

## 知識樽頸：香港主流學校推行融合教育 面對的制約

譚偉明

香港中文大學教育行政與政策學系

梁昌文

禮賢會恩慈學校

香港近年推行融合教育政策，協助有特殊教育需要的學童進入主流學校受教育。為使這些主流學校能有效地推行融合教育，教育當局嘗試提供不同形式的支援，其中的特殊教育資源中心，是由一所特殊學校和多所主流學校夥伴起來，結成專業支援網絡。本研究是從知識轉移角度，分析這些專業支援網絡的成效。研究採用個案研究法，對象是一所特殊學校和四所主流小學結成的支援網絡內，其中8位教師及1位社工。研究發現以專業支援網絡形式協助主流學校教師推行融合教育，會出現四種制約，包括知識、資源、思維和制度的制約。前兩項制約可以用時間和投放資源解決，後兩項制約因為涉及文化因素，所以較難在短期內化解。

關鍵字：知識轉移、知識管理、融合教育

## 背景

融合教育是全球性的教育趨勢，理念源自人人人生而平等，應該受到尊重的理想，它的做法是幫助有特殊教育需要（以下簡稱 SEN）的學童，在可能情況之下，融入主流學校受教育（盧乃桂，2003；Ainscow, 1999）。聯合國教科文組織於 1994 年提出 Salamanca 宣言，建議個別國家將融合教育政策納入地區的教育發展議程（UNESCO, 1994）。現時大部分已發展國家都已經訂立有關的法例或守則，賦予 SEN 學童法律上的權利，讓他們可以自由選擇在主流學校接受教育。

一直以來，香港都是奉行「雙軌式」的教育體制，將特殊教育與主流教育分開，讓它們各自並行發展。當局早在 1977 年已提出共融理念，並鼓勵主流學校接受一些有輕度生理障礙的學童就讀（香港政府，1977，1992）。政府在 1995 年發表的《復康政策及服務白皮書》中重申，所有兒童都應該有機會充分發展潛能，長大後成為社會上積極而負責任的一分子（香港政府，1995）。1994 年的 Salamanca 宣言之後，香港政府順應融合教育的大趨勢，在 1997 年開始制定融合教育政策，協助 SEN 學童融入主流學校，期望透過這個政策，能提升這群學童的學習效果，讓他們更能融入社會。此外，為了保障 SEN 學童在教育方面的選擇權，香港政府在 2001 年生效的《殘疾歧視條例》中指出，SEN 學童也有選擇接受主流教育的權利，學校沒有特殊原因，不能拒絕取錄這些學童受教育（平等機會委員會，2001）。

融合教育政策推行初期，教育當局推出一項為期兩年的先導計劃，有 7 所小學及 2 所中學參加，每所學校取錄 5 至 8 名 SEN 學生，把他們分佈於最多兩個級別，以便易於照顧。計劃的對象包括輕度智障、聽障、視障、一般智力的自閉症學生及肢體傷殘的弱能學生等五類 SEN 學童。自此之後，教育當局逐步擴大計劃，到 2005/06 學年結束的時候，全港共有 336 所中、小學參與融合教育計劃。與此同時，香港政府委託香港教育學院對融合教育計劃進行檢討，檢討結果建議政府應繼續在主流學校推廣學校為本、全校參與式的融合教育（教育統籌局，2005）。

所謂學校為本的融合教育，就是在校長領導之下，學校訂立融合教育政策，建立共融的學習環境和氣氛，全校教職員和學生共同參與，協力幫助 SEN 學童融入學校生活（Hardman, Drew, & Egan, 2005）。學校推行融合教育，SEN 學童有機會與主流的同儕互動和一起學習，讓他們增加社會適應能力。與此同時，主流的學童亦因與 SEN 學童有較多機會接觸，令他們加深對不同需要人士的認識和了解，進而對 SEN 學童提供適當的支持和協助（Vaughn, Bos, & Schumm, 2000）。然而，融合教育的效果要理想，學校必須在政策、組織、資源調配、教學法、課程設計與考核、教師發展等運作層面，使用針對較大學習差異的教學方式，讓教師能同時照顧班內不同學習需要的學童（Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005; Evans, Lunt, Wedell, & Dyson, 1999）。

然而，學校推行融合教育亦會面對不少困難，主要為欠缺相應的配套設施、教師難以照顧學生的能力差異、教師因處理 SEN 學童的行為問題而耽誤主流學童的學習進度、相關人員的支持度不足、教師欠缺教導 SEN 學童的知識與技巧、教師因追趕教學進度而忽略 SEN 學童等等（徐國棟等，2006；陳麗如，2004）。有學者亦指出，主流學校教師在推動融合教育一事上需要扮演主動的角色，而大部分主流學校教師卻沒有接受特殊教育訓練，也缺乏接觸 SEN 學童的經驗，以致在心理、認知、知識及技巧方面預備不足，問題因而叢生（Crawford, 2002）。

