

# 我國特殊教育之發展與應興應革

吳武典

國立臺灣師範大學特殊教育學系名譽教授

## 壹、前言

今日教育的課題是一方面求量的擴充，一方面求質的提升。為求量的擴展，便要實施全民教育，做到「有教無類」；為求質的提升，便要推展特殊教育，做到「因材施教」。我國國民教育在量方面已接近理想，在質方面則有待提升。加速推展特殊教育，便成為刻不容緩之事；觀察一個國家特殊教育重視與發展程度，可大概窺知其文明程度與教育水準。

依據我國現行修正《特殊教育法》（2009年），特殊教育服務對象分為身心障礙與資賦優異兩大類，兩者皆有「特殊教育需求」（special educational needs, SEN）。所謂「身心障礙」，指因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者，分為12類：智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、情緒行為障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩及其他障礙。所謂「資賦優異」，指有卓越潛能或傑出表現，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助者，分為一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導能力及其他特殊才能等6類。

本文就我國特殊教育的發展、面臨的挑戰與因應策略、未來發展的建言，分述於下。

## 貳、我國特殊教育的發展

迄民國100（2011）年，我國特殊教育之發展已有120年歷史，在臺灣亦有百年歷史，發展過程可概分下列各階段：

## 一、啟蒙植基期（1962年以前）

我國特殊教育肇始於民前38（1874）年，英籍牧師莫偉良在北京設立瞽目書院。臺灣的特殊教育則始於民國前21（1891）年，英籍牧師甘為霖在臺南設立訓瞽堂（後改為臺南盲啞學校，為今日臺南啟聰學校之前身），教導盲人聖經、點字、手藝等，開啟了臺灣特殊教育之濫觴。民國6（1917）年日本軍醫木村謹吾於臺北設立盲啞教育所（後改為臺北盲啞學校，為今日臺北啟明學校與臺北啟聰學校之前身）。臺灣光復後，陸續成立豐原盲啞學校（後分為臺中啟明學校與臺中啟聰學校）。民國45（1956）年由基督教兒童福利基金會創立之盲童育幼院（後改為惠明盲校，為今日惠明學校之前身），開啟私人興辦特殊教育之新頁。啟聰、啟明學校之設立啟蒙了我國之特殊教育，也奠立特殊教育發展之基礎。

## 二、實驗推廣期（1962—1983年）

1962年起除特殊教育學校外，一般學校亦開始重視特殊教育學生之教育需求，而辦理各類特殊教育實驗班。首先在臺北市中山國小試辦智能不足兒童教育班（稱「中山班」）；1966年開始，實施盲生就讀國民小學混合教育計畫，並在臺南師專（今之國立臺南大學）設置盲生混合教育師資訓練班。又為照顧肢體障礙學生，於1967年設立和美仁愛實驗學校（為今日和美實驗學校之前身）。1968年頒布《九年國民教育實施條例》，其中第10條規定：「對於體能殘缺、智能不足及天才兒童，應施以特殊教育或予以適當就學機會。」同年，成立中華民國特殊教育學會，為我國第一個特殊教育社會團體。1970年，頒布《特殊教育推行辦法》，為我國第一個特殊教育法規。同（1970）年，在省立臺北師專（今之國立臺北教育大學）成立智能不足兒童教育師資訓練班，培訓小學「啟智班」教師，另在臺北市金華、成淵、大同、大直等4所國民中學首設「益智班」。1974年國立臺灣師範大學首設特殊教育中心，並於1975年協助教育部完成第一次全國特殊兒童普查（以6—12歲身心障礙兒童為對象）。1975年，臺北市新興國中首設啟聰資源班。同年，國立臺灣省立教育學院（今之國立彰化師範大學）成立第1個特殊教育學系。1976年，在臺南市設立第1所啟智學校。

在資賦優異教育方面，始於1964年臺北市福星國小及陽明國小試辦的優秀兒童教育實驗班；1970年，臺北市民族國小創設美術資優班；1971年，臺

灣省教育廳在臺中師專附小（今之國立臺中教育大學實小）辦理「才賦優異兒童課程實驗」；1973年，臺北市福星國小創設音樂資優班；同（1973）年，教育部頒布「國民小學資賦優異兒童教育研究實驗計畫」，開啟國民小學一般能力資賦優異教育之發展，6年後則將實驗班延伸至國中階段。1980年，教育部訂頒《藝術科目成績優異學生出國進修辦法》。1981年，高雄市中正國小創設舞蹈班。1982年教育部訂頒《中學數學及自然科學資賦優異學生輔導升學要點》，試辦中學數學及自然科學資賦優異學生保送甄試升學。1983年，臺北市開始全面推展創造思考實驗教學。

此階段係以實驗方式在國民中小學校推動各類身心障礙教育，將身心障礙教育的辦理場所擴及普通學校；而資賦優異教育也以研究實驗計畫在國民中小學階段加以推廣。

### 三、法制建置期（1984—1996年）

為實施特殊教育有教無類、因材施教之精神，強化鑑定與診斷評量，並落實多元及社區化之安置理念，積極推展各種實驗研究推廣，使身心障礙及資賦優異學生均能接受適性之教育機會。1984年我國第1次訂頒《特殊教育法》，建置法制規範特殊教育之推動，保障特殊教育學生之學習權益，這個法案也確立我國身心障礙教育和資賦優異教育並行的政策取向。1990至1992年間辦理第2次全國特殊兒童普查（教育部特殊兒童普查執行小組，1993），普查除將年齡層向上擴增至15足歲之學生外，障礙類別亦增加了語言障礙、行為異常、學習障礙、顏面傷殘及自閉症等五類；依普查結果於1993年訂定「發展與改進特殊教育5年計畫」，其中計畫之執行，除擴大特殊教育服務對象及增設特殊教育學校，亦提升特殊教育服務品質，期全面推展特殊教育。1995年舉辦「全國身心障礙教育會議」，完成我國第1份特殊教育白皮書——《中華民國身心障礙教育報告書——充分就學、適性發展》（教育部，1995）。

