

## 第二章 特殊教育相關領域與思潮

### 壹、身心障礙相關名詞區分

下列幾個關於身心障礙之名詞，在中文使用上相當混亂，常交互使用，而各名詞翻譯方式亦不同，定義亦有所不清，以下說明係針對英文字義加以闡釋。

- 一、缺陷(deficient)：指人體生理結構與功能上某部位缺損或喪失功能，但有缺陷不一定會有障礙。“deficient”與“handicap”比起來較輕微。
- 二、殘障(handicap)：“handicap”英文原意為「讓分」之意，該字有歧視之意，表示顯現在行為、溝通、自理、動作、手靈活度、學科能力產生嚴重問題，且被視為狀況嚴重難以挽救。
- 三、損傷(impairment)：通常指罹患疾病，身體的某部分組織受到傷害或是有缺陷。
- 四、障礙(disability)：亦翻譯為「失能」。是一概括性的名詞，意味個體功能表現的減損，或是身體某部分組織或器官的缺陷，如失明、失聰、肢體障礙。“disability”與前“impairment”一詞常視為同義，兩名詞常交替使用。有“disability”者未必有“handicap”，如缺腿者將上義肢，在各方面一如常人，即非殘障(handicap)。因此一個人可能有「障礙」(disability)，但如果環境給予足夠的支持與協助，提供一個「有愛無礙」的環境，便不會造成「殘障」(handicap)。
- 五、困難(difficulty)：部分功能或任務表現上難以達到預期水準。
- 六、遲緩(delay)：與常模相較，個體的生理和心理發展較為緩慢，以致於需要特殊教育。  
[dɪs'təbəns]
- 七、困擾(disturbance)：指個體的情緒與行為表現造成外在環境的困擾。
- 八、異常(disorder)：通常用在心智功能不正常，以致於影響個體日常生活、學業學習、社會互動，或其他重要領域的表現。
- 九、特殊需求(special needs)：係指由於身心障礙或文化不力而需要特殊教育服務者，此一名詞較具積極性，認為特殊需求者與一般人無異，若能滿足其特殊需求，則與一般人相同。

### 貳、相關領域

#### 一、哲學 [fə'læsfi]

哲學(phiosophy)為「愛智之學」，John Dewey 曾指出：「哲學是教育的普通原理，教育是哲學的實驗室」，教育所運用的課程與教學，免不了會受到哲學的影響，以下即依哲學的教育目的與哲學派別分述之。

(一) 哲學的教育目的

- 學術專

1. Durkheim 的觀點：

結構主義者

教育是成人一代對未成人

一代施加

(結構主義者)所處的特殊環境以及整個政治社會所不同文化背景所衍生的教育目的約有所文化的差異性。

例如在西洋教育上 Plato 把教育視命的一種手段，社會應由一種井然有序保衛國土、生產勞動者提供經濟服務，中古時代，聖奧古斯丁(St. Augustine)所教會所控制的社會服務，故其教育目的教徒，故其課程則施予「七藝」(文法、算術、邏輯)，故可知在文化背景的差異會有不同。

2. Rousseau 的觀點：

盧梭

自然主義者

Rousseau 為自然主義的代表人物，改變吾人所生存的社會環境，以協助兒童《愛弥兒》(Emile)一書中指出：「一切出於自然。」因此 Rousseau 主張須允許兒童依配合兒童發展的時間表設計。

3. Dewey 的觀點：

杜威

實驗主義者

Dewey 認為教育是讓兒童主動角課程與教學主張要設計與實際生活有關的

(二) 教育哲學的派別

教育哲學派別眾多，茲舉出五派說明其

1. 永恆主義

- (1) 人的本質具有普遍性，應為每位學生提供
- (2) 知識具有共通性，應對每位學生教授基本
- (3) 教育活動應以教材內容為中心，而
- (4) 過去的經典是人類知識與智慧的寶庫。
- (5) 教育為生命的預備，但不是真實生活的情境。
- (6) 認為要透過研讀文學、哲學、歷史、科學等
- (7) 學校的存在藉著傳授學生永恆的真理
- (8) 教師的教學工作在告知學生真理，並強調真接納者。

2. 觀念主義

- (1) 實在的世界是純粹觀念的世界，超越
- (2) 真理與內在邏輯具備一致性的觀念。

- (3) 心靈的世界重視觀念的探索，且觀念先於實物存在。
- (4) 學校的功能在塑造智能，提供各個年代的智慧，以及提供堪作範例的行為榜樣。
- (5) 學校應教導心靈有關的學科，教師則被當做表現理想行為的模範。

### 3. 實在主義

- (1) 世界就是如此的存在著，終極的實體不在心靈的範圍之內。
- (2) 宇宙係由物質構成，所以人所生存的物質世界構成實體，物質世界依一定律則運作。
- (3) 學校教學工作在傳授學生有關世界的一切。
- (4) 學生應接受事實的知識，並予熟練之。
- (5) 班級中應是人人守秩序且訓練有素者。

### 4. 實驗主義

- (1) 世界是整體、變動不拘、多元的。
- (2) 知識是和環境互動而產生，主要是要解決問題。
- (3) 真理觀是「有用者為真」(What works is true.)。
- (4) 教育目的是指教育無固定目的，「教育即生長」(Education as growth)。
- (5) 課程方面特別要以兒童的生活經驗為課程教材，即「教育即生活」。
- (6) 科目不宜分太細，教材內容要和時代同時發展。
- (7) 教師擔任學生的諮詢者與協助者。

### 5. 存在主義

- (1) 重視人存在的尊嚴以及價值，充分代表人文精神。
- (2) 知識是主觀、個別且主動攝取的。
- (3) 課程方面特別注重人文學科，將學生視為人而不是工具，注重師生互動。
- (4) 教學方面以學生為中心，採間接輔導的方法。

## 二、社會學基礎

教育是一社會現象，教育制度是一種社會制度，教育問題是一種社會問題，學校本身是一種社會組織，特殊教育當然受到社會文化脈絡的深切影響。以下即針對結構功能學派、衝突學派二大社會學學派論述：

(一) 結構功能學派：代表人物為涂爾幹(Durkheim)與帕森士(Parsons)

#### 1. 主張：

- (1) 結構功能學派假定社會是一個整體結構，由許多部分，可說是制度或體系所組成；各種制度對於社會整個結構均有其特殊的作用功能，每個制度都有其存在的理由，均有其發揮的作用。
- (2) Durkheim 提出集體意識與社會團結的概念，教育的內涵為「社會化」(socialization)。
- (3) Parsons 強調社會秩序與社會穩定，提出社會體系模式(social system model)，

