

香港融合班中文教師 之教學困境研究

吳善揮

香港五育中學輔導組教師

摘要

香港教育局未有在普通學校設置中文科的資源班，以照顧有特殊教育需要學生（下稱特教學生）的學習需要。這不但造成融合班內嚴重的學習差異問題，更使特教學生未能夠有效地學習中文；同時，這亦造成了融合班中文教師的教學困境。本文屬於質性研究，筆者邀得 8 名融合班中文教師參與，環繞教學策略、班級經營、學校支援、教學壓力、進修訓練進行深度訪談，結果顯示受訪教師普遍因欠缺支持而承受着極大的教學壓力，並且面臨着極大的教學困境。

關鍵詞：融合教育、特殊教育、學習差異、中文教學、融合班

壹、前言

一、研究背景

融合教育的實施理念是有特殊教育需要的學生（下稱特教學生）不應該被主流社會所隔離，而應該享有與普通學生同等參與教育的權利；同時，所有普通教育的教師皆有義務接納所有不同種類的孩子（張蓓莉，2009）；這就是說普通教育教師應該平等地對待普通學生、特教學生，並確保特教學生能夠在融合班中得到平等的學習機會。蔡沂蓁（2009）認為融合教育

的成功，不可能只是依靠行政措施或配套，還需要與客觀的環境及相關人員的努力配合；這就是說融合教育政策須適時按照現實環境的改變、教師的訴求、特教學生之需要而作出調整，那麼特教學生才能夠在融合教育政策的實施下取得成功的學習經驗。

香港政府實施融合教育政策多年，其成效備受社會的質疑。香港平等機會委員會（2012）曾就融合教育政策的實施進行相關的研究調查，結果顯示現行的融合教育政策之實施情況仍然未達到促進學習公平的目的，當中 61% 校長、43% 教師、49%

專業人士及 37% 特教學生家長皆認為學校未能夠得到的政府充足的資源及協助，以照顧特教學生之學習需要。吳善揮（2014）指出香港政府在推行融合教育的落實時，未有照顧特教學生真正的學習需要，而普通學校一般亦只會給予他們形式上的調整，卻沒有提供實質上的調整，如評量課程的適合性、差異教學等。由是觀之，香港的特教學生並未得到適切的學習支援。

事實上，香港教育局欠缺足夠的資源去支援融合教育政策的實施，這不但使特教學生之學習成效不大，而且更對任教融合班的前線中文教師造成極大的困擾。目前，香港教育界較多針對特教學生的學習情況進行討論；反之，對於融合班中文教師的教學困境則較少討論。因此，筆者希望透過此次的研究，以前線的融合班語文教師為研究對象，深入探究中文教師在融

合班的教學困境，討論前線教師最真實的意見，以作為香港教育界的反思及參考。

二、香港實施融合教育之現況

（一）相關的政策

自 1970 年代開始，香港政府開始對有特殊教育需要的學生作出個別化的支援；1997 年，香港政府響應聯合國教育科學及文化組織的呼籲，在全港實施「全校參與模式」的融合教育政策；2008 年，香港教育局頒布「全校參與模式融合教育運作指南」，為主流學校提供切實可行的辦法及原則，以加強對特教學生各方面的照顧及支援，改善他們的學習表現，進而提升整體融合教育政策之實施成效（香港教育局，2010）。在現行的政策下，學校須要引入「三層支援模式」，以照顧不同特殊教育需要的身心障礙學生，使支援更能夠貼近特教學生的需要，如下：

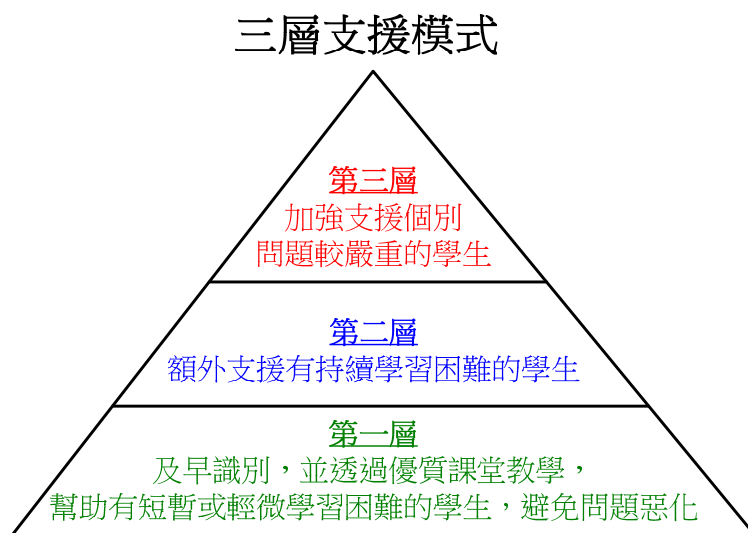


圖 1 三層支援模式之架構圖

資料來源：全校參與模式融合教育運作指南。香港教育局，2010。香港：教育局。

當中各層的支援方式，以教育局提供額外資源（現金津貼）為主，讓學校可以運用撥款來增聘額外的人手或外購不同的專業的服務，以照顧特教學生不同的學習需要；同時，教育局亦沒有限制學校如何使用撥款，以讓學校在推動融合教育工作之時更具自由度及靈活性。為了加強教師推行三層支援模式的能力，教育局與大學機構合辦融合教育進修課程，並規定全校必須至少有 10% 至 15% 的教師修畢基礎課程；而必須至少 3 至 6 位的教師修畢高級及專題課程。

當中的各層支援模式及其意涵，如下：

1. 第一層：優化教學

這個層次的實施對象為全體的學生，強調前線教師須要找出特教學生的學習問題，以提升他們的學習動機，從而改善他們的學習表現，讓他們也可以建構成功的學習經驗。教師可以採用多樣化的教學策略、多元化的教學資源、不同的評量方式，以回應學生的學習興趣，進而加強他們的學習信心，讓他們更願意持續地學習（香港教育局，2010）。同時，普通學生也可以從本層次的課堂優化中獲益。當中，教育局建議學校善用現有的資源、政策，包括學校發展津貼、專科教學職位、學生輔導人員、校本教育心理服務、小班教學等，以支援短暫或輕微學習障礙的學生；換言之，校內有這類型特教學生的學校，並不會獲得額外的資源。

