

香港新高中課程改革下的融合教育實踐困境

余玉珍、尹弘飈

香港中文大學課程與教學學系

2001年，香港以《學會學習：課程發展路向》文件展開了全面而根本的課程改革（下稱課改）。2009年實施「三三四」新高中課改，更掀起了學制、課程及考試評核制度的巨大改變。此外，隨着1997年「融合教育先導計劃」實施，有特殊教育需要的學生就讀於主流學校正式開展。2008年，香港中學全面落實「全校參與」模式的融合教育，其時正值中學面臨適齡學生人數下降的「殺校」危機、排山倒海的高中課改，以及教學語言微調政策等重要改變，使得新高中課改中融合教育的實施變得極為複雜。究其本質，融合教育中欣賞多元與主流教育中追求卓越難以共融，因此在新高中課改中落實融合教育面臨重重困難。本文聚焦探究新高中課改下融合教育的實施概況及所面對困境：首先簡述普及高中教育下發展融合教育的現況與困難；其次探討新高中課改下的融合實踐困境；最後分析化解困境的取向，建議必須從全納教育革新教育制度與課程重置的理念着眼，照顧所有學習者的不同需要。綜合而言，高中課改帶來學習差異擴大、教與學壓力倍增等問題尚待處理；加上融合生向弱勢學校傾斜、教師缺乏融合教育能力，且新高中課程並未解決融合生的不利處境等，都突顯了在新高中課改中落實融合教育的困難與挑戰。

關鍵詞：課程改革；課程實施；融合教育實踐；困境

引言

香港於1997年正式落實「融合教育先導計劃」（下稱「先導計劃」），使五類可入讀特殊學校的殘疾類別學生，包括智障（intellectual disability）、自閉症（autism spectrum disorder）、肢體傷殘（physical disability）、視障（visual impairment）及聽障（hearing impairment）學生，入讀主流學校。2001年，隨着〈殘疾歧視條例教育實務守則〉（簡稱〈守則〉）（平等機會委員會，2001）訂立，及主流教育以《學會學習：課程發展路向》（課程發展議會，2001）文件展開全面而根本的教育改革，教育當局提出以寬廣而均衡的「同一課程架構」（one curriculum framework for all）

原則，照顧不同學生的學習需要，當中包括「先導計劃」中五類特殊教育需要（special educational needs，下稱 SEN）及普及教育下湧現的學業成績稍遜學生¹（academically low achievers）（黃顯華、韓孝述、趙志成，1997）。

為使中學靈活調配資源推行融合教育，教育局²自 2008 學年起為中學提供新資助模式的「學習支援津貼」，把可獲資助的 SEN 類別增至八類，又按學校每年 SEN 學生實際數目及所需支援層級發放現金津貼。「先導計劃」的額外資源只給予每取錄五名該計劃五個類別 SEN 學生的學校聘請一名額外教師，或取錄至少八名上述 SEN 學生的學校聘請一名額外輔導助理，而且上限各一名，使得參與計畫的學校並不踴躍。新資助模式把特殊學習困難（specific learning difficulties）、注意力不足／過度活躍症（attention deficit/hyperactivity disorder）和言語障礙（speech and language impairments）都納入為融合教育對象（見附錄一）；在融合類別增加，學校可按 SEN 學生實際數目獲得較多資助下，主流學校內 SEN 學生人數明顯增加。

及至 2009 年實施普及高中教育，寬廣而多元的新高中課程和單一次的香港中學文憑試（下稱文憑試），不單突顯了嚴重的學習差異問題，更令 SEN 學生處於學習、考評與升學的不利處境。儘管新高中課程文件（課程發展議會，2009，頁 3）從教育系統、學校組織、學校課程及課堂教學等不同層面，勾勒出照顧學生學習多樣性的美好願景，但系統層面的融合理念與措施未能顧及 SEN 學生的特殊性，無助平衡發展融合教育欣賞多元與主流教育追求卓越的情況。教育當局提出的「三層支援模式」、額外資源及教師專業發展等融合策略未見成效，使得學校在實踐融合教育時面對種種困境。本文聚焦探究新高中課程改革（下稱課改）下融合教育的實施概況及所面對的不同困境：首先簡述普及高中教育下發展融合教育的現況與困難；其次探討新高中課改下的融合實踐困境；最後分析化解困境的取向，建議必須從教育體系革新與課程重置着眼，才能真正照顧所有學習者的不同需要。

香港於普及高中教育下發展融合教育的現況與困難

普及高中教育下的融合教育發展概況

意涵不清的香港融合教育定義

「融合教育」（integrated education）及「全納教育」（inclusive education）屬外來詞。「全納教育」一詞始見於聯合國教育、科學及文化組織（下稱聯合國教科文組織）1994 年發出的《薩拉曼卡宣言與行動綱領》，提出給予殘疾兒童及學習困難學生優質教育，隨後發展成以全納教育理念達至全民教育（Education for All）的追求，而全納教育亦漸次取代融合教育，成為國際間的討論議題（聯合國教科文組織，2005，

2009)。由於全納教育在實踐上受國家和地方機構的因素影響而出現很多不同面向，一直缺乏統一的操作定義（Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000; Thomas & Vaughan, 2004）。台灣把 integrated education 翻譯為「統合教育」或「一體化」，把 inclusive education 翻譯為「融合教育」（洪儷瑜，2014；鄭津妃，2012）。聯合國教科文組織（2005）指教育體系從排斥殘疾人或弱勢群體到融合安置，再發展至全納教育，是確保所有人獲得受教育權利的文明進程（頁 17，圖 2.2）。因此，全納教育的發展是個增強教育系統能力，使其能覆蓋所有學習者的過程，是實現全民教育的一項重要策略。教育問題的產生相信是由於教育體系出現問題，學習困難來自學習者的自身缺陷（impairment），亦同時因環境和制度欠缺彈性而對學習構成影響，產生障礙（handicaps）（聯合國教科文組織，2009）。全納教育的發展能增強教育體系職能，顧及所有學習者的需要，當中涉及兒童權利、消除障礙、改革教育制度和學校架構重組等觀念。相反，融合教育只着重把 SEN 學生安置於普通學校就讀，焦點在於協助 SEN 學生適應現行的學校安排（平等機會委員會，2012，頁 i；教育局，2014a；聯合國教科文組織，2005，2009；Hall, 1997）。

香港的官方文件把 integrated education 及 inclusive education 皆譯作「融合教育」（公務員事務局，2016b；平等機會委員會，2012；教育局，2014a）。香港的融合教育理念始見於 1977 年的《群策群力：協助弱能人士更生》康復政策白皮書，並於 1997 年藉「先導計劃」正式落實，令殘障學生就讀於主流學校。雖然香港的融合政策已朝向提升教育體系效能，以「全校參與」模式，使全港普通學校³都能因應學生個別差異和特殊教育需要，提供優質教育服務，使每名學生都能發展潛能，締造共融的校園（inclusive school culture）（教育局，2014a，頁 v），但教育局基於香港一直以雙軌制推行主流學校融合教育和特殊學校教育，仍以融合教育統稱香港的融合教育政策。惟香港的官方文件卻交替使用 integrated education 及 inclusive education 泛指「現時香港推行『全校參與』模式的融合教育〔指 integrated education〕，與全球融合教育〔指 inclusive education〕的發展趨勢一致」（立法會財務委員會，2015，頁 1034）：

長遠來說，我們認同全納教育〔指 inclusion〕的理念。現時世界不同地方對「全納教育」的定義並非完全一致，而我們在此所採用的定義，是指一個能夠因應學生的不同學習需要提供適當的幫助，讓學生可以充分發揮潛質的教育體系。（教育統籌委員會，2000，頁 V-4）

以全校參與模式推行特殊教育是邁向融合教育的一步，校內每人都會出一分力，一起幫助有特殊教育需要的學生。為推行該模式，校方須有明確的政策，以支援有特殊教育需要學生、集中資源供靈活調配、教職員持續發展、教師協作和家長參與等事宜。（教育統籌局，2006，頁 2，註 3）⁴

基於「融合」與「全納」的不同理念，以及香港全納教育實踐（inclusive practice）的現況，學界普遍視 1997 年開始「全校參與」模式的融合教育為香港全納教育實踐的分水嶺，以釐清香港從「融合」到「全納」的教育政策發展，並沿用中譯「融合教育」及 inclusive education 指稱香港的融合教育政策（胡少偉、李少鶴，2013；許令嫻，2003；盧乃桂，2004；Forlin, 2007, 2010; Forlin, Loreman, & Sharma, 2014; Poon-McBrayer, 2012; Yeung & Yuen, 2014）。按學界觀點，本文將沿用慣常使用的「融合教育」指稱香港的全納教育實踐，並以「全納教育」（inclusive education）指稱國際間所追求的全納發展，即探究如何改革教育系統以應對學生的多樣性。

融合與普及高中教育發展下的照顧學習多樣性

一、照顧學習多樣性的意涵

隨着「先導計劃」的發展及〈守則〉的制定，2001 年的教育改革進一步倡導以學生為中心，強調不同智能表現與學習風格的學生都應享有均等機會，在合適環境中學習共同課程，照顧學生的多樣性⁵（student diversity）遂成為教育改革的重點關注（教育統籌局，2005；課程發展議會，2001）。

課改文件指照顧學生的多樣性並非要劃一學生的能力和學習表現，而是要使所有學生都能發揮潛能。故此，學生的多樣性已包括：資優生、具不同學習風格但能適應一般課堂教學的學生、能在一般的輔導教學⁶（remedial teaching）下有效學習的學生，以及能力稍遜（low achievers）及／或 SEN 學生（圖一）（課程發展議會，2002，2009，2014；課程發展議會、香港考試及評核局、教育局，2015）。建基上述，融合教育的政策發展亦一再重申 SEN 是學生一系列學習需要的其中一個範疇。

隨着融合與普及高中教育的發展，學校要支援及照顧學生學習多樣性的對象愈見多元，除了資優生和受學習支援津貼所幫助的八類 SEN 學生，新來港及回流兒童，以及非華語學生都屬於需要額外輔導支援才能有效學習的學生類別（教育局，2016）。

圖一：學生的多樣性

普遍較高 學業表現		→			普遍較低 學業表現	
普通學校的 資優學生	學習能力能適應 一般課堂教學 情況的學生 (不同學習風格)	能在一般的 輔導教學下 有效學習的學生	能力稍遜的 學生，包括在額外 支援下就讀普通 學校的 SEN 學生	在特殊學校就讀 的 SEN 學生		

資料來源：整理自課程發展議會（2002，段 4.3.1）。

香港現行的學習多樣性定義，跟經濟合作與發展組織（Organisation for Economic Co-operation and Development，下稱 OECD）所界定可獲得額外支援之特殊需要的分類相似（OECD, 2003, 2005），但支援策略卻欠針對性。就不同需要的學生，包括殘疾學生（students with disabilities）、學習困難學生（students with learning difficulties）及處境不利學生（students with disadvantages），OECD 有相對應的教育支援取向建議，例如：支援學習困難學生，需要考量學生和教育環境之間互動所引起的問題，而非單純像對殘疾學生般補救因自身缺損所引起的障礙（表一）。反觀香港對 SEN 學生的劃分則較籠統，且支援策略亦流於單一地提供津貼予學校自行運用，有欠具體的教學指引說明。