其認為整個社會是由社會行動者彼此交互作用所形成的網狀組織，其產生四種作用：模式的維持、體系的統整、目標的達成與適應的作用，合稱“AGIL”。

## 2.結構功能學派與特殊教育之關係

(1)特殊教育課程的主要目的在使學生社會化，理解並接受自己在社會中的位置。

(2)結構功能學派引導人們去注意社會階層、種族、性別等因素與學生成就的影響，去考查社會文化、環境等因素與學生成就的關係。

(二)衝突學派：代表人物為柯林斯(Collins)

### 1.主張：

(1)衝突學派反對社會是一平衡而和諧的結構，認為社會學的分析應著眼於一個社會中，利益如何差等的分配，以致某一或某幾個群體獲得較多的利益或權利。

(2)衝突學派研究的重點在於衝突鬥爭的社會過程，旨在揭露利益衝突的冷酷事實，並促進社會的解構重建，使社會不斷變遷。

### 2.衝突學派與特殊教育的關係

此派觀點常將價值體系思想觀念看作是權力的合法，教師在課堂上擁有支配權是由於他們是教師，而不是由於他們的個人特徵。

## 三、心理學基礎

心理學有五大學派，包括行為學派、精神分析論、人本論、認知論與神經生物論，一般而言，心理學研究的主題非常多，主要有八項，分別是心理的生理基礎、感覺與知覺、學習心理、身心發展、個別差異、動機與情緒、社會心理、異常行為與心理治療，上述主題與特殊教育領域的關聯性甚高。而心理學五大學派中，影響教育領域最多的應屬行為學派、認知學派與人本學派，茲分別略述此三大學派在課程與教學的觀點如下：

### (一)行為學派：

行為學派(Behaviorism)是心理學的「第一勢力」，代表人物為 Watson、Pavlov、Thorndike、Skinner 等人，其主要論點為個體一切行為的產生與改變，均繫於刺激與反應之間的聯結關係，其主張包括：

1. 教學活動開始前，要確定行為目標。
2. Skinner 強調刺激反應的聯結，利用「塑造」(shaping)使行為產生。
3. 學習要有效達成，須將學習材料分成細小步驟，並採「編序教學法」(programmed instruction, PI)、工作分析(task analysis)。
4. 為激發學生學習動機，應重視增強物的使用。
5. 強調基本技能的訓練。
6. 課程內容強調由簡而繁累積而成。

### (二)認知學派與課程教學：

認知學派(Cognitivism)重視學習者行為背後的思想及心智歷程。代表人物為

Piaget、Bruner、Vygotsky，其主張：

1. 培養批判力與創造力：此種能力的培養需仰賴兒童的主動參與方能達成，應多從基本研究、實際研究著手，培養兒童批判與創造能力。
2. 聯結各種能力：智力發展可提升心理發展中情意、認知與技能三大領域的功能作用，是以吾人在考慮兒童認知能力時，宜顧及其他能力的發展。
3. 體認不同階段的認知結構有別：兒童所思索的世界與成人所考量有極大差別，課程編制要根據兒童不同發展階段。
4. 配合各種發展順序與步調：配合步調通過順序。
5. 將反應予以組織而獲得適應：將資料同化調整，並將環境中各層面予以組織。
6. 考慮提供交互作用的時機與品質：由個人與環境交互作用，讓智力獲得發展。
7. 顧及兒童主動的特性：兒童在發展的歷程中經常採取主動追求與環境交互作用的特性
8. 掌握語言與思考：認為語言可以幫助思考。

### 3.



#### (二)人本學派

人本學派(Humanism)是心理學的「第三勢力」(the third force)，其對教育的基本主張為以學生為本位，強調「教人」比「教書」重要、「適才」比「專才」重要，對教育所造成的影響有「反體罰」、「森林小學」、「友善校園」等議題，代表人物有 Maslow、Rogers、Combs，其主張為：

1. 學生自主決定：學生學習不能由外铄，只能靠內發，教師不能強制或強迫學生學習。
2. 教師居輔導角色：學生本有學習的潛在能力，教師的任務只是輔導。
3. 重視情意教育：教育目的不只限於教學生知識或謀生技能，更重要的是針對學生的情意需求，使其培養健全人格。
4. 全人教育理想：以學生為中心的教育理念，以自由為基礎的學習原則。
5. 人本心理治療：Rogers 提出「當事人中心治療法」(client-centered therapy)，認為輔導者應有三大條件：真誠一致(congruence)、無條件積極關注(unconditional positive regard)及同理心(empathy)。
6. 開放教育的實施：經由民主方式，師生共同參與，不採固定教材，教師協同教學，學生合作學習。

## 四、大腦認知科學

大腦的運作對各身體知覺有重大的影響力，以下針對神經系統與大腦半球的運作與功能加以介紹。

#### (一)神經系統的基本單位—神經元

人腦由 120 億以上的特殊細胞構成，神經細胞具敏感性，是構成神經的基本單位，又稱為神經元(neuron)。神經元含三部分，包括細胞體(cell body)、樹狀突(dendrites)與軸突(axon)。樹狀突多而短，呈樹枝狀；而軸突是一根較長的分支，二者均為細胞體的分支，通常合稱為神經纖維(nerve fiber)，主要功能是與其他神經元合作，接受並傳導神經衝動。

神經元按性質分三類，第一類為將感受器收受刺激後所引起之神經衝動傳入中樞神經系統的感覺神經元；第二類則是將中樞神經系統發出的神經衝動傳至反應器的運動神經元；第三類則介於感覺神經元與運動神經元間的神經元，只存在腦與脊髓中，功能在傳導神經衝動，稱為中間神經元或聯結神經元。神經元構造如圖 2-1：

