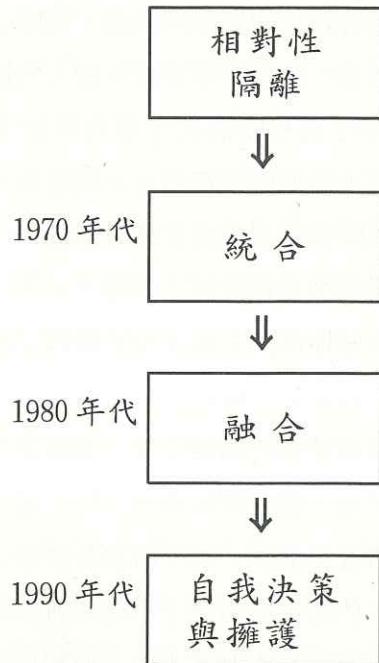


淺談特殊教育發展的方向

吳 勝 儒

從整個特殊教育發展方向來看，教育安置型態逐漸從隔離安置措施，走向融合安置。在1960年代以前，大部份的特殊學生被安置在隔離的大型教養機構裡，被一般公立學校拒絕於校門外。由於受到1948年聯合國「人權宣言」及60年代歐洲興起的人權運動的影響，1968年Dunn在美國提出「為輕度智能障礙者辦理這樣的特殊教育是否必要？」；同時提出資源教室（resource room）的教育型態後，於是回歸主流（mainstream of education）（即統合，integration）的倡議，其強調障礙學生統合到普通學校中，與普通學生一同學習（Smish, Polloway, Patton & Dowdy, 1998）。到美國國會於1975年通過的94-142公法「殘障兒童教育法案」（Education for All Handicapped Children's Act），使「回歸主流」運動達到了頂點（如圖一所示）。自1977年開始將各類特殊學生混合安置於普通公立學校中（黎慧欣，民84）。

（本文作者為國立彰化師範大學特研所研究生）



圖一 美國身心障礙者教育思潮之演變

（修正自 Smish, Polloway, Patton, & Dowdy, 1998, p.3）

Dunn (1968) 反對傳統特殊教育的隔離政策，其理由是：1. 隔離式編班，對特殊學生易造成「標記」的不良效果，影響特殊學生的適應問題和對學生的態度和期望；2. 特殊學生在普通班就讀，學習

效果比較大（引自李碧貞，民 81）。Kirk 和 Gallagher (1983) 認為回歸主流指的是將特殊學生與普通學生混和安置以接受教育，仍對就讀普通班之特殊學生提供必要的協助，使特殊學生盡可能有與普通學生相處和互動的機會；Lewis 和 Doorlag (1987) 認為回歸主流是使普通學生和特殊學生在社會化活動和班級教學中產生有意義的互動。因此，回歸主流是混合教育，使障礙學生能依最大的能力與普通學生混和安置和生活在學校生活中，也是正常化原則在教育上的運用，必須以最少限制的環境為其最大前提。

回歸主流可以分為三個層次：第一層次稱為物理性回歸主流：除了物理空間的接近外，無其他任何特殊教育的安排。第二層次稱為社會性回歸主流：讓障礙兒童與普通兒童，相互瞭解尊重，相互邀請參與一般的社交活動。第三層次是教學的回歸主流：此層次之回歸主流是將特殊教育高品質的教學帶入普通班中，使每位學生受益，此種模式將可達成「特殊教育普通化，普通教育特殊化」之理想目標（何華國，民 76）。

自回歸主流運動推行以來，世界先進國家多已朝著「正常化」的發展方向，讓障礙者有正常的學習環境與社會生活。但在實施上常有一些誤解，如將重點放在安置環境的改變，以為將障礙學生安置在普通班或普通學校即是回歸主流，而忽略個別化教學；未能以障礙類別或程度來考

量，以為回歸主流為所有障礙學生最佳之安置，在回歸主流的風潮影響下，許多原本安置於特殊學校或特殊班的學生，紛紛回歸到普通教育主流之下，然而由於缺乏有效的配合措施，以致這種做法招致許多批評，並產生許多不利的影響（黎慧欣，民 84）。為了使特殊學生能在回歸主流下獲益，特殊教育教師和普通班教師必須使特殊學生能先得到所需要的社會技能課程訓練和支持性服務（Gressham, 1982）。