在資賦優異教育方面，1986年國立臺灣師大附中首先成立高中數理資優班；1987年訂頒《中等學校音樂、美術、戲劇資賦優異學生輔導升學要點》及《高級中學國文、英文學科資賦優異學生保送甄試升學輔導要點》。1994年訂頒《中等學校學生參加國際數理奧林匹亞競賽保送升學實施要點》及《高級中學試辦提早選修數理基礎課程作業要點》。

此時期之特色在以法制規範特殊教育之計畫與措施，以保障身心障礙學

生學習權益、增加資賦優異學生學制及升學彈性為主。

#### 四、蓬勃發展期（1997—2007年）

1997年，依據《中華民國身心障礙教育報告書》（教育部，1995）及《教育改革總諮議報告書》（行政院教改會，1996）對加強身心障礙教育提出的11項建議，修訂《特殊教育法》，將身心障礙學生之類別擴增為12類，資賦優異學生之類別擴增為6類，並特別重視特殊教育行政人員專業、保障特殊教育經費、身心障礙教育年齡層向下延伸到3歲、學制、課程與教學的彈性、落實最少限制環境原則及提供相關專業服務等。由於修正《特殊教育法》規定各級主管教育行政機關應設專責單位，教育部即於當年據以設置「特殊教育工作小組」，為我國第一個中央層級的特殊教育行政專責單位（之前係由社會教育司兼辦）。此外，直轄市及各縣（市）普設特教科（課），皆符應此一規定（之前地方政府只有臺北市政府教育局於1998年首設專責的特殊教育科）。直轄市及縣（市）亦均成立「特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會」，增設「身心障礙教育專業團隊」及「特殊教育諮詢委員會」。

1998年教育部訂定「發展與改進特殊教育5年計畫」，以加強身心障礙學生的鑑定、安置、輔導及輔助支援等。為擴大學前身心障礙兒童服務量並落實早期療育，2003年執行「身心障礙學前5年發展方案」。2001年起推動「身心障礙學生十二年就學安置計畫」，協助完成國民教育之身心障礙學生自願、免試、就近升學高中職，開啟身心障礙教育之新頁。

2007年，教育部訂定「十二年國民基本教育——身心障礙學生就學輔導發展方案」，提供國中畢業身心障礙學生順利升學就讀高中職。為推動身心障礙學生繼續接受大專教育，積極推動身心障礙學生大專甄試及鼓勵大專校院辦理身心障礙學生單獨招生；並設置資源教室提供各項學習與生活協助，提高學習效果。

在資賦優異教育方面，1998年成立中華資優教育學會，為我國第1個資優教育社會團體。1999年，臺北市發布《臺北市資優教育白皮書》，旋於次（2000）年成立臺北市資優教育資源中心。2002年，教育部發布《創造力教育白皮書》，推動6項行動計畫。2006年，教育部舉辦全國資優教育發展研討會，並著手研訂《資優教育白皮書》及重新規範鑑定標準和設班方式。

在此階段，身心障礙學生從學前、國民教育、高中職及大專教育階段，

在各項身心障礙教育政策引導下，均蓬勃發展。資賦優異教育則進入既創新又重整的階段。

## 五、精緻服務期（2008年—）——特殊教育生現況分析

為廣續檢討前階段身心障礙教育報告書及特殊教育發展計畫，開拓更前瞻之發展方向，於2008年訂頒《資優教育白皮書》（教育部，2008a）及《特殊教育發展報告書》（教育部，2008b），落實推動各項行動方案，並著手修訂《特殊教育法》。2009年11月18日發布修正《特殊教育法》，並積極研修（訂）相關子法，設計優質適性之教育機會，營造優質精緻之教育環境，滿足學生個別之特殊需求，提供多元適性之支持措施，以全面推展適性服務、邁向精緻化之特殊教育。

依據教育部九十九學年度的特殊教育統計，各教育階段接受特殊教育服務的身心障礙學生人數有106,702人（占學生總數的2.37%），以教育階段別而言，學前10,405人（占障礙類9.8%），國小39,810人（占37.3%），國中24,020人（占22.5%），高中職21,808人（占20.4%），大專10,659人（占10%）。以類別而言，在12類身心障礙學生中，以智能障礙類為最多（29,663人，占27.8%），次為學習障礙（22,277人，占20.9%），兩類合占約一半；再其次為多重障礙（8,981人，占8.4%）、自閉症（8,829人，占8.3%）與肢體障礙（8,545人，占8.0%）。詳如表1。

表1

九十九學年度各級學校身心障礙類接受特殊教育服務學生數一覽表

類別	學前		國小		國中		高中職		大專		合計	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
智能障礙	1,111	10.6%	12,146	30.5%	2,947	12.3%	7,987	36.6%	472	44.3%	29,663	27.8%
視覺障礙	78	0.7%	513	1.3%	386	1.6%	466	2.1%	674	6.3%	2,117	2.0%
聽覺障礙	395	3.8%	1,287	3.2%	832	3.4%	942	4.3%	1,241	11.7%	4,697	4.4%
語言障礙	534	5.1%	1,460	36.7%	153	0.6%	141	0.7%	159	1.5%	2,447	2.3%
肢體障礙	541	5.2%	2,027	5.1%	1,467	6.1%	1,332	6.1%	3,178	29.8%	8,545	8.0%
身體病弱	312	3.0%	1,589	4.0%	867	3.6%	986	4.5%	1,066	10.0%	4,820	4.5%
情緒行為障礙	69	0.7%	2,729	6.9%	1,061	4.4%	714	3.3%	638	6.0%	5,211	4.9%
學習障礙	4	0%	8,174	20.5%	6,779	28.2%	5,811	26.7%	1,509	14.2%	22,277	20.9%
多重障礙	860	8.3%	3,800	9.6%	2,120	8.8%	1,775	8.1%	4,261	40.0%	8,981	8.4%

