

融合班中文課的教學經驗分享

吳善揮

香港五育中學輔導組教師
香港大學教育學院碩士研究生

壹、引言

所謂融合教育，就是指為特教學生提供一個正常化、非隔離式的教育環境，並在普通班中為特教學生提供適切的支援(游翠芬、黃榮真，2014)；而這項作法之目的，在於使特教學生可以享有完全平等的學習機會，並強調他們乃是社會的其中一員，不應該受到社會的獨立隔離(張蓓莉，2009)，同時也引導所有學生、家長、教師學會接受及尊重人與人之間的差異，乃至欣賞當中所存在的差異，為建構和諧社會營造厚實的基礎(香港教育局，2014)；而隨著融合教育發展的持續深化及發展，就讀普通學校的特教學生數目不斷增加(鍾政潔，2014)，也為普通學校的教師帶來了不同的學與教挑戰。

融合教育打破了隔離，使特教學生能夠融入主流社會，對他們的成長及發展具有不同的益處，惟過程需要相關專業人員的介入，以及更多的教育資源。Alquraini & Gut(2012)指出在融合教育政策的實施下，特教學生能夠在學業、社交、溝通有著較好的表現；Xie, Potmėšil & Peters(2014)指出融合教育對於聽障孩子之社交發展並非壞事，但前提是專家及輔導人員需要及早介入，專門地為聽障學生設計人際關係發展之計劃；Minke, Bear, Deemer & Griffin (1996)指出融合班教師需要更多的資源，才能夠更有效地照顧班內的特教學生。由此可見，無可否認融合教育對於特教孩子的成長及發展具有一定的益處，惟教育當局需要派出專家協助，以及增加相關的教學和人力資源，特教孩子

才能夠真正從融合教育政策之中有所獲益。

在這樣的背景下，香港政府也於全港地區的學校推行融合教育政策，以回應國際教育潮流的趨勢。香港教育當局響應聯合國的呼籲，於1997年推行「融合教育先導計劃」，以七所普通小學及兩所普通中學作為試點，為校方提供額外的資源、專業支援及教師培訓，以支援在學的特教學生；在2001年，融合教育課程正式在各級學校推動，而香港教育局在2008年頒布《全校參與模式融合教育運作指南》，進一步具體指引教育人員如何於校內推動融合教育政策，以加強對特教學生的照顧，進而提升整體的教育質素，使每一個學生都可以建構成功的學習經驗。

然而，香港推行融合教育的成效卻備受質疑。在融入主流社會方面，吳善揮(2014a)認為香港融合教育的實施不但未能夠做到「全校參與」，而且也未能夠達到協助特教學生融入主流社會的大目標。在學與教方面，香港平等機會委員會(2012)的研究顯示，少於2%的校長及老師具備特殊教育主修或副修的大學學歷、49%的教師更未曾接受任何融合教育的訓練。簡言之，由於前線教育人員的專業培訓不足，所以學校也未能夠有效地營造共融校園的氣氛，更未能調整相應的學與教策略，造成惡性循環，使得特教學生不斷在校園裡受到挫敗，最終打擊到他們的學習信心。

在這樣的情況下，當前的融合班科任教師在學與教的過程中，面對著不少困難及挑戰。Pivik, McComas & Laflamme(2002)發現在融合教育的實施下，特教學生面對著不同

程度的障礙，包括：環境限制、同儕之敵對行為、普通人缺乏理解等，這都影響到融合教育之實施成效；吳善揮(2014b)指出融合班裡的特教學生普遍存有紀律性的問題，對於課堂教學的進行實在不無影響；吳善揮(2014c)發現融合班中文教師在調整教學策略、課堂管理方面，均遭受到不同程度的困難，可是學校對教師的支援卻極為有限，再加上學校管理層的不諒解、家長對教師的期望，皆使得他們普遍承受著極大的教學壓力；而在高教學壓力的環境下，教師根本難以騰出空間去調整融合班的學與教策略(吳善揮，2014d)。由此可見，融合班的科任教師面對著課堂管理、調整教學策略等的困難，皆影響到教學的品質。

