

智能不足學生的 鑑定與安置

■ 吳武典

編案：本文為作者於今年四月二十日，在省立台南師院舉辦之台灣地區啓智教育學術研討會之講詞。

智能不足學生的鑑定與安置是一條線上的兩個點，正確的鑑定加上最佳的安置，乃是對智障學生服務的必要措施。教育部七十六年三月發布的「特殊教育法施行細則」第一章總則第七條即明白指出：「各級主管教育行政機關應設置特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會，聘請有關專家學者及機關、學校人員為委員；必要時，並得商請學術、醫療或社會福利機構協助。」可見智障學生的鑑定與安置，也是教育行政上的重要工作，應有一定的標準和程序，且需以科際整合、群策群力來完成。然而，目前特教實務工作者普遍感到智障學生的鑑定不易，安置困難，究其原因何在？如何解決？值得深思。本文即從學理、法令、實務等三方面對此問題作綜合性的討論。

壹、鑑定方面

一、定義與分類

目前一般人所引用的定義，是美國智能不足協會（AAMD，最近改名為AAMR）所使用

者：

「智能不足係指在發展期間，一般智力功能顯著低下的狀態，因而造成或相伴著適應行為的缺損。」（Grossman, 1983, P. 11）

所謂發展期間，通常指出生至十八歲。所謂一般智力功能顯著低下，一般指智力測驗結果與常模相較屬於最低的百分之二或三。所謂適應行為的缺損，指在獨立生活和社會責任方面顯著低於其相同文化的同齡者之常模。可見智能不足的鑑定標準，必須兼顧智力功能和適應行為。

此一定義亦反映在我國有關法令上，如「殘障福利法施行細則」（民國七十年四月內政部發布）對智能不足的定義是：「係受先天或後天原因之影響使智力發展遲滯，而對社會生活適應困難者。」「特殊教育法施行細則」的界定則更為明確：「指標準化適應行為量表上之評量結果與相同實足年齡正常學生之常模相對照，其任何一個分量表之得分，位於百分等級二十五以下，且個別智力測驗之結果，未達平均數負二個標準差者。」

在分類方面，美國AAMD 最常用的系統如下（表一）：

表一 智能不足的層次

名 稱	IQ
輕 度	50～55至約70
中 度	35～40至50～55
重 度	20～25至35～40
極 重 度	20或25以下
不 確 定	

資料來源：Grossman (1983, P.13)

教育工作者的習慣用語是可教育性（EMR），可訓練性（TMR）及看護性（SPH），其智商範圍分別為：50至75（或70），25至50，25以下。這種名稱容易讓人望文生義，誤解所有智障兒童的教育需要與可能性，已逐漸不被採用。

我國「特殊教育法施行細則」對智能不足的分類也以智商為準，分為三類（見第十六條）：

1.輕度智能不足：個別智力測驗之結果在平均數負三個標準差以上，未達平均數負二個標準差。

2.中度智能不足：個別智力測驗之結果在平均數負四個標準差以上，未達平均數負三個標準差。

3.重度智能不足：個別智力測驗之結果未達平均數負四個標準差。

我國「殘障福利法施行細則」對智能不足的分數也以智商標準差為準，極重度稱為一級，重度稱為二級，中度稱為三級，均得依規定申請殘障手冊。輕度則不列入等級，亦不得申領殘障手冊。

比較起來，美國AAMD 的分類較具彈性

，其智商的切截分數（cut off score）以帶（band）代替點（point），較能考慮到測驗的誤差。以標準差為單位，則較通用於不同系統的智商（比西式以100為均數，16為標準差；魏氏式則以100為均數，15為標準差，均一體適用）。至於上限，過去長期以來均定在75，近因受到反標記運動及法院訴訟的影響，使教育工作者不敢輕易把智商70以上者加以網羅，以免自找麻煩。這是美國公立學校最近十年智障學生人數驟減20%的重要原因，另一原因是許多輕度智障學生被改用「學習障礙」來稱呼（Kirk & Gallagher, 1989, P.135）。

二、鑑定標準及重點

鑑別智能不足兒童的主要目的在實施適當的特殊教育或特殊訓練。究竟採用何種方式？根據何種標準來鑑別？根據1960年國際教育局的調查研究報告，若干特殊教育發達的國家，諸如英、美、德、法、日等，都是先以醫學檢查來診斷身體缺陷，並調查他們的日常生活、社會行為以及學業成績，同時參酌各種標準的心理測驗結果，如智力測驗、生活適應、能力評量等，最後再作綜合性的研判與鑑定。參考先進國家的做法，鑑定標準及重點似應如下：（吳武典，民76）