表一：OECD 界定獲額外支援的特殊教育跨國分類

學生類別	涵蓋範疇	教育支援取向	例子
類別 A： 殘疾學生	學生的學習、行為和情緒失調是由於醫學病理上的肌體障礙，如感覺、肌能或神經功能缺陷。對這類學生的定義，具有規範性的約定。	教育的需要主要建基於有關的殘疾所引起障礙的補救。	英國：SEN 兒童（有專家證明文件） 美國：智障；言語／語言缺損；視障；骨科／其他健康缺損；盲／聾；多重殘疾；聽障；自閉症；腦創傷；發展遲緩
類別 B： 學習困難 學生	學生的學習、行為和情緒失調並非由明顯的肌體障礙所構成，而是由學生個人與教育情境的不協調互動而產生。	教育的需要以考量學生和教育環境之間互動所引起的問題為主。	英國：SEN 兒童（不需專家證明文件） 美國：情緒障礙、特殊學習障礙
類別 C： 處境不利 學生	學生的不利處境主要來自社會經濟、文化及／或語言因素所造成。	教育的需要以補償各種不利處境為主。	英國：沒有此類別 美國：處境不利學生

資料來源：整理自 OECD（2003, p. 34; 2005）。

二、普及高中教育突顯學習差異問題

2009 年，香港實施的新高中改革以三年初中、三年高中及四年大學取代一直沿用的五年中學、兩年高中及三年大學的舊學制。新高中針對舊學制的高度篩選性質及對學生的過早分流到學術領域或職業出路，於學制、課程架構及考試評核制度上作出巨大改變。加上照顧學生多樣性的教育改革前提，進一步突顯了學校間與學校內的嚴重學習差異問題，有待處理（林智中、白穎穎、周淑卿，2016；林智中、李玲、余玉珍，2014；林智中、張爽，2016；林智中、陳健生，2011；霍秉坤、余玉珍，2014）。

新高中實施，所有學生可不經過篩選，接受 12 年普及教育。相對而言，舊學制下只有三分之一學生能修讀高中課程，應考大學入學試，故新高中階段的學生人數明顯增加。再者，新高中以寬廣、均衡和多元設置課程，期望以中國語文科、英國語文科、

數學科和通識教育科（下稱通識科）四個必修學科達至文理兼備，但此舉對學業成績稍遜的學生，包括 SEN 學生，都屬過高要求（教育局，2015c）。而新高中以單一次的文憑試取代舊學制的兩個公開考試：香港中學會考（下稱會考）和香港高級程度會考（下稱高考），減少篩選，亦令高中學生無論在基礎知識、學習能力，以致高階思維上出現更為明顯的個別差異（課程發展議會等，2013）。

據官方和專業團體的調查數據、校外評核及重點視學報告反映，高中階段是整個普及教育的最後階段，學習差異問題亦相對最為嚴重。故此在高中的學習階段照顧學習多樣性、教授寬廣多元的課程，應付文憑試等，對許多學校、教師來說都是嚴峻的挑戰。但教育當局給予學校和教師處理學習多樣性的支援措施，專業發展方面明顯有待加強（林智中、李玲等，2014；香港中學校長會，2010；課程發展議會等，2013；Tomlinson & McTighe, 2006）。

落實融合教育的政策與措施

本港現時採用雙軌制推行特殊教育，教育局根據專業人士的評估和建議，在家長同意下，會轉介有較嚴重或多重殘疾的學生入讀特殊學校，以便接受加強支援服務；其他 SEN 學生則可入讀普通學校，接受融合教育政策支援（教育局，2014a，頁 1）。

香港政府自 20 世紀 70 年代起，已在普通學校內為視障和聽障學生開辦隔離式的特別班。隨着聯合國教科文組織於 1994 年頒布《薩拉曼卡宣言與行動綱領》，呼籲世界各國積極發展全納教育，俾使所有學童有機會在主流學校中全面參與學習。香港政府（1996）亦在《殘疾歧視條例》制定後，於 1997 年推行「先導計劃」，為 SEN 學生在普通學校提供相容的學習環境（教育局，2012b）。建基於《殘疾歧視條例》提出給予殘疾人士在不同範疇（包括教育）享有平等機會，2001 年的〈守則〉進一步規定教育機構必須制定防止及消除殘疾歧視的政策，除了為弱能學生提供進出無阻的環境外，更要在取錄學生的準則和程序、課程調適、教學策略、考核方式、學生紀律及學校設施等各方面，按學生的不同需要作適當安排和合理遷就（平等機會委員會，2001）。為照顧主流學校的學習差異及 SEN 學生，教育局先後發出《照顧學生個別差異～共融校園指標》（教育局，2008c）及《全校參與模式融合教育運作指南》（教育局，2014a），並分別於 2003 學年在小學及 2008 學年中學全面落實新資助模式的「全校參與」融合教育（立法會教育事務委員會，2014）。

為協助學校在普及高中教育下照顧 SEN 學生，教育局在系統層面以課程與評估規劃、撥款與支援、教師專業發展，為學校發展照顧學習多樣性的支援策略。但有關措施在融合與普及高中教育同時發展下卻未能達到預期成效。

一、課程與評估規劃

新高中課程架構由三部分組成，分別為四個核心科目（包括中文、英文、數學和通識科）、兩或三個選修科目，以及「其他學習經歷」（教育局，2015c），希望藉寬廣而均衡的課程架構，為不同能力的學生提供多元化的學科選擇。通識科更是新高中課程架構下新設的核心科目，橫跨不同學科，提升學生聯繫各科知識的能力；而應用學習科目則使學術能力較低的學生能選擇實用性為主的選修科目。有別於舊學制下學生於中四級別開始分流為文、理、商科，在新學制下，不管文科生或理科生都得同時修讀英文、中文、數學和通識科，期望寬廣均衡而多元的課程能擴展學生的學習機會、提升學習效能，令所有學生發揮潛能（立法會教育事務委員會，2015b；教育局，2015c）。

有別於舊學制的中五會考只設三個必修科目（中文、英文和數學科）和中七高考的兩個必修科目（中國語文及文化科和英語運用科），文憑試設有四個必修核心科目。文憑試採用「水平參照」匯報學生成績，一改以往着眼於比較學生間表現的「常模參照」評級方法。水平參照制度下的等級水平固定不變，沒有正式的及格等級，各等級亦不設定學生人數比例，期望能反映學生的實際水平。除公開考試外，大部分科目增設校本評核。校本評核是指在日常學與教過程中，由學校科任教師來評核學生的表現，而有關分數將計算入學生的文憑試成績內（立法會教育事務委員會，2015b；教育局，2015c）。

二、「三層支援」與額外資源策略

教育當局於 2006 年提出學校可以「三層支援模式」（下稱「三層支援」），為不同需要的 SEN 學生作不同程度的合適支援，並在 2008 學年以新資助模式的現金津貼支援學校落實「三層支援」。隨融合教育的發展訴求，2013 學年的津貼上限亦有所提升（教育局，2008a，2012a）。

按 SEN 學生的特殊需要及所需的支援程度，學校每年以「三層支援」劃分學生。教育當局將按學校每學年 SEN 學生的數目及所需支援的層級，發放現金津貼（教育局，2014a）。「三層支援」的對象與策略建議及「學習支援津貼」的支援細則，見表二。

綜合分析圖一的學生多樣性及表二的「三層支援」策略及津貼發放原則，不難發現融合教育在普及高中教育發展下，日常的課堂教學情境變得極其複雜。在第一層的課堂教學中，教師不單面對數目日增的一般高中生而需追趕應考進度，又要為未能掌握寬廣多元課程的學生作輔導調適，更要識別及照顧有輕微或短暫學習困難的學生需要，例如：尚未獲正式評估報告的資優生、能力稍遜及／或八類 SEN 學生等。儘管

表二：「三層支援」與「學習支援津貼」發放情況

支援層級	支援對象與策略	2008 學年起	2013 學年起*
第三層 支援	為有嚴重學習困難和八類 SEN 學生提供加強個別化的支援（intensive individualized support），包括學校須為每名學生訂定「個別學習計劃」。	<ul style="list-style-type: none"> 為每所學校首 1 至 6 名需要第三層支援的學生提供每年 120,000 元基本津貼； 第 7 名及以後需要第三層支援的學生，按每年每名 20,000 元的津貼額計算 	<ul style="list-style-type: none"> 為每所學校首 1 至 6 名需要第三層支援的學生提供每年 156,000 元基本津貼； 第 7 名及以後需要第三層支援的學生，按每年每名 26,000 元的津貼額計算
第二層 支援	為有持續學習困難的學生，包括八類 SEN 學生，提供「增補」輔導式的加強支援，例如小組學習和抽離輔導等。 建議教師運用的策略：小組輔導、協作教學、合作學習、全語文教學、適異教學、朋輩輔導、培養學習技巧和自學能力、善用資源及教材。	按每年每名 10,000 元的津貼額計算	按每年每名 13,000 元的津貼額計算
第一層 支援	透過基本資源及優質課堂教學，及早識別及照顧有輕微或短暫學習困難的學生，避免問題惡化。	第一層「輕微學習困難」的學生，不會納入計算「學習支援津貼」	與 2008 學年相同
		每所學校每年可獲得的津貼上限，由 55 萬元提升為 100 萬元。	每所學校每年可獲得的津貼上限為 150 萬元。

- * 1. 當中第三層支援及第二層支援津貼，是由 2014 學年起才調高。
2. 由 2015 學年開始，學習支援津貼額及每所學校每年 150 萬元的津貼上限將按綜合消費物價指數的變化而調整。2016 學年，學校首 1 至 6 名需要第三層支援的學生，每年可得 164,700 元基本津貼；第 7 名及以後需要第三層支援的學生，每名學生每年的津貼額為 27,450 元；每名需要第二層支援的學生，每年的津貼額為 13,725 元；每所學校每年可獲得的津貼上限為 1,583,616 元。

資料來源：整理自立法會教育事務委員會（2014）、教育局（2008a, 2012a）。

教育當局不斷提高「學習支援津貼」的發放金額，但學校是否能夠或懂得把津貼運用得宜，滿足不同的學習需要，則無劃一或建議準則。

三、融合教育教師培訓

為配合於 2006 年提出以「三層支援」模式向主流學校中的 SEN 學生提供支援，教育局在 2007 學年推出為期五年的「推行融合教育的教師專業發展架構」，為在職教師提供有系統的「照顧不同學習需要」基礎、高級及專題培訓課程（下稱「三層課程」），包括（教育局，2015d，頁 2-3）：