（續下頁）

自閉症	970	9.3%	4,278	10.7%	1,888	7.8%	1,233	5.7%	460	4.3%	8,829	8.3%
發展遲緩	5,267	50.6%	203	0.5%	0	0%	0	0%	0	0%	5,470	5.1%
其他顯著障礙	264	2.5%	1,604	4.0%	520	2.2%	421	1.9%	836	7.9%	3,645	3.4%
小計	10,405	9.8%	39,810	37.3%	24,020	22.5%	21,808	20.4%	10,659	10.0%	106,702	100%
該階段學生總數	183,901		1,519,456		919,802		763,156		1,124,425		4,510,740	
占學生總數百分比	5.66%		2.62%		2.61%		2.86%		0.95%		2.37%	

資料來源：教育部（2010a）。中華民國教育統計（頁24-27）。臺北市：作者。

教育部特殊教育工作小組提供（2010）。99學年度特殊教育統計資料（未發表）。臺北市：作者。

接受特殊教育服務的資賦優異學生有35,787人（占學生總數的1.12%），以教育階段別而言，國小13,276人（占資優類37.1%），國中11,926人（占33.3%），高中職10,585人（占29.6%）。以類別而言，在四大類資賦優異學生中，以藝術才能類（美術、音樂、舞蹈）為最多（20,336人，占56.8%），次為學術性向類（9,625人，占26.9%）。但各類資異學生的分布狀況隨不同教育階段而有差別，例如高中階段學術性向類（5,341人，占50.5%）即稍多於藝術才能類（5,238人，占49.5%）。詳如表2。

表2

九十九學年度各級學校資賦優異類接受特殊教育服務學生數一覽表

單位：人數/%

教育階段 類別	國小		國中		高中職		合計	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
一般智能	5,019	37.8%	622	5.2%	6	0%	5,647	15.8%
學術性向	107	0.8%	4,177	35.0%	5,341	50.5%	9,625	26.9%
藝術才能	8,086	60.9%	7,012	58.8%	5,238	49.5%	20,336	56.8%
其他特殊才能	64	0.5%	115	1.0%	0	0%	179	0.5%
小計	13,276	37.1%	11,926	33.3%	10,585	29.6%	35,787	100%
該階段學生總數	1,519,456		919,802		763,156		3,202,414	
占學生總數百分比	0.87%		1.30%		1.40%		1.12%	

資料來源：教育部（2010a）。中華民國教育統計（頁24-27）。臺北市：作者。

教育部特殊教育工作小組提供（2010）。99學年度特殊教育統計資料（未發表）。臺北市：作者。

## 參、我國特殊教育師資培育

自1973年以來，我國的師資培育政策，歷經多次變革。1994年公布、1995年施行的《師資培育法》，採取師資培育多元化政策。因此，不再由師範校院專責師資培育的工作，而是開放給一般公私立大學來申請；而特教師資的培育亦在次開放之列。此外，依據1995年教育部「大學校院教育學程師資及設立標準」之規定，特殊教育之認定主要分為兩類：身心障礙教育教師與資賦優異類教師，各類並再分組認定；皆須修滿各組規定的40個學分（其中10學分為一般教育專業科目，10學分為各類特教教師共同必修者）。1994年版《師資培育法》施行若干年後，於2002年進行修正。2003年教育部據此訂頒「特殊教育教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分」，雖然規定之學分仍維持在40學分，但科目內容已有調整。檢視演變過程，可分為草創期、初期、中期、後期和現制等五個階段，茲整理如表3。

表3

臺灣特殊教育師資培育制度之變革一覽表

階段	年代	依據	制度
一、草創期	1973—1979年		二週的職前訓練。
二、初期	1979—1987年	特殊學校教師登記辦法（1979年）	需修畢16個特殊教育學分。
三、中期	1987—1995年	特殊教育教師登記及專業人員進用辦法（1987年）	根據障礙與資優類別，分組培育，各需修滿規定的20學分，才能取得該類組特殊教育教師證照。 3所師大及9所師院之特教系（組），公費培育。
四、後期	1995—2003年	《師資培育法》（1994年） 大學校院教育學程師資及設立標準（1995年）	開始多元培育制度。 特殊教育教師分兩類認定：身心障礙與資賦優異，各類並再分組認定。各需修滿規定的40學分。 所有新進教師需先修特殊教育導論（3學分）。
五、現制	2003年迄今	修正《師資培育法》（2002年） 「特殊教育教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分」規定（2003年）	修足學分後，實習半年，再參加教師資格檢定考試，考試及格取得教師證書後，再去應徵教職。 仍規定40學分，僅分身心障礙與資賦優異二類，而不再分組認定。

早期特殊教育師資來源主要為普通班教師，以在職研習方式取得特教專業學分為主；在師資培育多元化後，則以在各師範院校及各師資培育單位職前培育之師資為多。由於時代的變化（兼顧專業化與多元化的要求）及培訓對象之不同（職前教育或在職進修），要成為合格的特教教師，規定之學分數已由過去的16學分增加至40學分；雖然在40學分中有10學分為一般教育專業科目，但其特教專業學分之要求已明顯提升。

依據特殊教育統計年報（教育部，2010b）資料所作的分析，表4顯示，九十八學年度高級中等以下學校（包含特教學校與普通學校）特殊教育教師總數達14,051人，其中10,687人服務對象為身心障礙類（占76%），3,364人為資賦優異類教師（占24%）。整體而言，特殊教育班教師納入正式編制者約占90%，代理教師約占10%。以特教合格教師比率而言，身心障礙教育類與資賦優異教育類相差懸殊，前者達93%，後者僅21%，合計為76%。

