

學習困難、補償與輔導教育： 尋找《改革方案》的理論基礎

摘要

在《教育制度檢討：改革方案》的諮詢文件裏，教育統籌委員會提及補償與輔導教育，以及照顧學生多元能力和學習需要的相關措施。本文從研究學習困難的三個傳統，即心理—醫學、組織及社會學的傳統，以及個別困難和學習潛能的論述分別探討補償與輔導教育措施和策略背後的理論基礎。此外，筆者又會從上述三個傳統探討可行的發展方向：發展學生的多元智能、實施多元化的學校重建方式，以及邁向一個包容和更均等的教育制度。

本年五月教育統籌委員會（2000）所發表的《教育制度檢討：改革方案諮詢文件》提及「永不放棄」的改革原則（頁8）：

「有教無類」是從古至今的教育理想，我們不應放棄任何一個學生，而是要讓所有學生都有發展潛能的機會。教育改革的目的是要移去制度上的學習障礙，讓學生擁有真正的自主空間，發揮他們學習的主動性，去發展各方面的才華。

在該文件的第六節，教育統籌委員會建議要照顧學生的多元能力及學習需要，並指出「我們必須同時從宏觀（社會整體）和微觀（學校對學生提供的幫助）兩個層面建立有利的學習環境和條件」（頁 90）。

另一方面，在 1999 年的中學會考中，有二萬三千名考生考得零分，這個現象也許反映出我們的教育制度已響了警號。究竟這是課程和考試制度出現了問題，是學生水平不斷下降，抑或是補償與輔導教育缺乏效能，未能幫助能力稍遜的學生提升成績所致？正如《教育制度檢討：教育改革建議》文件指出，「教育改革的基本目標，是讓每一個人都有適切的學習機會，發揮潛能，以達到學習的最佳效果；從而保證基本水平，同時鼓勵追求卓越」（教育統籌委員會，1999，頁 3）。因此本港的補償和輔導教育，是否能夠為有學習困難的學童提供「適切」的學習機會，讓他們發揮各自的「潛能」，從而做到「保底」（基本水平）和「有質素」（培養學生「樂於學習、善於溝通、勇於承擔，敢於創新」）的效果呢？

本文初步探討前述幫助學業成績稍遜學生不同的措施背後的知識基礎，並從學習困難的論述（discourse）及相關文獻探討補償與輔導教育，以至發展學生多元能力的未來路向。

學習困難、補償與輔導教育的定義

「學習困難」（learning difficulty）這一名詞沒有統一的定義，通常是指學生的學習障礙，跟一些特定

的智能、身體或感官上的障礙 (disability) 沒有直接關係，不過，具有特定障礙的學生很多時候會經歷學習上和社會調適上的問題。以往，不少「學習遲緩者」(slow learners)、「成績稍遜者」(low achievers)、「難於教導的學生」(the hard to teach)、「具有特定學習障礙者」(learning disabled, LD) 或具有一般智商但在學習基本學術技能時遇到重大困難者，都納入「學習困難」的類別 (Westwood, 1997)。

「補償教育」(compensatory education) 顧名思義是指為一個人早期教育的不足之處提供「補償」(Humphrey, 1992, pp. 51-52)。在荷蘭，「補償教育」指一些小型的教育增潤 (education enrichment) 計劃 (Scheerens, 1987)。「輔導教育」(remedial education) 則是指在一般學校裏，教師為一些輕微 (mild) 發展遲緩學童所進行的工作 (Smith, 1985, p. 2)。1977 年英國國家輔導教育聯會提供的指引更提出，輔導教育是涉及學生學習困難的預防 (prevention)、研究及治療 (treatment) (Smith, 1985, p. 51)。1975 年，美國政府把輔導教育分為法例和財政上兩個分支，即補償教育及特殊教育，前者關注由經濟和環境不利 (disadvantage) 因素所造成的學習困難；後者強調學習能力受損 (impaired) 的學童。特殊教育更把學童分為「中度及嚴重殘障兒童」(在智能和生理上受損) 和「輕微殘障兒童」(智能正常但有學習困難) 兩大類 (Allington & McGill-Franzen, 1995, p. 15)。本文所討論的補償和輔導教育主要針對一般主流學校為有學習困難的學童所提供的支援和服務。

根據 1996 年教育委員會特殊教育小組報告指出，輔導教育服務包括下列數項（教育委員會，1996）：

就小學來說，教育署會邀請有八成以上學生需要加強輔導教學服務的學校開辦啟導班。這些需要輔導的學生通常在三個基本學科中有一科或以上的部分或全部課堂，要到啟導班上課，其他科目則留在自己班內上課（頁 66）。此外，教育署為有需要輔導教學但校內未有開辦啟導班的學生，提供輔導教學中心的服務。這些學生在週日課外的時間上兩堂輔導課，全日制的學生則在星期六上一節輔導課（頁 67）。除了啟導班及輔導教學中心的服務外，教育署又為那些沒有開辦啟導班，而又被識別出有六名或以上學生需要加強輔導教學服務的學校設立巡迴輔導教學服務（頁 68）。

中學方面，教育署設立了「以學校為本位的輔導教學計劃」。這個計劃為校內小六派位成績最低的 10% 學生提供不同類別的服務，包括加強輔導教學（包括中、英、數三科）、自修課、教導小組、改編課程和班內支援或在班內進行協作教學（頁 68-69）。

在《教育制度檢討：改革方案諮詢文件》附錄 IV 裏，教育統籌委員會（2000）建議一系列「拔尖保底」的措施，包括為照顧學生個別差異及幫助學業成績稍遜的學生開設啟導班、推行輔導教學、以學校為本位的輔導計劃、校本課程剪裁計劃及成立中央課程發展輔導小組；另外，又制訂相關的評鑑工具供教師及有

關人士使用；整合現時的資源，並讓學校按需要推行校本的「拔尖保底」措施等（頁 IV-2）。

總的來說，補償和輔導教育的主要功能是協助學習困難學童回歸主流（mainstream），然而，不同的補償和輔導教育策略和措施都蘊含著不同的學習困難觀念。

學習困難的論述

根據 Skidmore（1999a）的分析，學習困難的研究大致可分為三個傳統。第一個傳統為心理醫學的傳統（表一），這個傳統視學習困難源於個別學童的不足，因此支持這個傳統的專家建議以診斷式測驗和補救作為干預的手段。第二個傳統為組織的傳統，這個傳統認為學習困難源於學校現存組織的缺點，例如課程和教學的安排，因此認同這個傳統的學者建議以學校重建（school restructuring）作為干預的手段。第三個傳統為社會學的傳統，這個傳統認為學習困難是源於社會結構不平等的複製（reproduction），例如學生的分選過程造成教育機會的不平等，因此支持這個傳統的學者建議透過教育系統的政治改革，以消除不平等的措施。