1. 基礎課程（30 小時）；
2. 高級課程（102 小時）；
3. 特為某類特殊教育需要而設的專題課程（90 至 120 小時）：
 - a. 認知及學習需要——針對特殊學習困難及智障學生的需要；
 - b. 行為、情緒及社群發展需要——針對自閉症及注意力不足／過度活躍症學生的需要；
 - c. 感知、溝通及肢體需要——針對肢體傷殘、視障、聽障及言語障礙學生的需要。

2015 學年，已開始新一輪「三層課程」，在內容和模式上均作出調整，務求使課程更切合教師需要，並期望在 2019 學年完結前，每所普通學校能達至以下培訓目標（教育局，2015d，頁 4）：

1. 最少有 15% 至 25% 的教師完成基礎課程；
2. 最少有六至九位教師完成高級課程；
3. 最少有六至九位教師完成專題課程（盡可能有最少一位教師完成每個類別下的各項課程）。

就官方數據所得，截至 2011 學年，已分別有 6,995 名小學教師及 4,012 名中學教師接受了特殊教育培訓，佔全港公營小學及中學教師總數的 39.1% 及 15.6%（立法會財務委員會，2013，頁 1175）。在 2014 學年，全港 23,300 名中學教師中分別有 295、86 及 316 人次報讀了基礎、高級及專題課程。然而，官方數據只表面反映融合教師資培訓在數量上和速度上的課程成效。由於同一名教師可能修讀一個或多個不同層級的課程，故已修讀不同層級課程的教師佔中學教師總人數的比例，或有誤導性（立法會財務委員會，2016a，頁 389、1309）。再者，要有效輔導不同的 SEN 學生，融合教師資培訓必須有其確切的融合對象及學生學習情境，才能為不同需要的學生設計合適的學習策略。由於現行的「三層課程」旨在短時間內培訓出最多的融合教育老師，故課程側重「照顧不同學習需要」的基礎知識和通用技能，欠缺實習督導，容易使課程流於教授表面化知識與技能，未能針對教師面對的實際教學困難而加以輔助。

此外，「三層課程」包括基礎、高級及專題的特殊教育師資培訓，由於課程沒有針對特定類別的教育需要而進行課程的縱向規劃，故在內容選擇與組織方面其實是相互割裂，欠缺連貫發展。總括而言，「三層課程」的針對性與實用性都未能滿足主流教師處理融合生的實際問題。基於課時所限，教師普遍認為課程的進深和實用程度不足，以致課程的認受性偏低，未能提高中學教師的報讀意欲（余玉珍、尹弘飈，2014；冼權鋒，2013；容家駒，2013）。

普及高中教育下的融合教育發展困難

中學的 SEN 學生數目迅速增加

隨着融合與普及高中教育同時發展，在教育改革以學生為中心的取向下，照顧學生學習多樣性的認受性明顯有所提升。教育當局亦為主流學校教師提供一系列甄別工具（香港特殊學習困難研究小組，2015；香港教育大學，2013；教育局，2014b）：

- 「香港小學生特殊學習困難行為量表」（2000 年出版）
- 「香港小學生讀寫障礙測驗」（2000 年出版）
- 「自閉症學童課堂及社交適應評估（主流小學適用）」（2007 年出版）
- 「香港初中學生讀寫障礙測驗」（2000 年出版）
- 「香港中學生中文讀寫能力測驗（教師專用）」（2008 年出版）
- 「中學生語能甄別問卷（教師用）」（2008 年出版）
- 「香港初中學生讀寫困難行為量表」（2009 年出版）

透過這些工具，期望教師在課堂中能及早識別學生的特殊教育需要，予以合適支援。教師對 SEN 學生的識別能力有所提升，而在主流學校識別出的 SEN 學生亦一直增加。比較特殊學校及普通學校中 SEN 學生的數目，特殊學校的學生數目增長相對穩定。據資料顯示，就讀於特殊學校的殘疾和 SEN 學生，2000 學年有 7,286 名，到 2015 學年有 7,703 名（教育局學校教育統計組，2011，頁 101；2016，頁 101），升幅並不顯著。但就讀於主流中、小學校的 SEN 學生則由 2009 學年的 21,720 名升至 2014 學年的 36,190 名；而中學的 SEN 學生更由 8,000 名增加到 17,990，升幅超過一倍（立法會財務委員會，2014，頁 245；2016a，頁 571）。

SEN 學生中又以特殊學習困難、注意力不足／過度活躍症和自閉症的學生增幅最為明顯。自 2009 學年至 2015 學年的六年間，特殊學習困難的人數有超過一倍的升幅，由 5,050 人上升至 11,020；而注意力不足／過度活躍症的人數亦由 740 人上升至 4,350 人，升幅接近五倍（立法會財務委員會，2014，頁 1165；2016a，頁 1406）。自 2008 學年中學全面落實融合教育及 2009 學年的普及高中教育後，就讀主流學校的 SEN 學生明顯迅速增加。此外，比較表三中兩個 2009 學年的 SEN 學生資料，明顯較多學校願意參與能靈活調配資源的新資助模式，實踐融合教育。

SEN 學生傾向就讀弱勢學校

為避免標籤效應及貫徹融合的公平原則，香港現行的融合教育並沒有指定若干學校負責處理某些類別的 SEN 學生（立法會教育事務委員會，2014）。但從官方數據

表三：按 SEN 類別劃分在公營主流中學就讀的 SEN 學生人數

學年	特殊學習困難	智障	自閉症	注意力不足／過度活躍症	肢體傷殘	視障	聽障	言語障礙	總數
參加融合教育計劃									
2006	/	46	46	/	36	23	51	/	202
2007	/	58	62	/	30	27	46	/	223
2008	/	50	57	/	27	24	44	/	202
2009	/	42	55	/	18	24	39	/	178
參加新資助模式融合教育計劃									
2009	5,050	710	570	740	190	90	470	180	8,000
2010	6,430	810	780	1,250	230	90	450	230	10,270
2011	7,850	940	1,050	1,790	250	110	490	210	12,690
2012	9,050	930	1,310	2,330	250	100	420	190	14,580
2013	9,890	930	1,660	3,010	240	100	400	210	16,440
2014	10,520	910	1,990	3,640	220	90	380	240	17,990
2015	11,020	930	2,380	4,350	190	80	390	300	19,640

* 由於融合教育計劃下的學生人數只用作計算學校應獲提供的額外教師與輔導助理，故教育當局一直鼓勵學校轉用新資助模式，以便享有更大彈性運用資源，支援有特殊教育需要的學生。但個別取錄較少 SEN 學生的學校仍偏向沿用舊模式的融合教育。截至 2015 學年，仍有 8 所中學沿用舊模式的融合教育計劃，合共獲提供 8 名額外教師和 8 名輔導助理。

資料來源：整理自立法會財務委員會（2009，答覆編號 EDB067；2010，答覆編號 EDB111；2014，頁 1165；2016a，頁 388，531）。

和本地調查所得，SEN 學生有向弱勢學校（disadvantaged schools）傾斜發展的趨勢（平等機會委員會，2012；鄧耀南，2013）。

據 OECD（2012, p. 110, Box 3.1）的研究，弱勢學校可能出現的元素包括：

- 學生成績（成績、資格水平、收穫和成長、改進）；
- 物質和人力資本（財務、設施、工作人員、領導）；
- 學生入學特徵（社會經濟、移民、特定群體、言語障礙、特殊需要）；
- 學校背景（例如暴力）；
- 地理區域或地區；
- 歷史或傳統問題（例如支持被視為弱勢的特定族裔群體）。

弱勢學校一般指弱勢學生（disadvantaged students）比例較高的學校。弱勢學生一般包括學習基礎能力薄弱、學習動機低、甚至能力稍遜的學生，他們多來自社經境況欠佳或缺乏支援的家庭。故此，弱勢學生比例較高的學校更容易引起不同的問

題，造成學生成績表現不良（Darling-Hammond, 2010），降低學校的成績表現，出現弱勢學生聚集於弱勢學校的惡性循環（OECD, 2012, p. 11）。

儘管弱勢學校有較低的師生比（teacher-student ratio），但它們的教師隊伍一般都缺乏經驗且資歷較低（OECD, 2005, 2010, 2012），更有人手短缺的問題（Ingvarson & Rowe, 2008）。因為新手教師（novice teachers）在獲得更多教學經驗和取得更高專業資歷後，都傾向轉職任教學生能力較高、資源豐富的學校（Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004）。高教師流失率不單對學生成績表現有不良影響，學校亦難以跟進照顧學生的特殊需要。此外，這些成績表現低落的弱勢學校通常缺乏實行改進所需的內部能力和支援，以致出現學校領導和教師，以及學校、課堂和周遭的環境均無法為最弱勢的學生提供優質的學習體驗（OECD, 2012, p. 11）。

由於香港的教育制度仍以學生的學業水平劃分他們的升中派位級別，故一般成績表現較差、收生不足的第三派位組別學校，或以中文為主要教學語言的中文中學，又或位處邊緣地區而缺乏社區資源的新市鎮學校等，都屬於弱勢學校。基於普及教育發展及適齡學生人數下降，中學於 2007 年開始面臨嚴重的收生不足問題。在融合教育的對象涵蓋學習困難（如注意力不足／過度活躍症、特殊學習困難）學生的發展下，促使收生不足的弱勢學校超收不同類別的 SEN 學生。

據政府統計顯示，2014 學年全港共有 479 所中學（教育局學校教育統計組，2016，頁 13）和 17,990 名 SEN 學生（立法會財務委員會，2015，頁 155），當中有 145 所中學取錄超過 50 名 SEN 學生（表四）。若平均估計這 145 所中學各自取錄 50 名 SEN 學生，他們所取錄的 7,250 名 SEN 學生已佔全港中學內 SEN 學生的四成，即全港四成 SEN 學生聚集在約三分之一的中學內。再者，比較 2010 學年及 2014 學年取錄 SEN 學生最多和最少的學校數目，發現取錄 SEN 學生最多（多於 50 人）的學校自 2010 學年的 69 所增至 2014 學年的 145 所，升幅超過一倍；相反，取錄 SEN 學生最少（1-5 人）的學校卻由 2010 學年的 93 所減至 2014 學年的 24 所。上述數據反映部分取錄 SEN 學生較多的學校，每年所取錄 SEN 學生的人數有不斷增加的趨勢。

統計數據亦反映需要更多支援的 SEN 學生聚集在少數學校。2014 學年全港 479 所中學有 20 所領取了 150 萬元的津貼上限，2015 學年全港 476 所中學有 25 所取得津貼上限（立法會財務委員會，2016a，頁 321），反映部分取錄超過 100 名需要第二層支援的 SEN 學生的學校中（2015 學年有 28 所）（表五），有少部分取錄了較多需要第三層支援的學生。這些學校無論在 SEN 學生的人數或需要支援的層級上，都有更明顯的負擔。

教育當局以避免標籤效應為由，堅持不公開各級別學校取錄 SEN 學生的類別與人數，只公開按需要第二層支援的 SEN 學生人數劃分合資格獲提供學習支援津貼的公營主流中、小學分布概況（表五）。表五數字反映，全港 382 所合資格獲取津貼的

