今天，
這就是生命，
是最基本的生命。
在短暫中蘊藏了
所有生存的現實與真意。
成長的喜悅、
行動的光輝、
成就的榮耀，
都只是時間的歷程。

昨天只是記憶，
明天只是願景。
但今天活得充實，
就能讓每一個昨天
化為快樂的回憶；
每一個明天
化為希望的願景。
因此，好好看待今天，
就是向全新黎明的致敬！

活好了今天，明天才有希望，昨天才會是美好的回憶。假如今天沉溺在過去的悔恨或明天的憂慮中，就不能過好今天。既然無法珍惜和把握今天，明天也很可能是一塌糊塗。至於昨天，無論多美好，假如今天過得很苟且，也只會落得今非昔比的自怨自艾。因此，好好活在當下是很正向積極的態度，並非短視麻痹的享樂主義。

為什麼要**不加批判**？

在靜觀練習中，我們反覆練習一個**活在當下、溫柔、耐性、慈愛、不強求、不苛責的態度**。但這種不加批判的態度也許會招來批判。作為教育工作者，我們鼓勵學生慎思明辨，學懂分清是非對錯。假如事事也不加批判，豈不是放棄了道德判準、荒廢了思辨能力？教育重視反省與改進，假如事事包容接納，豈不是罔顧缺失錯誤、縱容不思進取？中國儒家經典《論語·學而》裡，曾子就有一句話：「吾日三省吾身」，鼓勵人們每天也查找不足，自我改進。

然而，儒家的另一經典《大學》卻有如下的一句話：「知止而後有定，定而後能靜，靜而後能安，安而後能慮，慮而後能得。」靜觀練習並非鼓勵人們不思考，而是邀請人們不要在情緒不穩時急於下判斷。正如《大學》所言，當一個人不定、不靜、不安，自然就無法思慮周全。只有當一個人靜定下來，心境清明如鏡，才會看得真，想得通。比方說，不少人逛街購物時，因為有朋友在旁起鬨慫恿，便會不知不覺買了不需要的東西。假如能靜一靜、定一定才做決定，家中可能不會積存那麼多無用的雜物。

在成長過程中，我們總會養成某些看法或習慣，引領我們行事做人。很多時候，這些看法或習慣都是好幫手，讓我們知所行止，作出合適的回應。然而，不是所有的看法或習慣在任何時候都適用。假如一味依賴成見和習慣，就如同進入了自動導航，不假思索，

任由自動程式控制了自己的反應。這些反應是自動的，不受自己控制的。就好像是你翹著腿坐著，醫生用一根小棒槌敲打你的膝蓋，你就會踢腳，不由自主。

有不少時候，我們會跟著牢不可破的見解或習慣作出自動反應。例如看見學生犯規作弊，就立刻判斷：「此人目無綱紀，無可救藥！」於是青筋暴現；聽到上司批評自己，就立刻判斷：「我是如此失敗，形同廢物！」於是信心盡失；遇上了棘手的難題，就立刻判斷：「有人故意刁難，害我徒勞！」於是氣急敗壞；碰到了些微失敗，就立刻判斷：「我是無能為力，枉費心機！」於是萬念俱灰……這些反應可以是暴跳如雷，可以是一蹶不振，可以是惱羞成怒，也可以是退縮絕望，不一而足。

要擺脫成見和慣性的支配，我們就需要以開放、接納的態度面對此時此刻。當靜定下來以後，我們才可以自主回應（response），而不是自動反應（reaction）。假如在情緒受困擾時作出判斷或行動，這些判斷或行動大多是日後悔恨的根源。因此，卡巴金說「不加批判」，有其道理。

靜觀的 ABC

靜觀的「不加批判」並非要求我們放棄道德判斷或理性思考，而是邀請我們先靜下來，覺知當下的經驗（Awareness），並且以開放接納的態度與之同在（Being with），方才可以做出智慧的選擇（Choice）。

Awareness 覺知
Being with 與之同在
Choice 選擇



Awareness, Being with, Choice 可以說是靜觀的 ABC (Be Mindful Online, n.d.)。要覺知當下的經驗就需要靜靜觀察，先不作任何批判。如果立刻排斥面前發生的事情，就無法看得真，也無法擺脫自動導航的慣性反應。當我們能以開放的態度接納當下的經歷，我們才能懷抱平靜的心，因而發現種種的可能性。心境清明如鏡，方能觀察清楚眼前的事物，做出明智的選擇。

寧靜的力量

自古以來，世界各地不同的宗教、哲學或靈性修養傳統，也有智者領悟到寧靜的力量。前文引述的伊斯蘭學者奧米·薩菲的話，以及儒家經典《大學》的話，都是很好的例證，很能說明靜觀 ABC 的道理。至於基督教的《聖經》《以賽亞書》，也有類似的話：「你們得力在乎平靜安穩。」耶穌就常常獨自退到曠野去沉思禱告。

連道家的經典《莊子·天道》也有不謀而合的論述：「水靜則明燭鬚眉，平中準，大匠取法焉。水靜猶明，而況精神！聖人之心靜乎，天地之鑑也，萬物之鏡也。」莊子認為平靜的水，猶如鏡子般能夠把一個人的毛髮鬚鬚映照得清清楚楚。水平更是出色的工匠建房子時所倚重的工具和法門。假如水靜能如此清明，那麼人的精神呢？莊子自己答道：「聖人的心很靜，就好像天地的鏡子，能如實映照萬物。」

卡巴金把靜觀定義為覺知，而這覺知「來自有意的、在當下的、不加批判的注意」(Kabat-Zinn, 2013, p.xxxv)。這樣的定義曾遭受不少抨擊。有些人 (Bodhi, 2011; Dreyfus, 2011) 認為他提倡的靜觀只是純粹的注意 (bare attention)，缺乏了認知和義理的元素，也缺乏了洞見和智慧。然而，當我們念及寧靜的力量，就會知道不加批判的靜心觀察可以產生洞見和智慧。

幾年前，卡巴金在一個研討會上談靜觀 (Kabat-Zinn, 2014)，這次他在往常的靜觀定義後面，加了幾個字：「是為了自我了解、智慧與悲憫。」這樣他就說明了靜觀能帶來美善。在日常生活中，我們也能觀察得到：人們做出愚蠢殘酷的事，皆因無知、仇恨、嫉妒、恐懼……假如一個人的心境清靜光明，大概不會做出惡行。因此，卡巴金所提倡的靜觀並非只是純粹的注意或技巧，缺乏洞見和智慧。

靜觀和宗教

不少人以為靜觀就是佛教的禪修。也有不少人把靜觀等同佛教的「正念」，將「靜觀」和「正念」兩個詞交替使用。這些看法或做法雖然普遍，但卻是有待商榷的。

無可置疑，佛教有很深遠的靜修傳統。釋迦牟尼就是在菩提樹下靜坐，憑此參透擺脫人生痛苦之道，成為了覺者。在古印度語，「佛」的意思就是「覺者」。成了佛陀的釋迦牟尼悟出了生命的痛苦、痛苦的緣起、痛苦的消滅，以及消滅痛苦的途徑，這就是佛教的四聖諦：苦、集、滅、道。在最後的一諦，他指出了消滅人生的痛苦有八條道路，這就是八正道：正見（right view）、正思維（right thinking）、正語（right speech）、正業（right action）、正命（right livelihood）、正精進（right diligence）、正念（right mindfulness）和正定（right concentration）（釋一行，2002）。而第七條正道所指的**正念**，就是靜觀修習。因此，對佛教徒而言，靜觀修習就是正念。

雖然佛教在靜觀修習上，發展得很成熟和完備，但靜觀修習並非佛教的專利。如上文所述，世界各地不同的宗教、哲學或靈性修養傳統，也有智者領悟到寧靜的力量，發展了各自的靜觀修習。道教稱之為「打坐」；天主教稱之為「靜修」、「默觀」；基督教稱之為「靈修」、「默想」；伊斯蘭教稱之為「默禱」等等。

很多宗教都有深厚的靜觀修習傳統。例如早在公元三世紀，已經有信奉基督的苦行僧或隱士在渺無人烟的中東沙漠建立起靜修院。到了十六世紀，西班牙的耶穌會士聖依納爵·羅耀拉（St. Ignatius de Loyola）和迦密會的修女聖德蘭·阿維拉（St. Teresa de Avila）更發展了至今還有無數天主教徒奉行的靜修或退修傳統。又例如伊斯蘭教，早在八世紀便有蘇菲行者（Sufi）發展出多樣化的靜觀修習模式，包括默念阿拉之名、唱誦、呼吸、步行，甚至舞蹈等等。雖然中國的儒家不是宗教，而是非常入世的人生哲學，但也有靜修的傳統。前文引用《大學》尊崇靜定的論述，就是很好的注腳。

不同宗教、哲學或靈性修養傳統都有自家的靜觀修習。與其說靜觀是某一宗教專屬的東西，倒不如說**靜觀是千百年來，不同種族、不同文化、不同宗教或靈性修養傳統留給人類的共同文化遺產**。當然，不同傳統的靜觀修習有不同的神學和哲學底蘊，也有不同的目的和意義，但其寧靜致遠，沉默求真的基礎是共通的。

假如把「靜觀」這個詞按字面解讀為「靜心觀察」，靜觀可以說是肥沃豐饒的土壤，容讓不同種族、文化、哲學、宗教或靈性修養的傳統發展出繁花似錦，姹紫嫣紅的自家修習。你稱之為「正念」、「靈修」、「禪修」、「打坐」、「默觀」、「默禱」、「內觀」、「靜修」也沒有問題，只要是膾合你自身的信仰便可。但總不成稱基督徒的靜觀修習為「正念」或「禪修」，佛教徒的靜觀修習為「靈修」或「默禱」。此外，我們也不建議用「冥想」一詞，以避免神秘主義的聯想。說到底，靜觀並無怪力亂神的成分，既不會教你靈魂出竅，也不會掏空你的腦袋。靜觀只不過提供了可依從的靜定練習，而憑著平靜覺醒，我們對自己的生命有更大的自主而已。



圖 1.3 靜觀土壤上百花齊放

現代非宗教的靜觀修習

賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動所推廣的靜觀修習是非宗教的。前文提及的卡巴金，就是把非宗教的靜觀修習引入醫療界的先驅，也是近年來靜觀熱潮的開創者。1979年，卡巴金在美國麻省大學醫學院的地窖辦了第一個八週的靜觀減壓課程（Mindfulness-based Stress Reduction Program, MBSR）。他的創舉來自一個信念和宏願（Kabat-Zinn, 1999）。作為一個靜觀修習者，他深信靜觀能幫助人，但卻目睹這麼重要和有意義的修習常常被鎖在宗教的傳統框架內，無法讓社會大眾受惠。因此，他決心去除宗教色彩，發展一套非宗教的修習，而且以實證科學來驗證這些修習的成效。

自古以來，寺院和修道院內的靜修也很可能讓困惑疲憊的信眾在靜定中尋得滋養和安慰，提升他們的身心靈健康。然而僧人修士很少做科學研究去驗證靜觀修習的成效。相較之下，作為一位微生物學家，卡巴金受過正統的科學研究訓練，於是便能對他創立的非宗教靜觀課程作出嚴謹的成效驗證。他當年的八週靜觀減壓課程專門接收患慢性疼痛的病人。他細心教導他們做靜觀修習，所用的方法平白具體，有規範並可重複。在課程完結後，這些病人減緩了病況，並且能以寬容正面的態度面對自己的頑疾（Kabat-Zinn, 1982）。

卡巴金的研究成果引起了其他科學家的關注。其中幾位就是後來發展了靜觀認知療法（Mindfulness-based Cognitive Therapy, MBCT）的馬克·威廉斯（Mark Williams）、約翰·蒂斯岱（John Teasdale）和辛德·西格爾（Zindel Segal）。這幾位靜觀認知療法的創始人都是臨床心理學家，而且都精通傳統的認知療法。1993年，他們訪問麻省大學醫學院的靜觀中心，並留下來跟從卡巴金

學習靜觀。當他們學成後，便把靜觀的修習融入他們熟悉的認知療法，創立了靜觀認知療法（Segal et al., 2002）。這個新的療法在日後的研究中，被證明能有效減少抑鬱症復發（Kuyken et al., 2015）。

受到靜觀被成功嫁接到認知療法的影響，許多醫療人員和心理學家也把靜觀應用到他們的工作上去。有應用在生育教養上的（Mindfulness-based Childbirth and Parenting）（Duncan & Bardacke, 2010），有應用在飲食失調上的（Mindfulness-based Eating Awareness Training）（Kristeller & Wolever, 2010），有應用在戒除成癮上的（Mindfulness-based Relapse Prevention for Addictive Behaviors）（Bowen et al., 2011）。這些課程主要用於醫療上，對象是產婦、病人等。但很快，人們便意識到靜觀不但對病人有用，對一般的大眾也會有裨益。因此，英國的牛津靜觀中心先後發展了兩個為一般大眾而設的八週課程：「在喧囂世界中獲取安寧」課程（Finding Peace in a Frantic World）（Williams & Penman, 2011）和「生活中的靜觀認知療法」（Mindfulness-based Cognitive Therapy for Life, MBCT-L）（Strauss et al., 2018）。這些課程的目的不是治療，而是讓生活更充實和豐盛。

相對於醫療界，靜觀在教育界的應用是比較晚的。在北美，有專為老師而設的CARE課程（Jennings et al., 2013），也有為中小學生而設的MindUp課程（Hawn Foundations., 2011a, 2011b, 2011c）。在大西洋的彼岸，英國的靜觀校園計劃（Mindfulness in Schools Project, MiSP, mindfulnessinschools.org）就發展了給老師、家長、中小學生，以至幼兒的靜觀課程。

賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動在香港推廣的課程，

正是英國 MiSP 為老師、家長、中小學生而設計的靜觀課程。我們秉承了卡巴金以來，以科學實證為基礎的非宗教靜觀修習。雖然我們推廣的靜觀課程是非宗教的，但我們鼓勵有宗教信仰的人在修讀完我們的課程後，探索如何把在課程所學的修習與他們自身信仰結合。我們所服務的學校就有很不同的背景，有天主教的、基督教的、佛教的、道教的、沒有宗教的。正因為我們推廣的靜觀課程是非宗教的，不同宗教背景的學校也能受惠。

靜觀的效用

靜觀有很古老的傳統，但近年來能形成方興未艾的巨大熱潮，所仰賴的是科學實證的研究結果。如前文所述，靜觀很可能自古以來都有效用，不然的話，世界各地不會有那麼多宗教、哲學或靈性修養傳統樂意發展自家的靜修方法。可是，以前的人不懂得做科學研究，沒法有系統地驗證靜觀的成效。再者，因為受限於各自的信仰框架，只有自家的信眾才會修習，惠及不了教外的人。但自從卡巴金開創了以科學實證為基礎的非宗教靜觀修習，靜觀修習就變得普及起來。人們看到了科學實證的結果，便對靜觀修習有信心，希望能藉此提升身心健康。而且非宗教的靜觀修習也比較寬鬆包容，不同宗教信仰的人也可以修習。

靜觀形成了熱潮，有幸也有不幸。幸者，是更多的人可以從這個古老的修習中受惠。不幸者，是容易造成誇大跟風的現象，有人誤以為靜觀能醫百病，於是坊間湧現了良莠不齊的導師和課程。有些人藉著靜觀有效之名，自創一些「靜觀」課程，設館授徒，還訓練這些徒子徒孫成為導師，在市場上形成了龐大的產業鏈。這些投機的商業行為被不少認真的靜觀修習者譏諷為麥當勞快餐一樣的麥靜觀（McMindfulness）（Anālayo, 2020; Purser & Loy, 2013）。

靜觀能醫百病嗎？

靜觀真的能如某些麥靜觀的經營者所言，能醫百病嗎？要回答這個問題，最好還是回到科學研究中去找證據。美國威斯康辛大學的西蒙·高拔教授和他的團隊（Goldberg et al., 2018）對過去三十年的研究做了一次檢討。他們在四個科學文獻資料庫中搜出 171 個研究進行統合分析。這些研究的參與者都是經過診斷的病人，所涉及的病症包括抑鬱、焦慮、疼痛、飲食失調、成癮、精神分裂等。

這 171 個研究都是隨機對照的實驗，是規格最嚴謹的研究設計。而且，所採納的靜觀治療必須是有規範的課程，實時由受過訓練的靜觀導師提供，並非依賴觀看錄像或跟從電腦程式。這百多個研究包含了一萬二千多位病人的數據。高拔等人統合分析這些病人的數據，計算出靜觀治療的效用。他們發現靜觀治療的效用，要視乎治療的是哪一些疾病，也要視乎對照組的性質。

他們發現靜觀在抑鬱、疼痛和成癮的療效比較穩定和顯著，而對其他病症的療效則較小。假如對照組是後備對照組（waitlist control group），靜觀的效用很明顯。所謂「後備對照組」就是在實驗組接受治療時，這一組的參與者處於等候治療的狀態，沒有接受任何治療。他們要待實驗組完成治療後，才開始接受治療。

高拔等人發現接受靜觀治療的病人，相比起那些沒有接受任何治療的病人，病情的改善有明顯的優勢。但如果用作比較的對照組有接受其他一般的治療，靜觀的效用就會減少了一點。即是說接受靜觀治療的病人，相比那些接受其他一般治療的病人，他們病情的改善還是有優勢的，但優勢減弱了。再進一步，如果對照組所接受的治療是循證治療（evidence-based treatment），靜觀治療的優勢就消失了，兩者的病情得到同樣的改善。所謂「循證治療」，就是有

堅實證據支持其成效的治療，例如傳統的認知行為療法（cognitive behavioral therapy）、服用藥物等。優勢消失了就意味著靜觀治療和有堅實證據的循證治療比較，有同樣療效，並無優勢。

根據高拔等人的統合分析結果，我們可以這樣回答「靜觀是否能醫百病」的問題：第一，靜觀在醫療上是有效用的。第二，納入研究的靜觀治療都是有規範的課程，所謂有效用，是指這些有嚴謹規範和培訓的課程，例如靜觀減壓課程或靜觀認知療法等，而非麥靜觀。第三，即使是嚴謹的靜觀課程，其成效要視乎治療哪一種疾病。靜觀在抑鬱、焦慮、疼痛和成癮上的療效比較穩定和顯著，但不是說對所有疾病都有同等療效。第四，雖然靜觀有療效，但也不能把它說成是天下無敵。靜觀治療當然勝於沒有治療或一般的其他治療，但當比較的對象是有實力的循證治療，便會旗鼓相當，沒有明顯的優勢。第五，既然靜觀和有實力的循證治療不相伯仲，這就意味著病人可以在現有的傳統治療方案以外，多一個選擇。

牛津大學靜觀中心的一個研究（Kuyken et al., 2015）就很可能說明以上這幾點的回應。這個研究正是高拔等人分析的 171 個研究中的一個。牛津大學靜觀中心團隊招募了四百多名抑鬱症患者，隨機將一半編派到服藥組，另一半編派到靜觀組。服藥組一如常規的治療，每天服抗抑鬱藥。而靜觀組所接受的正是有嚴格培訓與規範的八週靜觀認知療法。靜觀組在療程開始後的第六週，按醫生和靜觀導師的小心指引，慢慢減藥，直至完全停藥。

研究人員追蹤這兩組病人兩年，發現服藥組和靜觀組的療效相若，抑鬱症的復發率同樣的低。靜觀修習並不優勝於常規的藥物治療，但這個研究說明了在現有的傳統治療方案以外，病人可以有別的選擇。對藥物有不良反應的病人，有了這個選擇就很重要了。而

且這個選擇相對廉宜，只要病人在完成八週課程後，願意每天持續修習靜觀，要維持治療效果幾乎是沒有什麼成本的。這是一個低成本而高效益的選擇。

謹慎地善加運用

以上的科學研究結果既沒有誇大靜觀的作用，也沒有抹殺其很有價值的醫療效用。靜觀並非能醫百病，但對許多頑疾，例如抑鬱、疼痛和成癮都有明顯的療效。假如能謹慎地善加運用，例如堅持嚴謹的導師培訓和採納有規範的課程，靜觀是可以造福不少人的。

在香港，不少人有抑鬱及焦慮的問題。根據 2015 年的《香港精神健康調查》（Lam et al., 2015），在香港任何一星期內，患有不同種類的情緒病人士約佔整體人口的 13.3%。這個百分比相等於 95 萬人。香港大學 2020 年發表的研究亦推算本港 630 萬成人當中，71 萬人（11.2%）患疑似抑鬱症（Ni et al., 2020）。面對這樣普遍的情緒問題，香港的醫療界也有運用靜觀作為治療的方案。香港的許多公營醫院，也有精神科醫生或臨床心理學家開辦靜觀減壓課程或靜觀認知療法。靜觀治療已經成為主流治療方案之一。

教育界的需要

假如以上有關香港人的精神健康調查結果很嚇人，有關兒童及青少年的精神健康調查結果也不遑多讓。根據 2015 年的《香港精神健康調查》（Lam et al., 2015），16 至 25 歲的青少年中，有 11.32% 患有包括焦慮、抑鬱等的情緒病。更嚇人的是食物及衛生局在 2018 年出版的《精神健康檢討報告》，透露了香港兒童及青少年的精神科病人從 2011/12 年度至 2015/16 年度，在短短五年

間增長了 50% (Food & Health Bureau, 2018)。2016 年三月，九天之內發生超過六宗 11 至 21 歲學生自殺的事件，逼令政府倉猝成立一個防止自殺委員會，急謀對策。有關的統計數字讓我們觸目驚心，而有關的慘痛新聞也讓我們記憶猶新。

上醫治未病，預防勝於治療。假如靜觀修習是一個低成本而高效益的治療方案，為什麼我們要等學生的精神健康問題嚴重到了進醫院時，才讓他們學習靜觀？為什麼我們不可以把靜觀修習用在預防精神健康問題？

預防的最佳切入點不是醫院，而是學校。相對於醫療界，靜觀在教育界的應用和研究也是比較晚近的，因此還有很多值得探索的地方。然而，近年來也累積了一些研究，從中可以窺見靜觀在教育上的效用。

靜觀在教育上的效用

英國修咸頓大學的嘉芙蓮·維爾教授 (Weare, 2018; 2019) 檢討了過去 43 個在學校推行靜觀課程的研究。她嘗試從四個範疇去探討靜觀課程對兒童和青少年的效用：第一，精神健康；第二，認知學習；第三，行為問題；第四，身體健康。

第一個範疇所涉及的是學生的社群、情緒和心理健康。她發現在這個範疇內，有 10 個研究顯示靜觀對緩解抑鬱有效，有 6 個研究顯示靜觀對緩解焦慮有效，有 5 個研究顯示靜觀對減低壓力有效，有 13 個研究顯示靜觀對提升情緒管理有效，有 10 個研究顯示靜觀對提升自我關懷有效。

第二個範疇所涉及的是學生的學習能力。她發現在這個範疇

內，有 7 個研究顯示靜觀對提升專注力、學習、認知、執行功能等有效，有 4 個研究顯示靜觀對提升學業成績有效。

第三個範疇所涉及的是學生的行為問題，諸如不守規矩、具攻擊性、欺凌、專注力不足過動症等。她發現在這個範疇內，有 5 個在學校進行的研究顯示靜觀對改善校內行為問題有效，另外有 5 個臨床或社區的研究顯示靜觀對緩減行為問題有效。

第四個範疇所涉及的是學生的身體健康。她發現在這個範疇內，有 6 個研究顯示靜觀對心率、血壓、皮質醇和睡眠質素有正面影響，有兩個研究顯示靜觀能改善飲食紊亂的問題。

總結這四個範疇的發現，維爾認為靜觀在精神健康這方面，研究比較多，證據也比較厚實。相較之下，其餘的三個範疇：認知學習、行為問題以及身體健康，研究比較初步，數量不多，證據比較零散。



圖 1.4 靜觀在提升精神健康上的證據最厚實

不謀而合的證據

維爾的結論與另一個研究團隊在同時期做的統合分析不謀而合。劍橋大學的戴倫·鄧寧教授聯同牛津大學和倫敦大學學院的研究員（Dunning et al., 2019）從六個科學文獻資料庫中搜出 33 個研究進行統合分析。這些研究的對象都是兒童及青少年，而且必須是隨機對照的實驗。