就心理醫學傳統來說，教育署早在八十年代已於小學引進了 Observation Checklist for Teachers（OCT）。這個檢核表包括學前水平的課程題目，用以辨別有學習困難的兒童，防止學童由輕微的學習困難演變為嚴重的學習障礙（Lau, 1998）。以過

表一 三大研究學習困難的傳統
(修訂自 Skidmore, 1999a)

	傳統一 心理 醫學的 (psycho-medical)	傳統二 組織的 (organizational)	傳統三 社會學的 (sociology)
焦點	個人 / 家庭層次	機構層次	社會 / 制度層次
解釋模式	學習困難源於 個別學童的不 足 (deficits)	學習困難源於 學校現存組織 的缺點 (deficiencies)	學習困難源於 社會結構不平 等的複製 (reproduction) (如: 分選過程)
家校合作角 度的闡釋 (何瑞珠, 1999)	家庭缺失論: 問 題父母、問題家 庭 (family deficiency theory)	教育機構歧視 論 (institutional discrimination theory): 低下 階層父母受學 校制度「排拒」	包容性論 (inclusive theory)
建議的干預	診斷式測驗和 補救 (remediation)	學校重建 (school restructuring)	教育系統的政 治改革, 以消除 不平等的措施
其他可行的 發展方向 (Gardner, 1993; 李子 建, 1999; 曾榮光, 1999a)	多元智能的辨 識與發展	「加速」式的補 償教育 (如躍進 學校計劃、成功 教育)	減少學能及階 級分隔、建構一 個更包容、更均 等的制瘦
教育統籌委 員會《改革 方案》的部 分相關建議	制訂相關的評 鑑工具供教師 及有關人員使 用	改善各教育階 段的學習範 圍, 使之能切合 學生不同能力 和發展的需要	改革中學學位 分配辦法

去數年的個案而論，教師回覆的數目約為小一學童人口的百分之五至六，而幾乎所有被辨別出來的學童都被評估為有「特殊教育需要」(special educational needs)。就這情況來看，教育署的診斷式檢核是有效的，可是卻並沒有推廣至小二至小六階段。因此當「學生通常在小學三至四年級的學習進程中開始遇到困難，而測驗、考試也未能發揮形成性評估的功用，幫助學生學習」(黃顯華等，1996，頁 5-30)時，在小一以後出現學習困難的學童便不能及早被教師和教育署辨別為有「特殊教育需要」的學童和接受適切的照顧，如果又得不到校內的輔導教育，他們的學習困難便會日趨嚴重了。

就組織的傳統而言，Ainscow (1991, p. 2) 指出處理學生的學習困難主要有三種取向：(1) 抽離取向 (withdrawal approach) 有時學生會被抽離於主流課程以外，目的是為這類學生提供適切的學習經驗；(2) 補救取向 (remedial approach) 這種取向以不同的形式出現和採取不同的策略，主要提供不同形式的干預，用以補償學童不足之處；(3) 主流取向 (mainstreaming approach) 這種取向主要強調在課程上作出調整，以容納被認為特殊的兒童，例如這種取向會涉及個別化學習計劃的提供、課室教材的調適，以至成年人對兒童的額外支援等。不過這三種不同取向都蘊含著學習困難是源自學童本身的觀點，有可能使學童處於不利的情況 (Ainscow, 1991, p. 3)，因為抽離的過程和「標籤」效應對學生、教師和家長的態度和期望都會造成負面的影響；輔導專家的存在會

間接鼓勵教師把照顧特殊學童的責任轉嫁他人；為特殊需要學童所提供的經驗通常是狹窄的學習機會（narrowness of opportunity），對學童的期望和學業成就水平的要求亦會較低等等。

以香港的情況來說，現時大部分官立小學在上課時間內實施的輔導教學模式多為「抽離輔導」（withdrawal）、「一班分兩組」（split class）及額外課節輔導（additional lessons）等；而資助小學則以「額外課節輔導」模式為主；就中學而言，最受歡迎的輔導教學模式為「一班分兩組」、「抽離輔導」及「按能力分班輔導」（streaming）等（Board of Education, 1997）。此外，大部分學校傾向於選擇一些「邊緣」（borderline）或被認為「可拯救的」（redeemable）的學童接受輔導教學，而把相對有嚴重學習困難的學生遺漏下來（p. 41）。黃顯華等的《九年免費強迫教育研究報告書》（第一卷）指出，現時輔導班的學生大多集中在小四及小五。而就輔導教學的運作來說，不少受訪學生指出輔導教學班的活動通常是：（1）做工作紙或練習；（2）重溫課文內容；和（3）學生發問。另外，又有人認為輔導教學有以下的缺點：（1）在有限的時間內，學生既要重新學習基礎知識，還要學習主流的課程，實在不易應付；（2）負責輔導教學的教師因培訓不足，以致未能充分理解輔導教學的精神和掌握因材施教的方法；（3）教材不足（頁6-11）。

梁振威、黃生明、李子建（1999）採用個案研究方式，探討小學輔導教學的狀況。結果顯示部分小學

開設輔導學科小組沒有一定的準則、部分輔導老師對輔導教學認知不足及輔導教學的資源投入不足等。

《怎樣在小學實施中國語文科輔導教學》（香港教育署中國語文教學研究中，1988）及《小學中國語文科輔導教學》（香港教育署輔導視學處中文組，2000）亦指出，不同的輔導教學模式均有其限制，例如在「抽離輔導」模式裏（「課內抽兩節」模式），輔導教師需要面對幾個來自不同班級的學生，以及需要處理同級各班可能出現的不同進度，因此施教時會有困難。在「一班分兩組」（「人多大組」模式），由於每組學生人數較多，不能發揮小組的輔導功能。此外，由於輔導教師需要承擔較多教節，因此工作量相對地增加，對個別學生的照顧便有所不足了。至於「額外加課節」模式（「課外加兩節」模式），成績最差的學生本應需要同時接受中、英、數三科輔導，但由於課節安排的限制，學生通常只能接受其中兩科的輔導。此外，若普通學生與輔導學生同時上課，教師便不能同時兼顧進度和照顧個別差異。

