

融合教育的實施模式研究

傅秀媚

前 言

融合教育的概念來自正常化(Normalization)，旨在使特殊兒童能在最接近正常的環境中受教育。今日贊成與反對者仍時有爭議(Kauffman, 1999; Dupre, 1977)。但整個趨勢潮流仍鼓勵實施融合教育，且以下列四項前提為主：(1)標記使兒童受傷害；(2)隔離式特殊教育並未有太大成效；(3)特殊兒童之地位應與少數民族相同；(4)道德論優於經驗主義(Artesain, 1998)。過去特教分離普通教育之外，管理負責有別，因此造成特教離主流價值愈來愈遠。所以藉由教育機制的革新，建立嚴密的網路，透過教育鬆綁，教育體制逐漸從層層管制的行政機制，走向民主、自由和專業自主，並朝向融合之目標。而融合教育則是將有特殊需求的學生正入普通班，特殊學生和普通學生不分彼此，同屬一個班級，藉由教學技巧的改進和輔助工具的協助，讓所有身心障礙兒童得以在普通班中接受教育，強調去除標記，但並非要取消特殊兒童所需的支持與服務，而是要將這些資源提供給在一般教育環境的所有學生，並且使特殊需求的學生能儘早回到主流環境中，適應家庭、社區及獨立生活。

壹、融合教育的發展與意義

一、融合教育的源起

讓特殊兒童安置在隔離的環境接受教育，不僅難以符合公平與適當的原則，也會造成社會階層和種族的劃分(Janey, Snell, Beers, & Raynes, 1995)。美國自 1970 年代有回歸主流運動的興起，主張身心障礙學生能在最少限制的環境下接受教育，至 1980 年代又興起由 Will 所提倡，普通教育改革運動(regular education initiative，簡稱 REI)，Will(1986)認為特殊教育服務常忽略特殊學生的需求，應該讓特殊學生能在普通教育得到支持與協助，將特殊學生統合安置於普通公立學校。至 1990 年代公佈「障礙個人教育法案」(the Individuals with Disabilities Education Act; 簡稱 IDEA)，其中，零拒絕、最少限制的環境(the least restrictive environment)的理念使原先被摒除在公立學校之外的身心障礙學生

，得到與普通學生一起學習的機會與教育權益，可以說是融合教育的重要里程碑(黎慧欣，民 85；饒敏，民 85；蘇燕華，民 89； Andrews & Clementson, 1997；Stainback & Stainback, 1995)。

在 1992 年全國州教育委員會協會(National Association of State Boards of Education, NASBE)出版的一篇報告：Winners All：A Call for Inclusive School 中批評在回歸主流下的組織和教學造成了對障礙學生期望較低，未提供普通班教師支持性服務，甚至使障礙學生漏掉學校重要課程。報告中進而建議，應該建立一種信念和觀點以支持教育所有的學生(黎慧欣，民 85)。

聯合國教科文組織在世界特殊需求者教育會議中也聲明：「各國政府在教育立法或政策上，應採取融合教育觀念，除非有特別原因，否則應讓所有學童在普通學校就讀」(United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, UNESCO, 1994，引自蔡明富，民 87)。

Miller & Savage(1995)也指出美國自 94-142 公法公佈實施之後，在普通班中接受教育的身心障礙學生的人數有逐年增加的趨勢，以 1994 年教育部向國會報告的資料顯示：超過 70% 以上的身心障礙學生就讀普通班。1996 年教育部統計也顯示身心障礙學生的教育安置約 73% 在普通班及資源班，約 95% 在普通學校(Salend & Garrick Duhaney, 1999)。

所以融合教育的源起是針對回歸主流運動興起以來，普通教育和特殊教育間所產生的問題進行改革，主張以融合教育的方式，將學生安置在普通教育環境中，增加特殊教師與普通教師的合作，以共同計劃、協同合作教學等方式來進行，讓班級上所有的學生都受益(蔡明富，民 87)。回歸主流和融合教育最大的差別在於：回歸主流中的特殊學生是外加到一個普通班級中，在普通班只是客人；融合式的班級中，特殊學生是班級裡面的一份子。而且融合式的班級是一個普通班級而不是特殊班級。融合教育所根據的原則是最少限制的環境，將特殊學生安置於住家附近學校的普通班級中，與同年齡的普通學生一起上課，並提供教師與學生必要的支援(黎慧欣，民 85；Fuchs & Fuchs, 1994；Sailor, 1991)。