1.評定智力程度及發展狀況

智力水準通常是鑑定智能不足兒童的主要標準。通常是先用團體智力測驗做初選工作，再對初選「合格」者實施個別智力測驗。例如先以瑞文氏非文字推理測驗實施初選，再以比西智力量表或魏氏兒童智力量表實施複選。

2.推斷可能原因

同樣的智商（設如60），其代表的意義可因成因的差異而不同，例如有三位IQ=60者，一為家庭文化性智能不足（可受教，易進步），一為唐氏症（智能不足，性溫和，可從事簡易工作），一為輕度腦傷（有動作、知覺、

語言或情緒障礙，需矯治與訓練並進）。

3. 檢查其他障礙

是否有 (1)腦性麻痺或兼有運動機能之障礙。

(2)抽搐性病狀，如癲癇症。

(3)聽視覺缺陷。

(4)嚴重情緒困擾而需精神醫學之處置。

(5)知覺或概念上之病態。

(6)語言障礙。

4. 檢查學力

智能不足兒童的學習能力較差，教育成就也就低劣，究竟低到何種程度？在不同學科所表現的有何差異？其特殊的學習障礙如何？這些都是在進行教育診斷與治療時所必須的參考資料。

5. 評定適應行為

評定適應能力的發展，在學前期著重兒童自理能力，學齡期則加重作業能力、語意溝通能力及自我指導能力。到了成年期，尚應加上社會責任。目前用來評定適應行為最常用的工具是美國AAMD的適應行為量表（ABS-School Edition, Lambert & Windmiller, 1981，國內有徐享良等民75修訂本），文蘭適應行為量表（Vineland Adaptive Behavior Scale, Sparrow et al., 1984，師大特教中心修訂中）及兒童適應行為問卷（ABIC, Mercer & Lewis, 1977）。

6. 了解家庭背景與父母養育態度

家庭因素對個體行為發展有極大影響，家庭因素包括家長社經地位、父母態度（養育態度、期望水準）、家庭結構（家庭大小、出生順序）等。在鑑定過程中，要由教師或有關人員訪問兒童家庭，直接或間接地蒐集這些資料。根據陳榮華教授（民70）的調查，國中益智班學生（屬家庭文化性者），其家長的社經地位、教育程度、職業以及文化環境，均比一般

人低劣。

三、鑑定程序

一般智能不足兒童的鑑定可依照下列程序實施：

1. 初選

先由各班導師及各科教師依平日觀察及學業考核結果，選列疑似智能障礙的學生名單。這些成績低劣學生，有一部分是真正智能不足者，有一部分可能是某些學習障礙、語言障礙或情緒困擾者，須做進一步的診斷。

2. 家庭訪問

根據名單調查兒童家庭生活能力，並徵詢其他有關教師的意見。

3. 整理在學資料：

包括該生在校行為表現，語文與數學基礎學力之資料。語文能力與數學能力之診斷，為學力調查之重點。

4. 個別智能評量

洽請臨床心理學家或受過心理測量專業訓練之特殊班教師或輔導教師進行之。倘若人數眾多，可先使用團體智力測驗作粗略的鑑定，然後再對百分等級10以下者實施個別智力測驗，以確定其智力水準。

5. 個案資料之蒐集

凡經智力測量顯示可能為智能不足者，應補充必要之個案資料，包括生長史、社會生活能力檢查、動作能力檢查及人格測驗資料等。

貳、安置方面

一、現況分析

目前在我們國內接受特殊教育的智能不足兒童，有四種情況：

(一)特殊班級（自足式）：這在智能不足兒童教育中佔絕大多數，大都附設在國民中小學

，叫做啓智班。現有 348 個學校的 6,685 人在這種特殊班級就讀，佔受特教智能不足兒童的 75.0 %。這種特殊班級在美國的智能不足教育中，佔了 56%，可說是智障兒童教育的主流。此種特殊班過去是以輕度智能不足兒童為招收對象，最近有些學校降低標準，也接受部分中度智能不足兒童，此乃受到回歸主流的影響盡量讓輕度的回到普通班去。

(二)資源教室：這是針對特殊班級產生隔離現象的弊病，所採取的補救措施，可以說是部分時間的補救教學計畫。通常是對輕度智能不足或臨界智能不足以及學習有障礙、語言有障礙的孩子，所實施的補救教學。一般認為是目前最理想的教育方式既不是完全隔離，也不是完全混合，是當今美國特殊教育的主流。在美國，約有三分之二的在學特殊兒童係以資源教室的方式接受教育；在智能不足教育上，則有 30% 的智能不足兒童接受此種方式的教育。國內也曾嘗試過，但因效果不彰（缺乏適當行政支援及有系統的教材和專業的師資），一直未能有效推展開來。