外國的研究結果顯示，參與補償與輔導計劃的教師很少進行主動及互動式教學，學生會花了大部分時間在個別的習作上。一般來說，教師對學生的期望非常低，而且這些計劃很少培養學生的高層次技能，教師主要強調基本事實和技能的學習。此外，這些計劃對「邊緣」學生（成績較接近平均水平、學習問題較不嚴重者）較為有效（Anderson & Pellicer, 1990）。就香港有關教師對學生的期望（expectation）研究而言，Winter（1993）的研究結果顯示，無論在第一組別及第

五組別學校，教師皆傾向給予成績稍遜學童（low-performer）下列的評價，如不願意努力、對所學的科目不感興趣、記憶力差和集中力弱、做家課速度緩慢、不聰明、不服從、不友善、不值得信任和沒有禮貌、來自貧窮的家庭及外貌不漂亮等。

何雲星等（1993）的本港個案研究發現，高成績和低成績的小六學生對校規的態度、服務和課堂生活三方面均有差異。一般而言，低成績的學生經歷較多失敗經驗，甚少得到老師的鼓勵，他們的自信心和自我形象較低，而在學習和面對考試時也較為被動和消極。彭新強（Pang, 1999）研究第五組別學校學生對學校生活質素的觀感，結果顯示歷險（adventure）對學校的一般滿足感（General Satisfaction）有較大的影響。彭氏認為若課堂氣氛變得更開放、正面和有利於學習，學生便覺得教學過程更有趣。另一研究指出，香港部分教師傾向於過分強調正常學業表現和學生的能力，而低估了有學習困難學生在不同領域（如外貌、社會接納、行為、運動、自我價值等）的能力（Chan, 1998）。

就社會學的傳統來說，曾榮光（1997）分析香港九年普及教育，指出其發展是由排斥性的精英主義轉變為分隔性精英主義的教育制度，背後仍蘊含著教育過程的不均等。正如謝均才（1998，頁 29）指出：

港府也缺乏促進教育結果均等的措施，如積極性歧視教育政策以扶助不利或不足的學生。故在現行制度下，儘

管增加了入學機會和採取了若干積極補償措施，可是卻不能保證相同的教育待遇（共同學校和共同課程）

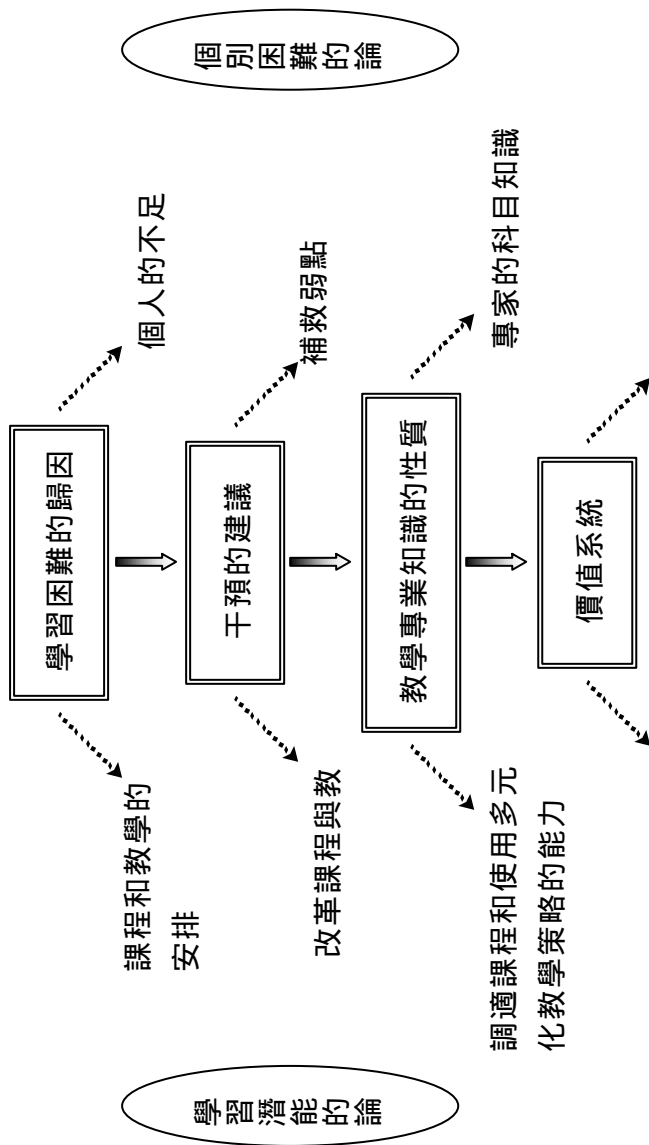
曾榮光(1999a, 頁 12) 分析學生學能差距的形成，並指出此差距是不斷累積和擴大：

升中派位制度中的第五組別學生早在小三已開始形成，然而制度上卻沒有給予他們任何及時而有效的補償教學（critical and effective education），以協助這些學童得以趕上他們同儕的平均水平；相反卻讓他們之間的學能差距日漸擴大，而到了升中學位分配時，就乾脆把他們依五個級別，分配到不同的中學去。

除三種研究學習困難的傳統外，Skidmore (1999b) 提出了兩派有關學習困難的論述（圖一）。首先是個別困難的論述，這一派的論點認為學習困難主要是源於個人的不足，因此干預的建議是補救學習者的弱點。而教學專業知識的性質主要是專家的科目知識，這一派的論點與前述的心理醫學傳統有較密切的關聯。與個別困難的論述有關的是「不足模式」（deficit model），這個模式認為學生有學習困難是由於（Westwood, 1997, p. 211）：

低於平均智能；
集中力差；
保留知識和技能的能力差；

圖一 有關學習困難的論述
 (修訂自 Skidmore, 1999b, p. 13)



聆聽技能有待發展；
理解複雜語文結構時遇到困難；
詞彙貧乏；
缺乏概括和轉移新的學習的能力；
沒有意欲進一步了解學校裏任何一課所提供的
資訊；
沒有能力以閱讀作為取得資訊、延伸知識和享樂
的途徑；
使用書面語時有重大困難；
自尊心低；
缺乏自我管理技能；以及
對挫敗有行為和情緒反應等。