2. 第二層：加強支援

這個層次以小組的方式進行課程規劃，強調向不能夠在第一層受益、學習表

現遠低於全班同學之特教學生提供額外的支援。教師可以考慮以小組輔導、協作教學、合作教學、全語文教學、差異化教學、朋儕指導等方式，並按照小組學生的能力及差異，設計相應的輔導課程，以針對性地改善他們的學習表現。而小組內的學生一般約為 4 至 5 名，以降低師生的比例，加強教師對小組學生之照顧、學習跟進（陸秀霞、鄭佩芸，2009）。根據現行政策，如果學校錄取了有持續學習困難的學生，教育局將會為這些學校提供額外的津貼（學校每錄取一名特教學生，可獲一萬元津貼），以為特教學生提供言語治療、輔導教學、學習支援，以及為錄取了此類學生的第三組別學校¹提供額外教師。

3. 第三層：個別加強支援

這個層級以個別學生的進度及需要而進行課程規劃，讓面臨較大學習問題的特教學生可以得到更具針對性的照顧。相對於第二層次的支援，這個層次之支援強調教師須加強課堂的系統性及完整性、提升教學時間的密集度、加長教學的周期、有更專門的特教知識（陸秀霞、鄭佩芸，2009）。另外，教師亦可以與其他相關的專業人士合作，為個別的特教學生設置符合 SMART 原則的「個別學習計劃」，即 Specific（夠具體）、Measurable（可測量）、Achievable（可達成）、Relevant（有關聯）、Time bound（有時限），以改善學生某一方面的學習表現。當中，教育局為每所中學

¹ 教育局將全港的中學分為三個組別，第一組別主要是錄取全港成績最好的學生；第二組別主要是錄取全港成績屬中等的學生；第三組別則主要是錄取全港成績最差的學生。

提供十二萬港元的基本津貼，以照顧全校首六名嚴重特教學生，其後若學校每錄取一名嚴重特教學生，學校將可獲取額外的二萬港元津貼；而教育局則為推行全校參與模式融合教育計劃的學校，提供額外的教師或教學助理。

(二) 融合教育的成效評估機制

教育局在 2008 年頒布「共融校園指標」的政策文件，以協助學校持續發展融合教育，當中之重點在於透過營造關愛的

校園文化，從而提升融合教育的成效。「共融校園指標」的功能在於：(1)協助學校在不同層面作深入反思的自我評估；(2)促進校內團隊的合作及互動；(3)協助學校在校園文化、政策和措施上不斷自我完善；以及(4)幫助學校在自我評估和學校發展過程中制定目標和成功的準則。當中的評估指標涵蓋學校的管理與組織、學與教、校風及學生支援和學生表現（詳細的指標，請參考附錄一、二、三及四）。

