

特殊教育與終生教育

林幸台

【作者簡介】

本文作者，福建林森人，美國喬治亞大學教育博士。曾任國立彰化師範大學教授兼輔導研究所所長、國立台灣師範大學教授兼特殊教育學系主任、中國輔導學會理事長、中華民國特殊教育學會理事長。現為國立台灣師範大學特殊教育學系教授。

摘要

身心障礙者的生涯發展歷程較常人受到更多的限制，且因社會變遷愈趨明顯、知識日新月異的狀況，使身心障礙者的生活適應與社區融合愈形困難。雖然我國推展特殊教育已有相當成果，提供身心障礙學生的服務措施已逐漸擴增，但為真正落實獨立自主與潛能發展的目標，需要不斷進修、成長的終生學習機會。特殊教育本身應重新思考其教育理念與運作模式，轉化特殊學校（班）為學習型組織，教師本身能秉持終生學習的理念，培養學生終生學習的理念與態度，將學習範圍擴展至學校之外。同時透過各級政府、民間機構與專業團體共同努力，突破當前社會存在的諸多人為障礙，針對身心障礙者的需要，建立完善的終生教育體制，給予身心障礙者共同成長的機會，以真正實現眾所期待的全民終生學習的社會。

關鍵詞：特殊教育、終生教育、終身學習、身心障礙

一、前言

終生教育或終生學習的理念在我國已獲得廣泛的重視，相關措施亦正逐步推展中。至於為身心障礙學生所提供的特殊教育服務，亦因民國 86 年修訂特殊教育法的頒布而有實質的進展，但仍多以學校教育為主。特殊教育法第九條規定「對身心障礙國民，除依義務教育之年限規定辦理外，並應向下延伸至三歲」，因此有關身心障礙幼兒方面的特殊教育，亦有初步的成果。但在接受義務教育之後，雖訂有升學輔導辦法，但其範圍仍限於學校教育。換言之，身心障礙者終生學習權的保障與終生教育的體制並未無明確法令依循。

全民的學習社會是許多國際組織與國家追求的目標，近年我國教育部亦以「邁

向學習社會」為施政主軸，積極規劃各項重要措施，然而其對象多半係以常人為主，甚少考慮身心障礙者的特殊需求，因此參與的可能性勢必降低（胡夢鯨，民 87）。學習全民化（learning for all）的概念是人人有學習機會，不受其出身背景影響（楊國德，民 87a），本文即嘗試結合特殊教育與終生教育的理念，從立法、決策、計畫等層面，探討身心障礙者終生學習的可行途徑，以就教於先進。

二、生活與教育

教育與生活本即有密切的關連。遠古時代，一切經驗都由實際生活中獲得，社會（部落、族群）有如一個學校，家庭（居所）與山川田野就是教學場所，狩獵、捕魚、畜牧、耕種就是教學科目，父母及年長有經驗者就是教師，在自然的情境中進行著生聚教訓的活動。這種自然生成的教育，其目的在培養適應生活環境的能力，其內容以實際生活中所需的知識技能與道德意識為主，其方法則注重實際的觀察、操作與演練，生活與教育完全融合為一。

然而社會結構趨於複雜、社會分工日益精細之後，這種生活化的教育方式開始轉變，逐漸形成具有規範性的教育體制，而有專門負責教育的學校設立，由專門從事教學工作的教師負責將人類經驗的菁華，透過特殊安排的教材與教學情境及各種教學媒體，傳遞給下一代。由於學校地位的特殊化，加上政教合一的理念，使得教育成為國家達成政治目的的手段，教育功能逐漸趨於偏狹孤立，終而與實際生活脫節。

事實上這個問題已存在多年，雖然本世紀初年美國教育哲學家杜威倡導的「生活即教育」理念受到廣泛的重視，我國教育宗旨也一再強調培養活潑潑的國民，但是傳統對教育的觀念侷限於學校教育，以為學習僅止於學校範圍內，離開學校就是另外一個世界。將整體生活隔離為互不相連的家庭生活、學校生活、職業生活等構面，使教育侷限於學校之中，生活無法與教育連結，其學習動機與效果自然低落。