蘇格蘭一個有關學習困難的質性研究顯示（Allan et al., 1991），教師認為有學習困難的學童（包括沒有診斷紀錄者，non-recorded）大致可分為三類：（1）學童的學習困難是可以解決的（短期困難）；（2）學童的學習困難是基本（fundamental）和持久的（enduring）；（3）學童的學習困難是基本和持久的，而且有「需要」紀錄（record of needs）。這些不同類型的學習困難的性質、成因和佐證可見於表二 a 及 b。該研究又指出，當學童由小學至中學不斷在讀、寫、算方面遇到困難，他們便被視為有持久的學習困難，而且主流班級教師會覺得他們的先天能力（innate ability）較低。總的來說，學童的學習困難被視為來自學童本身，並非是課程的問題（pp. 98-99）。

表二 蘇格蘭小學同工所辨別的短期學習困難
 (Allan et al., 1999, p. 18)

成因	困難	佐證
不良學習風格 開始較慢	閱讀	不能應付堂課 習作水準低 任教主流班級教師 的報告
不良學習風格	一般語文 / 讀書和寫字	不能應付堂課 習作水準低 任教主流班級教師 的報告 測試成績低
內在困難、 教師的錯誤、 材料不佳、缺課	特定的概念 或操作	不能應付學習任務 學童的水準落後
不良學習風格	集中力	不能應付堂課 習作水準低 測試成績低
缺課	習作的間歇 (lapse)	學童出現知識上的 差距
喪失親人、難婚、 家度背景	情緒、社交及 行為的困難	破壞性行為、暴力 學童表現不安或孤 立

表二 b 蘇格蘭中、小學同工所辨別的持久性認知困難

(Allan et al., 1991, p. 22)

同工類別	困難	佐證
中、小	閱讀	習作水準低 不能應付堂課 任教主流班級教師的報告 測試成績低
中、小	計算	不能應付堂課 習作水準低 只懂得做簡單的課業
中、小	整體能力偏低 (general low ability)	沒有提供佐證
中	寫作	只能完成小量功課 功課不齊全 造句不佳 串字錯誤 難理解文本
中	串字	習作水準低 功課答案錯誤 字母顛倒 測試成績低
中	理解	不能應付堂課
中	集中力	破壞性行為 功課不齊全或答案錯誤
中	學習遲緩 (generally slow)	沒有提供佐證

另一派是學習潛能的論述，此派論點認為學習困難的出現並非因學習者的不足，而是課程和教學的安排欠妥善所致，因此干預的建議是改革課程與教學。教學專業知識則強調調適課程和使用多元化教學策略的能力，這一派的論點與前述的組織傳統有較直接的關聯。就價值系統來說，個別困難的論述反映實用主義的取向；而學習潛能的論述則蘊含社會公義的立場。

與學習潛能論述有關的是「低效率學習者模式」（inefficient learner model）。Stott 的研究顯示，不少有中度智能障礙或特定學習障礙的學生並非缺乏潛能，只是他們的學習取向令他們無法集中精神學習，因此他建議這些學生需要「學會學習」（learn how to learn）（Stott, Green & Francis, 1983; Westwood, 1997）。根據 Stott 的觀點，處理學生的學習困難可透過下列方式進行（Westwood, 1997, p. 12）：

對新概念和技巧進行明示式教學（explicit teaching）；

維持良好的課室秩序，透過清晰而主動的教學讓學童有較多時間花在學習任務上（time on-task）；讓學童享受成功的學習經驗，並且使他們知道自己能夠達致「掌握」（mastery）甚麼水平；

安排相關和能夠刺激學習的課程，例如一些能配合學童的興趣、與課堂教學有直接關係、富挑戰性和真實感的課外經驗等。

正如《教育制度檢討：教育改革建議》所言，教育改革的根本目標是讓每一個人發揮潛能。究竟接受輔導教育的學生，或在低組別學校就讀的學生有沒有發揮潛能的機會？一項本地研究指出，處於成績最差的百分之二十（bottom 20%）的中學生，大部分的智能都達至平均或平均以上的水平（Yung, 1997）。但是為甚麼這些具有潛能（一般智能）的學生無法在九年的強迫教育裏取得成績上的進展？政府花在補償和輔導教學的資源是否未能取得預期效益？根據最近教育署所提供的資料顯示，九千多名學生接受啟導班補課後，能夠追上同級學生水平者，僅為一百人而已，成功率只有 1.3%（鄭曉春、潘素霞、盧宇琪，明報，2000年5月15日），至於餘下的學生，只有兩成同學在其中一個主科追上同級同學的水平，情況不算理想。鄭曉春、潘素霞、盧宇琪（2000年，5月15日）指出，成功率偏低主要與下列因素有關：

- （1）不能及時補救 不少學生在小三以上才能入讀啟導班，但他們在初小時已出現學習困難的問題；
- （2）甄別機制存在問題 被評為有學習困難、程度較同級學生低兩年的學生，在小三或以上才有機會入讀啟導班；
- （3）課程與考試成績不配合 啟導班學生與同級同學接受相同的課程和考試，令教師無法因材施教；
- （4）兩級學生在同一啟導班學習；
- （5）師資問題 一般教師缺乏處理學習差異和教導成績稍遜學生的技巧。

從上可見，個別困難的論述和學習潛能的論述對學習困難的觀點和處理方法均有不同的理解。這些論

述亦蘊含著不同的「智能」觀念，教育統籌委員會（2000）的《教育制度檢討：改革方案諮詢文件》指出（頁90）：

傳統上，教育較為偏重發展學生在學術方面的能力，其實每個人都具備多方面的能力（例如語言運用、數學邏輯、音樂、美術、體育、創意及人際關係等）我們必須輔助學生全面地同時運用多項不同的能力，從而達致學習的最高成效。

心理 醫學傳統：智商（IQ）觀念的限制以至多元智能的發展

在評定學童是否有學習障礙或學習困難，又或者是否需要接受特殊教育服務時，專家有時會利用學童的智商作為判斷的基礎。其實智商是一種智能的心理測量（psychometric intelligence），它可以提供有用的資料，用以預測個別學童在學習任務上能夠成功的機會。可是，學童的智商測驗分數並不能夠有效地解釋為甚麼不同學童在學業成就上會有差異，以至為甚麼有些學童處理學習任務時遭遇挫敗（Howe, 1993）。正如 Macmillan 及 Forness（1998, p. 251）指出「智商給了我們啟示，一名商數低的兒童如果得不到任何援助，而主流教育亦沒有為他調整教學策略，那麼他便有可能遭受挫敗。」