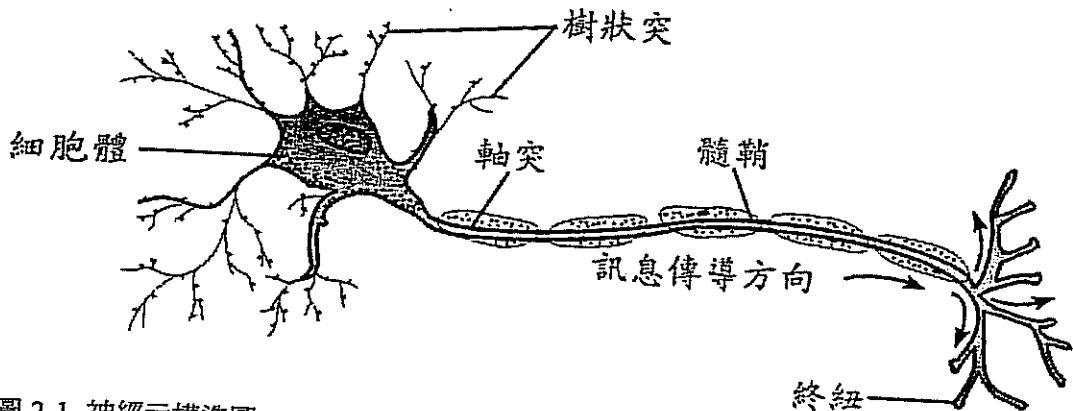


圖 2-1 神經元構造圖

## (二)神經系統

人體的神經系統主要分為中樞神經系統與周圍神經系統二類，二大系統又各自包括多種名稱，其構造如表 2-1 所示，而神經系統圖如圖 2-2。

表 2-1 神經系統構造表

神 經 系 統	中樞神經系統	腦	腦幹	延腦	
				腦橋(橋腦)	
				中腦	
				網狀系統	
				小腦	
			前腦	視丘	
				下視丘	
				邊緣系統	
				大腦皮質	
			脊髓		
周圍神經系統	軀體神經系統				
	自主神經系統		交感神經系統	副交感神經系統	

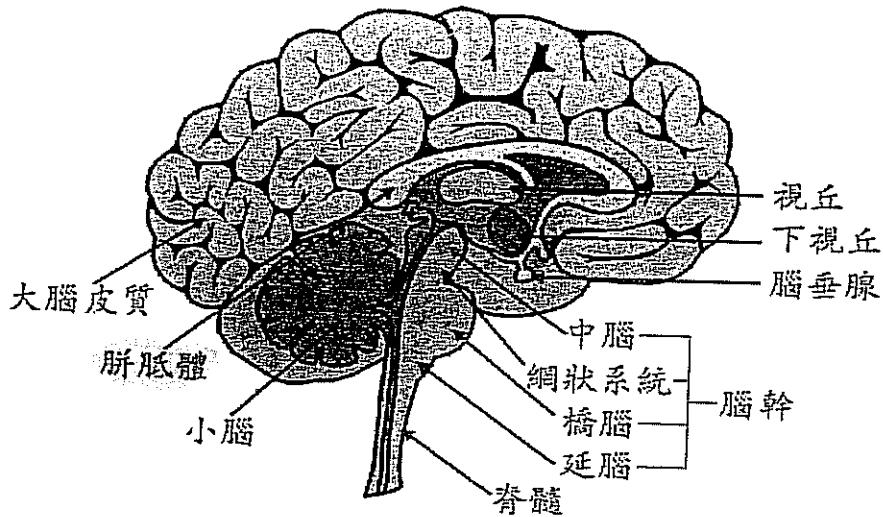


圖 2-2 神經系統圖

### 1. 中樞神經系統

名稱	位置	功能
一、腦		
(一) 腦幹	上接大腦半球、下連脊髓	維持個體生命，如心跳、呼吸、消化、體溫、睡眠等重要生理運作，均與腦幹的功能有關。
1. 延腦	腦的最下部位，下連脊髓	控制呼吸、心跳、消化等。
2. 腦橋(橋腦)	中腦與延腦之間	協調身體兩側肌肉活動。
3. 中腦	腦之中點，腦橋之上。	視覺與聽覺的反射中樞。
4. 網狀系統	腦幹中央	控制覺醒、注意、睡眠等意識狀態。
(二) 小腦	枕葉下方	協調姿勢與身體平衡。
(三) 前腦		
1. 視丘	胼胝體下方	感覺神經的重要傳遞站、控制情緒。
2. 下視丘	視丘下方	自主神經系統的管制中樞、管制內分泌系統、維持新陳代謝正常、調節體溫、與饑、渴、性等生理性動機有關。
3. 邊緣系統	含視丘、下視丘及中腦等在內的部分	相關功能同上述。另含有： (1) 杏仁核：與情緒的表現有關。 (2) 海馬迴：與記憶有關。
4. 大腦皮質	腦最前的部分	各種感覺的功能區

### 二、脊髓

軀體與腦部之間神經傳導通路、脊髓反射的神經中樞。

## 2.周圍神經系統

名稱	位置	功能
一、軀體神經系統	遍布於頭、面、軀幹及四肢肌肉內	接受刺激、表現反應。
(一)感覺神經元		與感受器相連，其功能為外界刺激所引起之神經衝動，傳送至中樞。
(二)運動神經元		與反應器相連，其功能為中樞向外傳導的神經衝動，傳送至肌肉，從而表現出行動。
二、自主神經系統	分布於心肌、平滑肌和腺體等內臟器官	
(一)交感神經系統		在個體緊張而緊覺時發生作用。
(二)副交感神經系統		在個體鬆弛時發生作用。

### (二)大腦半球的構造

大腦(cerebrum)是腦最前的部分，表層為大腦皮質(cerebral cortex)。大腦中間有一裂溝稱為「大腦縱裂」(longitudinal fissure)，由前至後將大腦分為左右兩個半球，稱為大腦半球(cerebral hemisphere)。兩個腦半球間，由胼胝體(corpus callosum)連接在一起，做兩半球的神經傳導。

大腦半球的背側面，各有一條斜向的溝，稱為「側裂」(lateral fissure)，在側裂上方，約半球的中央，有一條由上向前下方的腦溝，稱為「中央溝」(central fissure)。

每個腦半球又分四個葉(lobe)，分別為額葉、顳葉、頂葉與枕葉。四個腦葉的發展成熟有早晚之別，其發展順序依序為枕葉→顳葉→頂葉→額葉。以下針對四個腦葉的功能分述如下：

1. **額葉(frontal lobe)**：又稱「前額葉」，是四個腦葉中最大的，約佔大腦半球的 1/3，位於中央溝之前與側裂之上的部位，是大腦功能的匯合區，亦稱為「總裁功能」(executive functions)，其對行為、動機、情緒控制與調整、思考及概念形成與計畫執行，同時也在有意識的情緒表達上扮演著重要的角色。
2. **顳葉(temporal lobe)**：位於側裂以下，與聲音、語言理解及記憶的某些層面有關。
3. **頂葉(parietal lobe)**：位於中央溝之後與側裂之上；掌管動作、方向和物體辨認的功能。
4. **枕葉(occipital lobe)**：位於頂葉與顳葉之後，在小腦之上與大腦後端部分。是視覺處理區。