有見及此，為使香港主流學校能更順利及有效地推行融合教育，香港政府嘗試提供不同形式的支援，包括特殊教育的師資訓練課程、工作坊、專題講座、經驗分享會、專家諮詢服務、特殊教育資源中心等，其中的特殊教育資源中心（以下簡稱資源中心）更是在 2003 年推出的一項新嘗試。資源中心是為推行融合教育而設的支援系統，其成立有四個主要目的：（1）加強在主流學校就讀 SEN 學童的支援；（2）促進主流學校與特殊學校之間的合作機會；（3）培養學校之間的分享文化；（4）鼓勵專業發展，以提升 SEN 學童的學習成效（教育統籌局，2003）。因此，資源中心的其中一個工作重點，是建立一個專業支援網絡，讓特

殊學校的教師與主流學校教職員分享照顧 SEN 學童的知識和經驗，使能將特殊學校的知識、技能和經驗轉移至主流學校的場景，讓主流學校的教師在教導 SEN 學童的過程更得心應手。在 2005/06 學年，全港共有 16 所特殊學校參與成為資源中心，為不同區域推行融合教育的主流學校提供支援和服務。

現時資源中心與主流學校的合作關係只屬起步階段，大部分工作都缺乏系統化的制度安排，大家都在摸索和了解對方的教育特色和辦學理念（伍國雄、馮志文，2004）。現時的合作方式只限於由特殊學校負責組織的講座和工作坊、由特殊學校派專人在主流學校舉辦校本融合教育活動，以及主流學校邀請特殊學校教師到校提供專業支援等，至於由雙方教師合作教學的經驗則甚少見到（盧乃桂，2003）。資源中心要有效地支援及服務主流學校，並發揮專業支援的角色，提供服務的特殊學校則需要掌握主流學校的問題，並能動員整個特殊學校團隊，提供跨專業的協作（伍國雄、馮志文，2004）。

資源中心其中一個目的是通過專業協作，以達到知識轉移的效果。如何有效地將特殊學校的知識轉移至主流學校的場景，讓主流學校的教師掌握這些知識，經過調適和內化之後，再應用在教導 SEN 學童的工作上，這對融合教育政策推行的成效有重要關係。知識轉移是資源中心的核心工作，因為這牽涉到它在融合教育政策上的定位和存在價值。然而，特殊學校和主流學校的教學環境、師生關係、教育期望、組織生態、配套設施及資源運用都不盡相同，特殊學校的知識和經驗是否能直接地應用在主流學校的場景，是一個需要關注的問題（伍國雄、馮志文，2004）。除此以外，不同學校之間的文化差異，以及教師個人學習上的限制，都可能令到這些知識轉移的成效大減。

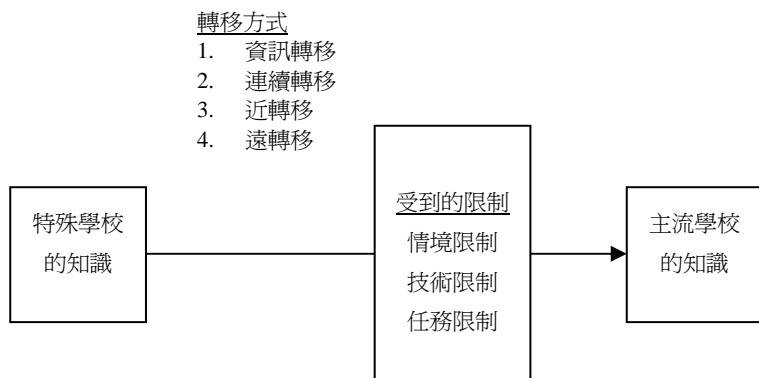
學校教育是一項已經制度化的知識轉移工作，教師每天主要就是做這項工作。主流學校教師習慣在傳統教學和班級人數眾多的情境下，以講授為主要的方式，教授差異並不太大的學生，但特殊學校教師習慣處理的是班級人數較少、學生差異大，針對個別需要的教學方式。要將一個

群體的專業知識傳授給另一個群體殊不簡單，原因是專業知識的內涵大部分都不是符號化的，而是情境化的（譚偉明、李子建、高慕蓮，2005）。有學者將專業範疇的知識分為隱性知識和顯性知識兩類（譚偉明，2003；Polanyi, 1966），而兩者最大的分別是在於它們能否用文字、符號或語言表達出來。顯性知識是屬於事實或理論的基本知識，可以用正式和有系統的符號表達。隱性知識是個人與外界接觸時所獲得的經驗，這些知識是經驗為主的，是包含情境、體驗、感覺等元素的資訊，難以完全用語言或符號表達，因此不易向別人解釋的（Schön, 1983）。