因此智商具有較多描述性構念（descriptive construct）的功能，但較少解釋性構念的功能，對如何幫助學童改進學業上（如閱讀和數學）的表現亦不

能提供很多有用的資訊。Feldman (1998) 亦指出，智商測驗較強調語文、邏輯和數學技能，而且要求被測試者在抽離脈絡 (out of context) 的情況下表現智力的功能，學童即使有其他類型的強項也不能夠發揮，例如，學童用以解決問題的決斷力、幻想力、領導才能、對社會的理解等，並不能透過智商測驗得到適當的評估。

智商測試所相對應的學校觀是一個「統一觀點」(Gardner, 1993)，在統一規劃的學校裏，每個學生都要學習相同的課程 (即核心課程)，選擇極少。加德納 (Gardner, 1993) 主張一套對智能抱不同看法和完全不同的學校觀，他認為「智能是在特定的文化背景下或社會中，解決問題或製造產品的能力」(霍華德·加德納, 1999, 頁 16)。

近年香港教育界開始關注多元智能的發展和教學。加德納指出，多元智能可分為內省智能、音樂智能、視覺空間智能、人際智能、語言智能、邏輯數學智能、身體動覺智能、大自然智能八種。加德納在《零點項目》(Project Zero) 裏設計新的評估手段去展示不同的智能。不過這些評估同樣有一定程度的限制，例如不知道是否具有標準化工具的可信度，以及能否預測兒童在學習時會否成功。此外，重視多元智能可能促使部分家長除了要求子女在傳統的學業領域裏出類拔萃外，還要他們在其他智能方面有出色的表現，因而使兒童承受更沉重的壓力 (Gardner, 1993)。

組織的傳統：多元化的學校重建

Ainscow (1991) 主張以另一種觀點處理學習困難問題。他認為學生的學習困難主要與課程問題有關，又因為教師不能針對學生的興趣、已有的知識和技能而提供有意義和相關的課程經驗所致。Ainscow 建議要從學校改革解決學生的學習困難，尤其要使學校教育邁向「使所有學生受惠和成功的效能學校」(effective school for all)。Ainscow 及 Muncey 的研究顯示，要在主流學校發展「特殊需要」的實踐，學校應具備下列特徵（修訂自 Ainscow, 1991, p. 4）：

- 校長的領導具有效能，承擔滿足所有學童需要的責任；
- 同事有信心去處理學童的個別需要；
- 對所有學生能夠成功抱有樂觀的態度；
- 為個別同事提供支援；
- 承擔為學童提供寬闊而平衡的課程經驗的責任；
- 設立系統化的步驟去監控和檢視進展。

就學校改革、學校改進或學校重建來說，重建的維度可分為重建教學過程、重建教師的職業地位及重建學校與其服務對象（如家長、社區成員、學生）的關係（李子建，1999）。而學校改革計劃大致可分為全面改革計劃和課程改革計劃兩大類。全面改革計劃涉及不同的重建進度，下面就美國和中國針對學習困難學童和多元智能學校的改革經驗，探討可行的改革路向。

躍進學校計劃

躍進學校計劃是一個全方位的學校改革計劃，始創者是美國史丹福大學韓立文（Henry Levin）教授（現任教於美國哥倫比亞大學師範書院）。Hopfenberg, Levin 及 Associates（1993, pp. 13-14）指出，美國教育制度以下列類似的方式處理邊緣學生的問題（at-risk students）：（1）辨別處於邊緣的學生，並把他們界定為遲緩學習者或需接受輔導教育的學生；（2）為處於邊緣狀況的學生訂立少量目標，只是希望他們進入輔導班；（3）放慢教學進度和減少教育的挑戰；（4）以操練（drill-and-practice）方式作為主要的教育策略，讓邊緣學生多花時間在低層次的重複練習上；（5）把課程和教學政策以至教學材料的設計、準備和選取付託給州政府教育部門，確保以「遙控」方式指示課室的教學活動；（6）視家長為學生學習問題的根源，而非作為解決方法之一。

此外，韓立文指出美國的改革偏重提高中學的學業水平，相對忽視小學的基礎教育。基於上述因素，他建議要「加速」學習條件不足學童的成長和發展，以「資優」的教學方式取代「補救」策略。韓立文所領導的「躍進計劃研究組」在 1986 年於兩所小學進行試驗，更在 1990 年成立第一所「躍進中學」和首四個衛星中心，在美國參與計劃的學校約有一千一百所。現時「躍進學校計劃」更在南美洲巴西、西班牙、澳洲、奧地利、香港等地方開始發展起來（萊文，1995；李子建、趙志成，1999）。

「躍進學校計劃」具有三個原則：目標一致、賦權承責、發揮所長。這個計劃提倡以「強效學習」（powerful learning）作為一種哲學和過程。強效學習建基於躍進學校計劃的價值觀，即平等、溝通和合作、參與、社區精神、學校作為專業中心、冒險、反思、信任、實驗、發現等，並希望透過學校各社區成員（包括校長、教師、家長、學生、社區人士、校董會成員）的合作和努力及配合學校的遠景，使學生的自尊心、習作的質素（如創造力）以至成績都有所改進。強效學習經驗可透過課程（甚麼）、教學（如何）和脈絡（組織及氣氛）三方面的配合建構起來，例如課程利用整體課程教授語文（language across subjects）、跨科目／主題式學習；教學通過合作學習、設計作業、另類評估；脈絡則強調校本探究、學校與大學及其他機構結成夥伴等（李子建、趙志成，1999）。

中國的成功教育

成功教育是一項針對學習有困難、集中於有薄弱學習困難的初中學生而進行的教育改革。從 1987 年開始，在上海市閘北區教育局直接領導下進行試點研究，至 1990 年則開始擴大研究階段。成功教育具有下列基本原則（劉京海，1993，1996）：

- 目標性原則：開發學生內在的動力系統、創設成功機會、激發學習的興趣和動機；
- 工具性原則：強化成就意識；
- 活動性原則：以活動為中心，而活動的現實目的是內化教育；