二、融合教育的意義

融合教育是當前特殊教育的新趨勢，較適當且人性化的融合教育為：因應學生個別的特殊需求，學校能提供多元的安置方式，讓學生從中獲得安全

感，被接納、被尊重，且能得到適當的協助以發展潛能；而將學生安置在共同的地方，僅僅是一種狹義的融合(毛連塏、許素彬，民 84)。

加拿大多倫多教育委員會(The Board of Education for City of Toronto, 1989)認為融合教育是指將教育權利分散，授權給老師，以建立良好行政合作關係；是一種教與學的再組織化(例如：合作學習、主題學習)和專業關係的重新建立(蔡明富，民 87；Fuchs & Fuchs, 1994)。加拿大多倫多大學的教授 Weber 覺得任何一位特殊兒童應該被當作普通班的全時制學生，他不應該被安置到別處去；普通班是所有兒童學習的基地(許天威，民 85)。

在美國全國教育改造與融合研究中心(the National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI, 1994)針對各州實施融合教育進行調查，對教育領導者諮詢中得到：融合教育是一種對所有學生(包括重度障礙者)在鄰近學校提供學習環境，使其能有效地接受均等教育的機會，並能有支持性服務，使學生爾後能在社會上正常生活(蔡明富，民 87；Lipsky & Gartner, 1997)。

因此，對於融合教育的意義，可以歸納為以下幾點：

- (一)就系統而言：打破普通教育與特殊教育分離的二元教育系統，採取一元的教育系統。
- (二)就融合對象而言：是班級中所有有特殊需要的學生，不只限於特殊學生。
- (三)就障礙而言：包括重度，中度，輕度等障礙學生。
- (四)就安置而言：融合教育是指安置於住家附近的普通班級中。
- (五)就教學而言：提供特殊兒童個別化教育方案和適性教學活動。
- (六)就協助而言：特殊教育和相關協助應進入普通班級中，協助普通班教師。
- (七)就合作而言：特殊教育人員、普通教育人員和相關專業人員之間，是一種協同合作與責任分擔的關係。
- (八)就目的而言：不只重視特殊學生的學業成就，也強調社會化的能力和態度(蔡明富，民 87；謝政隆，民 87)。

三、融合教育的要件

在融合的理念下，只要班級中有特殊學生，老師就必須提供符合學生需要的教學，融合的理念很容易瞭解，可是在執行上仍需要很多相關要件的配

合，例如：

- (一)普通教師與特殊教師要彼此合作，共同教育學生。
- (二)老師應專注在學生的能力，而非學生的障礙。
- (三)校長在融合教育中所扮演的角色是領導者和支持者(鄭麗月，民 88)。
- (四)融合教育需要時間和精力，更需要時常開會溝通和協調。
- (五)家長參與，親師合作無間，創造出全面皆贏的成果。
- (六)要注重合作學習、主題教學、同儕支持；善用電腦科技教學(蔡明富，民 87；謝政隆，民 87)。

貳、融合教育的實施

在美國全國教育改造與融合研究中心(the National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI, 1994)研究報告中指出，根據教師所扮演的不同角色，融合教育的模式可分為以下幾種：

- (一)小組模式(team model)：指特殊教師與普通教師一起進行教學。
- (二)協同教學諮詢模式(co-teaching consultant model)：在每一周中安排某些時段進入普通班協同教學。
- (三)平行教學模式(parallel-teaching model)：特殊教師在普通班級中教室的某一區對一組學生進行教學。
- (四)協同教學模式(co-teaming model)：特殊教師與一位或多位普通教師組成教學小組，共同負起教室中所有學生的教育責任。
- (五)資源教師模式(methods and resource teacher model)：特殊教師的主要工作是執行抽離式的方案，但同時提供普通教師有關障礙學生教學與輔導上的諮詢服務。

而在普通班教室實際進行融合教育的方式則有：

- (一)多元教學(multi-instruction)：在相同課程內，進行不同類型的學習；採用不同的教學方法；採用不同的學習活動；接受不同的學習成果；接受學生以不同的方式展現其學習成果；採用不同的評量過程。
- (二)合作學習(cooperative learning)：異質性分組，強調小組合作。
- (三)活動本位的學習(activity-based learning)：強調自然情境中的學習機會和實際工作成果，不僅參與班級的活動，也鼓勵學生參加社區中的活