這 33 個研究包含了 3,666 名兒童及青少年的數據。根據這些數據，鄧寧等人發現所有的研究都顯示上完靜觀課程的兒童及青少年，相對於對照組，明顯地減緩了抑鬱、焦慮、負面行為，改善了執行功能和注意力。然而當對照組不是後備對照組，而是其他的治療或課程時，靜觀課程在不少範疇上的優勢便縮小或甚至消失，但減緩抑鬱和焦慮的效用卻仍然強勁。

鄧寧等人的分析結果確認了維爾的結論：對於兒童和青少年，靜觀課程在精神健康範疇上的效用比其他範疇的強。他們的統合分析結果也和高拔等人（Goldberg et al., 2018）在醫療界的統合分析結果遙遙呼應：靜觀效用的強弱要視乎在哪一些範疇，而且也要視乎採用的研究方法。假如對照組是後備對照組，靜觀的優勢很明顯。但假如對照組是有實力的其他治療，優勢縮小了，甚至打成平手。

以上對研究結果的分析顯示了靜觀在教育界的效用。我們不能把靜觀的效用誇大，說成是無所不能。但以上的研究結果都很平實、很客觀地顯示靜觀對兒童和青少年有效用。尤其是在心理、社群和精神健康這一範疇，有關的證據是比較充分和可靠的。

既然靜觀證實能提升兒童和青少年的精神健康，而當今香港兒童和青少年的精神健康又讓人憂慮，因此在學校推動靜觀教育就是一個順理成章的選擇。



靜觀校園文化

向學生推動靜觀教育，不能只以學生為對象，而是應該以整個學校的所有持份者為對象，所採取的是「**全校參與**」的模式（Whole-school Approach）（Sheinman et al., 2018）。換言之，就是需要在學校推動靜觀文化，讓學生、老師和家長都能投入和受惠。推動靜觀校園文化有以下理由：

第一，學生的成長和學習環境不是真空的，他們必然會受周遭環境的熏陶。環境正面健康，他們也就會成長得正面健康；假如環境不濟，任憑如何教育、栽培或治療，也無補於事。假如學生在一個沒有靜觀文化的校園學習靜觀，那是事倍功半的事情。以下一個蟹農的話很發人深省，很能說明生態環境的強大力量。

每逢大閘蟹上市的季節，香港的傳媒總會有人大談食蟹之道，還會有記者追訪養蟹、賣蟹的人。有一次，電台記者訪問一個蟹農，請教他如何生產肥美的大閘蟹。那位蟹農二話不說，斬釘截鐵的說：「養蟹最重要的是養水！」

他解釋如果大閘蟹成長的湖泊給污染了，任憑他的蟹苗品種多優良、飼料營養多豐富、抗病藥物多先進，他也無法養出肥美的大閘蟹。因此他的首要任務就是把水養好，讓大閘蟹在合宜的環境中健康成長。

第二，學生成長環境中的老師和家長需要合作和有默契。非洲人有一句古老的諺語：「撫養一個孩子成人，需要整條村莊」（“It takes a village to raise a child”）。這句話一點也沒有誇大，孩子的成長真的有賴各方的合作。假如家中的父母和學校的老師不咬弦，學生就無所適從了。可以想像：老師在學校教導靜觀，但家長不同意學生在家中修習，學生便很難學好靜觀。

第三，向學生教導靜觀修習的最佳人選就是校內的老師。假如每每依賴外來的靜觀導師來學校開班授課，那是既昂貴又低效的安排。昂貴是因為外來者不是學校的僱員，學校要額外付費才能為學生安排靜觀課程。低效是因為外來者儘管可能有深厚的靜觀修養，但缺乏了學校老師的獨特角色。學校老師每天都和學生在一起，能承擔的照顧責任，不是陌生的校外人士能比擬的。

加拿大麥基爾大學的丹娜·卡斯尼教授及其團隊（Carsley et al., 2018），統合分析了 24 個在學校進行的靜觀課程研究，她們發現受過訓練的學校老師比起外來的靜觀導師，更能提升學生的精神健康和幸福感。這個優勢在後續測試中才呈現。這個結果不難理解。長期陪伴和照顧學生成長的，始終是學校的老師，不是外來的靜觀導師。因此，我們有需要先讓老師學習靜觀、喜歡靜觀，繼而再讓他們學會怎麼教導自己的學生靜觀。這是一個「訓練訓練者」（train the trainers）的策略，最符合「全校參與」的模式。

第四，「訓練訓練者」的策略是一個可持續的策略，因為是提升了學校的能力（capacity building），讓老師無需動輒依賴外援，而能自行向學生教授靜觀。老子有一句很有智慧的話：「授人以魚，不如授之以漁。」「魚」和「漁」的分別是前者為名詞，指魚兒；後者為動詞，指捕魚。授人以魚只能救一時之困，授人以漁則可解

救一生之需。這個道理很簡單，一條魚能解一時的飢餓，卻不能解長久的飢餓。只要學懂怎樣捕魚，才會永遠有魚吃。套用到推廣靜觀教育，就是動員老師，讓他們喜歡靜觀，修習靜觀，並且能教導靜觀。

第五，老師和家長也是學生在成長過程中的主要照顧者。這些照顧者安好，被他們照顧的人才會安好。情況就像是飛機艙的安全指示一樣：「萬一飛機艙內的氣壓因意外而驟降，氧氣罩就會從頭頂的暗格掉下來，乘客要先為自己戴上，然後才幫助同行的孩子。」先照顧自己並非自私，而是很務實的愛心行動。孩子依賴我們來照顧，假如我們首先在意外中昏闕，他們就會陷入叫天天不應，叫地地不聞的無助境地。因此讓老師和家長學會靜觀，先照顧好自己是非常重要的。



 本章要點

第五點在香港的現況下，特別有意思。在香港，教育似乎是個高危行業。2018 年，香港教育專業人員協會與香港心理學會臨床心理學組用問卷訪問了接近 2,000 名教師，發現有七成受訪者每週工作超過 50 小時，有三成受訪者更是超過 60 小時。與之相應，超過八成的受訪者表示感到頗大或極大工作壓力，此外，更有近三成受訪者在受訪前兩星期曾出現中度或嚴重程度的抑鬱症徵狀，包括情緒低落、抑鬱或絕望、疲倦、坐立不安、難以入睡及難以專注等情況。在受訪者中，有嚴重抑鬱症徵狀的竟佔 12.5%，遠超過香港一般人口 2.9% 的病發率 (Lam et al., 2015)。

至於家長，情況也是差不多。2018 年，九龍婦女聯會 (2018) 做了一個調查，訪問了 833 名家長，發現感到經常煩躁或發怒的媽媽有 70%，而爸爸則有 43%；經常感到疲倦和乏力的媽媽有 62%，而爸爸則有 56%。2021 年中文大學 (2021) 聯同輔導教師協會進行的調查，發現有超過 10% 的家長患有「腸易激」，一種與壓力、焦慮和抑鬱密切關聯的腸道疾病。

需要學習靜觀的，不單只是學生，還有老師和家長。因此，「全校參與」的模式是合宜的。在下一章，我們便會介紹香港大學賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動如何以此模式，在香港推動靜觀的校園文化，以及得到怎樣的初步成效。

1. 狹義來說，靜觀是靜修的練習，最常見的就是靜坐。廣義來說，靜觀是從靜修練習引申出來的人生態度。
2. 喬·卡巴金是把靜觀引入醫療界的先驅。他把靜觀定義為覺知，而這覺知「來自有意的、在當下的、不加批判的注意」。
3. 注意力是學習過程中不能或缺的，而靜觀就是能提升注意力的優秀教育。
4. 活在當下是很正向積極的態度，並非短視麻痹的享樂主義。
5. 靜觀的「不加批判」並非要求我們放棄道德判準或理性思考，而是邀請我們先靜下來，覺知當下的經驗 (Awareness)，並且以開放接納的態度與之同在 (Being with)，方才可以做出智慧的選擇 (Choice)。
6. 靜觀是千百年來，不同種族、不同文化、不同宗教或靈性修養傳統留給人類的共同文化遺產。
7. 賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動秉承了卡巴金以來，以科學實證為基礎的非宗教靜觀修習。



8. 在醫療界，靜觀並非能醫百病，但對許多頑疾，例如抑鬱、疼痛和成癮都有明顯的療效。
9. 在教育界，研究結果顯示靜觀對兒童和青少年有效用。尤其是在心理、社群和精神健康這一範疇，有關的證據是比較充分和可靠的。
10. 向學生推動靜觀教育，不能只以學生為對象，而應以整個學校的所有持份者為對象，所採取的是「全校參與」的模式，即是需要建立靜觀的校園文化。



第二章

樂天心澄的校園

- 賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動有怎樣的願景？
- 如何在香港推動靜觀校園文化？
- 怎樣動員老師、學生、家長和公眾參與？
- 這些工作有怎樣的初步成效？



賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動

為了在香港推動靜觀校園文化，香港大學社會科學學院的林瑞芳教授和她的團隊於2019年夏天成立了一個計劃。因為得到香港賽馬會慈善信託基金的捐助，這個計劃被命名為賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動（Jockey Club “Peace and Awareness” Mindfulness Culture in Schools Initiative）（下文簡稱賽馬會「樂天心澄」計劃），代表樂天正向，心境澄明的精神。不少老師和學生也會暱稱這個計劃為「熊貓計劃」，事緣英文的 Peace and Awareness（和平與覺知）縮寫起來就是 PandA，熊貓的意思。而計劃所製作的許多有關靜觀的動畫，主角也是一隻名為「澄澄」的熊貓。



圖 2.1 賽馬會「樂天心澄」計劃的標誌上有熊貓「澄澄」

賽馬會「樂天心澄」計劃的職員人數不多，不足十人。主要的骨幹是四、五位教育心理學家，其餘的是支援研究、行政和資訊科技的人員。這個細小的團隊卻懷抱了向全港中小學推動靜觀校園文化的宏願。

願景

因為計劃的總監和主要的骨幹都有教育心理學的專業背景，因此對於建立校園文化特別敏感和堅持。計劃採納了「全校參與」的模式，希望透過**動員和強化學校自身的資源，讓學校建立可持續的靜觀文化**，惠及所有的持份者。具體而言，計劃有以下的願景：

一、為本港**學生**引進靜觀作為社交情緒課程的一環，讓他們能夠以靜觀的態度和方法處理情緒。

二、為**老師**提供靜觀課程及導師培訓，讓他們能夠靈巧地應對壓力及教導學生靜觀。

三、為**學校輔導人員**（例如教育心理學家、社工和學生輔導人員）提供靜觀課程及導師培訓，讓他們能夠將靜觀納入校本服務，支援學生、老師及家長。

四、與**學校**管理層緊密合作，建立可持續的靜觀文化，支援學生、老師及家長練習靜觀。

這四個願景分別以不同的對象為核心，但卻是環環相扣，分拆不得的。第一個願景的對象是學生，但計劃的教育心理學家不會直接去學校開辦靜觀課程，而是先教導學校的老師靜觀，讓他們懂得靜觀，喜歡靜觀，繼而能夠把靜觀課程融入學校的社交情緒課程中，從而教導學生。這樣第一個願景和第二個願景就分不開了。但培訓老師的工作也不能長期依賴賽馬會「樂天心澄」計劃。

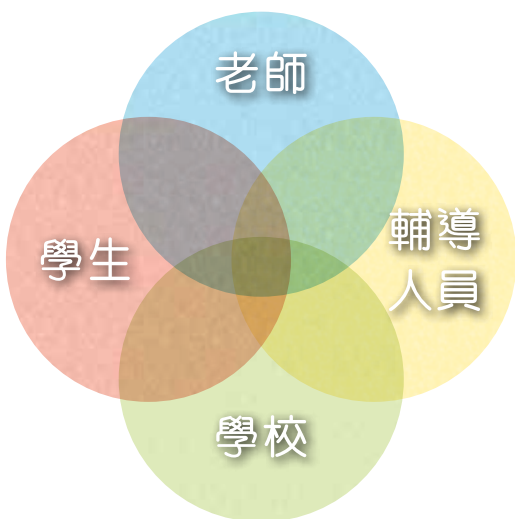


圖 2.2 四個環環相扣的對象和願景

這個計劃是由香港賽馬會慈善信託基金捐助的，但計劃總有完結的一天。因此計劃就希望培訓學校的輔導人員，讓他們承擔起為學校的教師和家長開辦靜觀課程的工作。因此第二個和第三個願景也是分拆不得的。假如缺少了學校管理層的支持，首三個願景是無法成事的。因此第四個願景和其餘的三個願景也是分拆不得的。

參與的學校

以不足十人的團隊在香港達成上述的四個願景，不能不依賴一些槓桿策略：由強化一些種子學校開始，讓他們先建立好靜觀的校園文化，進而由這些學校作為代言人和資源中心，幫忙把靜觀文化推廣至其他學校。

在計劃未開展之前的一兩年，計劃的總監林瑞芳教授便聯絡了不少中、小學和特殊學校，透過走訪、演講、開辦工作坊和八週靜觀課程，連繫了一些對靜觀感興趣的老師和校長。計劃在 2019 年夏天開始時，便得到九所學校支持，參與計劃成為種子學校 (Seed

Schools)，負起先導者的角色。這九所學校分別是香港道教聯合會純陽小學、聖公會基福小學、香海正覺蓮社佛教陳式宏學校、香港四邑商工總會黃棣珊紀念中學、聖馬可中學、保良局姚連生中學、東灣莫羅瑞華學校、明愛樂恩學校、香港青少年培育會陳南昌紀念學校¹。

這九所學校有三所是小學，三所中學和三所特殊學校，分佈在香港九龍新界各區，有著很不一樣的宗教背景：有天主教的、基督教的、佛教的、道教的；也有沒有宗教的。而辦學的團體也是多元化的：有教會、佛社、道聯會、慈善團體以至工商組織。邀請背景如此不同的學校作為種子學校是一個有意的安排。目的有四個：

一、香港有過千所中小學，背景千差萬別。假如希望靜觀校園文化能普及，就應該先在背景很不同的學校試行，方才知有怎樣的困難，以及如何去克服。

二、假如這麼不同背景的種子學校也能建立靜觀校園文化，對其他有著不同背景的學校而言，就很有說服力了。

三、刻意邀請不同宗教的學校參與，就是要彰顯靜觀的非宗教性質，讓其他學校釋疑。

四、在不同的地區設立種子學校，是方便不同地區的學校獲取種子學校的資源和支援。例如北區學校的老師可以在上水香海正覺蓮社佛教陳式宏學校上八週靜觀課程，無需長途跋涉來香港大學上課。

1. 在本章列出的學校，無論是種子學校或協同學校，排名都不分先後。



圖 2.3 從一點擴散開去的支援系統

計劃每一年會多招募九所協同學校（Affiliated Schools），三年下來就服務了以下 27 所協同學校。第一年參與的有東華三院羅裕積小學、保良局莊啟程小學、大角嘴天主教小學、佛教覺光法師中學、佛教茂峰法師紀念中學、瑪利曼中學、天主教博智小學、香港紅十字會甘迺迪中心、青山天主教小學。

第二年參與的有鳳溪第一中學、沙田循道衛理中學、保良局陳守仁小學、東華三院高可寧紀念小學、寶血會思源學校、天主教總堂區學校、彩雲聖若瑟小學、佛教黃焯菴小學、東華三院鄧肇堅小學。

第三年參與的有風采中學、保良局胡忠中學、中華傳道會許大同學校、閩僑小學、基督教香港信義會葵盛信義學校、港大同學會小學、香海正覺蓮社佛教正覺中學、青松侯寶垣小學、聖公會田灣始南小學。

這些協同學校需要分批逐年加入，主要是為了善用稀少的資源。不夠十個人的賽馬會「樂天心澄」團隊，無法同一時間服務九所種子學校和 27 所協同學校。分批逐年加入，計劃就能應付過來，還可以把剩餘的資源，例如八週靜觀課程的名額分派給種子學校和協同學校以外的其他學校。因為叩門者眾，計劃便設立了第三個類別的參與學校：聯繫學校（Network Schools）。

資源的分派優先次序為（一）種子學校；（二）協同學校；（三）聯繫學校；（四）其他學校。到目前為止，賽馬會「樂天心澄」團隊一共有 73 所參與的學校：9 所種子學校；27 所協同學校；37 所聯繫學校。

種子學校是先導學校，會率先探索如何建立靜觀校園文化，把靜觀課程納入學校的社交情緒課程內，並且有責任成為所在地區的資源中心，分享經驗、提供資源，例如開放校內的靜觀室作為八週靜觀課程的場地，協助同區的其他學校，尤其是協同學校建立靜觀校園文化。協同學校也有承諾建立靜觀校園文化，並把靜觀課程納入學校的社交情緒課程內。這兩類學校也設立了核心小組，負責統籌靜觀校園文化的各項事情。至於聯繫學校無需承諾把靜觀課程納入學校的社交情緒課程內，但也會成立核心小組，統籌老師上八週靜觀課程的事宜。



圖 2.4 種子學校、協同學校和聯繫學校在香港各區的分佈圖

- 種子學校
- 協同學校
- 聯繫學校

三套靜觀課程

賽馬會「樂天心澄」計劃為香港的學校引進了三套靜觀課程。給小學生的是 Paws b 課程，給中學生的是 .b 課程，給老師和家長的是 .b 基礎靜觀課程（.b Foundations）。這三套課程也是英國靜觀校園計劃（Mindfulness in Schools Project, MiSP mindfulnessinschools.org）所設計。全部經香港大學的團隊翻譯為中文，並根據華人文化和社會處境，作出了適當的修訂。每套課程也包含了簡報檔案、教師講義、學生工作紙和影片。 .b 課程和 .b 基礎靜觀課程更附有靜觀練習的指導聲檔。

.b 的讀音是 dot b。dot 就是一個小圓點，通常放在句末以示停頓，是 stop 的意思。b 代表 breathe（呼吸）和 be（在當下）。.b 就是停下來，呼吸，活在當下的意思。用這麼轉折和富隱喻的縮寫，是迎合年輕人好奇愛玩的性情，免得他們覺得靜觀是老套沉悶的東西。

Paws b 與 Pause b 諧音。Pause 也是停下來的意思。再者，Paws 解作小狗的爪子。在 Paws b 課程裡，小學生被告知注意力就像小狗一樣會到處亂跑。他們會在課程中學會用慈愛、堅定和耐心的態度反覆訓練如小狗一樣的心，讓注意力靜定下來。這些比喻都是小孩子能掌握的。

小學生課程 Paws b 包含六個主題，每個主題兩節課。整個課程共 12 節課，每節課大概 30 分鐘。學生可以一週上一節課，12 週便完成課程。假如學校能有一個小時的課節，也可以一週上一個主題，即兩節課，六週便完成課程。具體安排要視乎學生的年紀和專注力，以及學校的時間表。一般來說，高年級的小學生可以連續上一個小時的課，但低年級的小學生最好還是上短一點的課節，以免他們未能集中。Paws b 課程所教授的靜觀練習都是短小的，大概需時一、兩分鐘，讓孩子容易掌握和練習。

中學生課程 .b 則有十節課，每節大約一個小時。第一節是簡介，最後一節是重溫，中間有八個主題。主題都是中學生關心的切身問題，例如「馴服狂野的心」、「與困難為友」、「覺察憂慮」等等。學生可以一週上一節課，十週便完成課程。每週學生也會在家做靜觀練習，這些練習大概需時七、八分鐘左右。無論是小學或

中學的課程，學校也可以將之納入社交情緒教育課程內，在生命教育課、輔導課、班主任課中教授。

為老師和家長而設的 .b 基礎靜觀課則是一個八週課程，每週上一個半小時的課。在上八週課程前，要先上一節簡介課，因此加起來需要九週才完成課程。成人的課程有比較長的靜觀練習，大概是每天練習 20 分鐘。但與醫療界常用的靜觀減壓課程和靜觀認知療法課程相比，每天的練習還算是短的。這兩個醫療用的課程，每天的練習是 40 至 45 分鐘。 .b 基礎靜觀課是建基於牛津靜觀中心為一般大眾而設的八週課程：「在喧囂世界中獲取安寧」課程（Williams & Penman, 2011），兩個課程所用的參考書和每週的練習都是一樣的。

「訓練訓練者」的策略

因為賽馬會「樂天心澄」計劃採納了「訓練訓練者」的策略，所以香港大學的團隊不會直接在中小學教授 Paws b 或 .b，而是訓練學校的老師來教授。香港大學的團隊為老師提供八週的 .b 基礎靜觀課程，並培訓他們成為 Paws b 或 .b 的導師。計劃有幸得到不少靜觀導師義務幫忙²，因此能夠為香港的學界每年辦 18 至 20 個免費的八週 .b 基礎靜觀課程，惠及差不多 300 位教育工作者。截至 2022 年，計劃已向超過 900 位教育工作者提供了八週 .b 基礎靜觀課程。

2. 賽馬會「樂天心澄」計劃在此鳴謝這些義務導師。他們包括陳潔冰女士、曹韻芝博士、熊文慧女士、徐詩茹博士、關詩敏女士、古緯詩博士、郭懿德女士、羅偉柏博士、梁玉燕女士、李昭明博士、廖坤怡女士、盧秀娟女士、鄧小聰先生、翁婉雯博士（排名不分先後）。

動員的對象

老師

既然是採納了「訓練訓練者」的策略，學校裡的老師就是計劃最主要的動員對象。賽馬會「樂天心澄」計劃除了每年為三百多位教育工作者提供八週 .b 基礎靜觀課程外，更在每年的夏天辦兩個靜觀導師的培訓課程，讓 80 至 100 位老師或輔導人員懂得如何向校內學生教授 Paws b 或 .b 課程。

要成為 Paws b 或 .b 課程的導師，老師必須懂得靜觀，喜歡靜觀，而且是靜觀的修習者。修讀這兩個導師課程的先決條件有兩個：第一是已完成了八週的靜觀課程；第二是有半年以上每天至少 20 分鐘的靜觀修習。 .b 的導師課程是連續四天的培訓，而 Paws b 的導師課程則是連續三天的培訓。兩者都是安排在七月學校試後活動的時段舉辦，方便老師來香港大學上課。

當老師在七月完成導師培訓後，便可以在九月把課程帶回學校教學生。對於種子學校和協同學校的老師，賽馬會「樂天心澄」計劃的教育心理學家會提供到校的支援，包括觀課、回饋以至諮商。而諮商的內容不局限於如何教導 Paws b 或 .b，更包括如何透過各種舉措在學校建立靜觀校園文化。這些舉措包括定期舉辦靜觀聚會、將靜觀練習融入體育訓練、在飯堂進行靜觀進食、為家長辦靜觀工作坊等等。

為了讓上完八週靜觀課程的老師能持續深化靜觀修習，賽馬會「樂天心澄」計劃在每年的暑假也會辦三日兩夜的靜觀退修營，讓老師能在遠離煩囂的幽美靜修環境中，得到一個休息的機會，從靜觀修習中重返屬於自己的寧靜空間。

除了向老師提供校本的支援外，賽馬會「樂天心澄」計劃也會面向整個社會提供支援。2019 年的下半年，香港因為大型社會運動，社會氛圍變得躁動不安，面對備受影響的年輕人，不少教育工作者也經歷到心如刀割的無力感。有見及此，賽馬會「樂天心澄」計劃便聯同香港輔導教師協會展開了「給守望者運動」，設計了「自我照顧靜觀工作坊」和相關的資源套支援學校老師以靜觀練習幫助學生在紛亂的情緒中，尋得自我照顧的空間（jcpanda.hk/selfcare）。

學校輔導人員

能夠成為 Paws b 或 .b 導師的，除了學校老師外，還有學校輔導人員。賽馬會「樂天心澄」計劃對這些輔導人員有多一層的期望，也有多一層的支援。計劃提供了獎學金，讓學校的輔導人員能到英國去參加 MiSP 開辦的七天學校靜觀領袖（School Mindfulness Lead) 培訓，學懂如何教授八週 .b 基礎靜觀課程予校內的成年人士。