(三)特殊學校：主要是以中度智能不足者為對象，但也兼收一部分重度及輕度智能不足而具有較嚴重社會適應問題的兒童。目前國內僅在台南、高雄有兩所此類特殊學校，收容了 525 名學生。台北市立啓智學校則正籌辦中，預計最遲七十九年暑假可以招生。

(四)養護設施：屬於社會福利的範圍，多半是由私人慈善團體或宗教團體籌設，少部分由政府機關辦理，主要是收容中重度、極重度或有多重障礙的智能不足者。由於受過專業訓練的師資缺乏，社會工作人員不足，經費困難，設備不全，致使這些機構的經營非常艱苦，也連帶影響經營的品質。在國內現有公私立的養護設施共有四十餘所，收容了將近二千名智能不足者。此類機構在最近數年因為社會的需要，無論機構數或收容數均增加很快。

二、回歸主流問題探討

近二十年來，特殊教育的主要發展趨勢是「回歸主流」(mainstreaming)，意即反對「隔離」的教育措施，而希望殘障兒童，儘可能在正常的教學環境下學習，並有機會與正常的兒童相處。回歸主流的趨勢反映出許多特殊教育學者的哲學觀點，他們確信，對於任何一個障礙兒童，特殊教育的環境與教學方案，僅是一種過渡的措施，而非終極的目的。特殊教育旨在幫助兒童克服其生理的、心理的與社會的障礙，以能適應正常的環境，過獨立自主的生活，故混合式安置形成熱潮，「資源教室」也應運而生，以部分時間式的特殊班型態，來安置輕度障礙的學生。

回歸主流的對象並非全體殘障兒童，早期正常化或回歸主流所指的是輕度智能不足兒童。後來推而廣之，也包括其他類別的輕度障礙兒童。演變至今，美、加兩國已有將重度和極重度殘障兒童從特殊學校(班)，遷置於當地學校普通班或特殊班的趨勢(Stainback, et al., 1988)。受此影響自 1967 至 1984 年間，在美國遂有約半數在機構的殘障者自機構「釋放」出來，許多人回到社區就不見踪影了(Kirk & Gallagher, 1989)，這是因為沒有任何方案協助他們適應新的環境(Landesman & Butterfield, 1987)。同樣地，在特殊學校與特殊班的智障學生也紛紛回歸到普通班。然而，由於缺乏有效的配合措施，以致於這種混合在社會適應上產生了不利的影響(Gottlieb, Semmel, & Veldman, 1983)。Kirk 與 Gallagher (1989, pp.161 ~ 162) 便指出：把殘障者從機構中「釋放」出來是不夠的，我們必須提供他們正價的環境；單純對智障兒童遷置環境，是不夠的，除非我們能幫助他們適應那個環境。因此，要改變的不僅是環境，更包括課程與教學策略。

因此，回歸主流是否成功，需具備一些配條件，安置標準即其一端。特殊兒童可否回歸主流，具有七項判定的標準（Schubert & Glick, 1981）：(1)學生應具學習同級部分課的能力；(2)學生應具不靠太多的幫助（特殊教材、設備、或普通班教師）而學習課業的能力；(3)學生應具在普通班中安靜學習而無需太多注意的能力；(4)學生應具適應普通班常規的能力；(5)學生應具在普通班中與人互動，並模仿模行為的能力；(6)普通班的各項設備應該適合特殊學生的需求；(7)課表應具彈性以適合特殊學生的需要，並能隨其進步因應調整。前面五項都是有關學生的能力，後二項是設備和課程，其實還有師資因素。如果學生和學校未具上列條件，只是盲目的隨著潮流回歸主流，而隱匿負面的影響，實非面對現實，解決問題之道。（轉引自蘇清守，民77）

美國1975年發布的「全體殘障兒童教育法」（94～142公法）便不用「回歸主流」一詞，而使用「最少限制的環境」（The least restrictive environment），為的是避免引起誤解。國內也有濫用「回歸主流」一詞的趨勢，好像把所有的特殊兒童整批放回普通班去，就是回歸主流，這顯然是有所誤解。提供最少限制的環境，意為提供最大的發展機會，盡量減少各種不必要的限制。這些限制可能出現在建築、交通、教材、態度……等方面，並且多提供豐富文化刺激的環境，減低班級人數，改善教學態度、減低教材的難度……。因此一方面是盡量減少不必要的標記，一方面是減少隔離，而更積極的意義是多給他們行動和學習的自由，能很方便的接觸各種有利的資源——包括物質和人力的資源，並能提供機會和同儕作「正向」的互動。將較嚴重的障礙者安置於較隔離的環境（如特殊班或特殊學校，乃至養護機構），應仍有其必要；而在小學採取回歸主流的混合式與資源教室確實較為適宜

，但到了中學階段，就無妨採用較為隔離的特殊班（Kirk & Gallagher, 1989, p.160）。因此，在美國自1984年以後，盲目的混合或回歸主流之風潮已大受抑制。

