

融合或全納教育：未來香港教育邁進的方向

許令嫻

引言

早於 1977 年，香港政府已倡議一個將特殊教育融合普通學校的領導計劃，提倡讓弱能學童融入普通學校。與此同時，國際間的趨勢亦邁向融合教育的概念，但是香港的教育工作者及普羅大眾對此概念仍然不太清楚。這篇論文主要分析融合教育（Integrated Education）與全納教育（Inclusive Education）在概念上不同之處，以及討論融合教育的政策及發展，藉此引發更多對全納教育的未來研究及計劃的靈感。香港政府於 1977 年已制定了有關支持融合教育的政策，而一九七七年白皮書「讓殘障人士融入社會」一項中提出香港政府對弱能兒童的關注，並支持讓在特殊學校接受教育的學童進入普通學校就讀。融合教育的政策是建基於英國的融合教育政策。Crawford(1999)認為政府在七、八十年代開始實施融合教育的政策，主要是由英國的政策所推動。但一九七七年往後的二十年，政府在嘗試推動融合教育的過程中，並沒有顯著的成效。到了九十年代，很多特殊教育工作者都接受有特殊需要的學童融入普通學校的概念，而全納教育的理論在 UNESCO Salamanca Statement (1994)中更獲得肯定與支持。

從隔離教育、融合教育到全納教育的發展過程

在特殊教育的發展初期，有缺陷的兒童往往被安排入住福利機構所提供的院舍，他們所得的是以監護及醫療治理的服務為主，而非復康服務、教育和訓練（Murray, 1977）。這些兒童大部份與正常的兒童分隔，並且被標籤為弱能兒童。隔離弱能兒童的做法被當時發展迅速的心智測試科學及優生學所確認及接受。這信念更認為弱能兒童是與社會格格不入的，不應該融入主流社會中。這種信念更延伸到把弱能兒童摒棄於主流學校之外。而弱能兒童及其家人並沒有給予應有的選擇權利。當時有多位學者報告分析，隔離教育所帶來的種種弊處（Blatt, 1966; Christophos and Renz, 1969; Guranlnick, 1978; Galloway and Goodwin, 1979; Potts, 1982）。因著自身的缺憾及限制，弱能兒童被大眾所歧視及排斥，面對加於他們身上的標籤，弱能兒童及其家人確實承受著莫大的憤怒及痛苦。

隔離政策正式於 1978 年被廢除。與此同時，美國及英國均提議，弱能兒童應盡可能在普通學校接受適當的教育。英國的 Warnock 報告建議，有特殊需要的兒童必須被認同及於普通學校學習（Warnock, 1978）。此為融合教育的重要政策，也帶出當時學者融合教育的概念，即是把被隔離在特殊學校接受教育的兒童回流到普通學校就讀的措施。融合教育是全納教育的先導而全納教育得已推行，全賴成功的推行融合教育作為早期的動力以改變教育工作者的概念為全納教育打好發展的根基。作者在融合教育的段落會更加詳細解釋融合教育的理念。根據美國公眾法第 94 章 142 條所指示，必須在最適當及最少限制的環境下，為所有有缺陷的兒童提供教育。這邁向融合教育的變動被全球支持公民權益所推動。在觀念

改變當中，被抑制的弱能人士獲得釋放，他們為自己在隔離教育抑壓中所承受的標記及低貶，對於因社交的約束及限制而引致的憤怒作出回應 (Thomas, Walker and Webb, 1998)。好些教育工作者、復康工作者、家長及有缺陷的人士均強烈要求弱能兒童應有在普通學校讀書的權利。

八十年代概況

在 80 年代，教育界進行了多項研究，並嘗試把融合教育描述成一種良好的教育模式 (Hegarty, Pockington and Lucas, 1982; Bennett and Cass, 1989; Jones, 1990)。而 Gottlieb (1981)更列出以下四點，反駁持相反意見的 Dunn (1968)，以支持融合教育：

1. 弱能兒童在普通班的成就較大。
2. 這些兒童在普通班輕少被貶低。
3. 特別班增加種族隔離。
4. 普通班別課程有較大的個人特色 (Gottlieb,1981)。