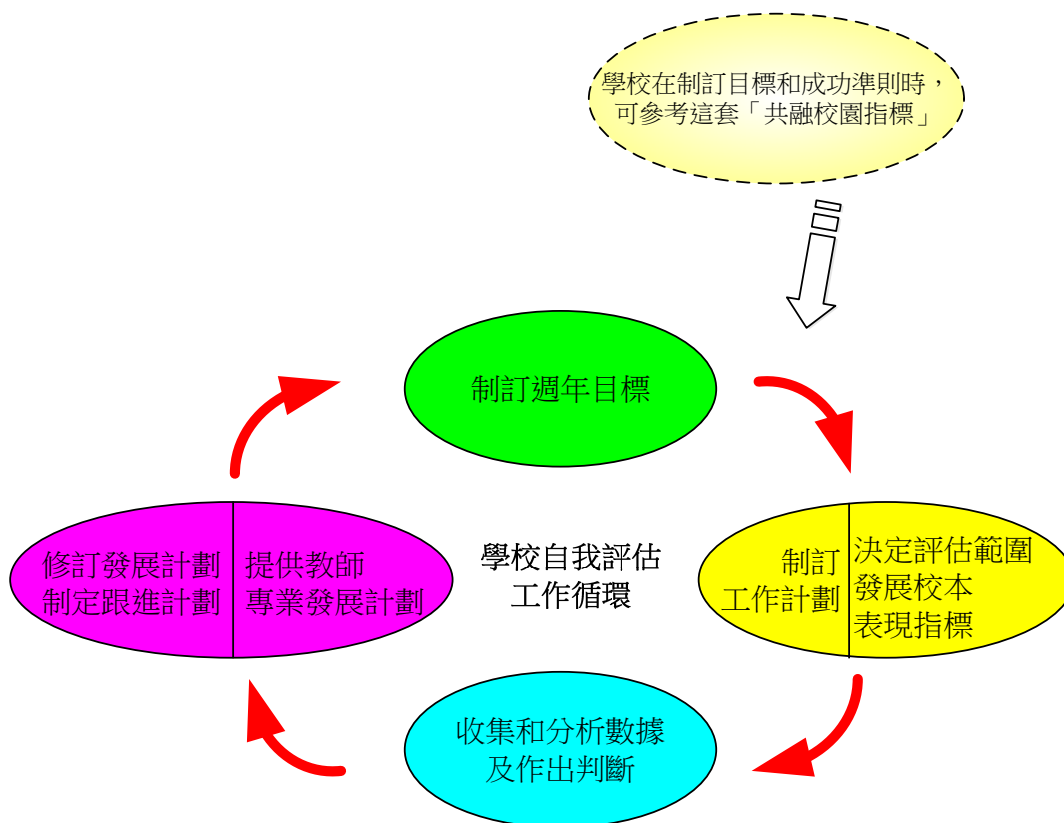


圖 2 「共融校園指標」與學校進展性評估

資料來源：照顧學生個別差異~共融校園指標。香港教育局，2008。香港：教育局。

「共融校園指標」把融合教育政策實施及問責監察 (accountability) 的權力下放至各級學校，讓校長帶領全體教師共同

推動融合教育政策的實施，而各級人員的職責如下：

表 1

學校發展與問責

校內各持分者	策劃	執行與監察	評估
學校管理委員會	<ul style="list-style-type: none"> 訂定照顧特殊教育需要的政策 把照顧特殊教育需要的政策和措施融入學校的三年和周年發展計劃中 	<ul style="list-style-type: none"> 教職員的持續專業發展計劃 學校自我評估 	根據評估結果改善學校的整體計劃
校長及學生支援小組		加強「學生支援小組」的協作，例如： <ul style="list-style-type: none"> 由校長或副校長領導，舉行定期會議 利用甄別工具及早識別學生的學習困難和支援需要 制訂學生支援記錄冊 課程及評估調適 多元化教學 朋輩輔導 訂定成功準則 安排教職員持續進修 	<ul style="list-style-type: none"> 檢討各項支援措施的成效 根據評估結果修訂有關措施
教師、其他教職員(如學生輔導人員)及家長		為個別學生訂定成功準則 <ul style="list-style-type: none"> 課程調適 多元化教學 培養讀書技巧和習慣 	<ul style="list-style-type: none"> 根據成功準則量度學生的進展 按需要作出修訂

資料來源：全校參與模式融合教育運作指南。香港教育局，2010。香港：教育局。

(三)香港實施融合教育的挑戰

香港的特殊教育師資培訓並不足夠。林宛萱（2013）在其研究中發現，具有特殊教育碩士、博士班學歷的國中身心障礙資源班之教師，在執行課程與教學上具有較高的能力，而其遇到的教學困境亦相對較少。這就是說，只有具有專業知識的教師才能夠解決融合班級中的教學困境及問題。香港平等機會委員會（2012）指出，近 80%的受訪校長未曾接受過特殊教育的專業培訓，近 50%的受訪教師完全沒有接受任何融合教育的訓練，同時，不到 2%的校長與教師具有特殊教育專業證書或大學學位的學歷。由此可見，香港絕大部分的教師根本未接受過專業的特殊教育訓練。因此他們都欠缺相關的專業知識，而在融合班中遇到教學困難之時，他們也未能作出適切的處理，這對融合教育政策的實施不無影響。

香港的教育工作者對融合教育的理念也缺乏足夠、正確的認知。吳南成（2010）在其研究中發現，大部分的教師都因為「零拒絕」原則與相關教育法規之實施才被迫接受融合教育。既然教師對融合教育採取消極接受的態度，那麼他們便不會主動去學習相關的知識，以提升自身的特教知識，這大大影響到融合教育的推行成效。事實上，香港在實施融合教育政策時，亦面對着同樣的情況。香港平等機會委員會（2012）指出，近 40%的受訪教職員對融合教育缺乏應有的認識；而且，更有 30 至 50%的受訪校長、教師、專業人士表示並不同意學校應接納及支援有嚴重障礙的

學生。由此可知香港前線教育工作者欠缺對融合教育之正確認知、態度，對融合教育的落實不免產生負面的影響。

香港政府對融合教育的支援並不足夠。鄭燕祥（2004）指出，融合教育的理想及本意是好的，能夠達到「因材施教」的教育目標；但實際上，這項政策需要由額外而豐厚之資源作支持，才能夠取得相應的正面效果。然而，在香港，大部分學校沒有充分的條件，教育局就要求全港的學校全面落實融合教育政策，這不但大大增加了學校的營運成本，也把教師的壓力推向臨界點，更造成學校內的嚴重差異。這對普通學生和特教學生的學習並沒有好處，反而使他們的學習不免受到負面的影響。由此可知，香港教育局在特教學生之課程規劃、個別輔導等方面，都對學校欠缺充足的支援，這大大降低了融合教育的實施成效。

(四)研究目的

本研究之主要目的在於了解前線中文教師任教融合班的經驗及想法。以中學階段班級內有特教學生的融合班中文教師為研究對象，採用「深度訪談法」(in-depth interview) 收集相關的資料，經歸納資料、分析的過程後，試圖解答下列的問題：

1. 中文教師在融合班面臨什麼教學困難？
2. 中文教師如何解決在融合班所遇到的困難？
3. 中文教師如何評價融合班的語文教學成效？

貳、研究方法

為了使本研究的焦點更聚焦，本研究將環繞下列的問題進行討論：

- 一、中文教師如何調整在融合班的教學策略？
- 二、中文教師如何在融合班實施班級經營策略？
- 三、中文教師在任教融合班之時面對著什麼教學壓力？
- 四、學校如何支援中文教師在融合班的教學？
- 五、中文教師如何透過進修訓練來提升自身的特殊教育專業知識？

本研究為質性研究，當中採用半結構性訪談 (semi-structured interview) 為研究主軸，即同時採用結構式與無結構式訪問之一種訪問法。在訪談開展之初，由研究者先向受訪者提問一連串的結構性問題，然後再改為採用開放式的問題，即按照實際之訪談情況，提出與研究中心議題相關的問題 (葉重新, 2011)。這不但可以使訪談的中心焦點與研究所探究的議題互相扣連，而且更可以提供足夠的自由度讓受訪者去表達自身的意見及看法。

本研究採用了方便抽樣法 (convenience sampling)，即研究者為了實施研究調查之方便，而根據研究對象之意願來邀請訪談對象；雖然方便抽樣法未必能夠確保樣本之整體代表性，但因訪談者與受訪者的關係影響到雙方對問題的理解、以及受訪者表達意見之意願 (夏林清譯, 1997)，故方便抽樣法可以保證訪談者

與受訪者之間具有互相信任的關係，使受訪者相對較願意對訪談者表達出內心最真實的看法；這有助訪談者取得更貼近真實環境的資料，同時亦能夠提升研究的精確度。

本研究按照以上的原則，邀請了 8 名 (5 名女性、3 名男性) 任教融合班的中文科教師進行深度訪談 (In-depth interview)，以了解他們當前的教學困境，以及他們如何解決此等困難。當中，他們皆是中學²教師，並來自於四所不同的學校；年齡介於 25 歲至 50 歲；他們皆擁有主修中國語文及文學或中文教育的學士或碩士學位，具有專任中文教師的法定資格。有 7 名教師已修畢教育文憑，具有註冊教師資格，1 名教師則現正以在職進修形式修畢教育文憑。他們皆不具特殊教育的專業訓練 (只有 1 名教師曾修讀教育局主辦的證書課程)，亦沒有特教專業的背景；教導特教學生的年資由 2 年到 14 年不等；有 7 名教師現正任教初中及高中的中文科融合班，1 名教師只任教初中的中文科融合班；他們的教導對象包括聽障、過動症、有限智能/智能障礙、讀寫障礙、言語障礙、情緒問題等的學生。