Dixon（2000）提出四個知識轉移策略，包括資訊轉移、連續轉移、近轉移和遠轉移。資訊轉移是使用合適渠道，將資訊從一方傳遞至另一方。連續轉移是指個人或團隊用相同的技術在新環境下重複完成類似的任務，過程中需要克服的是新環境的挑戰，而不是技術和任務性質的問題。近轉移亦即技術轉移，是指個人或團隊將自己的知識教給另一個團隊，讓他們可以解決類似的問題，當中需要克服技術轉移問題和新環境的挑戰。但由於任務性質不變，需要的技術只屬於程式上的知識而已。遠轉移是指在非常規且處境複雜的情況下，將一些隱性知識由一個組織轉移到另一個組織，轉移過程中需要克服技術轉移、環境和任務性質等問題。

譚偉明等（2005）認為，實踐知識之所以難以推廣及轉移，主要是因為這些知識包含的大部分都是情境化的隱性內容，只有很少屬於顯性的內容。因此，他們認為教育界別的知識轉移，主要受到三方面的限制：情境、技術和任務限制。情境限制是指新知識在不同學校制度、人際網絡、學校文化等情境脈絡下所受到的阻礙，令它未能發揮應有的效果。技術限制是指技術轉移過程中的限制，教師因為某些原因而未能完全掌握解決問題所需要的新技術或方法。任務限制是指不同學校因為面對問題的性質、複雜性和形成過程都未必相同，因而令新知識未能發揮應有作用。圖一是知識轉移的方式和所受的限制。

圖一 知識轉移的方式和限制



基於以上討論，資源中心提供的專業支援具有一定難度，其中以知識轉移的複雜性和難度最大。要嘗試解決這些困難，突破知識轉移的限制，必須要掌握知識轉移過程的核心問題，其中有兩個問題至為重要。第一，現時資源中心與主流學校分享知識和經驗時遇到什麼困難，這些困難是否與上述知識轉移的限制有關？第二，倘若這些困難是與知識轉移的限制有關，什麼知識可以透過合作關係來轉移，什麼是無法轉移的？

本研究的目的是探討以上兩個問題。倘若能夠找到這些問題的答案，並且解決當中的困難，不但能夠令資源中心的專業支援服務發揮更大效果，令融合教育政策能夠踏入新里程，而且更能整體地提升教育界別教師專業發展的成效，幫助學校行政人員和教師更有系統地解決他們的問題。

## 研究方法

本研究是在2005年9月至2006年4月進行，採用個案研究法(Yin, 2003a, 2003b)，對象是一個資源中心的專業支援網絡。這個網絡包括一所特殊學校暨資源中心，和四所正推行融合教育，並接受這間資源中心支援的小學。資源中心是一所服務中度智障學童的特殊學校，已有3年支援主流學校的經驗。四所主流小學（稱為甲校、乙校、丙校及丁校），推行融合教育的時間分別為1年、6年、4年及1年。本文章其中一位作者是該資源中心的一位導師，他在協作過程中邀請這些學校的導師接受訪問。訪談對象共有9人，包括資源中心2位教師（教師A及教師B），以及在四所主流學校任教的5位教師（教師C至G）、1位學生輔導教師（教師H）和1位學校社工。受訪對象都是自願參與，研究者向受訪對象解釋訪問目的，並讓他們明白參與是次研究絕對不會影響他們的工作。研究者在訪問前用電話聯絡受訪者，以確定訪談日期及地點。由於人手所限，每次只能由一位研究員主持整個訪談過程。

完成所有訪談後，研究者便將訪談內容轉成電腦文字檔案，然後一併用作資料分析。研究者的資料分析共分四個步驟。（1）以Zelaieta（2004）建議有關主流學校需要支援的範疇作為架構，將訪談中有關專業支援的資料分類。（2）使用Dixon（2000）提出的知識轉移策略理念架構，將訪談中有關知識分享的資料分類。（3）使用譚偉明等（2005）提出的知識轉移三類限制，將訪談資料綜合出資源中心與主流學校合作的困難原因。（4）將已分析的資料作出整理，然後對資源中心的工作方向、分享策略和合作模式作出建議。

這項研究旨在探討資源中心的知識轉移策略和限制，但基於樣本數量的限制，研究結果未必適用於香港教育界的整體情況。此外，本研究乃根據訪談中取得的資料來分析，研究者未能查核資料的真確性，這對研究結果的信度和效度構成一定的影響。然而，是項研究可視為一項先導計劃，作為日後在本地進行類似研究的參考。