終生教育的理念強調學習過程能落實於生活中，因此特殊教育特別強調生活教育的實施，尤其對智能障礙學生，要求家長讓學生將在校所學也能在家裡練習實際運用（如煮飯、清潔、購物等），其目的即在使學習生活化，所學即所用，以增進學習的效果；此外，為配合學生就業而規劃社區實習與實作等課程，目的亦在使其熟悉社區與職場情況，以適應未來生活的需要。特殊教育的設計似仍能考慮生活與教育的融合，可惜家長常基於保護子女的心理而吝於讓其實際參與生活中事物，以致學生回到家裡或在職場工作，仍然有格格不入的感覺。身心障礙者的學習與生活脫節，造成社會適應的困難，實與此有密切關係。

三、生涯發展與終生學習

終生學習並非新的觀念，我國自古以來就有「活到老，學到老」的說法，更以「發奮忘食，樂而忘憂，不知老之將至」來形容與讚佩終身學習的精神。由於社會的迅速變遷，知識爆增，學校教育所學知能與經驗，已不足以適應當前生活與工作上的需要，因此這種終生學習的觀念在現代社會更形重要。

生涯輔導大師 Super (1990) 晚年以生命廣度與生活空間的理論 (life-span, life-space theory) 闡述生涯的理念。所謂生命廣度是指橫跨一生的發展歷程，可依年歲將之分為成長、探索、維續、及衰退五個階段，各個階段都有因應其發展而需要達成的發展任務；階段之間轉銜時期，或遇到環境變遷（如經濟衰退、人力供需情況改變）或個人生活發生變化（疾病、受傷）時，即產生一小循環，形成新的成長、探索及建立期。

至於生活空間則是指在各個階段的發展歷程中，個人所扮演的各種角色，如子女、學生、休閒者、公民、配偶、父母、工作者、退休者等。Super 認為個人一生所扮演的角色事實上都是自我概念的具體表現，換言之，自我概念是個人生涯發展歷程的核心。自我概念包括個人對自己的興趣、能力、價值觀念、人格特徵等方面的認識，它是稟賦的性向、生理組織、觀察與扮演各種角色的機會、以及長輩與同儕對其角色扮演所給予的評價等因素交互作用下的產物。工作滿意與生活滿意的程度即有賴個人能否在工作上、工作情境中、及生活型態上找到展現自我的機會。

從上述生涯發展的角度言，個人的一生經歷不同的發展階段，面對各種問題的挑戰，也因此需要不斷歷練、不斷學習。在這樣的學習、適應的過程中，逐漸發展出自我概念、塑造出個人獨特的風格。在這個永續發展的過程 (lifelong process) 中，教育過程貫串於其中，在人生各個階段，教育都有其地位，因此所謂的教育就不限於傳統學校的概念。換言之，終身學習的觀念是延長傳統過度依賴學校教育的學習，而將之擴展至學校教育之前與之後，使學習與個人生命歷程、生涯發展相始終，從生命的起點到生命的終點，都有各類的學習活動，以滿足不同年齡階段不同的需求與發展任務。

生涯是一個發展的歷程，人生每一時期都關係密切，早期的發展必然影響後期。身心障礙者的生涯發展歷程，可能較常人受到更多的限制，諸如生活接觸層面較為狹窄、普遍缺乏角色扮演機會、關鍵時期學習經驗不足等。身心障礙者早年的教育常不能適應其需要，以致其能力明顯偏低，對其生涯發展構成不利的影響，在生活中經常無法表現適當的角色行為，造成相當大的困擾。後天致殘者則因發展階段中

輟，更需要經過再循環的過程，重新經驗與探索，以建立自我的信心與能力。此等狀況皆是特殊教育必須面對的課題。

身心障礙者的生涯發展更因社會變遷愈趨明顯、知識日新月異的狀況使身心障礙者適應社會生活愈形困難，尤其在經濟衰退、就業不易、社會福利縮水的時候，更顯出其無奈與無助。從終生學習的觀點言，應該正視其接受完整教育的權益，學校教育畢竟有其限制，對於身心障礙者而言，較一般成人更須在進入社會之後，不斷再進修、成長，以因應社會變遷的事實。

