

五旬宗實用神學系列之 重建五旬宗「共享實踐」的神學教育

文：陳國恩

基督教的神學教育通常有三個向度，一個從學習者出發，可定義為「是一個信徒委身認識上帝的過程，以一切的心思、心靈、靈魂和力量愛他，並學習、裝備，準備以他的全人榮耀祂的過程。」¹第二個是從他者出發，可定義為「讓信徒裝備，使之能夠在神學上對自己的世界進行思考和行動的過程。」²第三個從職事訓練出發，可定義為「在上帝啟示的元素下，以生命和屬靈的培育，作專業的訓練，為教會訓練適切時代需要的傳道工人。」³上述第一、第二個向度均從「人」出發，而第三個向度則重視當中的訓練和職事。本文嘗試從基督教神學教育的發展起步，察看現今神學教育的問題，然後以五旬宗神學教育的「共享實踐」作為基礎，探究五旬宗神學教育應有的向度，以及五旬宗現今面對的危機。藉此，重構「共享實踐」神學教育的原則，以達成神學教育的目標，也重建五旬宗的神學教育！

1. 基督教神學教育的發展

1.1 新約時代至中世紀

從新約來看，早期的神學教育以第一個向度-學習者-為主，在教會誕生的頭幾個世紀裡，沒有類似現今的神學院或正式為裝備牧者的學習課程。神學教育主要是在大教堂裡的教授教理(Catechumenate)，目的為預備慕道的信徒受浸，以及預備全職的牧者被按立，⁴內容主要是認識基督教信仰。君士坦丁大帝悔改歸主後，修道院和大教堂學校興起作為神學教育的場所，並有許多偉大的基督徒教師出現，他們著書來指導神職人員，也成為神職人員競相仿效的對象。踏入中世紀，初段的時間，大多數神職人員主要透過閱讀書籍和接受其他神職人員的指導，來接受神學上的教育，偶爾教父母(Godparents)也會擔起神學教育的工作。⁵進入十二世紀，西歐經濟起飛和學術覺醒，大城市相繼出現，帶來了教會大學的建立，使整個神學教育漸漸轉向職事訓練的向度。雖然課堂仍以聖經書籍的註解為主，但開始輕視了師生的個人經歷，加上大學教育趨向專業化，拉遠了神學教育和教會、教牧的距離。⁶

¹ 參 Vergil Gerber, "Introduction," in *Discipling Through Theological Education By Extension*, ed. Vergil Gerber (Chicago: The Moody Bible Institute, 1980), 15.

² 參 Lee C. Wanak, "Preface," in *Theological Education in the Philippine Context*, ed. Lee C. Wanak (Metro Manila: The Philippine Association of Bible and Theological Schools, 1993), iv.

³ 參梁家麟,《傳統、傳承、傳揚-不順應潮流的神學教育》(香港: 建道神學院, 2014), 40, 45, 54, 66。

⁴ Justo L. Gonzalez, *History of Theological Education* (Nashville: Abingdon Press, 2015), 6, 11, 14.

⁵ Harold W. Burgess, *Models of Religious Education: Theory and Practice in Historical and Contemporary Perspective* (Nappanee, Indiana: Evangel Pub. House, 2001), 44.

⁶ Gonzalez, *History of Theological Education*, 22, 24, 27, 41, 44, 47.

1.2 宗教改革至十九世紀

十六世紀的宗教改革後，神學家努力把改革者的教義統一化，導致基督教更強調神職人員的教育，神學院被建立用來作為教導全時間奉獻者的場所。十八世紀的敬虔運動雖主張信徒個人經驗信仰，但整體仍強調神學教育，不過稍稍要求實用，不少大學或教會學校成為訓練牧者或傳教士的中心。⁷此時，在普林斯頓大學的神學家影響下，常識實用主義(Common-sense realism)被高舉，使系統神學主導了整個神學教育界。⁸在十七、十八世紀的啟蒙運動帶動下，十九世紀後的科學發展，讓神學被看為一門科學，這要求更批判性、客觀和理性的思考和研究，遠遠超出了傳道人和講壇上的需要。神學教育遂由一個教導信仰的「原型模式」(Prototype Model)，進入一個較開放的社會性、學術性的「開放模式」(Liberal Model)，甚至到達了一個強調客觀、理性和學術的「社會科學模式」(Social-Science Model)。⁹