² 受訪教師任教的學校皆設有初中和高中。

表 2

受訪教師的背景

教師	學校	性別	年齡	學歷	任教年資	任教年級	學生障礙類別
A	1	女	33	碩士	5	初中、高中	讀寫障礙、智能障礙、 言語障礙、過動症
B	1	男	38	學士	8	初中、高中	讀寫障礙、言語障礙、 過動症
C	2	女	28	碩士	4	初中、高中	讀寫障礙、言語障礙
D	2	男	50	學士	14	初中、高中	讀寫障礙、言語障礙、 過動症、聽障、智能障礙
E	3	女	35	碩士	7	初中、高中	讀寫障礙、言語障礙、 情緒問題
F	3	男	25	學士	2	初中	讀寫障礙、言語障礙、 過動症
G	4	女	30	學士	8	初中、高中	讀寫障礙、言語障礙
H	4	女	44	學士	10	初中、高中	讀寫障礙、言語障礙

另外，基於研究倫理的考量，本文將以代號「教師 A 至 H」來代替受訪教師之身份，以利本文的分析。至於信度方面，為確保訪談者沒有錯誤理解受訪者的意見，本研究採用了錄音機為輔助工具，以記錄訪談的過程。完成訪談後，筆者先把錄音資料化為文字稿，然後再從中擷取與本研究主題相關的資料，並作系統的分類、歸納及分析；接著，筆者便邀請了研究對象檢核資料 (member check)，即筆者把訪談資料整理成一份摘要，請受訪者檢查當中的正確性及完整性，並填寫意見

單。所有受訪教師皆認為摘要沒有誤解他們的觀點及看法。此外，受訪教師之意見雖然未必可以代表整體香港教師的意見，可是這對於了解當前香港融合教育下的中文教學困境具有一定的參考價值。

參、研究結果與討論

總體而言，本研究之受訪中文教師都認為他們在任教融合班時，面對着不同的教學困境，亦指出他們都因此而承受着巨大的精神壓力。受訪教師的意見將依以下

幾方面作探討，包括：(1)教學策略；(2)班級經營；(3)學校支援；(4)教學壓力；(5)進修訓練。

一、教學策略

本研究之受訪教師普遍認為融合班內有着不同種類的特教學生，導致他們根本難以按照特教學生的不同需要而調整自身的課堂策略；同時，由於融合班內的特教學生為數不少，致使教師難以進行課後的補救教學（第二層次的支援），即不易在課後以小組的形式進行鞏固學科知識之計畫。事實上，這些因素皆使特教學生愈來愈跟不上班級的整體學習進度，並造成融合班中文教師之教學困境。

「班中有着很多不同種類的特教學生，例如有限智能、讀寫障礙、言語障礙等，我根本沒有辦法為了他們的特定學習需要而一一進行相應的調適……我原本希望為他們設置課後補課，惟因實踐有着極高的難度而作罷……」（教師 A）

「我任教的融合班級學生過半數都是有特殊教育需要的，我不知道應如何著手處理……我嘗試過為他們制定課後學習計畫，可是由於人數太多，我發覺自己以一人之力，根本無辦法應付得來……而且成效亦不大。」（教師 C）

「按我自己的理解，不同特教種類的學生都應該有着不同的教學方法，但是一個融合班級裡有着四至五種的特教學生，你叫我如何辦到照顧學習差異呢？」（教師 D）

「學校在分班的時候，根本沒有想到把某一類別有特殊教育需要的學生集中在相同的班級，以讓教師可以較容易地按着他們相同的特質而作出調適……我也只能先照顧班中大部分的一般學生，行有餘力，才可以去關顧特教學生的需要……其實，我也很無奈的……」（教師 F）

此外，為了照顧準備參加公開考試的普通學生，即提升整體學生的中文科合格率，教師 B 也只能放棄屬於少數的特教學生，以取得最大的整體教學效果。教師 E 則礙於必須依時完成學科對教師的教學要求，也無可奈何地對特教學生之學習差異置之不理。這都反映出特教學生未能跟上主流課程的進度，成為了融合班中文教師所遇到的教學困難。

「高中的特教學生大幅度落後於課堂的進度，可是我總不能只為了少數的特教學生而犧牲了班中的普通學生吧？畢竟高中的同學都要好好地準備應考公開考試……」（教師 B）

「學校要求我們須如期完成中文科校本課程的規定內容，並作為學生的考試範圍……事實上，若我們要照顧特教學生的學習需要，是會嚴重阻礙到教學的進度，或導致未能依期完成學科進度表所要求的教學工作……因此，雖然對於特教學生未能在課堂教學之中有所獲益，我也感到很抱歉，可是我也沒有辦法……」（教師 E）

由於主流課程學習內容的程度根本遠遠超越了特教學生的學習水平及能力，因此即使融合班中文教師嘗試作出調整，當中所取得的教學成效可謂是極為有限，甚至是零。同時，這亦說明了主流課程的內容根本不可能作為教授特教學生之語文教學材料。因此，如何對主流的中文課程進行適當的調整，成為了融合班中文教師的教學困難。

「大部分特教學生的學習水平根本不符合其所就讀年級的程度，現行的課程根本不適合他們去學習……我曾經嘗試進行調適，但根本可以說是毫無作用……但是你也沒有辦法，你只能夠進行形式上的調適，例如加長他作答測驗的時間，或者讓他可以遲一點才遞交功課，但我覺得這些作法對於改善他們的學習水平根本毫無幫助……」(教師 C)

「我曾經嘗試為班中的特教學生而對主流課程進行調適……在教授〈背影〉一文的時候，我先與他們一起進行預習，並初步進行解說……可是，他們連一些簡單字詞，諸如：價錢、顧客、小帽等都不懂，我真的對此感到很頭疼……」(教師 G)

