

第二章 文獻探討

於本章中，研究者嘗試從目前與國小普通班教師參與融合教育之相關研究，瞭解國小普通班教師在參與融合教育。本章共分為三節，第一節為融合教育的意義與發展，第二節為融合教育的理論與實施，第三節為國內外國小普通班教師參與融合教育。

第一節 融合教育的意義與發展

本節共分為兩個部分，第一部份為為融合教育的意義，第二部分為融合教育的發展。

壹、融合教育的意義

中外學者對於「融合教育」都有其不同的見解，至今仍沒有一個正式的定義（Gartner & Lipsky, 1995），以下研究者嘗試從國內外各學者對融合教育的詮釋來探討融合教育的意義。

根據蔡明富（1998）從系統、對象、障礙、安置、教學、服務、合作及目的等八個向度探討融合教育的意義，研究者歸納國內外融合教育之相關研究（吳淑美，2004；黃承熹，2005；蔡明富，1998；

Dickson, 2000； Gartner & Lipsky, 1995； Mittler, 2000； Praisner, 2003）整理「融合教育」的定義，如表 2-1所示。

融合教育於系統方面，打破以往分離的二元教育系統（普通教育和特殊教育），採一元的教育系統；於對象方面，融合教育服務的對象是班級內所有有特殊需要的學生，不限於身障生；於障礙方面，融合教育服務各種障礙類別及程度的身障生；於安置方面，融合教育強調將身障生安置於學區學校普通班（黃承熹，2005；蔡明富，1998）。

於教學方面，依據安置於普通班級的身障生的個別化教育方案提供適性的教學活動；於服務方面，融合教育強調將特殊教育和行政支援（含相關專業服務）帶入普通班級中，支持身障生於普通班級的生活與學習。

於合作方面，融合教育強調專業合作，包括特殊教育人員、普通教育人員及相關專業人員是協同合作的關係，相互支持、責任分擔；於目的方面，融合教育重視學業成就，也強調同儕相互接納、扶持，共同組成共同體，為將來進入社區生活作充分的準備（Gartner & Lipsky, 1995）。

根據上述國內外學者對融合教育之意義的觀點可知，融合教育是採一元的教育系統，將身心障礙

學生安置於住家所屬學區學校之普通班，服務班級內所有有特殊需求的學生，尊重身心障礙學生的個別差異，依其個別需要以專業合作的方式（包含身心障礙學生、學校行政人員、普通班教師、特殊教育教師、其他相關專業人員及身心障礙學生家長等）共同擬定身心障礙學生之個別化教育計畫，依計畫實施適性教學及提供所需的行政支援（包含相關服務），使所有班級內的學生能在自然的環境中彼此接納與良性互動。

表 2-1 融合教育之意義相關研究整理表

向度	研究者	Dickson (2000)	Gartner & Lipsky (1995)	Mittler (2000)	Praisner (2003)	吳淑美 (2004)	黃承熹 (2005)	蔡明富 (1998)
融合教育意義	系統 採一元的教育系統	✓	✓	✓		✓	✓	✓
對象	所有學生	✓	✓	✓		✓	✓	✓
障礙	不分障礙及類別	✓	✓	✓		✓	✓	✓
安置	學區學校之普通班	✓	✓	✓		✓	✓	✓
教學	依 IEP 實施適性教學	✓					✓	✓
服務	將特教及專業服務 帶入普通班	✓	✓			✓	✓	✓
合作	跨領域的專業合作						✓	✓
目的	使同儕彼此接納、良 性互動	✓		✓	✓	✓	✓	✓

※打 ✓ 表示該篇研究中有該向度的定義。

貳、融合教育的發展

參酌國內外對於融合教育發展的相關研究發現對於融合教育的發展有不同的分類方式，有的研究是依融合教育在整個特殊教育發展中的角色演變來分，並給予命名（黃瑛綺，2002）；有的研究是參酌融合教育與特殊教育的發展來分，並以時間為縱軸，再依融合教育與整體特殊教育的發展趨勢給予命名（吳淑美，2004；Osgood, 2005）；有的研究則依年代來闡述融合教育在特殊教育發展上的變化（李慶輝，2005；許俊銘，2004；鈕文英，2002），而後二者是目前較多研究所採用的分類方式。

以下研究者參酌融合教育相關研究（李慶輝，2005；吳淑美，2004；許俊銘，2004；鈕文英，2002；黃承熹，2005；黃瑛綺，2002；劉博允，2000；Hallahan & Kauffman, 1994；Osgood, 2005）以年代為縱軸，分別為以下五個時期來闡述融合教育的發展與演變：一、1960年代以前，二、1960年代，三、1970年代，四、1980年代，五、1990年代以後，來探討融合教育的發展。

一、1960年代以前

在1960年代以前，大部份的身心障礙者是被人們排擠、忽視的一群，當時只有少數宗教團體提供救濟式的照護，方式大多採隔離、集中於機構，身心障礙者的人權及受教權並未受重視（黃瑛綺，

2002)。

二、1960 年代

1960 年代初期，歐洲人權運動興起，帶動美國公民權運動 (Civil Rights Movement)，社會大眾對身心障礙者的態度與安置方式開始轉變，由原本的隔離照護式逐漸轉為設置特教班、特殊教育學校或教養機構，並提供除了照護以外的生活自理等相關教育訓練，雖然仍是隔離方式，但身心障礙者的人權與教育權已開始受重視，且將之教育納入公立學校體系中。

三、1970 年代

因常態化原則、去機構化運動、回歸主流 (mainstreaming) 等理念相繼被提出。丹麥學者 Bank-Mikkelsen 在 1950 年提出常態化原則後，1960 年代晚期經瑞典學者 Nirje 和 1970 年代早期美國學者 Wolfensberger 的提出正常化的理念，強調每個人應該盡可能擁有一個正常的教育和生活環境 (Hallahan & Kauffman, 1994)。這兩位學者特別強調身心障礙者的「個別性」(individuality) 和「公民權」(citizenship)，認為身心障礙者的教育、照顧措施及各項設備應儘可能符合常態社會的做法或規範 (鈕文英、邱上真、任懷鳴、林淑玲、莊竣博，2000；Hallahan & Kauffman, 1994)。

