

臺灣融合教育的實施與展望



郭又方
林坤燦
曾米嵐

國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班

國立東華大學特殊教育學系教授

國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班

摘要

融合教育自 90 年代興起以來，其整體發展趨勢已影響各國特殊教育之發展深鉅，可以說是當前特殊教育之顯學。然而融合教育之興起並非單獨、偶發之概念，它是經過特殊教育長期發展、理念之思辨及修正從而成形，歷經十幾年來之推動，已蔚為各國之風潮，臺灣自是位列其中之一，從臺灣當前身障生安置的現況而言，自可窺知一二。融合教育無論未來之發展如何，已為特殊教育之歷史發展寫下重要的一頁，作者深信，以融合教育之精神與理念來看，它將是未來特殊教育發展無可避免的一環，身為特殊教育之一份子，對於融合教育的了解亦責無旁貸。

關鍵字：融合教育

壹、前言

1990 年代是臺灣特殊教育「蓬勃發展」的年代，直至 2010 年以後臺灣特殊教育走入提升品質的「精緻服務

期」（教育部編，2011）。綜觀臺灣特殊教育的蓬勃發展與精緻服務，具有下列三大意涵（教育部，2011）：

- （一）彰顯臺灣文明發達、科技成熟、經濟進步與人文關懷的重要指標。
- （二）因應臺灣近年來少子女化普通教育走向個別化、精緻化的具體實踐。
- （三）真正落實量質適性教育與實現卓越教育機會均等之重要憑藉。

審視上述意涵之深義，與 2006 年聯合國身心障礙者權利公約（即 CRPD：Convention on the Rights of Persons with Disabilities）所揭櫫之宗旨頗有不謀而合之處，亦顯示臺灣的特殊教育發展已能與國際推動融合教育之潮流並駕齊驅。以目前的國際特殊教育趨勢發展來看，融合教育已是推動之重點，而以臺灣的特殊教育現況來看，亦朝此趨勢發展。基於此，如何讓融合教育的具體理念能普遍推展、深化及落

◎通訊作者：林坤燦 linkt@gms.ndhu.edu.tw

東華特教 民 105 年 12 月

第五十六期 1



實，甚至有更具體的因應作為，應是當前的重點，亦為特教工作者職之所在。

貳、融合教育的源起與發展

一、認識融合教育

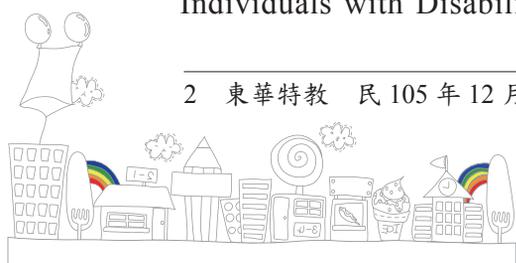
國內外特殊教育發展至今，身障學生與一般學生能在普通教育環境中一起生活與學習，乃源於 1960 年代自北歐傳入歐美各國的「正常化原則」。此原則訴求社會拋棄隔離措施，積極提供身心障礙者普遍的社會互動及經驗，使身障者的教育、生活、就業、社交休閒等要項，能盡可能接近社會主流族群的常態（何東墀，2001；Salend, 1998）。以美國特殊教育的發展軌跡來看，1950 年前特殊教育之推動方式係採「特殊班及特殊學校」隔離式教育為主；1960 年開始訴求「正常化」教育理念，主張特殊教育兒童亦應回到主流社會的正常學校生活；隨之產生 1970 年的回歸主流與 1980 年的普通教育改革；1990 年迄今，則盛起融合教育與完全融合的教育改革（吳武典，1994；Kirk, Gallagher & Anastasiow, 2003）。

從美國 70 年代迄今所通過有關特殊教育的重要法案歷程來看，例如：1975 年的「全體障礙兒童教育法案」（即 94-142 公法）、1990 年的「身心障礙者教育法案」（即 IDEA：The Individuals with Disabilities Education