過程性原則：循序發展，以「低起點嚴要求、小步子快節奏、多活動求變化、快反饋勤矯正」為原則。

成功教育有幾種不同的基本做法，其中以班級教育作為成功心理培養、自我教育能力及德育改革的重心。成功教育班級教育工作共有六大方向：（1）分析學生信息及進行針對性教育；（2）重視非智力因素教育，改善學生心態；（3）積極開展各種活動，強調自我設計、自我組織、自我活動，培養自我教育能力；（4）不斷對學生提出積極的期望和要求，實施目標指引；（5）給予鼓勵性評價，不斷為學生創造成功機會；（6）重視班級集體常規建設，形成良好的班風及學風。

成功教育的實施涉及教育觀念的轉變和教育管理改革，正如劉京海（1993，頁 259）指出：

教育的問題首先是教育思想問題，教育管理首先是教育思想的管理。成功教育的改革重點是教育思想改革
成功教育管理的真諦在於運用成功教育的基本思想去實施有效的教育思想管理。

成功教育背後的教師觀是相信每一位教師都有成功的潛能和成功的願望，以及都能在原有基礎上獲得多方面的成功。同時教師觀強調三個轉變（頁 261-262）：（1）變埋怨、責怪學生為相信學生；（2）變教師對學生外壓式的強制教育為學生內調式的自

我教育；（3）變片面追求分數的應試教育為爭取多方面成功的素質教育。根據上海閘北第八中學的經驗，該校畢業生合格率從原先 20% 的區內最低水平，一躍為 100%，連續多年犯罪率為零，學校還培養出一批在攝影、運動、美術設計方面有出色表現的特色學生。

邁向多元智能學校

加德納在幼兒早期多元智能的培育方面開始了《多彩光譜項目》（Project Spectrum）。該項目會在一些取錄「邊緣」學童的學校實施，目標為介紹一系列有關兒童不同的學習範圍、辨別和支援兒童的強項，以及利用兒童的強項改善整體的學業成績等（Gardner, 1993）。最近美國一項個案研究發現，在六所實施多元智能的學校裏，其中四所學校白人學生與少數民族學生之間的成績的差異較過往縮減，甚至已經消除了（Campbell & Campbell, 1999）。

Hoerr（2000）在《成為一所多元智能學校》一書中，分享他在聖路易斯新城市學校推行多元智能的經驗。他持有三個信念：（1）所有兒童能夠學習；（2）一所學校是不能比它的教師質素更佳；（3）校長的角色是幫助學校成員（包括教師、學生與家長）學習。Hoerr 尤其強調同儕感（collegiality）在校內發展多元智能的重要性，他引用 Roland Barth（1990）的觀點並加入個人意念，指出同儕感可透過以下方式促進多元智能的實施：（1）教師與行政人員共同討論學生的成長和需要；（2）教師與行政人員共同發展課程；（3）教師與行政人員互相觀課；（4）教師與行政人員進行

相互教學 (reciprocal teaching, 如成立讀書小組) ; (5) 教師與行政人員在委員會裏共同反思現行的實踐策略。Hoerr 又提出實施多元智能教育的不同階段, 包括覺醒(awareness) 探索(exploration) 追求(courtship) 全速前進 (full-speed ahead)、路障 (roadblocks)、重組 (regrouping)、成為多元智能學校或多元智能學習社會 (learning community) 等 (表三)。

值得注意的是, 多元智能並不是處理學童學習困難問題的萬應靈丹, 不過多元智能的教學取向較易被有學習困難的學生所接納, 並且可以為這些學生打開學習之門。因此, 多元智能的成功僅為表面的變化, 教師需了解個別學生的學習困難的成因、一些對他們學習上奏效的方法和原因, 以及如何善用這些方法 (Hoerr, 2000), 這樣學生的學習困難才能有效地得到解決。

社會學的傳統：邁向更包容、更均等的制度

曾榮光 (1999b, 頁 21-22) 在討論精英主義與均等主義兩個概念時, 指出香港的學校制度

必須切實推行更大程度的均等主義教育, 即在培養及選拔過程中盡量保留及發掘香港下一代的潛在才智 (potential talent), 具體而言, 就是避免過早, 甚至是不必要的分流和篩選, 以窒礙潛在才智的發展。另一方面是切實施行有效的補償教育, 使那些因種種社

表三 多元智能的實施階段

(採自 Hoerr, 2000, p. 55)

階段	特徵	教師行為
(1) 覺醒	質疑現狀，對「傳統取向」的教育表示不滿，覺得應該有更佳的方式去教育學生。	辨別那些令人厭煩或沒有接受學習挑戰的學生；渴望尋找新方法去接觸兒童。
(2) 探索	閱讀和學習多元智能；校內有核心小組教師定期聚會，探討引進多元智能的意念。	思考和談論利用多元智能時教師的角色和教學會如何改變。
(3) 追求	參觀實踐多元智能教育的學校，引起校內其他同事對多元智能的興趣；初步通知家長和其他持分者。	試驗多元智能，與他人交換心得和策略；校內專業進修和隊工發展以多元智能為重心，看到更多學生成功。
(4) 全速前進	大部分同事開始使用多元智能策略；家長明白多元智能如何幫助他們的孩子；校內定期實施多元智能教育，校內展示圖象以宣揚其優點。	評估和報告方式開始轉變，教師熱誠地共同協作，在不同方向推行多元智能。
(5) 路障	面對內在和外在外在障礙；開始質疑多元智能的好處和它如何可以幫助學生的學習。	感到挫折或出現防衛感，教師可能分為支持或反對多元智能的陣營。
(6) 重組	認識到多元智能並不能解決所有問題；基於反思多元智能的優點和限制，教師對多元智能的使用更有承擔。	速度放慢，集中點放在對多元智能實踐方式的反思和改良。
(7) 多元智能學校 / 學習社區	多元智能影響學校所有環節，包括課程、教學、評估、教師與家長的關係；確認實踐多元智能的旅程與到達終點同具價值。	積極參與課程、教學和評估部分的改革，教師如同齊般工作；確認成為一所多元智能學校。

經、文化條件而未能發展及冒顯的潛在才智得以成為績效精英。

在這個觀點下，改革派位機制以及改革「高注碼」（high stake）考試制度都是兩個作為減少學能及階級分隔的改革。不過隨著學校的混合學能（mixed ability）程度增加、考試形式邁向持續評核（Continuous assessment）和多次機會（multiple attempts）（詳見曾榮光，1999a），教師教育的配合也是不可或缺的。未來的教師教育直配合前述三個傳統的重點，為校長、準教師、在職教師及專業人員提供下列的培育：