受到上述觀念的影響，「去機構化」和於「最少限制的環境」中受教育的理念在特殊教育體系中油然而生。因歐陸國家常態化原則的倡導，美國社會也受影響，認為大型教養機構的生活模式與管理方式違反社會常態，而且阻礙了身心障礙者回歸到主流社會生活的權利，大型教養機構並非身心障礙者適當的安置場所，障礙者有權回到常態的社會環境，去機構化運動受到社會大眾支持，使運動使得許多社區性的小型教養機構或家庭式的教養機構因應而生（胡永崇，1997）。

四、1980 年代

1975 年聯合國於「障礙者權利宣言」揭示身心障礙者「機會均等與全面參與」（equality and full participation）、回歸社會主流的權利，明白地宣告所有障礙者具有上天賦予的人性尊嚴和同等權利（吳武典，1996），回歸主流運動因此興起。

同年美國亦頒布「全體殘障兒童教育法案」，又稱 94-142 公法，法案中聲明保護身心障礙者在最少限制環境下，接受免費而適性的公立學校教育，並設計個別化教育計畫，採用非歧視性的評量，保證鑑定安置過程遵守法定程序，提供家長申訴管道。此舉更是將回歸主流運動推至高峰（黃瑛綺，2002；Hallahan & Kauffman, 1994）。

Lewis 和 Doorlag(1987)指出回歸主流是將身心障礙學生與普通學生在社會化活動和班級教學活動中產生有意義的互動，普通學生與障礙學生的統合主要是在非學業性的活動上(Gartner & Lipsky, 1994)。

此一時期所謂的回歸主流或統合，指的是把身心障礙學生統合至普通班級，讓所有學生享有相同的學習資源和機會，給予身心障礙學生一正常化、非隔離的教育環境，讓就獨特教班的學生在非學科時間進入普通班上課，跟著普通學生進度一起上課，如：午餐、課外活動(吳淑美，2004)。

回歸主流主要是讓身心障礙者進入普通教育的運動，主要的理由是基於倫理道德，回歸主流是障礙者的基本權利不能被剝奪(黃瑛綺，2002)。

此後回歸主流成為各國家或學校普遍的做法。然而，然而特殊教育與普通教育的關係仍是雙軌制，身心障礙學生與普通學生的統合主要是非學業性的活動(黃瑛綺，2002; Gartner & Lipsky, 1994)。

五、1990 年代以後

美國於1990年代開始興起普通教育改革(Regular Education Initiative，簡稱REI)運動。當時的學者Stainback和Stainback認為，隔離但均等的二分法不應存在，雙軌系統的運作產生對學生的分

類與標記，而這樣分類的過程耗時費力，然而教學上的價值卻寥寥無幾；反之，若透過教育人員彼此分享專業知能及統整所有資源，這種新的合作關係卻可產生最大的教育效果（溫惠君，2001）。

UNESCO於1981年亦訂該年為「國際殘障者年」，以「機會均等與全面參與」為主題，呼籲世界各國提供身心障礙者教育、醫療、職業、社會復健時，能考量其生存、教育、工作、與社會參與的平等權利，並在無障礙、無拒絕的環境下達到實質的社會融合（王天苗，1994）。

推翻雙軌教育系統的主張油然而產生，並且希望進而建立一統整且獨一的系統來管理教育資源，使普通教育與特殊教育合併，將不同種類班級的學生融合在一起，盡量將輕度、中度的身心障礙學生安至於普通班，直接在普通班中提供特殊教育服務，讓普通班教師分擔教育特教學生的責任，並減少抽離（pull-out）教室的措施，讓身心障礙學生與普通學生在一起受教育以符合最少限制環境的原則（吳淑美，2004）。

根基於「普通教育革新」的概念，融合教育（inclusive education）被提出，針對回歸主流運動興起以來，普通教育和特殊教育間所產生的問題進行改革，主張在單一的教育系統中，提供教育服

務給所有學生。受到上述思潮的影響，1990年美國通過「殘障者教育法案」(IDEA)強調透過融合以增進身心障礙者獨立的能力(吳淑美,2004),法案中再次強調「零拒絕」、「反歧視評量」、「適當教育」、「最少限制環境」及「父母參與」等原則。

1992年全美州政府教育委員協會(National Association of State Boards of Education,簡稱NASBE)出版的一篇報告中批評回歸主流造成的問題:1.對身心障礙者的期望較低;2.並未提供普通教師幫助身心障礙學生支持性服務;3.採抽離方案,身心障礙者失去一些學習重要課程的機會。針對這些缺失,該報告也提出三項建議:第一建立一種信念和觀點,以支持教育所有的學生;第二普通教育與特殊教育人員間建立合作的夥伴關係,共同評估學生的學習需求;第三實施訓練方案,並發展有效的教學策略(鈕文英,2002a;黃瑛綺,2002),此融合教育的概念,至此回歸主流概念漸被融合教育所取代。

融合教育的思潮不僅是對美國產生巨大的影響,甚至這樣的思潮亦開始擴及至世界各角落。1993年聯合國於會員大會中提出「障礙者機會均等實施原則」,共22條,其中第6條說明實施障礙者教育機會均等的做法:「各國政府必須承諾障礙兒童、青少

年和成人能在融合教育環境下接受初等、中等及高等教育的平等機會原則。」(王天苗，1994；黃瑛綺，2002；蔡文龍，2001)。

1994年「西班牙薩拉曼卡世界特殊教育大會」中，聯合國教科文組織再次提出融合教育的主張，聲明各國政府教育立法或政策上應採取融合教育觀念，除非有特別原因，否則應讓所有學童在普通學校就讀（蔡明富，1999）。