Zigler 及 Hodapp (1986)在一項研究中發現，無論在隔離或融合教育的背景下，輕度至中度學習困難的兒童均獲得同等的學術成就。Chapman (1988)也指出，在融合教育的兒童，他們的自尊心比隔離教育的兒童為低。Lindsey (1989)就學術成就、社交及貶低的行為作出研究，所得出的結論是融合教育缺乏實質的經驗。這些情況可能是融合教育的推行在早期並未得到教師及學童的認同及接納，同時大部份學校亦未能提供適當的輔導和支援服務，這些情況亦是融合教育不足之處的地方。

九十年代概況

早於 90 年代，已出現邁向全納教育的趨勢。而其哲理的種子在 80 年代已開始萌芽。當時要求為有特殊需要的學童提供適當的服務不斷增加(Algozzine et.al., 1990; Fuchs and Fuchs, 1994)。全納教育的哲理是重新整理課室的環境以符合所有學童的學習需要，包括普通及有特殊需要的學生 (Philips, Sapona and Lubic, 1995)。全納教育是指兒童有權利選擇及就讀於普通學校。全納的意思是‘包容’，兒童在初入學時已被接納在主流教育裏。學校也接納他們的特殊需要，並對他們提供需要的幫助和支援服務以便他們能夠在普通學校與一般的兒童一起生活和學習。更詳細的全納教育理念會在‘全納教育的理念’段落再解釋。

全納教育的爭議

多位全納教育的先鋒研究員在其研究中發現多項正面的結果。York 及 Vandercook (1989)報告指出一個嚴重弱能的學童在修讀第八級自然科學課後，對於會話詞彙方面的認知有十分顯著的增加。Flynn (1989)在一所設有全納教育的學校裏觀察到學生在學習上的改變，他認為「這是個由個人組成的一個小組，他們學懂如何坦誠地互相溝通，也培養到願意及明白他人處境的能力」。其他研究員如 Forest 與 Lusthaus (1989)及 Sapon-Shevin (1992)報導全納教育令課堂的學習改變，多樣性學習的需要是被重視的，並相信全納教育可增強個別班別的學習能力及提供每一位成員更大的學習機會。全納教育也有些負面的批評。有些研究員批評，全納教育對有多方面需要的兒童

而言是一種倒退 (Hesse, 1992; Fuchs and Fuchs, 1994)。Kauffman (1993)表示將弱能兒童融入普通學校而不顧及其個別需要或能力，非但不切實際，反而對他們是一種傷害。其他的批評包括這些身體傷殘、學習緩慢及精神脆弱的兒童的出現，會損害同班非弱能學童的社交及學校生活 (Skanker, 1993)。但我們相信在一個傷健共融的社會裏，兒童早期的相互交往和接納能夠把友情建立起來，更有能力把已經非常分化和不平等的社會改造成一個更共融和平等的社會。

融合教育的原則

1978年，H.M. Warnock 在英國進行了一項有關弱能兒童及青少年教育的調查。而 Warnock 甚具影響力的報告清楚列明，融合的原則是弱能兒童及非弱能兒童的教育應該是一致的，而在英國被形容為融合或在美國被形容為主流化的教育，只是正常化教育的一種伸延，以及讓有缺陷的人士跟其他人一樣享有自我滿足的機會的特用語 (Warnock Report, 1978)。

Warnock 報告認同三種融合的情況：地區、社交及功能。地區融合是指提供特殊教育的地點，亦即特殊教學的單位或班別設在普通學校裏，或特殊教育學校及普通學校在同一位置 (Warnock Report, 1978)。社交融合是指在特殊班的兒童與其他兒童一起吃喝、玩耍及交往，也會一起參加課外活動 (Warnock Report, 1978)。功能融合被視為最完全的融合，結合地區及社交融合，讓有特殊需要的學童與其他同伴聯繫一起參與教育活動及為學校作出貢獻 (Warnock 1978)。雖然並沒有強調讓弱能兒童重返普通學校的概念，但是弱能兒童能夠與正常兒童在學校、社交及參與校內活動的事實卻很清晰。這三種融合的概念也衍生出部份半融合或全融合的概念。前兩種情況是半融合，後者則是全融合。

在美國，當提及融合教育時便會使用主流教育一詞。主流教育的意思是指接受有特殊需要的學童入讀普通班別，在大部份學校生活中由常規老師照顧，並保證這些學生當時或任何時候都可獲得他們所需的高質素教育 (Birch, 1978)。但這亦需考慮到常規教師給予特殊學童的時間和持續性，與及提供高質素特殊訓練的需求。這帶出一個混淆的信息，以為融合教育是在普通學校中，由常規老師為有特殊需要的學童提供教育。如果是這樣，在人力資源適應能力不足底下，有特殊需要的學童、普通學童及老師將會處於一個十分困難的狀況。