就各種安置型態特教合格教師比率而言，身心障礙教育類甚為整齊（均在93%左右），資賦優異教育類則呈現不同類型特教合格教師甚為參差的現象，學生最多的藝能類（皆集中式，占57%）教師合格特教教師率僅為15%，次多的學術性向類（皆集中式，占27%）更僅為1%（集中式）與7%（分散式），較高的是一般智能類（集中式為81%，分散式為68%，皆屬國小階段）（教育部，2010b）。

就各教育階段特教合格教師比率而言，表5顯示，身心障礙教育類各階段特教合格教師比率較為均衡，從學前至高中職分別為96%（學前）、97%（國小）、88%（國中）與90%（高中職）；資賦優異教育類各階段特教合格教師比率則甚為參差，國小階段為47%，中學階段均甚低（國中為9%，高中職為5%）（學前未有資優教育班）（教育部，2010b）。

表4

九十八學年度高級中等以下學校各類型特殊教育班教師人數統計表

單位：人數/%

教師資格 班型	正式編制教師			代理教師				教師 總計	特教合格 教師比率	
	特教合 格教師	一般合 格教師	小計	特教合 格教師	一般合 格教師	不具教 師資格	小計			
身心 障 礙 教 育 類	集中式特教班	4,348	113	4,461	400	65	230	695	5,156	92%
	分散式資源班	4,001	137	4,138	323	70	76	469	4,607	94%
	巡迴輔導	718	10	728	15	2	8	25	924	93%
	合計	9,067	260	9,327	862	163	335	1,360	10,687	93%
資 優 教 育 類	集中式特教班	322	2,095	2,417	11	48	42	101	2,518	13%
	分散式資源班	362	446	808	28	7	3	38	846	46%
	合計	684	2,541	3,225	39	55	45	139	3,364	21%
總計	9,751	2,801	12,552	901	218	380	1,499	14,051	76%	

說明：1.特教合格教師比率＝（正式編制教師之特教合格教師+代理教師特教合格教師）／教師總數

2.藝術才能（集中式）包括美術班、音樂班、舞蹈班、體育班、民俗班和戲劇科。

資料來源：教育部（2010b）。特殊教育統計年報（頁141-145）。臺北市：作者。

我國當前特教師資政策特色可歸納如下：一、師資培育管道多元化，但以師範/教育大學特殊教育系為主；二、師資進用採區分性登記，概分為身心障礙與資賦優異兩大類；三、特教教師須具備一般教師資格；四、鼓勵一般教育教師研習特教基本智能；五、進用相關專業服務人員。在特教師資之供需方面，由於多達13所大學（包括12所公立、1所私立）設有特殊教育學系，咸認為在供應面上不成問題，但鑑於特殊教育師資之良窳為特殊教育改革成敗之關鍵，在素質上則仍有待提升，尤其資優類教師合格率偏低，亟待改善。

表5

九十八學年度高級中等以下學校各階段類特殊教育班教師人數統計一覽表

單位：人數/%

教師資格 班型	正式編制教師			代理教師				教師 總計	特教合 格教師 比率	
	特教合 格教師	一般合 格教師	小計	特教合 格教師	一般合 格教師	不具教 師資格	小計			
身心 障 礙 教 育 類	學前	440	3	443	56	10	10	76	519	96%
	國小	4,207	40	4,247	499	27	60	586	4,833	97%
	國中	2,958	142	3,100	220	98	192	510	3,610	88%
	高中職	1,462	75	1,537	87	28	73	188	1,725	90%
	合計	9,067	260	9,327	862	163	335	1,360	10,687	93%
資 優 教 育 類	學前	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	國小	534	595	1,129	32	25	21	78	1,207	47%
	國中	117	1,247	1,364	6	23	13	42	1,406	9%
	高中職	33	699	732	1	7	11	19	751	5%
	合計	684	2,541	3,225	39	55	45	139	3,364	21%
總計	9,751	2,801	12,552	901	218	380	1,499	14,051	76%	

說明：1.特教合格教師比率＝正式編制教師之特教合格教師+代理教師特教合格教師）／教師總計。

2.藝術才能（集中式）包括美術班、音樂班、舞蹈班、體育班、民俗班和戲劇科。

資料來源：教育部（2010b）。特殊教育統計年報（頁141-145）。臺北市：作者。

## 肆、挑戰與因應

我國特殊教育的發展，自六〇年代經濟起飛帶動教育普及與特殊教育的推廣以來，在特殊教育相關工作者的努力下，特殊教育的質與量都有相當進步，惟在落實特殊教育理想與實踐的歷程中，仍面臨一些問題與挑戰，其主要有如下所列：

### 一、規劃並落實身心障礙國民教育年限向下延伸至3歲

1997年修正《特殊教育法》第9條規定：

各階段特殊教育之學生入學年齡及修業年限，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3歲，於本法公布施行6年內逐步完成。（特殊教育法，1997）

2009年修正《特殊教育法》第23條第2項亦規定：「為推展身心障礙兒童之早期療育，其特殊教育之實施，應自3歲開始」。目前策略以補助費方式擴大發展遲緩幼兒幼教機會為主，仍有待進一步擴大與深化服務內容，並進行完整規劃與配套措施。

身心障礙國民教育年限向下延伸至3歲是一項大工程，需完整規劃，並有配套措施。有關實施模式和定位、鑑定安置、通報系統、服務內容、行政管理、進度管控、經費籌措、社醫支援、課程與師資等問題，均須妥善釐清與規劃。終極目標是使學前時期的早療、通報、福利及相關服務，確實進入每位學前特殊需求兒童中，目前則應依法先以向下延伸至3歲為目標。