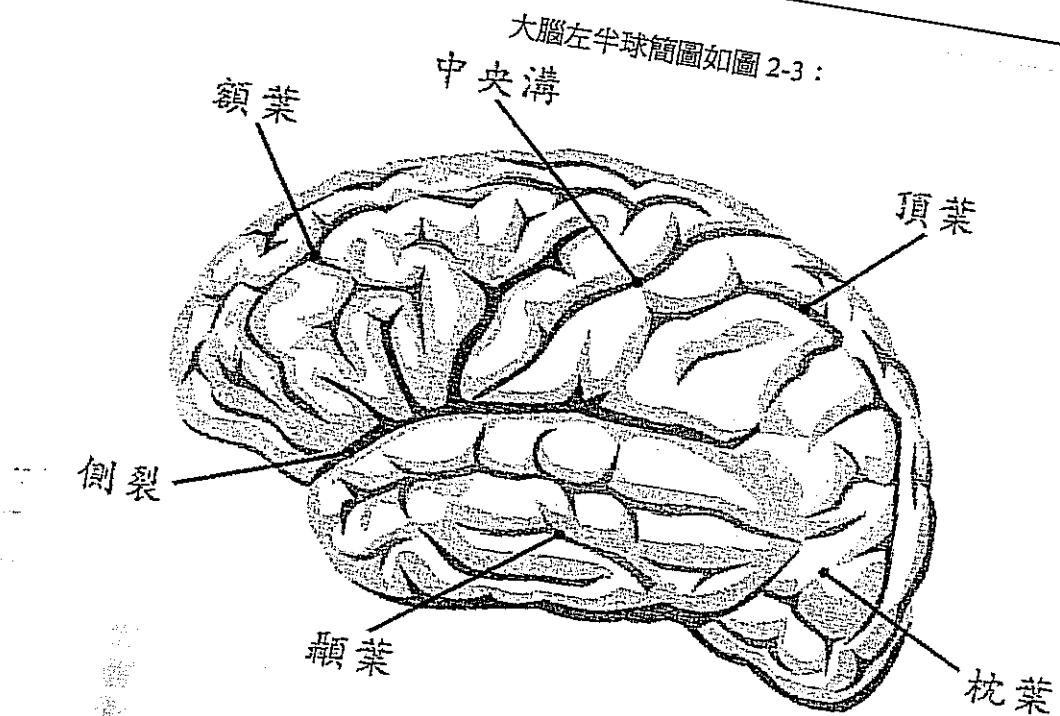


圖 2-3 大腦左半球簡圖

#### 四大腦半球的功能

大腦之兩半球在功能上，左半球管制右半身，右半球管制左半身。每一半球之縱面，在功能上亦有層次之分，原則上為上層管下肢，中層管軀幹，下層管頭部。基本上每一半球區分數個神經中樞，各有其固定區域，專司大腦分化與統合的複雜功能。一般而言，各區域兩半球都有，而語言區只分布在左腦半球，但亦有例外。

1909 年德國科學家 Brodmann 將人腦按照功能劃分了 56 個區，確定了每個區的功能，沿用至今。至於每個半球主要分區如下：

1. 運動區(motor area)
  - (1) 位於中央溝前的皮質內。
  - (2) 身體內外所有隨意肌的運動，均受此一中樞之支樞。
  - (3) 功能與身體部位，上下顛倒、左右相反。
2. 體覺區(somatosensory area)
  - (1) 位於頂葉皮質內，隔中央溝與運動區相對。
  - (2) 管制身體上各種感覺的神經中樞。舉凡身體上所有熱覺、冷覺、壓覺、觸覺、痛覺，均受此一中樞所管制。
  - (3) 功能與身體部位，上下顛倒、左右相反。

### 3. 視覺區(visual area)

- (1) 位於枕葉的皮質內。
- (2) 管制視覺的神經中樞。
- (3) 交叉控制兩隻眼睛，其運作方式甚為特殊。每一眼球內視網膜之左半邊，同時管制兩眼。每一眼球內視網膜之右半邊，亦同時管制兩眼。所以當左半球視覺區受傷害，兩眼之左半球變盲；如右半球視覺區受到傷害，兩眼之右半球變盲；如兩半球之視覺區均受傷害，則雙目失明。視覺區關係圖如圖 2-4。

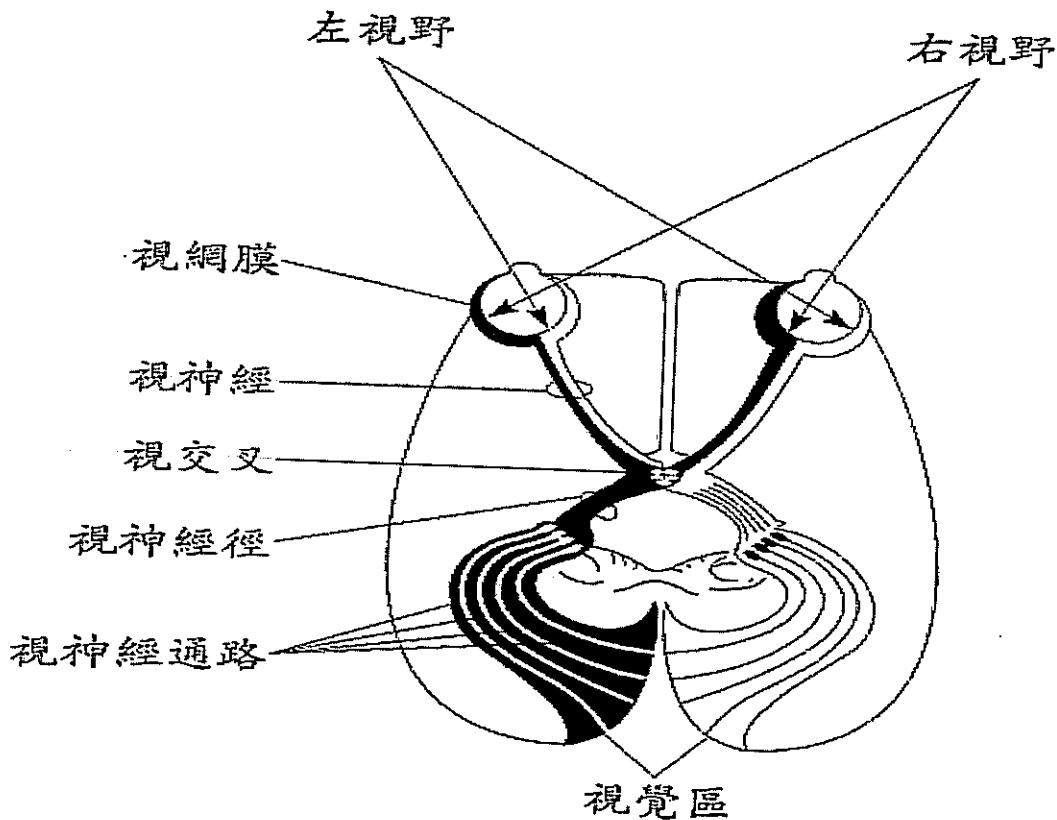


圖 2-4 視覺區關係圖

### 4. 聽覺區(auditory area)

- (1) 位於顳葉的區域內。
- (2) 是管制兩耳聽覺的神經中樞。
- (3) 每耳因聲波刺激所產的神經衝動，同樣地傳入兩半球的聽覺中樞，換言之，每一半球聽覺區皆管制兩耳聽覺。其中一半球之聽覺區受到傷害時，對個體的聽覺能力，僅有輕微影響。