為了更清楚了解美國主流教育的概念，以下六項主要的原則對於研究主流教育是十分重要的：

1. 零拒絕 — 所有學童均有在合適的免費公共教育系統中接受教育的權利，及保證所有學童均能參與學校所有的活動。
2. 不歧視性的分流 — 有公平評核的權利，這樣，適合的教學活動及計劃便可實行。
3. 個人化及合適的教育 — 所有學童所接受的教育必須是有意義及切合他們的需要的。
4. 最少限制的環境及正常化的權利 — 由一個安排小組決定每個學童所需接受主流教育的時間。
5. 運用適當法律進程 — 透過公民權益抗議省政府及地方政府教育機構的不恰

當的教育政策。

6. 參與的民主 – 有權利參與學校的教育程序或共同作決定的程序。(Marks, 1989)

明顯地，這些原則的重點是強調在最少限制的環境下，保護弱能兒童及其家長的公民權益。融合的原則亦包括根據個別弱能兒童的不同需要而定，最少限制的環境包括以下幾點：

1. 全日制非支援普通班別
2. 老師有諮詢服務的全日制普通班別
3. 半日制普通班別及半日制資源室服務
4. 半日制特殊班別及半日制普通班別 (Booth, Potts and Swann, 1982)

相對美國在融合教育的原則，澳洲維多利亞省有更強的觀念。根據 1984 年維省內閣審查委員會(Victorian Ministerial Review Committee)的報告，融合教育包含兩個進程：(1)逐漸增加弱能兒童在普通學校參予教育活動及與正常學童的社交；(2)保持所有學童在校內參予學校的活動及社交生活 (Ministerial Review Committee, 1984)。Marks (1989)強調融合教育的過程是包括尋找及發掘另類的教育途徑，讓所有兒童(不單是有缺憾的兒童)都能夠在一個適合的環境中學習。

維省內閣審查委員會在推行融合教育時，依據以下五項主要的原則：

1. 每個兒童均有權利在普通學校接受教育。
2. 非分類化 – 意思是不可依據某一類型的缺憾及弱能而立法。教育服務需要在非分類化的原則下推行。
3. 資源及服務要盡可能以校本為基礎。
4. 合作性的決定程序 – 有關人士均有權利參與兒童教育上的決定，包括家長、兒童及專業人員。
5. 所有兒童均有權利學習及接受教育。(Victorian Ministerial Review Committee, 1984)

維省內閣審查委員會所定下之融合教育原則強列支持每一位兒童在普通學校接受教育的權利，而有特殊需要的兒童也不可分類別作標記。在這原則底下，有特殊需要的兒童應與普通兒童一同在普通學校上課，他們也共同享用一樣的資源和服務，而無需個別分類或或標籤。

全納教育的理論

從早期的全納教育運動至今，多位教育學者及研究員建立數個全納教育的理論 (The Philosophy of Inclusion)，而當中有兩大核心，一是兒童的權利，二是學校架構的重組。

Uditsky (1993)相信全納教育是確保有缺陷的兒童在各社群當中是個有價值的成員。社群應該是一個包融的群體，如果他們單單是被尊重而被拒絕入讀普通學校的話，那麼社群的意念便沒有真正的意義了。九十年代中期，有幾宗有關全納教育的案例。在美國的 Third Circuit Court of Appeals 對全納教育表示支持，法庭並接納全納教育的原則為弱能兒童的權利，而不是特權 (Kutinsky, 1997) 認為弱能兒童是普通學校裏的成員，在學校裏應接受教育及其他輔助服務 (Pryde, 1997)。

英國佈里斯托一所全納教育的中心 (The Centre for Studies of Inclusive Education in Bristol) 指出全納教育哲理裏的原則為：

- 所有兒童均享有一同學習及玩耍的權利。
- 兒童不應該因為他們的弱能或學習困難，透過排斥或送走而被貶低或歧視。
- 沒有法定的原因去將接受教育的兒童分隔開。他們屬於一體多於需要被保護。(CSIE, 1996)