## 二、落實無障礙環境之營造與推動

無障礙環境之推展，在公共社區、學校校園、道路設施、工作場合等硬體設備之建置方面，現行相關法律規章均有明確規範，但仍有不少問題存在：其一，設置規格未符法定標準；其二，設置之後無專人專責維修管理。此外，在無障礙環境的心理層面，大多數場域中的社會態度仍有不友善、質疑、輕視、憐憫等負面的消極態度，有待改善。

無障礙的生活環境包括交通、建築、學習、工作、社區等各方面，強調「可及性」，包括「可達」、「可進」、「可用」（吳武典、張正芬、盧台華、蔡崇建，1991）。基本上含涉的範圍有兩個層面，一是有形的物理環境，如交通、建築、休閒、教育場所等設施設備；另一是無形的人文環境，如接納的、尊重的心理態度等。為增身心障礙者的福祉，應就物理及人文環境兩方面，繼續做全面性、階段性的改善。在學習環境方面，固然要做到「不以身心障礙為理由而拒絕入學」，另一方面也要排除校園內各種有形與無形的障礙，使身心障礙學生也能夠和一般學生一樣享用各種教育資源，進而接受真正的適性教育。

### 三、加強普教與特教之協調與合作

融合教育原則及最少限制環境的精神，立意良善，但在實務面的執行上，往往因為配套措施不足，而未能展現良好效果。例如，部分特殊需求學生在鑑定後安置於普通班級時，普通教育教師對學生應有之協助工作常是心有餘而力不足。因此，無法使普通班內的特殊需求學生獲得最大的學習效益。

除普通教育教師應在面對特殊需求學生時，應表現積極正向的態度外，並應充實相關的特教知能，俾對學生在學習上的需求，有效因應；而校內的特殊教育教師亦應針對普教教師的需求主動予以關注，並能適時進行討論及提供相關的服務。兩者應充分協調合作，以使普通班內的特殊需求學生獲得最大的進步。此外，為增加普通班接受身心障礙學生之誘因，除依規定有身心障礙學生之普通班學生人數得酌減外，可考慮加強其他誘因或提供實質的協助，如增加額外人力資源（包括教學助理）及相關協助。

### 四、加強客觀鑑定與多元評量

目前特殊教育學生的鑑定，或由醫療人員執行（以生理障礙為主），或由心理評量人員執行（以心理障礙為限）。然心評人員多是由第一線特殊教育教師兼任，並未設有專責單位與人員。以先進國家（如美國）為例，特殊教育學生之鑑定與評量，是由專門小組或專業人員（如學校心理師）來執行的。而我國係由教師兼任，常造成部分教師的負擔過重，以及僅憑一、兩種測驗即加論斷或是態度不夠客觀、心評教師品質難以掌控等情形，因而影響鑑定安置作業的標準化。有必要成立專責鑑定單位、落實多元評量原則。

為減輕特教教師負擔，並控制心理評量品質、促進鑑定安置作業的標準化，有必要成立專責鑑定單位，培育心理評量專業人員，並落實多元評量原則。

### 五、加強專業團隊的人力與運作

1997年修正《特殊教育法》第22條規定：

身心障礙教育之診斷與教學應結合醫療、教育、社會福利及就業服務等專業，共同以團隊合作進行。（特殊教育法，1997）

2009年修正《特殊教育法》第24條更詳作下列規定：

各級主管機關應提供學校輔導身心障礙學生有關評量、教學及行政等支援服務。各級學校對於身心障礙學生之評量、教學及輔導工作，應以專業團隊合作進行為原則，並得視需要結合衛生醫療、教育、社會工作、獨立生活、職業重建相關等專業人員，共同提供學習、生活、心理、復健訓練、職業輔導評量及轉銜輔導與服務等協助。（特殊教育法，1997）

教育部為達成專業團隊設置，在特教學校已設置專業團隊人員，並補助各縣市4至6名之團隊人員。但4至6名專業團隊實無法滿足全縣特教之需要；且在一般學校之專業人員卻更是少之又少。專業團隊顯然人力不足，運作機能欠佳。

在特教體系內，有必要設置下列相關服務專業人員：心理諮商、語言訓練、定向行動、聽能訓練、職能訓練、運動機能訓練、社會工作、臨床或學校心理等專業。在運作上，可聘為專任或兼任，惟仍宜補修特教學分；可以學校為單位聘任，亦可以區域為單位跨校聘任；專業人員在特教體系內之職稱仍以「專業人員」（如諮商心理師、語言訓練師）為宜，但其待遇宜比照特教教師。此目標雖非一蹴可及，但可規劃逐步達成。

## 六、加強資優教育師資的培育與進修

資優類師資的來源雖已由在職研習取得證照的方式，逐漸轉由職前培育的師資為主；而學分之要求已由最初的16學分提升至40學分（包含10學分的一般教育專業科目）。但目前面臨的最大問題是資優類的特殊教育專業教師合格率偏低。以九十八學年度而言，資優教育教師合格率，國小為47%，國中為7%，高中職為6%，平均22%（吳武典，2010）。相較於身心障礙教育教師合格率達93%，資優教育教師合格率實在偏低，尤其是在中學階段，更為嚴重，其潛藏的資優班教學品質問題，不容忽視。

解決資優教育教師合格率偏低的問題，根本之道是根據標準本位（standards-based）的精神，加強資優教育教師的養成教育與在職進修（吳武典、張芝萱，2010）。此外，由於優良特教師資（尤其中學階段的資優教育教師），除了具備特教專業知能（professional knowledge, PK），尚須具備專門學科知能（content knowledge, CK）和傳授知識技能的能力（professional content knowledge, PCK），因此，應針對只有特教專業知能者，補強專門學科知能；針對只有專門學科知能者，補強特教專業知能；而兩者均應加強學科（領域）教材教法的訓練。