1.3 職事和人的張力

這發展趨勢豐富了神學教育的「課程」，德國神學家士萊馬赫(Friedrich Schleiermacher)1811年的《神學研究大綱》確立了神學學科的分類：哲學神學，教義神學和實用神學，使神學教育變成更專業化，每個個別的學科可以不涉及另一學科的領域，個別學科的教授也可以不懂得另一學科的知識。¹⁰雖然世俗的知識和人文科學擴充了「實用神學」的領域，加入了教牧輔導、基督教心理學和基督教教育等學科，可是，神學教育始終有離開教會的趨勢，學術和教牧的關係也漸趨緊張。至今，現代的神學教育始終未能重回人的向度，雖然神學訓練的是人，但仍以職事和裝備主導，形成職事和人的強大張力！

1.4 學術和教牧的張力

除了職事和人的張力外，現今神學教育也關注學術和教牧的張力。在職事和裝備主導下，教會傳統承傳下來三種神學學說，規範著基督教的神學教育，奧古斯丁以神學的教義為智慧，所以信徒需努力研習教義；阿奎那以神學為學術訓練，所以學習者要做學術研究；而新經院學派即以神學為演繹、推論的科學訓練，¹¹強調神學的科學化。三種學說皆高舉神學教育的重要性，強調神學家及牧者必須接受神學教育，但卻是一種側重理性的神學教育，以「理解」為主，忽視實踐。

⁷ Gonzalez, *History of Theological Education*, 77, 93, 102, 117, 120.

⁸ Trevor Gerhardt, "In What Ways does Theological Knowledge Contribute to Thinking about Theological Education?" *Journal of Adult Theological Education* 12.1 (May 2015), 58.

⁹ Burgess, *Models of Religious Education*, 80, 187.

¹⁰ David Heywood, "Educating Ministers of Character: Building Character into the Learning Process in Ministerial Formation," *Journal of Adult Theological Education* 10.1 (May 2013): 18; Gonzalez, *History of Theological Education*, 106-7, 115, 120; Gerhardt, "In What Ways does Theological Knowledge Contribute to Thinking about Theological Education?" 59.

¹¹ 陳俊偉，〈系統神學研究方法論 I〉，載於《神學方法論》，陳俊偉編（香港：天道書樓，2013），203-209。

1.5 二十世紀的四大模式

這些傳統視神學教育為「理解」的過程。久而久之，神學教育便傾向理性，與教牧事工漸漸走遠。二十世紀末基督教，嘗試從理性轉向一些實踐為本的神學教育模式(A Praxis-Oriented Approach)，主要出現了以下四個模式：

- 一. **經典模式(Classical Model)**：由美國范德比大學神學院(Divinity School of Vanderbilt University)教授愛德華·法利(Edward Farley)和加拿大路德會牧師後轉為天主教神父的李察·紐豪斯(Richard John Neuhaus)等共同勾畫，將重點放在全人生命的轉化，為要塑造一個人的道德和精神品格，以及提供教會事工開展的方向。在這個模式下，神學教育主要關注基督教信仰的「智慧和道德」，因此集中於「過程」，即認知智慧的獲取。
- 二. **職業模式(Vocational Model)**：由美國基督聯合教會(Union Church of Christ)牧師約瑟夫·霍夫(Joseph C. Hough, Jr)和美國神學家約翰·科布(John B. Cobb, Jr)所提倡，將重點放在神學詮釋，為要發展一套基督教對當代問題產生影響力的方案，以實踐教會事工。在這個模式下，神學教育主要關注基督教故事的「反省和實踐」，因此集中於「目標」，即獲取認知的辨識。
- 三. **辯證模式(Dialectical Model)**：由美國南衛理公會大學珀金斯神學院(Perkins School of Theology, Southern Methodist University)教授查里斯·活特(Charles M. Wood)、美國耶魯神學院(Yale Divinity School)神學名譽教授大衛·凱爾西(David H. Kelsey)和美國丹佛大學(University of Denver) 的第 18 任校長利百加·麗貝卡(Rebecca Chopp)發展出來，將重點放在上帝，但也涉及個人、職場和社會的生活。在這個模式下，神學教育主要關注基督教人事的「心思和行為」，因此集中於「精神面貌」，即獲取認知的洞察力。
- 四. **宣認模式(Confessional Model)**：由加拿大多倫多瑞吉斯學院(Regis College)神學教授喬治(George Schner)和美國神學家李察·穆勒(Richard A. Muller)重構，把重點放在神學的信息，以求獲取理解，來提供系統性的塑造、個人成長方向和事工的實踐。在這個模式下，神學教育主要關注基督教啟示的「教義和倫理」，因此集中於「內容」，即獲取認知的知識。¹²