四、特殊教育與終生教育的理念

終生學習是從學習者的觀點出發，強調個人在一生當中持續而有意的學習活動，終生教育則是從教育者的觀點出發，強調一生中教育活動持續性的整體規劃（黃富順，民 85）。終生教育包括正規的、非正規的和非正式的教育型態，涵蓋一生中所受的各種教育的總和，亦即從時間和空間的領域統整貫穿所有的教育階段（Dave, 1976）。

然而在一般人的觀念中，特殊教育似乎僅止於學校教育部分，所關注的大多在於特殊教育學生是否獲得適當的安置、所設計的個別化教育計畫是否能確實協助學生獲得適當學習等問題。由於傳統教育體制對身心障礙的觀念存在著身心缺陷、能力低落的刻板印象，因此在早期由上而下的思考模式中，所設計的教學架構多從補救的角度著眼，以加強其不如一般學生的學科能力為出發點。這種構想雖出於善意，卻未能落實於實際生活情境中，以致學習動機低落，學習效果事倍功半（Edgar, 1987）。近年雖已發覺問題所在，代以強調功能取向的教學設計，教學重點著重於所謂之工具式的學習（instrumental learning），亦即從生活適應的角度出發，學習生活中所需之技能，以培養學生人際、休閒娛樂、工作穩定與問題解決能力，具有濃厚的實用性色彩（Afflect, Edgar, Lavine, & Kottering, 1990）。

然而終生教育除考慮個人一生所需之外，更以提供均等的教育機會與全人發展的理想環境為目標，其基本理念在強調學習者的主動角色、自我導向的學習能力，這種觀點突顯出學校教育對溝通式的學習（communicative learning）的忽略。溝通式的學習是在被動接受別人的觀點之外，更注重事件與概念意義的了解，進而產生廣闊有辨識力洞察力的觀點，據以決定並付諸行動（Mezirow, 1991）。工具能力與溝通能力兩者兼備，不僅反應於行為的改變（從不會到會、從不當到適當），學習者亦能直接反省學習過程本身，更能辨明與實踐自我的假定與信念，使其確實掌握學習要旨。

這種由最低的意識層次到最高的批判意識是終生教育的精髓，也是 Mezirow (1996) 為成人教育提供的轉換理論 (transformation theory) 的基礎，然而特殊教育常陷於學生有障礙的桎梏而止於前一部分的學習，對於眾多心智功能正常的身心障礙者而言，似乎有所不足。楊國賜 (民 85) 即認為終生教育不僅是與成人職業教育的結合，而且要進一步協助實現個人期望與能力的需求，達成自我實現的目標。同樣理念亦適用於身心障礙者，因此辦理特殊教育的有關學校 (班) 必須檢視其組織運作的盲點，除定期辦理各種知能研習、增進教師特教知能外，更重要的是能以學習型組織的概念，喚醒全體同仁，深切體悟當前外在環境變遷所帶來的衝擊，透過合作與團隊學習、進行公開的討論、加強個人與組織及社會的互動，以不斷的學習與轉變，因應時代的挑戰，形成更具創新、成長、永續經營理念的組織文化 (楊國德，民 87b)。

人類的潛能無限，終生教育的目標就在開發潛在的人力資源。雖然身心障礙者有多方面的限制，但仍有許多殘障資優者 (gifted individuals with disabilities) 擁有無限的潛能，即使智能障礙者亦有其常人罕見的特質，如溫良、執著、耐性，這些特質可能正是當前社會所欠缺者。以往特殊教育的模式鮮從潛能發展的角度出發，事實上，批判論者即批判教育常淪為統治階級支配民眾的工具，教育的角色在維持既有的權益，因此對身心障礙者採取同情、憐憫、施捨的方式提供教育或福利服務。而終生教育的理念即將學習時間加以延伸，學習場所跨越學校圍牆，學習內容多元化，教育資源更不受現存社會結構的侷限，這種突破孤立偏狹的理念，可使工具式的學習結果得到發揮功能的機會，更可藉溝通式的學習而提昇身心障礙者自我實現的機會。

