

融合教育和終身學習的心理透視

陳國威

背景

在過去十年間，教統會及教育署曾經先後推行多項建議和改革，包括學校管理新措施/校本管理，課程重組，剪裁和統整，校本課程，師範，專上及大學教育和特殊教育發展方向，資訊科技教育，。等。正當教育界人士，包括教師和學生們忙於應付之際，香港特別行政區政府爲了面對廿一世紀急劇的社會轉變，透過教統會和課程發展議會，分別於二零零零年九月和十一月向全港市民發出諮詢文件，提出連串課程與教育發展方向的改革。諮詢文件提出的願景口號是{學會學習，持續終身;靈活教學，拓展課程}，主要精神是學會學習，擴展教學空間，照顧不同學生學習需要，終身學習。等(Hong Kong Education Commission, 2000)。適逢作者閱讀一篇週刊文章，標題爲{她燃亮了校園}。文章報導一名失明女中學生如何在一所著名的中學努力學習，學有所成;受到同學接納和歡迎，引發作者對融合教育和終身學習的感想。表面看來，兩 似乎無甚關係。但實際上融合教育和終身學習都存在一些共同心理因素，如學習動機，成就取向，持久力等。本文嘗試從教育心理學輔以教育社會學角度看諮詢文件提出其中兩項的教育發展內容: {融合教育和終身學習}。透過引述週刊文章個案的報導，參考融合教育和終身學習的概念，希望藉著剖析兩者與個別差異的關係和涉及的心理因素，帶出融合教育和終身學習發展方向的 示。

融合教育的涵意與發展

由於融合教育與特殊教育有著相當密切的關係，所以在論及融合教育的涵意和發展之前，宜先了解特殊教育及有特殊教育需要(Special Educational Needs)等詞項的概念。有關概念在教育心理學書籍，教育報告等文獻已有解說和論述。文獻參考顯示，過去一向的看法總認爲有特育需要的對象必然是智能遲鈍(弱智)，肢體傷殘(弱能)或有感官缺陷(弱視，弱聽)的學生。特殊教育的性質與普通教育基本上就有所不同，但是這種觀念近年來已有所轉變。這種觀念的轉變是由於教育工作者普遍認同人類個別差異是必然的事實， 特殊兒童和青少年在學習能力學習特性方面與一般學生差異較大，較不易適應班級教學的情境，需要特別輔導。特殊教育對象之所以[特殊]，皆因他們在一般學習情境下有特殊的困難，所以需要特殊的教育方案或課程，並需要特別的教育扶助。當然上述情況的學生在學習上是有特殊教育的需要，但有特殊教育需要者並非局限上述等人，即使天賦資優的學童都可以有特殊教育的需要，使其能力獲得較充分的發展。特殊兒童

的特殊，是從教育觀點來界定而非純基於生理條件作定論。事實上，從個別差異角度看，每一個人的天賦能力皆有不同。正如加納(Gardner)的多元智力論指出，每一個人各方面的能力並非完全卓越，某方面可以有優異表現，但另一方面能力卻可能遜於他人(魏美惠，1996)，需要他人給予支援方可提升其發展潛力，好比維斯基倡導的鷹架作用(scaffolding)和可能發展區(zone of proximal development)的論點(張春興，2000)。因此，所有兒童和青少年在其學習過程中皆可視作有一些特殊教育需要，祇是類別和程度上各有不同。當我們回想過去學習的日子裏，不多不少總有一些個人在學習上或與人交往時遭遇到困難的情況，祇不過當時我們未必被老師視作或判斷為學習有特殊教育需要而矣。通常被評定為對學習有特殊教育需要的兒童或青少年往往是一般班級內一少撮的學生，經教育署教育心理學家評估後明顯地與其他同學不同而甄別出來；部份這類學生也許是來自校方/教師觀察其行為和成就表現而作出的決定。評估標準和最後被甄別為對學習有特殊教育需要的學生數目，往往因時因地變動，隨社會人士如何建構和理解有特殊教育需要概念的轉變，並受到當時教師對學童學業進展的期望，和政經關注的影響。