回歸主流的益處，對普通學生而言，不但不會影響其課業學習，而且因與障礙學生的相處，逐漸學習容忍、尊重和彼此欣賞個別的差異，而促進情意的陶冶（李碧貞，民 81）。普通班教師亦因特殊學生的進入，可以考驗其教育專業知能和個人人格調適，而從中學得的教學技巧和知識，亦可應用於普通學生的輔導和教育之上（蘇清守，民 74）。

在 1980 年代美國興起了「融合教育」（inclusive education; full inclusion）的理念，1993 年聯合國的「障礙者機會均等準則」，呼籲各國政府應讓障礙者在融合的環境下接受教育；以倫理的觀點來看，「融合」是最公平和最符合道德的教育方式，所有個體應該很有尊嚴的接受各種教育安排，且公平地融合於普通教育主流裡（吳昆壽，民 87）。並認為這些特殊學生本來就屬於普通班學生的一員，應該完全融合於普通班之中。1985 年以後將特殊學生安置於普通班級中（黎慧欣，

民 84)。

完全融合的支持者認為，在普通班受教是每位學生應有的權利，身心障礙者不需要在智力、學業及社會技能上達到某種「人為訂定」的標準後，才能進入普通班就讀（ Paul & Ward, 1996 ）。安置的普通班應該為每位學生量身訂做一套適合其身心發展的教學模式，充分以環境來配合學生的需要，而不是像現在的普通班一樣，將各種服務類別分好、陳列在那裡等適合條件的學生來就讀（林宜真，民 87 ）。完全融合雖然導致特殊教育體制的消失，但特殊教育精神與服務還在，只是融入普通教育之中，也正由於這股精神的注入，會使得普通教師更警覺到每位學生的個別差異與需求，也因特教老師的加入，會使普通教師學習到許多更活潑、更能因應不同學生需求的教學方式，如此，不但造福障礙學生，也嘉惠普通學生（林宜真，民 87 ）。融合教育對身心障礙學生的好處有：與同儕和老師有較好的互動，增加社會適應能力；減少標記作用，增加自尊（吳昆壽，民 87 ）；在適齡的同儕學習環境中，與普通學生發展正面關係和友誼（孫淑柔，民 84 ）。

而 1990 年代以來更重視特殊學生的自我決策與自我擁護（ Empowerment & Self-Determination ），提高特殊學生的獨立自主能力（ Smish, et al., 1998 ）。這是由重度障礙團體所提出的主張，他們認為特殊學生有策的需要和權利，也就是

有權作個人的選擇。假如一個人沒有自我控制的覺知，學習將毫無進展，將會導致沮喪、缺乏動機、自我觀念低、和情緒問題，將會影響他們的學習、面對新挑戰和處理壓力的能力。所以學校的課程必須提供「做選擇」（ choice-making ）活動，教導特殊學生們自己的生活作決定，教師和父母必須去瞭解學生表達意願的訊息和建立他們能獨立掌控日常生活的能力，而不是我們認為對他們「最好」的決定（ Westling & Fox, 1995 ）。所以自我決策係一種由瞭解與認識自我，進而自己為自己做決定，並且願意為自己的決定負責，以達成自我目標的內在心理歷程（林宏熾，民 88 ）。

自我擁護（ self-advocacy ）要求個人瞭解他們身為公民的權利和義務，為了能被授予公民權（ empower ），個人必須是有自信、能獨斷的領導人，特殊學生必須瞭解透過組織和相互的支持，可以強化他們的優勢，雖然教師和其他專家可以支持這些團體，但絕不能作這些團體的領導人。不是幫特殊學生做決定、強加價值於他們身上、幫他們設立目標，而是教導他們如何做好的決定、幫他們確認自己的價值、引導他們設立目標。令人遺憾的是，目前在美國約有 80% 的州限制身心障礙成人選舉權（ Westling & Fox, 1995 ）。當特殊學生有機會選擇他們所希望的生活（自我決策）和擁有個人及社會政治權力去保護它（自我擁護）時，他