「部分特教學生的識字率很低，很多字也不會寫……可是，他們已經是中二年級的學生，但學習水平只達小學二年級……他們根本不可能跟上主流課程的學習……不管你怎麼幫助他們，他們也不可能達到同級學生的學習程度及語文水

平……」(教師 H)

受訪者提出的想法，充分地反映出受訪教師本身的教學或行政工作已經很沉重，若還要他們在課後為特教學生進行小組或個別的補課，根本就是不可能的事。若強行為之，這將會對教師的精神構成重大的壓力，亦剝削了他們正常的休息時間，對他們的整體教學質素不無負面的影響。故此，高工作量、時間不足亦造成了融合班中文教師的教學困境。

「學校的工作已經很繁重，你根本花不了這麼多的時間去設計個別化的教學……」(教師 D)

「我每天也工作至晚上 7、8 點才回家，若還要為特教學生進行課後補課，我相信身體是不可能承受的……」(教師 E)

「我每星期五天都要帶課後活動、以及進行公開考試班的補課……我根本完全沒有能力再為特教學生進行課後的個別支援……」(教師 F)

二、班級經營

特教孩子的紀律問題不但破壞了課堂的學習氣氛，而且受訪教師需要花上很多寶貴的課堂時間去處理，阻礙了其他學生的學習進程。

「我任教的班級有一個過動症的孩子，在上課的時候，他經常擅自離開自己

的座位……騷擾其他的同學……他又經常與其他同學發生衝突，嚴重影響到課堂氣氛、上課進度……但是我明白這不是他的錯……很多同學都會要求我懲罰他的過份行為，但是我會嘗試和同學解釋，並希望他們能夠予以包容……當然，若他作出太過份的行為，我也會對他採取懲罰的作法，例如罰抄課文、留堂等……」(教師 A)

「不知怎麼的，特教孩子在上課的時候都總是不太專心……他們在很多時候都會與旁邊的同學閒聊……經常要我提點……」(教師 B)

「班中的一名有限智能的特教孩子，經常在座位中發出奇怪的聲音……有時又會大叫大嚷，同學都跟着他起哄……我經常要花上很多的課堂時間去處理……」(教師 D)

另外，面對特教學生與一般學生之間所發生的衝突，教師既要體諒特教孩子本身的限制，又要安撫一般學生的情緒，以緩和雙方彼此之間的衝突，這導致他們在處理之時倍感棘手。同時，受訪教師對於解決班中的欺凌問題，也表示束手無策，可見融合班未能做到學生融洽地相處，亦不免影響到課堂教學的進行，並為教師造成教學困境。

「我的班則有一個社交障礙的特教孩子，他經常被同班的同學所欺凌，例如會把水倒在他的書包之上，又或把他的東西

扔到地上……每一次在上課時發現這些事情，我都會即時處理，以免問題惡化……可是這不但耗費了很多上課的時間，而且亦不見很大的成效……欺凌仍然會出現……我也很痛心，可是做不了什麼……」(教師 E)

「特教學生都不太懂得守規矩，總是不願意舉手示意，而硬是要離開座位，走出來問你東，問你西的……打斷了我的教學……」(教師 F)

三、學校支援

受訪教師曾經希望能夠以抽離教學、教材設計、課程統整的方式，以改善特教學生在中文科的學習表現，而這些作法是需要有足夠的資源來支持的。可是，學校都因為資金或經費的不足，而未能支持教師的想法，使到這些解決特教學生語文水平低下的根本性措施未能夠得到落實。

「在編班上，我曾向學校提出，對讀寫障礙的學生實施中文科抽離教學的要求，以有系統地改善他們的語文水平……學校說如果真的要對全校各級的特教學生進行語文科的抽離教學，需要有豐厚的經費才可以落實，否則經費根本不足以聘請額外的協作教師……」(教師 A)

「我曾與中文科主任商量為特教孩子設計一套符合他們語文水平的特製教材，希望能夠藉此改善特教孩子的學習表現……學校不能提供額外的經費給我們的

學科，去聘請一名教學助理，以利我們發展相關的教材……最終計劃也作罷……」(教師 C)

「我和一名很熱心的科內同事曾打算設計一套專門的課程，讓特教學生的學習可以變得更有效……然而，設計課程是需要花費大量的時間，為此，我們向校長提出減少任教教節的申請，可是校長並不批准。」(教師 E)

學校嘗試從校外購買一些服務，如聘請校外導師主持補救教學，以支援融合班中文教師的教學工作；可是這些支援都因為欠缺針對性和一定的教學品質，因而導致當中的成效有限，甚至毫無效果。

「這個學年，學校聘請了校外導師為讀寫障礙的學生舉辦中文讀寫訓練班……可是，我認為這課程未能與學校的校本中文科課程相互配合，……學習成效並不大……」(教師 F)

「學校為能力較弱的特教學生設置了中、英、數三科的功課輔導班，可是我發現校外導師大多會把答案直接告訴他們，並着他們抄寫在功課之上……我不認為這項作法能夠有助改善他們的中文科學習表現。」(教師 H)

從教師 B 的回答，我們可以知道教育局所提供的學校支援，根本是毫無作用；相關的教育心理學家或主管人員只是象徵

性地在學校召開一個制定 IEP 的會議，若老師沒有意見，便會認為學校在教導特教學生方面沒有任何問題。可見，教育局對學校的支援只是空談，亦無視融合班教師之困境。

「教育局的心理學家或相關的主管人員會定期來到學校，與任教融合班的教師一起商討 IEP 的問題……但是我覺得這一個會議並沒有任何正面的作用，因為同事大都不作發言，而主管人員就好像只是來問一下『孩子還安全無恙嗎？』……沒有特別的事情，便離開了，我也不知道他們支援了特教學生什麼。」(教師 B)

四、教學壓力

受訪教師的其中一個教學壓力來源，便是源自害怕學校管理高層對他們的教學困境不理解，進而影響到校長對他們的個人評價。這是因為香港地區的校長在學校擁有較大的權力，他們能夠決定教師的內部升遷、調職、續約等重要事情；而筆者相信，這是造成受訪教師教學壓力的主要原因。事實上，教師若承受過大的壓力，難免會影響他們在教學現場的表現，進而影響教學的品質。