重視兒童成長和發展

由於一個人從兒童期以至青少年期的發展，受到多方面的因素影響其一生，故此等影響個人成長及發展因素發展深受心理學家的關注和探究。艾里克森(Erikson)的群性心理發展論(Psycho-social Developmental Theory)中提及的人生八階正好顯示社會群性因素的影響力。個人在一生成長發展中所遭遇到的危機會否轉變為機運，除受到重要他人如父母，兄弟姊妹，及教師的影響外，同儕，朋友和同學，社化過程的干預/介入皆不可忽略。布羅斐布(Bronfenbrenner)提出的發展生態系統論和沙門(Selman)的發展理論均指出朋友/同輩在個人社化過程及培養社會性行為的重要性。有特殊教育需要的學童，更需要和一般同齡的學童或青少年一齊學習，了解和掌握與人交往(社交)的技能，避免孤立自己，達致健康人生發展，預備承擔常人肩負的發展任務(developmental tasks)，為進入成人世界作準備。故近年教育界人多認為有特殊教育需要的學生不應獨處於特殊學校或特殊班別，而要盡量接觸社會上其他人士。他們應和普通學校同齡的學生接受一般的看待，透過在普通班別或一般學校的教育，進行常人的社化過程，以便融入社會。此等觀念，正是回歸主流(mainstreaming)，混合教育(integration)和融合教育(inclusive education)等背後的理念及推動力，有別於傳統特殊教育的做法。傳統教育的做法是根據兒童的障礙/弱能分類，將特殊兒童抽離(segregation)一般班別，放置於特殊學校或班別，進行輔導教學和照顧。混合或隔離制的對立問題，爭辯十多廿年，迄無定論。

融合教育的意義

回歸主流，混合教育和融合教育主等措施要源自西方國家，如英，美，澳，加等地。香港的特殊教育發展大都取材自西方國家，並跟隨其政策方向推行。融合教育的理念可說是源自教育工作者對教育機會均等和個別差異認同的結果。推行融合教育工作深信教育是每個兒童的基本權利，社會應賦予兒童機會發展和達致認許的學習水平。每個兒童皆有不同特質，興趣，能力和學習需要，教育制度和課程的設計和執行便要考慮到學童的個別差異，因材施教，使一般學校的教學配合個體的學習需要和困難，讓學生能適應主流，融入一般班別內學習而非為[特殊需要]將學生隔離。自一九七零年以來，香港政府一直嘗試安排弱能 (disabled)兒童進入普通學校，讓他們和同儕一齊接受適當的教育。可惜的是，此等政策成效有限。隨著聯合國科教組織在一九九四年的的宣言(UNESCO Salamanca Statement, 1994, 見 Crawford 等 1999)，形成一股改革力量轉向融合教育的推展，香港政府亦隨即跟進特殊教育改革的路向推廣融合教育，置有特殊教育需要的學生於一般學校就讀。然而，融合教育似乎未能普及和廣受大眾人士(包括學校)的歡迎。即使在西方國家亦有學生，家長和教育工作者在支持融合教育之餘，提出強烈批評及反對政府藉推廣融合教育減去特殊教育其它的連串服務，此等反對意見在專業培訓中，特殊教育圈內外尤甚。當中顯示傳統和近代特殊教育的型態並無絕對的利弊可言，彼此涉及不同概念和心理透視因素，成功推行與否，有賴多方面配合。就傳統和近代特殊教育觀念的特質以至融合教育的發展及推廣，可見於下一段落和表一撮錄。

特殊教育概念的轉變與融合教育的發展

綜合有關文獻參考和個人分析所得，傳統教育和現代教育觀，對特殊教育，包括隔離，混合以致融合教育等措施實際是反教育界所持教育概念轉變的結果，亦可由此探究未來發展方向(郭為藩，1987)。箇中要項撮錄於表一以供參考。

表一 傳統和近代特殊教育觀的比較及未來發展 示

傳統觀念及措施	近代觀念及措施	發展 示
(1) 特殊教育的對象 智能遲鈍，肢體傷殘或有感官缺陷的學生(從生理缺陷觀點作界定)。特殊教育的對象有局限性。	(1) 特殊教育的對象 在一般學習情境下有特殊的困難，源於個別差異，未能適應班級教學的情境(從教育觀點作界定，生理缺陷並不構成特殊兒童的充份條件)。特殊教育的對象有擴大性。	(1) 特殊教育的對象 有兼容性，不論是智能遲鈍，肢體傷殘或有感官缺陷或情緒和行為有問題的學生，甚致一般或資優學生 包括在內。基於個別差異各人皆有不同學習需要和適應困難，祇是情度不同，宜避免標籤作用。