## 結果和討論

### 主流學校需要支援的範疇

研究者根據 Zelaieta (2004) 提出專業支援需要架構，分析受訪教師曾接受的支援，以及他們接觸 SEN 學童的確實需要，歸納出下列支援範疇和支援方式：

1. 一般性的支援：包括借用教材及教具、給予鼓勵、參觀特殊學校等；
2. 識別 SEN 學童：這個範疇的重點是幫助主流學校教師認識 SEN 學童的學習特性和需要，以及增加他們對 SEN 學童的接納程度；主要透過分享會、講座、體驗遊戲等形式進行；
3. 教學支援：資源中心導師分享一些有效教導 SEN 學童的特殊教育教學法，透過分享會、講座和工作坊等推行；
4. 課程調適支援：資源中心導師協助主流學校教師訂定學生的個別化教育計劃、課堂及教材的調適等，主要是透過特殊學校教師借出經過調適的教案和工作紙，或資源中心導師到校協助主流學校教師為 SEN 學童調適課程、考試卷和習作的難題；
5. 課堂管理支援：課堂管理包括成立團隊提供入班支援、與其他專業人員合作等。這是一項非常重要的支援工作，因很多主流學校教師對於 SEN 學童的認識不足，加上 SEN 學童的問題往往會引發其他學童的行為問題，變成無法控制的局面。
6. 家長支援：包括幫助 SEN 學童的家長協助子女適應學校生活、鼓勵普通學童的家長積極支持融合教育，這些主要是透過分享會形式推行。



7. 直接支援：所謂直接支援，就是資源中心導師在放學後、週末或假期，直接到主流學校開辦一些課程，提供服務給在這些學校就讀的 SEN 學童。
8. 個案支援：這也是非常重要的支援項目，因為透過個案支援，資源中心導師能針對個別的 SEN 學童提供適切的服務和建議，而並非像講座或工作坊般，只能提供一般性的教學指引或策略。另外，透過個案支援，不同學校的教師有機會深入探討問題，增加一起合作的機會。

以上八類支援項目，有些是以協作方式，由資源中心導師和主流學校教師一起推行，其他的都主要是由資源中心導師獨力完成。

## 知識轉移策略

Dixon（2000）提出專業知識的轉移策略，包括資訊轉移、連續轉移、近轉移和遠轉移等四類。研究者根據這個架構，分析受訪者對於吸收專業知識的意見。因為資訊轉移是一般性的文件傳遞，在專業支援網絡中較少用到，所以不會在此述及。

### 一、連續轉移的例子及成效

資源中心使用連續轉移策略的範圍包括把特殊學校的知識和經驗直接應用在主流學校的情境中，以及幫助教師、家長和普通學生認識和接納 SEN 學童，分享的方法主要是透過講座和分享會等形式。資源中心的教師 B 曾經有以下經驗：

早幾天我也曾做過家長讀寫障礙講座，在裡面我刻意做了一些很簡單的教具給他們……。家長就說這最能幫忙，因回去溫習功課也很簡單……。

大部分受訪的主流學校教師都覺得參加這些講座或分享會對他們有幫助。乙校的學校輔導教師對於這些講座表達了以下意見：

我聽老師說之前有個教師分享會，主要是讀寫困難，老師反應幾好，了解到學生並非懶惰，不做功課，可能是能力不及……。

然而，並非所有老師都對講座或分享給予正面評價，丁學校的教師 G 便質疑分享會的成效：

我覺得基本上那些分享會很表面化，實際上，比如我曾聽的那幾個，我所學到的其實不多……它主要分享怎樣跟小朋友相處，它怎樣成功，但基本的要素是什麼呢，或老師、學生要注意什麼呢，它都沒有說。

連續轉移策略是透過講座和分享會活動，提升教師、家長和學童對融合教育的認識，從而增加他們對 SEN 學童的接納程度。然而，這種轉移策略似乎適用於資源中心與主流學校的合作初階，因為這個階段需要學校各持分者對於融合教育政策態度上的改變和接納，但對於合作已有一段時間的主流學校來說，他們需要更深入的支援服務。

## 二、近轉移的例子及成效

近轉移亦稱為技術轉移，是指教師將自己的知識教給別人，讓他們可以解決類似的問題。這種策略主要是提供一般性教導 SEN 學童的技巧，以處理他們行為問題的方法，通常的途徑是透過工作坊和教學示範活動。資源中心的教師 A 對於這種協作方式有以下意見：

若你就個案而言，有可能多一些針對性。但處理學生問題不是針對性，而是基本原則，而老師未必在那麼短時間內掌握基本教導自閉症或過度活躍症小朋友的原則，變了他們未必能運用得好。

丁學校的教師 F 對於這些工作坊和教學示範活動的意見很正面：

導師看見每個有特殊需要的學童，會知道 SEN 程度的深淺，但我們不知道學童的程度去到哪裡，策略會用錯。從導師的經驗分享，我們知道他們的方法，可以嘗試、跟隨。……如果當中能提到多些學生個案會較實用，老師們看到個案後會有一個概略的認識。