動。

(四)精熟學習和成果本位的教學(mastery learning and outcomes based education)：強調學生應學習的內容，並有足夠的時間令其能精熟學習內容，同時也注重再學習、再教學，並配合學生的學習風格。

(五)科技應用(technology)：採用電腦輔助教學以配合學生個別的學習過程，如閱讀機、盲用電腦打字機、刺激轉換機等科技產品的應用。

(六)同儕輔導和個別教學等(peer support and tutoring programs)(NCERI, 1994)。

由上列模式來看，各模式皆各有利弊，也必須因地制宜。

其實，融合教育的可行性或優劣成敗，不應該單憑實徵研究證據來推斷，尚需包括價值觀與信念層次的思考(蔡昆瀛，民 89)。從研究法層要來探討或比較融合教育與其他類型安置的教育成效，本身就存在著很多研究限制，因為這些研究所謂的融合式教育情境，都不能聲稱是最理想的融合教育模式，更遑論要控制受試者、教材教法與教育環境等條件來進行研究。但是，研究結果可以提供建構與改良實施方案的依據，奠基為教育永續進步的過程。

(一)教學成效方面：Walberg(1994)曾以三個有效安置障礙學生的研究進行後設分析，結果發現：在比較對特殊學生融合式和非融合式教育情形，發現在融合教育下特殊學生在學業和社會方面有較佳表現(引自蔡明富，民 87)。Baker, Wang 和 Walberg(1995)的研究也指出有特殊教育需求的學生在普通班受教，其學業成就與社會發展均優於非融合情境中的學生。Salend & Garrick, Duhaney(1999)統整相關研究文獻發現，有些身心障礙學生就讀普通班後，在學業方面進步不少，包括標準化測驗得分、閱讀表現、IEP 目標的精熟、學業等第、專注行為、學習動機、轉銜成功性等方面；但仍然有學生是接受傳統特殊教育服務時的學業表現比較好。有些研究者認為學業進步要看是否獲得個別化教育(Monahan, Marion, Miller, & Cronic, 1997)，以及學生本身的程度而定(Wood, Hoag, & Zalud, 1997)。

(二)普通學生方面：身心障礙學生到普通班就讀，會為普通學生帶來什麼影響？Staub & Peck(1994)曾以普通班的障礙學生和正常學生相互配對做一比較，以準實驗研究法進行，結果發現正常學生並不因障礙學生的融合有減少學業表現。更進一步發現，融合式與非融合式的班級中，教學中時間的浪

費並未有顯著差異。正常學生也不會從障礙學生中學到不好或適應不佳的行為。Salend & Garrick Duhaney(1999)就發現許多相關研究幾乎一致顯示，實施融合教育對普通學生並不會造成干擾，不會影響教學進行與時間，也不會影響普通學生在標準化成就測驗上的得分以及成績等第各方面的學業表現。普通學生個人也幾乎都認為他們在融合教育中有所獲益，例如增加對個別差異的接受、瞭解與包容，比較能覺察敏感他人的需要，有機會與身心障礙學生建立友誼，增強生活中的問題解決能力(蘇燕華，民 89)。另外，透過融合，能使障礙兒童和普通兒童達到最大、最自然的互動，獲得更多的觀察、學習的機會，有助於發揮潛能，並增進普通兒童對身心障礙兒童的接納(謝政隆，民 87；Stainback & Stainback, 1984)。Haring & Romer(1995)指出班上如果有一位聽覺障礙兒童，對整班學生而言，是一個很好的學習機會，他們可以試著去接納、幫助並尊重不同類型的人，不會因為與殘障者相處而感到不自在，也能體認到每個人都有希望和被接納的需求(引自吳秋燕，87)。

(三)師生互動方面：在融合教育下，教師能具有更多能力和更開放的心胸來接受改變，增加其專業信心，改善教學計劃，更能覺察所有學生的需要(Roach, 1995)。融合教育支持者認為，普通班老師會因為課堂內的接觸經驗，變得更能體諒與接納特殊學生與其他學生的不同處(Stainback, Stainback, East, & Sapon-shevin, 1994)。在德州有 76%的教師指出他們教室中經常運用同儕教學和合作學習活動(引自蔡明富，民 87a)。另外，教師也未因重度障礙學生的出現，而轉移對普通學生的注意力(Hollowood, Salisbury, Rainforth, & Palombaro, 1994)。