<p>(2) 特殊教育的概念及推行方式</p> <p>特殊教育對象之所以特殊，實因其障礙嚴重到足以妨害正常學校適應的程度，以致難能在一般學校從事有效學習。由於當事人感受到源於缺陷的挫折，個人有別於同校正常學生的表現，形成心理上的沉重壓力，構成自我肯定的困難。特殊教育的目的在試圖克服此等障礙，藉以培養自我價值感，增進自我接受，強化自我功能。特殊教育的方式傾向於透過個別化教學，使學童在學業上有所成就而培養成就感，建立自信。選擇隔離方式，為同一障礙類型的特殊兒童設立學校構構(特殊學校)和班級(如輔導班，導班，資源班)，提供受過專業訓練的特殊教育師資及其他有關專業人員(如心理輔導人員，學校社會工人作人員，語言治療人員，物理及職業治療人員)，兼有較優的師生比例，異乎一般學校的課程與教學設施，以適應其教育對像的特殊需要。</p> <p>反對 /推動混合和融合教育者往往視推動隔離方式(將特殊兒童自正常/一般學校隔離就讀)為剝奪了兒童家庭生活經驗，且減損其社會適應能力，完全是基於傳統社會視殘障為社會安全威脅的觀念，是一種守舊落伍的做法。</p>	<p>(2)特殊教育的概念及推行方式</p> <p>特殊教育對象之所以特殊，未必來自生理缺陷，也可能具有某些教育上的障礙，以致在學習與情緒適應上發生困難。基於因材施教的原則，亦應施予特殊教育，使其能力獲得較充分的發展。</p> <p>混合/融合教育提供特殊教育對象正常發展機會，兼顧到特殊兒童將來適應正常社會環境的問題，而盡量縮短其保護期間，或盡量增辦與正常兒童接觸的機會。</p> <p>反對 /推動隔離教育者認為將特殊兒童安置於普通學校，雖美其名為融合，實際上卻是增加特殊兒童日常生活中的挫折。尤其是一般學校缺乏特殊教學設備，普通班教師在特殊教育方面較缺乏專業訓練，特殊兒童在普通教學環境中所能得到的教學效果亦有限制。</p>	<p>(2)特殊教育的概念及推行方式</p> <p>特殊學校，班別和融合教育各有功用和限制，建基於不同教育理念和受多項因素影響其成效。兩者並非互相排斥，可以相輔相承，同時並存，視特殊教育對象的特質適應性和獲得最佳效果而定。在廿一世紀兩者應會同時繼續存在發展。除設施配套外，當中涉及特殊教育對象認受性，學習和成就動機等心理因素更不能忽略。</p>
---	---	--

融合教育，誰人得益？

融合教育是否得到支持或反對，往往受個人的看法影響。一般人的看法，往往以為融合教育祇為了幫助有特殊教育需要的童學，認為他/她們透過一般[正常]同學的幫忙，提升了他/她們的學習能力和成就。融合教育當然對有特殊教育需要的童學有所裨益，但同校/同班的一般同學也可以從融合教育得到益處，主要看彼此所持的心理狀況和態度。

筆者就以一本週刊文章《她然亮了校園》(阮佩儀，2001)為例，從引述個案描寫中可以見到失明的女學生石同學和她視力正常的同學在融合教育計劃推行下所持的心理狀況和態度，如何互相影響及轉變，從而彼此得益。以下節錄數段該失明學生和同校的學生接受週刊記者訪問時所作回應的描述，以顯示雙方在融合教育制度下，都是得益者。

失明的女學生石同學: [入讀這間學校，幫到我融入社會。]

同校學生就失明女學生石同學入讀該校，經相處後作出的回應，包括: [她的種種困難，看似和校園無關，但同學卻因 她連最簡單的課題也要花無比毅力去克服，她們也變得勤力了]