申請獎學金有幾個先決條件：第一是已完成了八週的靜觀課程；第二是有半年以上每天至少 20 分鐘的靜觀修習；第三是完成了為 Paws b 或 .b 導師的培訓；第四是至少教了 Paws b 或 .b 兩次；第五是教授 Paws b 或 .b 期間至少參加賽馬會「樂天心澄」計劃所提供的團體督導一次。



這些完成了學校靜觀領袖培訓的輔導人員便可以向老師或家長提供八週 .b 基礎靜觀課程。在他們剛開始第一次或第二次教授八週 .b 基礎靜觀課程時，賽馬會「樂天心澄」計劃還會提供每週的團體督導，一方面支援他們的學習和成長，另一方面確保他們的教學素質。

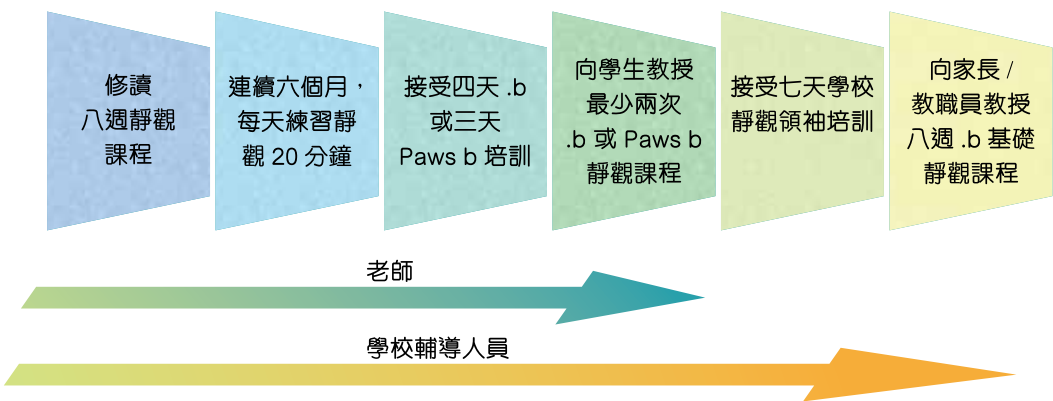


圖 2.5 靜觀導師的培訓階梯

中小學生

香港大學的團隊不會親自到校教導中小學生 Paws b 或 .b。只不過是四、五個教育心理學家，無法走訪全港的九所種子學校和 27 所協同學校，每週每節的去教中小學生靜觀課程。這個任務就交給學生最熟悉的學校老師去承擔。

一般來說，學校會挑一級來教授課程。有些喜歡在高年級教，有些則喜歡在低年級教，視乎學校原來對社交情緒課程的安排。假如一級有 100 個學生，36 所學校就每年有 3,600 個學生受惠。而這個數字是每年滾存下去的。這麼龐大的學生人數不是「樂天心澄」計劃裡區區幾個教育心理學家能承擔得了的。再者，這不只是量的

問題，更是質的問題。第一章提及的研究結果 (Carsley et al., 2018) (p. 34)，指出了校內教師比校外教師更高效，學生的得益更大。

除了支援種子和協同學校的老師教授學生靜觀課外，賽馬會「樂天心澄」計劃也會直接策動一些項目，以全港的學生為服務對象。2020年3月，中學文憑試迫在眉睫，考生的壓力已很大了，偏偏又遇上冠狀病毒病疫情爆發，更是屋漏兼逢連夜雨。有見及此，賽馬會「樂天心澄」計劃便設計了「學習減壓學靜觀」資源套，內含資源手冊、影片和靜觀練習指導聲檔 (jcpanda.hk/sr2020)，希望幫助學生透過靜觀修習來減壓，好好照顧自己。

家長

家長是教育系統中一個重要的持份者，賽馬會「樂天心澄」計劃也很重視。但礙於資源有限，在計劃的首兩年，只能提供一些家長工作坊或講座，未能為他們安排八週的靜觀課程。到了第二年末，計劃便嘗試開辦靜觀課程給家長。其中五個是由計劃的教育心理學家主持的靜觀教養八週課程 (mindful parenting)。

這個課程是荷蘭阿姆斯特丹大學的蘇珊·博高斯教授 (Susan Bögels) 所設計的 (Bögels & Restifo, 2014)。還有一個給家長的八週課程是由獲取了獎學金，完成了培訓的學校社工所主持的.b 基礎靜觀課程。家長教育這一範疇需要更多資源。「樂天心澄」計劃也希望在這方面多作貢獻，尤其是希望多培訓校內的輔導人員，讓他們為家長提供更多的靜觀教育。

公眾

賽馬會「樂天心澄」計劃的主要服務對象是學校內的持份者，但因應社會的迫切需求，計劃也會盡力服務公眾。2020年初香港爆發了冠狀病毒病疫症，突如其來的疫情讓市民生活大受影響，壓力倍增。計劃便在2020年2月在網上推出「『疫』境中的靜觀空間」資源套 (jcpanda.hk/ms2020)，讓大眾運用短小的靜觀練習聲檔，在家學習用靜觀來減壓。

在每一個月的第一個星期一，賽馬會「樂天心澄」計劃也會在香港大學舉辦靜觀共修的活動：「靜觀星期一」。時間是下午1時15分至2時正，讓大學的教職員和學生可以在吃完午飯，便來一起修習。「靜觀星期一」原先的對象是香港大學的師生，但疫情爆發以後，聚會改為網上進行，因此計劃就索性把活動開放給公眾，讓任何人也能透過互聯網參與。

原先實體聚會每次是三、四十人參與，但改成了線上聚會後卻每次都有數以百計的人參與。到疫情減緩了，計劃捨不得不照顧這些校外的參與者，於是採取了實體和網上並存的模式，香港大學的師生可以親身來參與，而校外的公眾仍然可以透過互聯網參與 (jcpanda.hk/mm)。

「靜觀星期一」每次也有不同的主題和靜觀練習，有探討自我照顧的，有探討靜觀態度的，有探討睡眠質素的……計劃為每次的主題設計了導師教案、簡報檔案，以至影片。這些靜觀共修的資源套能方便種子學校和協同學校的老師在自己的學校辦同樣的靜觀共修活動。而他們所辦的活動能惠及區內更多的人。賽馬會「樂天心澄」計劃所辦的「靜觀星期一」是一箭多鵰的活動，在不同層面推動恆常的靜觀修習。



圖 2.6 「樂天心澄」手機應用程式的下載二維碼

為了方便老師、學校輔導人員和學生做靜觀練習，計劃開發了一個手機應用程式：「樂天心澄」。程式內含不同長度的靜觀指導聲檔，方便參與不同課程的老師和學生使用，更有動畫短片和示範的影片，以生動有趣的方法講解靜觀和帶領靜觀練習。熊貓澄澄就是動畫短片的主角。

此外，程式還有記錄練習的功能，讓修習者看得到自己的修習進度。既然手機程式已開發了，能惠及的人可以不局限於教育界。因此，計劃便把程式免費公開，讓所有人也能下載。

為了讓公眾更容易得到計劃的資訊和提供的資源，賽馬會「樂天心澄」計劃設立了網站、YouTube 頻道、Facebook（面書）和 Instagram（IG）。這些渠道讓計劃能與公眾保持聯繫，發揮了公眾教育的功效。



圖 2.7 「樂天心澄」的網站和社交媒體二維碼

初步的成效

為老師及學校輔導人員辦的八週靜觀課程

賽馬會「樂天心澄」計劃每年開辦十多班免費的八週 .b 基礎靜觀課程，到目前為止，已超過 900 名教師及輔導人員修畢課程。為了評估課程成效，計劃採用嚴謹的隨機對照實驗研究方法，把一半的參加者隨機編排到上學期上課，另一半則編排到下學期上課。

上學期上課的參與者是實驗組，因為他們率先接受課程。待他們在 12 月上完課程時，下學期的參與者還在等待中，未有上課，因此是對照組，可以與完成課程的實驗組作出比較，以驗證課程的成效。兩組參加者分別在三個時段填寫身心健康問卷，包括上學期課程未開始前（9 月），課程完結時（12 月），及完結後兩個月（翌年 2 月）。

結果顯示，與對照組相比，實驗組在靜觀課程完結後，失眠、壓力和負面情緒減少了；而身心健康、正面情緒和生活滿足感提升了。這樣的優勢在兩個月後仍然持續（Tsang et al., 2021）。更令人鼓舞的是，課程前身心健康較弱的教育工作者得益更大。比起身心健康較強的同儕，起步時越是落後的參加者，在靜觀課程中的正面轉變越大。研究結果已刊登在國際學術期刊（rdcu.be/cxVmI）。



圖 2.8 八週靜觀課程對教育工作者身心健康的影響

研究使用的其中一個工具是「一般健康問卷」（General Health Questionnaire-12）（Goldberg & Williams, 1988），用以測量參與者的身心健康。問卷的總分由 0 至 36 分；分數越高，身心健康就越有風險。分數高於 15 分的，便是有風險；而分數高於 18 分的，則應尋求專業協助。

在課程前，實驗組及對照組各有約 30% 的教育工作者的分數高於 15 分，顯示有身心健康風險，而課程後實驗組中有身心健康風險的人數銳減至 18%，但對照組中則升至 39%。兩個月後的跟進，情況相若。課程的成效能在課程完結後的兩個月依然延續。

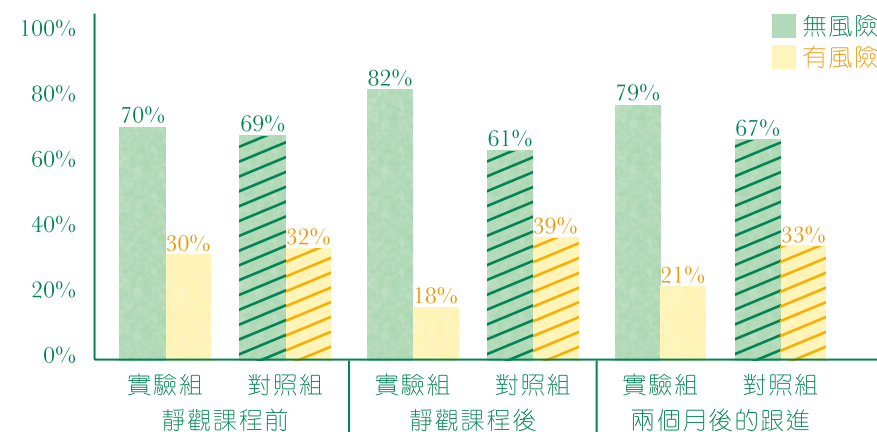


圖 2.9 八週靜觀課程減低教育工作者的身心健康風險

這樣的研究結果在香港的困難時期別具意義。課程前的數據收集是在 2019 年的 9 月，課程後的數據收集是在 2019 年的 12 月，期間正是社會運動的高峰期。而兩個月後的跟進是在 2020 年的 2 月，正值 2019 冠狀病毒病疫症爆發之時。在這段困難的日子中，擔憂不安是常態，靜觀卻可以讓教育工作者在風雨中懷抱靜定，好好照顧自己。我們的研究結果與外國的研究結果一致（Klingbeil & Renshaw, 2018），印證了靜觀對教師的身心健康有切實的幫助。

參與者對八週靜觀課程的回饋

「靜觀使經常忙亂的我有善待、滋養自己的時間及空間。」

「靜觀讓我發現『活在當下』是多麼美好的事，我不用急於籌算明天計劃，不用過分記掛從前令自己沮喪的經歷。學習安靜自己的心，享受此時此刻。」

「同事說我的脾氣好了，寬容了。」

「在『寧靜禱文』中，我們祈求恩賜接納不可改變的事；勇氣去改變自己能改變的；智慧去分辨兩者。靜觀似乎是獲得這恩賜的方法。」

「很感恩在疫情期間上了靜觀課程，對自己的生命和生活多了一份覺察和祝福，好讓自己在日後更有力工作。」

更難得的是，計劃的研究結果顯示靜觀課程不但改善教育工作者的身心健康，更能進一步改善他們的教學，幫助他們培養開放、接納和敏銳的心來照顧學生的需要。

自動導航的「手指指」

在八週 .b 基礎靜觀課程的第一課「從自動導航中覺醒」，其中一個家中修習是「解除一個在學校的習慣」。

有位老師分享自己面對學生的行為問題時，慣性地一手叉腰，另一手指著學生訓斥。她覺察到這樣做既使學生懼怕難受，也使自己血壓「爆錶」，生氣不已。

她嘗試解除這個習慣。看見學生的行為問題時，她即時做一個 .b 練習，停一停，留意自己當下的情緒、想法、身體感覺和行為衝動（例如：感到憤怒、煩躁、失望；覺得「有無搞錯？明知故犯！」；肩膀繃緊、呼吸急促、眉頭皺起；有衝動用手指著學生責罵）。隨著這份覺察，她選擇友善地與這些感覺同在，一同呼吸，讓身心漸漸平復下來。靜定下來後，她較能心平氣和地引導學生改過。



很多時學生最不可愛的時候，往往就是最需要愛的時候。當教師身心安好，能善巧地處理自己的情緒，他們就有空間設身處地，體會學生可能面對的困難、誘惑和局限，然後以慈愛和智慧作出適切的回應。

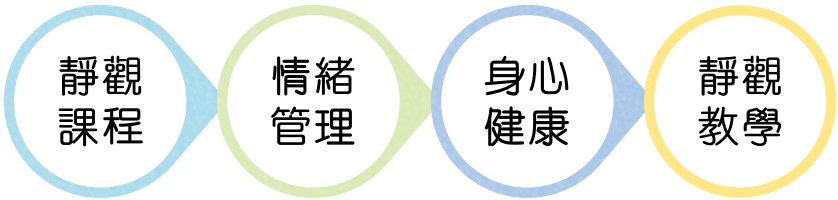


圖 2.10 八週靜觀課程促使教師以靜觀的態度教學

三日兩夜的靜觀退修營

2021 年夏天，疫情稍為緩和，賽馬會「樂天心澄」計劃為 40 多名修畢八週靜觀課程的教育工作者舉辦三日兩夜的靜觀退修營。在遠離煩囂，環境優美的上水聖保祿樂靜院，退修導師梅斯清老師帶領參加者進行止語的修習，靜坐、步行、伸展、吃飯、洗碗，無不用心。超過九成半的參加者對此體驗感到滿意。



圖 2.11 靜觀退修營

參與者對靜觀退修營的回饋

「止語和暫停使用手機，令人有空間靜聽內心的聲音，沒有要交際的壓力。」

「有獨處的時間，讓自己身心靈得到平靜。」

「簡單而美味的食物提供身體能量，乾淨的房間讓我得到舒適的休息。」

「留意自己的此時此刻，對活在當下有更進一步的認識。」

「靜觀聆聽及對話練習有啟發性。」

「能在一個安全，有共同目標的氛圍中練習及學習靜觀，實在是很幸福。」

「感受到生活的智慧。」

培訓靜觀導師的課程

賽馬會「樂天心澄」計劃採用「訓練訓練者」模式，每年夏天為已修畢八週課程，兼持之以恆修習靜觀的教育工作者開辦免費的 Paws b 及 .b 靜觀導師培訓。反應非常踴躍，每年報讀的人數都超額幾倍。這三年來，已有 320 多名老師和學校輔導人員接受培訓成為 Paws b 或 .b 靜觀導師。導師培訓既有實時示範如何善用 Paws b 或 .b 教材，生動有趣地讓學生體驗靜觀；也有分組實習，讓參加者試行帶領各種靜觀練習。參加者對培訓有正面的回饋，認為有助裝備他們將靜觀課程帶回學校教授學生。

參與者對靜觀導師培訓課程的回饋

「教材內容貼合學生的程度，有合適的影片、例子及教具。」

「實習時得到同工及導師的回饋，會繼續探索用自己的聲音帶領靜觀練習。」

「有信心與學生分享靜觀。」

「有機會探討如何調適課程，應對學生的個別差異，例如肢體殘障、情緒行為問題等。」

此外，計劃的教育心理學家會定期到學校觀課、諮商及進行團體督導。他們與教師及輔導人員交流經驗，探索當中遇到的困難及機遇，以及如何在學生心中播下靜觀的種子。

參與者對團體督導的回饋

「平時上課匆匆忙忙，帶領學生做靜觀練習時，終於有空閒定下來，用心細看每個學生，感受到自己與學生的連繫。」

「團體督導有機會讓大家分享在不同學校運作的挑戰及開心事，感受到同行。」

「交流各種難題下的應對方法，帶來了新意念，有用的點子，獲得不少啟發。」

「身體力行靜觀，由自我修習，到他人。」

對於學校輔導人員，賽馬會「樂天心澄」計劃進一步支持他們修讀 MiSP 開辦的學校靜觀領袖（School Mindfulness Lead）培訓，學習如何向校內的成人教授八週 .b 基礎靜觀課程。至今已有七名學校輔導人員接受了培訓，可以在校內教授家長及教職員靜觀。

學生參與的 Paws b 和 .b 課程

這幾年疫情反覆，學校運作斷斷續續，學生的學習和身心健康深受影響。因此，不少已受訓的教師及輔導人員願意排除萬難，靈活地以面授及網課等形式與學生分享靜觀。由計劃開始至今三年，已有至少 50 所中、小學及特殊學校，超過 6,500 名學生上了 12 節

Paws b 或 10 節 .b 靜觀課程³。學生從課程中體驗到不同的靜觀練習，包括手指呼吸法、注意力「馴」練、靜觀進食、靜觀步行、與困難為友、感恩練習等。課程後問卷結果顯示，超過九成學生覺得靜觀課能讓他們認識自己、留意到感恩的事、學會減壓的方法，並對身心健康有幫助。整體而言，他們喜歡學校推行靜觀。

學生對靜觀課程的回饋

「以往進食時心不在焉，現在學會專注感受食物的質感和味道，更會用感恩的心進食，多謝媽媽的愛❤️。」

「遇到艱深的功課，不懂得怎樣做的時候，我覺得很焦躁，頭昏腦脹，無心機，想放棄。花瓣呼吸練習可以讓我平靜下來，再冷靜思考怎樣做。」

「以前在壓力下會肚痛，現在練習靜觀，幫自己放鬆一些。」

「靜觀不會令壓力消失，卻讓人有空間接納所發生的事，也讓我煩惱擔憂的時候，平靜身心。」

「疫情停課期間，我每天早上聽著聲音導航做靜觀練習，做完後感到身心舒暢。」



圖 2.12 學生參與靜觀課活動（照片於疫情前拍攝）

中六生學習減壓學靜觀

2019 年，賽馬會「樂天心澄」計劃在一所中學評估 .b 靜觀課程的成效。這所學校安排全體中六學生在生命教育課參與校內老師教授的 .b 靜觀課程，由九月至十二月，共 10 節。學生在三個時段填寫研究問卷：分別是課程前、課程後、兩個月後回校領取文憑試准考證時。

結果顯示學生上完靜觀課程後的身心健康、情緒處理及師生關係都有所提升。而靜觀的成效在學生備考的日子仍然持續，不少學生在家也有做靜觀練習幫自己應對壓力。

3. 這裡的學校數目包括了一些沒有參與我們計劃的學校。他們的輔導人員接受了計劃提供的培訓，因此能向他們的學生教授 .b 和 Paws b。

除了學生的回饋，不少老師及家長也看到靜觀為學生帶來點點滴滴的轉變，不只是課堂上，還有與家人相處、應付比賽等。以下是一些真實的個案分享：

「腳踏地 坐如山」——靜觀的魔法語

踏入二年級的課室，亂七八糟的，學生大多心不在焉，老師心裡嘆氣，又要花工夫安頓他們。這時，老師看到壁報板上的「標語」……當她讀出「腳踏地」，學生即時齊聲讀出「坐如山」，並調整好坐姿，雙腳平放地上，腰背自然垂直，安靜下來，收攝心神，準備上課。老師驚訝不已，平時費盡唇舌叫他們坐好留心，不要東歪西倒以免腰骨歪了，但勸諭的成效不佳。老師好奇地問學生這句「標語」的來龍去脈，原來是靜觀練習之一，學生還指出山的特質是穩妥堅定的，他們不會讓山出現山泥傾瀉呢！



Paws b 拆解一觸即發的衝突

有小學家長與社工分享，有次在家看到女兒與妹妹吵架。在衝突一觸即發之際，女兒竟自行走到一旁，靜靜地閉起雙眼深呼吸，停一停，呼吸一下，平復自己的情緒。媽媽為女兒能夠學以致用感到欣喜！



「7-11」——沉著應戰



排球比賽即將開始，一眾隊員磨拳擦掌，既興奮又緊張，心臟卜卜亂跳，呼吸急促。這時，有隊員想起靜觀課提及不少運動員以靜觀練習來增進表現。於是，他們邀請教練帶領他們做練習，可惜教練說：「我不懂靜觀啊！」最後，由上了靜觀課的隊員帶領全隊一起做 7-11 呼吸練習，吸氣數 7 下……呼氣數 11 下……感受著此時此刻的呼吸，讓身心漸漸冷靜下來，沉著應戰！

這些分享讓我們很受鼓舞，感謝老師及輔導人員的默默耕耘，盼望靜觀種子繼續在學生身上發芽成長，提升他們的身心健康，培養抗逆力。

為家長辦的八週靜觀課程

家長的身心健康對孩子有很大影響，我們相信家長安好，孩子才會安好。然而，不少家長把所有心思都投放在管教孩子上，忽略了自己。但卻料不到，當自己身心俱疲，也就無法照顧好孩子。在本書第一章，我們也曾以飛機艙內的安全指引為喻，說明先照顧自己不是自私，而是必須的安全措施。假如自己先倒下，同行的孩子就乏人照顧了。

這三年來，賽馬會「樂天心澄」計劃的教育心理學家為不少中、小學及特殊學校的家長提供靜觀教養工作坊或講座，讓家長初步認識及體驗靜觀練習。自 2021 年中，計劃進一步試行為家長開辦八週靜觀教養課程，已有數十名家長參與。課程的評估問卷顯示：九

成半參加者認為課程有助教養孩子、減輕作為家長的壓力、改善親子關係、減少孩子的行為問題，並提升了自己對教養孩子的信心。參加者大都會向其他家長推薦課程。



家長對靜觀教養課程的回饋

「在課程中了解到自己的成長如何影響自己對下一代的教養，不至於重蹈覆轍，從而開闢新的教養之路。現在與孩子相處更親密。」

「更容易覺察自己的情緒，孩子不合作令我很生氣。有衝動大罵孩子時，我會停下來做三步呼吸空間，穩定自己的情緒。」

「孩子踏入青春期，溝通變得困難。我嘗試靜心聆聽孩子的心底話，有耐性些，不去批判。這樣竟然發現孩子有意想不到的一面。我現在了解多了，可以從孩子的角度思考。」

「在孩子睡覺的時候，好奇地全心全意細看孩子。回想起孩子剛出世時，自己的初心只是希望孩子健康成長……」

「滋潤自己，給自己時間去充電，才有健康心靈照顧好孩子及家人的需要。」

公眾教育

賽馬會「樂天心澄」計劃在公眾教育方面也不遺餘力。每月舉辦的「靜觀星期一」有過百人一起在中午時共修。練習有靜態的，也有動態的；有室內的，也有戶外的；有實體的，也有網上的。共修的主題多元化，包括憂慮、睡眠、接納、慈愛、感恩等等。

活動後回饋顯示 98% 的參加者對共修感到滿意並會推薦給其他人。他們當中有不少人表示喜歡在繁忙中有空間靜下來，讓身心稍作休息。此外，計劃與種子學校的老師及輔導人員試行合辦「靜夜共修」的活動，讓區內的教育工作者及家長淺嚐靜觀。而計劃也會舉辦成果分享會，讓九所種子學校分享創建靜觀校園文化的經驗和心得，吸引近 650 名參與者。