1.6 近代實踐為本的模式

近代，傳統福音派開始走向這些實踐為本的神學教育模式，嘗試地把事工放在中心，

¹² Robert J. Banks, *Re-envisioning Theological Education: Exploring a Missional Alternative to Current Models* (Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1999), 137, 143; cited by Edward Farley, *Theologia: The Fragmentation and Unity of Theological Education in the Church and the University* (Philadelphia: Fortress, 1988) and “Theology and Practice Outside the Clerical Paradigm,” in *Practical Theology*, ed. Don S. Browning (San Francisco: Harper & Row, 1983), 21-41.

傾向「職業模式」。但是，大部份神學院的認證協會，如神學院協會(The Association of Theological Schools)皆以學術的量化作為神學院的認可標準，主要針對學生的功課、教師的學歷、圖書館的資源等來判斷，並強調神學教育的學術自由，¹³以致神學教育仍與一般教會脫節，只強調神學教育作為事工的知識裝備，而不是在其反思性的實踐。因此，一般神學院的老師往往將自己從大眾事工的範圍中分割出來的。他們本是神學塑造的實踐者，現今，反而他們只是成了神學教育的專業指導或模範，¹⁴甚至是旁觀者或批判者！

早在十九世紀，神學教育改革者士萊馬赫試圖以愛德華·法利的「文學範式」(Clerical paradigm)來統一神學教育課程。這個範式使神學教育演變為後來的功能主義，使神學研究更科學化。功能主義使神學課程有離心效應，有助於「消費主義」文化的擴展，¹⁵形成今日的神學院不是回應教會的需要，而是回應學術的要求，只教導或出版一些衡量教授或神學院本身價值的研究，一般稱此為「出版或滅亡」(Publish or perish)原則。¹⁶這些研究的書籍和材料，對於大部份教會的事工實踐，幾乎沒有任何用處，叫神學教育與教牧的個人和職事隔離。

2. 五旬宗的神學教育

2.1 宣教模式

然而，五旬宗與傳統福音派的神學教育理念不盡相同，他們基本上就是一個以實踐為本的神學教育模式，美國波士頓學院(Boston College)教授托馬斯(Thomas H. Groome)稱這類神學教育模式為「宣教模式」(Missional Model)。五旬宗視基督教的神學教育是一個連續性體系，¹⁷是終身學習的過程中的其中一個部分，也是他們生活和呼召的某一個階段，而不是基督教教育的一個更高階段。¹⁸像加拿大神學院教授保羅·史蒂文斯(R. Paul Stevens)所說的，神學教育只是幫助神學生認識什麼是他們可以達到的極限，並鼓勵他們與其他基督教社群較多合作，尤其是與家庭、教會和社會等，以致引導他們繼續以不同渠道來強化自己，並幫助他們開展下一個學習里程。¹⁹

¹³ Dennis M. Campbell, "Theological Education and Moral Formation: What's Going On in Seminaries Today?" in *Theological Education and Moral Formation*, ed. Richard John Neuhaus (Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1992), 8.

¹⁴ Banks, *Re-envisioning Theological Education*, 146-147.

¹⁵ Merle D. Strege, "Chasing Schleiermacher's Ghost: The Reform of Theological Education in the 1980s," in *Theological Education and Moral Formation*, ed. Richard John Neuhaus (Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1992), 115-116.

¹⁶ Gonzalez, *History of Theological Education*, 113.

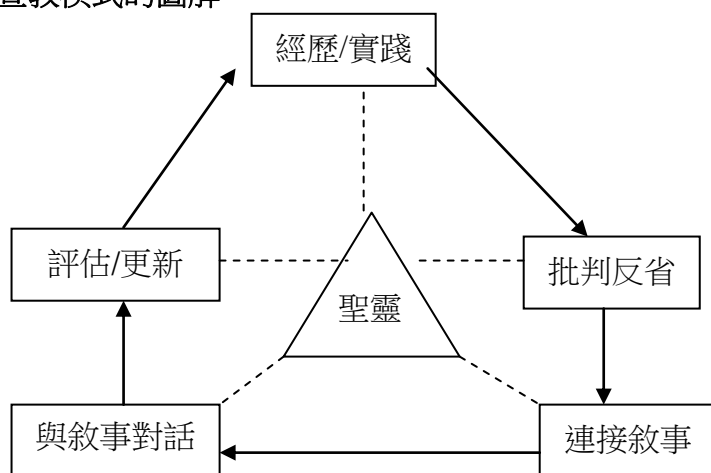
¹⁷ Banks, *Re-envisioning Theological Education*, 159; cited by Thomas Groome, "Theology on Our Feet: A Revisionist Pedagogy for Healing the Gap between Academia and Ecclesia," in *Formation and Reflection: The Promise of Practical Theology*, eds. Lewis S. Mudge and James N. Poling (Philadelphia: Fortress, 1987), 55-78.