Act）、1997 年的「身心障礙者教育法案」修正案以及 2004 年的更新 IDEA 法案（即 Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004），已顯而易見的由對「最少限制環境」的重視漸轉化到強調融合教育的精神。

美國的融合教育發展乃倡導所有的身障學生應以安置普通教育環境為原則，並認為普通教育學校有責任去除任何不利於障礙學生，參與一般學校或社會活動的障礙（洪麗瑜，2001）。亦即，強調身障學生在普通教育環境中，必須達成能「進入」一般教育情境、「參與」所有教育活動，與能從活動中互動而獲得「進步」之過程（Hitchcock, Meyer, Rose, & Jackson, 2002）。「美國教育改革及融合中心」（National Center on Education Restructuring and Inclusion）更將「融合教育」界定為：「對所有學生，包括障礙程度嚴重者，提供公平接納而有效教育的機會，將其安置在住家附近學校且合乎其生理年齡的班級，使用所需的協助與相關服務，使學生日後能成為充分參與社會，且對社會有用的一份子。」（引自吳武典，2004，頁 204）。Kirk、Gallagher 及 Anastasiow（2003）亦指明融合教育的目標，是對所有的學生提供教育，以及使用對每一個學生學習所必需的支援。

簡而言之，現前的融合教育已不



再是以前只強調普教和特教「二元系統」間的「混合」，只單純將身障學生「安置在普通班」這種流於形式的、狹義的融合教育概念（毛連塏、許素彬，1995）；取而代之的，是強調「溶合」，提供「多元安置選擇」，普教和特教結合的「一元系統」，重視整個「支援系統」的建立與提供（吳淑美，2004；鈕文英，2015；蔡昆瀛，2000），讓所有的特殊需求學生都能獲益的廣義融合教育。

二、國際融合教育的趨勢與發展

1994 年聯合國教育科學暨文化組織在 92 國共同簽署下，於西班牙發表了「薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱要」（The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education），這是聯合國第一個有關融合教育政策發展與推動的宣言與行動綱要，在詳加審閱內容後，作者歸納其內涵可含括五大要項，茲簡述摘要如下：

- （一）推動「全民教育」做法，能在「所有的教育現場」實踐融合，讓每位學生（含身心障礙生）受到尊重及享受學習。
- （二）強調特殊教育需求學生享有與一般學生「共同學習」的權利。
- （三）特殊需求學生除身心障礙學生外，包括：少數民族及族群、偏遠地區、社經文化不利、資源不

利地區、性別弱勢等學生，較為廣泛。

- （四）融合教育實踐重點：融合及特殊需求法規、建置融合學校、國際融合合作、全體教師融合培訓等。
- （五）融合教育最終目的為經由「平等價值觀」的教育，建立社會大眾人權平等，免於歧視與恐懼，完成友善融合社會。

承上述，林育薰（2014）針對「薩拉曼卡宣言」的整體精神，也提出了看法，指出該宣言以融合教育為目標，認為學校應該提供所有學生（包括身障學生）教育服務，自此之後，融合教育成為安置特殊教育主要趨勢融合教育的目標。

2006 年聯合國也公布了「身心障礙者權利公約」，在其條文之內容中，第 1 條之“宗旨”即明確指出「促進、保護和確保實現身心障礙者充分和平等享有所有人權和基本自由，並促進對身心障礙者固有尊嚴的尊重。」在第 24 條對於“教育”的闡述中也明載「身心障礙者享有受教育的權利。為了在不受歧視和機會均等的情況下實現這一權利，應當確保在各級教育實行融合教育制度和終身學習。」