公眾對「靜觀星期一」的回饋

「氣球的小遊戲很能說明靜觀的效果。」

「最後的小故事發人深省，導師刻意留白不解說，讓人自己細味。」

「慶幸有機會靜下來，提醒自己不需要自己完美，做當下最好的自己便可以了。」

「在網上一起做靜觀練習，很方便。」

過去三年，賽馬會「樂天心澄」計劃在香港的學界撒下了靜觀校園文化的種子。現在慢慢看到一些初步的成效。然而，校園文化的建設不是一朝一夕的事情，而且也不會一帆風順。過程中，跌跌撞撞，必然遇上不少障礙。在下一章，我們便會就著這幾年的經驗，述說我們遇上的障礙以及嘗試過的一些解難方案。

本章要點

1. 賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動成立於 2019 年夏天。計劃的願景是在香港推動靜觀校園文化。
2. 所用的策略是先強化一些種子學校，讓他們建立好靜觀的校園文化，然後由這些學校作為資源中心，把靜觀文化推廣至其他學校。
3. 截至 2022 年，計劃一共有 73 所學校參與：9 所種子學校；27 所協同學校；37 所聯繫學校。
4. 計劃為香港的學界引進了三套靜觀課程：給小學生的 Paws b 課程；給中學生的 .b 課程；給老師和家長的 .b 基礎靜觀課程。
5. 透過「訓練訓練者」的策略，計劃訓練老師和學校的輔導人員，讓他們能教授靜觀課程。
6. 計劃也提供公眾教育，例如開辦定期的靜觀共修活動，開發手機應用程式，為回應疫情而設計資源套等。

7. 計劃採用嚴謹的隨機對照實驗研究方法，發現八週靜觀課程能提升教育工作者的身心健康。
8. 大部分參與 Paws b 及 .b 靜觀導師培訓的教育工作者，認為教材貼合學生的程度，有助他們深入淺出與學生分享靜觀。
9. 大部分參與 Paws b 或 .b 靜觀課程的學生，覺得靜觀有助他們改善身心健康。而且他們都喜歡學校推行靜觀教育。
10. 八週靜觀教養課程有助家長教養孩子，減輕作為家長的壓力，改善親子關係，以及減少孩子的行為問題。



創建靜觀文化

- 什麼是靜觀校園文化？
- 推行靜觀文化會遇到什麼障礙？
- 有什麼相應的解難方法？
- 面對難以消除的障礙，怎麼辦？



靜觀文化在校園

賽馬會「樂天心澄」計劃旨在香港的校園創建和培養靜觀文化，而不只是引入一兩套的靜觀課程而已。然而，在討論如何在校園推動靜觀文化前，我們必須先釐清什麼是校園文化，繼而再探究什麼是靜觀校園文化。在這些重要的問題還沒有弄清楚以前，談如何推動就難免會迷路。

校園文化

著名的教育改革家富蘭 (Fullan, 2007) 把校園文化定義為**顯現在學校運作中的指導性信念和期望** (the guiding beliefs and expectations evident in the way a school operates) (as cited in Waldron & Mcleskey, 2010, p.59)。信念和期望是觸不到、看不到的精神，但卻處處顯露在具體的學校運作中。

所謂學校運作，就是學校在每天運行中的各個巨細無遺的範疇和環節。套用香港教育界熟悉的《香港學校：表現指標》所用的三層架構來說明 (教育局, 2016)，學校的運作可以分為 (一) 管理與組織、(二) 學與教、(三) 校風及學生支援、(四) 學生表現四個範疇 (見圖 3.1)。而每一個範疇，又可細分為不同的範圍。例如學與教的範疇可細分為課程和評估、學生學習和教學兩個範圍。在這些範圍下，又可再進一步細分為更具體和更仔細的表現指標。例如在課程和評估的範圍下，就可以再細分為課程組織、課程實施、學習評估、課程評鑑等各細項。

那些觸不到、看不到的指導性信念和期望貫穿了所有學校運作的範疇、範圍以至各個細項，包括了管理、領導、課程、教學等等。例如學校有接納和關愛的指導性信念和期望，於管理和組織的範疇，就表現在仁厚的領導作風上，也表現在同儕的互助互信中；於學與教的範疇，就表現在以學生為本的教學法上，也表現在以成長為本的評鑑中；於校風及學生支援的範疇，就表現在對弱勢學生的接納上，也表現在家校協作的善意中；於學生表現的範疇，就表現在學生明是非的識見上，也表現在學生懷熱忱的胸襟中。

指導性的信念和期望落實在學校運作的各範疇，整體所呈現出來的就是校園文化。

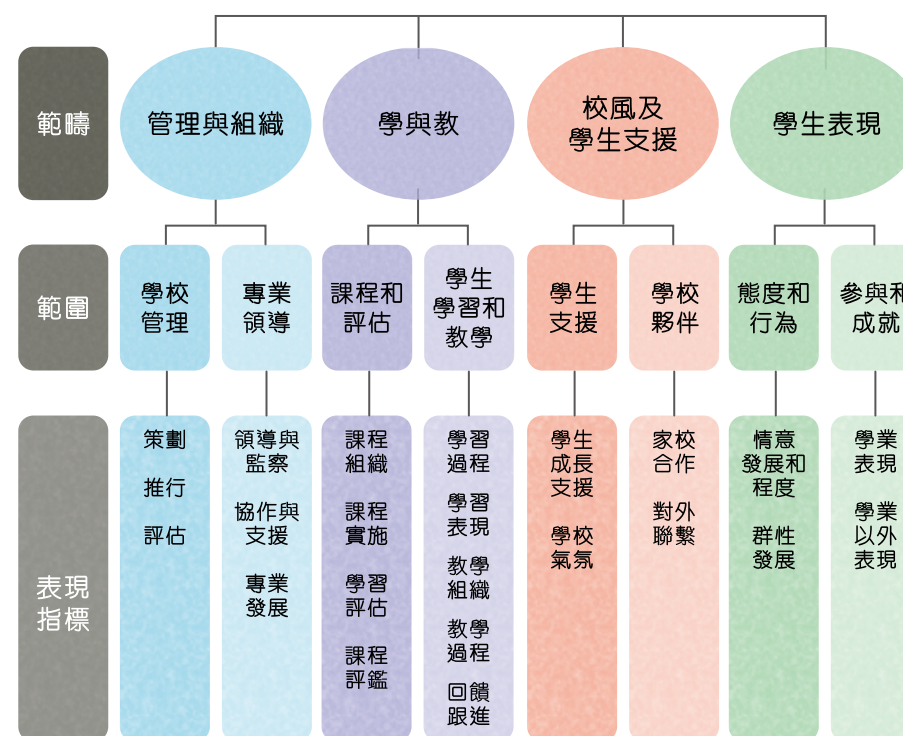


圖 3.1 具體表現校園文化的日常運作範疇

靜觀文化

文化是滲透在校園各個日常運作範疇的指導信念和期望。雖觸不到，看不見，但卻影響廣泛深遠。因此對於建立和培養校園文化，我們就要額外的留神。在學校推廣靜觀文化是怎麼一回事呢？究竟什麼是靜觀校園文化呢？

本書的第一章曾闡述狹義和廣義的靜觀。狹義來說，靜觀是靜修的練習；廣義來說，靜觀是從靜修練習引申出來的人生態度。後者建基於前者的修習。靜觀的人生態度來自具體、可操作、可實踐的靜修練習。然而，什麼是靜觀的人生態度呢？要回答這個問題並不容易。

靜觀的人生態度無法用簡單的一兩句說話來概括說明。「寧靜致遠，沉默求真」是終身的實踐。在靜定清明中看見的真實有無盡的可能，窮一生的修習也未必能窮盡。假如要勉強用有限的語言來概括靜觀的態度，或可參考靜觀減壓課程的創始人——卡巴金所說的九個靜觀態度：**不加批判、耐性、初心、信任、不強求、接納、放手、感恩和慷慨**（Kabat-Zinn, 2013, n.d.）。

九個靜觀的態度

1. **不加批判**：作為一個不偏不倚的旁觀者，我們可以退後一步，不帶成見地以平靜的態度來觀察我們對內心和外在經驗的反應。
2. **耐性**：這是智慧的一種形態，讓我們接受事情有時會按其進程而演化，不可強求。棒槌是打不開花朵的。

3. **初心**：以一個開放的初學者心態來探索。初心能讓我們樂於接受新的可能和避免困在自己老舊熟悉的積習和思維裡。
4. **信任**：儘管我們可能會犯一些錯誤，但請相信自己的直覺和能力，不要老是仰賴外在的指引。
5. **不強求**：修習給予我們一個看待自己的新方向，這方向讓我們少一些強求，多一些活在當下。
6. **接納**：在日常生活中，我們經常浪費很多精力去否認和抗拒事實，結果導致更多壓力，阻礙了正面的轉變。接納的態度讓我們在生活中有恰當的行為。
7. **放手**：在靜觀修習中，我們讓體驗順其自然。放手是不強求也不迴避，並承認事情本身會不停改變的。
8. **感恩**：我們視很多事情為理所當然。感恩的態度讓我們懂得珍惜和欣賞，無論那是多麼微不足道的事情，例如我們能呼吸、我們能走路等。
9. **慷慨**：慷慨不是為了讓自己感覺良好，而是為了把喜悅帶給別人。關懷和分享會增強人與人之間的聯繫。



以上的九個態度只能算是對靜觀態度的「權宜」描述。理由如下：

第一，靜觀的人生態度有更深邃的內涵，無法以有限的文字概括。雖然為了顯示月亮，我們可以用手指指向月亮，但手指並非月亮。

第二，在寧靜致遠，沉默求真的路上，我們會有無限的發現。區區九個態度只能提供一個梗概，未能窮盡所有的可能性。

第三，這些態度需要用身體力行的實踐來探索和理解，簡單的說明文字很容易淪為空洞的概念甚或口號。對於第三點，有一個笑話很能說明箇中道理：

有一個人，身體犯了小毛病，怎麼醫治也好不了。後來遇上了一個很好的醫生，醫生詳細聽了他的病情，看過他的身體情況後，便給他開了一個藥方，著他回去每天跟著服用。一個星期後，病人再來找醫生，說病情沒有好轉。醫生問他：「有否依照藥方行事？」病人回說：「有啊！我把藥方帶回家，供奉在家中最尊貴的位置，每天都依照藥方的內容誠心背誦。」

不要嘲笑這位病人。我們在建立靜觀校園文化時，也很容易掉進空洞的概念或口號中，因為實踐並不是一件容易的事。

古羅馬演說家西塞羅以栽種農作物作比喻，指出培養文化就是栽種人的靈魂（Cicero, 2005）。十年樹木，百年樹人，培養文化並不是一朝一夕的事。而不同的團體、組織和系統也有其固有的文化。因此，在任何地方，任何團體，創建及培養一個新的文化自然會遇到不同方面的障礙。此外，比起在其他組織推動某一文化，在學校推動靜觀文化會有其獨特的困難和挑戰。本章將探討賽馬會「樂天心澄」團隊在學校推行靜觀文化時，所遇到的障礙和相對應的解難方法。



推行靜觀文化遇到的障礙



障礙一：對靜觀的迷思和誤解

正如本書第一章所說，學校和家長可能會受坊間有關靜觀的刻板印象或錯誤資訊所影響，對靜觀產生一些迷思和誤解。從我們推廣靜觀的經驗中，學校和家長對靜觀的一個最大誤解就是靜觀是佛教的東西。

曾經有教職員邀請我們團隊到校舉辦教師工作坊，向全校同工介紹靜觀，但其後因為學校管理層擔心靜觀與他們辦學機構的宗教有抵觸，令工作坊險些告吹。幸好學校管理層願意多花時間了解靜觀，而我們團隊也預先將工作坊的內容與他們分享，最後工作坊才得以順利舉行。

此外，也曾經有家長認為教授靜觀其實是暗地裡弘揚佛法的手段，違反他們的家庭信仰，因此不准許子女在學校上靜觀課。學校曾邀請該家長與我們團隊聯絡，但家長不願意，最後學校只好安排有關學生在其他同學上靜觀課時往圖書館自修。

另一個較常見的誤解是靜觀只是一套讓人放鬆的技巧。靜觀當然能減壓和使人放鬆，但它並不單單是一種讓人放鬆的技巧。如前文所述，靜觀更是一種生活態度，幫助我們活在當下，學會細味生活中美好的事情，也能靈巧地應付生活中的困難。

此外，不少學校和老師也認為靜觀像一般書本裡的知識和技巧，可以由一個人教授給另一個人。我們計劃的總監林瑞芳教授（2021）在教授靜觀多年後有以下看似荒謬的感悟：「作為導師，我無法教授靜觀，只能分享，而我不能分享我沒有的東西。」（《靜觀自得—生命的祝福》p.112）。因此，要成為靜觀導師除了要接受嚴謹的訓練，還要在生活上實踐靜觀的態度。與培養文化一樣，培養生活態度也不是一朝一夕的事。

曾經有學校老師指出我們舉辦每週 1.5 小時的八週靜觀課程，對很多老師來說，在時間上的入場門檻太高，以致很多有心學習靜觀的老師未能參與。他建議我們將八週的課程濃縮在兩天內完成，每天只需 6 小時，可以讓更多的老師接觸靜觀。我們非常感謝該老師的建議，也明白大多數老師的難處，但**學習靜觀真的不能一蹴而就**，需要的是持之以恆的修習。在八週靜觀課程裡，每週也有不同的家中修習讓參與者體驗及練習靜觀，並將靜觀的態度實踐在生活上。這些修習和實踐絕不能在兩天內完成的。

坊間有一些靜觀導師課程標榜數天便能訓練參與者成為靜觀導師。參與者並不需要修畢入門的八週靜觀課程，也不需要多花時間親身體驗靜觀，只需要上數天的導師課程，便能教授其他人靜觀，大家覺得這樣合適嗎？

障礙二：教學資源的分配問題

我們計劃採取「訓練訓練者」模式，先讓老師體驗靜觀，然後訓練他們成為靜觀導師，再由他們教授任教學校的學生靜觀。由於教師需要在任教學校教授學生靜觀，校內教學資源的分配便成為一個重要考量。這裡所說的教育資源主要分為兩類：教學的課時和老師的教擔。

教學課時緊張一向是香港學界長久以來的問題，面對小學生升中和中學生準備公開試的壓力，這問題在中小學的高年級尤其顯著。香港學校一般以發展學生學術表現為主，將教學課時集中在主科，例如語文、數學、科學等。術科，如音樂、藝術、體育等科目所佔的課時比較少。很多學校將靜觀課納入校內的社交情緒課程，而社交情緒課程所佔的課時則比術科更少。加上這幾年，疫情肆虐，學校一時停課，一時網課，一時轉為半日課，完全打亂了學校教學課程的規劃，也令教學課時變得更匱乏。學校連尋找時間填補主科失去的課時也遇到困難，更遑論其他科目了。

老師教學課擔的分配是另一個值得關注的問題。教擔分配的問題也可以分為兩部分：在接受靜觀培訓時和在校內教授學生靜觀時。為什麼老師在接受靜觀培訓的階段也會受教擔分配影響呢？這是因為我們計劃對靜觀導師的訓練非常嚴謹。

.b 和 Paws b 老師所需的訓練

- 完成一個認可的八週靜觀課程
- 連續六個月內，每天練習靜觀最少 20 分鐘
- 中學老師要完成四天的 Teach .b 導師培訓，而小學老師則要完成三天的 Teach Paws b 導師培訓

要達到以上的要求，老師除了需要運用自己的工餘時間來學習靜觀，也有很大機會需要向學校告假或邀請其他同工替自己代課，才能在日常出席八週靜觀課程及導師培訓。不少老師也因為本身有非常重的教擔，根本不能抽身，也沒法找到其他同工代課，故未能參與我們舉辦的靜觀課程。

即便老師能騰出時間完成了不同階段的訓練，成為了 .b 或 Paws b 靜觀導師，在學校教授靜觀時也會遇上教擔分配的問題。曾經有上了靜觀導師培訓的老師告訴我們，他很希望在自己學校教授學生靜觀，可是學校那學年並沒有安排他教授社交情緒課程。儘管他自發替學校教授學生靜觀，但因學校人手分配的問題，他原本的教擔也不會減少。最後，這位老師需要扛起額外的教擔，才能在學校教授靜觀。

障礙三：由上而下和由下而上的兩難

由於我們計劃採取「訓練訓練者」策略，老師需要先學習八週靜觀課程，再進修成為靜觀導師，才能將靜觀分享給學生。因此，老師本身學習靜觀的動機就成為關鍵。依我們所見，大部分參與我們八週靜觀課程的老師也是非常熱衷學習靜觀的。可是也有一些老師在上八週靜觀課時不太投入，在家也沒有修習靜觀。與這些老師溝通後，發現原來他們是因應學校管理層的要求，為配合學校未來靜觀課程的發展才來上課的。這一種推廣靜觀文化的進路是由上而下的，由學校管理層主導，一般有了整套發展的方針和策略（例如三年學校發展計劃），再由前線老師執行。

由上而下的好處包括計劃目標明確統一、分工清晰和推行過程更有效率等等。可是，這個進路的壞處就是有可能忽略了老師對靜觀的內在動機（intrinsic motivation）和接受程度，令老師覺得教授

和推廣靜觀只是一項任務，甚或是一件苦差。由於靜觀所著重的是分享，是身體力行（embodiment），只視教靜觀為任務的老師，有機會在教授靜觀的過程中，不知不覺間令學生覺得學習靜觀也是一項任務和苦差。

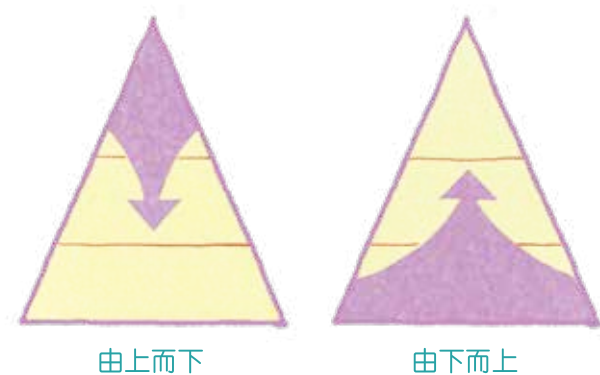


圖 3.2 由上而下和由下而上的進路

另一個推廣靜觀文化的進路則是由下而上，由前線的老師牽頭，向學生、其他老師，以至學校的管理層推廣。由於這些牽頭的老師體驗了靜觀，了解到靜觀的好處，享受練習靜觀，他們推廣靜觀的動機是內在的，是由心而發的。因此，他們不會覺得推廣靜觀是一件苦差，也不會只視之為一項任務。推廣靜觀對他們來說就是將一份寶貴的禮物送給身邊的人。然而，這個進路的缺點是需時較長才能達致臨界質量（critical mass）¹，使學校有一定數量的老師對推廣靜觀文化感到興趣。另一個問題則是學校管理層可能因其他的計劃或考量，不一定接納前線老師希望在學校推動靜觀文化的訴求。

1. 在社會學的理論中，臨界質量就是指某件事情的存在已達至一個足夠的能量，使它能夠自我維持，並為往後的成長提供動力。

障礙四：教師在實際教授靜觀時所遇到的問題

賽馬會「樂天心澄」計劃在每一個學期也會為上了 Teach .b 和 Teach Paws b 靜觀導師培訓課程的老師提供督導。老師在督導中提出了很多教學上的問題，和我們一起討論和探索解難的方法。其中一個在督導中經常出現的問題就是如何提升學生學習的動機。老師指出要讓中小學生在上靜觀課時投入學習並不容易，例如有學生聽到靜觀兩個字便感到抗拒，覺得做靜觀練習很沉悶很無聊，做靜觀練習時騷擾其他同學等等。有沒有什麼策略可以讓學生在課堂上投入學習靜觀呢？

另一個經常出現的問題就是如何照顧不同學生的學習需要。不同學生的性向、學習動機、學習進度和所需支援也不盡相同，老師可以怎樣在教學上提供合適的引導和支援來讓學生按自己的步伐和需要來體驗和探索靜觀呢？而且，不少老師指出在課堂上要求某些有特殊學習需要的學生，例如有注意力不足 / 過度活躍症或自閉症的學生，「坐定定」來修習靜觀是非常困難的事。老師在教學上可以怎樣調節而又忠於課程的設計和意向呢？

此外，由於過去兩年多疫情肆虐，很多學校原定的靜觀課程安排也被打亂。除了需要照顧學生的學習需要，也需要照顧學校實際的營運安排。在疫情嚴峻的日子，不少學校選擇了用網課來教授學生靜觀。很多的老師也指出用網課來教授學生靜觀對教學質素或多或少有負面的影響。例如學生在網課的投入程度較低、老師與學生的互動較少、學生在網課更少分享等等。那麼在使用網課教授學生靜觀時，課程是否需要特別的調適？有沒有什麼特別需要注意的事項？

障礙五：可持續性的問題

天下無不散之筵席，賽馬會「樂天心澄」靜觀校園文化行動總有完結的一天。在計劃完結後，沒有團隊的支援，學校可以怎樣持續推廣靜觀校園文化呢？這個是計劃團隊非常關注的問題。在計劃推行期間，賽馬會「樂天心澄」團隊為了支援學校建立靜觀文化，向老師免費提供（一）八週靜觀課程、（二）靜觀導師課程和（三）專業諮詢。沒有了這些培訓、活動和諮詢後，學校又如何持續地推廣靜觀文化？有沒有一些準備功夫、點子或策略可以使學校在計劃退場後也能獲得相應的培訓和支援呢？



相應的解難方法

解難一：對靜觀的迷思和誤解

對應老師、學生、家長，以至普羅大眾對靜觀的迷思和誤解，賽馬會「樂天心澄」計劃制定了全面的推廣方針和策略。首先，建立和舉辦普及並有公信力的平台和活動來引起公眾對靜觀的興趣。然後，在這些平台和活動提供有關靜觀的正確資訊，直接釐清大眾對靜觀的迷思和誤解。就著不同受眾的需要，提供相應的靜觀資訊和體驗。

第一，團隊研發了「樂天心澄」手機應用程式，內有介紹靜觀的影片、有關靜觀的常見問題及答案、靜觀練習聲檔，以及練習計時器等。

第二，計劃的網頁 (jcpanda.hk) 提供了大量關於靜觀和計劃的資訊供公眾查閱。

第三，團隊製作了九段介紹靜觀和靜觀修習的卡通短片，以生動有趣的方式讓公眾多了解和體驗靜觀。

第四，團隊每星期也會在「樂天心澄」的社交媒體 Facebook (facebook.com/jcpanda.hk) 和 Instagram (instagram.com/jcpanda.hk) 撰寫短文推廣靜觀，澄清公眾對靜觀的誤解。

第五，計劃的總監林教授利用她工餘的時間撰寫了《靜觀自得—生命的祝福》一書，深入淺出整合了有關靜觀的學術理論、研究結果、實際的修習方法，解答了很多坊間對靜觀的迷思。

第六，團隊定期舉辦共修活動「靜觀星期一」，利用每月第一個星期一的午膳時段，以貼近生活的不同主題為切入點，引領公眾（包括老師、學生和家長）體驗和修習靜觀。

第七，回應社會大眾的需求，團隊舉辦了不同的特備活動。例如在 2022 年初第五波冠狀病毒病疫情爆發，教育局宣布全港學校提早放暑假，團隊便在此時舉辦網上家長靜觀工作坊和轉化憂慮的靜觀工作坊。

第八，團隊不時到港九新界各學校，舉辦靜觀教師培訓日，向老師講解靜觀的緣起、果效與宗教的關係、靜觀在學校的應用，以及帶領一些靜觀體驗活動。

以上一連串的推廣策略和活動，其目的就是化解大眾、家長、老師及學生對靜觀的迷思，澄清對靜觀的誤解，讓大家知道靜觀不是宗教、不是清空心思、不是佛系、不是野狐禪、不是即食快餐、不是快樂特效藥，也不是特異功能等等。我們希望大眾對靜觀有了正確的認識，才作出知情選擇（informed choice），決定是否修習靜觀。



解難二：教學資源的分配問題

學校教學資源有限，加上近年疫情肆虐，資源變得更加緊絀，如何令學校將珍貴的課時和老師的教擔投放在靜觀教育，是一項很大的挑戰。解難的第一步，就是先剖析問題。為什麼學校不願意將課時用於教授學生靜觀呢？