辨認學童的強項和弱項；

認識和掌握多元化的課程、教學和評估策略，尤其是處理學習困難學生的技巧；

對不同學能和多元能力的學童均抱有高度而適切的期望；

視解決學生的學習困難為全校發展的核心部分，並鼓勵同事間對於補償及輔導教育的不同觀點作交流和慎思（deliberation）；

視家長和社區人士（包括教育署、專上院校和社區服務機構人員）為學校夥伴，共同協助有學習困難的學童回歸主流。

在學校教育的研究裏，一些「控制因素」如家庭的支持（家長的支援、家長 兒童互動）和學校的資源（圖書館、學校及課室環境、電腦的設備等）都視為影響教學成果的代理變量（proxy variable）（Leong,

1998, p. 203)。家校合作也是一個不能忽視的因素，何瑞珠（1999）在分析家庭與學校合作的理論時，曾提及家庭缺失論、教育機構歧視論和包容理論，這三套理論亦頗配合前述三個解釋學習困難的傳統（表一）。以往學生的學習困難可歸因於家長的照顧不足和參與程度低，而機構的「排拒」角度認為學校不知不覺間貶低了低下階層家長的參與動力，以致家長「自我淘汰」和持放棄態度（詳見何瑞珠，1999）。包容理論則視家庭和學校作為學童學習的資源，一方面鼓勵學校體會和尊重家長（尤其是來自低下階層的家長）各自的文化價值，另一方面協助和動員家長與學校合作，共同努力輔助有學習困難的學童成長。梁子勤（Leong, 1998, p. 208）亦建議教育工作者與家長及其子女工作時宜提高靈敏度，理解他們的需要和賦予同情心。資源方面，政府可考慮優先處理收錄第五組別或大量具學習困難學童學校的改善工程和電腦設備（包括協助裝置輔助學習困難學童的電腦系統，如DECtalk、CSILE、電腦輔助中文閱讀等）（Leong, 1998）。

除了學校的資源和家庭的支持外，政府宜投放較多資源予基礎教育，正如葉建源（1996，頁 62）所言：

從政策視野的角度來看，著眼於課程、教材、教法等具體的改善措施是末，提高教師的專業精神、專業能力才是本。確立了這個方向，政府就可以考慮如何加強教師入職前的專業培訓、給予在職期間的專業發展空間

(包括反思的時間、學習和交流的機會)、提供良好的專業管理(包括評核制度),使教師有條件和有能力做好社會交托給他們的工作。由於涉及觀念行為的改變和資源投入的增加,是絕不容易的,需要決策者有眼光和有決心。

最近政府宣布有計劃投放更多資源(中、小學各約三十萬及五十萬)讓學校推行「拔尖保底」措施,這是可喜的事。不過政府宜協助學校善用這些「額外」的資源,使校內的補償和輔導教育得到更有效的發展。

從批判論的觀點來看,上述的觀點和建議也許未能徹底地處理社會結構出現的不平等。Banks(2000)認為學習上的弱能(disability)、智力障礙(mental retardation)和資優(giftedness)都是社會建構(social construction)的概念,背後隱藏了智力層序(intellectual hierarchies)和標籤作用(labeling)的觀點。Banks進一步提出下列問題(修訂自 Banks, 2000, pp. 23-24):

- (1) 誰人有權界定這些群體,以及把這些群體的概念在學校、專上學院或大學裏制度化?
- (2) 知識與權力的關係為何?
- (3) 誰人從社會和教育機構怎樣界定和概念化「智力障礙」得益?誰人有所損失?

- (4) 如何再建構「智力障礙」，以賦權 (empower) 邊緣化群體和為他們創造較大的教育平等 (educational equality) ?

Smith (1999) 亦從批判論出發，指出特殊教育計劃的對象 (學童) 受益比提供服務者為少。究竟這些現象會否同樣適用於香港的補償和輔導教育？這是值得我們深思的。

結 論

本文初步探討了學習困難論述以及補償與輔導教育的理論基礎，並從心理 醫學的傳統、組織的傳統和社會學的傳統分別討論可行的發展方向：多元智能的發展、多元化的學校重建和邁向一個更包容 (accommodating)、更均等的制度。就補償與輔導教育而言，日後香港學校改革應考慮以下幾方面，

- (1) 以研究文獻而言，本港對補償與輔導教育的研究仍有待拓展，例如可從下列課題作進一步探究：
- 輔導教學的成效，與輔導教學有關的資源在學校內運用的情況；
 - 多元智能策略的實施經驗及成效；
 - 有學習困難的兒童的強弱項辨識。
- (2) 政府現行和建議有關補償與輔導教育的措施之間是互相抵銷，還是相輔相成？尤其在學校的層面裏，多元智能的發展如何與學習困難的診斷有機地結合起來，這點有待我們進一步思考。

- (3) 在學校改革的議程裏，我們較多討論專業人士和大眾市民的意見，相對來說較少聆聽和尊重未來的社會主人翁——學生的心聲（student voice），了解他們對補償與輔導教育，以至學校教育的看法和改善建議。

參考文獻

- 何雲星等（1993）。香港小六學生文化個案研究。《初等教育學報》，第4卷第1期，頁57-68。
- 何瑞珠（1999）。《家庭與學校合作——政策及理論剖析》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 李子建（1999）。《學校改革與廿一世紀香港特區教育》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 李子建、趙志成（1999）。邁向優質教育：躍進學校教育的角色。載李子建、趙志成、潘天賜、鄧薇先、譚萬鈞，《香港躍進學校計劃與優質教育》（頁1-25）。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 香港教育署中國語文教學研究中心（1988）。《怎樣在小學實施中國語文科輔導教學》。香港：政府印務局。
- 香港教育署輔導視學處中文組（2000）。《小學中國語文科輔導教學》。香港：政府印務局。
- 教育委員會（1996）。《特殊教育小組報告書》。香港：政府印務局。