所有受訪教師對於個案分享和教學示範活動都表示支持，沒有任何負面意見，因為這些是最直接把特殊學校的知識和經驗轉移至主流學校的方法，都是省時和有效的方法，而且可以分享的範圍也很大。但特殊學校和主流學校的教學環境、學生的問題不盡相同，所以近轉移策略亦有本身的限制。個案分享能夠提供的只是一般性的原則，這些原則未必能完全應用在主流學校的教學環境中。舉例說，特殊學校教師處理自閉症學童時，可以使用特定房間、配套設施和輔助人手，而這些資源在主流學校都是較難找到的。

### 三、遠轉移的例子及成效

遠轉移是指在非常規情況下，將一些富情境化的知識由一個組織轉移到另一個組織，常見的例子有啓導 (mentorship) 和引導 (coaching)。以下是甲學校的教師 C 提供使用遠轉移方法的例子：

對於部分患有自閉症和過度活躍症的學童，在處理他們的行為問題上，我們都是缺乏經驗，而資源中心 (的導師) 可以到訪學校，透過觀察及共同協作，繼而給予意見，幫助學校處理這一類學生的行為問題。……一個成功例子就是幫助學校成立了支援自閉症學童的小組，經過一個月的運作，有關的學生在行為上都有所改變。

另外，丙學校的教師 E 亦對於這些協作方式有相同意見：

邀請資源中心的教師來校討論或研究學生所需的特殊 (幫助)，甚至按個別學生的需要而設計合適的教材及方案。例如，患有自

閉症的學生與人交往出現問題，可以透過故事式教學法去幫助他們。……為個別學生設立的個別化教學計劃是最重要的。

與教師 E 同學校的教師 F 也認同這些協作的效果，但對於當中的限制感到有點無奈：

還有，跟進功夫多些及緊密些，多溝通，但溝通不在於活動的推行……，如果能以個案式去研討，老師會更受惠。……我們都想教好小朋友，回到小朋友的需要上，在處理一些較困難的小朋友時，我認為大家要有充裕的時間去仔細討論。但本身老師開會的時間都很少，所以，進階支援最好能與我們討論個案。

丁學校的教師 G 覺得這些協作方式雖然有用，但效果依然不見得很好：

如果就著上一次弱聽那小朋友來說，每隔半年多便評估那學生的進度，我覺得基本上是有用的。但……以我所知，他是隔一段時間來做評估，但又不會每個個案去跟進，又不會花很多時間……，雖然他會有建議提供，但是不見得成效很大。

按受訪教師的意見，遠轉移策略是支援網絡中最具成效的方法，因為它可以針對主流學校的個別需要而訂定針對性的處理策略，並透過雙方的討論和協作，共同解決問題。此外，遠轉移是長遠而持續性的支援，有別於只能提供一般性及短暫性支援的策略。因為特殊學校與主流學校之間的關係和信任需要時間建立，有足夠時間才可以讓知識有效及順利地由一個組織轉移至另一個組織。

## 知識轉移的限制

知識由一個組織轉移至另一個組織會遇到不少困難，融合教育專業支援網絡亦不例外。這些困難主要是知識轉移過程中，遇到的情境、技術和任務限制（譚偉明等，2005）。以下是受訪教師對於不同困難和限制的意見。

### 一、情境限制

知識轉移的情境限制是指在學校的工作環境裡，由於主流學校和特殊學校有著不同的學校制度、文化、政治、人際網絡等因素影響，一些知識由特殊學校轉移至主流學校時可能會出現困難。資源中心的教師認為主要的問題是課室人數太多，以及教師要兼顧課程進度。甲學校的教師 D 認為問題出在工作量上面：

就我觀察，我覺得老師工作量大，因為空堂本身需要備課或者批改作業。但遇到上堂時（SEN 學童有困難）沒有人可幫到他的時候，便要靠之後的空堂，小朋友在非學術的科目，就會抽出來作個別輔導。

丙學校的教師 F 則認為問題出在考核方面：

我們很多時在考試計分方式上未能配合，如果這方面彈性大些，會對這些小朋友有很大幫助，而老師面對小朋友及家長時壓力會減少。

然而，丁學校的學校社工卻從專業取向看這個問題：

特殊學校的老師……，我想他們的取向可能傾向社工方面的，會從學生出發。但有時主流老師都會擔心學生的學習情況、他的成績，與本身都配合學校行政方面的。

知識轉移中的情境限制主要是因為主流學校班級人數太多，以及教師工作量太大，以致一些特殊教育的教學法未必能應用在主流學校裡。其次是主流學校的學術取向、教師對待學生的態度、學校制度缺乏彈性等，都是重要的影響因素。班級人數和教師工作量牽涉到的是資源問題，但辦學取向、態度和制度等，都是涉及價值觀和信念問題。