1995至1998年融合國際組織以「每人都有受教權利」和「融合教育」為宣傳重點。融合教育的理念承襲回歸主流的基本理論，現在在大力推行融合教育的情況下，融合教育成為一潮流，不只影響了特殊教育體系，也衝擊了普通教育體系。融合教育讓身心障礙學生不再被隔離學習、受教，而是回歸到普通班級和普通學生一起學習，成為普通班一份子的教育方式（吳淑美，2004）。至此一時期已可看出融合教育的發展趨勢銳不可擋，且其推展亦是勢在必行。

綜觀上述，從特殊教育的沿革與演變，可以得知融合教育的發展從回歸主流主流的理念開始萌芽，接著發展出統合與部分融合的實施方式，乃至最後走向完全融合，身心障礙者的人權及受教權也愈益受到重視，融合教育是現今勢在必行的世界潮

流，也是今後特殊教育與普通教育的重點之一。

第二節 融合教育的理論與實施

本節先探討融合教育的理論基礎，進而探討融合教育的實施要件，最後再探討融合教育的實施模式。

壹、融合教育的理論基礎

根據美國學者 Bracer 將融合教育的理論基礎分為社會倫理、心理教育、法令制定等三方面分析（Rosen & Safford, 1981）。以下研究者從社會倫理、心理教育、法令制定等三方面進行簡要的說明。

在社會倫理方面，融合教育基本假定之一是：每個人的價值是獨特的，任何人都可以被教育的（蔡實，2002）。教育體系有責任提供每個個體學習的機會（Forest & Pearpoint, 1991；引自蔡實，2002），融合教育強調所有兒童都應在同一環境下共同學習，不因其心智能力、家庭社經地位、文化背景等不同而有所差異（鄭麗月，1999）；並且融合教育也從認定因特殊兒童功能的限制無法進入普通班級，轉變為普通教育存有問題而無法讓特殊兒童進入普通班級（鈕文英等，2000）。

社會倫理的論點反映出融合教育強調社會正義公平，尊重個人特質的獨特性，重視社會多元化的價值等精神（蔡實，2002）。因此，從社會倫理的觀點，學校應尊重每個學生的特質，接納每位學生的個別差異，可以用任何理由加以分類或標記，因為每個學生都是獨特的，當然其教育需求亦是獨特的，這才符合全人化和人性化的教育（李慶輝，2005）。

社會倫理的觀點認為，融合教育奠基於「全人」（whole-man）的基礎上，尊重每個個體的獨特性與差異性，強調每個個體的存在價值不因其個別差異或其他外在因素而有所不同，也因為基於這樣的觀點，所以融合教育尊重每個個體的教育需求（包含身障生），並且強調因應其需求而提供適性教育。

在心理教育方面，融合教育強調在單一的教育系統中傳遞教育服務，提供每位學生在自然的環境中與同儕一起學習、生活、工作和遊戲，學生除了能獲得學習各種不同環境中所需實用知能的機會，並且與班級內異質同儕互動，有助學生直接體認社會本質的多樣性，容忍個體間的不同，這樣除了可增進班級內身礙生社會互動能力與適當行為表現，普通學生也能從中獲得自尊、道德與社會認知的成長，及對不同特質個體的尊重，如此有助於其適應

未來多元文化的社會環境（李慶輝，2005；鈕文英等，2000；Heffernan, 1993；引自蔡實，2002；Staub & Peck, 1995）。

此外，融合教育注重普通教師、特教教師及其他相關專業人員之間的專業合作，提供給參與實施融合教育的人員更多合作、互動及成長的機會（李慶輝，2005；蔡實，2002）。

心理教育的觀點認為，融合教育是身障生及普通學生在自然情境中為未來的社會適應預作準備，並且在實施過程中，所有學生及參與實施之人員均有所受益。

在法令制定方面，相關法規的訂定是促使各國特殊教育邁向融合趨勢發展的關鍵，美國在融合教育的相關法規制定上是最為積極與超前的，美國聯邦憲法的法律均等保護（equal protection of law）與法律正當程序（due process of law）兩項原則是美國保障身心障礙學生教育權利的憲法基礎，法令的制定在美國推展特殊教育的過程中佔了相當重要的地位（李慶良，1995；蔡實，2002）。

1965年「初等及中等教育法案」通過後，身障生的教育問題受到極多的關注，普遍認為身障生應以在普通學校接受教育較適當（謝政隆，1998）。1975年通過的「殘障兒童教育法案」，俟1990年修

正為「障礙者教育法案」，法案中揭示零拒絕、最少限制環境、個別化教育計畫等三大理念，其中零拒絕、最少限制環境的理念，使身障生得以進入公立學校與普通學生一起學習及受教育，此法案在美國融合教育的發展上具有重大影響（蔡實，2002）。

1990年「美國身心障礙者教育法案」（The Americans with Disabilities Education Act，簡稱ADA）訂定，法案中進一步規定身心障礙者有參與就業、公共設施、交通、政府機構和大眾系統等無障礙環境的權利，充分將融合教育中「正常化」的理念，落實在身心障礙者的各項服務中（蔡實，2002）。

1994年美國政府提出「西元2000年目標：全美國人的教育法案」（Goals 2000：Educate America Act），即103-227公法，強調「和學校相連的服務網」（school-link service integration）之建立（Skrtic & Sailor, 1996；引自蔡實，2002），這個服務網的建立有助於學校的重建，促使融合教育的實現。

反觀我國在落實融合教育理念的法令，可由教育部的相關政策、各縣市政府的做法及實施融合教育學校之情況來探討其成效（劉博允，1999）。

教育部相關政策方面，民國84年教育部提出「中華民國身心障礙教育報告書」（教育部，1995），明

確表明零拒絕、人性化的教育理念，在設計新世紀特殊教育藍圖中，提出幾項計畫：除了特殊困難的學生外，大多數的身心障礙學生均能被安置於普通班級中，教師必須具備特殊教育的基本知識。特教教師與普通教師經常分享學生的學習適應問題，討論學生個別化教育方案的經驗或心得（黃瑛綺，2002）。

民國93年教育部新修定特殊教育法，法條中第7、13、14、15、21、24等條文中與融合教育有關，如表 2-2所示（吳淑美，2004；許俊銘，2004）；民國92年修正之特殊教育法施行細則，法條中第7、13、18條也與融合教育有關，如表 2-3所示（吳淑美，2004；洪雪玲，2003）。

表 2-2 我國特教法含融合教育精神之相關法規整理表

條文	法規內容
第十三條	各級學校...，透過適當鑑定，按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊教育學校（班）、普通學校相當班級或其他適當場所。身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則。...