學校去上海文物館做實地考察，本來大家用眼看文物，因為石同學，同學才把重要文物說明一字一行讀出來，石同學其中一個同學赫然發現有得著。

[文物好悶，我無興趣，唔係佢，我根本行個圈就走，但讀俾佢聽，逼住我要看要唸，趣味出了來，印象深刻。]

[我好多時遇到困難就發脾氣，但石同學唔知乜 係圓錐體，仲要計側面切割面積，仍然唔發脾氣，從她身上我學習了控制情緒，修養也好了。]

另一位同學也說: [我從來唔覺得照顧佢係負擔，開明人都想有人關心，當我慣了問石同學食乜，養成習慣，隨口也問其他學同吃什麼，贏得的友誼也多了。幫她原來也幫自己]。

[好多日常生活小節，對佢來講都係難題，但佢會考都有二十分，逼住我都要努力讀書。]

[社會標籤了旨就係做接線生，按摩師，但佢堅持讀大學，開拓了我的眼界] 甚至該失明女學生的班主任教師都認為教了該生三年，有所得益。

[表面上，少用黑板，因為石同學而要把筆記讀出來，看似不方便，但卻令全班同學的串字能力提升了，也教曉了我體諒別人，關注別人需要。在學校任教了八年，都是給學生打分數，但教了石同學這三年，從這位失明女學生身上，學到了求學廿年都學不的到東西。]

該校女副校長亦就校方接納該失明學生總結其得益。

[一個失明學生，在校內帶來正面影響之大之深遠，一般人是無法想像的。]

[石同學的出現，幫老師教導了學生很多平日書本上無止法教到的知識，像珍惜和奉獻。]

[唔係班班都有失明學生，但我發覺有的那班，特別懂得傷健一家親。歧視好多時係因為唔了解，少接觸。當學生見到失明學生同學都很獨立，有好的成績，佩敬自然提高。]

[學生接觸到無咁幸運的人，先明白自己自有多咁運，社會愈富裕，學生愈不懂珍惜，叫他們做義工，也不容易。但日日見，自然了解到輕而解易舉事，原來也有人要費勁地學，佢會更懂珍惜自己。]

[最重要係教識學生關心別人，現代人愈來愈自我中心，石同學的出現，正正提醒了青少年關切別人需要。]

融合教育涉及的心理因素

要令融合教育推行得宜，使各方面有所得益，硬件配套，包括增強學校設施，資源供應，師資培訓，和教育署適時的支援當然不可或缺。但是軟件的配合，如師生心理上的適應是極之重要的。就以個案中的人物為例，失明學生是抱著融入常人社會為先，不存自卑心態，以包容態度待人；同學則不以幫助有需要的同學為負累，嘗試欣賞對方優點作出發點。兩者便容易接納對方。同理心(empathetic understanding)正是促進融合教育所需的心理因素，亦是學校教育要發展學生感性目標的方向。

文章個案報導初入開眼人的校園，石同學亦有她的艱難。同學開口埋口總是[你睇唔到]，沒想到或遷就她這個[唔到]的人，但她沒介意。

[同學話你這個『壁報好靚』，都係想同我分享感受，無必要以為別人諷刺你。]

[同學初初唔知我唔到，無帶路，放學條路好窄，我一行就行了出馬路，

俾佢地來笑，但我定要俾機會佢地接納我，正如佢俾機會我融入佢 學校。] 樂觀關注，拉近了她和同學的距離。有一天，兩位同學扶她，一個拉左手，一個拉右手，兩手被牢牢牽著，情形似開眼人被掩 眼走路，辨別不到方向，撲通一聲，掉了落樓梯。

學同內疚得呆立當場，石同學一向懂得安慰人，頻說: [係我自己唔小心跌親咋!] 話很快傳開去，說她[為得人]，她像磁石，一下子吸引了很多友誼回來，同學的校園生活，因她而動聽。

前述情景正顯示出個人如能體諒別人，將贏得友誼。這項原則，不論是生理有缺憾或正常人士都能應用，也是成功推行融合教育涉及的心理因素，從而培養對有特殊教育需要的兒童正確的態度(可參考教育署發出的教師指引，2000)。