### 5. 聯合區(association area)

- (1) 每一半球均有兩個聯合區。
- (2) 其一是從額葉一直延伸到運動區的一大片區域，稱為「前聯合區」(frontal

association area)，前聯合區主要功能是與解決問題時的記憶思考有關。「後聯合區」(posterior association area)，分散在各主要感覺區附近。

#### 6. 語言區(speech area)

語言區或稱語言中樞(speech center)，經研究發現主要在大腦左半球，而且不只一處。目前大腦左半球語言區有二處，分別為布氏語言區與威氏語言區。

(1)布氏語言區(Broca area)：又稱布洛卡語言區，於 1861 年法國 Broca 醫生所發現，位於左半球額葉靠近側裂之上方。主要管制語言表達。

(2)威氏語言區(Wernicke's area)：又稱威尼克語言區，於 1874 年德國神經學家 Wernicke 發現，位於左半球顳葉部分，主要管制語言記憶與理解。

#### ※補充：杏仁核(Amygdala)

位於大腦底部的杏仁核又稱扁桃體，因形狀類似杏仁而得名，它掌管焦躁驚恐等情緒記憶與意義，能讓動物產生恐懼感與學習躲避，有「情緒中樞」與「恐懼中樞」之稱。

在控制情緒這件事上，有證據顯示其他腦部的結構也佔了舉足輕重的地位，如杏仁核(amygdala)就是其中之一。這些結構不是在大腦皮質上，而是在腦部組織的較低層次上。紐約大學一位神經科學家 Joseph LeDoux 已研究出感官訊息溝通的兩種獨立的管道：一種是直上大腦皮質，另一種是經由丘腦到達杏仁核。這種與杏仁核的聯繫十分直接且快速，但不精確，因為大部分的感官資訊都是走另一條管道，直上新皮層，然後經由幾條回路進行分析，以形成反應。

當新皮質還在慢吞吞分類的時候，杏仁核很快地對這些感覺資料進行處置工作，以辨明其是否有情緒意義，又能否扣動反應機制。因此，情緒很難控制的原因就是因為杏仁核老是趕在新皮質的思考過程之前，就輕率啟動了腦部其他部分的運作。

因為杏仁核與腦控制自律神經的部份有多種聯繫，它也同樣與負責意識經驗的皮質有多種聯繩。因此，有人假設說杏仁核是作為匯合(convergence)的地點，並給予它一個情緒生活的重要角色，所以它才能在大腦思維弄清楚發生什麼事之前，就已經用恐懼這一類的強烈情緒，來動員身體的資源。

科學家也發現額皮質和杏仁核之間有解剖學上的聯繫。從最近的實驗來看，這個聯繫有一種重要的功能就是額皮質要調節或關閉杏仁核的情緒反應。譬如我們晚上走路時會被我們看不清楚的東西嚇到。可是，一旦我們看到它是無害的，我們就能抑制住先前產生的恐懼。在這種調節類型中，前額皮質似乎扮演了一個重要的角色。那些左側前方活化度較高的人也許最好在活化一開始時，關閉掉他們的杏仁核，這樣負面的情緒才不會逗留不走。

### ※補充：功能性核磁共振造影(fMRI)

功能性核磁共振造影(functional magnetic resonance imaging, fMRI) 用來研究腦認知功能時最重要的成像方法。此時，其所在區域的局部血流量會增加，導致局部腦血流變化，因去氧血紅素具類似磁振造影顯影劑的反應，同血管內外形成磁化係數的差異，而在磁振影像上隨血流訊號的起伏；基於局部腦血流之高低可反應局部神經。

當我們透過五官去感知外在的世界或自腦部特定區域其神經元的電生理活動會增加此導致血氧濃度改變的對比訊號(BOLD contrast)可神經網路運作及解析腦神經結構與功能的關係，揭開腦網路(large-scale neural network)之機理。

非常重要的一點，功能性腦造影技術，在過程中，接受特別設計的知覺或實際從事於目前一般的靜態的常規臨床醫療影像檢查，也正是一來。

## 參、特殊教育思潮

### 一、常態化原則

常態化原則(normalization principle)(或譯為正常化)在北歐出現，後來流行於美國，此非單一技術，心障礙者，應盡可能地與所屬文化中的正常人一起受型，障礙程度輕重，身心障礙者應盡可能地合在一起。

1975 年美國 94-142 公法堅定主張最少限制的政策，而反標記運動(anti-labeling movement)、心障礙 movement)，對新生身心障礙兒童的社會態度處理等等，都是常態化理念之發揚。而各級教機關亦學，此為「零拒絕」(zero rejection)的理念。

Menolascino(1977)曾經提出將常態化原則應用於身心障礙者之建議如下：

- (一) 對身心障礙者可提供的方案與設施，應身心障礙者合。
- (二) 不宜在一機構內收容過多的身心障礙者。
- (三) 對身心障礙者之設施應依人口密度及分布之狀況而定。
- (四) 對身心障礙者之服務與設施，應與其他的一般服務不必太嚴或太寬。
- (五) 服務身心障礙者之工作人員，應符合服務常人之標準為完成常態化最大目標，身心障礙者必須生活在正常社會中。

- (七)身心障礙者每日例行活動，應與同年齡之正常人在一起。
- (八)由於兒童會模仿成人的偏差行為，故對兒童和成人應該隔開服務，其設施亦應分別設計。
- (九)教導身心障礙者生活自理，應以同年齡正常兒童行為表現組型為標準。
- (十)對身心障礙者之就業，亦宜安置於與正常人一起工作的環境中為目標。

## 二、反標記運動(anti-labeling movement)

許多人擔心標記「特殊兒童」(exceptional children)後，將造成自尊受損與人格貶抑的心理反應。此顧慮確有事實佐證，特殊兒童之標記帶來負面的聯想，如智能障礙，便易於與呆子、笨蛋聯想在一起，使學生本人及其家長之自尊受損，亦使他人對其行為反應有了改變，因此有人想用其他的方法來代替。

反標記運動，部分基於社會的知覺與價值觀，標記反映出偏見，並傷害被標記的人，標記改變當事人的知覺，也改變他人的期待，在美國，標記常被誤用在少數民族及文化不利的一群人身上。