「融合班的秩序問題讓我最為頭疼……這不但影響到我的教學進程，而且更影響到校長對我的評價……他曾經在巡視上課情況的時候，看見班中混亂的一幕，事後他曾找我傾談這個問題……壓力真的很大……」(教師 B)

「特教學生的中文科成績一向都並不理想，而我任教的融合班並沒有同學能夠在上學期的中文科考試之中取得合格成績……我怕校長看到學生的成績統計數據後，會認為是我教得不好……」(教師 C)

從教師 A 的回答可以了解，普通學生的家長對融合教育不理解，也對特教學生家長不體諒，皆造成融合班中文教師的困擾，並造成其內在巨大的心理壓力。

「一般學生的家長常常會撥電話給我，說要投訴班內那名過動症學生，說他經常破壞課堂秩序，影響到他的女兒之學習……為此，我致電那名過動症學生的媽媽，希望與她好好的商討一下改善的方法，可是她卻認為我歧視她的兒子，不諒解她的兒子，說要到平等機會委員會和教育局那裡投訴我的操守有問題……這下子真的讓我感到很無奈，而且亦曾因此而失眠，真是不好受。」(教師 A)

五、進修訓練

受訪教師出於學費、時間上的考量，不會主動地去修讀特殊教育的相關專業課程，使他們沒有辦法去提升自身的特殊教育知識，最終因此而無法解決自身的教學困境。

「我沒有讀過特殊教育，但是學校裡的每一個班級都有特教孩子，不管你有沒有相關的專業知識，你也是要去教……你要我花差不多十萬港元去修讀一個特殊教

育碩士課程，我認為這項付出實在太大了……」(教師 D)

「雖然任教特教孩子並非我的所願，但是作為一個負責任的老師也該去修讀相關的課程，以增進相關的專業知識……可是由於學校的工作實在過於繁忙，因此我並沒有足夠的時間在晚間修讀一個特殊教育的碩士課程……」(教師 E)

教師 A 認為教育局所提供的特殊教育專門訓練，並未能夠協助其改善教育現場的困境，當中的主要原因與課程之應用性不夠有關。

「我曾進修教育局舉辦的特殊教育證書課程，可是我覺得對於改進自身的教學表現或改善特教孩子的語文水平，幫助不大……這可能是因為其實踐性不大吧……」(教師 A)

教師 H 認為學校根本不重視融合教育的推展，所以其並沒有必要去修讀相關的特殊教育課程；可見，學校對融合教育、特教學生的態度，皆會影響到教師進修特殊教育課程的態度。

「學校並不會理會特教學生的學習表現如何，只要你能夠讓他們安安全全地過着校園生活，正正常常地完成課堂，那麼你就成功了……所以修讀特殊教育課程與否，根本並不重要……」(教師 H)

肆、綜合討論

一、融合教育與主流課程的調整

王淑惠（2010）認為若教師沒有在融合班的課程中進行適當的調整，那麼便無法滿足特教學生的學習需要。楊宜瑾（2010）認為在融合教育中，教師應利用多元化的評量方式，以助特教學生取得學習成果。吳善揮（2013）認為多元評量的實施能夠讓所有學生都可以透過評量來肯定自己的學習表現。台灣地區要求教師採用以下的方式來調整主流課程，以讓特教學生也可以掌握當中的學習重點：(1)加深目標的難度；(2)增加目標之廣度和多元性；(3)降低目標之困難度；(4)減少部分學習目標；(5)把學習目標分解成數項小目標；以及(6)原來之目標須以另一種方式達成，例如由「寫出」改為「說出」（臺灣教育部，2008）。由是觀之，學校必須從實際上調整主流課程的內容、評量方法，以讓特教學生也可以從中獲益。

二、家長的配合與融合教育的實施

宋慧娟（2008）指出一般家長對融合教育的質疑，皆會影響到他們與融合班教師合作的態度，並且使到融合班教師需要費上更多的心神來處理親師合作的問題。林政逸（2013）認為若班級之中，出現一至兩位過度干預、抱怨的家長，定為教師帶來極大的困擾，而且單憑教師一人之力根本無法應付。事實上，教師本已面對着教學工作的困境，若要再面對因不理解教育現場情況而不斷苛求的家長，必然承受着極大的工作壓力。由是觀之，在推行合

融合教育時，教育當局亦需要教導普通學生及其家長融合教育的實踐理念，以讓他們明白到自身亦能夠從中得益，那麼如何讓他們都能夠接受融合教育的實施，就是值得我們思考的問題。

三、促進教師專業發展

吳善揮（2013）指出香港教育局必須協助大學發展更多與特殊教育相關的學歷課程，以讓融合班教師可以報讀進修，以讓他們可以提升自身的特殊教育知能，從而加強融合教育的實踐力度。陳冠州（2006）指出融合班教師工作繁重，並且承受着很大的工作壓力。事實上，普通班教師普遍都希望教育局或學校能夠為他們提供特殊教育專業知識的進修機會（邱惠暄，2010），可是在高工作量及工作壓力的情況下，他們的進修意願便大大降低，而他們最終因此而難以學習最新的專業特殊教育知識，使到融合教育的品質未能得到持續性的優化。因此，如何平衡教師的工作壓力與專業發展，便是教育局和學校須共同合作解決的問題。

伍、結論與建議

本研究發現，融合班的中文教師皆面對着一定的教學困境，包括：(1)受訪中文教師大都受制於客觀的條件、環境，如欠缺專業知識、高工作量等，而未能調整任教融合班的教學策略；(2)融合班中文教師因為受到特教孩子的紀律問題、特教學生受欺凌的問題之影響，而導致教學工作受到阻礙；(3)學校因資源不足、支援欠針對

性等問題，皆未能有效地支援融合班中文教師的日常教學工作；(4)學校管理高層、普通家長的不理解，皆造成受訪教師的教學壓力；(5)學費、時間、實用性、學校的要求皆影響到受訪教師修讀特殊教育知識的意願。