筆者作為融合班的中文教師，對於所遇到的學與教困難，自然有著深切的體會，因此本文以筆者自身教導融合班中文科的實務經驗作為分享，當中包括：班級經營、課程設計、課堂設置、親師關係，冀盼能夠為廣大的特教同仁提供一些教授融合班的啟發。

貳、融合班情況描述

筆者任教的融合班為初中一年級的學生，全班共有學生 18 名(7 名特教學生、11 名普通學生)，當中的特殊教育類別包括：過動症、言語障礙、智力障礙、讀寫障礙、自閉症；特教學生普遍具有紀律性問題，例如：大聲叫嚷、擅自離開座位、不專心於課堂、挑釁普通同學等，這不但造成筆者的教學困擾，而且更使得教學的品質大大降低；另外，特教學生普遍欠缺學習動機，致使繳交功課、測驗考試的表現皆不理想。雖然如此，筆者與融合班學生存有良性的互動，彼此關係亦漸融洽，他們都願意聽從筆者的指示。

參、實務經驗分享

班級經營策略對於管理融合班具有極大的作用，並且能夠有助融合教育的落實(吳善

揮，2014e)；而鈕文英(2006)指出在教師管理融合班、施行教學活動的時候，需要考量的重點包括：與相關的特教人員進行溝通和合作、運用適切的資源、營造正向的心理環境、物理環境的設計及規劃、課程與教學的計劃、照顧學生的情緒與行為、生活作息的管理、以及教學評量的施行；而筆者在經營融合班的時候，也參考了相關的要點，並將之統整為四個面向，包括：建構班級氣氛、課堂設置、課程設計、親師關係，然後在融合班的中文課裡施行，如下：

一、建構班級氣氛

(一)建立常規

在開學之初，筆者按照過往任教融合班的經驗，與班內同學共同制定上課的規矩，包括：上課時必須帶備所需書本及用品、上課時必須先舉手後發問、上課時不得擅自離開座位；在同學違反班級規定的時候，筆者會立刻介入處理，以向同學說明對於同學能否遵守班級規定，筆者是予以高度重視的；為了讓違規同學明白到違反班級規定的嚴重性，以及學會犯錯需要承擔後果及責任之道理，筆者將會給予相應的懲處，例如：課後留堂、抄寫《論語》等。當然筆者也會與之討論當中的問題，以使他們可以從中反思並作改正。

(二)教育普通學生

為了讓普通學生學會尊重特教同儕的差異，筆者特意在開學之初進行班級宣導，要求普通同學本著仁愛的心，基於包容及尊重的精神，不要以特教同儕的缺陷來攻擊他們；同時更要在適當的時候，對他們加以協助。雖然如此，部分普通同學還是做出惡意攻擊、刻意挑釁特教同儕之行為，筆者對此會先了解發生的事由，然後調解雙方的矛盾，若涉事的普通學生重犯，筆者便會採取零容忍的態度，並對之作出嚴厲處分，以向全班作出警戒。

(三)教育特教學生

部分特教學生因為長期的學業失敗，致使他們對自己欠缺應有的自信心，因此筆者經常在班級裡公開表揚盡力完成學習任務及功課的特教學生，以使他們能夠從中建立成就感，並因此在學業方面投入更多的努力，同時，這亦有助減少他們在課堂上的干擾行為；當然，部分特教學生仍然會出現干擾課堂秩序的行為，因此筆者與融合班班主任、駐校社工、輔導員、家長等通力合作，先了解他們干擾課堂的原因，然後針對個別特教學生的需要，設置相應的改進計劃。

二、課堂設置

(一)安定心神

筆者任教的融合班孩子普遍較活潑好動、專注力較弱，要他們乖乖地安靜下來上課幾乎是不可能的任務，而這對他們的課堂學習有著很大的影響。由是觀之，為了讓他們的心神可以安定下來，以培養出較佳的學習情緒，在開學之初，筆者從《論語》中挑選了一些相對較容易的句子讓融合班的孩子背誦，並在每節課堂開展之前，要求他們站立背誦。結果發現透過激情朗誦的環節，孩子們亢奮的情緒得以平息，上課時也相對較專心。