三、未來展望

我國智能不足教育，仍停留在「點」（點綴）階段，除了台北市國民中小學及高雄市國小啓智班數量大概已夠輕度智能不足之需求外，其他各縣市之啓智班數量均供不應求，尤其國中啓智班，每縣市只有一、二校設置，更感不足。至於中度智能不足的特殊班，目前只是聊勝於無，重度者則幾無入學的餘地。即使勉強入學，也不能受到適當的照顧。為保障智能不足國民的教育權，今後除確認智能不足者（極少數極重度者在外）皆有教育的可能外，智能不足教育應朝著普遍化、加速化、多樣化和合作化的目標前進。（吳武典，民76）

1. 普遍化：即是在每一學區都有啓智班（自足式或資源式），以教育輕度智能不足兒童。至於中度（或部分重度）智能不足教育特殊班，因此類兒童人數較少，可分區擇校設置，並提供交通車接送，期使智能不足兒童儘量就近接受特殊教育。

2. 加速化：即是政府要加速特殊教育投資，把發展特殊教育當作「急要」的事，限期辦理，絕對不能像過去那樣象徵式的編列預算。談到特殊教育的成本，美國1983至1984年估計每學生每年平均為6,200美元，比普通學生的2,853美元超過3,347美元。聯邦政府固定補助每位殘障學生的教育費用平均每年為261美元，約為超過數的8%，其餘由地方政府負擔。美國為地方分權國家，聯邦政府竟也捨得大量投資殘障教育，我國教育行政可說是「中央集權」，如果這方面太小兒科，實在說不過去。

3. 多樣化：即是各類特殊教育措施，齊頭

並進，以適應不同障礙程度的智能不足兒童之需要。例如，以資源教室（班）教育輕度者，以特殊班（自足式）教育輕、中度者，以特殊學校教育中、重度者，以教養機構收容重度及極重度者。以美國而言，特殊教育雖然強調「回歸主流」，事實上仍然諸煩並存，以智能不足學生來說，30%在普通班（利用資源教室實施補救教學或實施個別指導），56%在特殊班，13%在特殊學校，1%在其他機構。日本自1979年實施養護學校義務制以來，全面設置養護學校（迄1987年有466所），與美國走相反的路線，但也在普通學校普設特殊班。迄1987年，接受特教的智能不足兒童（包括小學到高中），共有十二萬一千多人，其中45%在養護學校，55%在特殊班。

4. 合作化：即政府和民間要協力合作。目前民間已有40餘個啓智中心，且尚有人願意在這方面投資奉獻。政府目前財力有限，亟須藉助民間力量，鼓勵共同參與。然而，目前迄未建立適當共同參與途徑。私立啓智機構為國家教育中重度智能不足者，但多未獲得教育行政機關任何人力與經費的支援，至於輔導更談不上；而就讀或就養於這些機構的兒童，也無任何教育津貼（清寒者僅有社會福利的濟助）。此一問題必須解決，教育行政當局應儘速「認領」這些機構（也等於認領這些孩子），並給予督導和支援，以提昇其品質並加速智能不足教育的普遍化。

參考文獻

1. 吳武典（民76）：特殊教育的理念與做法。台北，心理出版社。（肆、智障篇）
2. 徐享良（民73）：適應行為之研究——修訂適應行為量表。國立台灣教育學院輔導研究所碩士論文。
3. 陳榮華（民70）：智能不足學生家庭背景調查研究。師大教育心理學報，14期，41～56頁。
4. 蘇清守（民77）：障礙學生回歸主流的研討與策進。載於中華民國特殊教育學會主編：我國特殊教育的回顧與展望。159～182頁
5. Gottlieb, J., Rose, T., & Lessen, E. (1983). Mainstreaming. In K. Kernau, M. Begab, & R. Edgerton (Eds.), *Environments and behavior: The adaptation of mentally retarded persons* (pp. 195-212). Baltimore: University Park Press.
6. Grossman, H. J. (Ed.). (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency.
7. Kirk, S.A., & Gallagher, J.J. (1989). *Educating Exceptional Children*. 6th ed. Boston: Houghton Mifflin Company.
8. Landesman, S., & Butterfield, E. (1987). Normalization and deinstitutionalization of mentally retarded individuals. *Controversy and facts*. *American Psychologist*, 42(8), 809-816.
9. Schubert, M. A., & Glick, H.M. (1981). Least restrictive environment programs: Why are some so successful? *Education Unlimited*, 3(2), 11-13.
10. Srainback, G.H., Stainback, W.C., & Stainback, S. B. (1988). Superintendents attitudes toward integration, *Education and Training in Mental Retardation*, June, 92-96.

（作者：國立師範大學特殊教育研究所所長）