從終生教育的觀點思考特殊教育的建構，所謂的功能取向應是以生活為主軸，讓學習者在真實世界中學習，而尤其重要的是善用各種學習管道、學習自我學習的方法。後者可使身心障礙者突破既有窠臼的限制，尋找適合其需要的學習管道，獲取發展潛能的機會，對於許多心智功能正常的障礙者而言，至為重要。

五、身心障礙者的終生學習權

學習全民化的概念是人人有學習機會，不受其出身背景影響。目前我國為學齡身心障礙者設置的教育體制，已因民國 86 年修訂的特殊教育法而有積極的改善。以八十六學年為例，國民教育階段之特殊教育班有 2412 班，學生 36298 人 (另有 2482 人就讀於特殊教育學校 296 班) (台灣師大，民 88)。依各縣市特殊教育學生鑑定與就學輔導委員會之統計，上述數字僅為推估障礙學生總數七成左右，換言之，

尚有為數甚多的身心障礙學生未能接受基本的特殊教育服務，此一情況已損害身心障礙者的學習權益。如再就地區分布而言，特殊教育服務大多集中於都會地區，而甚多學校並無住宿設施，偏遠地區的身心障礙學生即可能因交通、住宿問題而失去接受特殊教育的機會。近年推動社區化特殊教育的目的之一即在改善這種資源分配不均的現象，惟其效果仍待進一步的落實。

國民教育階段後的身心障礙者接受教育的管道，包括：（1）十九所特殊教育學校高職部（另有五所在積極籌備中），就學者共有 2759 人（不含國中部及國小部）。（2）39 所高中職校設置 83 個特殊教育班，招收輕度智能障礙學生 885 人。

（3）41 所學校設置 45 個第十年技藝班，招收中重度智能障礙及其他障礙類學生 330 人。由於此一階段非義務教育範圍，各班之設置亦不普遍，仍有甚多國中畢業身心障礙學生無法接受此一特殊教育。如何在即將實施的高中職校免試入學（多元入學）方案、乃至延長國民教育為十二年的設計中，將身心障礙學生納入考慮範圍，擴大各類障礙學生繼續接受教育的機會，是為保障其終生學習權益的重要措施。

近年來大學亦逐漸打開藩籬，在大學聯招時招收更多身心障礙學生，同時許多大學亦提供名額，透過甄選保送方式，讓視障、聽障、及腦性麻痺學生得以接受高等教育。此一措施值得鼓勵，然而入學前的提供資料與諮商服務、入學後的適應與學習輔導，以及其他相關的配套措施，似可再加強，以更彰顯其學習效果。

整體而言，身心障礙者接受特殊教育服務的比例確已大幅提高，但其教育品質仍有待提昇，而更重要的是其參與學習的動機。就目前為未升學未就業的身心障礙者提供的第十年技藝班而言，真正參與學習的動機並不強烈，絕大多數結業生之所以以升學特殊學校高職部為志願，究其原因與政府對身心障礙者的照顧缺乏整體規劃、學生離開學校後不知何去何從有密切關係。家長在無助無奈之下，自然期盼學校能多照顧其子女若干年。另一方面，特殊教育機會尚未普遍、相關輔助設施亦未充分配合，以致學習效果不彰、未能引發其學習的意願，可能是更根本的癥結所在。

根據聯合國教科文組織的調查（引自魏惠娟，民 87），既使在歐美先進國家，實際參與成人教育的比例亦不高，而在所有已參與成人教育的樣本中，有高達百分之七十的人表示對未來繼續參與不感興趣，這個現象顯示成人教育或終生學習的理念仍有待落實，其中的關鍵可能即在於如何提昇其參與的動機。換言之，身心障礙者的終生學習權不容忽略，但要落實終生教育的理念，必須從小就建立其終生學習的動機。在這一方面，家庭即扮演極為重要的角色，許多學者呼籲協助家庭成為充滿學習機會的組織（白皮書研究小組，民 87；楊國德，民 87b），其目的亦在此。