學校中，有兩所並沒有需要第二層支援的 SEN 學生，有 153 所學校取錄了 20 名或以下的這類 SEN 學生，約佔當中的四成學校。相對而言，有 41 所學校取錄 91 名或以上需要第二層支援的 SEN 學生，即約一成的學校取錄了較多需要第二層支援的 SEN 學生。綜合比較表四和表五的 SEN 學生分布，清楚反映出無論在人數或需要較多支援的層級上，SEN 學生都聚集在全港少數學校之中。若以香港教育體系仍以學生學業成績為劃分弱勢與優勢學校的指標，不難推論出取錄數目較多、需要支援較多 SEN 學生的學校，應該是成績表現較差、收生不足、以中文為主要教學語言的第三派位組別學校，即 OECD 所界定的弱勢學校。

表四：2010 學年至 2015 學年取錄 SEN 學生的中學數目

SEN 學生人數	2010	2011	2012	2013	2014	2015
0	12	7	6	2	0	0
1-5	93	69	50	35	24	14
6-10	61	64	60	52	51	37
11-20	65	63	69	80	73	73
21-30	31	38	41	41	46	57
31-40	36	26	23	21	32	30
41-50	32	27	23	29	21	22
多於 50	69	103	122	133	145	157

資料來源：整理自立法會財務委員會（2015，頁 1028；2016a，頁 402）。

表五：2015 學年按需要第二層支援的 SEN 學生人數劃分合資格獲提供學習支援津貼的公營主流中、小學分布概況

需要第二層支援的 SEN 學生人數	學校數目	
	小學	中學
0	0	2
1-10	15	81
11-20	26	72
21-30	35	49
31-40	55	27
41-50	63	22
51-60	51	25
61-70	33	21
71-80	19	25
81-90	7	17
91-100	4	13
超過 100	2	28
學校總數	310	382

資料來源：立法會財務委員會（2016b，頁 4）。

教師工作量驟增

自新高中推行以來，已有不少調查和研究指出，教師在預備和教授高中科目課程、督導學生完成校本評核課業，以及照顧學生的多樣性（包括非華語學生和融合教育）等方面，都面對不少壓力（香港中學校長會，2010；霍秉坤、余玉珍，2014）。

新高中課程改變了教學和評核的範疇及模式，加重了教師在預備和教授上的壓力。新課程在理念、知識和技能上都有嶄新要求，促使教師必須進修相關的學科知識與課堂教學知識（課程發展議會等，2013）。新學制又要求教師在課程組織、學習評估、照顧學習差異及行政管理上同時承擔多個角色，迫使教師在進修本科教學知識以外，還需修讀其他與新學制有關的行政管理課程，教師的課後進修壓力亦同時上升。

據教育局數據顯示，單就通識科而言，由 2005 至 2014 學年期間，已有超過 5,500 名教師曾接受超過 30 小時的本科培訓，當中接近 1,500 名的受訓時數超過 100 小時；於 2014 學年，參與培訓的教師更已達一萬人次（教育局，2015b），正好反映新課改下教師均內外受壓。2014 學年，教育局為中學教師提供可報讀的課程就有 40 項，範疇包括行政管理、本科教學、學生輔導及融合教育等（見附錄二），再加上以校情為本的校內培訓，可見教師的工作量日益繁重。如果還要照顧 SEN 學生在學習或行為上的特殊需要，對教師可說是百上加斤。

高中學生課業壓力繁重

新高中課改下，面對單一文憑試、水平參照的考評模式和不同科目的校本評核課業，學生的課業量和升學壓力不但未有減輕，且有變本加厲的趨勢（胡少偉，2008；香港中學校長會，2010）。新課改下，文憑試成為整個中學階段的惟一公開考試及「單一證書」；大學和專上學院仍偏重以考試分數來取錄學生，聚焦考試的文化令學生的應試壓力有增無減（林智中、李玲等，2014；霍秉坤、余玉珍，2014）。再者，有別於舊學制的中五會考，三年的高中課程無論在學科知識、技能掌握和評測範圍上都比過往更多、更深、更闊；加上不同科目的校本評估，更將學生的課業與應試壓力延展至整個高中階段（譚彩鳳，2008，2009）。對 SEN 學生而言，更多、更深、更闊的課業及橫跨三年高中的校本評估作業，無疑增加了他們的學習挫敗經驗。

綜上而言，普及高中教育所帶來的學習差異有待處理，而新課程和考試評測的改變又同時為教師與學生帶來難以緩解的壓力。

新高中課改落實融合教育的困境分析

就新高中課程發展下照顧學生學習的多樣性，教育當局建議可從系統、學校組織、

學校課程、班級／小組等不同層次規劃與落實措施（圖二）。本節將從系統層面的撥款及支援、教師專業發展和課程及評估等方面，剖釋新高中課改中未能落實融合教育的困境所在。

教育當局一再強調「全校參與」模式能令學校在文化、政策與措施中落實融合實踐，並透過額外資源、專業支援及教師專業培訓，支援學校發展融合教育。但是，當新高中課改仍聚焦於考試績效、學習差異嚴重、教師壓力日增、學生課業繁重等問題有待處理，着重欣賞多元的融合理念實難於融和在主流課改之中，為學校、教師和融合生帶來難以融合的困境。

圖二：照顧學生的多樣性



資料來源：課程發展議會（2009，頁3，圖表7.1）。

撥款與專業支援

額外資源無助解決融合生超收問題

聯合國教科文組織在提出全納教育時已一再強調，單純的金錢或額外資源（additional resources）投入未必能確保全納教育的發展，必須輔以足夠的加強支援（extra support）（聯合國教科文組織，2005，2009；OECD, 1999）。

雖然 2013 學年的學習支援津貼上限已由 2008 學年的 100 萬元增加至 150 萬元（見表二），但政府投放在融合教育的資源根本追不上 SEN 學生人數的增加，反而有相對萎縮的趨勢。從政府數據所得，2008 學年全港約有 17,560 名 SEN 學生，政府投放在融合教育的總開支為 8.59 億元；到了 2012 年度，SEN 學生人數大幅增加約八成至 31,390 人，但相關開支上升不足兩成，到 10.21 億元（立法會財務委員會，2013，頁 1034）。可見政府一再強調的額外資源與 SEN 學生的增加出現明顯落差。

此外，2012 年度全港 680 所領取該津貼的中、小學中，只有 28 所（約 4%）取得津貼上限，其餘 652 所（超過九成半）的主流學校均未能完全受惠（教育局，引自香港教育專業人員協會，2013a）。然而，若按每名 SEN 學生可獲 13,000 元第二層支援計算，儘管學校能取得 150 萬津貼上限，學校最少得取錄 115 名 SEN 學生，屆時學校所面對的融合挑戰亦更為嚴峻。面對新高中課程與評核制度改革，SEN 學生不單在學習上需要更多支援，他們的情緒或行為問題亦會對教室的秩序構成嚴重影響（香港教育專業人員協會，2013b）。如何令普通學生追求卓越，並照顧有特殊需要的學生，發揮所有學生的潛能，遂成為學校落實融合教育的一大難題。

專業支援不足，難以落實融合教育

專業支援不足，學習支援津貼回撥情況嚴重，有礙落實融合教育。為鼓勵學校儘早策劃支援計劃，並有效運用每年所獲發放的津貼照顧學生的學習需要，教育局在不斷提高津貼額的同時，亦於 2011 學年實行大額盈餘回撥。官方數字反映 2012 學年須回撥餘款的學校較 2011 學年多逾一倍。2011 學年共有 49 所中、小學需回撥津貼，當中約有 340 萬元來自 45 所學校的未動用學習支援津貼回撥。2012 學年又分別有 89 所中學及 29 所小學合共 118 所學校回撥餘款（表六），當中 31 所回撥逾三成津貼的學校中就有 30 所中學。2011 學年的津貼上限為 100 萬元，但一所中學的最高回撥餘款就接近 70 萬元，而該學年全港中學亦平均約有 88,000 元的津貼回撥（立法會財務委員會，2015，頁 1026；〈118 校特教津貼未用盡須「回水」〉，2015）。

表六：2011 學年及 2012 學年中、小學回撥學習支援津貼的學校數目

學年	回撥比例					總數
	5%以下	5-10%	11-20%	21-30%	30%以上	
2011	18	5	7	7	12	49
2012	31	20	22	14	31	118

註：數字反映截至 2015 年 2 月的情况。

資料來源：立法會財務委員會（2015，頁 1026）。

就津貼回撥原因，學校表示由於津貼按每年 SEN 學生人數而浮動，故不足夠長期聘請額外教師（〈45 校特教津貼未用盡須「回水」〉，2014）。若以聘請一位欠經驗的新入職文憑教師每年需 320,400 元計算（2016 學年新入職文憑教師起薪為點 14，聘請薪金為每月 \$26,700），學校須取錄 24 名需要第二層支援的 SEN 學生才能聘請一位額外教師。然而，新教師不管在任教高中課程或支援 SEN 學生上皆缺乏經驗與能力。

在回應支援津貼不足以聘請額外教師時，教育局建議學校可統整各項津貼及資源，聘請兼職教師、教學助理，或外購專業輔導服務。雖然有學校以合約形式聘請兼職教師及教學助理，甚至外購言語治療、職業治療和情緒行為輔導等專業支援，但由於坊間有豐富融合經驗的專業人員和支援服務難求，且合約制教師、助教半途離職亦十分普遍，使得學校儘管獲得學習支援津貼，仍然未能適時支援學生的特殊需要（〈津小議會：回撥多不等於無心支援〉，2014）。

在額外資源無助於解決學校超收融合生，而專業支援又不足以應付融合教育的發展時，學校縱使有可靈活調動的資源，亦未能解決實施融合教育所帶來的困難。

教師專業發展機會

高中課改知識與融合教育能力難於同時發展

教育的成本不單是金錢投入，人力成本的付出更是改革能否順利落實的關鍵（林智中、李玲等，2014；林智中、張爽，2016；Rice & Malen, 2003）。新高中課改基於學生為本的理念，改變既有的教與學和考評模式，要求教師能掌握新知識、新技能，例如掌握範圍寬闊的通識科、不設範文而以能力導向教授的中文科、在不分文理科下教授學生更高層階的數學科等，都使教師在關注本學科課程發展以外，無暇顧及融合教育。因為相對學校整體高中考生而言，SEN 學生仍屬小眾（minority group）。

為迎合新高中課改，縱使教師任教自己熟悉的科目，亦得重新適應新課程的教學要求和考評制度的轉變。自 2005 學年起，教育當局已為學校的領導和中層管理教師舉辦一連串各種工作坊。為使學生能在寬廣而均衡的課程下作出選擇，教育局為校長和教師開辦了新高中課程策劃及時間表編製工作坊，協助學校編製能盡量利用空間、靈活分組和善用人力資源的時間表（教育局，2008b）。與此同時，亦為教師舉辦分科專業發展課程，包括新高中各科課程詮釋、學習評估、學與教策略、知識增益等，又有深化教師對各項教學策略的理解與掌握的工作坊和專業培訓課程。