石同學的個案祇是融合教育其中一個成功例子。當事人和同校的正常學生，甚至教師都從融合教育過程中得益。石同學可以說是幸運的一員，本身的努力融入，不放棄，不自卑和體諒別人的態度固然重要，但她的學習能力也不遠遜同級同學(會考成績:2B4C)也是令到融合教育成功的一項因素。可是並非每一個融合教育的個案都成功。很多時都聽到師生抱怨在普通學校推行融合教育，拖累教學進度，不知怎樣處理。本身有特殊教育需要的學童或青少年亦感覺不快樂，和普通班級的同學格格不入，感到受排擠。如果融合者屬於嚴重弱智/弱能，或行為情緒有極端問題，不能自控者，此種情況最為明顯。若彼此雙方未有心理適應，接納對方，強行推行融合教育效果可能適得其反，不單未能幫助有特殊教育需要的學童融入正常/普通人的社會，反而令到當事人不開心，減低社 發展的效應和融合教育的原意。反之，特殊學校或實用中學提供的環境如能滿足個別差異需要，讓有特殊教育需要的學童愉快地學習，也不失是另一個可行的成長發展的機會。可見在廿一世紀，融合教育並非單一發展特殊教育的途徑，特殊學校/實用中學提供的教育應同時繼續並存。兩者都是配合教育理想和個別差異發展。正如最近(二月份)教育統籌局局長亦指出行為有問題的學生，如未能適應普通中小學的學習生活，適宜離開原校，到專為教授行為和情緒有問題的學生而設的實用中學或特殊學校接受教育，因此等特殊學校/中心師生比例較佳，亦有較多受過專門訓練的教師，輔導員和社工支援，待問題學生行為和情緒得到改善後才回到原來一般學校再學習。這正好說明教育政策不宜一刀切，也不應單向的推行融合教育，反而融合教育和特殊教育應相輔相承同時並存，互為配合，以適合個別差異，達到對個體最好的成果為要務。教育及課程發展，亦應採取多元化路向，以應個體不同學習風格和需要。

從融合教育到終身學習

上述個案人物石同學成功融入正常學校的例子，除了受到雙方互相接納的良好態度外，更突顯出當事人有著強烈學習動機和持久力。當事人志切擺脫失明人士的困境，一心融入正常學校以便她能繼續學業，如升讀中五，參加會考，力爭上游，報讀預科，投考大學。這類似情況亦曾發生在另一失明人馮先生身上(見另一篇週刊文章:《改寫牛津歷史的盲俠》(潘麗瓊, 2001))，憑著無比鬥志和毅力，該失明人士終能從一所特殊學校，過渡到一間有名中學，完成中學預科，並獲英國著名牛津大學接受修讀物理科學士和博士學位，後來在香港大學任教物理科。成就動機往往成爲一個人努力學習的驅動力，無論是讓有特殊教育需要的學童/青少年融入正常的學校生活或是驅動一個普通人不斷努力，終身學習，皆不可忽視。事實上，學習機會隨時隨地可見，學童/青少年會否爭取機會不斷進修，終身學習，則受個人學習動機。心態影響，因人而異。

終身學習

現代社會需要終生學習，不僅是個人的需求，也是社會進展的結果，更是時代的潮流及全球邁向新紀元的趨勢。以個人來說，處身在迅速變遷的社會中，面臨一連串挑戰底下，個人如要適應此種變革與困境，必需終生學習。與此同時，社會與經濟的發展，則面對結構性的改變及國際上強烈的競爭，知識與學習在社會與經濟建設的重要性與日俱增。

終身學習的觀念，早已有之，所謂[活到老，學到老]。美國學者杜威(John Dewey)也曾提出教育和學習是終生歷程的說法。終身學習的理念，自1960年代末以來，在聯合國教科文組織(UNESCO)，經濟合作發展組織(OECD)等國際體的倡導下，已成爲世界主要國家教育改革的原動力及指導原則。在過去二、三十年中，涵蓋歐美日等地區分別出現不少終身學習報告書，立法，推動策略及倡導團體等，以積極規畫新世紀的教育體制，並納入教育政策中予以實踐(楊國德，1996)。

在日常生活中，我們也許常常聽到或看到終身教育與終身學習交互使用，因而終身教育與終身學習被視爲二個同義詞。事實上，兩者也相對使用，以突顯其側重點。終身教育強調教育制度應提供個人終身參與組織化學習的機會；終身學習則提倡個人應培養終身繼續學習的能力與習慣。這兩方面若相互配合，緊密聯結，學習社會的目標自然達成(楊國德，1997)。