根據特殊教育法第九條第三項的規定，對失學之身心障礙國民應規劃實施免費之成人教育，教育部於民國 87 年公布「邁向學習社會」白皮書，亦明列「開拓弱

勢族群終生學習機會」，這種構想都值得肯定。換言之，特殊教育的服務範圍應擴及成人部分，此一理念與成人教育相貫通，但除提供具體的教育機會外，在教學過程中更應注意其參與的動機與學習的效果。

六、身心障礙者終生教育的基本原則

終生學習是個人的基本權利，終生學習權（the right for lifelong learning）應普及每個人，成為人人基本的權利，這種理念已廣為社會所接受。但目前我國所推動的終生學習活動，多半係為常人所設計，較少顧及身心障礙者的問題或需要。雖然身心障礙者有先天與後天的限制，但其終生學習的權利亦不容剝奪，因此 Imel（1982）認為提供給身心障礙成人的教育應注意下述四項基本原則：

1. 尊重身心障礙者為成人，尊重其接受教育的決定權利。相信個人的自主權是成人教育的基本原則，這個原則適用於所有成人。
2. 身心障礙者應和常人一樣有選擇各種學習管道的機會。社區所提供的成人教育機會不應對其之參與構成任何的阻礙。
3. 身心障礙者應基於同樣的經濟與行政管道接受成人教育，若有任何調整亦不得因其障礙狀況而有所歧視。
4. 參與成人教育必須享受同樣的福利，如有必要，教學設施與內容應有所調整以協助其達成學習目標。

換言之，對待身心障礙者不因其障礙而有所差別，障礙的存在是事實，但應設法加以克服，而非忽視或歧視。身心障礙者亦同樣享有終生教育的權利，但在實施時，必須考慮其特殊之處。賴麗珍（民 87）歸納相關文獻，認為促進個人終生學習的關鍵在其是否擁有終身學習的能力，包括基本認知能力、學習如何學習的能力、動機與情緒管理、學習遷移能力。黃富順（民 74）則認為成人學習的特性有四：

1. 成人是一個自我導向的成熟個體，瞭解自己的學習需要，能自己擬定或選擇學習計畫。
2. 成人已累積了很多經驗，作為學習的資源。
3. 成人學習是根據其社會角色發展任務需要而定。
4. 成人學習是以問題為中心，這些問題多與其當前生活情境壓力有關，希望透過學習增加解決問題能力，將所學立即加以應用。

身心障礙者有一部分亦擁有上述特性，但發展性障礙者可能需要特別注意其先備的條件。由於身心障礙者先前的發展處於不利的地位，其身心發展無法等同於常人、亦可能無法完全了解自己的學習需要，因此除在學校教育中，需要特別加強此

一方面的輔導外，如何協助其擬定或選擇學習計畫，可能需要專人的協助。尤其對心智功能正常的障礙者，很可能因早年學習經驗的限制或挫折，形成心理適應困難的結果，予人不夠成熟的印象，但並非永遠無法學習。終生教育的機制必須將此一課題納入考慮，以強化其心理功能，重拾學習的機會。

至於有效經驗的累積亦為身心障礙者必須加強的部分。雖然特殊教育已相當強調給予身心障礙學生實務操作的經驗，然而其範圍畢竟有限，而且生活事物千變萬化，離開學校後仍須在日常生活中不斷接觸與學習。因此如何安排身心障礙者接觸與學習的機會，需要多方考量。生活中必然接觸各種問題，了解問題的存在、進而能設法解決問題，為身心障礙者所急迫需要加強的部分。

此外，身心障礙者本身的限制可能影響其學習動機與興趣，因此在進行各種學習活動時，必須考量其特殊需要，在教學策略與技術上作適當的調整（Hiemstra & Sisco, 1990, Mays & Imel, 1982; White, 1998）：