Bogdan(1986)指出，障礙是社會造成的結果，一個人一旦被標記為某類傷殘或障礙，除了自貶能力與自尊外，他人對他的交互活動也有了差別，甚至對他存有刻板化的印象與偏見，認為該類傷殘常見的行為特徵都會在他身上出現，而不是平日所見到的他(Hallahan & Kauffman, 1991)。此即標記可能提供解釋與判斷某個人之儀容和行為的差異性，而被標記者，更加深了對自己的責難並烙印心中，這種二度傷害更難以抹滅。

## 三、身心障礙者權利運動(disability rights movement)

當探索常態化論題時，美國有許多身心障礙者就在思考自我的權利，因為在 1970 年代，身心障礙者及其家屬看到社會機構歧視身心障礙者。此一運動的源起，也可追溯到 1960 年代美國的「民權運動」(civic right movement)，那時黑人及少數民族備受白人歧視，而有“handicapism”之名，為族群主義之同義字，「身心障礙主義」(handicapism)便成為一種要求改善對身心障礙者之不公平待遇的思想(Hallahan & Kauffman, 1991)。

雖然有許多的身心障礙者及專業人員支持此一運動，仍然有許多障礙使得他們不能達成如民權運動的同一水準。許多人認為那時美國的政治氣氛，不足以形成另一個運動，因為民權運動為自由的理想，身心障礙運動則為保護性的呼籲，自然有別。

各類身心障礙者是十分異質的人口，雖然他們的目標相似，但個別的需要則非常不同。盲人、重度智能障礙以及肢體障礙者的需要差別甚大，這些異質性，使得他們對特定論題不容易有一致的意見。

## 四、個別化教學運動

1975 年，美國 94-142 公法通過後，要求特殊教育教師重視身心障礙學生的個別需要，而個別化教育方案(IEP)就是家長與學校間的協議書，雙方協商如何做，以符合特殊兒童的學習需要，IEP 是特殊教育教師的重要工作之一，內容要明確指出要如

何教導以切合個別學生學習能力的需要，IEP 之研擬尚需家長或監護人之參與及同意。IEP 之格式與內容，在美國各州各校不盡相同，有些學校利用電腦來幫助教師對學生的了解，及對課程專業知識的訂定。個別化教育方案之發展要透過學校代表、教師、家長或監護人開會同意。

美國 94-142 公法，雖未詳細規定 IEP 如何撰寫，但規定要包括下列要素(Hallahan & Kauffman, 1991)：

- (一)學生現在的學業成就、社會適應、職業能力、心理動作技能及自理能力。
- (二)該年度應達成的教學目標。
- (三)與年度教學目標有關的短期教學目標，且為具體可評量的行為目標。
- (四)要提供的特殊教育及相關服務內容，以及參與普通班教學活動之內容。所需的教學媒體和材料亦應列出。
- (五)接受服務的期間及起訖時間。
- (六)適當的評量，至少要有年度評量，看是否達成教學目標及年度目標。

Yesseldyke 與 Algozzine(1995)則認為個別化教育方案是：

- (一)針對一個特殊學生撰寫的特殊教育方案。
- (二)以普通用詞描寫該生目前的行為表現水準。
- (三)寫出該生有多少時間在特殊班或普通班接受服務。
- (四)寫出該生將可獲得的直接與間接服務內容。
- (五)列出提供服務之起訖時間。
- (六)寫出該生被期待的學習目標及其評量方法。
- (七)寫出發展該教學方案的人，並簽名表示同意。

Yesseldyke 與 Algozzine(1995)又認為個別化教育方案不是：

- (一)每日的活動計畫。
- (二)教育心理診斷人員的診斷報告。
- (三)提供所有所需要的服務或保證要做的工作。
- (四)毫無限制的回歸主流的支票，或全時安置於特殊班的方案。
- (五)毫無彈性的計畫。
- (六)替代每日、每週、每月的進度紀錄。
- (七)將法律義務置於家長和專業人員身上的正式契約書。

我國教育部於 87 年修正發布的《特殊教育法施行細則》第 18 條專為身心障礙學生所需的個別化教育計畫內容列出應包括的事項有：

- (一)學生的認知能力、溝通能力、行為能力、情緒、人際關係、感官功能、健康狀況、生活自理能力、國文、數學等學業能力之現況；
- (二)學生的家庭狀況；
- (三)學生的障礙狀況對其在普通班上課及生活之影響；
- (四)適合學生的評量方式；
- (五)學生因行為問題影響學習者，其行政支援及處理方式；
- (六)學年教育目標及學期教育目標；
- (七)學生所需的特殊教育及相關服務；

(八)學生能參與普通學校(班)的時間及項目：

(九)學期教育目標是否達成的評量日期與標準；

(十)學前教育大班、國小六年級、國中三年級及高中(職)三年級學生的轉銜服務內容。

前項所稱轉銜服務，應依據各教育階段之需要，包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目。

參與擬定個別化教育計畫之人員應包括學校行政人員、教師、學生家長、相關專業人員等，並得邀請學生參與；必要時，學生家長得邀請相關人員陪同。

《特殊教育法施行細則》明訂個別化教育計畫，學校應於身心障礙學生開學後一個月訂定，並每學期至少檢討一次。

統合 integration

融合 → inclusion

回歸主流 → mainstreaming

## 五、反機構化與回歸主流

「統合」(integration)係指身心障礙者之生活、工作、上學、遊戲都要和正常人在一起，而反機構化(deinstitutionalization)及回歸主流(mainstreaming)正是統合的兩大要求。反機構化起於美國 1960 年代，他們要求將身心障礙者由大型機構中搬遷出來，並有計畫地安置於正常社區中，統合在一起工作、生活與學習。回歸主流則是指安置在特殊班的學生，有計畫地與普通學生一起學習和遊戲。

### (一)反機構化運動

20 世紀初，大型教養機構在美國逐漸增加，然而到 1960 年代，要求將身心障礙者安置在所住社區附近，由父母來供養。如中途之家之設計，可免除讓情緒困擾者長期住在隔離的教養機構裡；群集家庭(grouphome)可使數個智能障礙者住在一起過一個家庭生活。

大型住宿機構愈來愈少，就是由於大眾及專業人員認知到此一措施不利身心障礙者之生活與獨立，並非所有大型機構都是欠缺人性或管理不當，而是要求對個別差異甚大的身心障礙者，分別給予不同的協助與管理。到了 1970 年代，美國便發展出「社區住宿機構」(community residential facilities, CRF)，又稱「社區家園」。後來研究發現：