## 七、加強弱勢與文化殊異群體資賦優異學生的鑑定與輔導

弱勢群體（身心障礙、資源不利及貧困家庭）與文化殊異群體（包括原住民族、新移民）的子女獲得的教育資源和支援常有不足。此外，由於資優與障礙可能並存，而並存時資優特質與需求常被忽視，1997年修正《特殊教育法》第29條第2項即規定：「各級學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導。」2009年修正《特殊教育法》第41條更作進一步規定：

各級主管機關及學校對於身心障礙及社經文化地位不利之資賦優異學生，應加強鑑定與輔導，並視需要調整評量工具及程序。（特殊教育法，2009）

此一條文立意極佳，惟尚缺乏具體方案，有待加強規劃與落實。

近年來對於身心障礙學生的教育，已不僅限於補救因障礙所致的學習缺陷，而強調發掘其易被忽略的優勢特質或能力。依2009年修正《特殊教育法》第41條規定，鑑定此類學生之評量工具及程序，得不同於一般資賦優異學生。雖然特殊教育政策已清楚闡明此發展方向，但目前各類資賦優異的鑑定工具顯然大多無法適用，有待研發合適的鑑定工具、培訓鑑定人員，以及實施非正式評量或替代評量，這些應是未來推動資優教育的重點工作。

## 八、貫徹身心障礙學生零拒絕與融合教育措施

為因應身心障礙學生零拒絕措施之推展，這幾年在教育部積極宣導下，各教育階段學校多能認同零拒絕理念，就讀一般學校特教班、資源班與普通班（融合班）的身心障礙學生人數顯著增加，零拒絕措施後所欲促進的適性教育與融合教育精神，有了一些進展。但身心障礙學生進入校園後零拒絕的配套措施（支援系統的建立）與融合教育的落實，仍有很大的改善空間。

為貫徹身心障礙學生零拒絕與融合教育措施，同時提升零拒絕與融合教育之後的特教服務品質，應加強融合教育理念宣導與實務推展，提升普通學校資源班及特教班設置比例，並按學生人數及特殊需求增加而增班或給予相關經費及人力之協助。此外，應強化各校特殊教育推行會的功能，保障身心障礙學生的就學權及學習的品質。

## 九、加強身心障礙學生生涯規劃與職業輔導

教育部特殊教育統計資料（教育部，2010）顯示，身心障礙畢業生就業率逐年下滑，其可能原因是畢業人數較往年增多，適合的職缺並未相對增加，以致影響就業率；也有可能是因近年經濟不景氣。但或許我們更該深思的是：是否學校及勞政單位在生涯規劃與職業輔導未能配合學生潛能開發與社會職場需求，致使職業訓練及輔導對身心障礙學生而言常是為訓練而訓練的無謂訓練？今日的課題是：如何在身心障礙學生生涯規劃與職業輔導方面，有更大的努力與更多的經費投入於學校與勞政單位資源整合上？我們深切關心的是：如何避免在身心障礙學生求學管道較暢通的情形下，所培育的學生卻仍無法享有尊嚴與自主的生活，並為社會盡一份心力？

加強身心障礙學生生涯規劃與職業輔導的策略，包括：定期辦理身心障礙學生生涯規劃與職業輔導相關教師、專業人員研習與親職教育，並建構完整體系協助前述人員能確實整合並融入相關教學、訓練與日常教養中；加強與勞政單位及職訓局之資源整合與相關配套措施之運用，建置與執行相關支持服務規定；發展身心障礙學生生涯規劃與職業輔導相關量表與測驗工具；國中以上階段之個別教育計畫與特殊教育方案應列入身心障礙學生生涯規劃與職業輔導相關事項等。

## 十、加強研發特殊教育課程及教材教具

我國在學校中正式推展身心障礙教育已40餘年，但攸關特殊教育品質的特殊教育課程、教材與教具研發，教育部雖已針對特殊教育課程及教材教具研發採取若干具體措施，也有不少特教專家學者和實務教師投入心血和的努力，但往往各自為政、各自發展，偏向臨時性和點綴性，缺乏長期性的課程發展政策思考，也無嚴謹的課程實驗、檢驗機制，以致迄無足以傲人之成套教材，類似美國的社會學習課程、生活中心課程或香港的「融通課程」，甚為可惜。亟須作系統性的開發與全面性的統整，研發多元、彈性而有實徵效度的課程與教材，供教師選擇應用。

加強研發推廣特殊教育課程及教材教具的策略，包括：在系統化、統整化、多元化原則下，對特殊教育課程及教材教具的研發與推廣上，作全面性及長期性的思考，並確實執行與修正；特殊教育課程及教材教具在研發推廣上應編列經常性的經費及人力，以利隨時引進新概念及進行編製或修正；建

置特殊教育課程及教材教具研發推廣的網站及分散式學習系統，以結合教室內電子白板，使資訊融入教學的精神能真正體現；在e化特殊教育課程及教材教具的研發推廣上，朝向模組化及互動性設計，以使教師在教學現場使用上更能自行組合及運用教材，協助身心障礙學生在高度異質的情形下仍能做適性的學習。

## 伍、展望與建言

今日，特殊教育已成了教育中的「顯學」。此一「顯學」未來的發展如何？我國努力的方向為何？茲根據世界潮流、本土的文化背景和社會需求及相關研究文獻，就我國未來特殊教育的發展策略提出以下建言：

### 一、多途並進

辦理特殊教育，應多途並進，首先應公私並進。依目前情況來看，政府沒有力量完全做到義務的特殊教育，必須借助民間的力量，這是基於現實原則；另一個是善意原則，即使政府有力量，也不必完全包辦。只要民間機構團體有愛心，有足夠的力量，政府應不見外地加以接納、鼓勵。