(四)家長方面：Giangreco, Dennis, Cloninger, & Edelman (1993)研究結果指出，一般而言，普通學生家長對其子女就讀的班級中有障礙學生安置的看法與覺知是積極的，認為此互動有助於其社會情緒的發展，對子女沒有負面影響(黎慧欣，民 85)。而 Ryndak, Downing, Jacqueline, & Morrison, (1995)以深度訪談中重度聽覺障礙學生家長，對其子女參與融合教育的覺知，結果指出，家長對其子女安置在普通班級中抱持肯定的看法，家長認為子女對學業技能、溝通技巧、社會技巧與互動方面的能力增加。

(五)批評和反對：

Stainback et. al(1994)強調特殊學生有權利過正常化(normalization)的生

活，認為普通班無論在教學資源或教育品質上要比特殊班更多、更好。主張基於社會公平正義，所有特殊學生都應該有與一般學童共同分享普通教育的豐富資源與高品質教育的權利和機會。相對的，普通學生也有追求更高學習成就的權利。Kauffman(1999)在臺灣師範大學演講中提出「融合教育的另一個看法」，質疑融合教育和特殊教育發展史背道而馳；融合教育的想法在美國是和最少限制的環境概念相牴觸，能力相當的同質團體才能對需要表現的科目有益；普通班的輕度障礙學生所模仿的對象常是那個團體中表現較差的那些人；到目前為止，沒有一個研究證明融合教育適合所有孩子(洪儷瑜，民 88)。

另有學者主張融合教育方案應排除重度障礙者，因為他們的需求程度遠超過普通教師所負責的普通課程，若將重度障礙者納入普通教育環境中，對普通學生及教師是不公平的(Jenkins, Pious, & Jewell, 1990)。Reganick(1993)提到 Diamond 認為許多重度障礙者無法適應目前的公立教育系統，普通教育環境難以發揮教學效果，有特殊教育需求的兒童在普通教育環境中將受到孤立。Vandell, Anderson, Ehrhardt 和 Wilson(1982)對班上有聽障學生的一般幼兒提供一系列的活動，內容包括了解聽覺障礙的意義，予其練習溝通技巧的機會，在自由遊戲活動時，促其與聽覺障礙孩子一起玩的機會，研究結果卻呈現反效果的結論(引自陳姿容，民 87)。Jenkins 和 Pious(1991)提出教師差異性的問題，認為有些教師能勝任融合教育所賦予的角色與責任，但也有些教師不能夠，也不願意接受教育特殊需求學生的責任。Gallagher(1992)、Werts(1996)等人研究也顯示，普通教師根本還未準備好要教育聽覺障礙學生。

綜合上面所述，可瞭解到融合教育在實施過程中，除了有相當成效以外，亦同時產生很多質疑和批評。

參、融合式班級釋例

每一個孩子都適合也都應該獲得融合式教育，需要做好準備的是教育環境而非孩子(蔡昆瀛，民 89)。實施融合教育後，普通班內學生組成的異質性更為顯著，教師除了必須認同融合教育的信念外，需要具備更多的專業知能以滿足學生共同的、個別的與特殊的學習需求，這些相關知能包括：擬定個別化教育方案，規劃教學環境、運用協同教學、調整課程與教學、實施評量並解釋結果、應用特殊教育教學策略、輔具使用、資源運用、與家長和其他

專業人員合作等。

順應國外的潮流，竹師實小自民國七十八年起即設立學前融合班，班上普通幼兒及特殊幼兒的比例則為二比一，特殊幼兒的類別不一，且有中重度殘障幼兒融入班中，自民國八十三年起，學前融合班延伸到國小階段，現已實施至四個年級，每個班級普通學生及特殊學生的比例仍維持在二比一(吳淑美，民 87)。而在美國方面以愛德華史密斯(Edward Smith)小學為例，如下表：

表三、美國愛德華史密斯小學融合班現況

班 級	教師 人數	普 通 學生人數	特 殊 學生人數	普通/ 特殊比率	班級數
(一)幼稚園	2	21	6	3.5	1
(二)一年級	2	25	6	4.2	1
(三)二年級	2	15	2	7.5	3
(四)三年級	2	25	6	4.1	1
(五)四年級	1	22	1	22.0	1
(六)五年級	2	23	6	4.0	1
(七)六年級	1	17	5	3.4	1