其中最大的原因是香港學校一般以發展學生學術表現為首要任務，而學校覺得學生學習靜觀會佔用學習學術科目的時間。以疫情期間的課時分配為例，課時非常有限，如果將課時放在靜觀教育就意味著學術科目所獲分配的課時會減少。因此，不少學校覺得應該將課時聚焦在學術科目上，從而保障學生的學術成績。了解到這一點後，可以與學校分享本書第一章提及有關靜觀對教育的效用的研究（Dunning et al., 2019; Weare, 2018; 2019）。

研究結果指出靜觀能夠提升學生的專注力、認知能力、執行功能，以及學業成績。這些研究結果並不難理解，靜觀能提升注意力，而注意力是學習過程中不可或缺的，因此靜觀對學生的學習有幫助。與其要求學生每天學習十小時，但只有一半的時間在專注，倒不如每天學習少一些的時數，但有更強的專注，學習自然事半功倍。當學校明白和看見靜觀能幫助學生學習，課時和教擔分配的問題便會迎刃而解。

另一個原因與大眾對靜觀的誤解有關。有些學校和老師對靜觀有了初步的認識，了解到靜觀的態度包括接納、放手和不強求後，便擔心靜觀會否令學生變得安於現狀、不思進取。

首先，可以向學校和老師澄清靜觀不是佛系，不是不作為，不是看淡一切，而是邀請我們先靜定下來，覺知當下的經驗

(awareness)，並且以開放接納的態度與之同在 (being with)，才做出明智的選擇 (choice)。但只有理論上的澄清並不足夠，需要提出實際的例子。

其中一個很好的例子就是連精英運動員，如劍擊世界冠軍張家朗和江旻憓也修習靜觀。如果他們是不思進取，安於現狀又怎會成為世界冠軍呢？靜觀能減輕精英運動員的比賽壓力，令他們比賽時更加專注；靜觀同樣能減輕學生的學習壓力，令他們學習時更專注。這兩年來我們樂見越來越多學校，尤其是一些比較著重學業成績的傳統中學，理解到靜觀的好處，也開始將靜觀文化帶到他們的校園。

解難三：由上而下和由下而上的兩難

前文提及推廣靜觀可以有兩個不同的進路：由上而下或由下而上。兩個進路也有各自的好處和可能遇到的障礙，下文將建議一些解難方案。

當學校管理層希望從上而下地推廣靜觀，並引入 .b 或 Paws b 課程時，最有可能遇到的障礙就是來自前線老師的阻力。第一步可以先粗略了解學校各教職員對靜觀的認識。如果大部分老師對靜觀認識不深，可以在教師發展日舉辦靜觀教師工作坊，讓老師初步認識和體驗靜觀。在工作坊完結後，可以邀請老師填寫一份簡短的問卷，除了給予工作坊回饋外，也反映他們對參加八週靜觀課程的意向。

當學校確定有足夠的老師對進一步了解靜觀有興趣，便可以考慮安排老師參與以實證為本的八週靜觀課程（例如靜觀減壓課程、靜觀認知療法或 .b 基礎靜觀課程等）。賽馬會「樂天心澄」計劃所提供的八週 .b 基礎靜觀課程是完全免費的。當老師完成了八週靜

觀課程後，學校便可詢問他們有沒有成為 .b 或 Paws b 靜觀導師的意願。

影響老師會否希望成為靜觀導師的原因眾多，其中包括老師對靜觀的認識、老師對教授靜觀的信心、教學課擔的安排等等。學校在這裡可以提供教學或行政上的方便或支援，例如在老師接受靜觀導師培訓時安排其他同工代課、承諾教授靜觀不會成為額外的課擔等。學校最後需要尊重老師的意願，讓他們決定是否接受培訓成為 .b 或 Paws b 靜觀導師。

那麼一所學校要有多少位老師成為 .b 或 Paws b 靜觀導師才足夠呢？這個問題取決於學校會在哪一個年級推行靜觀課程。我們建議學校先選擇在一個特定年級引入靜觀課程，而所需教師的數目視乎該年級有多少班。例如一所學校選擇了在小三引入靜觀課程，而小三一級有四班，該校便至少需要四位上了 Paws b 靜觀導師培訓的老師。以我們的經驗，大概 40% 上了八週靜觀課程的老師會有興趣成為 .b 或 Paws b 靜觀導師。由後向前推算，該校一開始便需要有大約 10 位老師有興趣參與八週靜觀課程。

那麼在哪一個年級推行靜觀較合適呢？我們希望學生及早養成修習靜觀的習慣，所以建議由低年班開始引入 .b 或 Paws b 課程。但 Paws b 課程對小一、小二的學生來說可能稍為複雜，我們建議小學由小三開始引入課程，中學則由中一開始引入課程。學校如果有其他的考量，例如可能某年級的學習壓力較高，也可選擇從該年級入手。

假如你是一位有興趣在自己學校推廣靜觀文化的老師，則可以採用由下而上的進路，先參與八週靜觀課程，體驗了靜觀後再向學

生、其他老師，以至學校推廣靜觀的益處和果效。這個進路最有可能遇到的障礙，是來自其他老師或學校管理層的阻力。

你第一步可以先向身邊的同工推廣八週靜觀課程，以自身的經歷和得著作招徠。當學校有足夠的老師修畢八週課程，並有興趣成為 .b 或 Paws b 靜觀導師，你便可以與學校管理層探討能否在社交情緒課引入 .b 或 Paws b 課程，甚至在學校建立靜觀文化。

與管理層商討前，有一些準備功夫是需要的：第一，了解學校已訂立的發展方向（例如三年學校發展計劃）。第二，看看靜觀與學校的發展方向有沒有什麼共通之處。例如學校的三年發展計劃以正向教育（positive education）為重點，靜觀在這方面便可以配合。在與管理層商討時，需要讓管理層明白在校內推廣靜觀文化並不是一個額外的計劃或方向，而是幫助學校實施原本的發展方向的助力和策略。

解難四：教師在實際教授靜觀時所遇到的問題

賽馬會「樂天心澄」計劃在每個學期為 .b 和 Paws b 導師所提供的督導，從一個共同成長的角度來看，並不是督導，而是一個大家互相砥礪學習的過程。在督導中，當老師提出教授靜觀的疑難時，團隊採用蘇格拉底式探詢（Socratic inquiry），善用老師內在的智慧和洞見來協助他們解答自己的問題。因此，提供以下解難方法的不是我們團隊，而是參與這些督導的老師和學校輔導人員。

早前提到在督導中最常見的問題，就是如何引發學生學習靜觀的動機。記得在其中一個督導聚會中，一位任職教育心理學家的同工指出：讓學生投入學習靜觀的方法與讓學生投入學習任何東西的方法無異，可以向自決理論（self-determination theory）借鑑（Ryan

& Deci, 2000）。自決理論指出提升動機需要先滿足三個基本心理需要：自主、能力感和關係。

自主是指學生可按自己的意願去做事。雖然大部分參與計劃的學校，已把 .b 和 Paws b 靜觀課程納入校本社交情緒課程中，學生不能選擇不上課，但老師能否在課堂上讓學生感到某程度上的自主呢？其中一個方法是將課堂的內容圍繞著學生們的志向、興趣和價值觀，讓學生感覺靜觀和自己的生活息息相關。

另一個方法是以友善的態度、措詞及語氣來邀請學生一起探索課堂的內容和活動。當學生覺得內容和活動不合適的時候，容許學生在不騷擾其他同學的情況下有其他的選擇。例如有老師在督導中指出：課堂上有一些學生做靜觀練習時不肯合上雙眼。老師了解後發現原來這些同學害怕閉目後會被身邊的同學捉弄，因此便容許他們選擇張開雙眼或低垂視線做靜觀練習。

能力感所指的是學生希望做一些讓自己能力有所增長，富成功感的事情。要學生有能力感，給予適當的挑戰非常重要，不可以太困難也不可以太容易。因此，我們一般建議學校在小三才引入 Paws b 課程，原因是 Paws b 的程度較適合香港小三或以上的小學生。老師也可以根據學生的程度，以學生能理解的語言和例子來教授靜觀。

此外，教學後給予即時和合適的回饋有助提升學生的能力感。合適的回饋是清晰的、正面的、只著重事實而不加批判、著重學生的強項、以及不會將學生互相比較。例如當一個學生在做完靜觀練習後，表示剛才心很亂、集中不了，老師無需責怪學生無紀律或懶散，只是指出心思遊走乃人之常情，並欣賞他能覺察到內心的狀況。

在教學層面上，關係所指的是學生能否感受到老師的關心和尊重。如果感受到，學生會更樂意聽從老師的教導，並且更願意內化學習的目的。這也是賽馬會「樂天心澄」計劃採取「訓練訓練者」策略的原因。

學校老師每天都和學生在一起，能承擔照顧的責任，也能與學生建立深厚的關係，這都不是陌生的校外靜觀導師能比擬的。而且，靜觀本身的態度也包含了友善和慈愛，只要老師能帶著靜觀的態度上課，學生自然會感受到被關心和尊重。事實上，在我們的課程評估問卷中，超過九成學生覺得 .b 或 Paws b 課的老師關心自己，並對靜觀課感到滿意。

不同的學生有不同的學習需要，而為了照顧這些學習需要，老師在教學步伐和安排上需要作出不同程度的調適。可是，每個學生的需要也不盡相同，對應的方法因此不能一概而論。以下只會探討靜觀教學調適的大原則，並輔以個別例子來闡明。

概括來說，對靜觀課程作出教學調適有一個大原則：就是**調適不能違背靜觀課程或靜觀練習原本的意向 (intention)** (Crane et al., 2017)。在一次督導中，一位來自肢體傷殘兒童學校的老師說他有幾個學生不幸雙腳已被截肢，詢問他們可以怎樣做「腳踏地、坐如山」的練習。要解答這位老師的問題，我們需要先了解「腳踏地、坐如山」這個練習的意向。這個練習的意向是希望學生覺察身體的下半部分，並將注意力拋錨停泊在下半身，從而感受安穩實在的感覺。了解到這個意向後，便會知道腳不能踏地也沒有問題，只要學生將注意力放到身體被承托、令他們感受到安穩實在的地方便可以，例如臀部坐在椅子上的感覺，或手按壓在大腿上的感覺等。

在到訪學校進行諮詢時，我們曾聽聞一位有注意力不足 / 過度活躍症和情緒行為問題的學生在學習靜觀上遇到不少困難。這位學生在群育學校就讀，原本上的靜觀課程已經是只有三至四人的小班，但他依然經常騷擾其他同學，破壞課堂秩序。負責的老師最後只好一對一的教授他靜觀。可是，他在課堂上不是睡覺就是在發牢騷。有次老師見到這個情況，就決定放開當天要教的課節內容，只是靜靜地坐在椅子上閉上雙眼觀察自己的呼吸。學生繼續在發牢騷，但過了一段時間看見老師沒有被影響，他竟然自己也開始閉上雙眼靜靜地做靜觀呼吸。這位老師說他忘記了該課節的意向，但他沒有忘記教授學生靜觀的意向，那就是讓學生有一個靜定下來的空間，而他成功做到了！



圖 3.3 提升動機的三個基本心理需要

在過去兩年，疫情肆虐，停課又復課，復課又停課，令學校不知所措。很多老師也不確定應不應該在網上教授學生靜觀。網上教授學生靜觀課程有它的利和弊。好處是在疫情期間，學生仍能維持上課的常規，與老師和其他同學聯繫，除了學習細味美好的事物外，也能學習在逆境中與憂慮共處。

此外也有老師表示，網課的聊天室功能讓更多學生可以在課堂上分享，哪怕是片言隻語。壞處則是 .b 和 Paws b 的網上課程仍未有實證研究確立它們的成效。而且，雖然 .b 和 Paws b 課程相當安全，但是學生仍然有機會在修習中經歷情緒困擾，而老師在網上環境照顧學生的情緒並不容易。如果學校和老師衡量了利弊後，決定在網上教授學生 .b 或 Paws b 課程，可參考以下的一些基本指引。

進行網課需注意的事項

- 在課程開始前充分了解和認識學生，例如他們的特殊教育需求、過去的創傷事件等。
- 由於老師在網上環境較難兼顧不同學生的學習進度和情緒，可能的話，盡量進行小班教學，或有多一位助教在旁協助。
- 確保在同一個電腦版面能看見所有學生的狀況，並邀請他們全程開啟鏡頭。
- 對學生的情緒反應保持高度敏感，並作出適時、友善和慈愛的回應。

- 在帶領一些可能令學生產生強烈情緒的練習時（例如與困難共處、感恩練習），需要格外小心，避免令練習變得過分沉重。
- 提醒學生做靜觀練習時如有任何不適的感覺，可以隨時停下來，以友善慈愛對待自己，不用勉強。
- 如發現有學生需要後續或額外的支援，與學生的班主任聯絡，並在有需要時轉介社工或教育心理學家跟進。
- 在不影響課節和練習意向的大前提下，可在網上授課時對課程作出適當的調整，例如做身體掃描的練習，可以坐著做，而非躺著做。
- 靈活和有創意地利用共享屏幕、分組討論室、投票、聊天室功能等互動工具來指導學生和引起學生學習的興趣。



解難五：可持續性的問題

為了確保賽馬會「樂天心澄」計劃的可持續性，需要確保計劃所提供的主要培訓和支援能在計劃完結後也能繼續存在。這些培訓和支援包括免費的（一）八週靜觀課程、（二）.b 和 Paws b 靜觀導師課程和（三）專業諮詢。

賽馬會「樂天心澄」計劃全額資助學校輔導人員到英國參加 MiSP 開辦的為期七天學校靜觀領袖培訓。這些學校輔導人員都是修畢八週靜觀課程、完成了 .b 或 Paws b 靜觀導師培訓、至少教過 .b 或 Paws b 兩次，並參加過至少一次的教學督導。完成為期七天的學校靜觀領袖培訓後，他們便可向學校職員和家長教授八週的 .b 基礎靜觀課程。他們需要承諾在自己服務的崗位免費教授八週的 .b 基礎靜觀課程兩次，並且接受督導。而大部分受訓的學校輔導人員也表示他們會持續地在自己服務的崗位教授免費課程。

此外，賽馬會「樂天心澄」計劃在 2019 年的夏天培訓了 21 位能教授學校職員和家長八週 .b 基礎靜觀課程的義務靜觀導師。當中超過七成的導師表示將在未來幾年繼續免費教授八週靜觀課程。因此，免費八週靜觀課程的可持續性相當高。

.b 和 Paws b 靜觀導師課程是由英國 MiSP 舉辦的收費課程。當賽馬會「樂天心澄」計劃完結，沒有了香港賽馬會慈善信託基金的贊助，老師便需要自費參與這兩個課程。幸好，有大約四成參與計劃的學校表示有需要時會動用學校的資源（例如擴大 / 營辦津貼〔E/OEBG〕；優質教育基金〔QEF〕等）來讓老師接受培訓。賽馬會「樂天心澄」計劃完結的另一個問題是不會再有人力資源為老師提供免費諮詢。有見及此，我們期待種子學校的靜觀核心小組成員

能在社區擔任領導的角色，引導和支援其他學校的老師推動靜觀校園文化。

以靜觀的態度回應障礙

本章列舉了推廣靜觀校園文化的許多障礙，也提出了對應的解難方法。雖然諺語有云：「辦法總比困難多」，但我們從不敢輕視在路途上遇到的障礙。就以公眾對靜觀的迷思和誤解為例，無論我們做了多少公眾教育，仍然會有人質疑、抗拒或排斥靜觀。又以由上而下和由下而上的兩難為例，無論我們做了多少疏導和支援工作，仍然會有上級強行推動的舉措，也會有下級孤掌難鳴的狀況。

對於不容易化解的障礙，我們不會氣餒，也不會埋怨。我們會以靜觀的態度來面對。以下的幾個態度尤其重要：接納、不強求和耐心。當推廣靜觀文化的時機未成熟時，我們需要接納環境上的限制，不強求事情如自己所期待般發生。這樣的靜觀態度並非躺平或消極，而是以最大的耐心去等待和培養合適的條件和時機。當這些條件和時機成熟，靜觀的校園文化就會茁壯成長。



本章要點

1. 校園文化是顯現在校園各個日常運作中的指導性信念和期望。這些運作可以分為管理與組織、學與教、校風及學生支援、學生表現四個範疇。
2. 靜觀的生活態度包括：不加批判、耐性、初心、信任、不強求、接納、放手、感恩和慷慨。
3. 老師和家長可能受坊間刻板印象或錯誤資訊所影響，對靜觀產生誤解。舉辦普及並有公信力的公眾教育，有助消除這些誤解。
4. 在學校推行靜觀課程會遇上教學課時不足或老師教擔過重的資源分配問題。讓學校明白靜觀能幫助學生提升集中力，從而有利學習，或可鼓勵學校將更多資源投放在靜觀教育上。
5. 學校管理層若由上而下推廣靜觀，可能會受到老師抗拒；由下而上的進路則可能遇到前線老師孤掌難鳴的狀況。
6. 由上而下推廣靜觀需要先讓老師了解靜觀，尊重他們學習和教授靜觀的意願，並在行政和教學上提供支援。由下而上推廣靜觀則需要先了解學校已訂立的發展方向，並以靜觀幫助學校落實該發展方向。
7. 為了提升學生學習靜觀的動機，先要滿足他們三個基本心理需要：自主、能力感和關係。

8. 為了照顧學生不同的學習需要，靜觀課程和教學可能需要一些調適。但調適不能違背靜觀課程或靜觀練習的本意。
9. 在賽馬會「樂天心澄」計劃完結後，靜觀校園文化如何得以持續是個挑戰。其中的一個出路是多培訓能繼續免費教授老師和家長八週靜觀課程的導師。種子學校亦可在社區擔任領導的角色，支援其他學校推動靜觀校園文化。
10. 面對很難克服的障礙，以靜觀的態度回應，等待和培養合適的條件和時機。



第四章

靜觀校園的經驗分享

- 在建立靜觀校園文化上，參與計劃的學校有怎樣的經驗？
- 靜觀文化如何在學校運作的四個範疇中顯現？
- 從他們的經驗，可以歸納出靜觀校園的特質嗎？
- 這些特質如何啓迪後來者建立靜觀校園文化呢？



他山之石

賽馬會「樂天心澄」計劃在過去幾年與超過 70 所學校合作，在香港的校園推廣靜觀文化，這些學校的背景非常多元化。就以和我們關係最緊密的九所種子學校為例，就有小學、中學、特殊學校。他們有不同的宗教背景，有基督教的、天主教的、道教的、佛教的、沒有宗教的。

在社會經濟地位上，也有很不同的面貌。他們坐落在港島、九龍、新界的不同地域，服務當區的莘莘學子及其家庭。作為先行者，他們在建立靜觀校園文化上的寶貴經驗，對後來者有莫大的裨益。「他山之石，可以攻玉；他人之事，我事之師。」他們的經驗足以讓有志建立靜觀校園文化的教育工作者借鑑。



在上一章，我們討論學校文化時，曾提及學校運作的四個範疇（圖 3.1, p.77）：（一）管理與組織；（二）學與教；（三）校風及學生支援；（四）學生表現。在這一章，我們就以這四個範疇為框架，逐一分享和分析參與賽馬會「樂天心澄」計劃的學校，在建立靜觀文化上的豐碩經驗。

範疇一：管理與組織

建立團隊

在學校建立靜觀校園文化，先要建立靜觀教師的團隊。我們邀請參與賽馬會「樂天心澄」計劃的每所學校也成立一個核心小組。對內，這個核心小組統籌校內靜觀文化的建設和推廣事宜；對外，則緊密與我們計劃的團隊聯繫和合作。一般而言，這是一個五、六人的小組，組長通常是學校的中層領導。他們熱衷情意教育，尤其關懷學生的社交情緒發展，其中不少是輔導主任或負責學生事務的副校長。這些組長對上能與學校的管理層溝通，對下能與前線的老師並肩共事。

小組的其他成員都是對靜觀有興趣的老師，也會包括學校的專業輔導人員，例如駐校的社工或教育心理學家等。核心小組的成員會率先接受八週的靜觀培訓，然後再接受 Paws b 或 .b 的導師培訓。他們是把靜觀課程引入學校的先鋒。

核心小組的統籌和先行角色很重要，但學校其他老師的參與也不能少。畢竟核心小組只有五、六人，而全校的老師則可能有六、七十人以上。沒有其他老師的投入，很難建設靜觀校園文化。最近幾年，教育界面臨嚴重的人才流失。不少學校經歷頻繁的人事更

替，以致在推行靜觀課程時，有些學校甚至需要進行合班教學，才能讓整個級別的學生上靜觀課。這反映持續物色及培訓老師，是推廣靜觀校園文化不可或缺的一環。

向學生教授靜觀課程前，老師必須完成多重的培訓，這也意味著老師需要在教學時間以外抽空上課，這對工作繁重的老師而言，絕不容易。有一些學校就曾經在招募老師參與課程上遇到困難。

如何可以擴大團隊，讓更多老師有機會認識，甚至有興趣學習和教授靜觀是一個必須攻堅的難關。不少學校採納了以下的策略來建立和擴大團隊：

擴大團隊的策略

- 在教師發展日為全體教職員提供靜觀體驗，讓所有人對此有初步的認識。
- 在教職員會議開始前進行簡短的靜觀練習，讓大家都享受到練習的滋養。
- 每天放學時邀請全體教師一同進行簡短的靜觀練習。在這段時間，每位老師都可以暫時放下忙碌的工作，騰出幾分鐘讓自己回到當下，有空間關懷一下身心的需要。

- 讓未接觸過靜觀的老師參與學生的靜觀課。例如多所中小學安排學生在班主任課學習靜觀。當 Paws b 或 .b 老師在課室教授靜觀時，班主任亦留下協助課堂管理。於是未曾受訓的班主任也能對靜觀有認識。
- 接受過八週 .b 基礎靜觀課程的老師成為了「代言人」，由他們現身說法，向同事推介靜觀。我們曾目睹一所中學，不靠上級指派，只靠同事之間的口耳相傳，成功在兩、三年間讓校內兩成的老師完成八週靜觀課程。

以上是不同的渠道讓更多老師初步認識靜觀。**這裡當然有由上而下的推動，但卻沒有忽略由下而上的參與。**令人鼓舞的是，我們觀察到這幾年越來越多老師主動報讀靜觀課程，並表示有興趣向學生教授靜觀。這些主動請纓的老師視教授靜觀為使命而非工作，教學成效自然亦較好。

教師的個人成長和專業發展

在管理與組織的範疇裡，教師的專業發展是一個重要環節。然而，專業發展離不開個人成長。**老師身心康泰，才可以教學生保持身心康泰。**靜觀並不只是一些教人放鬆的技巧和練習，所以不能以照本宣科的方法來完成教學任務。教導靜觀的老師需要身體力行，方才可以和學生分享靜觀。因此，教師在個人層面上的靜觀修養，和他們在專業上能否教授學生靜觀是分不開的。

不少參與了八週 .b 基礎靜觀課程的老師都表示靜觀為他們的個人生活帶來轉變。他們特別指出靜觀能改善情緒和紓緩生活壓力。這些個人成長的經歷就是靜觀教學上專業發展的基石。

教師在個人成長上的見證

「每天做呼吸、伸展練習，能讓心平靜下來。當情緒穩定，能更專注做好每天的事，與家人、同事和學生相處亦變得更和諧。」

「我們每天都要完成很多任務，有時眼裡只看見一個又一個沒完沒了的項目，忘卻了做事真正的意義。在一整天的時間裡，原來即便在午膳時間讓自己稍停一會，感受一下食物，對自己活在當下，記起初心都很有幫助。」

「每天的教學和行政工作都十分繁重，靜觀像是為教師找到壓力的出口。我亦留意到同工在面對問題時，會懷抱著開放和接納的態度，先回到自己的呼吸上。」



「靜觀課程帶給我許多知識和技能，很實在地讓我在情緒受困擾的日子找到被明白的感覺。在生活裏，有許多不能擱下的擔子和解決不到的困難，可以做的就只是與它同在，如同『與呼吸同在』。我想靜觀是我抑鬱情緒的停泊處。」