以上這些學者除了支持全納教育外，也非常支持教育弱能兒童應由普通課室開始。

全納教育的理念與實踐

全納教育的哲理強調所有兒童都可以在普通課室上全日制的課，而不會受到他們的弱能程度所影響。他們也應在普通課室裏獲得所需的服務。構思全納教育哲理的人員深信，只有在普通課室環境下學習，才會真實及有意義地實踐教育理念。再者有特殊需要的學童應得到一個正常和有同伴的生活。這種哲理是依據公民權利及使用普通教育權利。(Kutinsky, 1997)。這也是融合及全納教育在概念上不同之處。如果所有有特殊需要的兒童都享有於就近的普通學校就讀機會，全納教育便完全實行了。

Philips, Sapona and Lubic (1995)指出他們相信全納教育是重組課室環境，以迎合普通或特殊學童的需要。Sebba (1996)進一步闡明，全納的意思是形容學校嘗試為所有學童的課程作出重新的安排。Rouse and Florian (1996)也支持這看法，並解釋全納學校應是一所為學生解決不同難題的機構，以學習為共同目標，負起教育所有兒童的責任。Thousand, Villa and Falvey (1995)也提出學校由隔離到全納教育的變程的一些指引：

1. 歸屬感 — 培養全球必須歸屬感的文化重點。
2. 控制權 — 透過發展及展示控制權的機會以確保自己的能力。
3. 自主 — 透過鼓勵形式培養自我潛能，表現獨立自主
4. 慷慨 — 以訓練向他人展示慷慨的美德，體驗自我價值。(Thousand, Villa and Falvey, 1995)

從上列的指引可以明白到全納教育是重視培養兒童的德育、提升個人形象和控制能力。Florian (1998) 更發現不單只特殊需要的學童才會在全納教育裏得益，其實所有兒童也能從中得益，因全納是提倡所有學童在主流學校受教育。在眾多的哲理上，最重要是教師對全納教育的看法和接納程度。他們的看法有助於幫助學

生及教師擴闊他們的視野，讓他們對社區有所貢獻。他們的接納是重要的，因為全納教育的成功推行，教師的支持是其中一重要的因素。

全納教育與融合教育的分別

根據上列的討論，全納教育和融合教育的主要分別表列如下：

全納教育	融合教育
全納 – 包容的意思，是兒童初入學時已被接納在主流教育裏。	融合 – 回流的意思，是把被隔離在特殊學校接受教育的兒童回流到普通學校就讀。
80 年代理念開始萌芽，90 年代開始在先進國家全面發展。	70 年代初開始發展。
是融合教育的申延發展。	是全納教育發展的根基。
學校接納兒童的特殊需要，並對學童提供所需的幫助和支援服務，以便他們能夠在普通學校與一般的兒童共同生活和學習。	普通學校未必可以為融合生提供適當的幫助或支援服務。
重新整理學校和課室的環境以符合所有學童的需要。	所有的兒童需要適應學校所訂立一致的政策，課程和課室教與學的措施等，但也未必可以考慮個別學童的需要。
只有在普通的課室環境下學習，才會真實和有意義地實踐教育理念。特殊需要的學童應得到一般兒童的「正常」學習生活。	每個兒童均有權利在普通學校接受教育並同享用一樣的資源和服務。

香港的政策及融合教育的發展

香港是一個不同文化及哲學共處的地方，並且受到市民及政府所接受。1977 年，融合政策初次被建議，而政策的製訂深受英國邁向融合的運動所影響。白皮書在「讓殘障人士融入社會」一項，與英國盡可能讓在特殊學校接受教育的弱能學童融入普通學校的政策持同一態度 (Hong Kong Government, 1977)。

融合教育早於 1977 年在政策製訂以前已開始實行。根據 Yung (1977)所作的研究指出，最早期於普通學校的聆聽班在 1969 年開始，是當時教育署對於有聆聽困難的學童融入普通學校的一種嘗試。1969 年至 1984 年期間，教育署在讓弱能兒童融入普通學校的進程中並沒有取得很大的進展。1982 年以前，亦沒有很積極的計劃去執行融合政策。這段期間，個別受資助的非政府機構卻真正實踐了融合教育。八十年代，心光盲人院暨學校 (Ebenezer School and Home for the Visually Disabled) 在推行及維持視力殘障學生的融合計劃取得很大的成就。雖然每年融入的學生數目很少，但學校在維持這個計劃，至今卻很成功，並建立了一個讓視力殘障學生融合的學校網絡。學校方面現正努力地讓中學一年級以上的學生融入普通學校。