另外，從研究結果中我們可以得知學校推行融合教育的混亂情況，包括未能夠有效地支援前線教師、欠缺有效的成效評估機制、不重視融合教育的落實等。這都反映了學校未能按着「共融校園指標」去制訂校內的融合教育支援政策，更遑論自我監督及評估校內的融合教育實施成效。基於上述研究的發現，筆者提出以下的建議：

一、設置融合教育成效評估機制

筆者建議教育局應每年委派專責的教學視導人員到各級學校，檢視校方的撥款運用、政策制訂、實施過程、行動成效等，並給予評審回饋，以提升學校在執行融合教育的品質；另外，教育局亦應規定每所學校皆需要提交融合教育的工作報告，以確保資源運用得宜。

二、發展融合教育的校本課程

香港學校可參考台灣的作法，設計適合特教學生的中文學習課程綱要，並運用多元評量的方式來測量他們的學業成就，以達到適性揚才的目標。同時，教育局可考慮設置分流機制，集中分派相同種類的特教學生到相同的學校學習，以使學校可以更容易、有效地照顧他們的學習需要。

三、教育普通學生及其家長

教育局應定期舉辦教育工作坊或講

座，教導普通學生及其家長有關融合教育的概念，以讓他們明白融合教育的核心價值及元素，爭取他們與融合班教師的配合；至於特教學生家長，教育局亦要對他們進行適當的輔導，以免他們把情緒發洩在融合班教師身上。

四、加強教師進修的動機

為了提升融合班教師的特殊教育知能，香港教育局可為合資格的教師提供進修津貼，以鼓勵他們修讀相關的專業課程。學校亦可以預留政府代課教師津貼，以讓全職教師可以申請公假外出，並以全日制的方式進修教育局主辦的專業課程。

參考文獻

- 王淑惠(2010)。融合教育下的課程調整。**東華特教**，44，20-24。
- 吳善揮(2014)。淺論香港現行融合教育制度實施的問題。**臺灣教育評論月刊**，3(1)，106-111。
- 吳善揮(2013)。困境中的嘗試—香港中文科的多元評量設置。**新北市教育季刊**，8，49-53。
- 吳善揮(2013)。從一位讀寫障礙學生的學習去看香港融合教育政策的實施。**特教園丁**，29(2)，7-14。
- 吳南成(2010)。融合班教師對實施融合教育的觀點、教學困擾與因應策略之研究。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 宋慧娟(2008)。學前融合班普通教師教學困境之研究。國立屏東教育大學幼

- 兒教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 邱惠暄(2010)。普通班教師在融合教育中所需支援之探討。**東華特教**，**44**，25-30。
- 林宛萱(2013)。**國中小身心障礙資源班教師實施課程與教學調整之現況與困境研究**。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 林政逸(2013)。**班級經營核心實務與議題**。臺北：心理。
- 香港平等機會委員會(2012)。**融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究**。香港：作者。
- 香港教育局(2010)。**全校參與模式融合教育運作指南**。香港：作者。
- 香港教育局(2008)。**照顧學生個別差異~共融校園指標**。香港：作者。
- 夏林清(譯)。Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh(著)(1997)。**行動研究方法導論：教師動手做研究**。臺北：遠流。
- 陳冠州(2006)。**資源班教師的工作環境**。**師友月刊**，**463**，58-61。
- 張蓓莉(2009)。**臺灣的融合教育**。**中等教育**，**60(4)**，8-18。
- 葉重新(2011)。**教育研究法(第二版)**。臺北：心理。
- 鄭燕祥(2004年3月19日)。**香港教育改革的大圖像：樽頸危機與前路。第一屆香港校長研討會**。香港：香港教育學院。
- 臺灣教育部(2008)。**高中教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱**。臺灣：作者。
- 蔡沂綦(2009)。**國內學前融合教育現況及實施困境之探討**。**特教通訊**，**42**，18-23。
- 陸秀霞、鄭佩芸(2009)。**應用「三層支援模式」幫助有特殊學習困難的學生：理念與實踐**。**基礎教育學報**，**18(2)**，87-103。

附錄一 共融校園指標(管理與組織)

範圍	表現指標	要點問題
1. 學校管理	1.1 策劃	<ul style="list-style-type: none"> 學校管理是否具透明度及問責性？ 學校能否按辦學宗旨、學生需要及參考學校自評結果，制訂適切的發展優次？ 學校如何因應發展優次，制訂清晰具體的推行策略，包括人力及資源調配等，以促進學校的發展？
	1.2 推行	<ul style="list-style-type: none"> 學校能否有效統籌及監察所訂定的重點發展工作？ 學校能否促進科組的溝通和協作，使學校計劃得以順利推行？ 學校能否有效運用資源，推行重點發展工作，以提升學生學習和成長支援的成效，以促進管理的效能？ 學校能否適當處理各項影響學生學習及安全的突發事情？
	1.3 評估	<ul style="list-style-type: none"> 學校是否已建立自評機制？自評機制能否有效運作？ 學校如何衡量重點發展工作的推行成效？ 學校如何運用評估的結果以回饋策劃工作？ 學校如何讓持分者得知學校的表現？ 學校能否推動自評文化？
2. 專業領導	2.1 領導與監察	<ul style="list-style-type: none"> 領導層如何帶領教職員就學校發展方向建立共同願景？ 領導層如何以學生學習成效和全人發展為中心，提升學校的效能？ 領導層和中層管理人員是否具備足夠的專業知識？能否掌握教育發展趨勢及與時並進？ 領導層和中層管理人員是否具承擔精神，並以推動學校持續進步為己任？ 領導層和中層管理人員能否發揮策劃、統籌和監察的職能？
	2.2 協作與支援	<ul style="list-style-type: none"> 領導層和中層管理人員的工作關係如何？能否促進教職員的溝通和協作，以及提升士氣和團隊精神？ 領導層和中層管理人員如何為基層教師提供有效的支援？
	2.3 專業發展	<ul style="list-style-type: none"> 領導層能否知人善任，發揮教職員的專長？ 學校如何訂定和安排適當的專業發展計劃，以提升學生學習和成長支援的效能？ 領導層如何帶動專業交流的風氣，以確保學校邁向學習型組織？ 學校如何運用考績，識別教職員的強弱項和培訓需要，以持續提升他們的工作表現？

附錄二 共融校園指標(學與教)