「我以往多慮易緊張，在學習靜觀後便沒有再失眠。即使有擔心和焦慮，也可以退後一步觀察情緒，這對個人精神健康有很大幫助。」

範疇二：學與教

課程組織

.b 是一個 10 節的中學生靜觀課程，每節大概長一小時。Paws b 是一個 12 節的小學生靜觀課程，每節大概長半小時。這兩個也是獨立的課程，需要獨立的課時來進行。有不少學校將靜觀課程納入學校的生命教育課、德育課、輔導課或班主任課，利用這些課時來教授靜觀。也有部分學校利用週會時間來施行 .b 或 Paws b 的課程。

一般而言，學校會選定一個年級來教授靜觀課程。例如參與我們計劃的一所種子學校，就選定了中一級的學生，讓他們剛進入中學階段，就在生命教育課裡遇上 .b。

教授 .b 和 Paws b 需要獨立的課時，可是在疫情期間，老師不容易在停課、網課、半日課的縫隙中找到課時來教授 .b 或 Paws b。我們目睹很多學校以極富創意的方法來解決這個問題。其中一個方法就是在 .b 和 Paws b 的獨立靜觀課程以外，嘗試把靜觀元素滲透在各個學科中。

把靜觀滲透在各科中的例子

- 一所中學的英文科老師和學生討論提升學生心理質素的作文題目，期間便向學生介紹靜觀。
- 一所中學的體育課老師在學生出賽前，和學生一起做簡短的靜觀練習，穩定心神來迎戰。
- 一所小學的音樂科老師在教學時加入靜觀元素，在欣賞歌曲時引導學生感受身體的感覺，留意當下。
- 一所小學的視藝科老師教導學生繪畫禪繞畫及和諧粉彩，並製作靜觀瓶，幫助他們安定下來，平復心情。
- 一所特殊學校的體育課老師將靜觀伸展和靜觀步行分別作為熱身和緩和運動。
- 一所特殊學校的視藝科老師邀請學生以靜觀的態度製作樹脂畫和擺設模擬食物。

以上的滲透例子是個別老師比較即興、隨機的教學實踐。也有學校非常有計劃、有組織地發展跨學科的靜觀課程。參與我們計劃的一所種子學校，就有富課程發展經驗的資深老師自發設計了一個跨學科的小一靜觀課程 (bit.ly/3LTTiqd)。這個課程一共有 17 個單元，橫跨中文、英文、常識、體育、德育、音樂、宗教等科目。例如常識科老師和小朋友一起在課室栽種植物，學習以慈愛、耐心和專注的靜觀態度來栽培幼苗。

課程實施

參與賽馬會「樂天心澄」計劃的學校，有數所是特殊學校。由於特殊學校的學生人數和班級數目較少，故學校在課程的安排上更具彈性。這些特殊學校均曾以不同方式去教授靜觀課程：有在單一級別教授的，亦有嘗試利用週會時間向全體學生教授的。令人鼓舞的是，無論為個別班級還是全體學生教授，大部分學生都能專注上課。而且在過程中，有多於一所特殊學校的老師留意到有一定數目的學生對靜觀練習特別有興趣，於是學校便為這些學生安排課程以外，每週一至兩次的靜觀小組，讓學生有更多練習的時間，在生活上持續應用靜觀。

此外，由於特殊學校的學生不一定在九月入學，學校也會為插班生簡介靜觀，讓他們在參與校內靜觀課時更容易明白。同時，學校亦會讓學生按自己的意願加入靜觀小組，期望靜觀幫助學生適應校園生活。

對於教學時間，特殊學校的老師觀察到學生在課前的心情很影響課堂成效和表現，因此特意安排在早上進行靜觀課，讓他們在一天的開端先安定下來。當學生回到平靜的狀態，學習成效亦自然提升。



教學組織

有一些參與賽馬會「樂天心澄」計劃的學校採取共同備課來準備靜觀的教學。雖然 .b 和 Paws b 的課程已提供教案、簡報檔案、學生工作紙、影片、聲檔等齊備的教學資源，部分老師還是喜歡一同研究怎樣把課節教得更好、更到位。他們會在授課前一起討論，授課後也會一起檢討。一所小學的副校長很謙虛的告訴我們：她和她的同事在靜觀的修習上還是小學生，共同備課加深了她們對靜觀的認識，幫助她們更好地與學生分享靜觀。

前面提及的一所種子學校，選定中一級的學生上 .b 靜觀課程；目的不只是讓這些「中學新丁」在剛進入中學階段便能學習靜觀，更希望讓這些「新鮮人」在學科學習以外，有和老師談心事、談困難、談應對的平台。因此，這所中學刻意把每班中一學生分成三組，每組 10 個學生左右。每次上 .b 課，就由三個老師各自帶領一組學生，進行小組教學。一年下來，很多學生就和教他們靜觀的老師建立了無所不談的緊密師生關係。這是深耕細作的輔導工作，讓剛進入新環境的中一學生感受到特別的關愛和照顧。

那所中學的核心小組組長就是該校的輔導主任，她告訴我們：雖然這樣的教學安排需要三倍的教學資源，但還是值得的。當這些學生在生活上遇到困難，例如為升班試而苦惱時，便會想起同組的同學和老師，也會想起靜觀練習。他們會在小組的手機通訊群組互相鼓勵，提醒大家做 .b 練習。

教學過程

如上一章所述，要讓小孩子和青少年對靜觀課有興趣，是一大挑戰。為了提升學生對靜觀的興趣，一些學校採用了以下的教學策略：

提升興趣的教學策略

- 教授靜觀課前，先向學生簡單介紹靜觀的概念。例如在課程開始前一週，利用週會時間向學生簡介靜觀。當學生對靜觀有了概念後，便更容易投入靜觀課。
- 留意進行靜觀課的時間和環境。不少學校均指出**早上進行靜觀課比在下午進行更好**。在一天開始時便進行靜觀練習，有助學生調整當天的心情。為了減少干擾，建立有助學習的環境，也有老師在上靜觀課時在課室門外掛上「靜觀課進行中」的指示牌。
- 在課堂中加插靜觀小練習、增加互動環節和讓學生了解靜觀與生活的連繫。當學生發現靜觀能應用在日常生活中，自然對學習靜觀更感興趣。例如，有學生發現在參與比賽前應用靜觀可以讓自己更專注投入，有些學生則分享靜觀如何幫助自己入眠及舒緩緊張的情緒等。聽到同學的分享，其他同學也慢慢建立起對靜觀的興趣。





於特殊學校就讀的學生，由於有各種學習困難，學習動機普遍較低。有些同學更對靜觀課抱有懷疑的態度，認為相關的概念抽象，難以掌握。有見及此，老師採用了不同的方法提升學生的學習動機，並使課程更易明白。例如，有教師與社工協作，在課堂內加添互動及遊戲元素，使課程更富趣味。

亦有教師在課堂加入合適的影視材料，例如在教授穩定點和耐心的態度前，向學生播放一段堆砌石塔影片。影片描述一位藝術家利用不同大小和形狀的石頭堆砌石塔，展示出藝術家耐心地尋找平衡和穩定點的過程。觀看完影片後，教師邀請學生以同樣的態度進行尋找穩定點的靜觀練習。影片內容貼切，除了提升學生的興趣外，亦使概念更清晰易明。

靜觀教育除了包含教授靜觀的知識技能外，在生活中的實踐也很重要。所以無論是一般中小學還是特殊學校，老師在推行靜觀課程時，亦會以不同的方式鼓勵和支援學生在生活中應用靜觀。例如老師會在班級群組中或以電郵向學生發送金句、影片及聲檔，提醒學生在面對壓力時（例如考試期間），在家進行靜觀練習。他們也會向學生派發靜觀書籤、明信片、文件夾等，作為提點和支持。這些東西都是老師或學生自行設計的。此外老師亦會鼓勵學生下載「樂天心澄」手機應用程式進行練習。



圖 4.1 兩所中學向學生派發的書籤和明信片

本書第二章提到教師在接受靜觀培訓後，能以靜觀的態度教學。以下一些老師的分享清晰反映了靜觀有助他們反思自己的教學模式、提升覺察力，更有智慧和技巧地管理課堂，亦能讓他們更享受教學。

教師在教學實踐上的見證

「原來我自己有一些固有的教學風格，一直未有察覺。在教授靜觀課程時，我了解到原來與學生相處甚至教學方法都有無限的可能性。當我嘗試放下習以為常的做法和一直依循的方法，『跳出自己的框框』，原來可以更有效地與學生連繫和溝通。」

「我現在每次進入課室都會減慢步速。那一瞬間，我留意到自己能比較宏觀地一覽課室的情景。這樣慢下來亦有助自己放下急躁的心情，讓我更容易處理課室內出現的情況。」

「我很享受在靜觀課堂裡與學生分享個人經歷。每當我分享自己的經驗，學生大多用心聆聽。而且，在分享的過程中，學生知道我不是一個高高在上的人，而是同樣有血有肉，有擔心、失望和難過。我感受到的不單是向學生傳授知識，而是真正與他們建立關係。」

範疇三：校風及學生支援

學校氣氛

為了營造靜觀校園的氛圍，很多學校把靜觀元素融入學校的常規活動中，讓學生沐浴在靜觀的校園生活裡。

在常規活動加入靜觀元素

- 在早會時讓全校師生一起進行數分鐘的靜觀修習，以平靜舒泰的身心迎接新的一天。
- 在午膳時間進行靜觀進食，讓學生細細咀嚼和感受每一口食物，學習細味和感恩。
- 在小息及午膳時間開放靜觀室，當值老師會帶領到來的師生練習靜觀。
- 在午膳後，重新投入課堂前，以中央廣播帶領同學進行靜觀練習。
- 在測考評估開始前，讓學生進行簡短的靜觀練習，讓他們平復緊張的心情，沉着應考。
- 在上下樓梯時鼓勵學生靜觀步行。有一所小學更將一條學生上課室的必經走道種滿花草，還播放小鳥的歌聲，讓學生好好享受靜觀步行的樂趣。
- 部分特殊學校設有宿舍，學校會與宿舍合作推行靜觀，包括每天晚上在宿舍播放聲音導航，讓學生一同進行靜觀練習，以助學生更容易養成靜觀的習慣。

除了這些常規活動外，有些學校也會額外舉辦多元化的靜觀活動，讓學生享受其中的樂趣。例如一所中學就曾開辦空靈鼓演奏班，讓學生隨著柔和的樂韻抒發情感；也舉辦靜觀伸展工作坊，讓學生透過溫柔的伸展接納自己的限制和關顧自己的身體。此外該校還舉辦茶藝及香草工作坊，讓學生透過細心品茶和栽種香草，安定心神，細味生活的美善。

校園的環境設計也有助建構靜觀校園文化。參與賽馬會「樂天心澄」計劃的種子學校均設有靜觀室。這個安靜清幽的小天地，除了是學生上靜觀課的地方外，也是鄰近學校的教師來上八週靜觀課的地方。

除了靜觀室外，有些學校更在校園增設了靜觀花圃、魚池和蝴蝶園，讓學生於小息及午膳時間也可親近大自然，利用五感去感受一花一草，照顧自己的身心。這些設施不但有助學校進行靜觀教育，也可與其他科目配合，例如常識科老師帶領學生觀察魚兒和蝴蝶。此外，也有學校在校園的壁報及不同的角落貼上靜觀相關的海報，並寫上相關字句，提醒學生脫離自動導航，回到當下此刻。



圖 4.2 種子學校的靜觀室和靜觀花圃

學生成長支援

靜觀對師生的互動帶來正面的影響，拉近師生間的距離，建立亦師亦友的關係。有一位老師說，她在每堂靜觀課完結時總會對同學說：「三點三，三分鐘」。原來這位老師和學生有一個約定：每天同一時間，即使身處不同的空間，亦會一起做靜觀呼吸練習。

修習靜觀可以改善校園裡的人際關係。有老師形容藉著與同事交流靜觀的經驗，拉近了彼此間的距離，整個教師團隊的氣氛也有了微妙的變化。而且，靜觀亦有助教師深化對學生接納和慈愛的態度。有一位在特殊學校執教的老師表示：學習靜觀後，他會比較留

意到學生可能會因久坐而感到不舒適，於是允許學生在課室後方靜靜地走動幾圈。他甚至會和學生一同做簡單的靜觀伸展。這樣的明白和諒解，讓學生感受到老師的關懷，學生也同時學習到可以好好關顧自己疲累的身體。

一位中學的輔導老師也表示：在學習靜觀後，自己比較能放下批判的心，更有耐性去了解眼前的事和學生的想法。例如在學生出現行為問題時，雖然都會按照訓導程序去處理，但會比過往更冷靜地了解學生行為背後的動機和原因。學生也因此能體會到老師不接納和不認同的，是行為本身，不是他本人。

一位學校社工也提到在輔導學生的時候，如學生情緒激動，會與學生一起做靜觀練習，讓學生先冷靜下來再作討論。據她觀察所得，有些平日表現衝動的學生，在靜定下來後，都能退一步理性分析問題，並提出解決問題的方法。

朋輩對學生的成長有深遠影響，朋輩的支持和鼓勵有助推動學生練習靜觀。有見及此，有學校設立了靜觀大使團隊，讓學生與同學分享自己練習靜觀的經驗。老師留意到透過朋輩分享和鼓勵，能令更多同學練習靜觀。在一所中學，老師留意到有學生在完成靜觀課程後，仍然保持靜觀習慣，甚至自發在青年組織 Fre3mins Youth 的網上平台 (fre3minutes.com)，向其他年青人推廣靜觀文化。

對外聯繫

參與賽馬會「樂天心澄」計劃的種子學校，是推動靜觀校園文化的先鋒。他們不但努力在自己的校園建設靜觀文化，也積極在社區推動靜觀教育。他們分享自身的經驗，並提供實際的支援，惠及所在區域的學校、老師、家長和公眾人士。

種子學校對社區的支援

- 舉辦靜夜共修及靜觀工作坊，讓家長和社區人士體驗靜觀，加深他們對靜觀的認識。
- 在學校的恆常活動和會議中（例如學校資訊日和家長教師會會議中），舉辦簡單的靜觀體驗。
- 開放靜觀室予同區其他學校的老師，讓他們有機會參與八週靜觀課程。
- 在學校網頁提供靜觀短片，供教育界同工及社區人士隨時閱覽及取用。
- 邀請友好學校來訪，介紹學校建立靜觀校園的經驗。
- 主動到訪友好的學校舉辦靜觀工作坊，分享經驗。
- 讓學生參與籌辦區內商場的攤位活動，教導公眾人士製作靜觀瓶，以推廣靜觀。



圖 4.3 老師和學生在商場擺設攤位

家校合作

家長是教育界的重要持份者，對孩子的影響舉足輕重。因此，教育工作者必須爭取家長的支持和合作，與他們並肩攜手教育孩子。過去幾年，我們目睹參與計劃的學校努力為家長提供多種途徑參與靜觀教育。例如因應疫情，有學校轉為以網上教授靜觀課。過程中不少家長都參與旁聽。甚至有家長因而主動參加為成人而設的靜觀課程，並在家與孩子一起練習靜觀。又例如有一些學校為家長開辦靜觀工作坊及靜觀小組。

此外，也有學校向家長派發資料，例如「澄澄靜觀教室」的單張，以協助家長在家與學生一同進行靜觀練習。「澄澄靜觀教室」是賽馬會「樂天心澄」團隊設計的資源套 (www.jcpanda.hk/pt)，內含動畫和靜觀練習的指導聲檔。在一系列的動畫中，熊貓澄澄講解和示範不同的靜觀練習，很受小孩子歡迎。不少家長表示和孩子一起做這些靜觀活動，能為自己忙碌的生活帶來喘息的空間，減低生活壓力。



圖 4.4 「澄澄靜觀教室」中的靜觀練習動畫

從以上的家校合作例子所見，學校的靜觀文化能帶來漣漪效應。除了學生以外，家庭同受裨益。以下是一些教師的觀察，見證了靜觀為一些家庭帶來的轉變。

家長的得益

「一位學生自從接觸靜觀後，就很投入做靜觀練習。她不但會在學校的靜觀課堂認真學習，還會在家主動邀請家人一同練習靜觀。」

「一位學生的家人因病去世，學生知悉媽媽未能從悲痛中走出來，於是，學生經常會邀請媽媽與自己一起做靜觀練習。隨著持之以恆的練習，媽媽逐漸學會與自己的情緒及感受相處，後來逐漸釋懷了。學生表示現在媽媽笑容多了，亦會繼續嘗試不同的靜觀練習，例如在行山時與媽媽一起坐在大石上進行『腳踏地、坐如山』。」

「一位育有三名孩子的媽媽，其中一個兒子有特殊學習需要，其專注力和情緒行為問題均令她感到難以處理和無助。在接觸靜觀後，這位媽媽漸漸找到一個方法和孩子一同靜定下來。她亦表示自己作為家長，很多時候需要長時間照顧孩子，在身心俱疲時，靜觀親子活動能讓自己和孩子一同放鬆，休息一下。」

我們曾在一所特殊學校的家長靜觀講座目睹很動人的一幕。席間，一位同學帶領出席的家長進行靜觀練習。在開始時，他很認真的說：「這裡很多家長都可能過著忙碌的生活，承受著沉重的生活壓力。無論怎樣，大家也可以把注意力帶回到當下此刻，與自己的呼吸連繫，溫柔地把注意力帶到呼吸，讓自己慢慢安穩下來，好好照顧自己。」

其後我們向老師查詢，知道了這一番話並不是由老師設計的講稿，而是這位年紀小小的五年級學生由心而發的帶領。他的提醒甚有分量，在場的每一位家長和教師都能感受到靜觀帶來的滋養。也許靜觀就是這樣，以生命影響生命。

範疇四：學生表現

態度與行為

在學校推廣靜觀文化，我們的團隊並沒有針對學校的訓育和輔導工作給予諮詢。但有趣的是，我們卻目睹有些老師的訓輔手法改變了。在前面〈學生成長支援〉那一節，我們曾描述老師在處理學生行為問題時，能放下批判心，以更大的耐性和接納來對待學生。而這樣的改變是有回報的。不少老師表示在學校引入靜觀後，訓導和課堂管理的壓力減少了，一方面是因為老師更懂得處理壓力，另一方面是因為學生在學習靜觀後，專注力和調節情緒的能力提升了，課堂上的行為情緒問題也自然減少了。

量度學生在態度和行為上的轉變，除了用第二章所談及的嚴謹科學研究外，也可以用老師的觀察和學生的回饋。以下就是一些小學老師對學生態度和行為的觀察：



小學老師的觀察

「一位小二學生有分離焦慮的情況，她在學習靜觀後對自己的情緒有更深入的认识和了解。她對社工說自己在踏入校門時會專注對老師打招呼，亦會留心自己的呼吸，紓緩焦慮的情況。」

「一位有專注力不足／過度活躍症的學生，平時上課都是坐不定、四處張望、嘴巴停不下來，雙手亦會玩弄文具。剛開始練習靜觀，他和其他學生一樣都需要時間適應，但教師的鼓勵，讓他慢慢嘗試垂下目光，注視桌子進行練習。後來他更形容在進行靜觀練習的時候感到很平靜舒服，並會在日常生活中繼續做靜觀練習。」

「一位患有自閉症及注意力不足／過度活躍症的學生，情緒很容易激動。當她憤怒時，除了會發脾氣外，高漲的情緒亦影響到她語言表達的能力，使她無法好好表達自己，家人也欠缺方法與她溝通。在恆常地學習靜觀後，每當她情緒開始高漲時，只要我提示她可選擇進行靜觀練習，她都能夠慢慢冷靜下來，並用言語表達自己的想法和感受。我把這個方法也告知學生家人，家人也逐漸懂得處理學生的情緒，甚至會陪同學生一同修習靜觀。現在，學生已懂得覺察自己的情緒，並以平和的方式表達自己，情緒激動的情況亦大大減少。」

不少就讀特殊學校的學生在成長和學習路上都遇過或大或小的困難，我們很慶幸聽到教師指出，靜觀有助他們的學生提升抗逆力，讓學生在身處逆境時仍然看到生命中美好的事。

特殊學校老師的觀察

「有一位學生在動手術前，運用『花瓣呼吸法』來幫助自己放鬆，連在場的護士也好奇地問他的手怎麼在開開合合的。」

「一位居於宿舍的學生向社工透露：一天裡頭最喜歡就是靜觀的時間，因他感到很平靜舒服。每當自己在家舍遇到不如意時，便會透過靜觀練習來平復情緒。」

「在分享生活中的美好事物時，有一位需要用輔助器具走路的學生表示每星期父母都會陪伴自己在海濱長廊散步，鍛鍊體能。他說過程雖然辛苦，大家亦走得汗流浹背，但有父母在旁陪伴和鼓勵，他覺得一切都是值得的。」



中學生遇到的挑戰與小學生和特殊學校學生遇到的很不一樣。一次我們的團隊到訪一所中學進行觀課和諮詢的工作。因為疫情的緣故，學生只能上半天的課。靜觀課安排在下午舉行，且只能以網課的形式進行，但卻有幾個學生堅持回到課室去上實體課。他們可說是靜觀的「鐵粉」（忠實支持者）。

在一所第一類成績組別（Band One）的中學，學生自覺要很努力爭取好成績，因此學業壓力繁重。然而，他們當中有不少從靜觀的修習中獲得幫助，除了能更好的應付壓力，也能更好的欣賞生命。以下就是來自這所學校的一位中五學生的分享：

一個中五學生的分享

「當我第一次聽到『靜觀』這個詞，是在社交媒體。那個時候，靜觀於我來說，是一個我不明所以但頗流行的詞彙。隨著時間過去，這個概念便在腦海中淡忘。直至學校引進每週一節的靜觀課，靜觀一詞才重新回歸。

在其中一節靜觀課中，我們把注意力放在五感上。我們閉上眼睛，端正的坐著。老師引導我們留意身體的各個部位、呼吸的速度和身體的重量等。雖然這些行為看似毫不起眼，但於我來說卻意義重大。我以前常以各種藉口把大量時間投放在電子產品上，讓忙碌成為日常生活的一部分。因此，當我透過練習靜觀而意外地獲得寧靜，讓我得到前所未有的機會去清理擁擠的念頭時，我感到無比自在。

以電子產品消閒和活在寧靜的狀態都是休息的方法，但相比起來兩者有很大差別。前者是我們通常在不覺察自己的狀態下進行的，但靜觀卻是有意地重新啟動我們大腦的方法。

我從靜觀課學會的，還有自動導航模式（mode of autopilot）。很多人，包括我在內，常常一邊吃飯一邊看影片或電影。這似乎是個社會常態：我們經常不自覺進入自動導航的模式，以致無法覺察到食物的味道以及進食所帶來的感受。

在其中一節靜觀課中，我們每一位同學也要細心慢慢咀嚼一小片巧克力。透過放慢進食的速度，我們更能專注巧克力在口中的變化和帶來的感受。經歷了這個靜觀練習，我發覺自己對周遭少了批評，多了對當下的專注。我亦漸漸對自己所經歷到的美好事情更敏銳，也更感恩。這些都是我們平常很少留意到的。

我本來對靜觀練習及其實用性存有懷疑，但親自嘗試過，便感到它為我們的身心健康帶來好處。我會毫不猶豫，推薦大家試試。」



參與和成就

在計劃實施後的一兩年，有一些學校留意到某些學生對進行靜觀練習的步驟已非常熟悉，於是邀請他們參與帶領靜觀練習和拍攝有關靜觀的影片。就教師所見，不少學生在帶領靜觀練習時都會細心留意音量、聲線和速度，表現專注和認真。學生在師兄師姐的帶領下都能投入練習。教師亦留意到帶領練習的學生在過程中取得的滿足感，有助他們在生活中持續應用靜觀。

令人鼓舞的是，這些擔當「小老師」的機會並不限於乖巧的學生，即使有行為問題的學生亦可以擔任靜觀練習帶領者。有一位小學生平常活潑好動，難以安坐又容易情緒激動，但當他帶領靜觀練習時卻恍如另一人。據老師的觀察，他恍如脫胎換骨，平靜地安坐墊上，以溫柔的語氣和清晰的聲線，引導家長和同學進行練習，獲得大家一致的讚賞和肯定。