¹⁸ Banks, *Re-envisioning Theological Education*, 137, 156.

¹⁹ Banks, *Re-envisioning Theological Education*, 156; cited by R. Paul Stevens, "Marketing the Faith: A Reflection on the Importing and Exporting of Theological Education," *Crux* 28.2 (1992): 9.

在宣教模式下，五旬宗視「實用神學」為神學教育的一個分支學科，²⁰不是附屬於系統神學和聖經神學內。他們看「理解」的定義也有不同，他們看「理解」為經歷的一個實踐過程，是有延續性，是一個超過事工採排的過程。²¹所以五旬宗的神學教育從開始，就關注到當中的實踐和應用，神學生要學的不是「形式上的神學」(Formal theology)，意思是「課室中的神學」(Theology of Classroom)，而是「實踐的神學」(Operant or Enacted Theology)，²²因此，五旬宗神學教育特別強調行動，它不單是一種「轉化的教育」(Formative education)，學習者的生命被轉化；也是一種「批判式的教育」(Critical Education)，教育被要求有師生之間的對話和反省，反省也需更直接連接於實際的行動。²³因此，五旬宗神學教育的宣教模式是一個「行動-反省-行動」的循環學習模式(Action-Reflection-Action Model)，首先鼓勵神學生表達或說出自己目前的實踐；繼而以此開展批判性的反省；然後把結果與基督教的敘事(故事和異象)連接，容許兩者之間有真誠對話的空間；通過評估和更新，繼而循環至新的實踐，²⁴展開新的循環。而整個過程皆以聖靈為中心。(見下圖)

2.2 宣教模式的圖解



2.3 共享實踐的方式

在這個循環學習模式內，所有五旬宗的神學家或教育家的主要角色是激發者、引導者或教練，甚至在神學和靈性上，是學生的榜樣。²⁵這樣，真正的五旬宗神學教育是以實踐時的經歷為起始點，是發生在信心和行動的社群中，學生的學習與他們的經歷是息息相關。²⁶神學教育的主要焦點不是學術界所關注的，或甚至不單單是教會的事，而是社群

²⁰ Don S. Browning, *A Fundamental Practical Theology: Descriptive and Strategic Proposals* (Minneapolis: Fortress, 1996), 213, 215.

²¹ Banks, *Re-envisioning Theological Education*, 163.

²² Heywood, "Educating Ministers of Character," 18.

²³ Jeff Astley, *The Philosophy of Christian Religious Education* (Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1994), 78; Banks, *Re-envisioning Theological Education*, 159; cited by Groome, "Theology on Our Feet," 55-78.

²⁴ Banks, *Re-envisioning Theological Education*, 159-160.

²⁵ Robert W. Ferris, *Renewal in Theological Education: Strategies for Change* (Wheaton, ILL: Wheaton College, 1990), 68; Browning, *A Fundamental Practical Theology*, 213.

²⁶ Heywood, "Educating Ministers of Character," 18.

的歷史，是社群對上帝作為的實踐。²⁷托馬斯稱這神學教育的方法為「共享實踐」(Shared Praxis)，即神學教育被描述為信徒根據基督教社群的故事，以及其按信仰的目的和異象，對其社群此時此地處境性行動的批判和反思，並作出對話、分享和教育，以作進一步的實踐。這「共享實踐」的神學教育需要其社群，也需要其延續性。延續性代表需要時間，叫神學教育成為一種終身教導和終身學習的神學教育模式。這種神學教育的目的，就是讓基督徒在一個共享場景內，實踐基督教生活，並與其他基督徒一起生活和作出批判性的反思。²⁸故此，神學教育首先要讓人學習五旬宗社群實踐的情境和所產生的問題，但是這些「純經驗」是不可用作神學反省，經驗要經過思考、詮釋和整合，²⁹然後返回起點的具體問題，應用所得的神學，再作實踐。這樣，神學教育幫助五旬宗社群由經歷產生神學，從而踏入工場再實踐。