表 2-2 我國特教法含融合教育精神之相關法規整理表(續)

條文	法規內容
第十五條	各級主管教育行政機關應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生之有關評量、教學及行政支援服務；...
第二十一條	1. 完成國民教育之身心障礙學生，依其志願報考各級學校...，各級學校不得以身心障礙為由拒絕其入學；...。 2. 各級學校入學試務單位應依考生障礙類型、程度，提供考試適當服務措施，...
第二十四條	就讀特殊學校(班)及一般學校普通班之身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，提供無障礙環境、資源教室、...、家庭支援、家長諮詢等必要之教育輔助器材及相關支持服務；...

※資料來源：特殊教育法(教育部，2004)。

表 2-3 我國特教法施行細則含融合教育精神之相關法規整理表

條文	法規內容
第七條	學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。
第十三條	1. 依本法第十三條輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。 2. 特教法第十三條所稱輔導就讀特殊教育學校(班)，指下列就讀情形：學生同時在普通班及資源班上課者、學生同時在特殊教育班及普通班上課且其在特殊教育班上課之時間超過其在校時間之二分之一者、...
第十八條	特教法第二十七條所稱個別化教育計畫，指運用專業團隊合作方式，針對身心障礙學生個別特性所擬定之特殊教育及相關服務計畫，其內容應包括下列事項：...學生身心障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響；學生能參與普通學校(班)之時間及項目；...

※資料來源：特殊教育法施行細則(教育部，2004)。

兩法中提出身心障礙學生安置應以最少限制環境為原則，雖於法條終未出現「融合」的字眼，但卻可看到融合教育的精神。教育部據此開始擬定實施融合教育的政策如下。

1.公佈相關辦法。為了身心障礙學生能得到妥善適性的教育，民國88年1月27日教育部公佈「身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法」，同年8月10日公佈「各級主管教育行政單位機關提供普通學校輔導特殊學生支援服務辦法」，兩項措施均強調專業團隊的重要性（教育部，2004；黃瑛綺，2002）。

於民國88年10月11日公佈「特殊教育設施及人員設置標準」中第二條表明「特殊教育設施之設置，應符合個別化、社區化、無障礙融合環境及現代化原則」，也規範了我國特殊教育的設施應符合融合的原則（劉博允，1999；黃瑛綺，2002）。

2.改革方案及工作計畫的配合。教育部於民國87年提出「教育改革行動方案」中，加強身心障礙學生教育方面的執行事項包含（教育部，1998）：（1）落實融合教育理念，減少現有國中小班級數，調整增設高職部。（2）補助直轄市及各縣市辦理教師研習，加強普通班教師與特教班教師的專業知能。（3）補助各縣市辦理學前融合教育。

各縣市政府相關做法方面，各縣市政府相關做法有（黃瑛綺，2002）：藉由計畫及行政命令來推行融合教育，訂定「普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法」及「身心障礙學生就讀普通班減少班級人數辦法」，及輔導措施。

藉由計畫及行政命令來推行融合教育，是各縣市的做法之一，以台南市政府為例，期計畫及行政命令包含有：（1）逐次推展融合教育實驗計畫；（2）追蹤各校特殊教育學生回流教育辦理成效；（3）獎助私立幼教機構，設立融合教育學前班。

在訂定「普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法」及「身心障礙學生就讀普通班減少班級人數辦法」方面，各縣市政府皆有明確規定各班設有身心障礙人數以不得超過3人為原則，並依障礙類別及程度減少班級人數。

身心障礙學生安置原則是盡可能安置與其他同學一同接受適當的教育，除非在普通教育無法提供或滿足特殊學生，經家長同意或鑑輔會核准，得以安置在特殊教育場所。

並且盡可能安置在住家附近學校就讀，並協助學生共同參加校內外活動。學生安置狀況如有明顯改變或不適應者，得以調整安置方式。對於身心障礙學翰普通班就讀方式，其主要規定為：（1）為使

就讀普通班級之身心障礙學生得到適當的輔導，學校除了運用原有輔導措施外，應學生學習需要或適應困難利用自足式特殊教育班、分散式資源班與身心障礙巡迴輔導班等資源提供服務；（2）在教師任用方面，為因應身心障礙學生回歸到普通班級的教育趨勢，教師的優先任用資格以有特教學分或參加相關特教研討會者為佳。

另外，有規定普通教師對班級內有身心障礙學生的職責如下：擬定個別化教育計畫、積極協助提供學生家庭支援服務及因教育需要所需之其他協助（教育部，1999a）。

輔導措施方面，對於身心障礙學生在普通班就讀的輔導方式，各縣市規定並不一致，最主要規定為學校除原有措施外，應依學生需要或適應困難時，利用自足式特殊教育班、分散式資源班及身心障礙巡迴輔導等資源提供服務以班助普通班身心障礙學生得到適當的輔助。

台灣在融合教育的推展上，是透過政府相關法令的逐步制定來實施融合教育，但國內實施融合教育的時間自民國 86 年特殊教育法公佈後才開始實施（黃瑛綺，2002）。融合教育法令的制定歷程是漸進的，對象從少數障礙類型至不分類型，障礙程度從輕度至重度，方式由部分時間的安置至全部時間