- 教育委員會（1997）。《九年強迫教育檢討報告（修訂本）》。香港：政府印務局。
- 教育統籌委員會（1999）。《教育制度檢討：教育改革建議》。香港：政府印務局，
- 教育統籌委員會（2000）。《教育制度檢討：改革方案諮詢文件》。香港：政府印務局。
- 梁振威、黃生明、李子建（1999）。香港小學輔導教學的探究：現況和改革。論文發表於香港教育研究學會周年研討會。香港：香港教育學院。
- 曾榮光（1997）。《從排斥性精英主義到分隔性精英主義——香港九年強迫教育發展的深層結構》。香港：香港中文大學香港教育研究所。
- 曾榮光（1999a）。《從哪裏來？往哪裏去？尋找教育改革建議的實徵基礎》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 曾榮光（1999b）。《精英主義與均等主義之間：尋找教育改革建議的理論基礎》。香港：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 萊文（1995）。韓孝述、潘兆球譯：美國邊緣學生的教育——探討對發展中國家的適應性。載亨利·萊文著，曾滿超、鍾宇平、蕭今編譯，《高科技、效益、籌資與改革》（頁249-269）。北京：人民日報出版社。
- 黃顯華等（1996）。《九年免費強迫教育研究報告書》（第一卷）。香港：香港中文大學。
- 葉建源（1996）。香港政府在支援學習困難學生方面的角色。載《教導學習困難學生及課程剪裁文集》（頁50-76）。香港：香港教育署課程發展處、香港大學教育學系、香港教育學院。

劉京海主編（1993）。《成功教育》。福建：福建教育出版社。

劉京海（1996）。成功教育的基本理論與實踐。載《教導學習困難學生及課程剪裁文集》（頁3-23）。香港：香港教育署課程發展處、香港大學教育學系、香港教育學院。

鄭曉春、潘素霞、盧宇琪（2000）。年花三億，保底成功率僅1.3%。《明報》，5月15日，A1。

霍華德·加德納（1999）。沈致隆譯，《多元智能》。北京：新華出版社。

謝均才（1998）。《教育機會差異在香港：現狀和研究議題評述》。香港：香港中文大學香港教育研究所。

Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 1-19). London: David Fulton Publishers.

Allan, J. et al. (1991). *Off the record: Mainstream provision for pupils with non-recorded learning difficulties in primary and secondary schools*. Scotland, UK: Scottish Council for Research in Education, ED 335, 846.

Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (1995). Individualized planning. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special and remedial education: Research and practice* (2nd ed., pp. 5-35). Oxford: Pergamon.

Anderson, L. W., & Pellicer, L. O. (1990). Synthesis of research on compensatory and remedial education. *Educational Leadership*, 48(1), 10-11.

- Banks, J. A. (2000). The social construction of difference and the quest for educational equality. In R. S. Brandt (Ed.), *Education in a new era* (pp. 21–45). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Board of Education. (1997). *Report on Review of 9-Year Compulsory Education* (rev. ed.). Hong Kong: Printing Department.
- Campbell, L., & Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Chan, D. W. (1998). Perceived competence of students with learning difficulties in Hong Kong. In D. W. Chan (Ed.), *Helping students with learning difficulties* (pp. 135–148). Hong Kong: The Chinese University Press.
- Feldman, D. H. (1998). How spectrum begin. In H. Gardner, D. H. Feldman, & M. Krechevsky (Eds.), *Building on children's strengths: The experience of project spectrum* (pp. 1–17). New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Hoerr, T. R. (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hopfenberg, W. S., Levin, H. M., & Associates (1993). *The accelerated schools: Resource guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Howe, M. J. A. (1993). Limited intelligence and school failure. In V. Varma (Ed.), *How and why children fail* (pp. 41–50). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Humphrey, H. J. (1992). *Motor learning in childhood education*. Springfield, IL: Charters C. Thomas Publisher.
- Lau, W. M. R. (1998). Making special education ordinary for pupils with learning difficulties in Hong Kong. In D. W. Chan (Ed.), *Helping students with learning difficulties* (pp. 151–159). Hong Kong: The Chinese University Press.
- Leong, C. K. (1998). Whither specific learning difficulties: Different locates, different problems. In D. W. Chan (Ed.), *Helping students with learning difficulties* (pp. 189–212). Hong Kong: The Chinese University Press.
- Macmillan, P. L., & Forness, S. R. (1998). The role of IQ in special education placement decisions: Primary and determinative or peripheral and in consequential? *Remedial and Special Education*, 19(4), 239–253.
- Pang, N. S. K. (1999). Students' quality of school life in Band 5 schools. *Asian Journal of Counselling*, 6(1), 79–106.
- Scheerens, J. (1987). *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners. A review of Dutch research on compensatory education and educational development policy*. Amsterdam; New York: North-Holland Publishing Company.
- Skidmore, D. (1999a). Continuities and developments into research into the education of pupils with learning difficulty. *British Journal of Educational Studies*, 47(1), 3–16.

- Skidmore, D. (1999b). Relationships between contrasting discourses of learning difficulty. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 12–20.
- Smith, C. J. (1985). *New directions in remedial education*. London: Falmer Press.
- Smith, P. (1999). Drawing new maps: A radical cartography of development disabilities. *Reviews of Educational Research*, 69(2), 117–144.
- Stott, D. H., Green, L., & Francis, J. (1983). Learning style and school attainment. *Human Learning*, 2, 61–75.
- Westwood, P. (1997). *Commonsense methods for children with special needs* (3rd ed.). London: Routledge.
- Winter, S. (1993). Teacher expectations towards high- and low-performing students in secondary school. In S. Winter, et al., *Special students in mainstream schools* (pp. 37–49). Hong Kong: Faculty of Education, The University of Hong Kong.
- Yung, K. K. (1997). What happens to the attainment of our bottom 20% of students at the end of their nine-year compulsory education? *Educational Research Journal*, 12(2), 159–173.

**Learning Difficulties, Compensatory and
Remedial Education: In search for the
Theoretical Foundations for the *Reform Proposals***

Lee Chi-kin

(Abstract)

In the consultative document entitled *Review of Education System: Reform Proposals*, the Education Commission mentioned various measures related to compensatory and remedial education as well as those catering for students' multiple abilities and learning needs. This paper explores the theoretical foundations behind the measures and strategies of compensatory and remedial education from three traditions of research concerning learning difficulties — namely the psycho-medical, the organisational, and the sociological traditions — and discourses of individual difficulties and learning potential. In addition, the author discusses possible directions of development from the three aforementioned traditions which aim at developing students' multiple intelligences, implementing multiple forms of school restructuring, and moving towards a more accommodating and a more equal educational system.