當融合教育在 2008 學年以新資助模式在中學全面實施時，正值中學面對排山倒海的高中課改、中學教學語言改變，甚至縮班殺校危機等重要轉變。學制、課程、教學語言及考評的革新同時帶來各種問題，令教師和學生都難以應對（林智中、李玲等，2014；霍秉坤、余玉珍，2014）。教師在學校已經缺乏時間、空間甚至身心健康，去

照顧差異極大的學生學習與成長，難免未能兼顧報讀相關的融合教育課程；高中課改知識與融合教育能力難於短時間內同時發展（香港中學校長會，2013）。平等機會委員會（2012）的《融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究報告》就批評校長和教師參與培訓課程極不理想，正好反映出教師在面對融合教育時於進修取捨上的兩難局面。

課程架構與評估調適

SEN 學生未能在同一課程架構下有效學習

就平等機會委員會（2012）的研究所得，校長、教師和專業人員認為聽障、視障及肢體殘障學生較能透過課程調適和多元化教學策略，在同一課程架構下獲得良好表現；但智障、特殊學習障礙、情緒及行為問題、注意力不足／過度活躍症及自閉症學生，則較難透過有限度的課程調適和教學策略改變，而達至有效學習（頁 43–44）。

此外，新高中的四個核心科目均十分着重學生的分析性思考和語文能力，但 SEN 學生在這些範疇的表現一般較為遜色。自閉症學生由於缺乏多角度及中央整合的思維能力，故在學習及應考通識科時更會遇到較大困難（立法會教育事務委員會，2015a；香港考試及評核局〔考評局〕，2013a，2013b，2014a）。

文憑試採用「水平參照」匯報學生成績，水平參照制度下的等級水平固定不變，沒有正式的及格等級。但文憑試以第 5 級為最高等級，而表現低於第 1 級的起始臨界分數會標示為「不予評級」（U）。第 2 級為一般報讀基礎文憑、中專教育文憑、毅進文憑或其他專業文憑及證書的最低資格，故視為基本有助升學的水平。就 2012 至 2014 年度文憑試的成績顯示（表七），SEN 考生於四個核心科目的成績明顯較一般考生遜色。在中、英文兩個學科考獲第 2 級的 SEN 學生一直只有半數考生，且達標比率每年都有下降。但一般學生在中、英文兩個學科卻有七至八成考生考獲第 2 級，且比率有輕微上升。以中文科為例，SEN 考生在 2012 年有 54.2% 考獲第 2 級，但在 2014 年降至 49.2%；而一般考生考獲第 2 級的比率則由 78.8% 增加至 80.6%。在四個必修科目中，雖然 SEN 考生在通識科的表現比較突出，三個學年的文憑試大約有六至七成考生考獲第 2 級，但一般學生在通識科考獲第 2 級的卻有八至九成考生。

比較三個學年各核心科目考獲第 2 級或以上成績的人數，不難發現一般學生漸能掌握新課程和考評的要求，對焦應試。但 SEN 考生在同一課程架構與考評要求下，仍難以符合既定規則和有所突破（考評局，2013a，2013b，2014a）。

新高中課程架構令 SEN 學生處於選擇弱勢

新高中學制實行四個核心科目、二或三個選修科目的模式，本質上屬於文憑試

表七：比較 2012 至 2014 年度有特殊需要考生和非特殊需要考生應考香港中學文憑考試考獲第 2 級或以上成績的人數及比例

	中國語文 (出席考試人數)	英國語文 (出席考試人數)	數學 (出席考試人數)	通識科 (出席考試人數)
2012				
特殊需要考生	54.2% (900)	52.7% (893)	57.9% (881)	70.7% (886)
非特殊需要考生	78.8% (70,384)	78.9% (70,724)	79.3% (70,030)	90.4% (70,520)
2013				
特殊需要考生	49.9% (1,172)	46.3% (1,162)	58.7% (1,146)	59.8% (1,148)
非特殊需要考生	80.8% (76,295)	78.6% (76,663)	81.0% (74,414)	88.5% (73,420)
2014				
特殊需要考生	49.2% (1,518)	47.1% (1,515)	58.1% (1,500)	60.0% (1,499)
非特殊需要考生	80.6% (71,875)	79.0% (72,787)	80.6% (70,608)	87.9% (69,545)

資料來源：整理自考評局（2013a，2013b，2014a）。

導向，以升讀大學為目標，沒有為 SEN 學生提供更多選擇出路。雖然設有非主流的選修科目和應用學習科目以供選擇，但由於缺乏廣泛的認受性，亦無助於報讀大學課程，其修讀和報考率持續偏低（林智中、李玲等，2014；匯賢智庫，2015）。

由於公開考試成績仍然主導學生的升學及就業出路，儘管於主流學校就讀的 SEN 學生愈來愈多，但自新高中實施以來，能在高中後繼續報讀大專課程的人數並未隨着融合教育發展而有顯著增加。2012 學年，全港中學共有 14,580 名 SEN 學生，其中有 1,261 名就讀中六課程，當中只有 252 名能修讀全日制經本地評審自資的副學位和學士學位課程。及至 2014 學年，全港中學共有 17,990 名 SEN 學生，其中有 1,710 名就讀中六課程，當中只有 412 名能修讀全日制的副學位和學士學位課程。以上數字反映普及高中與融合教育並未能拓闊融合生的升學出路（立法會財務委員會，2015，頁 155、203、289-290）。

對於入讀主流學校的 SEN 學生在完成中學教育後的離校安排，教育局亦有欠關注與整理，只有簡單數據（見表八），並無長遠規劃。

上述專為保存 SEN 學生資料的系統中，並沒有記錄離校生的整體人數，因此未能提供 SEN 學生的離校人數佔整體離校生人口的百分比。

表八：2011 學年至 2013 學年入讀主流學校的 SEN 學生在完成中學教育後的離校安排

學生離開中學後的安排	學年		
	2011*	2012	2013
就業	79	146	186
升學	304	323	473
職業訓練	196	259	363
其他（例如參加職前培訓課程、接受學徒訓練、移民、學校沒有相關資料等）	244	375	433

* 在 2011 學年（一般稱為「新舊制畢業生並存年」），舊學制下最後一屆中七學生與新高中學制下首屆中六學生同時並存，因此有關數字包括修畢中六和中七的離校生。

資料來源：立法會財務委員會（2015，頁 68）。

課程架構欠彈性與劃一考評忽略 SEN 學生的特殊性

以公平為由，教育當局以同一課程架構和劃一文憑考試設定了融合生的學習向度，明顯忽略了處理個別差異的方法可包括課程內容的變異（differentiation in curriculum）、教學方法的變異（differentiation in instruction）和評估方法的變異（differentiation in assessment）（教育局，2014a），更把未能融合的問題諉過於學校政策欠妥善與教師教學欠效能（香港中學校長會，2013）。就連考評局亦促請教師從學與教的角度探討 SEN 考生成績較遜的原因：

考生於公開考試的表現或會受不同因素（例如心理、精神狀況等）影響而有落差，而有特殊需要考生於學校課堂中的學習過程及效能，亦會直接對其公開考試成績造成實質的影響。考評局一向致力提供公平及有效度的評核服務予所有考生，惟公開考試屬總結性評估，用以量度及反映學生的學習成效。有關考生成績較遜的原因，需以「學與教」的角度探討……（考評局，2013a，附件，段 1）

然而，面對有欠彈性的同一課程架構和調適不足的劃一公開考試，前線教師實難單憑進修數十小時的融合課程及課堂教學策略的改變，從而扭轉融合教育發展的根本困局（吳善揮，2013，2014a，2014b）。

偏重紙筆測試及有限的考試調適無助消除 SEN 考生的不利處境

為大多數人而設的考試體系必然着重公平（fairness）與效率（efficiency），才能達致公平甄拔原則（principles of fairness and selection），故公開考試設置多以一致化、量化的認知測試考卷為主。但這種認知考卷難於表現書寫知識以外的能力與態度，而小眾的旨趣亦容易被忽視（Judge, 1981）。

雖然新高中文憑試已有部分分數來自非紙筆測試的校本評核，但佔整體分數的比例不高。不同的 SEN 學生在學習上會遇到不同困難，但現行的融合教育卻要他們面對同一課程架構和相同模式的公開考試。文憑試着重限時筆試作答能力，難以滿足 SEN 學生的不同特殊需要。此外，在偏重紙筆測試的考評中作限制甚多的調適，亦無助消除 SEN 考生的不利困境。申訴專員公署（2008）的調查報告就指出，考評局在審定考試調適申請時欠缺透明度，且申請調適限制過嚴，更有在診斷上與學校提交的專家報告時有意見分歧等，都突顯現行的考試調適未能真正消除 SEN 考生的不利困境。

考評局設有「特殊需要考生事務委員會」及「學障考生事務專責小組」，處理及審議考生的特別考試安排申請。考試調適主要是考試場地及試題卷形式的改變，例如在特別試場應考、延長考試時間、應試時短暫休息或使用特別試題卷（只包括點字、放大版和節略版）。其他還有作答形式的特別安排，包括使用特別答題紙、代筆、使用個人電腦或使用電腦讀屏器等（考評局，2014b，2014c，2015），卻甚少考慮就不同 SEN 學生的多樣性需要作出評測考核的本質改變。

綜上而言，偏重紙筆測試和限制甚多的考試調適，無助於消除 SEN 考生的考評困境，好讓他們在合適的考核制度下獲得公平的評核（吳善揮，2013，2014a，2014b；香港中學校長會，2013）。

建議：貫徹全納教育革新教育制度的理念

主流聚焦考試成就與融合接納多元未能融和

不管體制及課程如何改革，香港的教育大體上仍然是一直朝向精英（elitism）和市場化（marketization）的路向發展。主流教育在績效主義（meritocracy）下以競爭（competition）和追求表現（performativity）為主要教育取向（曾榮光，1997a，1997b，1999；謝均才，2001；羅雲、曾榮光、盧乃桂，2005）。主流學校的理念和文化是通過分隔（dividing）、揀選（sorting）及分類（classifying）來甄選及社化學生（socialization），學校不單關注學生教育的過程，更重視學生教育的結果（盧乃桂，2004；Baker，2002）。相反，融合教育則提倡尊重人權的人本（humanist）、平等（egalitarian）和進步（progressive）取向，主張包容差異、欣賞多元。對 SEN 學生而言，認知學習（cognitive learning）雖然是優質教育的一個指標，但不是惟一指標。全納教育強調有效識別學生的需要與能力、尊重學生在學習過程中的努力，而非只着眼於分數結果等（聯合國人權理事會，2013），都與追求績效表現有着明顯的落差與衝突（盧乃桂，2004；Poon-McBrayer，2004a，2004b，2005，2012）。