圖 4.5 學生帶領家長進行靜觀練習

靜觀校園的特質

從以上各學校的經驗，我們大概可以歸納出一些靜觀校園的特質。在此，我們再以學校運作的四個範疇逐一討論。

管理與組織

1. 對校園精神健康關注

在校園建立靜觀文化需要很多因素的配合。從建立靜觀團隊，安排持續的教師培訓，進行課程統整，到與家長分享靜觀，打造靜觀校園環境，這一切都絕不是一朝一夕的功夫，而是需要學校上下一心去成就，當中包括管理層在資源方面的配合，前線老師的認同和付出等。

在校園發展靜觀文化，最主要的目的就是改善學校師生的精神健康。所以，要建立校園靜觀文化，**首要的條件就是學校上下一心認同並關注校園精神健康**。香港教育界的一個弊病就是以成績為主導，任何能夠提升學生學業水平的措施，學界都趨之若鶩。成績以外的發展，則少人問津。

雖然森勒等學者 (Zenner et al., 2014) 指出靜觀有助改善對學生的認知、學習和專注力，而這些能力亦對學習成效有密切的關係，惟靜觀帶來的好處很多時候並不是立竿見影，而是需要經過一定時間的練習才能慢慢呈現的。靜觀的益處也不應以學生的學業成績為指標。有意在校園推廣靜觀文化的教育工作者需要三思，在提升學生成績表現以外，他們能否把師生的精神健康也視為學校的關注重點。

2. 校園靜觀團隊的建立

參與賽馬會「樂天心澄」計劃的學校眾多，在建立靜觀文化的過程上有不同的進度，但這些學校都有一個共通點：就是設有靜觀核心小組。詹寧斯等學者 (Jennings et al., 2019) 提到有意在校園推廣靜觀的教育工作者必須先了解並培養自己靜觀的態度，然後才開始在學校推展相關的工作。計劃團隊非常認同這概念，所以，靜觀核心小組的成員應是一班**對靜觀有一定認識和興趣的教育工作者**，自身感受到靜觀的好處和價值，並有內在動機向學生教授靜觀。



3. 靜觀共修的文化

然而，靜觀核心小組只是先頭部隊，要建立靜觀校園文化還需要更多老師的參與和認同。這對靜觀文化的可持續性甚為重要。過去幾年，很多學校用不同渠道在教師團隊中建立靜觀共修的文化，特意为老師安排恆常練習靜觀的時間，例如在上課及會議前後安排共修的時間。這類安排除了有助已經認識靜觀的老師深化修習外，亦可讓一些未認識靜觀的老師有初步體驗。

此外，學校也可以製造一些平台讓老師分享修習靜觀帶來的改變和當中的智慧，例如讓未認識靜觀的老師參與學生靜觀課，讓他們看到靜觀帶來的可能性，甚至激發他們對靜觀產生興趣。當學校裡越來越多老師認識靜觀，會願意參與靜觀培訓的老師也自然更多，對建立可持續的靜觀校園文化甚有幫助。

4. 雙向的推動

在校園推廣靜觀文化，不是一件學校管理層要求前線老師配合、由上而下的事情。倘若前線老師只視教授靜觀課為一份工作、一個責任，教學成效不會高，而且也失卻靜觀的本意。所以，靜觀核心小組需要營造有利的條件，讓更多教師初步認識靜觀，並審時度勢去決定推展靜觀文化的力度和速度。

倘若核心小組留意到前線教師對靜觀表現踴躍，並願意參與教授靜觀課程，那麼管理層就不妨作出資源上的配合，讓靜觀文化能由下而上發展起來。倘若前線教師表現遲疑，或只有少數老師認同靜觀的價值，那麼學校管理層便需要重新審視推展靜觀文化的時間表，以免對前線教師構成壓力。總括而言，在校園推廣靜觀文化，需要由上而下和由下而上的**雙向動力**。

5. 靜觀校園環境

除了人手的配合，學校硬件上的配合也有利建立靜觀校園文化。參與我們計劃的種子學校均設有靜觀室，有些甚至增設了其他設施，例如靜觀花園、靜觀步行徑、靜觀角等。縱然這些硬件並非必需，但這些設施在校園內都是一個靜觀的象徵，可以時刻提醒師生在生活中練習靜觀。而且，這些設施大多給予人平靜安穩的感覺，這些氛圍都有利靜觀練習。

教與學的範疇

1. 學校的靜觀課程

我們採用的靜觀課程都是由 MiSP 設計。採用現成教材的好處在於教師不需花太多額外時間和心力去預備教材。由於教材來自外地，賽馬會「樂天心澄」團隊在計劃開始前已經把教材翻譯為中文，並就文化差異稍微調整教學內容。

除了使用現成的教材外，學校也可以針對校內學生的需要，特別撰寫校本靜觀課程。這一點在疫情肆虐，課時不足的時候尤為重要。其中一個有待大力發展的方向，是把靜觀融入各科目的跨科課程。

2. 課程的推展

在決定好採納什麼教材後，學校便需要考慮推展靜觀教育的闊度：要把課程完整的教授一遍？還是希望有跨學科的滲透？如是前者的話，那麼學校就需要在現有的班主任課、週會、德育課、宗教課等抽取時間教授內容；如果是後者，則需要各科的統籌教師與靜觀小組協調才能實行。

學校亦需要考慮推展靜觀教育的深度：期望在一個年級教授？還是打算在多於一個年級推展課程呢？如打算在多於一個年級推展課程，不同年級的課程又如何配合呢？

此外，學校也可以考慮以不同的分組模式去推展課程。在參與計劃的學校中，大多是以一班為單位授課的，師生比例大約是 1:30；亦有一些學校是採用其他分組模式進行。以小組模式進行，師生比例大約是 1:10；以合班模式進行，師生比例大約是 1:50。就觀察所得，小組模式更有利師生互動，建立密切的關係，但這需要較多的資源配合。學校可以根據需要和發展階段來決定分組模式。

3. 多元化的靜觀活動與體驗

從各類學校的分享所見，除了將靜觀課融入課程，學校還可以就學生不同的興趣，提供不同的平台讓學生學習和練習靜觀。例如把靜觀的態度應用到視覺藝術、音樂和運動。參與學校均發現不同的活動有助提升學生對靜觀的興趣及參與程度。

4. 日常中應用靜觀

學校在提供靜觀課程和相關活動以外，如何支持學生在繁忙的生活節奏中抽空練習靜觀呢？在過去幾年，參與計劃的學校發現促進學生練習靜觀的一個有效方法，就是把靜觀練習融入常規學習。這做法與塔拉施 (Tarrasch, 2017) 提倡在上學天的不同時間練習靜觀，不謀而合。

參與的學校嘗試了多種方式，有的會在早會、小息、午膳或放學等時間安排練習，有的則鼓勵學生在轉堂期間進行練習。此外，有些學校又會採用具創意的方式鼓勵學生在校外時間練習，例如把練習要點和內容設計成明信片送給學生，又或是與學生宿舍配合定時播放靜觀練習的指導聲檔等。

5. 靜觀教師團隊互相支援

靜觀教師在課堂以外的互相支援也非常重要。我們在學校進行觀課和諮詢的過程中，發現很多老師都各有長處：有的老師特別懂得以淺白和具體的方法授課，引導學生根據課節內容舉出生活例子；有的老師則尤其能夠提升學生的學習興趣，並按學生的喜好和課題播放合適的影片。

這些寶貴的教學智慧都值得與其他同工分享。因此，有些學校會設恆常聚會的機制，讓老師共同備課、檢視學習成效和分享教學方法，提升整個靜觀課程的成效和培養靜觀教師的團隊精神。

校風及學生支援

1. 靜觀訓導與輔導

雖然團隊並沒有刻意支援教師把靜觀應用到訓導和輔導的工作，但從學校的經驗所得，很多教師都表示他們在修習靜觀後，對待學生比以往更冷靜，即便面對學生的行為問題，教師亦可以脫離慣性的自動反應（例如急於責難學生），並更容易明白學生的想法和感受。教師將靜觀融入訓導和輔導工作當中，默默地影響著師生的互動，當中顯露的仁慈和關愛，正是校園靜觀文化的彰顯。

此外，讓學校社工和教育心理學家學習靜觀，也有助建立靜觀校園文化。他們甚至可以是靜觀文化的推動者（Tadlock-Marlo & Damler, 2019）。學校的輔導人員可以把靜觀應用到日常的輔導工作當中。例如在輔導學生前，與學生一同進行簡短的靜觀練習。這些練習很多時候都能幫助學生開闢內在的空間去平復激動的情緒。在安定下來後，學生往往能退一步以比較客觀的角度分析事情，也比較願意承認自己的過錯，並承擔責任。



2. 家長參與

科茨沃斯等學者（Coatsworth et al., 2019）指出家長有強大的力量幫助建設靜觀校園。過去的經驗顯示，學生是把靜觀傳入家庭的中間人。例如，學生在家會主動鼓勵父母練習靜觀以面對生活中的困難。當家長學習靜觀後，他們的育兒態度、情緒調節和親職壓力都有所改善，又會反過來給學生帶來正面的影響，形成良性循環。

當父母參與練習靜觀，一個靜觀家庭環境便建立起來，而這環境亦能支持學生持續練習靜觀。學生與家長之間的影響是雙向的。因此，希望建立靜觀校園文化的學校可以探索不同的方法來促進家長參與，例如邀請家長在孩子的靜觀練習紀錄上給予鼓勵，為家長提供靜觀工作坊，甚至為家長提供八週靜觀課。

靜觀呼吸練習紀錄表（完成練習後填顏色）

第一週：3月12日－3月18日							
日期	12/3（五）	13/3（六）	14/3（日）	15/3（一）	16/3（二）	17/3（三）	18/3（四）
練習	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊
感受							
請記錄其中一次深刻的練習，並寫 / 畫下感受：							
家人的鼓勵：							

圖 4.6 一所小學設計的家中練習紀錄表，有家人鼓勵的欄目

3. 社區聯繫

參與計劃的種子學校，除了在校內推廣靜觀外，還會擔當起地區樞紐，向所在地區的其他學校及社區推廣靜觀文化。這樣有助區內人士認識靜觀，並提升社區對精神健康的關注。藉著與社區的連繫，學校不但可以提供機會讓學校師生參與推廣靜觀，進一步加強他們對靜觀的投入感，同時亦可在區內凝聚更多教育工作者和社區人士一起練習靜觀，對建立可持續的靜觀文化甚有裨益。

學生表現

1. 靜觀的態度

有些學校在發展靜觀文化的初期，均遇到學生上課表現被動、學習動機低弱，甚至拒絕參與練習等障礙。然而，在老師善巧的處理下，大部分情況均慢慢改善。因此，在推行靜觀的過程裡，學校除了積極主動外，亦須帶著一份耐心靜待靜觀的成果。培養學生的靜觀態度，教育工作者也要懷抱著靜觀的態度，接納有時靜觀的成效並不是在課室裡顯而易見的。學校宜從不同的途徑去了解學生對靜觀課的反應和在生活上應用靜觀的情況。

2. 收集學生表現的數據

要了解學生的表現，學校當然要收集數據。在量化的數據（quantitative data）方面，學校可以採用不同的評定量表（rating scales）以了解學生在學習靜觀前後的轉變、情緒調控、壓力和幸福感等。賽馬會「樂天心澄」團隊來自大學，有比較嚴謹的社會科學研究的訓練，因此在收集研究資料上很重視量化的數據。然而，數字免不了是冷冰冰的。

與之相反，定性的資料（qualitative data）就比較有溫度了。本章就提供了不少這方面的資料。學校可以觀察學生上課和進行靜觀

練習時的表現，在課堂內安排時間與學生傾談，分享練習靜觀的經驗，並不時與家長或宿舍導師聯繫，了解學生在日常生活中應用靜觀的情況。無論是量化還是定性的方法，學校若能靈活應用，就能掌握學生的學習情況，適時調整推動靜觀文化的方針和實際上的操作和安排。

表現指標 vs 反思問題

根據以上的特質，我們提出了一連串的反思問題，讓正在建立或準備建立靜觀校園文化的學校參詳。在上一章和這一章，我們使用香港學界熟悉的框架來分析如何在學校運作的四個範疇裡落實靜觀文化。

追本溯源，這個框架是香港教育局用來評核學校的，既用在一般或整體的評核上（教育局，2016），也用在較特定領域的評核上，例如推行融合教育的狀況等（教育局，2008）。我們可以順理成章依照評核常用的手法，設計一個靜觀校園文化的評核量表，列出各項表現指標。然而，我們刻意不採納這樣的進路。

我們採納**反思問題的形式**（reflective questions），而非教育局慣常使用的**表現指標的形式**（performance indicators），目的是避免制定硬性指標，造成評核壓力。再者，世上並沒有準確無訛、無遠弗屆、毫無遺漏的靜觀校園文化指標。因此，我們希望透過問題的方式，啟發教育工作者自行反思，看看有什麼已經做到了，有什麼還需努力，有什麼暫時沒條件做，有什麼可以讓條件更成熟等。這樣的反思過程少了評比爭勝、力求表現（performance orientation）的負擔，多了以成長和學習為目標的取向（learning orientation）。

反思問題

管理與組織

1. 學校的團隊對靜觀有足夠的認識和認同嗎？
2. 管理層和前線的老師有共識去推動靜觀校園文化嗎？
3. 在推動的過程中，有由上而下和由下而上的動力嗎？
4. 在制定政策和行動時，領導層有多願意聆聽下屬的意見？
5. 下屬又有多放心向領導層表達意見？
6. 學校願意在環境的改造上配合嗎？
7. 學校願意在課程和課時的編排上配合嗎？
8. 人手調動上的配合又如何？
9. 教師在靜觀的課題上有足夠的專業培訓嗎？
10. 在推動的過程中，能因應環境和情況而作出合適的回應和改變嗎？
11. 學校有制度或措施讓師生恆常和持續地修習靜觀嗎？

學與教

12. 老師能身體力行地實踐靜觀嗎？
13. 老師能有效地帶領靜觀的修習嗎？
14. 老師能同時運用直述教學法和體驗教學法來教授靜觀嗎？
15. 老師既能忠於靜觀課程的內容，同時按情況作出適當的調適嗎？
16. 老師能建立一個安全互信的環境讓學生學習靜觀嗎？
17. 老師能以輕鬆有趣的教學手法讓學生投入和喜愛靜觀嗎？
18. 除了靜觀課程外，學生在別的科目上能學習到靜觀嗎？
19. 除了上課外，學生可以在校園的其他活動學習到靜觀嗎？

校風及學生支援

20. 師生之間有關愛友善的關係嗎？
21. 靜觀能融入學校的訓導和輔導工作中嗎？
22. 學校能動員家長學習和支持靜觀修習嗎？
23. 學校能善用社區資源來幫助師生和家長修習靜觀嗎？
24. 學校能和社區人士分享靜觀修習的好處嗎？
25. 學校能和教育界的同工協作，一起推動靜觀教育嗎？

學生表現

26. 學生喜歡上靜觀課和修習靜觀嗎？
27. 學生能以靜觀的態度應付壓力和困難嗎？
28. 學生能以靜觀的態度欣賞生命中的美善嗎？
29. 學生能以靜觀的友善態度對待自己和他人嗎？
30. 學生的情緒管理和身心靈健康有因學習靜觀而改善嗎？





本章要點

1. 我們在學校運作的四個範疇：管理與組織、學與教、校風及學生支援、學生表現，分享各參與學校建立靜觀校園文化的經驗。
2. 參與計劃的學校成立了核心小組，其成員是把靜觀引入學校的先鋒。為了持續擴大靜觀團隊，學校用不同渠道讓更多老師認識靜觀。
3. 在校園推廣靜觀文化需要雙向的動力，包括由上而下的推動（即學校管理層的支持和配合），亦需要由下而上的推動（即前線老師的認同和參與）。
4. 教導靜觀的老師需要培養自己靜觀的態度，身體力行，方可和學生分享靜觀。
5. 靜觀課程可以是獨立的課程，也可以是融入式的課程，把靜觀元素滲透在各科。課程實施可具彈性，學校用小組或大班模式授課都可以。
6. 學校可以把靜觀元素融入學習常規，也可以舉辦多元化的靜觀活動，營造靜觀校園的氛圍。
7. 學校可設恆常機制讓靜觀老師共同備課、檢視成效和分享教學方法，以提升課程成效和培養團隊精神。
8. 學校的輔導人員，包括社工和教育心理學家，可以把靜觀應用到輔導工作。他們的參與有助建立和推動靜觀校園文化。
9. 學校的靜觀文化能產生漣漪效應，把靜觀傳入家庭，而靜觀的家庭環境又可支持學生持續練習靜觀，形成良性循環。除了向家長分享靜觀外，學校在社區推動靜觀教育也有助建立可持續的靜觀文化。
10. 學校可以靈活運用量化和定性的回饋，掌握學生的學習情況，同時利用反思問題，檢視校園推動靜觀文化的進程，適時調整方針和安排。

總結與前瞻

- 計劃在過去幾年完成了什麼任務？
- 有什麼是做得不足夠的？
- 未來的努力方向是什麼呢？



回顧過去

賽馬會「樂天心澄」計劃成立於 2019 年夏天，迄今三年了。本書的第二章報告了計劃的願景、所採納的策略、行動和初步成效。第三章論述了在建立靜觀校園文化的過程中，所遇到的五大障礙，以及相應的解難方法。第四章分享了幾年來，各參與學校在學校運作的四個範疇裡建立靜觀文化的經驗，並且從中歸納出一系列靜觀校園文化的特質。到了本書的最後一章，是時候回顧計劃到目前為止的成果，辨識不足的地方和擬定未來的方向。

種子和成果

過去三年，我們的團隊以不足十人之力，在推動靜觀校園文化上，做了大量的工作。在提交給賽馬會慈善信託基金的計劃書內，我們承諾在三年內服務 36 所學校，每年為 150 位教育工作者開辦八週 .b 基礎靜觀課程。然而，我們實際上在三年內服務了 73 所學校，每年為 300 多位教育工作者開辦了八週 .b 基礎靜觀課程。

此外，我們也因應社會的突發需要，提供了許多在計劃書內沒有預計的服務。例如在 2019 年社會運動期間，為疲憊的教師推出「給守望者運動」；在 2020 年疫情爆發時，為惶恐的公眾推出「『疫』境中的靜觀空間」資源套；在同年為遭逢疫情與考試夾擊的文憑試考生推出「學習減壓學靜觀」資源套等。此外，每月恆常舉辦而每次也吸引數以百計參與者的「靜觀星期一」共修活動，也不是計劃書內所承諾的工作，這些都是額外添加的服務。從以上的統計數字和工作清單看來，我們似乎是超額完成了任務。

然而，我們所完成的，談不上是什麼成果。儘管我們做的嚴謹實驗研究 (Tsang et al., 2021) 顯示八週 .b 基礎靜觀課程確實能提升教育工作者的身心健康，而我們從教師、家長、學生和公眾的回饋中，得悉令人鼓舞的正面評價，但我們能完成的，也只不過是杯水車薪，遠遠談不上是什麼豐碩的成果。

建立靜觀校園文化不是一朝一夕就能完成的事情。與其說我們現在就能收成，倒不如說我們在過去三年做了不少**播種的功夫**。要看到校園遍地的靜觀樹木，花葉茂盛，果實累累，還需要更長的時間和更多的功夫，而且也需要更多的園丁，光是賽馬會「樂天心澄」的團隊是遠遠不夠的。我們慶幸過去幾年，有 73 所學校的校長和老師與我們同行。為此，我們滿懷感激之情。然而，我們這一群人，在整個教育界仍然只算是少數派，構成不了達致臨界的質量 (critical mass)。



量的問題

究竟要多少學校參與才能達致臨界的質量？研究改革的學者迪睿寧和考克斯 (Dearing & Cox, 2018) 提出一個創新擴散理論 (diffusion of innovations theory)。他們認為要讓某一個社會界別普遍接納一個創新的意念或實踐，就要在該界別有至少 2.5% 的創新者 (innovators)，13.5% 的先行者 (early adopters)。這些創新者和先行者會創造先河，讓大眾追隨。他們估計餘下的有 34% 是早追隨的大眾 (early majorities)，另有 34% 是晚追隨的大眾 (late majorities)。

在 2020/21 學年，香港有 989 所公營學校：476 所小學；451 所中學；62 所特殊學校 (Education Bureau, 2022)。根據創新擴散理論的推算，在香港的學界有效地推動靜觀校園文化，就要至少有 25 所學校是創新者，134 所學校是先行者。

過去三年，參與賽馬會「樂天心澄」計劃的學校才 73 所，其中九所的種子學校可以算是創新者，只佔全港學校數目的 0.9%，而不是 2.5%。協同學校和聯繫學校加起來是 64 所，勉強可算是先行者，也只佔全港學校數目的 6.5%，而不是 13.5%。從這個角度去看，儘管過去三年，我們撒了很多種子，而且超額完成了任務，但還是一杯之水，未能分潤天下。

未能急速擴大參與學校的數目，當然有資源上的顧慮。過去三年，我們只能讓 27 所協同學校分批逐年參與計劃，為的就是充分利用資源，以時間換取足夠分量的服務來協助每一所學校。只憑不足十人的團隊，如果要按照創新擴散理論的建議，三年內服務過百所學校，那是天方夜譚。

然而，我們不敢急速擴大參與學校的數目，最大的顧慮不是資源的多寡，而是服務質素的問題。以同樣的資源可以服務 73 所學校，也可以服務 159 所學校，甚至 989 所學校。**關鍵是服務的質素**。假如只是蜻蜓點水的服務，當然可以覆蓋大量的學校。但「跑龍套、走過場」的所謂服務，真的能協助建立靜觀校園文化嗎？

質的問題

在本書，我們曾多次說：**建立靜觀校園文化不是一朝一夕的事情**。這是曠日持久、終身不懈的工作。校園文化所涉及的不只是引入一個半個靜觀課程，或組織一次、兩次的靜觀工作坊，所涉及的是學校運作的各個範疇：管理與組織、學與教、校風及學生支援、學生表現。若要靜觀文化落實在這些範疇內巨細無遺的事項中，需要教育工作者龐大的魄力、縝密的心思、不懈的堅持。





其實靜觀校園文化所涉及的，不光是學校層面的各個範疇，更涉及個人層面的身體力行。靜觀校園文化有賴具靜觀修養的教育工作者推動。我們在第三章曾提及靜觀是**教不了的，只能分享**。當老師沒有靜觀的修養，是無法與學生分享靜觀的。同樣道理，當推動靜觀文化的教育工作者沒有靜觀的修養，是無法建設靜觀校園文化的，頂多只能虛應故事，在美輪美奐的靜觀室帶領學生做一些皮相的靜觀練習。

讓教育工作者懂靜觀、愛靜觀，而且在日常生活中實踐靜觀，是建設靜觀校園文化的重中之重。這解釋了為什麼我們堅持每所參與學校的核心小組成員，尤其是準備教 .b 或 Paws b 課程的老師，必須完成八週的靜觀課程。對工作繁重的老師而言，八週的靜觀課程已是門檻很高的要求。然而，這樣的課程也只不過是學習靜觀的入門而已。修習靜觀是終身的探索和實踐。怎樣支持教育工作者持續修習靜觀是一個很大的挑戰。

持續問題

所謂持續的問題，不單只是教育工作者能否持續修習靜觀的問題，更是學校能否持續建設靜觀校園文化的問題。賽馬會「樂天心澄」計劃是賽馬會慈善信託基金資助的項目，項目總有完結的一天，完結後，由誰來支援教育工作者持續修習靜觀？又由誰來支援學校建設靜觀校園文化？我們在第三章也曾討論過這個難題。在本書的最後一章，尤其是在展望未來之時，值得再次提出來檢視。假如到了計劃停擺之日，教育工作者的靜觀修習也停擺，靜觀校園文化的建設也停擺，那麼我們所作的努力便付諸東流了。