## 二、技術限制

知識轉移的技術限制，是指教師因某些原因而未能掌握解決問題所需的新技術。資源中心的教師 B 舉了一個很好的例子：

比如說我們罰（學生），罰他要在冷靜區裡，但若對一個自閉症學生來說，罰他在冷靜區是一個獎賞，不是懲罰，很多時候他也不懂分辨。

丙學校的教師 F 則認為問題是因為教師雖然可能學到有關技巧，但因為平時少機會演練，實踐時可能會出錯：

方法始終是方法，教書是要運用出來。但老師又不是有很多機會嘗試，可能很久才遇上一個很特別，又影響其他同學上課的學生，老師很難專心想這個學生的困難，很難針對性去做……。可能主流學校習慣大班，在大班特別照顧一個學生，往往難過在特殊學校做。

特殊學校教師因為曾受有關範疇的專業訓練，而且長期接觸 SEN 學童，所以應付 SEN 學童的技巧純熟，應變能力高。而主流學校教師只有很零碎的訓練，和有限的實踐經驗，還需要突破自己固有的思想，以及長期習慣的工作方法，這是殊不容易的事情。

### 三、任務限制

知識轉移的任務限制，是指特殊學校與主流學校執行的任務不盡相同。雖然大家同樣都會教導 SEN 學童，但因為兩類學校面對問題的性質、複雜性和形成過程都並不一樣，因而產生任務上的差異。資源學校的教師 A 對於這個問題有以下看法：

這些小朋友（弱智學童）是需要教師長時間做一些課程調適，或者個別學習計劃。但因主流學校老師相對忙，所以他們對於我們提供的服務有猶豫。

同校的教師 B 覺得主流學校面對的 SEN 問題可能比特殊學校的更複雜：

若在大班裡出現了幾類不同類型的 SEN 學童時要怎樣做……。比如讀寫障礙，如班裡有幾個讀寫障礙，可能有些是閱讀困難，有些是寫作困難，有些是語言上困難，那需要不同的教學策略。這些只是讀寫障礙，倘若有兩至三個學生有不同的困難，其實老師已很難應付，再加上一班有三十幾人，他就更難應付。

丙學校的教師 E 關注到的是未能有效處理學生差異的問題：

現時，課程發展強調互動、師生間的溝通，以及對學生的課堂照顧。然而，課室內存在兩種不同程度的學生，無疑使教師難以兼顧。

任務限制出現兩個情況。一方面教師未必願意長期花時間照顧 SEN 學童。另一方面，主流學校受收生政策的影響，在同一課堂裡可能出現不同類型的 SEN 學童。試想像幾類不同類型 SEN 學童出現在同一課室內，並且他們的殘障情況和需要都不相同，主流學校教師如何能滿足他

們的需要。再加上教師需要按每一個 SEN 學童的能力和需要設計適合他們的個別化教育計劃，這是何等艱巨的任務。

#### 四、其他限制

除了以上三類限制以外，受訪教師亦有提及其他困難與限制。不少教師都認為家長的選擇、資源錯配和資源不足是其中的主要問題。以下是資源中心教師 A 的意見：

有一次我和一個小朋友做一些評估，我們評估到那小孩子是中度（弱智）的，但當我們把這資料和家長討論時，那家長不接納他的小朋友是中度，那小朋友結果去了輕度學校讀書。可以看到，某程度家長對小朋友、或對我們服務是否成功有取決性……。

另外，教師 A 認為資源錯配也是一個嚴重問題：

問題是大家都不夠小朋友，於是大家都想接收這些小朋友……。我的經驗是一些不夠小朋友的學校勉強收，小學一年班收四至五個自閉兒，而老師又是未受訓的，你可以想像到問題是多麼大。……這是一個死結，主流學校一定不會放這些小朋友出來，因為放了他們出來，他們就會縮班。

此外，丙學校的教師 E 認為教統局提供的資源也不足夠：

我讀自閉症及亞氏保加症課程發現，教統局只是讓每所學校的一至兩位教師參與課程，然後透過這一兩位教師回校向其他同事分享。這樣的作法使大部分的同事不能全面及直接了解箇中的知識。

總體來說，融合教育專業支援網絡，很多時都是以連續性的知識轉移，使用的都是講座和分享會方法，因為這是一次過或短期的服務，牽涉的行政和資源都比較少。但是主流學校教師只能從這些活動增加他們



對融合教育的認識，對於教學實踐上的改善便遠遠不足。資源中心亦會嘗試安排一些教學示範和個案分享性質的活動，或協助主流學校處理學生個案，這些都是屬於近轉移方法。主流學校受訪教師比較喜歡這些支援服務，認為這些服務對他們有實際幫助。這些近轉移式的知識分享活動效果雖然好，但因為主流學校教師的特殊教育訓練不足，難以令這些知識在校內推廣，並植根於自己學校。受訪教師認為最有效的支援是長期性的協作，屬於遠轉移式的知識分享，但需要的是長時間建立夥伴關係。