新高中實施後，主流教育的競爭與增值取向，以及強調考試成績的文化有增無減（林智中、李玲等，2014；陳健生、林智中，2012；霍秉坤、余玉珍，2014；霍秉坤、葉慧虹，2010）。市場導向令主流學校教育追求卓越甚於接納多元。在「學業增值表現指標」⁷的帶動下，學校在關注學生學業成就的前提下，實難平衡融合教育接納多元的理念。教育趨向市場化及問責取向，使得不利於學校提升排名的學生，包括成績稍遜及 SEN 學生都被視為「負資產」（何年華，2000；Dowson, 2000; Poon-McBrayer, 2004a），學校落入追求卓越與欣賞多元的兩難境地。

貫徹全納教育革新教育制度的理念

儘管教育當局在普及高中的系統層面為融合教育發展制定出不同的應對策略，但香港的融合或全納教育實踐，明顯欠缺了對學生學習困難是由學校當前的組織方式和僵化的課程及教學方法造成的核心全納理念，以致融合發展一直落在主流教育與特殊需要未能並存的兩難局面。

全納教育的核心理念在於把學生的學習困難視為教育系統的問題，故系統層面的應對策略便以革新教育體系，從減低課程、考評與教學的僵化為主要考量（聯合國教科文組織，2005，2009）。就新高中課程實施未能照顧學生個別差異的議題上，研究香港教育的學者一再強調新課程與考評制度並未能從設計上考量所有學生的學習多樣性（林智中、白穎穎等，2016；林智中、張爽，2016；林智中、陳健生，2011）。McLaughlin（1993）認為普通教育課程以發展性和知識取向為主，而 SEN 課程則以個別化和功能取向為主。台灣在設定融合教育與普通教育接軌的課程策略上，清楚劃分出不同學科、目標、內容與課時比例的普通教育課程和 SEN 課程，以平衡發展不同學生的學習需要。貫徹全納教育理念，改善學生學習困難需由系統制度變革開始。

香港新高中的應用學習課程原意是與資歷認可架構掛勾，為未能在學術表現上獲取好成績的學生（包括 SEN 及成績稍遜學生），提供以職業為導向的學習成功感與出路。但礙於社會風氣仍以升讀一般大學為主要考量，而教育當局在應用學習課程的推廣、銜接與支援上定位不清，以致認受性偏低（梁亦華，2013）。若教育當局能把學生的學習困難視為教育系統的問題，在系統層面的措施上（如撥款與支援、教師專業發展、課程及評估設置等方面）重新反思、規劃，而不只是關注把部分學生融入主流教育體系，尋求如何改革教育系統，以應對學生的多樣性，融合教育實踐的困境才有望能真正化解。

結語

「三三四」新高中普及了高中教育，其原意是藉寬廣而均衡的課程架構、合併

兩次公開考試、增設校本評核等，通過改變課程內容、教學策略和評核方式來改善學生學習，為學生提供多元出路。在高中階段推行融合教育，目的是為有能力入讀主流學校的 SEN 學生提供平等的教育機會，獲得同樣而優質的學習經歷。但在追求表現、聚焦考試成就的文化下，普及高中教育同時帶來了學習差異擴大、教師工作量倍增、學生課業壓力有增無減的問題。而在實施融合教育的過程中，市場化與績效主義使融合生向弱勢學校傾斜；當額外支援不足，反而加重了學校的融合壓力。主流教育的追求卓越跟接納多元的融合理想明顯未能融和，亦令教師在教與學上難以取捨。對就讀高中的 SEN 學生而言，「同一課程架構」缺乏彈性調適，核心科目偏重語文及分析能力，考試調適又未能補救公開考試仍偏重紙筆測試的問題等，都加重了 SEN 學生的不利處境。因此，在香港新高中課程中落實融合教育仍面對不少困難與挑戰，有待學者及教育當局進一步研究探討。

註釋

1. 成績稍遜學生是指經教師使用教育局研發的「學習程度測量卷」，評定在三個主要學習領域（即中文、英文及數學）其中兩個的學業程度落後至少兩年的學生。在中學一般指第三派位組別及成績屬最低 10% 的初中學生。
2. 統籌香港教育事宜的部門現稱為教育局（Education Bureau），該局曾幾度轉換名稱，本文統稱為教育局。
3. 「一般教育」（general education）、「主流學校」（mainstream schools）、「常規學校」（regular schools）和「普通學校」（ordinary schools）等詞通常是指既接收有缺陷（impairments）亦接收無缺陷學生的學校系統，有別於只接收有障礙學生的「特殊學校」（special schools）（聯合國人權理事會，2013，頁 4）。
4. 該文件中、英文版本在意思上有些出入，這裏引用英文版本以供參照：“WSA to SEN is a step forward towards inclusive education where every person in the school has a part to contribute in supporting students with SEN. It requires schools to have a clear policy on SEN support, pooling of resources for flexible deployment, continuous staff development, teacher collaboration and parent participation.”
5. 自 2000 年教育改革以後，香港的官方文件把 student difference 及 student diversity 都翻譯為「學生的多樣性」，與「學生學習差異」互通，指稱學生的不同學習需要（公務員事務局，2016a）。
6. 教育當局自 20 世紀 80 年代開始為成績顯著落後的學生提供輔導教學。
7. 「學業增值表現指標」（Academic Value-added Indicator）於 2002 年隨教育改革落實，是評估學校表現的一個重要指標。建基於學生中一時的中學派位成績（起點）和他們在高考時的成績（終點），計算全港學生的應有平均增值，故此數據能反映學校在某時段內和相對於其他學校的表現，以及對其學生在學習上的貢獻。

參考文獻

- 〈118 校特教津貼未用盡須「回水」〉(2015, 5 月 19 日)。《星島日報》，教育版，頁 F01。
- 〈45 校特教津貼未用盡須「回水」 議員質疑不重視支援〉(2014, 5 月 19 日)。《星島日報》，教育版，頁 F01。
- 公務員事務局 (2016a)。〈政府部門常用辭彙：學習差異〉。擷取自 http://www.csb.gov.hk/hkgcsb/glossary/glossary_search_tc.php?search_name1=Learner+Diversity+&and_or=and&search_name2=&cat_code%5B%5D=Education&display_order=t
- 公務員事務局 (2016b)。〈政府部門常用辭彙：融合教育〉。擷取自 http://www.csb.gov.hk/hkgcsb/glossary/glossary_search_tc.php?search_name1=融合教育&and_or=and&search_name2=&cat_code%5B%5D=Education&display_order=t
- 平等機會委員會 (2001)。〈殘疾歧視條例教育實務守則〉。擷取自 http://www.eoc.org.hk/eoc/otherproject/chi/color/youthcorner/education/cop_edu/cop_edu_b.htm
- 平等機會委員會 (委託香港教育學院特殊學習需要與融合教育中心) (2012)。《融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究報告》。擷取自 http://www.eoc.org.hk/EOC/Upload/ResearchReport/IE_cReport.pdf
- 申訴專員公署 (2008)。〈直接調查報告摘要：當局為有特殊學習困難的學生提供考試的特別安排〉。擷取自 http://ofomb.ombudsman.hk/abc/files/2008_02_01_1_1.pdf
- 立法會財務委員會 (2009)。〈審核二〇〇九至一〇年度開支預算〉(教育局第 18 節會議)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr08-09/chinese/fc/fc/w_q/edb-c.pdf
- 立法會財務委員會 (2010)。〈審核二〇一〇至一一年度開支預算〉(教育局第 15 節會議)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr09-10/chinese/fc/fc/w_q/edb-c.pdf
- 立法會財務委員會 (2013)。〈審核二零一三至一四年度開支預算〉(教育局第 20 節會議)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr12-13/chinese/fc/fc/w_q/edb-c.pdf
- 立法會財務委員會 (2014)。〈審核二零一四至一五年度開支預算〉(教育局第 20 節會議)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr13-14/chinese/fc/fc/w_q/edb-c.pdf
- 立法會財務委員會 (2015)。〈審核二零一五至一六年度開支預算〉(教育局第 13 節會議)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr14-15/chinese/fc/fc/w_q/edb-c.pdf
- 立法會財務委員會 (2016a)。〈審核二零一六至一七年度開支預算〉(教育局第 18 節會議)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr15-16/chinese/fc/fc/w_q/edb-c.pdf
- 立法會財務委員會 (2016b)。〈審核二零一六至一七年度開支預算〉(教育局第 18 節會議)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr15-16/chinese/fc/fc/sup_w/s-edb-c.pdf
- 立法會教育事務委員會 (2014)。〈教育事務委員會融合教育小組委員會報告〉(立法會 CB(4)1087/13-14(01)號文件)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr13-14/chinese/panels/ed/ed_ie/reports/ed_iecb4-1087-1-c.pdf
- 立法會教育事務委員會 (2015a)。〈新高中課程下的通識教育科的相關事宜背景資料簡介〉(立法會 CB(4)1098/14-15(02)號文件)。擷取自 <http://www.legco.gov.hk/yr14-15/chinese/panels/ed/papers/ed20150608cb4-1098-2-c.pdf>

- 立法會教育事務委員會(2015b)。〈檢討新高中課程及評估的相關事宜最新背景資料簡介〉(立法會 CB(4)1287/14-15(03)號文件)。擷取自 <http://www.legco.gov.hk/yr14-15/chinese/panels/ed/papers/ed20150715cb4-1287-3-c.pdf>
- 何年華(2000)。〈激發接納與包容的態度〉。載冼權鋒、杜秀慧(編),《邁向成功之融合教育專題計劃:融合教育之我思我見學員文集》(頁19-21)。香港,中國:香港教育學院。
- 余玉珍、尹弘飈(2014)。〈香港融合教育政策下的教師專業發展〉。《華南師範大學學報(社會科學版)》,第6期,頁44-49。
- 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》,第8期,頁49-53。
- 吳善揮(2014a)。〈香港融合班中文教師之教學困境研究〉。《特殊教育發展期刊》,第57期,頁85-105。
- 吳善揮(2014b)。〈從前線教師的角度去看香港融合教育下的學與教問題〉。《南屏特殊教育》,第5期,頁1-12。
- 冼權鋒(2013)。〈香港特教師資培訓不同模式的實踐經驗及困難〉。《香港特殊教育論壇》,第15期,頁88-95。
- 林智中、白穎穎、周淑卿(2016)。〈香港與台灣高中課程照顧個別差異的課程策略〉。載雲南師範大學教育科學與管理學院(編),《第十八屆兩岸三地課程理論研討會會議論文集》(頁459-473)。昆明,中國:雲南師範大學。
- 林智中、李玲、余玉珍(2014)。〈香港課程改革:該如何走下去?〉。載東北師範大學教育學部(編),《第十六屆兩岸三地課程理論研討會會議論文集:學校改革持續的動力》(頁51-68)。長春,中國:東北師範大學教育學部。
- 林智中、張爽(2016)。〈從課程實施看香港新高中課程的設計〉。《全球教育展望》,第2期,頁24-31、40。
- 林智中、陳健生(2011)。〈香港新高中課程處理學習差異的策略及實施〉。《教育研究與發展期刊》,第7卷第2期,頁189-212。
- 〈津小議會:回撥多不等於無心支援〉(2014,5月19日)。《星島日報》,教育版,頁F01。
- 洪麗瑜(2014)。〈邁向融合教育之路——回顧特殊教育立法三十年〉。《中華民國特殊教育學會年刊》(頁21-31)。彰化,台灣:中華民國特殊教育學會。
- 胡少偉(2008)。〈香港考試制度的變革〉。《優質學校教育學報》,第5期,頁57-64。
- 胡少偉、李少鶴(2013)。〈香港融合教育的發展與轉變〉。《優質學校教育學報》,第8期,頁7-15。
- 香港中學校長會(2010)。《新高中學制問卷調查》。擷取自 http://www.hkahss.edu.hk/images/policy_paper/survey_nss_20100427.pdf
- 香港中學校長會(2013)。〈對「融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究」報告的一些意見〉(立法會 CB(4)417/12-13(01)號文件)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr12-13/chinese/panels/ed/ed_ie/papers/ed_iecb4-417-1-c.pdf