Yung (1997)在其特殊教育的研究中指出，儘管融合教育的政策經常被香港教育界及政府視為一大目標，但數據顯示出，融合教育根本並沒有真正地實行。更有趣的是特殊學生被融入的總數由 1981 年的 11,449 名下降至 1995 年的 8,476 名；而被隔離的學生由 1981 年的 6,265 名上升至 1995 年的 8,338 名。香港將特殊教育的發展趨向隔離式的教育，這個現象與其他國家十分相似。Crawford and Bray (1994)評論香港特殊教育的發展已被分類為「隔離特殊教育」，是處於「特殊教育被注視」及「邁向融合」之間的发展階段。

八十年代的概況

1982 年，教育署開始為有學習、行為及情緒困難的學生提供輔導性的教學服務。「密集輔導教學服務」(Intensive Remedial Teaching Services)是一個綜合支援服務，於 1984 年開始實行，此服務是協助有學習困難的學生在普通學校就讀。1986 年，教署亦推行另一個為期二年的「融合教育主導計劃」，此計劃是協助有特殊需要的幼兒融入普通幼稚園。1986 年，融合教育再一次成為政策製訂者的關注，而在「教育委員會第 2 號報告書」(Education Commission Report No.2)裏建議有特殊教育需要的學童應盡可能安排入讀普通學校，使他們接受全面的教育機會及在正常環境下獲得全面的好處 (Hong Kong Government, 1986)。

當時得到「教育委員會第 2 號報告書」的支持，令人相信融合教育將會在被肯定的情況下進行，而且在數年間，有特殊需要的學生必定得到最好的融合教育的機會。然而，事實並不如此，正如上文所述，隔離學生增長的數目就是很好的證明，而持續發展的隔離教育則是另一證明。「教育委員會第 4 號報告書」曾建議將中學密集輔導服務逐漸抽離。其他協助有嚴重學習困難或消極的學生的建議包括建立三間實用中學，每間提供 450 個學位，及七間技能訓練學校，以迎合 2,400 名有特殊需要的學生 (Hong Kong Government, 1990)。第 4 號報告書的建議是融合教育進程的一大倒退。更可悲的是，七間已建立的技能訓練學校面對不恰當的收生、浪費資源及收生不足的問題。

九十年代的概況

教育署 (Board of Education) 在 1996 年進行了一次有關特殊教育的檢討，而屬下之特殊教育委員會 (Sub-Committee on Special Education of the Board of Education) 的報告則建議採用全納教育的手法，並指出很多國家的經驗均證明，有特殊需要的兒童及青少年能夠從全納教育的學校得益最大，而這類學校亦能服務其他兒童。亦即說明這些有特殊需要的學童能夠得到最全面的教育及社交融合。雖然全納教育的概念已被引入，但是重點仍然在融合教育上。委員會更提議，特殊及普通學校應加強合作，以支持融合教育。多位全納教育的支持者批評，這報告並沒有著重執行全納教育，更沒有建議明確的方法。

近年的發展

然而，1977 年教育署推行的兩年制融合教育主導計劃卻對融合教育有很大發展。計劃初期，兩間中學及七間小學被邀請參與，而在 2000 年 9 月，合共有四十間學校採取了「全校融合教育」(whole-school approach in providing integrated education) 的方案 (Hong Kong Government, 2000)。優質教育政策

(Policy Address on Quality Education) 所訂下的目標是製造更多的資源給普通學校及推廣融合教育，並且由 2001 至 2002 年的一千五百萬撥款增至 2004 至 2005 年的五千萬撥款，以加強學校的支援及老師的培訓 (Hong Kong Government, 2000)。從額外的撥款得以證明，政府對推廣融合教育的決心。

本港教育工作者和家長對全納/融合教育的意見

對於全納教育，香港需要創立自己的哲學及原則。而前線工作者和政策制訂者對全納教育持相同的觀點是非常重要的。一個融合教育的研究指出，全納教育是一種理想，融合教育是一種現實。大部份融合教育的前線工作人員最關心的是政府實質對全納教育的意義了解有多深。Crawford and et.al. (1999)對這個問題作出回應，「很明顯政府對融合教育及全納教育二者的政策上存在一定的混淆」。Barnett 及 Monda-Amaya (1998)提醒如果對全納沒有一個清晰的定義及了解，學校可能只執行一些基本附加的改變，而沒有趨向更全納教育的狀況。在欠缺清楚及明確的哲理及依據哲理的原則下，香港人並不可能對全納教育持一樣的觀點。而沒有共通的觀點及方向，全納教育並不可能成功地執行。亦可解釋從 1969 年開始的融合教育，當時為一前衛的教育方法，但在這三十年裏，並沒有太大的進展。正如之前提及過，1990 年特殊教育更倒退向隔離教育發展。很多人仍然支持非融合教育，如 Yung (1997)所說，香港的特殊教育發展可能更加增強已十分盛行的非融合態度。