這些專業支援網絡亦出現不同程度的困難和限制，除了情境限制、技術限制和任務限制以外，家長的態度、教育政策出現的資源錯配，以及培訓資源等問題，都對知識轉移造成限制。這些限制的出現，主要是歸咎於推行融合教育後，主流學校需要面對班內學生學習差異擴大的事實。而這些差異亦構成上述種種限制的成因。例如從前主流學校的教師可以用單一的教學法在班中施教，但當班中出現不同類別的 SEN 學童，他們有著不同的學習能力和需要。因此，教師也不能再以單一的方法處理他們的學習問題，而是要使用多元的教學方法滿足他們的學習需要。

主流學校教師未必能掌握處理不同類別 SEN 學童的方法，這便造成技術上的限制。再加上主流學校面對的是一班有三十多位學生，與特殊學校的小班教學大相逕庭，這也造成任務上的限制。主流學校與特殊學校最大的分別，是課程設計理念的不同，無論主流學校學生的學習能力、需要和興趣有何不同，均要接受同一課程和評核制度。這裡牽涉到主流教育與特殊教育對於教育信念和實際運作上的差異，同時也造成情境上的限制。

因著以上種種限制，主流學校在推行融合教育時，教室內往往是問題叢生，而主流學校教師亦面對前所未有的複雜情境，特別是自閉症學童激烈的行為問題、智障學童或學習困難學童的低學習能力問題、視障學童的獨特點字學習法等，凡此種種，不勝枚舉。另一方面，課室內的其他同學或他們的家長，卻可能因為教師遷就 SEN 學童，投訴教師未能照顧其他同學的學習需要，使教師陷入進退兩難的地步。

## 總結及建議

香港教育系統因為融合教育的挑戰，正在面對一個重新整合的關鍵時刻。教育系統的重新整合是一個劃時代的使命，參與者必然經歷排山倒海的挑戰，而且需要無比的勇氣和毅力來克服。法例的要求是現時系統整合的主要推動力，融合生的學習問題在學校亦產生顛覆作用，成為系統整合的另一股推動力量。然而，教育系統能否順利整合，端視乎專業知識在這個過程中所發揮的作用。資源學校與主流學校的專業協作，便是令知識在教育系統內流動，讓前線教師獲得解決問題的方法。但這些專業協作卻面對一個知識樽頸的問題。亦即是說，知識受到客觀因素的制約，未能有效地由一個主體轉移到另一個主體。這些制約的出現，主要原因是特殊教育的知識大部分屬於隱性知識，它的黏貼性強，不容易向別人描述（von Hippel, 1994），而且隱性知識需要情境配合，才能產生具體意義。這樣亦可以解釋為什麼講座和分享會容易安排，卻成效不彰，啓導式協作安排的成效大、效率低的原因。因此，特殊教育知識的性質是第一個制約。除此以外，特殊學校與主流學校的教學情境亦為知識轉移帶來困難。主流學校師生比例高，教師工作繁重，教師無法在課堂之內兼顧太多事情，課堂之外亦沒有空閒時間處理教學時未有處理的問題。因為師生人數與教師工作量是屬於資源問題，而資源調配受政策所限，無法彈性處理，所以資源調配缺乏彈性是知識轉移的第二個制約。教育系統內資源調配缺乏彈性是表面的問題，它實際反映的是主流學校的價值觀與融合教育背道而馳。主流學校的派位制度、課程設計、考核制度、學生管理等，都反映學校非常重視一致性和競爭性，學校不會因為個別學生的需要，放棄整體師生的利益。這些情況往往令到主流學校內的弱勢社群被邊緣化、不受重視。所以主流文化和思考模式便成為知識轉移的第三個制約。此外，家長可以為子女選擇心儀的學校，是受法例保障的權利。但選校的過程亦可能出現錯配，令一些 SEN 學童進入一些不適合他們的學校。與此同時，分區派位的制度可能令一些學校無奈地接受大批 SEN 學童，以致同一班內可能出現不同類別的 SEN