- 香港考試及評核局 (2013a)。〈立法會教育事務委員會融合教育小組委員會 2013 年 5 月 27 日會議跟進事項〉(立法會 CB(4)233/13-14(02)號文件)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr12-13/chinese/panels/ed/ed_ie/papers/ed_ie0527cb4-233-2-c.pdf
- 香港考試及評核局 (2013b)。〈有特殊需要的考生於 2012 及 2013 年應考香港中學文憑考試通識教育科的人數及成績與非特殊需要考生之比較〉(立法會 CB(4)946/12-13(01)號文件)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr12-13/chinese/panels/ed/ed_ie/papers/ed_ie0527cb4-946-1-c.pdf
- 香港考試及評核局 (2014a)。〈有特殊需要的考生於 2014 年應考香港中學文憑考試(中國語文科、英國語文科、數學科及通識教育科)的人數及成績與非特殊需要考生之比較〉(立法會 CB(4)1012/13-14(01)號文件)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr12-13/chinese/panels/ed/ed_ie/papers/ed_ie0527cb4-1012-1-c.pdf
- 香港考試及評核局 (2014b)。〈為特殊需要考生提供服務〉。擷取自 http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Candidates/Special_Needs_Candidates/leaflet_SN_chi_Aug2014.pdf
- 香港考試及評核局 (2014c)。〈為學障考生提供服務〉。擷取自 http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/Candidates/Special_Needs_Candidates/leaflet_SLD_chi_Aug2014.pdf
- 香港考試及評核局 (2015)。〈特殊需要考生的特別考試安排〉。擷取自 http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKDSE/Candidate_Handbook/3_16Special_Examination_Arrangements_C.pdf
- 香港政府 (1996)。《殘疾歧視條例》。擷取自 [http://www.legislation.gov.hk/blis_pdf.nsf/6799165D2FEE3FA94825755E0033E532/E74E5D3C53F85103482575EF000ECF33/\\$FILE/CAP_487_c_b5.pdf](http://www.legislation.gov.hk/blis_pdf.nsf/6799165D2FEE3FA94825755E0033E532/E74E5D3C53F85103482575EF000ECF33/$FILE/CAP_487_c_b5.pdf)
- 香港特殊學習困難研究小組 (2015)。〈香港特殊學習困難研究小組出版一覽表〉。擷取自 http://www.psychology.hku.hk/hksld/Forms/Publist_121003.pdf
- 香港教育大學 (2013)。〈「照顧不同學習需要」課程手冊：附錄〉。擷取自 http://bat.ied.edu.hk/tc/page.php?page_id=5&yr12=2&hpagem=3&hpageid=33
- 香港教育專業人員協會 (2013a)。〈教協會就融合教育政策意見書〉(立法會 CB(4)617/12-13(05)號文件)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr12-13/chinese/panels/ed/ed_ie/papers/ed_ie0430cb4-617-5-c.pdf
- 香港教育專業人員協會 (2013b)。〈教協會就融合教育政策意見書(二)有關自閉症、情緒及行為問題及溝通困難的情況〉(立法會 CB(4)699/12-13(11)號文件)。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr12-13/chinese/panels/ed/ed_ie/papers/ed_ie0527cb4-699-11-c.pdf
- 容家駒 (2013)。〈香港特教師資培訓與融合／特殊教育的互動發展〉。《香港特殊教育論壇》，第 15 期，頁 96–105。
- 教育局 (2008a)。〈中學學習支援津貼〉(教育局通告第 9/2008 號)。擷取自 <http://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBC/EDBC08009C.pdf>
- 教育局 (2008b)。〈高中及高等教育新學制(“334”學制)籌備工作的最新進展〉(立法會 CB(2)2164/07-08(04)號文件)。擷取自 <http://www.legco.gov.hk/yr07-08/chinese/panels/ed/papers/ed0612cb2-2164-4-c.pdf>

- 教育局（2008c）。《照顧學生個別差異～共融校園指標：學校自我評估和發展的工具》（第3版）。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/overview/indicators-082008_tc.pdf
- 教育局（2012a）。〈中學「學習支援津貼」〉（教育局通告第13/2012號）。擷取自 <http://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBC/EDBC12013C.pdf>
- 教育局（2012b）。〈在普通學校推行融合教育的進展及未來路向〉（立法會CB(2)2518/11-12(01)號文件）。擷取自 <http://www.legco.gov.hk/yr11-12/chinese/panels/ed/papers/ed0710cb2-2518-1-c.pdf>
- 教育局（2014a）。《全校參與模式融合教育運作指南》（第3版）。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/edu-system/special/support/wsa/ie%20guide%20_ch.pdf
- 教育局（2014b）。〈近年為各類有特殊教育需要學生而研發的甄別工具和教學資源〉（立法會CB(4)1006/13-14(01)號文件：附件一）。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr13-14/chinese/panels/ed/ed_ie/papers/ed_ie0114cb4-1006-1-c.pdf
- 教育局（2015a）。〈教育局委託／資助的指定及認可訓練課程（2014/15）〉。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/teacher/qualification-training-development/development/List%20of%20Specified%20and%20Acceptable%20Courses%202014-15_13Jan15.pdf
- 教育局（2015b）。〈新高中課程下的通識教育科〉（立法會CB(4)1098/14-15(01)號文件）。擷取自 <http://www.legco.gov.hk/yr14-15/chinese/panels/ed/papers/ed20150608cb4-1098-1-c.pdf>
- 教育局（2015c）。〈新學制中期檢討進展：高中課程及評估〉（立法會CB(4)1287/14-15(02)號文件）。擷取自 <http://www.legco.gov.hk/yr14-15/chinese/panels/ed/papers/ed20150715cb4-1287-2-c.pdf>
- 教育局（2015d）。〈照顧有特殊教育需要學生教師專業發展〉（教育局通告第12/2015號）。擷取自 <http://applications.edb.gov.hk/circular/upload/EDBC/EDBC15012C.pdf>
- 教育局（2016）。《學校行政手冊（2016/17學年）》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/sch-admin/regulations/sch-admin-guide/SAG_C.pdf
- 教育局學校教育統計組（2011）。《二零一零／一一學年學生人數統計（幼稚園、小學及中學程度）》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/en/about-edb/publications-stat/figures/Enrol_2010.pdf
- 教育局學校教育統計組（2016）。《2015/16學年學生人數統計（幼稚園、小學及中學程度）》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/en/about-edb/publications-stat/figures/Enrol_2015.pdf
- 教育統籌局（2005）。《高中及高等教育新學制：投資香港未來的行動方案》。香港，中國：教育統籌局。
- 教育統籌局（2006）。〈有關融合教育推行情況的檢討進度報告〉（立法會CB(2)1739/05-06(01)號文件）。擷取自 http://www.legco.gov.hk/yr04-05/chinese/hc/sub_com/hs52/papers/hs520421cb2-1739-1c.pdf
- 教育統籌委員會（2000）。《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》。香港，中國：教育統籌委員會。

- 教育署心理輔導服務組（2000）。〈教學建議：幫助有特殊學習困難的學童〉。擷取自 <http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/about-edb/publications-stat/publication/sld.pdf>
- 教育署輔導服務科（2001）。《認識及幫助有特殊教育需要的兒童：教師指引》。擷取自 http://www.edb.gov.hk/attachment/tc/about-edb/publications-stat/publication/sen_guide.pdf
- 梁亦華（2013）。〈新高中應用學習之反思與檢討〉。《香港教師中心學報》，第 12 卷，頁 115–129。
- 許令嫻（2003）。〈融合或全納教育：未來香港教育邁進的方向〉。載古鼎儀、胡少偉、李小鵬（編），《教育發展與課程革新：兩岸四地的視域和經驗》（頁 255–270）。香港，中國：港澳兒童教育國際協會。
- 陳健生、林智中（2012）。〈面向新高中課程改革：學校政策制定者的觀點和決定〉。《課程研究》，第 7 卷第 1 期，頁 65–85。doi: 10.3966/181653382012030701003
- 曾榮光（1997a）。《〈教統會第七號報告書〉的深層意義：市場效率的膜拜》（教育政策研討系列之 3）。香港，中國：香港教育研究所。
- 曾榮光（1997b）。《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》（教育政策研討系列之 11）。香港，中國：香港教育研究所。
- 曾榮光（1999）。《精英主義與均等主義之間：尋找〈教育改革建議〉的理論基礎》（教育政策研討系列之 28）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- 黃顯華、韓孝述、趙志成（1997）。《篩選教育與普及教育下師生教與學本質的初步分析》（教育政策研討系列之 10）。香港，中國：香港教育研究所。
- 匯賢智庫（2015）。〈《新學制檢討及前瞻》意見書〉。擷取自 http://www.savantas.org/wp-content/uploads/2015/03/Savantas-Submission-on-NSS-Reform_r6.pdf
- 課程發展議會（2001）。《學會學習：課程發展路向》。香港，中國：課程發展議會。
- 課程發展議會（2002）。《基礎教育課程指引：各盡所能·發揮所長（小一至中三）》。香港，中國：課程發展議會。
- 課程發展議會（2009）。《照顧學生多樣性：讓所有學生追求卓越的高中教育》（《高中課程指引：立足現在·創建未來（中四至中六）》第七冊）。擷取自 http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/cns/sscg_web/pdf/chi/Booklet%207%20chi.pdf
- 課程發展議會（2014）。《基礎教育課程指引：聚焦·深化·持續（小一至小六）》。香港，中國：課程發展議會。
- 課程發展議會、香港考試及評核局、教育局（2013）。《新學制檢討進展報告：新高中學習旅程——穩步邁進》。香港，中國：香港特別行政區政府。
- 課程發展議會、香港考試及評核局、教育局（2015）。《新學制中期檢討及前瞻：持續優化，不斷進步》。香港，中國：香港特別行政區政府。
- 鄧耀南（2013）。〈應盡快在弱勢中學實施小班教學政策〉。載陳錦榮、章月鳳（編），《中學小班教學集思錄》（頁 32–39）。香港，中國：香港教育學院小班教學中心。
- 鄭津妃（2012）。〈台灣普教與特教的現況與未來——繼續統合或行動融合？〉。《特殊教育季刊》，第 124 期，頁 21–28。
- 盧乃桂（2004）。〈融合教育在香港的持續發展——兼論特殊學校的角色轉變〉。《中國特殊教育》，第 11 期，頁 82–91。