綜合上述，融合教育的發展確有詳細的軌跡可供探尋，大致在人權平等的要求概念下開枝散葉，相信這樣的理念



將蔚為風潮，普遍的在世界各地以不盡相同的風貌落實與實踐，也將繼續引領特殊教育不斷邁進。

三、臺灣融合教育之肇始與發展

臺灣融合教育的源起，最早應可追溯至 1966 年的盲生就讀國校計畫，係以巡迴輔導模式開始；隨後 1975 年於臺北市新興國中成立臺灣第一個資源班，以服務聽覺障礙學生為主，也在 1976 年於臺北市金華國中、中山國小開設啟智資源班，於此，不但開展了資源班的運作模式，亦初步將資源班界定為融合教育的重要支援（于承平，2016）。接著 1980 年以後特殊教育法的制定及二次大幅度修正等，皆促使臺灣融合教育的重要發展。茲將其分述如下：

- （一）1966 年臺灣辦理「盲生就讀國校計畫」，後來改為「盲生混合教育計畫」。盲生可融合就讀住家附近之國民中小學，不再失去教育機會（教育部編，2011），此為臺灣融合教育的源起。
- （二）1978 年臺灣在國民中小學設立資源班，當時全臺灣有 29 校，分別支持普通班或採抽離、外加之補救教學，至今已有三十餘年。

（三）臺灣於 1984 年 12 月 17 日制定公布「特殊教育法」，條文 25 條；為臺灣特殊教育及融合教育奠定基礎。

（四）直到 1990 年後，臺灣各縣市急速增設國民中小學資源班，安置與支持輔助就讀普通班的身障學生。

（五）1997 年 5 月 14 日修正「特殊教育法」，條文 33 條；此次修法係為特殊教育法歷經 13 年第一次大幅度修正，更促成臺灣特殊及融合教育的蓬勃發展。

（六）2009 年 10 月 23 日修正特殊教育法，本次修法為繼 1997 年以來，歷經 12 年最大幅度之修正，此即為臺灣特殊教育法第二次大幅度的修正，2013 年又修正 8 條，此等修法促成臺灣特殊及融合教育品質的提升與精緻化。

（七）2014 年臺灣特殊教育法略為修正，條文 51 條，其目的為保障特殊教育學生受教及融合權益，提升其受教品質與學習競爭力，具體實踐充分就學與適性揚材。

（八）至今 2014 年 11 月，臺灣特殊教育法立法足足三十餘年，彰顯臺灣特殊及融合教育的質量並趨發展。

根據教育部 96 學年度至 105 學年



度特殊教育統計年報資料得知，我國近十年身障學生安置類型中，其數量最多的前二者分別為：分散式資源班及普通班接受特教服務，顯示我國特殊教育已邁進融合教育的境地。

參、臺灣融合教育現況與法規

一、臺灣融合教育現況分析

依教育部特殊教育通報網之最新統計數據（如表 1），全臺灣學前到大專共有 118,309 位身障學生，有 112,160 位身障生就讀普通學校，佔 94.80%。再進一步探究分散或集中式安置之情形，亦可得知全臺灣學前到大專的 118,309 位身障學生中，有 99,586 位身障生就讀普通學校分散式安置，佔 84.17%，可見其安置非常重視融合教育之要求。

二、融合教育相關法規

通常每個社會、每隔十數年就會有一次重大的社會變革，每一重大變革背後則蘊含有重要的理念、目標與具體作為。特殊教育或融合教育的發展變革亦然，每一重大變革背後蘊含有特殊或融合教育的重要理念、目標與具體作為，如：美國 1970 年代的回歸主流運動、1980 年代的普通教育改革、1990 年代的融合教育興起與完全融合等（林坤燦編著，2012）。

特教「法規」引導特教「政策」及「制度」，從而探討及建置「實施指標」，作為特教現場遵行，進而展現成效。臺灣自 1984 年制定公布特殊教育法，至今立法 30 餘年，其中歷經兩次大幅度修法過程，皆朝向融合教育蓬勃發展與精緻服務進展。審視臺灣特殊教

表 1

臺灣各教育階段學校身心障礙學生人數（截至 2016.10.20）

各級學校	普通教育學校（所佔比例）	特殊教育學校	合計（人）
學前	14,127（98.67%）	190	14,317
國小	38,598（98.39%）	633	39,231
國中	24,467（96.21%）	964	25,431
高中職	21,257（82.97%）	4,362	25,619
大專	13,711（100.0%）	0	13,711
合計	112,160（94.80%）	6,149	118,309