(二)以強拉弱

在安排座位之時，筆者將全班同學分為四組，每一個小組約有四至五人，當中力求普通學生和特教學生的人數相若，以使普通學生可以充當「小老師」，教導學習能力較薄弱的特教同儕，同時也促進他們彼此之間的了解。另外，笔者也在教師桌旁設置「特別區」，以加強對學習能力極為薄弱的學生之照顧。此外，笔者也在教室裡設立了「反思區」，要求干擾課堂秩序的同學進入其中站立十分鐘，以讓他們有所反思，屢勸不改的同學便會被帶到訓導處，以靜思己過。

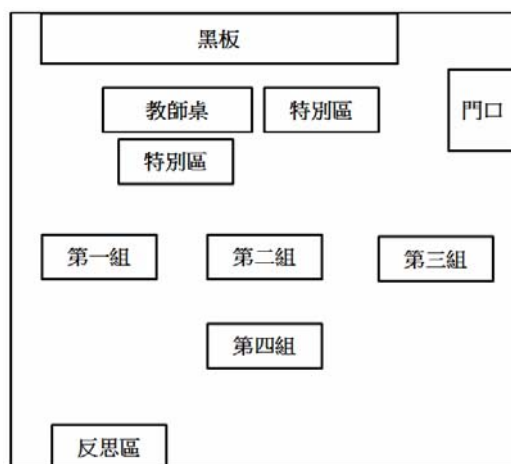


圖 1 教室佈置圖

三、課程設計

香港教育局(2014)指出教師應按照學生之能力、興趣及特性，有系統地編排學與教的內容，並對教學過程作出適當的調適；因此，筆者按照融合班學生活潑好動、害怕沉悶的特性，以及特教學生的特殊教育需要，並結合香港教育局推動融合教育的指引，調整本校中文科課程的學習內容及教學方法，如下：

(一)以學生興趣為本

語文學習對於特教學生而言，是一件比較沉悶的事，若要他們積極參與學習的過程，我們便需要以特教學生的學習興趣為本，以設計具趣味性的課堂提升他們的學習動機，進而提升他們的課堂參與度。由是之故，筆者引入多元化的學習材料，例如：以華語流行曲教授學生修辭技巧、以卡通影片教授學生寫作記敘文的六大要素、以電影教授學生如何透過情節描寫抒發內在的情感、以漫畫教授學生寫作記敘文的架構等，這都有助學生更專心於課堂之上，進而提升他們的學習效能。

(二)以活動教學為主

融合班學生的普遍特徵就是比較活潑好動，因此他們比較喜歡在教室走來走去。因此，為了配合學生的特有個性，筆者在進行篇章讀文教學的時候，於課堂裡引入了朗讀劇場(學生不用製作道具，也不需要背誦劇本，只需要以抑揚頓挫的聲線、簡單的動作及表情，來表情達意即可)，讓學生可以透過簡單的戲劇表演，展現自身對文學篇章的理解，以及相關的學習成果，這既可以讓學生的學習「動」起來，滿足他們愛「動」的需求，也可以讓他們發揮自身的創意設計劇本，以及培養出他們團體合作的精神。

(三)實施多元評量

為了讓不同的孩子也可以建構成功的學習經驗，筆者除了實施紙筆評估外，還在課堂裡實施多元評量，包括：以繪畫的方式來評量學生對文學作品的閱讀理解能力、以漫畫創作(圖文並茂)的方式來評估學生的寫作能力、以音樂默書的方式來考核學生的聆聽能力(播放一首華語流行曲，要求學生在空白位置填上正確的詞語)、以朗讀劇場或歌唱流行曲的方式來考核學生的說話能力等。筆者發現多元評量的方式更能夠誘發學生的學習動機，以評量帶動學生的學習興趣，以學習興趣提升學生的學習成效，發揮了考核的倒流作用。

四、親師關係

(一)午間小聚

在這個學年，學校安排筆者於午息的時間於初中一年級的樓層當值，以管理該樓層的秩序，而筆者正好善用巡視的時間，邀請融合班的學生一起巡察樓層的秩序，一方面筆者可以與他們聊天，以了解他們的內心世界；另一方面筆者也可以把握機會了解他們對課堂教學的意見，並相應地調整課堂教學