其次，醫院學校、養護機構、特殊學校、特殊班、資源教室、巡迴輔導、諮詢服務等多元模式應該並存，以適應不同種類、不同程度、不同需求的兒童。其收納對象亦可重疊，例如：輕度的一部分到資源教室，一部分在特殊班；中重度的一部分在特殊班，一部分在特殊學校；極重度的一部分在特殊學校，一部分在養護機構。這些都可視進步的情形作彈性調整，或向上遷置到資源比較完備的機構，或向下回歸到資源班、普通班。對資優學生而言，亦應有多元安置措施，不宜採用刻板、統一的模式。

### 二、彈性安置

對於特殊需求兒童的教育，從歷史發展來看，是從「無」到「有」，從「分」到「合」。從「無」到「有」乃由於人權思想的伸張與適性教育的重視，代表社會的進步。從隔離式的「分」到回歸主流式的「合」，其目的何在？則需好好思量。許多「合」在普通教育環境中的特殊兒童（包括障礙與資優），實在有必要把他們「分」出來；其中不必分、不願分的，則要就地

輔導——因材施教與正向互動。特殊教育的安置，應建立以學生需求為中心的多元、彈性的模式，以「適性」與「支持」為安置之準則，該分則分，該合則合，分合並存，不宜陷入假性的融合教育浪潮之中（吳武典，2005）。

### 三、彈性課程

真正的統合（*integration*）或融合（*inclusion*）不只是物理的合（特殊兒童與普通兒童身處一室），還包括社會的合（互相接納）與教學的合（即課程的彈性）（吳武典，2005）。在普通教育上，開放的或彈性的課程爭議頗多，但在特殊教育上，卻是顛撲不破的真理，因為特殊兒童的個別差異太大了，「大鍋飯」式的課程，「齊步走」式的教法，實在難以消受；有必要針對有特殊需求兒童的需求與特性，擬定個別教育計畫，真正做到適性教育、因材施教。

### 四、融合教育

融合教育（*inclusive education*）是目前國際思潮的主流，其陳義雖高，對特殊教育卻有重要的意義（Wu, Ashman, & Kim, 2008）。規劃融合教育的實施方案，透過整個學校環境的小小改變和教師的積極參與，使身心障礙兒童在自然環境中獲得支持，使其能力（*ability*）浮現，障礙（*disability*）減除，也即是「透過變異教導殊異」（*teaching diversity through variety*）（Ainscow, 1994），應是今後我國努力的重要目標。

### 五、早期介入

產前的計畫生育、孕婦保健，產後的健康檢查、親職教育等，都是重要的預防工作。透過有效的預防措施，對身心障礙兒童出現率的降低，必然大有助益。特殊兒童的早期診斷、早期療育，已證實極具功效，美國對於特殊兒童學前「啟蒙計畫」（*Head start program*）之重視及從零歲開始的99-457法案（1986）之頒行，是最典型的範例。特殊兒童的診斷與調查應從3、4歲，甚至更早就開始，並且立刻採取行動，從醫學、教育等方面，積極進行早期療育的工作。

## 六、功能診斷

前述「及早診斷、及早療育」的要義是孩子小，可塑性大，及早給予教育和幫助，會事半功倍。但及早診斷有時會造成標記，構成傷害；而不診斷、不標記，卻又無法做特別的處理、保障特殊的權益，其間確有矛盾存在。最好的辦法應是改進或健全社會態度，個人即使有標記，人們也不予以歧視或拒絕。其次，則是儘量不做「標記式的診斷」，而強調「功能性的診斷」，即對障礙（如溝通上、行動上、情緒上）很具體的列出來，而不賦予一個籠統的標籤，然後再作診斷，區分困難之所在，使診斷具有教育的意義。

此外，為避免不必要的標記、減少教育資源的浪費，並提升整體教學品質，應加強「轉介前介入」〈pre-referral intervention〉或「回應性介入反應」(response to intervention)，即發現學生有學習或適應上的困難時，需先在原學習環境進行介入輔導至少1個月後，若發現輔導無效，經評估仍需更換學生教育安置時，才考慮申請轉介，接受特殊教育服務。這對學習障礙的鑑定特別適用。

## 七、重視生態

兒童的生長環境（包括家庭、學校與社會）之設計與管理，已成為當前教育上一大課題。對於特殊兒童而言，其重要的概念便是「最少限制的環境」，惟有在最少限制的環境，才能使兒童作最充分的發展。對於資優學生，此一概念亦同樣適切，即一切假平等的限制，均應設法排除；積極方面，應以兒童的成長為中心，設計客廳、庭園、圖書館、科學館、遊樂場等，使兒童在最健康，最滋養、最少污染與限制的環境下，像幼苗一樣，欣欣向榮。

過去吾人多以醫學的觀點來解釋殘障的存在，這對多數重度障礙者固然言之成理，但對多數輕度障礙者就未必適用。「特殊」(exceptionality)的定義，不只包括個人的身心特質，同時也包含環境的影響和個人對環境要求的反應。換言之，今日對特殊性的界定，已逐漸從醫學模式轉移到注意兒童與環境互動狀況的生態模式(ecological model)。所謂「6小時的智障兒童」之說，意指智障的存在有其情境性，兒童是否被認定有特殊性，往往需考慮其成長的生態環境；因此，特殊兒童的診斷，應兼顧內在因、外在因與互動因，而對特殊需求兒童的介入，也要生態的角度，全面觀照、多管齊下。