育法之內涵，亦可發現臺灣經由 30 年來的立法及修法程序，對於融合教育相關法規之陳述相當完整，於此作一詳細說明：

(一) 臺灣特殊教育法第 18 條有關「融合教育精神」之內涵

條文明定：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。」釋義如下：

1. 此為臺灣特殊教育法條文中，明確出現「融合」二字。
2. 指出臺灣各教育階段的特殊教育與相關服務，應符合融合之精神。
3. 彰顯「融合」為臺灣特殊教育發展趨勢與重要走向。

(二) 臺灣特殊教育法第 27 條有關「融合安置、教學、輔導」之內涵

第一項明定：「高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導；其教學原則及輔導方式之辦法，由各級主管機關定之。」據此，教育部於 2011 年 5 月 16 日發布：「高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法」，此為特殊教育法授權訂定的第一個融合教育子法，在這子法之第 3 條第一款即明確指出「提供身心障礙學

生得與普通班學生共同接受融合且適性之教育。」

(三) 特殊教育法第 19 條有關「融合教育的課程與教學調整」之內涵

條文中明定：「特殊教育之課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求。」是故，學校實施特殊教育課程，應依學生之個別需求，彈性調整普通班課程、教材及學習，經學校特殊教育推行委員會審議通過後為之。

(四) 特殊教育法第 27 條有關「減少人數或資源協助」之內涵

第二項明定：「為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，前項學校應減少身心障礙學生就讀之普通班學生人數，或提供所需人力資源及協助；其減少班級學生人數之條件、核算方式、提供所需人力資源與協助之辦法，由中央主管機關定之。」據此，教育部於 2011 年 9 月 22 日發布：「高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班減少班級人數或提供人力資源與協助辦法」，此為特殊教育法授權訂定的第二個融合教育子法。

(五) 特殊教育法第 33 條有關「支持服務」之內涵

條文明定：「學校、幼兒園及社會福利機構應依身心障礙學生在校（園）



學習及生活需求，提供下列支持服務：
1. 教育輔助器材；2. 適性教材；3. 學習及生活人力協助；4. 復健服務；5. 家庭支持服務；6. 校園無障礙環境；7. 其他支持服務。另外，第 33 條條文中亦明定「身心障礙學生無法自行上下學者，由各主管機關免費提供交通工具；確有困難提供者，補助其交通費。」

肆、融合教育之因應與展望

一、融合教育之因應

（一）正視人權、減少歧視

融合教育可促使一般社會大眾減少對身障學生的歧視與偏見，使其能持續融合於社會中，建立起一個教育普及所有學生的融合社會（郭又方、林坤燦、林育辰，2015）。融合教育是非常可貴的，特殊需求學生進入正規的學校被視為一種人權，可以在融合教育現場有效地檢視學生的特殊需求，它比回歸主流和隔離式教育有了更加全面的意義，提供了多元文化的學習環境，有效的融合教育使學生能夠適齡發展，沒有特殊的班級與學校，學生進行協同學習與互動，教師進行分享改革教育系統之建議，使學生有進入社會的機會，並能全面的發展（Farrell, 2016； Florian, 2008； Jacob & Olisaemeka, 2016）。

（二）落實安置、實質進步

目前我國對特殊兒童的安置，係

採「多元安置」的模式，以循序漸進的方式實施融合教育，增進一般大眾對身障者的正確了解，在付諸實際行動接納並協助身障者，建立一個「有愛無礙」的生活環境（何麗玉，2007）。林坤燦（2008）提出，如果特殊學生在普通班現場參與活動卻無法進步，即等同於未具有教育效果。融合教育並不只是把普通學生與特殊學生放在一起，更是為了促使特殊學生能夠在「進入普通教育環境」並「參與現場活動」的過程中，達成「實質進步」的目的。Garcia 和 Fernández（2016）亦指出實現融合教育必須在整個教育系 達到真正的融合。