的安置，其範圍由特殊教育機構而至與社區環境的結合（鈕文英等，2000）。

融合教育的推動因法令的制訂愈趨周詳，所提供的服務就廣泛與精緻，有法令的保護與正當性作為後盾，融合教育的實施不但師出有名，而且其對象、內容、方式及範圍也才更明確。

貳、融合教育的實施要件

融合教育在實施前應考慮施行的配合要件是否具備，如此實施融合教育才易順利進行，國內外學者對實施融合教育的相關配合要件持有不同的觀點，有的學者從安置、行政、相關服務、課程安排、教師及同儕等方面探討實施融合教育的要素（吳淑美，2004）；有的學者從行政、課程教學、家庭參與、學校氣氛與文化等四方面探討實施融合教育所需的相關配合要件（溫惠君，2000）；有的則從行政、教學合作與設計、家庭參與及社區支持等面提出實施融合教育的要件。

研究者將與教師有關之知能（包含態度）歸為教師專業知能之教學支援（以下簡稱教學支援），如：課程設計及教學安排…等歸為實施融合教育所需之教學支援；將實施融合教育所需行政支援，包含行政人員支援、相關專業服務及資源的提供…等

歸為實施融合教育之行政支援。

又因為融合教育不僅是普通教育人員與特殊教育人員的合作，還需其他相關專業人員（包含家長）的參與，根據身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法中所稱專業團隊，指為因應身心障礙學生之課業學習、生活、就業轉銜等需求，結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等不同專業人員所組成之工作團隊，以提供統整性之特殊教育及相關服務，而且專業團隊是由特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關專業人員及教育行政人員等共同參與為原則，並得依學生之需要彈性調整，如：職能治療師、語言治療師…等的共同協助與合作，才能成功實施融合教育（教育部，1999b）。故研究者將實施融合教育所需之跨領域資源的整合歸為實施融合教育之專業團隊協助（以下簡稱專業協助）。

以下研究者從教學支援、行政支援及專業協助三方面歸納國內外學者的對實施融合教育相關配合要件的看法（許俊銘，2004；黃承熹，2005；溫惠君，2000；National Center on Educational Restructuring and Inclusion, 1994；Rodriguez & Tompkins, 1994）。

一、教學支援方面

在教學支援方面，實施融合教育的要件包含：

1.參與實施融合教育人員需具備對身障生的障礙及需求的認知，包含對身障生的教育價值持正向的看法；2.教師須具備因應學生需求而設計課程、編選教材、教具及彈性應用教學活動的知能，並實施在相同課程內，讓學生進行不同類型的學習的多能力水準教學（multi-instruction）；3.多元化的教學（如：小組教學、跨年級教學、同儕指導、合作學習策略等）及彈性、多元的評量方式（如：紙筆、操作、問答等），接受學生以不同的方式展現其學習成果，並且接受學生不同的學習成果；4.積極參與提升專業知能的研習與研討會；5.充分善用電腦輔助科技以協助學生學習，如：電腦輔助教學（CAI）。6.輔導身障生或指導同儕協助身障生，促使彼此良性互動、互助，如：同儕小老師。

二、行政支援方面

在行政支援方面，實施融合教育的要件包含：

1.藉由座談，展示實施融合教育成功的例子及具體的實施程序，以擴大大學校人員及社區人士的支持度。2.提供持續性的協助，包括人員的培訓和資源的尋求與提供，專業及半專業的支援。3.擬定周詳的計畫，包括實施計畫時間表、經費籌措、學校空間安排、人員安排、定期監督和評鑑實施成效等。4.提供在職訓練，著重人員對實施融合教育的態

度、知識和技能，提高服務效能，以滿足不同學生的需求。5.提供充分的服務措施，包括健康、生理、職能、語言治療等相關專業服務的申請與提供。6.物理環境設備的調整，包括建築、運動、遊戲設施、學習教材等。7.經費提撥方式應以所有學生之教育需求為前提，而不以特殊教育標記作為學生獲得必要資源的依據。8.彈性時間安排，以利實施協同合作。9.頒佈正式的融合教育政策和規定。10.提供完善的計畫和充足的時間，讓學校人員做好準備。

三、專業協助方面

在專業協助方面，實施融合教育的要件包含：

- 1.身障生家長、普通教師、特教教師、學校行政人員及相關專業人員組成教學小組，共同擬定個別化教育計畫，並據以擬定教學計畫、發展教材及記錄學生學習情形；
- 2.採合作教學與小組教學，以促進教師間的積極合作關係；
- 3.身障生家庭參與學校教育方案的制定，對教師的能力及學校的改變持樂觀的看法，並監督支持性服務之執行；
- 4.相關人員（家長、普通教師、特教教師、行政人員、相關專業人員、社區人士）建立共識，提供跨專業的整合服務，確認所有學生均能從融合教育方案中獲益。

綜合上述，要成功實施融合教育是需要專業知識、行政支援及專業協助三要件兼備的，這三要件

缺一不可的，因此研究者將從這三方面去調查目前國小普通班教師在參與實施融合教育的過程中所產生的需求究竟為何。

參、融合教育實施的模式

依據 NCERI (1994) 的研究報告，依教師所扮演的角色不同，融合教育的實施模式可分為五種，分別為：一、小組模式 (the team model)，指特教教師與一位或多位普通教師組成教學小組，共同負起教室中所有學生的教育責任；二、合作教學諮詢服務模式 (the co-teaching consultant model)，指特教教師仍執行抽離式的方案，但在一週中安排某些時段，進入普通班級中進行合作教學與提供諮詢服務；三、平行教學模式 (the parallel-teaching model)，指特教教師在普通班級教室的某一區對一組學生進行教學；四、合作教學模式 (the co-teaching model)，指特教教師扮演合作教學者的角色，協助普通教師進行教學與輔導；五、資源教師模式 (the resource teacher model)，指特教教師與普通教師合作協助班上身障生，其主要工作是執行抽離方案，但同時提供普通教師有關身障生教學與輔導上的諮詢服務 (NCERI, 1994；鈕文英，2002b)。