們才能享有高的生活品質（ quality of life ）。

林宏熾（民 88 ）認為自我決策與擁護的理論基礎如下：1. 社會心理學的動機理論：係以個人內在動機與興趣為基礎與動力來源。2. 行為學派的理論：係自我控制與外在教育行為的結果。3. 社會學習理論：係自我的效能，影響個體行為的表現。4. 認知學習理論：係自我管理，及考量外在環境後，自我決定如何行動、並對行動結果加以評量的歷程。自我決策與擁護係一種能力或表現，包括自我做決定／選擇、問題解決、確認程序、建立並達成目標、自我控制／效能、對結果的預期、自我瞭解等能力，受內在動機與外在環境因素影響。

近年來自我決策與擁護的提倡與呼籲有逐漸昇高的趨勢，Beckwith (1998) 提出十個評定自我決策與擁護標準的原則（引自林宏熾，民 88 ）：1. 如同自我擁護運動的精神，自我決策的基礎必須值基於對自我和他人正確無誤的信賴與信念。2. 不論就個體或集體而言，自我決策的目標必須明確指出係為所有身心障礙者的解放為宗旨；其中包括各種形式之心理、生理經濟與精神方面而言。3. 就自我決策政策與實務之變化的本質而言，自我決策必須是變化的，因為自我決策或造成權力關係的改變，以及導致社會系統的變化。4. 自我決策所蘊含的核心價值必須至少包含自由、權力、支持和責任。5. 就進行自

我決策的實踐者而言，其必須視身心障礙者自我掌控權的恢復為其解放的真正本質。6. 為獲致自我決策的合法性與正統性，身心障礙者必須是自我決策計畫和執行的一部份，且此點需為障礙者權力運動之多數參與者所確定，並保證其績效。7. 發展和執行自我決策的過程，必須是互惠對等，因為在所有的擁護者之間，相互提供教導與學習的情境。8. 就發展和執行自我決策者而言，其必須持續創新構思計畫，以盡可能簡單、不需費太多口舌詮釋為計畫之特色。9. 為了幫助自我決策，而造成政策和實務上的改變，必須承認、接受和提供對於施加在身心障礙者身上傷害的補償。10. 當自我擁護運動即將朝向解放目標時，自我決策必須被認定為可以達成自我擁護運動的唯一手段。

就美國而言，雖然提倡自我決策與擁護已有 20 幾年，社會大眾也逐漸能接受身心障礙者用有自我決策的權力，然而就特殊教育的成長歷史而言，Wehmeyer & Metzler (1995) 仍然指出，邁向自我決策與擁護的道路，仍然充滿困難。就我國而言，雖然新修訂之「特殊教育法」（民 86 ）也重視身心潛能的開發，及身心障礙者自我決策的強調；新公佈的「身心障礙者保護法」（民 86 ）亦著重保障身心障礙者公平參與社會生活的機會與權利。但就觀念和實際作法而言，我國仍有待改進和落實。

參考文獻

1. 何華國（民 76）。回歸主流的理論與實際。《國教天地》，71，15-16。
2. 吳昆壽（民 87）。融合教育的省思。《特教新知通訊》，5，7，1-4。
3. 李碧真（民 81）：《國民中學學生對聽覺障礙學生接納態度之研究》。彰化：國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
4. 林宏熾（民 88）。身心障礙者自我決策與自我擁護。《社會福利》，140，25-41。
5. 林宜真（民 87）。完全融合理念之評析。《特教園丁》，13，3，41-46。
6. 孫淑柔（民 84）。從隔離到完全包含—談特殊兒童安置的新趨勢。《特殊教育季刊》，55，13-16。
7. 黎慧欣（民 84）。《國民教育階段教師與學生家長對「融合教育」的認知與態度調查研究》。台北：國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文（未出版）。
8. 蘇清守（民 74）。回歸主流面臨的問題與解決的途徑。載於中華民國特殊教育學會主編，展望新世紀的特殊教育。97-115。
9. Gressham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48 (5), 422-433.
10. Kirk, S. A., & Gallagher, J. J.(1983). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
11. Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1987). *Teaching special students in the mainstream*. Columbus: Merrill Publishing Company .
12. Paul, P. V. & Ward, M. E.(1996). Inclusion paradigms in conflict. *Theory Into Practice*. 35(1), 4-11.
13. Smish, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A.(1998). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (2th ed.). Boston: Allyn & Bacon Company.
14. Westling, D. L. & Fox, L.(1995). *Teaching student with severe disabilities*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