從上表可看出每個年級普通學生與特殊學生的比率都不同，但是普通學生至少是特殊學生的三倍以上，然而學前階段普通幼兒的人數頂多是特殊幼兒的二倍，甚至普通幼兒與特殊幼兒的人數一樣。

這意謂著學前課程結構彈性，較無進度的壓力，因而特殊孩子在學前統合式的環境中所佔的比率較高，在國小階段特殊學生則減少(吳淑美，民 87)。

在融合教育中，普通班級的特殊學生如何學習，教師如何有效的經營班級，使全班學生步上成功之路，是非常重要的課題。班級經營乃是為了使班級單位裡各種人事物活動得以順利推展和互動，由教師為中心，以科學化的方法和人性化的理念，配合社會的需求，學校的目標，家長的期望和學生身

心的歷程，來規劃推展適當的措施，以求良好的教學效果和達成教育目標的歷程(李佳琪，民 88)。班級經營目的在於維持或提供一個積極而有效的學習環境，進而達成預定的教學效果及教學目標，以實現教師的教育理想。班級經營的主要項目，約可分為下列幾項：行政管理，教學管理，常規管理，環境管理，人際管理等。在融合式的班級環境中，普通班融入聽覺障礙學生，教師就必須提供符合其需要的教學。因此在融合式班級裡，教師必須以新的教學組合、新的教學技巧和教學態度，甚至適度調整課程來經營班級，幫助聽障學生融入普通班，達到有教無類，因材施教的目標。

肆、推展有效的融合模式

融合教育推行至今，不論國外或國內，贊成者勇往直前，反對者無心參與。雖然融合趨勢招致許多反對的聲浪，但從融合的教育哲學觀來看，所有學生有權利在最少限制的環境中接受教育，特殊孩子也是班上的一員，學生良好的學習應以單一教育系統替代普通、特殊二分的教育系統，以及家長、教師、學生交互影響的力量可以促使融合模式比分離模式更易成功。如果秉持這種理念，則融合模式的確是未來教育發展過程中值得耕耘的方向。但是，實現融合教育的確需要整體的考量及完善的配套措施才能在實施過程中真正對所有兒童有利。

最近，國外文獻提出實施融合教育中四種可行模式，本文將詳細介紹這四種融合模式並與台灣的現象作一比較說明，也作為未來實施融合教育的參考：

普通教師與特殊教育教師常會在心中出現兩個問題：

1. 怎樣作才能使孩子的學習達到最好的效果？
2. 特殊化的教學希望達到什麼程度？

事實上，融合教育的目的不是在使老師受惠，而是能真正滿足學生長期的需求，也正因為如此，隔離的方案雖有利於教師的教學，但卻未必有利於學生的學習發展。換言之，要真正落實融合教育必須有兩個要件：

1. 必須滿足學生的特殊需要。
2. 建立成員間共同的信念。

以下介紹美國四種有效的融合教育模式：

一、諮詢模式

(一)定義：

對安置在普通班級中的學生，除了在評量、觀察與個別化教育計劃會議之外，所提供非直接的一種服務方式。通常是由普通教育教師與特殊教育教師針對學生的需求與服務，特別聚會討論在課程上的調整與教材的提供。而內容上則大部分是：

- 1.改變教學環境－幫助視障、聽障、行為問題學生能更集中注意力，更有效的學習。
- 2.調整作業方式－提供適合學生的學習材料、輔具與作業格式。

(二)要件：

- 1.普通教育教師、特殊教育教師及家長三者之間需有高度的信任與良好的溝通系統。
- 2.實施之前，需具備融合教育理念。

(三)困難：

- 1.普通教育教師擔心其他孩子會因而被忽略。
- 2.融合式的教學並未帶來具體成效，而特殊教育教師反而會對班級的教學造成不便。

(四)台灣的實施情形：

諮詢服務在台灣地區，較常見的為各師資培育機構所提供的諮詢方式。自從各縣市積極發展設立資源班後，資源班的服務內容也包含了諮詢服務，主要目的是對普通班教師面對特殊兒童的教學時所遭遇的問題予以解答，或協助校內教師擬定教學計畫；除此之外，也對特殊兒童的家長提供相關的服務。但是根據筆者參與各校特教評鑑的實際經驗來看，資源班的此項諮詢服務並未真正落實，甚至有許多學校根本未實施此項服務。