1. 從大型教養機構移到社區住宿機構，結果改善了智能障礙者之適應行為。
2. 在社區住宿機構中能獲得較多社會的及職業的學習機會。
3. 智能障礙者能成功地調適社區生活，這與個人職業技能、輕度行為問題有關，也與環境因素如適當社會支持及臨床服務有關。
4. 較佳的住宿照顧與工作人員的工作滿意度有關，工作人員是在社區住宿機構服務之滿意度大於在大型教養機構中服務時候的滿意度。

反機構化運動的確是常態化運動的里程碑，的確改善了那些長期居住在大型機構中的殘障者之「生活品質」(quality of life)。

### (二)回歸主流運動

回歸主流是學校協助特殊學生與普通班統合達成正常化的基本方法，然而，對輕度障礙學生之安置，美國在 1970 年以前，是強調將其安置在特殊班中，到 1970 年代才重視回歸主流的設計，較適合輕度障礙的學生。回歸主流運動可由 1968 年唐恩(Dunn)發表〈輕度障礙者的特殊教育：是否過當〉(special education

for mildly retarded :Is much of it justifiable 文開始，該文之主張與理念主流運動之發展。

由輕度障礙學生安置在特殊班的陽哥研究發現，特殊班不利學就，但有利於社會情緒之發展，究其原陽哥，原來輕度障礙學生在普通班受到同儕排擠，不利社會情緒發展，普通班因重視學科教學，結果學佳；但是在特殊班裡，同儕融洽，課業陽哥學習壓力較小，學科時數較少業成就較低。

在 1970 年代由於家長和支持團體至法院控訴，並要求身心障礙學到普通班與正常兒童一起接受教育(Yssdyke & Algozzine, 1995)，因為

1. 特殊教育的設備及教學方法，可用之普通班教學。
2. 家長直接而有力地表達對特殊教育的懷。
3. 拒絕標記兒童之呼籲聲浪漸增。
4. 法院判例加速改變特殊教育的方法。
5. 心理測驗之正確性與公平性受到質疑
6. 有太多的學生被診斷為智能障礙。
7. 民權運動反對隔離的教育安置。
8. 一般兒童與特殊兒童間之友誼被剝奪
9. 傳統的特殊教育績效令人質疑。
10. 財政上的考慮，足以維持回歸主流的青措施。
11. 美國哲學學會鼓勵在普通教育情境中系內特殊兒童。

### ※補充：回歸主流的落實策略

Hallahan 與 Kauffman(1991)提出回歸主流教育昔方落實的六項原則：

#### (一)鼓勵普通班教師實施有效教學

對所有兒童的行為表現，提供支持回饋，對學習問題行為也給少責備。老師所提的問題要給予較高比自答對機會、有效使用時間罰及批評的口吻、訓練學生容忍挫折等都是增進學習效果的方式。要對特殊班或資源班的學生，給予更積而頻繁的增強，讓學生覺得自己學習、學習有進步，而充滿學習信心。

#### (二)請特殊班教師擔任諮詢教師

為協助普通班教師解決兒童學習問題，有許多專業人員可提供諮詢但是資源教師、學校輔導人員是經常担任月艮務的人，也使普通班教師被鑑定出來的特殊學生之學習及行為問題，也是提供最少限制環境之最經濟的特殊教育服務方式。

#### (三)建立轉介輔導小組(prereferral teams)

為普通班級教師提供服務的專業人員包括教學績效優良之普通班提供教學方法與策略來解決特殊學生之學習及行為問題；也決定學生應特殊班學習。

四鼓勵能力水準不一的學生一起合作學習(cooperative learning)

此方式可使低成就之學生獲得較大的進步。合作學習有三個要素：1.異質分組；2.團體獎勵；3.相互依賴。

五利用小老師制度或導生制度(peertutors)

此一方法，輕度障礙學生的獲益最多，也改善了自我觀念，但實施上一方  
式較為費時，而且也需要教師的監督。

六應用課程設計及教材設計來改變一般學生對殘障者之態度

課程中可包括造成身心障礙的原因，以及各類身心障礙學生之特性，俾便  
認識特殊兒童、接納特殊學生，進而幫助特殊兒童。

## 六、保護評量程序運動 (PEP)

保護評量程序運動(Protection in Evaluation Procedures, PEP)係指 1975 年美國 94-142 公法中規定，評量過程中應對受評者予以保護，評量材料應做到公平，而沒有種族或文化上的偏見。亦即評量過程中，應確信在選擇測驗與評量材料及實施測驗的方法，在應用於鑑定及安置特殊兒童時，沒有種族及文化上的偏見和歧視。施測時，要使用兒童的母語和語氣，並且也不要單一的標準來決定適當的教育方案。下列特定的規則，就是用來保護評量程序的公平性(Ysseldyke & Algozzine, 1995)：

- (一) 在安置學生於特殊班之前，應充分且個別地評量。
- (二) 實施測驗時要使用兒童母語及其語氣來溝通。
- (三) 測驗材料必須吻合使用測驗的目的。
- (四) 測驗的實施，必須由受過測驗訓練的專業人員依據該測驗使用手冊內的標準化實施程序來進行。
- (五) 測驗與其他材料，必須與教育需要的特定領域有關聯，尤其不宜僅用單一的普通智商。
- (六) 對感官、手的操作及語言表達有缺陷的兒童，測驗結果應能反映出他的性向和成就，而非缺陷。
- (七) 特殊教育之安置，不能由單一的測驗結果為基礎。
- (八) 為特殊教育安置實施的評量，宜由專業人員組成的小組來決定，至少包括教師一人及在某障礙類別有專長的特殊教育專家。
- (九) 學生應在被假定的障礙類別領域中做完所有評量，包括一般健康、視力、聽力、行為、普通智力、動作能力、學業成就、語言能力等項。

要求實施測驗與評量方法方面採取保護措施，其目的在確保兒童在評量時應受到公平的待遇，要求所使用的語言和用詞，都應與其生活環境中的語言和用詞相似，其最終目的，在評量出兒童平日的能力表現水準。

## 七、推動統整教育進而倡導融合教育

統整教育(integrated education)指讓障礙者與非障礙者同儕在一起接受教育。統整教育之所以受到重視，是由於三個因素所影響：

### (一) 民主與平等思想

由於機會均等的民主思潮，哲學上主張障礙者應與非障礙者共享同一品質的教育服務，並基於以下的觀點，提出統整教育的呼籲：

1. 障礙學生長大成人，將與社區成人生活在一起，需學習與非障礙同儕互動。
2. 非障礙者終必碰到障礙者，因此他們在學時，必須做好準備與障礙者相處。
3. 只有提供非障礙者長期之機會去了解障礙同儕，才能打破對障礙者的偏見與刻板印象，進而營造對他們的積極態度。
4. 在平等主義的社會中，將障礙學生隔離的作法是違背自由與平等的精神。