- 1.將學習活動區分為小單元：教材應依序排列，詳細說明各個步驟細節，並放慢速度、增加時間或訂定時間表以供其逐步吸收，作業應簡短而多樣化，增加其有效練習機會。
- 2.序列學習活動：依其實際能力層次安排教學材料，以具體實例教導相關的概念，並將生活經驗與新材料連結，使其易於遷移。
- 3.時時提供增強：隨時告知其學習成果，使其常有獲得成功的經驗，並盡量以非傳統的評量方法增強其學習動機，成為主動學習者。
- 4.運用多種感官媒體：使用多種教具或教學設計呈現學習材料，協助其運用最佳的接收訊息方式獲取資訊，並學習最有效的學習策略。
- 5.採用直接法提供教材：以直接引導教學的方式、口頭與文字型式並用呈現新材料；加重語氣或特別提醒重點部分，引其注意；亦可搭配同儕協助其學習。
- 6.掌握學習環境：提供非傳統的學習環境，藉生活化、多樣化的學習環境，增加其接觸機會。而學習過程亦能不受任何干擾，能在舒適的情境中學習。
- 7.採用有效輔具：配合科技的發展，採用各種溝通器具與學習輔具（包括改良之電腦設施），減少學習上的困難，增進其學習動機與效果。
- 8.增進自我概念：鼓勵其獨立操作或作作業，並在眾人面前發表簡短意見（心得），提昇其自我覺察能力與負責態度，並能由教師或同儕的回饋中加強其學習效果。

七、建立身心障礙者終生教育制度

提供身心障礙者終生學習的機會應有整體的規劃，在全國一致為推動終生學習而努力的過程中，應同時考慮如何為這批弱勢族群建立完善的終生教育體系。

1. 訂定相關法令建立身心障礙者終生學習體制

近年教育部積極推動終生教育的努力有目共睹，然而有關身心障礙者方面的措施，似乎較為薄弱，目前僅特殊教育法第九條第三項針對失學之身心障礙國民定有實施免費成人教育之規定，至於國民教育後的進一步教育措施尚無適當法源。此外，在民國八十七年的「邁向學習社會」白皮書列有「開拓弱勢族群終身學習機會」乙項，至於「基本教育法」及「成人教育法」草案中亦有針對弱勢族群學習權益的保障，惟均尚待研議。由於身心障礙者的教育需要特殊的輔助，其困難度遠超過一般成人，需要相關單位、以及民間機構共同研議配合。因此若無明確的規範，縱有若干學習機會，可能亦屬片段零星的班隊，無法真正落實全民學習的理念。職此之故，為確實提供身心障礙者終生教育的機會，有必要在制度面上應盡速完成上述相關法令的立法程序。確定各級政府負責推動身心障礙者終生教育的單位或組織（委員會型態），各終生學習機構應結合相關單位與機構（包括身心障礙者或其代表），以團隊整合方式訂定身心障礙者的教育與輔導計畫，並普遍設置無障礙的學習設施，建立完善的全民終生學習體制。

2. 擴充學習資源開放彈性學習機會

目前身心障礙者接受教育的機會仍未普遍，有必要加強督導各級政府，依據融合教育的理念提供適性的特殊教育服務，使所有身心障礙者在學校教育階段皆能獲得充分就學、適性發展的機會。現有之特殊教育學校應持續朝小型社區化方向轉型，並以終生教育的理念，充分運用現有資源，結合相關單位人力與物力，提供身心障礙者相關資訊，建立無障礙資訊環境，並研議適切的終生教育方案，讓特殊教育機構在身心障礙者終生教育制度中扮演積極角色。而目前已在許多地方推動之社區大學，除因應一般成人的學習需求外，亦應考慮身心障礙者繼續學習的需要，採取更適切的方法，提供其終生教育的機會。此外，尚有其他非正規、非正式的教育管道，如圖書館、博物館、文化中心、休閒運動中心、以及收聽廣播、觀看電視及錄影帶、參加社區活動等，均應特別考慮如何排除人為的障礙，提供身心障礙者參與的機會。