從上述的涵義可知，現代社會需要終身學習，不僅是個人的需求，也是社會進展的結果。其實學習是持續一生的過程，個人需不斷追求新知，以便跟上時

代腳步。

在日益紛繁的社會裏，人生不僅無法再區分教育，工作，休閒，退休等各階段，也無法以學校教所應付多變的現代生活，教育與學習必須終身規畫，隨著個人生活上的需要，適時參與社會所提供的全面而完整，繼續有彈性的教育機會，才能適應生活，享受生命。同時政府和教育局也要配合社會發展的需要，提供個人持續發展的機會。為廿一世紀作好準備，終身教育與終身學習也是教育改革及發展的其中一個要項。鄭慕智(2000)在<新世紀領導>教育講座中亦曾引述澳洲一位教育改革專家 Brian Caldwell 教授在香港的演講會提到終身學習的重要性—：社會對學校的一個很明顯的共識是，學校必須令所有學生在語言及數學上有基本的能力，以致他們能夠終身學習，能夠在一個以知識為本的社會及全球一體的經濟環境內追求他們的成就及滿足。傳統的教育觀念和政策，讓兒童在學校接受九年基本普及教育，在日新愈異的社會，鼓吹高科技和全球經濟一體化的環境下已不切需要。一個學位走天涯的想法已經不能配合個人及社會要求。個人要不斷裝備自己的學識，資訊科技，互聯網的推廣和普及化，也提供了個人除正規學校教育外學習的一種途徑。在近代發展中還有很多非正規學校教育以外的進修機會，視乎個人學習的需要和動機而定。

從教育社會學看，終身學習有兩個基本的涵義，一是探討終身學習與社會互動的關係，另一是說明終身學習社會的理論與研究。兩者有著相互關聯。前者的範圍可以包括後者的討論，而後者的研究正是前者重要的基礎。若以社會功能角度作分析，學習社會與終身教育是分不開的。終身教育的推動促成學習社會的建立，學習社會的需求實現終身教育的理想。從而個人享有終身學習機會獲致全面自由發展，社會擁有自我實現成員，達到整體進步繁榮。所以，學習社會促使人盡其才，人人成才加速學習社會發展。

發展心理學家 Havighurst 指出人類的一生是有著不同階段(兒童，青少年以致成年及老年)的發展任務(developmental tasks)以配合個人身心和社會的適應。每一個發展階段皆涉及認知和發展任務的相關聯，包括如何獲得知識，發展及成就。學習可視為持續一生的過程，個人不斷追求新知，跟上時代的腳步。

終身學習的心理因素

無論從文獻參考或政府發表的教育改革文件看，社會大眾都認同終身學習的重要性。政府亦多方面鼓勵終身學習(如提供薪俸免稅額)及提供終身教育的機會。(如大學持續教育中心/機構，職業訓練局的工業學院，再培訓計劃，各行業或資助及志願團體/機構提供的在職培訓/進修課程等)。數量是否足夠視需求及供

應而定。整體而言，有志持續進修的人士應有所選擇。

從學習心理層面看，學習的機會可說是無所不在，各種環境與機構皆可提供學習的機會。學校教育僅提供學習機會的一部份，學習場所更不是只有學校而已。個人生活所處的家庭，鄰里，社區，社團，工作機構等各式各樣環境都是終身學習機會的一環，祇不過是一般人普遍將終身學習局限於學校/大學/學術機構的正規學習，獲取證書或學位，提高個人資歷，方便事業更進一步而矣。此等終身學習的概念傾向於功利主義，也可說是斯堅納(Skinner)工具制約(instrumental conditioning)推動個人持續學習的外在動機。當然我們不能忽略外增強的作用，以鼓勵每一個人有終身學習的傾向，但也應瞭解終身學習的內涵，包括內在學習動機的作用。