### (二) 研究發現獲得的支持

有關將障礙者與非障礙同儕統整在一起接受教育的研究發現，統整教育有利於雙方的學習。例如：

1. 透過統整教育的安排，可改善非障礙者對障礙者的態度與知覺。
2. 障礙學生與非障礙同儕透過結構性互動，可使障礙學生經由模仿習得溝通、社會技能、娛樂與家居技能等。
3. 將重度障礙學生與非障礙學生統整接受教育，比將他們隔離，更能增進前者在學業上的進步。
4. 實施統整教育，並不會導致非障礙者學業的退步。

### (三) 政府的提倡

1985年美國聯邦教育部由當時的教育部次長 Will 所主導，及其他支持的學者，提出為輕中度障礙者實施的「普通教育創新方案」(Regular Education Initiative, REI)(又譯為「以普通教育為首」)，重新組合特殊教育與普通教育系統，強調在特殊教育與普通教育之間，存有一種「共同分擔的責任」，因而促使特殊教育專家倡導「融合方案」。

REI 係由特殊教育工作者所倡導，建議重組特殊教育與普通教育的關係，將特殊與普通教育服務融合在一起，在普通教育系統的架構中，為障礙學生提供教育的服務，達到「特殊教育普通化，普通教育特殊化」的目標。

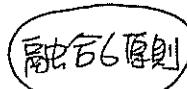
根基於 REI 之概念，1990 年代後融合教育(inclusion)被提出，朝向「公平」和「卓越」二項目標來改革學校教育(鈕文英，2008)。因此，特殊教育的專業人員開始區辨融合與完全融合方案。前者是指依適合於障礙學生的程度，將他們安置在普通班，接受教育。後者係指將所有學生(包括身心障礙學生)，全天候安置在普通班接受教育。

而 Sailor 等人於 1996 年指出融合教育是建立在六個原則之上：(鈕文英，2008)

1. 零拒絕(zero reject)；
2. 在住家附近的學校受教育；
3. 按自然比例(natural proportion)安排特殊學生在普通班級中；
4. 在與自己年齡相近(age appropriate)的班級受教育；
5. 普通教育與特殊教育教師共同合作(collaboration)；
6. 教育服務是建立在了解學生能力(ability awareness)的長處，並且從長處來進行教學。



普通教育  
創新方案  
(改革)



融合  
4等級

### ※補充：融合教育的分級

Waldron 於 1996 年對「融合」的程度分為四級：

- (一)第一級：只有輕度障礙學生全時參與普通班級，中重度障礙學生被安置在普通學校中的另外一間教室。
- (二)第二級：輕、中度障礙學生全時參與普通班級，重度和極重度障礙學生被安置在普通學校中的另外一間教室。
- (三)第三級：除了非常少數的極重度障礙學生外，所有學生均參與普通班級，而極重度障礙學生也盡可能被安置在另外一間正常化，符合其實齡的教室中。
- (四)第四級：不管其障礙程度如何，所有學生完全進入普通班，特教教師、專家與教師助理員在教室中協助最需要幫助的學生，普通教育教師則負責安排身心障礙學生與一般學生的共學與互動。

Waldron 認為所有身心障礙學生均應安置在居家附近的學校。其中第一、二、三級係屬於部分融合(partial inclusion)或選擇性的融合(selective inclusion)；而第四級係屬於完全融合(full inclusion)。(引自鈕文英，2008)

## 八、倡導合作諮詢模式

合作諮詢(collaborative consultation)，乃基於同等與相互原則，集合不同專長者，針對共同界定的問題，透過互動過程，針對特殊問題提出具有創意的解決途徑。其目標在於謀求普通教育教師與特殊教育教師的合作，共同為有學習與行為問題的學生，發展具體的介入措施。

居間者與諮詢者包括普通教育教師、語言病理學家、教學助理、校長、家長或社區相關人士等，共同為協助輔導以解決障礙學生面臨的問題而努力。

合作諮詢工作相當重視機構間合作的重要性，如公共衛生部門、教育部門、社會服務部門、相關基金會等的合作，有助於集合各部門的專長、資源，對面臨的問題，共同「會診」，提供全面而有效的協助。我國教育部於 88 年所訂《身心障礙教育專業團隊設置與實施辦法》亦反映出對合作諮詢的重視與努力。

ITP

## 九、重視轉銜計畫(transition planning)

轉銜是在執行一項讓障礙學生離開現在的學習環境，做好準備進入下一階段學校或找到工作(就業)的計畫。轉銜計畫通常在學生畢業前 2-5 年即要開始，由家長、教師、成人服務系統代表聚在一起，共同確定學習或職業目標，決定學習或職業訓練經驗，提供轉銜安排任務。

轉銜計畫的焦點在於做好生活技能的準備，所謂生活技能包括：就業教育、社區生活、情緒-生理健康、個人責任與人際關係、休閒生活、家居生活等項。

為特殊教育對象訂定「個別化轉銜計畫」(individualized transition program, ITP)，用以確認適當的介入與提供的訓練，可協助學生順利從學校過渡到離校後的生活。每一計畫應有轉銜服務的敘述，包括各種轉銜服務的目的、負責達成目的的個人或機構，以及時間表。

我國教育部民國 87 年頒布之《特殊教育法施行細則》第 18 條第 2 項所指「轉銜服務」為：應依據各教育階段之需要，包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目，但未對擬定轉銜服務計畫的細節有所敘述。

## 十、重視多元智力理論

心理學家 Gardner 的「多元智力論」(theory of multiple intelligences)衝擊著吾人對資賦優異的認定，也對傳統資優定義構成新的挑戰。

Gardner(1983)的多元智力論提出語文、邏輯—數學、空間、音樂、肢體動作、人際以及內省等 7 種智力，後來又增列自然觀察者智力，合計 8 種智力，前三者為傳統智力，後五者為社會與自然生活智力。他認為這 8 種智力彼此分隔而且各自獨立，每個人的 8 種智力的組合成分多寡不一，他認為受到撞擊而腦傷的人，其某一種智力可能造成功能上的障礙，但不致影響其他智力太大。

過去的資優教育太偏重智育，造成資優生的挫折容忍力較低，情緒問題也層出不窮，甚至演出震撼社會的事件，若學校仍一味偏重能力發展，忽略社會及情緒發展的差距，又不重視學生情意的需求，將會限制學生認知領域的成功，是以，在重視智育的同時，亦應考量導入情緒智力教育的要素，以求健全發展。