3. 放寬入學管道提供免試入學機會

對於成年身心障礙者而言，在國民教育階段之後，應有接受繼續教育的機會。目前教育部已頒布「完成國民教育身心障礙學生升學輔導辦法」，規定「各級教育

行政機關每年應辦理一次完成國民教育階段之身心障礙學生升學甄試」(第二條)，擴大以往僅視聽障礙及腦性麻痺學生有參加升學甄試機會的管道，如能確實執行，確可增進身心障礙者學習機會。該辦法中規定「依考生障礙類型及障礙程度之需要，規劃考試適當服務措施」(第六條)，亦應落實執行，畢竟科技的進步已使諸多人為的障礙變為無意義的限制！惟為提供已離開學校多年的身心障礙成人亦有同樣繼續接受教育的機會，宜將上述辦法再擴及有工作經驗者。換言之，學校本身亦應建立回流教育制度，讓未能接受完整學校教育的身心障礙者，仍有回校繼續參與教育活動的機會，一則可補救早年所欠缺的學習經驗，二者亦可使工作與學習合而為一，縮小教育、工作與生活之間的距離，其效果可能更甚於傳統特殊教育的功能。

4. 轉化特殊教育學校(班)為學習型組織

學校教育是推動終生教育理念的最佳場所。學校除提供學生學習知識技能外，更應培養學生自我導向的學習能力，養成終生學習的動機與態度，惟有如此將來才有可能進行終生學習。學校又是大多數身心障礙者接觸外界的重要機制，特殊教育學校(班)應有推動終生教育的責任，更重要的是特殊教育機構應轉型為學習型組織。學校是過去數十年來變化最小的地方，帶有自我封閉的傾向。但面對多元化學習管道的挑戰，學校機構要有化危機為轉機的體認，積極發展為學習型組織，以免為時代潮流所淹沒，或為社會所唾棄。特殊教育機構與工作同仁應有此等體會，了解每一個人都是天生的學習者，學校即為小型學習社會，教師本身亦能秉持終生學習的理念，拓展教育的視野，不再將教學範圍侷限於學校所提供的教育。

5. 健全個案管理制度落實終生學習理念

依身心障礙者保護法第十四、十五條規定，各級主管機關應建立彙報及通報系統，並提供包含個案管理在內的專業服務制度。此項規定主要目的即在打破各行政機關各自為政的弊端，以身心障礙者個案為主體，提供連續性、整體性的服務措施。為使身心障礙者享有終生學習的機會，應以個案管理制度為主軸，規劃整體性的通報系統，將身心障礙者狀況納入電腦管理系統，掌握有關其診斷、評量、課程模式、追蹤服務等資料，同時以永續經營的理念，配合醫療、復健、社會福利等措施，提供身心障礙者從出生開始即有接受適當教育的機會。各個相關機構所提供的服務應前後相連、相互支援，以減少其心障礙所造成的困擾，增強其學習動機與意願。

6. 協助身心障礙者家庭發展學習型組織

學習型組織的概念同樣適用於家庭。家庭是身心障礙者重要的生活空間，許多身心障礙者從小到大都生活在原生家庭中，家庭成員的觀念與作法影響至鉅。更有許多家庭成員皆為身心障礙者，彼此之間即缺乏正向的學習機會。有關單位應廣泛建立資訊流通管道，並積極協助各個家長團體規劃各種適切的學習方案，以家庭為

單位，融合學習、生活、工作、休閒於一體，在專業人員協助下，尋求更多社區資源，使家庭生活與社區活動學習緊密結合，增進學習動機，進而得以增進全家互助的能力，提高生活的動力與品質。

八、結語

根據美國人口調查統計，1990 年代中期，美國有五分之一的人口（約五千四百萬人）有某種程度的障礙，其中半數為重度障礙；值得注意的是障礙的比例隨年齡急遽增加，幼兒僅 2-5%，學齡階段為 13%，中年時已達 25%，老年期則有近半數為障礙者（National Organization on Disability, 1999）。而在我國 65 歲以上人口中，自認為身心障礙者的比例為 15.31%（約 25 萬 8 千人），自認健康不佳或罹患慢性病者約佔 55.69%（引自林純真，民 88）。雖然這個數字與美國相距尚遠，但同樣透露非常重要的訊息：隨著壽命延長，成人身心障礙者的比例亦愈增加，如何因應這種社會變遷的事實，需要以高度的關注規劃出適切的因應策略。