此外，若是依教學策略來區分融合教育的實施

模式，NCERI（1994）也列舉出六種模式（NCERI, 1994；李慶輝，2005）如下：一、多層次教學（the multi-level instruction），指在相同課程內，學生進行不同類型的學習，如：採用不同的教學方法、進行不同的學習活動、接受學生以不同方式展現學習成果及採用不同的評量方式；二、合作學習（the cooperative learning），採異質性分組，強調小組合作；三、活動本位學習（the activity-based learning），強調在自然情境中的學習機會和實際工作成果，學生不僅應參與班級的活動，也受鼓勵參與社區的活動；四、精熟學習與成果本位教學（the mastery learning and outcomes based instruction），強調學生應學習的，並有足夠的機會讓學生精熟教學內容。注重再學習、再教學，並考慮學生的學習特質；五、科技應用（technology），指採用電腦輔助教學以配合學生個別的學習速度，如：閱讀機、盲用電腦打字機、刺激轉換機等科技產品的應用；六、同儕指導和個別教學等（peer support and tutoring programs），運用同儕指導身障生學習困難之處，給予心理支持（李慶輝，2005；鈕文英等，2002b）。

上述兩種不同分類的融合教育模式是依教師角色及教學策略來分，從國內融合教育的相關研究（吳

淑美，2005；林貴美，2000；鈕文英等，2000；鈕文英，2002a)可發現較常使用的方式為第一種分類方式，以下研究者將以教師角色的分類方式簡介國內實施融合教育之模式。

國內雖朝向融合教育目標邁進，目前仍以學前階段實施完全融合的方式較為廣泛，國小階段仍在起步，以下簡介國內目前完全融合的融合教育運作模式有（見表 2-4）：一、社區式：一至兩名身障生融入普通班，普通班有特殊教師與生活輔導員編制，普通班中因融入身障生，降低普通生人數，教師以普通班編制為主，易忽略特殊生需求，課程與教師以普通班為主，師生比學前階段約 1 比 15，國小階段約一比三十五，如：大津融合中小學、鹿港苗圃學園；二、合作式：普通班加特殊班，教師有普通教師及特教教師兩種，各有其編制。例如：台北縣成州國小、台北縣國光國小附幼、高雄市左營國小附幼、南投縣水里國小幼稚園；三、特殊班轉型：師資及學生以特殊生為主，讓極少數的普通生進入特殊班，師生比約 1 比 5，課程與教師以特殊班為主，易忽略普通需求。例如：新竹縣竹北國小、新竹市載熙國小學前融合班、西門國小學前融合班、新竹市立幼稚園學前融合班、彰化啟智學校學前融合班、伊甸基金會鳳山區早療中心融合班、竹

師實小融合班、竹師實小學前及國小融合班、育賢國中融合班。（吳淑美，2005；鈕文英等，2000；鈕文英，2002a；黃瑛綺，2002）。

上述三種模式為完全融合模式，目前國小普通班教師對於資源教師模式和合作教學諮詢服務模式的支持度達九成以上（鈕文英等，2000；黃瑛綺，2002）。我國目前雖積極提倡融合教育，但礙於學校的教育環境限制，造成理想與現實之間的落差，完全融合模式可說是少數，目前國內的融合教育模式，大多仍採資源教師模式和合作教學諮詢服務模式。

表 2-4 我國實施完全融合運作模式摘要表

融合模式	我國實施完全融合融合教育之學校
社區式	鹿港苗圃學園(體制外融合班)、高雄縣大津融合教育中小學實驗班(體制外融合班)等。
合作式	台北縣成州國小、台北縣國光國小附幼、高雄市左營國小附幼、南投縣水里國小幼稚園等。
特殊班轉型	新竹縣竹北國小、新竹市載熙國小學前融合班、新竹市西門國小學前融合班、新竹市立幼稚園學前融合班、彰化啟智學校學前融合班、伊甸基金會鳳山區早療中心融合班、竹師實小融合班、竹師實小學前及國小融合班、育賢國中融合班等。

※資料來源：吳淑美，2005；鈕文英等，2000。

第三節 國內外國小普通班教師參與融合教育

本節先探討國內外有關國小普通班教師參與融合教育情形之相關研究，再探討國內外有關國小普通班教師參與融合教育所衍生之需求的相關研究。

壹、國內外國小普通班教師參與融合教育情形之相關研究

參考國內有關國小普通班教師參與融合教育之相關研究，發現大部分的研究將普通班教師在參與融合教育過程中所面對的問題，分為課程教學、專業知能、支援系統、教室管理等四項(吳勝智，2004；李慶輝，2005；許俊銘，2004；陳茹毓，2004；彭慧玲，2003；馮淑珍，2005；黃瑛綺，2002；蔡文龍，2001；鄭佩玲，2003；鄭啟清，2006；黎慧欣，1996；蘇燕華，2000；Ross & Wax, 1993; Vaughn, Schumn, Jallad, Slusher 及 Saumell, 1994)。

在專業知能方面，有普通班教師自身的能力不足、特教知能或專業背景不足、相關教育理念不足、有條件式的融合、缺乏較導身障生的技巧等。

在課程教學方面，有學生個別差異大、身障生學習效果不彰、教學進度壓力、評量方式彈性小、團體式教學難有時間個別教學、教材教具缺乏等。

在支援系統方面，有班級人數過多、研習質與量不符需求、普通班教師工作壓力大負擔重、校內缺乏相關專業服務支持、學校行政未提供相關支援、需要專業級辦專業人員協助。

在班級經營方面，有身障生不當行為與態度影響同儕、班級事務繁忙、部分同儕不接受身障生。此外，從上述研究中發現，國小普通班教師參與融合教育過程中在親師互動方面也常產生許多的困擾或問題，包括身障生家長對障礙認知不足或期望不當、身障生家長與普通班教師配合度不足、普通學生家長質疑等。

綜上所述，研究者將國內外國小普通班教師參與融合教育所面臨的實際問題歸納整理（見表 2-5）。

表 2-5 國內外國小普通班教師參與實施融合教育之相關研究摘要表

研究者 (年份)	研究對象	研究結果
何淑均 (2003)	台南市及永康市融合教育班教師、身障生家長及普通學生家長	1. 國小融合班教師的融合態度為中間偏正向的，女性教師較男性教師態度正向。 2. 身障生障礙程度會影響教師對融合教育教學層面的態度。
吳勝智 (2004)	高雄市、高雄縣、屏東縣國小普通班教師	1. 普通班教師自身的能力不足，特教知能不足。 2. 身障生在普通班中學習效果不彰。 3. 身障生不當行為對其他一般學生產生不良的影響。