特殊需要兒童的家長

Crawford and et.al. (1999) 的研究道出部份特殊需要兒童家長對融合教育的心聲：

「融合教育先導計劃比我們想像中好得多(家長)」；

「若果課程能夠因應我兒子的需要而作修改，會有幫助。他並沒有學習整體的課程但卻要考同一的試卷，所以他並沒有到達與一般兒童的學習水平 (家長，兒子退出融合先導計劃)」

本港的家長普遍對於選擇適當教育的權利，並未能充分的明白，大部份也不會知道他們有這個權利 (Crawford and et.al.,1999)。有部份的家長雖然很希望自己的兒女能在普通學校就讀也會因為沒有支援服務或未能被學校取錄而放棄進入主流學校，也有家長因為特殊學校能照顧兒女的需要而選擇隔離教育。一般家長都因為對普通學校的支援沒有信心，對全納教育也不會寄予厚望。

特殊教育的同工

一般都支持融合/全納教育，鍾國棟 (1997)說出部份老師的心聲：

「也有老師期望他們可以在普通學校環境下接受教育，以減低將來融入社會的適應困難。更有些老師認為只要給予足夠的支援服務，他們定可以納入主流教育體系中。」

蔡少君(1997)道出部份老師不同的心聲：

「故此使人擔心當這些返回主流學校就讀的學生，不能適應校內課程和進度時，會否被老師認為有學習困難而被送回校內特殊班或特殊學校呢？」

可見部份教師們都認同特殊需要兒童在普通學校接受教育的。也有部份的同工對於全面發展全納教育有所保留。他們的憂慮是可以理解的，在支援不足下，兒童在普通學校未能全面發展他們的潛能，對他們的教育做成很大的影響。

一般的中、小學的老師

較為偏向隔離教育(Crawford and *et.al.*,1999)，融合教育先導計劃的研究在第一次調查當中；每四個被問及普通班的老師，有三個認為弱能兒童可以在特殊班接受更佳的照顧 ($p<0.05$)。在訪問普通班教師，他們對於教導融合生認為有困難。「科目老師有困難去照顧融合生，因為他們的能力和專業水平是低的。」部份教師對於特殊需要兒童的理解及接納，尚有不足之處，而且在目前的資源下並未能可以全面照顧特殊需要兒童各方面的需要，所以亦不難理解他們的憂慮。學校的政策，課程以至課室的措施都未能因應兒童的需要而作調適，教師們大部份都未有接受全納教育的訓練，家長及同學們也欠缺接觸特殊需要兒童的機會。在這些不利的因素影響下全納教育未能成為大氣候，所以全納教育在本港的發展及推行是非常困難的。

香港如何邁進全納教育

為了取得一個共同接受的哲學，政府必須首先廣泛地進行有關融合教育文獻的研究，並把得出的結果與公眾分享。Yung (1997)支持這個觀點，也贊同香港正處於一個令社會變得更能接納不同教育需要的大氣候。若果要令全納教育得以實行，最重要是教育普羅大眾，鼓勵他們對教育政策作出反應及提供意見。Kwong (1999) 提議，香港在執行融合或全納教育政策的結論之前，一個長盡的研究及公眾討論是必須的。

政府於兩年前已進行了數個有關的研究。其中一個是對兩年前推行的「融合主導計劃」的執行方面作出評估，這研究的初步調查顯示這政策的成功是有限的，而其中的成功亦只是基於個別的努力及推動，而並非該政策及改革本身的成效(Crawford and *et.al.*, 1999)。另外一個研究是調查此計劃的實務工作，這調查最先發現融合教育在主流學校的教學法及思維上有正面的影響，讓學校有機會作出改善及優質地發展 (Mittler, 1998)。很可惜政府並沒有出版這兩個報告，也沒有積極地讓公眾得知計劃的內容，及如何有效地運用這些報告的結果及建議。