3. 五旬宗神學教育的危機

不過，五旬宗已經漸漸忘記了其神學教育的特色，或是被福音化了，或是被個人化了，或是停留在主觀的經歷中。加上現今香港的五旬宗教會已成功培育出一批菁英牧者和菁英信徒，部份已成功由基層信徒，轉型至中產階層，他們甚至有能力的自建一個信仰群體，以致香港近年出現了一些獨立的五旬宗教會，他們使用了原屬宗派的名稱，卻又不從屬於原屬宗派，他們亦了解原屬宗派的信仰實踐。他們有些會自訂信仰內容，並自行舉辦神學訓練來栽培牧者，甚至有些以內部的師徒承傳來作薪火相傳，特別是一些較大的五旬宗教會，他們自行建立神學院，以牧者為神學院老師，來訓練牧者和平信徒領袖。這樣，他們漸漸失去了傳統承傳的屬靈遺產，也使傳統承傳的自覺大為降低。³⁰因此，五旬宗必須重建這套以「共享實踐」的神學教育。

4. 重建五旬宗的神學教育

重建「共享實踐」的神學教育，五旬宗可以參考並應用美國芝加哥大學神學院宗教及心理學教授布朗寧(Don S. Browning)和托馬斯所提供的一些原則。

4.1 社群教育的實習

第一，既然是「共享實踐」，現有的實踐就非常重要，神學教育不應該只有純理論的學習，而不涉及實踐。課堂內，應該包括審視現今教會實踐的實況；課堂外，神學生亦應該有足夠空間實習、體驗及反省當中的實踐。五旬宗這種「共享實踐」的教育也是一

²⁷ Banks, *Re-envisioning Theological Education*, 159.

²⁸ Thomas H. Groome, *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision* (New York: Harper and Row, 1980), 184; Browning, *A Fundamental Practical Theology*, 218-219.

²⁹ Amos Yong, *Spirit-Word-Community: Theological Hermeneutics in Trinitarian Perspective* (Burlington, Vt.: Ashgate, 2002), 213, 247.

³⁰ 梁家麟，《傳統、傳承、傳揚》，182-3。

個「社群教育」，意思是在社群內一起生活，一起學習和一起轉化，是資源共用，也是一種近乎「半修道院模式」(Semimonastic model)的群體學習，群體內，每個神學學習者必須連接上這個共同信仰的社群，才可以成功學習。³¹可惜，現今部份五旬宗教會不允許自己的神學生到別間教會實習，特別是傳統福音派的教會，害怕他們「學壞師」或畢業後離開自己教會，原因可能是他們定睛於自己教會的利益及其資源的運用，完全沒有一個宏大的天國觀，以致造成許多五旬宗牧者只局限於自己教會的經驗，未能有宏觀的「共享實踐」，當牧者日後面對信仰問題時，只能以個人主義的方式來解決！因此，筆者認為教會應該與神學院彼此配合，盡可能讓神學生在神學教育期間外出實習和體驗，以社群教育的實習，讓神學生領略一個更宏大的五旬宗「共享實踐」神學教育！

4.2 五旬宗社群故事的認知和實踐

第二，神學教育必須置於整個五旬宗社群的故事內，它不能與五旬宗依賴的歷代傳統和原始啟示上，失去了應有連貫性。五旬宗社群的「共享實踐」是有其連續性，而信徒或牧者所作的教育必須是與社群的故事有連續性，其結果是有助於天國的彰顯和降臨。³²歷代社群的故事就是過去和現今的實踐。為此，神學院在課程設計上，必須涵蓋所有的五旬宗歷史，讓神學生可以學習過去和現在的故事，甚至展望將來的教會故事，在香港神召神學院的兩大教牧裝備課程中，將早期教會史、中世紀教會史、亞洲宣教史/中國教會史/香港教會史，以及五旬宗靈恩運動歷史探源，列為必修科目。然而，這只能達至對過去知識的認知層面，而且這種認知只是片面的，未能達至整合、反省和實踐。