- 霍秉坤、余玉珍（2014）。〈香港新高中學制之課程改革：變與未變〉。《課程研究》，第9卷第1期，頁1-32。doi: 10.3966/181653382014030901001
- 霍秉坤、葉慧虹（2010）。〈香港課程改革十年回顧：脈絡視角的評析〉。《課程研究》，第5卷第1期，頁1-37。
- 聯合國人權理事會（2013）。〈關於殘疾人受教育權的專題研究〉（A/HRC/25/29 號文件）。擷取自 http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/A_HRC_25_29%20chinese.pdf
- 聯合國教育、科學及文化組織（2005）。《全納教育指導方針：確保全民接受教育》。擷取自 http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/4_Guidelines_for_Inclusion-translation_CHN.pdf
- 聯合國教育、科學及文化組織（2009）。《全納教育政策指導方針》。巴黎，法國：聯合國教育、科學及文化組織。
- 謝均才（2001）。〈「教育質素」何價？香港教育改革的矛盾、弔詭和效果〉。《香港社會科學學報》，第20期，頁1-55。
- 羅雲、曾榮光、盧乃桂（2005）。〈新社會背景下教育與經濟生活之關係——再思符應原則〉。《北京大學教育評論》，第3卷第4期，頁87-94。
- 譚彩鳳（2008）。〈教師對校本評核的信念及其回應之方法〉。《教育曙光》，第56卷第1期，頁71-84。
- 譚彩鳳（2009）。〈引進校本評核提升學習水平的迷思：教師信念剖析〉。《教育研究與發展期刊》，第5卷第2期，頁175-206。
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229. doi: 10.1080/13603110050059150
- Baker, B. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703.
- Darling-Hammond, L. (2010). Organizing for success: From inequality to quality. In L. Darling-Hammond, *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future* (pp. 234-277). New York, NY: Teachers College Press.
- Dowson, C. (2000). Education reform in Hong Kong: Integration and inclusion. In K. F. Sin & S. W. Tao (Eds.), *Making integration successful: Empowering teachers for inclusive practice* (pp. 49-51). Hong Kong, China: Hong Kong Institute of Education.
- Forlin, C. (2007). Inclusive educational practices: A way forward for Hong Kong. *Chinese Education & Society*, 40(4), 63-75.
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(s1), 177-184. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01162.x
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260. doi: 10.1080/1359866X.2014.906564

- Hall, J. T. (1997). *Social devaluation and special education: The right to full mainstream inclusion and an honest statement*. London, England: Jessica Kingsley.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *The Journal of Human Resources*, 39(2), 326–354. doi: 10.2307/3559017
- Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5–35. doi: 10.1177/000494410805200102
- Judge, H. (1981). Dilemmas in education. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(2), 111–116. doi: 10.1111/j.1469-7610.1981.tb00537.x
- McLaughlin, V. L. (1993). Curriculum adaptation and development. In B. S. Billingsley (Ed.), *Program leadership for serving students with disabilities* (pp. 167–168). Richmond, VA: Virginia Department of Education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1999). *Inclusive education at work: Students with disabilities in mainstream schools*. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). *Diversity, inclusion and equity: Insights from special needs provision*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. doi: 10.1787/9789264130852-en
- Poon-McBrayer, K. F. (2004a). Equity, elitism, marketisation: Inclusive education in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(2), 157–172. doi: 10.1080/02188791.2004.10600207
- Poon-McBrayer, K. F. (2004b). To integrate or not to integrate: Systemic dilemmas in Hong Kong. *The Journal of Special Education*, 37(4), 249–256. doi: 10.1177/00224669040370040401
- Poon-McBrayer, K. F. (2005). Full inclusion of children with severe learning disabilities: Ideology and reality. *Journal of International Special Needs Education*, 8, 19–26.
- Poon-McBrayer, K. F. (2012). The evolution from integration to inclusion: The Hong Kong tale. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1004–1013. doi: 10.1080/13603116.2012.693397
- Rice, J. K., & Malen, B. (2003). The human costs of education reform: The case of school reconstitution. *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 635–666. doi: 10.1177/0013161X03257298
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: Readings and reflections*. Maidenhead, England: Open University Press.

- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yeung, P. S., & Yuen, M. (2014). Hong Kong, Special education in. In C. R. Reynolds, K. J. Vannest, & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals*. doi: 10.1002/9781118660584.e5e1142

附錄一

特殊學習困難 (specific learning difficulties) 泛指一系列學習異常的表現，即在聆聽、說話、閱讀及寫作等方面有顯著困難。常見的特殊學習困難有：讀寫障礙 (specific learning difficulties in reading and writing or dyslexia)、數學運算障礙 (dyscalculia) 及語言障礙 (dysphasia，當中包括構音障礙 [dysarthria] 和吞嚥障礙 [dysphagia]) 等，其中以讀寫障礙最為普遍。有讀寫障礙的學童一般記憶力較弱，訊息處理速度亦較慢。他們的語音處理、視覺及聽覺認知能力、專注力、分辨左右、列序或組織等能力可能較弱。他們在學習上的問題，並不是由於任何感官或腦部損傷所引致。

與同齡學童相比，注意力不足／過度活躍症 (attention deficit/hyperactivity disorder) 學生通常有注意力散渙、活動量過多和自制力弱的特徵。

自閉症 (autism spectrum disorder) 是一種因腦部功能異常而引致的發展障礙，自閉症徵狀通常在幼童三歲前出現，患者的智力水平不同，行為特徵亦各異。他們主要在社交發展、語言溝通及行為方面出現明顯障礙。在思想和行為方面，他們普遍傾向固執和自我中心，有重複性及局限性的行為模式；在語言和社交發展、認知和學習方面，他們都有不同程度的障礙和異常情況。

資料來源：教育局 (2014a)；教育署心理輔導服務組 (2000)；教育署輔導服務科 (2001)。

附錄二

教育局委託／資助的指定及認可訓練課程（2014 學年）：

1. 中學高級行政人員教育行政及管理課程
2. 中學中層人員領導培訓課程
3. 教師專業進修課程證書（學校的中層領導）〔五星期〕
4. 中學學位教師專業培訓課程
5. 中學教師學生訓育及輔導證書課程 2014/15
6. 中學升學就業輔導及生涯規劃證書課程（100 小時）
7. 新入職學校圖書館主任啟導課程暨 2014/16 年度學校圖書館主任文憑課程(中學)
8. 「支援有特殊教育需要學生」（其中一個專題課程）
9. 「照顧不同學習需要」高級課程
10. 教師專業進修課程證書（照顧不同學習需要）深造班
11. Certificate in Professional Development Programme for Teachers Using English as the Medium of Instruction in Secondary Schools [8 weeks]
12. Certificate in Professional Development Programme for Secondary Teachers of English [5 weeks]
13. 中學中國語文教學與評估新趨勢專業進修課程證書〔八星期〕
14. 中國文學經典解讀與文本分析專業進修課程證書〔五星期〕
15. 為非華語學生而設的中國語文教學專業進修課程證書〔五星期〕
16. 中學教師專業進修課程證書（數學教學）〔五星期〕
17. 教師專業進修課程證書（健康校園）〔五星期〕
18. 教師專業進修課程證書（教授通識教育科－當代中國）〔五星期〕
19. 教師專業進修課程證書（綠色及雲端運算環境的學校教育的電子學習）〔五星期〕
20. 教師專業進修課程證書（學校的公民、國民與道德教育）〔五星期〕
21. 教師專業進修課程證書（提升小組學習）〔五星期〕
22. 教師專業進修課程證書（其他學習經歷的組織與管理）〔五星期〕
23. 教師專業進修課程證書（學生正向行為的建立）〔五星期〕
24. 教師專業進修課程證書（預防及處理青少年校內違規與違法行為）〔五星期〕
25. 教師專業進修課程證書（學校的實用法律知識）〔五星期〕
26. 教師專業進修課程證書（知識管理與學校發展）〔五星期〕
27. 教師專業進修課程證書（優化孩子腦）〔五星期〕
28. 教師專業進修課程證書（體育學與教之新發展範例）〔五星期〕
29. 教師專業進修課程證書（初中「生活與社會」課程設計與教學模式）〔五星期〕
30. 照顧中學生中文的學習差異專業進修課程證書〔五星期〕

31. 教師專業進修課程證書（概率與統計的學習及教學）〔五星期〕
32. 教師專業進修課程證書（談情說性）〔五星期〕
33. 教師專業進修課程證書（差異教學與課堂管理）〔五星期〕
34. 教師專業進修課程證書（創意與批判思考教學）〔五星期〕
35. 教師專業進修課程證書（學習為本評估的設計與實施）〔五星期〕
36. 教師專業進修課程證書（提升學校領導的正向心理健康與幸福感）〔五星期〕
37. 教師專業進修課程證書（合作為本和全面均衡的性教育）〔五星期〕
38. 教師專業進修課程證書（以校本模式支援資優生之學習）〔五星期〕
39. 特殊學校教師培訓課程
40. 教師專業進修課程證書（健康管理與社會關懷）〔五星期〕

資料來源：教育局（2015a）。

Dilemmas of Inclusive Practice Under the New Senior Secondary Curriculum Reform in Hong Kong

Yuk-Chun YU & Hong-Biao YIN

Abstract

In 2001, Hong Kong started a comprehensive and fundamental curriculum reform through introducing Learning to Learn: The Way Forward in Curriculum. In 2009, the New Senior Secondary (NSS) curriculum reform was implemented. The reform involved changes in the structure of educational system, curriculum and the examination system. In addition, integration was piloted in Hong Kong in 1997. Students with special educational needs (SEN) were given equal opportunities to access to mainstream education. In 2008, Hong Kong secondary schools began to implement the inclusive education policy with whole-school approach. At the same time, secondary schools were facing declining enrolment of school-aged children, enormous NSS curriculum reform, and the fine-tuning medium-of-instruction policy. Implementing inclusive education under NSS of Hong Kong became even more difficult. The discrepancies between “celebrating diversity” of inclusion and the elite-based educational practices have been known to be key barriers to implementing inclusive education in Hong Kong. This article focused on the situations and dilemmas of inclusive practice under NSS curriculum reform in Hong Kong. Firstly, this article introduced the situations and problems of inclusive practice under NSS; secondly, it analyzed the dilemmas of inclusive practice under the NSS curriculum reform; finally, the article analyzed the orientation of resolving the dilemmas of inclusive practice — enhancing quality education for all by leading to wider-ranging curricula and instructional strategies that contribute to catering for learner diversity. Overall, teachers and their students are under dual pressure because the NSS curriculum reform widens individual differences in schools. Moreover, SEN students are particularly vulnerable in disadvantaged schools while teachers are incapable of teaching them. Implementing inclusive education in the NSS curriculum reform of Hong Kong is full of difficulties and challenges.

Keywords: curriculum reform; curriculum implementation; inclusive practice; dilemma