未來的方向

Crawford and *et.al.* (1999)對全納教育提出一個很好的方向：是改革及挑戰特權的決心，為學校提供領導及支援老師；依據理念而非其適合性去發展及保持貫徹的教育政策。Yung (1997)亦指出，香港的教育已到了向前邁進的時候，因為大

眾要求提昇本地教育及老師的質素，同時，香港顯然已進入了強調教師專業化及確保提供高質素的教育。政府已於 2000 年五月及 2000 年十月分別出版了「審查改革教育制度建議書」(Review of Education System Reform Proposals) 及「二零零零年優質教育政策」(2000 Policy Address on Quality Education)。所以香港教育工作者對全納教育所提出的意見是非常重要的，尤其當政府已經發起了一個重大的改革。

如果全納教育的目的是確保有特殊需要的兒童及其家長有在普通環境下接受教育的權利，即使他們選擇不去行使這個權利 (Marks, 1989)，並且提倡友愛和為學童在社會中作好準備，那麼，根本沒有需要去爭拗應採用融合教育或全納教育。全納教育就是香港教育向前邁進的方向。

參考資料

- 蔡少君 (1997)。評論香港政府推行。《統合教育的教育政策》。香港：《特殊教育論壇》第一期，卷一，頁 20-24。
- 鍾國棟 (1997)。〈特殊教育何去何從 – 統合與分隔〉。香港：《特殊教育論壇》第一期，卷一，頁 25-27。
- Algozzine, B. et.al. (1990). Sometimes patent medicine works; A Reply to Braten, kauffman, Braaten, Polsgrove & Nelson. *Exceptional Children*, 56, 552-557.
- Barnett, C. & Monda-Amaya, L.E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes towards inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 181-192.
- Bennett, N. & Cass, A. (1989). *From Special to Ordinary Schools : Case Studies in Integration*. London: Cassell.
- Biklen, D. (1985). *Achieving the Complete School*. New York: Teachers College.
- Birch, J. (1978). *Mainstreaming definitions*. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children, Kansas City.
- Blatt, B. (1966). *Christmas in Purgatory*. Boston : Allyn & Bacon.
- Booth, T., Potts, P., & Swann, W. (1982). *An Alternative System: A Special Imagination*. Education Studies : A School Level Course. UK: Open University.
- Brendtro, L., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (1990). *Reclaiming youth at risk : Our Hope for the future*. Bloomington, IL: National Education Service.
- Centre for the Study of Inclusive Education. (1996). *Developing an inclusive policy for your school: a CSIE Guide*. Bristol: CSIE.
- Chapman, J. W. (1988). Special education in the least restrictive environment : Mainstreaming or maindumping? *Australia and New Zealand Journal of Developmental*

Disabilities, 14(2), 123-34.

- Christophos, F. & Renz, P. (1969). A critical examination of special education programs, *Journal of Special Education*, 3 (4) 371-380.
- Crawford, N. & Bray, M. (1994). Special Education in Hong Kong in M. Winzer and K. Mazurek (Eds.). *Comparative Studies in Special Education*. Washington: Gallaudet University Press.
- Crawford, N. et al. (1999). Integration in Hong Kong: Where are we now and what do we need to do? A review of the Hong Kong government's Pilot Project. *Hong Kong Special Education Forum*, 2 (2) 1-12.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children*. 35, 5-22.
- Falvey, M. A. (Ed.). *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculum and instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Flynn, G. (1989). *Toward community*. Paper presented at the 16th Annual TASH Conference, San Francisco, CA.
- Forest, M., & Lusthaus, E. (1989) Promoting educational equality for all students : Circles and maps. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore : Paul H. Brookes.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive school movement and the radicalization of special education reform, *Exceptional Children*. 60, 294-309.
- Galloway, D. M., & Goodwin, C. (1979). *Educating slow learning and maladjusted children: Integration or segregation?* Harlow: Longman.
- Gaylin, J. (1977). Our endangered children : It's a matter of money. In C. W. Telford and J. M. Sawrey (Eds.), *The Exceptional Individual* : Fourth Edition (pp.126-127). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, 86(2), 115-26.
- Guralnick, M. J. (1976). The value of integrating handicapped and nonhandicapped preschool children, *American Journal of Orthopsychiatry*, 46, 236-245.
- Hegarty, S., Pocklington, K. & Lucas, D. (1982). *Integration in Action*. Windsor: NFER-Nelson.
- Jones, N. (1990). *Special Educational Needs Review* (Vol. 3). Lewes: Falmer Press.
- Hobbs, N. (1975). *The futures of children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hong Kong Government (1977). *Integrating the disabled into the community: An united effort*. Hong Kong Government Printer.