二、展望

雖然目前國內各教育階段已多屬融合教育之狀態，但不諱言的，在處理身障生的問題時，常遇到非常多之問題，這也是目前融合教育現場的重要議題，基於此，如何具體提出解決之道，落實問題之解決，即為特教工作者應關注的重點。

面對融合教育現場，能發現關鍵問題、尋得適切有效方法、順利解決問題，才是最為快速而且有實質效益的具體做法！此一過程相似於「行動研究」，需適應個別狀況、提出具體假設與付諸實施、不斷驗證檢討與改進，最為適合學校或班級現場推展及落實融合



教育。或許透由「融合教育現場學」理念之提出，也是一種不錯之嘗試，找出「融合教育現場產生的關鍵實務問題」，據以「重回特教理論探究並尋得有效解決方法」，再依現場特性予以修正，用於「解決問題」的過程。在這樣「行動研究」的過程中，能以實務為先，而後再尋求理論探究，最後進而積極關注與付諸行動，這樣的現場問題解決模式應是非常妥適的。作者也深切的期待「融合教育現場學」能真正的被重視並實際運用，讓特殊學生也能擁有一片天空。

參考文獻

中文部分

- 于承平（2016）。臺灣融合教師師資教育供需現況及問題探究。《學校行政》，**102**，140-160。
- 毛連塏、許素彬（1995）。情緒與行為異常學生的融合教育。《特殊教育季刊》，**57**，18-21。
- 何東墀（2001）。融合教育理念的流變與困境。《特教園丁》，**16**（4），56-62。
- 何麗玉（2007）。最少限制環境與適性教育的實踐。<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/63/63-53.htm>。
- 吳武典（1994）。我國身心障礙兒童教育安置之檢討。《師大學報》，**39**，134-181。
- 吳武典（2004）。特殊教育的基本原理。載於何英奇主編，*心理與特殊教育新論*，193-220。臺北市：心理。
- 吳淑美（2004）。融合班的理念與實務。臺北市：心理。
- 林育薰（2014）。融合教育之省思。《惠明特殊教育學刊》，**1**（1），191-195。
- 林坤燦（2008）。融合教育普通班特殊教育服務方案。花蓮縣：國立東華大學。
- 林坤燦編著（2012）。融合教育現場教師行動方案。花蓮縣：花蓮縣政府。
- 洪麗瑜（2001）。英國的融合教育。臺北市：學富文化。
- 教育部（2011）。中華民國特殊教育簡介。臺北市：著者。
- 教育部編（2011）。臺灣特殊教育百年史話。臺北市：編者。
- 郭又方、林坤燦、林育辰（2015）。國小普通班自閉症學生行為問題解決之探究。《東臺灣特殊教育學報》，**17**，105-128。
- 鈕文英（2015）。擁抱個別差異的新典範—融合教育（第2版）。臺北市：心理。
- 蔡昆瀛（2000）。融合教育理念的剖析與省思。《國教新知》，**47**（1），50-57。



英文部分

Farrell, P. (2016). Promoting Inclusive Education in India: A Framework for Research and Practice. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 42(1), 18-29.

Garcia, B. M., & Fernández, M. T. (2016). The educational legislation in inclusive Education in Europe. The importance of transmitting intercultural values. *SHS Web of Conferences*, 26, 1-8 .

Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R.(2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teach-*

ing Exceptional Children, 35(2), 8-17.

Kirk, S.A., Gallagher, J.J., & Anastasiow, N.T.(2003).*Educating exceptional children* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Jacob, U. S., & Olisaemeka, A. N. (2016). Inclusive Education in the 21st Century: Parameters and Opportunities for Learners with Special Needs. *European Scientific Journal*, 12(10) , 188-196.

Salend, S. J.(1998). *Effective mainstreaming- creating inclusive classrooms*(3rd ed.). New Jersey: Upper Saddle River.