終生教育已是全世界的趨勢，然而終生教育的理念不僅是人文關懷思想的產物，更是強調意識覺醒、社會改造的激進主義教育思想的具體成果。同理，身心障礙者所需要的不僅是消極的救濟或補償，更重要的應是個人潛能的開發，以及價值感與能力水準的提昇。基於此一理念，特殊教育專業本身即應重新思考其教育理念與運作模式，以學習社會的目標為鵠，特殊教育的實施不應仍侷限於學校範圍內，特教人員除在校期間負責教導身心障礙學生基本的能力、獨立自主的性格、與人際關係外，更應培養學生終生教育的理念，認知學校之外尚有許多待學習的知能，而能稟持終生學習的態度，了解並運用各種可能的學習管道，使其踏出校門，亦能掌握更多學習的機會。

身心障礙者在先天與後天的限制下，已然處於弱勢，雖然我國推展特殊教育已有相當成果，提供身心障礙學生的服務措施已逐漸擴增，但如仍以學校教育為限，其成效未必真正落實於個人整體生活之中，因此更需要終生學習的機會。惟當前社會仍存在諸多人為的障礙，尚有賴各級政府、民間機構與專業團體共同努力，始有可能突破種種困難，在全國上下致力於推動終生教育的脈動中，給予身心障礙者共同成長的機會，以真正實現眾所期待的全民終生學習的社會。

附 註

白皮書研究小組（民 87）。我國建立終身學習社會的具體途徑。成人教育，42 期，

13-23 頁。

林純真(民 88)。智能障礙者的老化及相關課題。特殊教育季刊, 70 期, 7-14 頁。

胡夢鯨(民 87)。我國邁向學習社會過程中的障礙與克服途徑。成人教育, 46 期, 7-14 頁。

國立台灣師範大學特殊教育學系主編(民 88)。中華民國特殊教育概況。台北市: 教育部。

黃富順(民 74)。成人的學習動機。高雄: 復文圖書出版社。

黃富順(民 85)。終生學習理念的意義、源起與發展。臺灣教育輔導月刊, 551 期, 10-22 頁。

楊國賜(民 85)。推動終身教育, 邁向學習社會。台灣教育輔導月刊, 551 期, 2-9 頁。

楊國德(民 87a)。全民學習權的本質與保障。載於中華民國比教育學會主編, 終身全民教育的展望, 113-151 頁。

楊國德(民 87b)。發展學習型組織是我國教育革新的基礎。成人教育, 43 期, 7-14 頁。

賴麗珍(民 87)。終身學習所需關鍵學習能力之分析。載於中華民國成人教育學會主編, 1998 國際終身學習學術研討會論文集, 151-172 頁。

魏惠娟(民 87)。成人學習的新型態: 六個國家之比較研究。成人教育, 44 期, 55-56 頁。

Afflect, J.Q., Edgar, E., Lavine, P., & Kottering, L. (1990). Postschool status of students classified as mildly retarded, learning disabled and nonhandicapped: Does it get better at a time? *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 315-324.

Dave, R.H. (1976). *Foundation of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press.

Edgar, E. (1987). Secondary programs in special education: Are many of them justice? *Exceptional Children*, 53, 555-561.

Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990). *Individualizing instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.

Imel, S. (1982). *Adult education for the handicapped: Overview* (ERIC Fact Sheet No. 23). (ERIC Document ED 237809)

Mays, F., & Imel, S. (1982). *Adult learning disabilities: Overview* (ERIC Fact Sheet No. 9). (ERIC Document ED 237797)

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San

Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46, 158-173.

National Organization on Disability (1999). Statistical sanpshot: The demographics of disability. *Disability Agenda*, 2(3) , 2.

Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D.Brown, L.Brooks, & Associates, (Eds.), *Career choice and development: Applying contemproary theories to practice* (2nd ed.) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.

White, W.J. (1998). *Research report on the use and effectiveness of accommodations for adults with disabilities in adult education centers.* (ERIC Document ED 418531)