終身學習的精神在於學習態度，為滿足求知慾而持續學習，從中得到滿足感和成就動機，繼續為求知而努力，養成一種習慣(正是馬斯洛需求層次論倡導的成長需求)。當此種習慣和學習態度養成後，便有一股內在動機，驅使個人步向終身學習的方向。其實，學習的型態是操之在己，每個人皆可自由發揮全面成長。學習的內容是無所不包，各類經驗與角色，事事皆可學習。例如在超級市場，祇要稍為細心，便可見到各類食物，如蔬菜，魚類等各中英相對名詞，此等詞彙在學校正規教育亦未必一一學到。但如有持續求知求學心態，任何場合都是學習場所。上述例子，便是增加詞彙的機會，加 語文能力發展。同理，無論是初任教或有多年經驗的老師，除了參加專業培訓課程外，同工分享的日常教學體驗和感受，報章刊載的教育新聞，皆可不斷更新教師的知識和技能，邊教邊學，也是終身學習的一環。反之，沒有求知態度，不珍惜學習機會，從何談到終身學習，祇徒具表面;縱有終身學習的倡議，終身教育機構提供的課程，文憑到手，工具目的達到，學習便可能終止，因為學習的目標是因人而異，每個人各依其努力獲取成功。如果沒有自我導向的學習，重視終身學習求知，讓個人充份發展潛能，則未足以得到終身學習的實質效果。培養自律學習(self-regulated learning)習慣，積極的學習態度，正是終身學習所需的心理元素。

結論

正當教統會提出連資串教育改革建議，教師疲於應付之際，教學效能是否如連串教育改革建議所追求的目標得以提高，學生的質素和學習成果得以改善實屬疑問。在投入大量資源和追求成本效益的大前提下，高呼擴大教師教學空間，鼓勵人人終身學習之餘，我們是否要稍作停頓，作清晰檢視成效和發展路向? 一般人士說到教育目的，大都會說及德智體群美五育，亦同時指出香港的教育偏重智育，忽略其他四育發展。然而智育的成果也未如人意，社會人士包括教師都評論現今很多學生表現質素低落，如語文學科成績下降，學習動機薄弱。箇中原因當

然複雜，涉及因素頗多。作者推論其中一項重要原因是學習者的心理因素，包括學習態度。正當教統會倡議終身學習，加強學生和教師的語文水平，強調兩文三語之際，我們不妨反觀學習者的心態。有多少學生或成年人，在閱讀報章或書刊時遇到不明白的生字新詞時會主動尋找字典，明白意義，增加其詞彙。在完成習作時學習者有否反覆檢視內容，遇到有疑問用詞或句語，會否尋找工具書或電腦的工具部求正？教育的目標之一是希望培養自律學習(self-regulated learning)和認真學習的態度。嚴謹治學的精神正是終身學習的先決條件之一。現今的教育，是否有缺？最後，本文藉論說融合教育和終身學習時，嘗試從教育心理學角度作分析，說明彼此所觸及的共同心理因素，包括動機和態度的重要性，並引申推行此兩項教育可供關注之處。

參考資料

- 阮佩儀(2001)。〈壹些事壹些情:她然亮了校園〉。《壹週刊》，565期，頁58-60。
香港：壹週刊出版有限公司。
- 張春興(2000)。《教育心理學:三化取向》。台灣：東華書局。
- 郭為藩(1987)。《特殊兒童心理與教育》。台灣：文景出版社。
- 楊國德(1996)。《成人教育發展策略》。台北：師大書苑。
- 楊國德(1997)。《終身學習社會。二十一世紀教育新願景》。台灣：師大書苑有限公司。
- 鄭慕智(2000)。《轉變年代中的挑戰與應變》[新世紀領導]教育講座系四。
亞太教育領導及學校質素中心，香港教育學院，頁5-12。
- 潘麗瓊(2001)。〈非常人語:改寫牛津歷史的盲俠馮漢源〉，《壹週刊》，570期。壹週刊出版有限公司，頁66-69。
- 魏美惠(1996)。《智力新探》。台灣：心理出版社。
- Crawford, N., Heung, V., Yip, E., & Yuen, C. (1999). Integration in Hong Kong: Where are we now and what do we need to do? A review of the Hong Kong government's pilot project. *Hong Kong Special Education Forum*. 2(2), 1-12.
- Hong Kong Education Commission (2000). Learning for life. Learning through life. *Reform Proposals for the Education System in Hong Kong*. Hong Kong Government Printer.