因此，五旬宗的神學院，必須讓神學生對整個五旬宗社群的故事，達至全面的認知及實踐。

1. 首先，神學院的課程必須有足夠的五旬宗歷史及神學科目，讓神學生可以認識及效法五旬宗過去的實踐，現在，香港神召神學院只有路加著作：五旬宗角度、五旬宗信仰神學、神召會信仰與體制和五旬節靈恩運動歷史探源四科必修，實在不足夠，應酌量增加。
2. 其次，神學院必須有足夠的五旬宗牧者作為老師，或聘任，或自行培訓，讓神學生有可效發的榜樣，可以認識及效法五旬宗現有的實踐。現在，香港神召神學院全職老師之中，只有兩位五旬宗牧師，實有缺欠！
3. 神學院應該定期安排不同類型的五旬宗聚會，最理想是一個月一次，讓神學生對五旬宗的故事加深認識；
4. 並且神學院盡可能安排不同的五旬宗神學家或牧者到神學院分享，使神學生對五旬宗現有的實踐有進一步認識；
5. 神學院又要派神學生到不同的五旬宗教會實習，特別要堅持神學生的實習必須有一個學年在五旬宗教會內進行，使他們能與現有基督教的社群及其故事接軌。³³

³¹ Gonzalez, *History of Theological Education*, 122-3, 127.

³² Browning, *A Fundamental Practical Theology*, p. 220-2; Groome, *Christian Religious Education*, 198-9.

³³ Browning, *A Fundamental Practical Theology*, 220.

4.3 對五旬宗教會的委身

第三，由於神學教育必須置於整個五旬宗社群內，因此五旬宗神學教育必須連於所有五旬宗教會，五旬宗教會是群體性的屬靈機構，因著上帝及上帝賦予的使命而存在，是神學教育機構的一個重要部份，³⁴它們必須是五旬宗神學教育的核心和焦點。要五旬宗神學教育成功，就要培養出五旬宗神學院對五旬宗教會的委身，神學院就要敏銳五旬宗教會的需要，³⁵以致教會也同樣重視五旬宗的神學教育。神學院除了要定期給予教會有關神學院的近況及院訊外，也要抽撥資源作定期搜集或調查五旬宗教會的資料，明白他們本身的需要。這樣，可以使神學院的課程設計，與五旬宗信仰群體，特別是他們對牧者和領袖的期望，緊緊相連。而且，神學教育亦應該與老師和神學生的私人生活分不開，³⁶神學院老師在神學院教學以外的生活，是他們身份的象徵，不能與他們在學院內的教導分割。近代基督教的神學院已失去了統一性，與世俗的教育機構比較，神學院的統一性只能在神學院師生的身份中見到。³⁷因此，五旬宗神學教育若要超過一般的學術教育，神學院的師生必須連接於五旬宗教會這個社群，並作這社群的榜樣。因此，他們應該多作外展，神學生要出外實習，神學院老師亦應該多出外分享和見證，老師要多在神學院舉辦的神學主日或教會的主日崇拜中證道，又或在五旬宗教會擔任義務或顧問牧者等牧職，以一星期五天工作來計算，神學院應要求老師四天在神學院工作，一天預留在神學院指定的教會事奉。那麼，老師的研究就不再局限於神學院四圍圍牆內，而是置於五旬宗教會的整個大社群內。³⁸

4.4 批判性的神學反省和課程設計

第四，神學教育必須帶來批判性的神學反省，神學反省是應用「課室中的神學」的要訣，以及應用前最重要的思考步驟。³⁹早期的神學教育只是以信心閱讀聖經，從而作出神學反省。⁴⁰其後，許多神學協會及神學院，如美國神學院協會(The Association of Theological Schools)提倡學術自由，將個人主義混入「聖經閱讀法」，引致許多神學院，特別是美國一些大學內的神學系，如哈佛大學、耶魯大學、波士頓大學和芝加哥大學等，都被物質主義、消費主義和比較主義所充斥，雖然仍以訓練牧者為己任，但是往往未能高舉基督教的信仰，而講師們也缺乏反省他們作為神學生榜樣應有的角色。⁴¹現今許多五旬宗的神學教育及反省，依然按著個人主義的「聖經閱讀法」這模式進行。參考托馬斯的提倡，要有，就必須包括五個行動：

1. 述說及認清現有的信仰實踐；

³⁴ 葛蘭·達曼，《牧養小型教會》，蔣恩惠譯（台北：道聲，2006），74。

³⁵ Ferris, *Renewal in Theological Education*, 68.

³⁶ Campbell, "Theological Education and Moral Formation," 19.

³⁷ Strege, "Chasing Schleiermacher's Ghost," 118.

³⁸ Gonzalez, *History of Theological Education*, 122-3, 127.