二、小組教學模式

(一)定義：

普通教育教師及特殊教育教師在教室內一起工作，並共同負責所有的課程。其中以「協同教學」方式最符合最少限制的環境，兩位教師在同時

間一起教學，並且經由協調各自負責不同的教學主題與對象。

(二)方式：包括多種形式

1.協同教學 2.分組教學 3.個別指導

(三)實施方法：

- 1.特殊教育教師與班級教師共同合作或獨立提供整個特殊教育課程。
- 2.特殊教育教師在部分課程設計調整方案並提供需求服務。
- 3.特殊教育教師負責該領域有特殊需求學生的教學。

(四)困難：

若實施協同教學的教師其中一方或雙方未具備共同的理念，那麼要實施此種模式則會相當困難。普通教育教師與特殊教育教師雙方和諧的合作關係才能促使最少限制環境的理想成功且正面的發展。

(五)台灣的實施情形：

小組教學模式在台灣並不多見，原因是教師大都習慣單打獨鬥，很少在一起計畫、教學。未來實施九年一貫課程之後，「協同教學」將會是新課程的重要精神之一；如果能將這種教學方式應用於融合教育中，由校內特殊教育教師與普通教育教師共同合作，為普通中的特殊兒童訂定學習計畫，一起商討適宜的教學策略，也將是可行的模式。

三、助理服務模式

(一)定義：

在教室中安排助理人員協助普通教育教師進行教學，而特殊教育教師則以提供部分協助為主。

(二)原因：

- 1.特殊教育教師無法單獨負責全校個別差異太大之學生的需求，需仰賴助理人員及普通教育教師的協助。
- 2.透過助理人員的協助，能滿足特殊兒童的需求。

(三)要件：

- 1.教師助理員需具備一定程度的專業知能。
- 2.由於採用較多人力，因此充足的經費預算是非常必要的。

(四)建議：

特殊教育教師應多與普通班教室中的特殊兒童接觸，並觀察、評估其

發展，藉以設計主要的教學活動，並不時給予助理人員指導與回饋。

(五)實施方法：

典型的協助方式是助理人員進入班級中至少有一至四個特殊兒童的教室內，其主要工作內容為：

- 1.檢核學生的學習進度。
- 2.提供個別指導或小組協助。
- 3.幫助教室的教師進行教學。
- 4.將特殊兒童的學習狀況回報給特殊教育教師。
- 5.為避免其他學生分心，視需要將特殊兒童帶離教室進行教學。

(六)成效：

此模式在美國實施以來，大部分教師皆樂於與經過良好訓練，且對教學有助益的助理人員一起共事。

(七)困難：

經費上無法負荷教師助理員額的需求量，因此只有在教育經費預算較寬裕的學區才能落實實施。

(八)台灣的實施情形：

以美國為例，大部分的特殊教育班級都編制一位特殊教育教師及兩位助理教師，針對就讀普通班的特殊兒童則採每位兒童配置一位助理教師的制度。

台灣地區從八十八學年度開始，由教育部專款補助各縣市聘用教師助理員，針對就讀普通班有特殊需求的學生提供人力支援。但是各縣市能聘請的人員並不多，因此縣市政府必須在有限的人力下各自設限以提供服務，也因而造成各縣市服務品質的差異頗大。相較於美國助理教師制度，台灣應有相當大的發展空間。筆者於八十九年走訪紐約地區的融合班級發現，教師編制已朝每班二位教師(一位為普通教育教師，一位為特殊教育教師)，另外再編制一位助理教師，這樣的方式也可以作為未來台灣融合式班級的參考。

四、少部分隔離方案

A.隔離方案

(一)實施方法：

隔離方案大部分採用「個別化教學」的方式進行。

- 1.學生一天的學習分散，要面對不一樣的同儕與不同的教師。
- 2.學生在特定的時間從普通班抽離至資源教室學習。

(二)優點：

- 1.普通教育教師可減輕來自特殊學生所帶來的挑戰與壓力。
- 2.特殊教育教師毋需與普通教育教師充分合作。
- 3.特殊教育教師、普通教育教師分別作業，各自獨立指導其課程和班級。