賽馬會「樂天心澄」計劃成立於 2019 年夏天，是一個三年的計劃，原定在 2022 年便完結。我們有幸得到賽馬會慈善信託基金的繼續資助，可以把計劃延續多三年到 2025 年。在未來的三年，我們必須要認真和有效地回應剛才提出的三個問題：量的問題、質的問題、持續的問題。

量的擴大

在未來的三年，我們將邀請另外 48 所學校成為協同學校。為了善用有限的資源，我們仍會請求這些學校分批參與計劃。每一年我們將服務 16 所學校，協助他們建設靜觀校園文化。新加入的 48 所學校，連同過去三年加入的 73 所學校，就是 121 所學校，佔全港學校數目的 12.2%。

雖然根據創新擴散理論，我們的學校數目還是少了一點，不及創新者和先行者加起來所需的 16%，但全港超過十分之一的學校能有機會建設靜觀校園文化，依然是一個具有分量的百分比。在移風易俗的龐大工程裡，這個份額的學校還是會造成先河效應，引起其他學校的響應和追隨。然而，能否創造先河，依賴的也不能只是份額，還要有質素的表現。假如眾多的學校在推行靜觀校園文化上沒有獲益，甚至有損失，只怕即使份額再大，也不會有響應者和追隨者。



質的強化

在探討如何強化靜觀校園文化的建設質素時，我們仍然以學校日常運作的四個範疇作框架：(一) 管理與組織；(二) 學與教；(三) 校風及學生支援；(四) 學生表現。

在管理與組織的範疇裡，最關鍵的是策劃與推行。我們在第三和第四章也談論過由上而下和由下而上的推行進路。這兩條進路各有利弊，單獨依賴其中一條進路也不可能發展出優質的靜觀校園文化。我們期盼**雙向的推動**，而且也會明晰地將這個期盼告知將來參與計劃的協同學校。

我們撰寫這本書的主要目的，就是希望幫助教育工作者，無論是身居前線的老師，還是身居要職的領導，理解什麼是靜觀、靜觀對教育的裨益、建立靜觀校園文化的困難、化解的方法，以至先行學校的種種經驗。我們希望這本書能夠成為有用的工具書，幫助他們在學校策劃和推行靜觀文化。

管理與組織範疇的另一個重要環節是專業發展，而教育工作者在靜觀教育上的專業發展離不開個人的靜觀修養。以往我們為教育工作者開辦八週 .b 基礎靜觀課程時，苦無可用的中文讀本。有見及此，計劃的總監林瑞芳教授（2021）便動筆寫了一本學習靜觀的入門書籍《靜觀自得 — 生命的祝福》。這書可作為八週 .b 基礎靜觀課程的參考讀本，有助教育工作者在修讀靜觀課程時更容易掌握。



在第三章，我們談及以靜觀的態度來面對難以克服的障礙。很多人誤以為靜觀的接納和不強求態度就是躺平、消極、不作為。其實不然。當遇上很難克服的困難，我們不會埋怨、憤怒或氣餒。我們維持心境平靜，以初心退一步仔細觀察，探索有什麼能造就或改變的條件，然後便耐心地培養這些條件。《靜觀自得 — 生命的祝福》一書有利教育工作者學習靜觀，而你現在閱讀的這一本書，也有利學校建立靜觀校園文化。我們深信，當越來越多有利條件成熟時，我們期盼的事情就會自然呈現。

讓教育工作者能參與八週 .b 基礎靜觀課程固然重要，而讓完成課程的教育工作者能持續探索和修習靜觀，亦同樣重要。未來幾年，計劃的一個重要任務是協助參與的學校多辦恆常的靜觀共修活動。我們將會以過去「靜觀星期一」的成功經驗為藍本，鼓勵參與的學校辦同類的活動。為了支援學校的核心小組成員組織這樣的共修活動，我們將會撰寫一系列的共修互動資源套，除了有教案外，更有所需的簡報檔案和靜觀練習指引。有了這樣簡易的工具，參與學校就能在校園定期辦共修活動。惠及的除了是完成八週 .b 基礎靜觀課程的老師外，也包括學生、家長，甚至同區其他學校的老師。

在學與教的範疇裡，有一項重要的任務有待擴大和落實。那就是發展**融入式的靜觀課程** (integrated curricula)。.b 和 Paws b 是需要獨立課時的靜觀課程。在上一章，我們也曾談及在疫情期間，學校很難再騰出課時去教授 .b 和 Paws b。其中一條出路就是把靜觀的元素滲入各個學科中，讓學生在語文、常識、體育、音樂等課堂上也能學到靜觀。

其實發展融入式的靜觀課程並非只為在疫情期間繞過課時難尋的權宜方法。即使沒有疫情和課時缺乏的問題，我們也應該大力發展融入式的靜觀課程。理由如下：第一，靜觀不只是一些讓人鬆弛減壓的靜修練習，靜觀是從靜修練習引申出來的人生態度。既然是人生態度，就可以呈現在生活中的各個方面。既然能呈現在生活中的各個方面，也就能應用在許多科目的學習中。因此，靜觀的人生態度不應只在學習 .b 和 Paws b 時才出現，而在學習其他科目時便消失得無影無蹤。第二，靜觀校園的建設並非只是引入一個、半個靜觀課程，而是全方位的文化熏陶。

未來幾年，計劃的教育心理學家需要和參與學校的老師緊密合作，共同探討如何把靜觀的元素滲透在各個科目的教學上，還要撰寫好融入式靜觀課程的教案或教材套，以供其他有志在校園推廣靜觀文化的教育工作者參考。

除了發展融入式靜觀課程外，計劃也有需要發展一些靜觀工作坊的資源套。教育界對靜觀教育的需求很大，但靜觀導師的培訓需要很長的時間。於是就出現了兩種不理想的狀況：第一，因為沒有足夠的靜觀導師而無法為有需要的受眾安排靜觀的活動；第二，因為急切應對需要而讓沒有適當導師培訓的人去教靜觀。

第一種狀況不理想，因為幫不了有需要的人。第二種狀況不理想，因為不只造成以訛傳訛，更可能導致危險。靜觀有效能，但凡有效能的東西都可以造成傷害。就好像是手術刀一樣，既可以救人也可以傷人。因此，由沒有受過嚴格訓練的人去擔當靜觀導師是危險的。這兩種狀況其實是兩難，哪一種狀況都不理想。面對這樣的兩難，我們的計劃在過去曾探索過一條可行的出路。

在 2019 年，社會運動演變成嚴重的社會撕裂，香港社會的不安氣氛也當然籠罩了校園。為了以靜觀來支援老師和學生，我們的計劃和香港輔導教師協會合作，推出了「給守望者運動」。我們設計了一個「自我照顧靜觀工作坊」的資源套 (jcpanda.hk/selfcare)，內有教案、簡報檔案、靜觀練習指導聲檔和學生工作紙。

當時我們以這個資源套培訓了大量的老師和輔導人員，讓他們回到自己的學校為學生主持這個工作坊。我們對他們的培訓只有半天的時間，不足以把他們急速培訓成靜觀導師。我們只是希望他們成為工作坊的「主持人」，能按著資源套的設計，跟著我們提供的聲檔，和學生一起做一些簡短而安全的靜觀練習。設計資源套的重點是讓這些老師和輔導人員可以有一個平台關心學生，聆聽他們的需要，並且以簡單的靜觀練習和他們一同照顧疲憊的身心。這一次的經驗，讓我們看到兩難以外的出路。在未來的三年，我們將多開發這樣的工作坊資源套，讓更多的老師和輔導人員成為主持人，安全地和更多的受眾分享靜觀。

在校風及學生支援的範疇裡，計劃將有兩個重要的任務。第一是加強家長的教育；第二是強化種子學校的支援角色。在過去三年，家長教育並非我們計劃的重點。重看第二章我們列出來的四個計劃願景 (p.43)，我們只在第三點提及培訓學校的輔導人員，讓他們能夠將靜觀納入校本服務，支援學生、老師及家長。因此，我們團隊過去只是間接支援家長，但這幾年的經驗讓我們看到家長對靜觀教育的需求非常殷切，於是便在第二年末起嘗試開辦六個八週靜觀課程給家長。其中五個是由我們團隊的教育心理學家直接教授的，一個是由我們所培訓的學校輔導人員教授的。

培訓學校的輔導人員，讓他們能夠向學生、老師和家長教授靜觀，依然是我們計劃的重點。但在未來幾年，我們的團隊也會多做直接教育家長的工作，並且在過程中提供共同教學（co-teaching）的機會，讓更多的學校輔導人員能參與家長靜觀教育的工作，深化靜觀教學的技能和素養。其實這個共同教學的過程也是對學校輔導人員的培訓和支持。

未來三年，參與計劃的九所種子學校將會成為地區資源中心（resources hub）。經歷了過去三年的耕耘，這些種子學校已經發芽了。他們能承擔推動者的角色，向區內的學校提供資源，協助他們建構靜觀的校園文化。這些地區資源中心會繼續開放他們的靜觀室，讓區內的老師或家長來上八週 .b 基礎靜觀課程。他們還會定期組織靜觀共修的活動，每年也會舉辦靜觀開放日，讓區內的公眾人士參與。此外，他們也會在地區性或全港性的分享會中，與別的學校分享他們建設靜觀校園的經驗。作為先行者和代言人，他們的現身說法，比我們計劃團隊的推介更具說服力。

在學生表現的範疇裡，計劃在未來幾年的一個重要任務是加強研究工作，探討靜觀校園文化對學生的影響。我們既要收集量化的數據，也要收集定性的資料。能夠將學生的變化和得益具體地用研究結果呈現，將會是推動校園靜觀文化的一股強大動力。

持續發展

靜觀校園文化的建設能否在計劃結束後持續，建基於上述量的擴大和質的強化，也建基於計劃所堅持的「訓練訓練者」策略。我們的團隊沒有走進校園直接教導學生靜觀，而是培訓老師成為靜觀導師，由他們來教導學生靜觀。

我們也特別重視對學校輔導人員的培訓。我們不但希望他們能教授學生靜觀，更能進一步教授家長和其他教職員靜觀。學校的老師或輔導人員都是教育系統內的原有資源。在公營學校裡，他們的工資來自公帑。假如教授靜觀成為了他們工作的一部分，教育界的持份者（無論是學生、家長、還是教職員），就能持續和免費享用他們提供的靜觀課程。

這本書的出版也是一個有利的條件，能協助延續靜觀校園文化。儘管計劃有一天會完結，這本書仍然能夠向有志建立靜觀校園文化的教育工作者提供指南，讓他們從前人的經驗，摸索自己想走的路。



本章要點

1. 賽馬會「樂天心澄」計劃在過去三年超額完成了很多任務。
2. 計劃除了開辦更多的課程、服務更多的學校和老師外，更額外因應社會環境的需要而推動各項運動和支援工作。
3. 雖然計劃超額完成任務，也只不過是撒下種子，談不上收穫豐碩成果。
4. 假如根據創新擴散理論的推算，參與計劃的學校數目仍未足以帶動風潮。
5. 除了量的增加外，我們也要重視質的強化和計劃的持續性。
6. 計劃有幸得到賽馬會慈善信託基金的繼續支持，會延續多三年至 2025 年。
7. 在未來的三年，計劃會多招募 48 所協同學校。在量方面有長足的擴展。
8. 在質的強化上，有好些重要方向：鼓勵校內雙向的推動、舉辦共修活動、發展融入式的靜觀課程、製作工作坊資源套、強化家長教育、鞏固資源中心、做好研究工作等。
9. 靜觀校園文化的持續性，除了有賴量的擴大和質的強化外，也有賴計劃所堅持的「訓練訓練者」策略。
10. 本書的出版也是一個有利條件，能協助延續靜觀校園文化。





參考文獻

Anālayo, B. (2020). The myth of McMindfulness. *Mindfulness*, 11(7), 472–479. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01264-x>

Be Mindful Online (n.d.). Mindfulness course. Retrieved July 29, 2013, from <http://www.bemindfulonline.com>

Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19–39. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564813>

Bögels, S., & Restifo, K. (2014). *Mindful parenting: A guide for mental health practitioners*. Springer.

Bowen, S., Chawla, N., & Marlatt, G.A. (2011). *Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors: A clinician's guide*. Guilford Press.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10478400701598298>

Carboni, J. A., Roach, A. T., & Fredrick, L. D. (2013). Impact of mindfulness training on the behavior of elementary students with attention-deficit/hyperactive disorder. *Research in Human Development*, 10(3), 234–251. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818487>

Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 693–707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>

Cicero, M. T. (2005). *Tusculan disputations: On the nature of the gods, and on the commonwealth*. Cosimo Classics.

Coatsworth, J. D., George, M. W., & Walker, A. K. (2019). Creating mindful and compassionate schools: Including parents as partners. In P. Jennings, A. DeMauro, & P. Mischenko (Eds.), *The mindful school: Transforming school culture through mindfulness and compassion* (pp. 189–212). Guilford Press.

Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G., & Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological medicine*, 47(6), 990–999. <https://doi.org/10.1017/S0033291716003317>

Dearing, J. W., & Cox, J. G. (2018). Diffusion of innovations theory, principles, and practice. *Health Affairs (Project Hope)*, 37(2), 183–190. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2017.1104>

Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 41–54. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564815>

Duncan, L.G., & Bardacke, N. (2010). Mindfulness-based childbirth and parenting education: Promoting family mindfulness during the perinatal period. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 190–202. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2837157/>

Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 244–258 <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>

Education Bureau. (2022). *Figures and statistics*. <https://www.edb.gov.hk/en/about-edb/publications-stat/figures/index.html>

Food and Health Bureau. (2018). *Mental health review report*. Hong Kong: Hong Kong Special Administrative Region Government. https://www.fhb.gov.hk/download/press_and_publications/otherinfo/180500_mhr/e_mhr_full_report.pdf

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Goldberg, D., & Williams, P. (1988). *A user's guide to the General Health Questionnaire*. Nfer-Nelson.

Goldberg, S. B., Tucker, R. P., Greene, P. A., Davidson, R. J., Wampold, B. E., Kearney, D. J., & Simpson, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 59, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.10.011>

Hawn Foundations. (2011a). *MindUP curriculum: Grades Pre-K-2*. Scholastic.

Hawn Foundations. (2011b). *MindUP curriculum: Grades 3-5*. Scholastic.

Hawn Foundations. (2011c). *MindUP curriculum: Grades 6-8*. Scholastic.

James, W. (1890). *The principles of psychology (Classics in the history of psychology: An internet resource developed by C. D. Green)*. York University. <https://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin11.htm>

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <http://doi.org/10.1037/spq0000035>

Jennings, P., DeMauro, A., & Mischenko, P. (2019). Where are we now? Where are we going? Preparing our students for an uncertain future. In P. Jennings, A. DeMauro, & P. Mischenko (Eds.), *The mindful school: Transforming school culture through mindfulness and compassion* (pp. 3-13). Guilford Press.

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47. [http://doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](http://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)

Kabat-Zinn, J. (1999). Indra's net at work: the mainstreaming of dharma practice in society. In G. Watson, S. Batchelor, & G. Claxton (Eds.), *The psychology of awakening: Buddhism, science, and our day-to-day lives* (pp. 225-249). Weiser.

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (revised and updated version)*. Bantam Books Trade Paperbacks.

Kabat-Zinn, J. (2014, September 29). Keynote speech at the Mindfulness and Learning: An Interdisciplinary Symposium hosted by John Hopkins University, Baltimore.

Kabat-Zinn, J. (n.d.). *9 attitudes*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/2n7FOBFMvXg>

Kalidasa (n.d.). *Look to this day*. <https://allpoetry.com/Look-To-This-Day>

Klingbeil, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>

Kristeller, J. L., & Wolever, R. Q. (2010). Mindfulness-based eating awareness training for treating binge eating disorder: The conceptual foundation. *Eating Disorders*, 19(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/10640266.2011.533605>

Kuyken, W., Hayes, R., Barrett, B., Byng, R., Dalgleish, T., Kessler, D., Lewis, G., Watkins, E., Brejcha, C., Cardy, J., Causley, A., Cowderoy, S., Evans, A., Gradinger, F., Kaur, S., Lanham, P., Morant, N., Richards, J., Shah, P., Sutton, H., Vicary, R., Weaver, A., Wilks, J., Williams, M., Taylor, R. S., & Byford, S. (2015). Effectiveness and cost-effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy compared with maintenance antidepressant treatment in the prevention of depressive relapse or recurrence (PREVENT): A randomised controlled trial. *The Lancet*, 386(9988), 63-73. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)62222-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)62222-4)

Lam, L. C., Wong, C. S., Wang, M. J., Chan, W. C., Chen, E. Y., Ng, R. M., Hung, S. F., Cheung, E. F., Sham, P. C., Chiu, H. F., Lam, M., Chang, W. C., Lee, E. H., Chiang T. P., Lau, J. T., van Os, J., Lewis, G., & Bebbington, P. (2015). Prevalence, psychosocial correlates and service utilization of depressive and anxiety disorders in Hong Kong: the Hong Kong Mental Morbidity Survey (HKMMS). *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(9), 1379-1388. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25660760/>

Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05

Ni, M. Y., Yao, X. I., Leung, K. S. M., Yau, C., Leung, C. M. C., Lun, P., Flores, F. P., Chang, W. C., Cowling, B. J., & Leung, G. M. (2020). Depression and post-traumatic stress during major social unrest in Hong Kong: a 10-year prospective cohort study. *The Lancet*, 395(10220), 273-284. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)33160-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)33160-5)

Purser, R. E., & Loy, D. R. (2013, July 1). Beyond McMindfulness. *Huffington Post*, 1, 13. https://www.huffpost.com/entry/beyond-mcmindfulness_b_3519289

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Safi, O. (2017). *The prayer of the heart*. <https://onbeing.org/blog/the-prayer-of-the-heart/>

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression—A new approach to preventing relapse*. Guilford Press.

Sheinman, N., Hadar, L. L., Gafni, D., & Milman, M. (2018). Preliminary investigation of whole-school mindfulness in education programs and children's mindfulness-based coping strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 27(10), 3316-3328. <https://psycnet.apa.org/record/2018-29862-001>

Strauss, C., Gu, J., Pitman, N., Chapman, C., Kuyken, W., & Whittington, A. (2018). Evaluation of mindfulness-based cognitive therapy for life and a cognitive behavioral therapy stress-management workshop to improve healthcare staff stress: study protocol for two randomized controlled trials. *Trials*, 19(1), 1-10. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29606143/>

Tadlock-Marlo, R. L., & Damler, M. (2019). The school counselor: change agent and collaborator for holistic student well-being. In P. Jennings, A. DeMauro, & P. Mischenko (Eds.), *The mindful school: Transforming school culture through mindfulness and compassion* (pp. 166-188). Guilford Press.

Tarrasch, R. (2017). Mindful schooling: Better attention regulation among elementary school children who practice mindfulness as part of their school policy. *Journal of Cognitive Enhancement*, 1(2), 84-95. https://www.researchgate.net/publication/316529437_Mindful_Schooling_Better_Attention_Regulation_Among_Elementary_School_Children_Who_Practice_Mindfulness_as_Part_of_Their_School_Policy

Thomas, G., & Atkinson, C. (2016). Measuring the effectiveness of a mindfulness-based intervention for children's attentional functioning. *Educational and Child Psychology*, 33(1), 51-64. <https://psycnet.apa.org/record/2016-22946-005>

Tsang, K. K. Y., Shum, K. K. M., Chan, W. W. L., Li, S. X., Kwan, H. W., Su, M. R., Wong, B. P. H., & Lam, S.-f. (2021). Effectiveness and mechanisms of mindfulness training for school teachers in difficult times: A randomized controlled trial. *Mindfulness*, 12(11), 2820-2831. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01750-1>

Waldron, N. L. & Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>

Weare, K. (2018). *The evidence for mindfulness in schools for children and young people*. <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2018/04/Weare-Evidence-Review-Final.pdf>

Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology*, 28, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.001>

Williams, M., & Penman, D. (2011). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world*. Piatkus.

Wilson, A. N., & Dixon, M. R. (2010). A mindfulness approach to improving classroom attention. *Journal of Behavioral Health and Medicine*, 1(2), 137-142. <https://doi.org/10.1037/h0100547>

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

香港中文大學：〈中大與輔導教師協會最新調查顯示本港學生患「腸易激」情況令人關注〉（2021年）。<https://www.med.cuhk.edu.hk/tc/press-releases/cuhk-and-hong-kong-association-of-careers-masters-and-guidance-masters-survey-shows-concerns-about-hong-kong-students-suffering-from-irritable-bowel-syndrome>

九龍婦女聯會：〈2018 家長壓力研究〉（2018年）。

教育局：《照顧學生個別差異：共融校園指標》（香港：教育局，2008 年）。
https://sense.edb.gov.hk/uploads/page/integrated-education/guidelines/indicators-082008_tc.pdf

教育局：《香港學校表現指標：中學、小學及特殊學校適用》（香港：教育局質素保證績效本支援分部，2016 年）。https://www.edb.gov.hk/attachment/tc/sch-admin/sch-quality-assurance/performance-indicators/PI-2016_TC.pdf

林瑞芳：《靜觀自得——生命的祝福》（香港：皇冠出版社出版，2021 年）。

釋一行著，明潔、明堯譯：《佛之心法》（石家莊：虛雲印經功德藏出版，2002 年）。

香港教育專業人員協會與香港心理學會臨床心理學組：《2018 香港教師工作壓力問卷調查》（香港：香港教育專業人員協會，2018 年）。https://hkps-dcp.org.hk/images/ourworks/TeacherStressSurveyPressRelease20180902_InternalUse.pdf



計劃的共享資源

「樂天心澄」手機應用程式



jcpanda.hk/app

影片和聲檔

包括「計劃簡介」、「什麼是靜觀？」及靜觀練習聲檔等



jcpanda.hk/videoaudio



資源套

包括「學習減壓學靜觀」、「澄澄靜觀教室」及「自我照顧靜觀工作坊」等



jcpanda.hk/resources

有關靜觀的常見問題



youtu.be/q24U09KY1Zo

賽馬會「樂天心澄」計劃參與學校

種子學校 2019 / 22 學年



明愛樂恩學校



香港正覺蓮社佛教
陳式宏學校



香港青少年培育會
陳南昌紀念學校



香港四邑商工總會
黃棣珊紀念中學



香港道教聯合會
純陽小學



保良局姚連生中學



聖公會基福小學



聖馬可中學



東灣莫羅瑞華學校

註：排名不分先後

協同學校 2019 / 20 學年



佛教覺光法師中學



佛教茂峰法師紀念中學



青山天主教小學



香港紅十字會
甘迺迪中心



瑪利曼中學



保良局莊啟程小學



天主教博智小學



大角嘴天主教小學



東華三院羅裕積小學

註：排名不分先後

賽馬會「樂天心澄」計劃參與學校

協同學校
2020 / 21 學年



佛教黃焯菴小學



天主教總堂區學校



彩雲聖若瑟小學



青松侯寶垣小學



中華傳道會
許大同學校



基督教香港信義會
葵盛信義學校



鳳溪第一中學



保良局陳守仁小學



沙田循道衛理中學



風采中學



香海正覺蓮社
佛教正覺中學



港大同學會小學



寶血會思源學校



東華三院
高可寧紀念小學



東華三院
鄧肇堅小學



閩僑小學



保良局胡忠中學



聖公會田灣始南小學

註：排名不分先後

協同學校
2021 / 22 學年

註：排名不分先後



靜觀校園文化

Mindfulness Culture in Schools

作者	林瑞芳、關匡宏、蘇文朗、曾家儀
執行編輯	陳翠賢
行政編輯	曾敬芝
校對	吳智欣
封面及內頁插畫	野人
美術設計	Matthew
出版	香港大學社會科學學院
地址	香港薄扶林道香港大學社會科學學院
網址	www.jcpanda.hk
圖文傳真	(852) 2517-0806
承印	亨泰印刷有限公司
版次	2022 年 12 月第 1 版
ISBN	978-988-75474-4-0

版權所有・翻印必究

© 2022 Faculty of Social Sciences, The University of Hong Kong

Printed in Hong Kong