## 八、生涯發展

無論障礙或資優，生涯發展的理念均值得大力推展。生涯教育的實施對身心障礙者而言，強調生活中心、實用技藝與能力本位的特質，不但學習如何謀生，且學習如何學習、學習如何生活、學習如何愛人；不但使之從學校順利轉銜到社會，且能適應社會生活，享受人生樂趣。美國1990年國會通過、1997及2004年修正的《身心障礙者教育法》（Individuals with Disabilities Education Act，即IDEA公法），即把轉銜服務列為重點。對資賦優異者而言，生涯發展的課題不但是獲得自我充分發展，且能透過工作實踐一個有價值的人生——包括建立一個以服務為志業，以助人為樂的人生觀。

## 九、通識與專業的師資

有些啟智教育教師半開玩笑地說，自己愈教愈像智障者了！這一方面說明他（她）可能太投入了，以致被學生「同化」；一方面也可能是因為做某一件事情做久了而鑽牛角尖，只知啟智，不知教育；只知教育，不知社會文化、政治、軍事，經濟。其實，每位特教教師除了特教教師的角色之外，還在家庭中、社會上扮演各類角色，故需有現代人開闊心胸與廣博知識。這種素養對特殊教育本身也有很大的幫助；因為有了通觀之後，便可為自己找到一個定位，也更能肯定自己。未來的特教教師不應把自己侷限於狹小的範圍內，致使心胸窄化、知識窄化、生活窄化；而應多方面充實自己，如閱讀書刊或參加各種進修活動（郭為藩，1986）。對於音樂、美術、舞蹈、展覽等活動，也儘可能多多參加，以增廣見識，培養興趣，增進生活情趣，從而增進活力，增強信心。因此，建構特殊教育教師專業社群，兼顧專業與通識的發展，應是未來努力的方向。另一方面，普通教育教師也需有基本的特殊教育知能，以便處理隨時可能遇到的特殊需求問題，並對特殊教育予以關懷和支持，故應提供普通班教師特殊教育專業成長的機會。

## 十、研究發展

特殊教育系統要充分發揮效能，需要第一線教師、教育行政人員及教育研究人員等三類專業的配合。至於對於特殊需求兒童的教育，除了加強資源和支援外，亦應在教育設計上保持多元和彈性。從強化特殊教育研究與發展的觀點來審視，未來努力的方向如下：設立「全國特殊教育研究發展中

心」或「國家特殊教育研究院」；規劃大學特殊教育中心的區域合作；「特殊教育資源中心」與「資優教育資源中心」法制化；加強特殊教育國際參與、合作與交流；規劃辦理具有「公辦民營」、「理念辦學」、「多元彈性」、「發揮特色」與「照顧弱勢」等特質的實驗型「特許學校」(charter school)。

## 陸、結語

在各級政府之重視與支持，各級主管機關、學者專家、社福機構、民間機構、家長團體與教育人員之通力合作下，我國特殊教育已逐漸發展與精進。現階段推動的多項重要措施，皆為政府達成有教無類與因材施教教育理想之具體實踐。特殊教育投資愈來愈多的同時，其績效責任也會愈來愈受到關注。為持續提升特殊教育品質，建構優質適性的教育環境和支持系統，提供特殊需求學生多元適性的教育措施，以促進其生涯發展，無論身心障礙教育或資賦優異教育，以及整體特殊教育的研究發展，政府應投入更多的資源與努力。

特殊教育將持續維護學生權益與福祉，以學生需求為本位、學生權益為優先、學生優勢發展為首要。期待未來我國特殊教育能往下扎根、向上提升，順應教育思潮，依循法規和現實需要，建構優質適性教育環境，設置完整支持網絡，增進全面家庭參與，營造無障礙之校園環境，建置終身學習體制，發展多元就學方案，提升特教學生之學習品質，落實教育機會均等，實踐適性適才教育之目標。

## 參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：行政院。
- 吳武典（2005）。融合教育的迴響與檢討。**教育研究月刊**，**136**，28-42。
- 吳武典（2010）。第九章特殊教育。載於國立教育資料館（主編），**中華民國98年教育年報**（頁333-398）。臺北市：國立教育資料館。
- 吳武典、張正芬、盧台華、蔡崇建（1991）。殘障學生對「無障礙校園環境」之需求之評估研究。**特殊教育研究學刊**，**7**，23-41。
- 吳武典、張芝萱（2010）。資優教育師資專業標準之建構。**資優教育研究**，**9**（2），103-143。
- 特殊教育法**（1997年5月14日）。
- 特殊教育法**（2009年11月18日）。
- 教育部（1995）。**中華民國身心障礙教育報告書：充分就學、適性發展**。臺北市：作者。
- 教育部（2002）。**創造力教育白皮書**。臺北市：作者。
- 教育部（2008a）。**資優教育白皮書**。臺北市：作者。
- 教育部（2008b）。**特殊教育發展報告書**。臺北市：作者。
- 教育部（2010a）。**中華民國教育統計**。臺北市：作者。
- 教育部（2010b）。**中華民國特殊教育統計年報**。臺北市：作者。
- 教育部特殊教育工作小組（2010）。**99學年度特殊教育統計資料**（未發表）。臺北市：作者。
- 教育部特殊兒童普查執行小組（1993）。**中華民國第二次特殊兒童普查報告**。臺北市：教育部教育研究委員會。
- 郭為藩（1986）。從事啟智教育的共識與通識。**特殊教育季刊**，**20**，1-5。
- Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: A teacher education guide*. London: Jessica Kingsley.
- Individuals with Disabilities Education Act* (1990). Retrieved from [http://www.resa.net/sped/parent/the\\_laws.htm](http://www.resa.net/sped/parent/the_laws.htm)
- Wu, W. T., Ashman, A., & Kim, Y. W. (2008). Education reforms in special education. In C. Forlin & M. G. J. Lian (Eds.), *Reform, inclusion & teacher*

*education: Towards a new era of special and inclusive education in Asia-Pacific regions* (pp. 13-29). Abingdon, UK: Routledge.