(三)缺點：

- 1.學生浪費許多時間到不同地方學習，尤其是距離較遠的教室間往往要花費許多時間來回。
- 2.大部分的課程都缺乏良好的銜接，無法連貫一天下來學習到的課程。
- 3.大部分的特殊兒童在普通班缺乏歸屬感。
- 4.為特殊兒童帶來負面的標記效果

(四)實施成效：隔離方案適合兩類的學生—

- 1.嚴重情緒困擾。
- 2.注意力缺陷(含過動症兒童)。

B.少部分隔離方案

(一)定義：

隔離方案是在融合教育模式下進行的，並且嚴密規劃限制的空間才有效。

(二)實施方法：

- 1.只在非教學時間抽離特殊學生。
- 2.只在教室的教學無法成功的前提下進行抽離，而非單純只為了提供更多個別化指導。

(三)實施成效：

少部分隔離方案的施行仍有諸多限制，能否在正確時間點實施抽離備受考驗。

(四)台灣的實施情形：

少部分隔離方案在台灣類似「資源班」模式，也是近來各縣市積極發展的特殊教育模式。學生入學時，即進入普通班級，視學生個別的學習需求，由資源班教師提供部分隔離式的服務。但與美國不同的是，在台灣此種資源班模式的服務對象偏重輕度智能障礙與學習障礙的學生，而美國則

以情緒困擾及注意力缺陷兒童為主，也因而產生台灣地區的資源班以補救教學為主，而國外則大都以行為輔導為重點。若以筆者與普通班教師實際接觸的經驗來看，特殊兒童就讀普通班對普通班教師而言最大的挑戰是學生的行為問題，如果這是癥結所在，那麼台灣只著重補救教學則失去最重要的意義，也代表著台灣地區的資源班服務型態應更擴大功能，才能真正對融合教育提供支援服務。

結 語

融合教育主張每一位學生都應該在教育的主流中進行學習，所有的學生應在一元的系統內才能獲取最佳的學習效果；若有特殊需求，則必須提供相關服務或支持系統。九年一貫課程實施後，學校本位模式逐漸盛行，配合融合教育的理念，每個學校可以自由選擇適合自己學校生態的融合模式。每一種融合教育服務模式都希望能在主流教育中提供教師更寬廣的教學空間，也讓每一位學生有機會獲得更好的學習效果。

參考書目：

- 毛連塏、許素彬 (民 84)：情緒與行為異常學生的融合教育。特殊教育季刊，57 期，18-21 頁。
- 吳秋燕 (民 87)：國小學生對聽覺障礙兒童態度及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文。
- 許天威 (民 85)：加拿大的融合教育。加拿大研究，1 期，101-128 頁。
- 蔡明富 (民 87)：融合教育及其對班級經營的啓示。特殊教育與復健學報，6 期，349-380 頁。
- 蔡昆瀛 (民 89)：融合教育理念的剖析與省思。國教新知，47 卷 1 期，50-57 頁。
- 黎慧欣 (民 85)：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。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 謝政隆 (民 87)：國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 蘇燕華 (民 89)：融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。國立台灣

師範大學特殊教育研究所碩士論文。

饒敏 (民 89)：台北市國民中學普通班教師對身心障礙學生回歸主流的態度及其相關因素之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。

Andrews, A., & Clementson, J.J. (1997). Active learning's effect upon preservice teachers' attitude toward inclusion. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410 217)

Haring, N.G. & McCormick, L. (1990). Exceptional children and youth: An introduction to special education(5th ed), OH: Merrill Publishing Company.

Janney, R.E., Snell, M.E., Beers, M.K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. Exceptional Children, 61(5), 425-439.

Jenkins, J.R., & Pious, C.G. (1991). Full inclusion and the REI: A reply to Thousand and Villa. Exceptional Children, 57(6), 562-564.

Miller, K.J., & Savage, L.B. (1995). Including general educators in inclusion. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381 322)

Ryndak, D.L., Downing, J.E., Jacqueline, L.R., & Morrison, A.P. (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps, 20(2), 147-157.

Salend, S.J., & Garrick Duhaney, L.M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. Remedial and Special Education, 20(2), 114-126.

Will, M.C. (1986). Education children with learning problems: A shared responsibility. Exceptional Children, 52(5), 411-416.