學童，這是一些富經驗的特殊學校教師也無法處理的情況。所以現時的家長選校權和派位制度便成為知識轉移的第四個制約。

上述四類制約中，知識的制約可以用時間和技巧解決。主流學校教師需要瞭解不同 SEN 學生的需要，他們需要學習如何調整課程深度、如何啓動低能量學生的學習動機、如何帶動整班學生的學習動力、如何組織學生起來保護弱勢同學，這些知識都是可以憑學習和經驗獲得的。只要主流學校教師願意花時間參加資源中心的專業協作，是有機會提高他們教導 SEN 學生的能力。資源的制約可以用放寬資源限制來解決。學校需要有充足資源，並且能靈活運用這些資源，便可以給予教師更大彈性解決教室內的問題。學校可以適當地安排小班教學、小組學習、雙導師教學、抽離教學、教學助理、危機管理隊等，都可以有望舒緩或進一步解決融合教育問題。文化的制約是有關教育制度內互相比較和汰弱留強的安排。現時學校在社區內的競爭和排位、教師花大量時間操練學生、家長在子女幼年期已經非常緊張子女的學業表現等扭曲的教育現象，都顯示有關問題是有深厚的文化因素在背後。這些雖然並非實質的障礙，但卻難望短期之內解決。化解這個制約的方法可能就是教育當局為所有學生開拓更多元的升學及就業途徑，以及鼓勵學校朝多元方向發展，減少教育系統內的競爭情況。家長選校和派位等制度上的制約是更複雜的問題，因為這些制約牽涉到社會階層和家長知識水平的問題，最終的解決方法就是教育家長，因此並不是短期之內可以做到的。

## 參考文獻

- 平等機會委員會（2001）。《殘疾歧視條例——教育實務守則》。香港：平等機會委員會。
- 伍國雄、馮志文（2004）。〈特殊學校暨資源中心——知識管理〉。《香港特殊教育論壇》，第7期第1號，頁75–87。
- 香港政府（1977）。《群策群力協助弱能人士更新白皮書》。香港：政府印務局。
- 香港政府（1992）。《平等齊參與、展能創明天：康復政策及服務綠皮書》。香港：政府印務局。
- 香港政府（1995）。《平等齊參與、展能創明天：香港政府康復政策及服務白皮書》。香港：政府印務局。
- 徐國棟、謝宗義、余煊、冼權鋒、黃婉冰、容家駒（2006）。《融合教育在香港小學推行的情況》。香港：香港初等教育研究學會及香港特殊教育學會。
- 陳麗如（2004）。《特殊教育論責與趨勢》。台北：心理出版社。
- 教育統籌局（2003）。《教育統籌局通函第236/2003號–2003–2004學年開展特殊學校暨資源中心計劃》。香港：教育統籌局。
- 教育統籌局（2005）。《特殊學校成效探索報告》。香港：教育統籌局。
- 盧乃桂（2003）。〈融合教育的持續發展〉。《香港特殊教育論壇》，第6期第1號，頁97–113。
- 譚偉明（2003）。〈教育行政實習：實踐知識與理論知識的橋樑〉。《教育學報》，第31卷第1期，頁1–24。
- 譚偉明、李子建、高慕蓮（2005）。〈教育系統內的知識推廣策略：香港的經驗〉。《教育學報》，第33卷第1–2期，頁187–206。
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools: Studies in inclusive education*. London: Falmer Press
- Crawford, N. (2002). The path of inclusive education for Hong Kong: A personal reflection. *Hong Kong Special Education Forum*, 5(1), 30–45.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. (2005). *Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs* (5th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

- Dixon, N. M. (2000). *Common knowledge: How companies thrive by sharing what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Evans, J., Lunt, I., Wedell, K., & Dyson, A. (1999). *Collaborating for effectiveness: Empowering schools to be inclusive*. Buckingham: Open University Press.
- Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (2005). *Human exceptionality — School, community, and family*. Boston: Allyn and Bacon.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- UNESCO (1994, June). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain.
- Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2000). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- von Hippel, E. (1994). “Sticky information” and the locus of problem solving: Implications for innovation. *Management Science*, 40(4), 429–439.
- Yin, R. K. (2003a). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003b). *Applications of case study research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zelaieta, P. (2004). From confusion to collaboration: Can special schools contribute to developing inclusive practices in mainstream schools? In A. Felicity & M. Michele (Eds.), *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds* (pp. 32–47). London: Routledge-Falmer.

## **Knowledge Bottleneck: Constraints Faced by Mainstream Schools Implementing Inclusive Education**

*Frank Wai-ming Tam and Kelvin Cheong-man Leung*

### ***Abstract***

*Recently, Hong Kong has implemented an inclusive education policy, which aims to enable students with special educational needs to study in mainstream schools. In order to facilitate mainstream schools to implement inclusive education policy effectively, the education authority attempts to provide supports of various types, and one of them is Special Needs Education Resource Center, which is a professional support network composed of one special school and several mainstream schools. The present study is an attempt to investigate the effectiveness of this support network from the perspective of knowledge management. This study employs case study method, and the target is one special school and four mainstream schools within a professional support network. The researcher collected interview information from eight teachers and one social worker. Findings of the study suggest that four constraints exist in the network for supporting mainstream schools to implement inclusive education. These are knowledge constraint, resource constraint, ideological constraint, and institutional constraint. The first two constraints can be resolved by putting in time and more resources, but the latter two constraints are harder to deal with immediately because they are related to cultural elements within our society.*