範圍	表現指標	要點問題
3. 課程	3.1 課程組織	<ul style="list-style-type: none"> • 學校的課程能否配合教育發展趨勢、校本發展目標及學生的學習需要而規劃？ • 學校如何組織均衡而寬廣的課程架構，以擴闊學生的學習經歷？ • 學校如何調適學習內容和訂定學與教策略，以照顧學生的學習需要？
	3.2 課程實施	<ul style="list-style-type: none"> • 學校如何有策略地落實校本課程？ • 各學習領域能否透過溝通和協作，以推動校本課程的實施？ • 學校能否有效監察校本課程的實施？
	3.3 學習評估	<ul style="list-style-type: none"> • 學校如何有策略地落實評估政策？ • 學校能否掌握促進學習評估的概念？能否有效運用不同的學習評估方式評鑑學生在知識、技能和態度方面的表現？
	3.4 課程評鑑	<ul style="list-style-type: none"> • 學校如何有策略地落實評估政策？ • 學校能否掌握促進學習評估的概念？能否有效運用不同的學習評估方式評鑑學生在知識、技能和態度方面的表現？
4. 學生學習和教學	4.1 學習過程	<ul style="list-style-type: none"> • 學生是否具備良好的學習態度、學習動機及對學習感興趣？ • 學生能否有效運用學習策略和資源進行學習，以達成學習目標？ • 學生能否藉著回饋改善學習？
	4.2 學習表現	<ul style="list-style-type: none"> • 學生能否掌握和應用所學的知識和技能？ • 學生在學習活動和課業的表現如何？ • 學生的共通能力表現如何？ • 學生的閱讀習慣如何？
	4.3 教學組織	<ul style="list-style-type: none"> • 教師如何配合教學目標及學生的能力去設計教學內容及採取適切的教學策略？
	4.4 教學過程	<ul style="list-style-type: none"> • 教師能否有效運用傳意技巧，讓學生掌握所學？ • 教師如何因應學生的學習需要，調節教學步伐及教學策略，以促進學生學習？ • 教師能否為學生營造良好的課堂學習環境？課堂管理是否有效？ • 教師能否提供不同的參與機會，讓學生分享和交流經驗，以促進課堂互動，提升學習效能？ • 教師是否具備專業知識和良好的教學態度？是否對學生抱有適切的期望？
	4.5 回饋跟進	<ul style="list-style-type: none"> • 教師能否有效給予學生適切的回饋，讓學生知所改善？ • 教師能否跟進學生的學習進展，並提供機會讓學生延展學習？

附錄三 共融校園指標(校風及學生支援)

範圍	表現指標	要點問題
5. 學生支援	5.1 學生成長支援	<ul style="list-style-type: none"> • 學校如何識別學生在成長支援上的各項需要？ • 學校能否有效策劃校本學生支援服務？ • 學校如何為學生安排切合他們個人成長需要的學習經歷，以培養學生的自我管理能力和訂定個人的學習目標？ • 學校如何為學生安排切合他們群性發展需要的支援策略，以幫助學生建立正面的價值觀和積極的態度，提升學生的人際關係和社會責任感？ • 學校能否為有特殊教育需要的學生提供適切的支援，使他們融入校園生活，得到平等的教育機會？ • 學校如何評鑑學生成長支援服務的成效？
	5.2 學校氣氛	<ul style="list-style-type: none"> • 教職員、師生和學生間的人際關係如何？ • 學校按其辦學宗旨和目標建立了怎樣的校園生活特質？ • 學校的校園生活特質如何影響學校的文化和發展？
6. 學校夥伴	6.1 家校合作	<ul style="list-style-type: none"> • 學校提供的家長教育怎樣配合學生成長的需要？ • 學校如何策動家長支援學校？ • 學校如何協助家教會發揮作為家校橋樑的角色？ • 學校是否有適切的渠道讓家長表達意見？學校如何回應及跟進家長的意見？
	6.2 對外聯繫	<ul style="list-style-type: none"> • 學校是否能按發展需要與外界建立適切的聯繫？ • 學校能否透過與外界的聯繫和協作，支援學生學習及學校的重點發展工作？ • 學校如何善用校友網絡以支援學校發展？

附錄四 共融校園指標(學生表現)

範圍	表現指標	要點問題
7. 態 度 和 行 為	7.1 情意發展 和態度	<ul style="list-style-type: none"> • 學生對自我的觀感如何？ • 學生對學習的態度如何？ • 學生的品德如何？他們在社會和諧、公民義務、國民身分認同等方面的價值觀如何？ • 學生能否掌握自我管理的技巧，如培養健康生活習慣、保持情緒穩定和處理壓力等？
	7.2 群性發展	<ul style="list-style-type: none"> • 學生在社交技巧、人際關係和領導才能的表現如何？ • 學生的行為及自律情況如何？
8. 參 與 和 成 就	8.1 學業表現	<ul style="list-style-type: none"> • 學生在校內評估的表現如何？ • 學生在全港性系統評估的表現如何？ • 學生在公開考試的表現和增值表現如何？(中學適用) • 學生在其他與學業有關的表現和成就如何？
	8.2 學業以外 的表現	<ul style="list-style-type: none"> • 學生在校內課外活動的參與情況和取得的成就如何？ • 學生在校際活動及公開/國際比賽的參與情況和取得的成就如何？ • 學生在體適能方面的發展如何？

A Study on Chinese Language Teacher's Teaching Problems in Secondary School Inclusive Classroom

Ng Sin Fai Eric

Teacher,

Ng Yuk Secondary School, Hong Kong

Abstract

Hong Kong Education Bureau does not provide special classes to the students with special educational needs (SEN students). This caused a big learning difference among the inclusive classes and low efficiency in students' learning. At the same time, it also caused teaching difficulties to the Chinese Language teachers of inclusive classes. The author invited eight Chinese language teachers of inclusive classes to take part in in-depth interviews in this qualitative research. Topics explored include teaching strategies, classroom management, school support, teaching stress and professional development. Results show that the teachers generally suffer from a great pressure due to the lack of support system and teaching difficulties.

Keywords: inclusive education, special education, learning differences, Chinese Language teaching, inclusive classes