表 2-5 國內外國小普通班教師參與實施融合教育之相關
研究摘要表 (續)

研究者 (年份)	研究對象	研究結果
李慶輝 (2005)	台北縣國小教師(級任教師、科任教師、資源班教師、資源班及兼任行政教師)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 班級人數過多，普通班教師無法兼顧身障生需求。 2. 專業知能不足。 3. 研習知與量不符合需求。 4. 身障生家長對身障生認知不足，配合度不夠。
許俊銘 (2004)	彰化縣國小融合教育班教師	普通班教師在課程教學和教室管理困擾較高；教學困擾、支援系統、評量方式困擾中度，困擾順序由高至低為：課程教學、教室管理、教學困擾、支援系統、評量方式。
陳茹毓 (2004)	中部地區國小教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國小教師對班上聽障學童資源方案需求程度為「需要」，對資源方案滿意量表整體與各向度滿意度「普通」。 2. 國小教師對班上聽障學童的內容仍不十分滿意。 3. 國小教師因不同性別、學歷、地區、學校規模、教學輔導經驗及提供補救教學與否對資源方案需求與滿意程度有顯著差異。
彭慧玲 (2003)	國小普通班教師	最感困擾項目有「工作壓力」、「資源」、「相關教育理念」、「教學與溝通」。
馮淑珍 (2005)	台北縣普通班教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學困擾有：身障學童課業無法跟上普通班學習進度；上課態度不專注；會干擾教師教學；聽不懂普通班課程內容且不感興趣；教師無法同時兼顧所有學生的學習。 2. 課程外的困擾有：普通班教師特教專業不足；身障學童問題行為難以改善；無法符合家長的期待與要求；普通學童需特別輔導的個案也不少。 3. 普通班教師的因應策略上明顯不足，自我調整與因應能力稍有落後；肯定特教教師隨班服務，但同時有壓力，難接受合作教學。

表 2-5 國內外國小普通班教師參與實施融合教育之相關
研究摘要表 (續)

研究者 (年份)	研究對象	研究結果
黃瑛綺 (2002)	高雄縣市國小融合教育班班級教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程教學方面有學生個別差異大、課程進度壓力等。 2. 教室管理有學生人數過多、並非全體學生均接納身障生、身障生不當行為影響其他學生受教權。 3. 專業知能不足。 4. 評量方式彈性小。 5. 支援系統有身障生家長期望不當、學校行政未提供相關支援。
蔡文龍 (2001)	台中縣國小融合教育班教師	<p>教學專業與資源需求困擾高，態度認知困擾中等。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 所需資源不足，如：輔具。 2. 個別指導身障生時間不足。
鄭佩玲 (2003)	台中縣國小教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 普通班教師特教專業背景不足。 2. 普通班教師班級事務繁忙，時間不足。 3. 部分家長不願配合。 4. 部分身障生未見其學習及社會適應成效。 5. 部分普通學生不接納身障生。
鄭啟清 (2006)	台北縣國小普通班教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 普通班教師在教育身心障礙學生，對於特殊教育之評量、教學、行政與社會資源支援服務的、需求極為殷切。 2. 評量層面主要的困難為「缺乏完整的評量標準」，建議「發展健全的評量標準」。 3. 教學層面主要的困難為「普通班的課程對身心障礙學生過於困難」，建議「編寫適合身心障礙學生的教材」。 4. 行政層面主要的困難為「學校未依照身心障礙學生的殘障程度減少班級人數」，建議「落實依障程度減少班級人數的規定」。 5. 社會資源層面主要的困難為「不清楚社會資源的資訊」，建議「相關單位社會資源宣導」。

表 2-5 國內外國小普通班教師參與實施融合教育之相關
研究摘要表 (續)

研究者 (年份)	研究對象	研究結果
黎慧欣 (1996)	國中小普通教師、特教教師、普通生家長、身障生家長	<ol style="list-style-type: none"> 1. 身障生不當的行為與態度。 2. 普通教育教師負擔過重。 3. 普通教育教師特教知能不足。 4. 校內缺乏相關專業服務支持。
蘇燕華 (2000)	北市國小普通班教師 (12 位)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教學方面，有課程統一進度、團體式教學、班級人數過多、教材教具缺乏、學生能力太弱、普通學生家長質疑等 2. 教育權方面，有條件式的融合，以無干擾或傷害行為為條件。 3. 教育成效方面，有部分普通班教師認為融合有助身障生社會適應與學業學習，對普通學生正多於負。
Ross & Wax (1993)	普通班教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 本身未具備足夠特殊教育知能。 2. 缺乏教導身障生技巧。 3. 需要專業及半專業人員的協助。
Vaughn, Schumn, Jallad, Slusher 及 Saumell (1994)	普通教師和特教教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師反應呈負向。 2. 學生安全及課業問題。 3. 學校行政人員不瞭解實施融合教育的可行性。

從表 2-5 上述國內外學者研究發現，國小普通班教師在參與實施融合教育的過程中，在「課程教學」、「專業知能」、「支援系統」、「班級經營」及「豬業合作」等方面都會面臨不同的問題，研究者依據上述相關文獻，以此五項作為調查台北縣市國小普通班教師參與融合教育之現況的向度。

貳、國內外國小普通班教師參與融合教育之需求相關研究

根據教育部（1999a）頒布「各級主管行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法」第二條：各級主管行政機關依特殊教育法第十五條結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生有關評量、教學及行政支援服務，其項目如下：1.評量支援服務，包括學生之甄選、鑑別及評估安置之適當性；2.教學支援服務，包括課程、教材、教學、教具、輔導及學習評量等；3.行政支援服務：包括設備、人員、社區資源、評鑑、相關專業團隊運用及特教知能研習等。