- Hong Kong Government. (1986). *Report of the Education Commission No. 2*. Hong Kong Government Printer.
- Hong Kong Government. (1990). *Report of the Education Commission No. 4*. Hong Kong Government Printer.
- Hong Kong Government (1992). *Green Paper by The working party on Rehabilitation Policies and Services on Equal Opportunities and Full Participation : A Better Tomorrow for All*. HK: Hong Kong Government Printer.
- Hong Kong Government (1995). *White Paper on Rehabilitation. Equal Opportunities and Full Participation : A Better Tomorrow for All*. HK: Hong Kong Government Printer.
- Hong Kong Government. (1996). *The Report of the Board of Education Sub-committee on Special Education*. Hong Kong Government Printer.
- Hong Kong Government (2000). *2000 Policy Address, Quality Education, Policy Objective for Education and Manpower Bureau*. Hong Kong Government Printer.
- Jones, N. (1990) *Special Educational Review* (Vol. 3). Lewis: Falmer Press.
- Kauffman, J.M. (1993). How we might achieve radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60. 6-16.
- Kutinsky, A.B. (1997). *From the continuum of services to full inclusion: A multiple case qualitative study*. Graduate dissertation presented to the College of Education, University of Denver.
- Kwong, H. P. (1999). The need of integration education in the Hong Kong context. *Hong Kong Special Education Forum*. 2 (1) 39-52.
- Lily, M. S. (1970). Special education : A teapot in a tempest. *Exceptional Children*, 37, 43-49.
- Lindsey, G. (1989). Evaluating integration, *Educational Psychology in Practice*, 5(1), 7-16
- Marks, G. (1989). *Each an individual: Integration of children into regular Schools*. Victoria: Deakin University.
- Ministral Review Committee. (1984). *Integration in Victorian Education: Report of the Ministerial Review of Education Services for the Disabled*. Melbourne: Education Department of Victoria.
- Mittler, P. (1998). Inclusive schools, effective schools: First findings from a Hong Kong project. *Hong Kong Special Education Forum*. 1 (2) 10-19.
- Murray, P. J. H. (1997). *The inclusion of special education students in general*

education classrooms: Attitudes of special education and general education Teachers. Ph.D. Dissertation submitted to the University of Pittsburgh.

- Phillips, L., Sapon, R. H. & Lubic, B. L. (1995). Developing partnerships in inclusive education : One school's approach. *Intervention in School and Clinic*, 30(5), 262-272.
- Potts, P. (1982). *Origins Milton Keynes*: The Open University Press.
- Pryde, J. B. (1997). *A Case Study: Including elementary students with severe disabilities in regular education*. ED Dissertation submitted to the University of Pittsburgh.
- Rice, M. (1993). In Slee R. (Ed.), *Is There a Desk with my name on it ? The Politics of Integration*. London: The Falmer Press.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive school: A study in two countries, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- Sapon-Shevin, M. (1992). Inclusive thinking about inclusive schools. In R.A. Villa, et. el. (Ed.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sailor, W et. al. (1989). *The comprehensive local school : Regular education for all students with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sebba, J. (1996). *Developing inclusive schools*. University of Cambridge Institute of Education, No. 31, 3.
- Shanker, A. (1993). Where we stand: Opportunity to learn. *The New York Times*. 1-7.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H.J. (1992). Toward inclusive classrooms. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Strully, J. L., & Strully, C.F. (1990). 'Foreword', in Stainback and Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion : The Canadian experience: In R. Slee (Eds.), *Is There a desk with my name on it ? The Politics of integration*. London: Falmer Press.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Education*. Salamanca:UNESCO.
- University of Northern Iowa. (1996). Information on inclusive education: Philosophy

of inclusive education.

Warnock, H.M.(May 1978). *Special educational needs – Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

York, J. & Vandercook, T. (1989). *Strategies for achieving an integrated education for middle school aged learners with severe disabilities*. Minneapolis: Institution on Community Integration.

Yung, K. K. (1997). Special education in Hong Kong: Is history repeating itself? *Hong Kong Special Education Forum*, 1(1) , 1-19.

Zigler, E. & Hodapp, R. M. (1986). *Understanding mental retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.