³⁹ Heywood, "Educating Ministers of Character," 21.

⁴⁰ Ferris, *Renewal in Theological Education*, 18.

⁴¹ Campbell, "Theological Education and Moral Formation," 9, 13.

2. 在現有的信仰實踐上作批判性反省；
3. 繼而進入基督教的故事和異象；
4. 在現有的信仰實踐，以及基督教故事和異象的詮釋之間，作出辯證的釋經學；
5. 最後決定和回應：更新基督教的實踐。⁴²

布朗寧認為這些行動和反省是著重詮釋，⁴³所以五旬宗要多作神學反省，就要在釋經上多下苦功。五旬宗本是一個聖經和聖靈並重的宗派，其 16 條信綱也是以「權威法則」（聖經）為首，⁴⁴不過，由於五旬宗現實上著重經歷和事奉，於是現今的五旬宗神學院多投其所好，在課程設計上，稍稍著重事工及實用科目，香港神召神學院現今有兩大教牧裝備課程，當中，聖經科只佔神學學士(128 個學分)和道學碩士(101 個學分)中的 24 個學分，比例分別約 19%和 24%，大部份科目已經傾向事工式和工具式的傳授技巧，聖經研究及釋經學等科目越來越少。因此，重建第一步，就是要更改課程設計，讓聖經科回復一定的學分數目，若釋經科目對神學反省這麼重要，筆者認為 25%至 30%可能是一個較合理的比例。

除了課程編排外，神學院也應該為神學生預留空間作神學反省。筆者認為神學院和教會應該在神學生的實習上彼此配合，安排適量的實習，避免過度實踐或實踐不足，每星期的實習應該限於 12 小時內。神學院和教會要明白實習是幫助神學生學習及反省，不應該將神學生視作廉價勞工，筆者認同神學生自己個人應該有受苦的心志，但是不認同神學院或教會將額外的重擔加在神學生，因為這是沒有聖經根據的，帖撒羅尼迦後書一章 6 節：「神既是公義的，就必將患難報應那加患難給你們的人。」給予我們很大的提醒，實習以外，課堂及課堂的功課亦要適量，全時間學生不應修多於五科，每科的功課量亦不應多於上堂的時數，讓神學生可以有足夠的空間作神學反省！課程及實習以外，神學院亦應該定期舉辦神學講座，最好與教會或其他神學院合辦，使反省更具批判性！

4.5 門徒訓練式的神學育

第五，五旬宗的第十和十一條信綱均指出，教會的三大目的之一是建立一群效發基督樣式的委身信徒。⁴⁵那麼，五旬宗神學教育必須培訓可承傳基督的門徒。耶穌的神學教育是訓練門徒，五旬節事件顯示這些門徒是可承傳的。傳統福音派的神學教育可能只是訓練「子民」(Citizen)或子民的領袖，讓他們認識真理及教導別人認識真理；而五旬宗的神學教育應該是訓練可承傳基督的「門徒」(Discipleship)，要讓工人在訓練中，不但成為好的耶穌子民，也成為好的耶穌門徒，⁴⁶他們可以效法基督，也讓別人效法基督。在事工

⁴² Browning, *A Fundamental Practical Theology*, 219; cited by Thomas H. Groome, "A Religious Educator's Response." In *The Education of the Practical Theologian: Response to Joseph Hough and John Cobb's Christian Identity and Theological Education*, eds. Don Browning, David Polk, and Ian Evison (Atlanta: Scholars Press, 1989), 89-90.

⁴³ Browning, *A Fundamental Practical Theology*, 219.

⁴⁴ 孟惠霖，《基要真理 – 五旬宗觀點》，楊子江譯（香港：神召神學院，2013），3。

⁴⁵ 孟惠霖，《基要真理》，121。

⁴⁶ Browning, *A Fundamental Practical Theology*, 214.