其中評量支援服務目前是由各縣市特教業務單位及特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會（簡稱鑑輔會）主辦，與國小普通班教師較無直接的相關，因此不於本研究中探討，而教學支援服務與行政支援服務與本研究所指國小普通班教師有直接的相關，以下研究者整理國內外國小普通班教師參與實施融合教育之需求相關研究（何淑均，2003；吳勝智，2004；李慶輝，2005；邱上真，2001；許俊銘，2004；彭慧玲，2003；黃瑛綺，2002；蔡文龍，2001；鄭佩玲，2003；黎慧欣，1996；謝政隆，1997；蘇燕華，2000）。

除了從教學支援及行政支援方面探討，並根據身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法第二條第一款「本法（指特殊教育法）第二十二條所稱專業團隊，指為因應身心障礙學生之課業學習、生活、就業轉銜等需求，結合衛生醫療、教育、社會福利、就業服務等不同專業人員所組成之工作團隊，以提供統整性之特殊教育及相關服務。」。

第二條第二款「前項專業團隊由特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關專業人員及教育行政人員等共同參與為原則，並得依學生之需要彈性調整之。」(教育部，1999b)。身障生之服務是需要整合不同專業領域間的資源，因此融合教育的實施對普通班教師而言，必然會因要執行個別化教育計畫及實施適性教學而有專業合作的需求。

因此，研究者將上述國內外國小普通班參與實施融合教育之需求相關研究從教學支援、行政支援及專業合作三方面做整理（見表 2-6）。

在教學支援方面，普通班教師的需求有專業知能的提升、得到可有效應用的課程與教學策略、獲得教學上的支援與協助、對身障生採彈性評量等。

在行政支援方面，普通班教師的需求有特教知能研習與進修機會、減少班級人數、限制班級身障生比例、輔具與無障礙設施的提供、心理調適、獲

得諮詢管道、提供充分的相關服務措施、提供人力資源、協助親職教育、減輕工作份量等。

在專業合作方面，普通班教師的需求有專業人員的諮詢與支持服務、特教專業團隊積極進入班級協助輔導身障生等。

表 2-6 國內外國小普通班教師參與實施融合教育之需求
相關研究摘要表

研究者 (年份)	研究對象	研究結果
何淑均 (2003)	台南市及永康市融合教育班教師、身障生家長及普通學生家長	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供融合班教師的特教訓練課程。 2. 提供教師足夠的助手，特教專業團隊積極進入班級協助輔導身障生。 3. 安置身障生應事先告知，未具備特殊教育專業知能的教師，在任教前先培訓或提供諮詢對象。 4. 辦理以學校為本位的特教專業成長研習，透過經驗分享，共同解決身障生教育問題。 5. 提供實質的支持，減輕普通班教師工作份量。 6. 落實親職教育，讓普通學生家長認識身障生，消除心中的疑慮。 7. 輔導普通學生輔導，使其接納、了解與協助班級中的身障生。
吳勝智 (2004)	高雄市、高雄縣、屏東縣國小普通班教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 需學校行政協助處理身障生的學習與輔導問題。 2. 相關特教知能研習及進修的提供。
李慶輝 (2005)	台北縣國小教師(級任教師、科任教師、資源班教師、資源班及兼任行政教師)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 減少班級人數。 2. 專業人員的支持服務。 3. 輔具與無障礙設施。 4. 專業知能的提升。 5. 心理調適。
邱上真 (2001)	國中小普通班教師、行政人員、身障生及其家長	普通班教師所需支持包含行政支持、經費支持、人力支持、專業知能支持及其他資源等。
彭慧玲 (2003)	普通班教師	普通班教師在專業知能的需求為「教室管理」、「親師合作」、「專業合作」、「融合教育理念」、「課程與教學」。

表 2-6 國內外國小普通班教師參與實施融合教育之需求相關研究摘要表 (續)

研究者 (年份)	研究對象	研究結果
黃瑛綺 (2002)	高雄縣市國小融合教育班班級教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 期望得到有效的課程與教學策略實際應用於班級中。 2. 特教知能提升。 3. 學校及政府提供諮詢管道。 4. 落實減少班級人數。 5. 行政協助親師溝通。 6. 學校提供人力資源。
蔡文龍 (2001)	台中縣國小融合教育班教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 態度認知方面有：親職活動、親職交流、教育人員研習。 2. 教學專業方面有：專業知能訓練、教學設計與實施。 3. 資源需求方面有：專業支援、教學支援、進修研習。
鄭佩玲 (2003)	台中縣國小教師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 增加進修機會。 2. 限制班級身障生比例。 3. 需要資源班教師提供身障生專業的課業輔導。
黎慧欣 (1996)	國中小普通教師、特教教師、普通生家長、身障生家長	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提供教學上的支援與協助。 2. 學校全體人員對身障生持積極的態度。 3. 提供充分的相關服務措施。 4. 對身障生採彈性評量。 5. 普通教師具備特教專業知能。 6. 普通班級中的身障生人數加以限制。
謝政隆 (1997)	台灣省中部四縣市公立國小教育人員(含普師、特師及行政人員)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能在教室中提供直接協助的教學團體或人員，如：特教教師。 2. 能提供諮詢服務的教學團體或人員。 3. 提供短期進修機會。
蘇燕華 (2000)	北市國小普通班教師 (12位)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 心理：缺特教背景、工作負擔加重。 2. 教學：建立良好師生關係、提供學生。參與機會、展現學生個人價值、注意特殊性與平常心拿捏、適性調整教學。 3. 資源：同儕、家長、特師、學校同仁、相關專業人員、實師、義工、普生家長、其他等人力資源，增加助理教師及陪讀工讀生。

綜合表 2-7 上述國小普通班教師參與實施融合教育之需求的相關研究，發現國小普通班教師參與實施融合教育之需求在教學支援、行政支援及專業合作三方面均有許多項目待支援，故研究者將以此

三向度進行台北縣市國小普通班教師參與實施融合教育之需求的調查。