的內容，以提升教學的效益。

(二)師生飯局

學校規定初中學生必須留校用膳，惟學校容許教師帶初中學生外出用膳，以促進師生的交流；由是之故，筆者特別設置了「師生飯局」，只要在學習、行為方面具有優良或進步表現的融合班同學，筆者便會邀請他們免費外出吃午飯，以示獎勵；事實上，筆者認為「師生飯局」構建了一個良好的溝通平台，讓學生可以在輕鬆的氣氛下暢所欲言，表達自己對課堂學習的看法，也使他們可以從中感受到老師對他們的愛及重視，促進了彼此之間的關係，最終使得他們因為基於敬愛老師的關係，不希望老師感到不開心，而不會出現干擾課堂秩序的行為。

肆、總結

雖然教師在任教融合班的時候，面對著不同的挑戰和困難，但是筆者認為只要教師本著對孩子的關愛，每每為他們的真正需要而設想，那麼他們必定能夠從中感受到老師對他們的好，並繼而聽從老師的指示學習。事實上，世界上沒有一種教學法是最有效的，唯獨是老師對學生無私的付出，以及無條件的愛，才是提升教學效益的利器，真正改善學生的學習及行為表現。在此，筆者希望各位正在面對教學困境的特教同仁勿忘初衷，不要因失敗而放棄教學工作，只要我們願意為特教孩子多一些付出，我們總有一天能夠看著他們茁壯成長，成為社會上有用的人，願共勉之。

參考文獻

- 吳善揮(2014a)。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(2014b)。《韓非子》班級經營思想在融合班之應用。《桃竹區特殊教育》，23，24-31。

吳善揮(2014c)。香港融合班中文教師之教學困境研究。**特殊教育發展期刊**，**57**，85-106。

吳善揮(2014d)。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**，**5**，1-12。

吳善揮(2014e)。《吳子》思想在融合教育班級經營中的運用。**重慶與世界·學術版**，**31(3)**，1-12。

香港教育局(2014)。全校參與模式融合教育運作指南。香港：作者。

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。

張蓓莉(2009)。臺灣的融合教育。**中等教育**，**60(4)**，8-18。

鈕文英(2006)。國小融合班教師班級經營策略之研究。**特殊教育學報**，**23**，147-184。

鍾政潔(2014)。亞斯伯格症個案實務分享。**台東特教**，**39**，20-23。

游翠芬、黃榮真(2014)。幼兒園教師如何迎刃而解融合教育困境中的難題。**東華特教**，**52**，1-6。

Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, *27(1)*, 42-59.

Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, *30(2)*, 152-186.

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, *69(1)*, 97-107.

Xie, Y. H., Potměšil, M., & Peters, B. (2014). Children Who Are Deaf or Hard of Hearing in Inclusive Educational Settings: A Literature Review on Interactions with Peers. *Journal of deaf studies and deaf education*, *19(4)*, 423-437.

(上接第 10 頁)

許嘉倫 (2012)。脊髓性肌肉萎縮症學童運用輔助科技之多重個案研究 (未出版之碩士論文)。台南：國立台南大學。

鈕文英 (2012)。《國際健康功能與身心障礙分類》的發展及對障礙鑑定和服務提供的意涵。**南屏特殊教育**，**3**，1-22。

黃靄雯、劉淑雯譯 (2011)。活用 ICF 及 ICF-CY：從嘗試到實踐以特殊教育為中心 (原作者：獨立行政法人、國立特別支援教育綜合研究所)。臺北：華騰文化 (原著出版年：2007)。

劉燦宏 (2012)。ICF 的專業議題。載於廖華芳、劉燦宏總編譯，**復健與評估 ICF 之指引運用** (1-26 頁)。台北：合記。

Parette H.P., & Peterson-Karlan G. R. (2010). Using assistive technology to support the instructional process of students with disabilities. *Current issues and trends in special education: research, technology, and teacher preparation advanced in special education*, *20*, 73-89.

Simeonsson, R.J., Simeonsson, N.E. & Hollenweger, J. (2008). International Classification of Functioning, Disability and Health: a common language for special education. In L. Florian & M. Mclaughlin (eds). *Disability classification in education*. NY: Corwin Publishers.

World Health Organization (2013). *How to use the ICF: A Practical Manual for the international classification of functional, disability and healthy (ICF). Exposure draft for common*. Geneva: WHO.