的訓練上，神學院老師有責任作「事工的監督」。⁴⁷ 按照這個模式，老師必須負責監督神學生在教會內的實踐。在個人塑造方面，根據加拿大聯合教會牧者和神學教授道格拉斯·約翰·霍爾(Douglas John Hall)，神學教育要有靈性訓練的想法和實踐，即「門徒訓練」，神學院老師需肩負起門徒訓練中師傅的角色。神學教育要以門徒訓練的當代形態進行，也要促進門徒訓練，⁴⁸神學院不能單靠以學術來評估神學生，⁴⁹神學院必須設計一套神學生的靈性及品格評估的制度，這套制度不單是一套準則，應該是老師帶領神學生在神學院所實踐及經歷的故事，當中可以包括每日的靈修、早會和膳食等。老師應該以一個榜樣的身份，來帶領及陪伴神學生走過每一天的生活，使他們可以效法，並在靈性上長進，耶穌也是這樣和門徒走過三年的時間，以致他們離開耶穌後，也能延續耶穌的靈性和事工。神學院也必須讓神學生離開神學院後，可以繼續像神學院老師一樣作門徒，因此，誠如香港建道神學院院長梁家麟牧師所說，神學教育不是一種純專業的訓練，它同時也是一種人文教育，神學院最重要傳承下去的是生命、靈性和人格。⁵⁰這種門徒訓練除了要求神學院有適當的制度和訓練，也要求神學生有足夠的時間和空間作靈性操練，這似乎絕不可能容許神學以兼讀的形式出現，當耶穌呼召彼得和安德烈時，他們是立刻捨下網，放下他們世間所有的工作，全時間跟隨耶穌受訓三年(參太四 19-20；可一 17-18)，成為成熟的門徒，然後才為主作工。若五旬宗神學院認為門徒訓練是神學教育重要的元素，就必須堅持教牧裝備課程應該以全時間形式修讀，而五旬宗教會亦應推薦及支持神學生以全時間入讀，以致神學生有足夠的時間和空間作靈性操練。

5. 神學教育的目標

五旬宗若在上述五項有所改進，五旬宗定可重建其「共享實踐」的神學教育，藉此，神學教育可達成以下的目標：

- 一 神學教育會成為「人的教育」，再次從學術及事工的向度轉至人的向度。神學教育不再單單是一系列的課程，而是人生命轉化的過程。
- 二 神學教育會成為「生命的教育」，不單是老師、學科和職事被專業化，老師和學生本身的生命也被專業化。
- 三 神學教育會成為「終身教育」及「終身學習」的過程，透過持續的門徒訓練和師徒承傳，為教會息息不斷地訓練時代工人。
- 四 神學教育會成為真正「學習神」的過程，明白神及真理不能單單以科學辯證，信仰也不單單是一套理論，神學教育最終讓神學教育內參與的社群可達至「與神相遇」的境界！⁵¹
- 五 神學教育會將信仰社群，即教會，以及教會與教會，緊緊聯繫在一起，幫助教會面對

⁴⁷ Gonzalez, *History of Theological Education*, 126.

⁴⁸ Banks, *Re-envisioning Theological Education*, 162.

⁴⁹ Campbell, "Theological Education and Moral Formation," 16.

⁵⁰ 梁家麟, 《傳統、傳承、傳揚》, 69, 50-60.

⁵¹ Gerhardt, "In What Ways does Theological Knowledge Contribute to Thinking about Theological Education?" 59.

世代不斷的變化和挑戰。

- 六 神學教育會讓五旬宗的師生重置於五旬節信仰社群中，幫助整個五旬宗社群重述五旬宗的故事，繼而延續五旬節的故事。
- 七 神學教育會成為「處境性的教育」，與教會及社會的文化處境連結在一起，教育可以為社會每一份子賦予意義，也可在個人及共同經驗的處境下，改變其意義，進而改變社會，改變世界！
- 八 神學教育會拋開學術精英主義，不同的信仰課程會被興起，以致不同恩賜的牧者會在將來出現，造福教會。
- 九 神學教育會促進學習和反思，克服現代理論先於實踐模式的缺點，將神學反省置於適當的位置，為實踐五旬宗的「行動-反省-行動」循環模型騰出空間。⁵²

6. 總結

神學教育是一種植根於神和人關係的教育，而不是一種單單有關神知識的教育，在過去 20 個世紀，許多神學院、神學院老師和神學生，甚至教會，將神學教育建基於世俗教育的理念上，世俗教育以科學、學術和事工為向度和基礎，形成訓練出現許多問題，甚至神學生進入工場後，亦衍生許多困難，牧者視牧職為工作，領袖視牧者為僱工。其實，神學教育不應以職事為向度，反應以神和人為主體，建基於「人」的向度。五旬宗的「共享實踐」的神學教育理應朝向這目標前進，不過，實況又未必如此！基督教神學教育置身於在整個世俗教育洪流中，神學教育若要撥亂反正，相信五旬宗神學家、神學教育工作者和教會牧者定要努力加一把勁！

⁵² Gonzalez, *History of Theological Education*, 138-9.