

三位幼教老師實施融合教育的故事

許秀萍*、洪啟玲**、謝芳琪***、楊秀慧****

摘 要

透過深入訪談三位幼教老師實施融合教育的歷程，本研究發現實施融合教育與平等教育精神的落實息息相關，三位受訪者均致力於公平的看待融合生和一般生，但他們展現平等的方式皆不同，呈現出三種不同的融合教育面向，分別為事務專業、問題解決和幼兒本質為中心等不同層次的處理面向。研究結果顯示當校園文化越強調融合精神且課程與教學的彈性越高時，教師在實施融合教育時所能獲得的支持也越高。

關鍵詞：融合教育、幼兒教育、質性研究、教師專業發展

* 本文第一作者為樹德科技大學幼保系助理教授

** 本文第二作者為樹德科技大學幼保所研究生

*** 本文第三作者為樹德科技大學幼保所研究生

**** 本文第四作者為樹德科技大學幼保所研究生

三位幼教老師實施融合教育的故事

許秀萍、洪啟玲、謝芳琪、楊秀慧

壹、前言

本研究的動機來自於研究者過去一年多來，和一群幼稚園老師每週一次的教師專業成長會議的討論，研究者發現老師們常常討論到班上一些特殊幼兒的問題，「如何幫助特殊幼兒學習」成為老師們很關注也很困擾的問題。在嘗試一些方式，例如：個案討論、請諮商輔導專家來和老師們討論…等來幫助這些老師們之後，研究者發現老師們還是覺得很受困擾，並繼續在尋求更有效的方法來解決特殊幼兒的問題，這個現象引發研究者想要進一步探究在擁有較多資源園所的優秀幼教師是如何面對特殊幼兒問題。他們是否能提供較好的建議給其他幼稚園老師。

融合教育自 1980 年代在臺灣逐步試驗推廣以來(蘇雪玉,1988、1991、1996;吳淑美,2004)，探究各級教師實施融合教育的相關的研究指出，教師在做融合教育的過程中常會面臨許多的問題和困擾(曲俊芳,1998;黃冠智,1998;陳清溪,2000;蘇燕華,2000;邱上貞,2001;蔡文龍,2002;鐘梅菁,2002;邱明芳,2003)。這些研究所發現的融合教育班教師的教學困境是類似的，例如：老師專業知能不足、親師溝通問題、教師同儕間理念問題、班級人數過多、課程調整不易問題、專業資源不足、行政支援不足等問題都令老師感到困擾。但大部分有關融合教育的研究仍以量化研究為主，對於臺灣實施融合教育其背後社會文化脈絡對學前老師解決問題歷程的相關研究仍相當缺乏。透過質性研究的詮釋分析，本研究透過訪談一些擁有較多資源的幼教師來探究他們實施融合教育的故事背後所呈現的社會脈絡，來建構幼教師實施融合教育的相關歷程，以進一步瞭解幼教師實施融合教育的樣貌。

貳、文獻探討

一、融合教育的緣起與發展

融合教育的觀念起源於北歐國家在 60 年代開始對於人權觀念的反思與改變，基於對平等的主張，許多學者認為大型養護機構缺乏隱私，長期封閉的情形，對身心障礙者的助益不大，因而提出正常化與非機構化原則，倡導身心障礙者應回歸家庭、社區（林貴美，2000；林貴美，2001；郭為藩，1993）。

這股風潮獲得歐美各國的響應，以美國的融合發展為例，從 1960 年代的正常化、反標記化、與反機構化原則，認為應將身心障礙者從大型養護機構解放出來，與其他非障礙同儕一起享有教育的權利，1970 年代的回歸主流、最少環境限制、與階梯式服務模式，則是主張提供無障礙環境，醫療復健的相關支援服務措施，讓身心障礙學生能獲得較好的教育服務，在這個階段普通教育，特殊教育是以雙軌制的方式共同安置身心障礙學生（邱上真，1999；鈕文英，2003；邱明芳，2003）。1980 年代初期的以普通教育為首改革運動主張重組特殊教育與普通教育系統，以配合政府的經濟政策，降低特殊教育經費支出，提昇普通教育的品質，以減少特殊教育學生的人數（鈕文英，2003；邱明芳，2003）。到了 1990 年代的融合教育主張所有學生都應該在教育的主流，即普通教育中接受教育，若他們有特殊需求，就將其所需的相關服務或支持系統帶進學校或教室，服務這些學生。

上述有關融合教育發展過程包含了許多專有名詞，這些名詞雖然都和融合教育直接相關，但其中所包含的融合概念和實施方式隨著其提出的年代和時空背景有所不同，本文將其內容照其出現年代整理如下（林寶貴等著，2000；黃裕惠&余曉珍，2001；簡明建&邱金滿，2002；鈕文英，2003）：

1. 「正常化原則」：理念源自於北歐，美國則興起於一九六〇年代，是泛指每位有特殊需求的人，皆能回歸所屬的社會，與一般人共同生活。
2. 「去機構化」：興起於一九六〇年代，係指讓特殊學生離開大型的寄宿機構，加入當地社區的過程。

3. 「回歸主流」：興起於一九七〇年，主張輕度障礙學生，應先被抽離接受資源方案的協助後，再回歸正常班級的過程。
4. 「最少限制環境」：身心障礙學生以就讀普通班為原則，除非其障礙程度無法適應普通班的學習時，方能安排其他教育安置。亦即最少限制的環境就是根據 Reynold(1983)的「階梯式的服務」模式，考慮學生之個別差異而提供最適合該生之教育安置。
5. 「階梯式的服務」：階梯式的服務是指將所有特殊教育教育的型態以階梯式的連續系統表示，全時制在普通班學習列為最少隔離的環境，而全時制在機構、醫院治療為隔離最多的安置。
6. 「統合」：統合的熱潮興起於一九七〇年代中期，根據 Zions (1997) 的說法，它是指安排身心障礙學生在有一般同儕參與的情境中，讓他們接觸，這樣的接觸不見得是在教學活動中，可能是在午餐時間、課外活動時間等，而且不見得是在普通班級中，也有可能是在特殊班級中。亦指普通學校系統中有特殊需求的學生。
7. 「融合」：在零拒絕的原則下，主張特殊需求的學生在符合其年齡的一般班級及中就讀，學校則在普通的教育環境中，提供特殊的教育情境。

這些名詞意義顯示了融合教育從一開始齊一式的平等，到開始注意到差異式的小規模融合或抽離式的補償教育，再發展至將特殊資源帶入普通班全面性的融合。隨著融合教育含意的轉變，對待身心障礙生的態度與融合教育實施方式也有很大的改變。這與不同世代對於平等的含意詮釋方式轉變有關。

二、國內融合教育的發展

歐美的融合教育的產生與發展，是基於對人權觀念的反省以及民權運動的影響，開始反思以往的隔離安置政策，並受到多元文化教育理念與社會建構論的影響，以及在國際組織的宣導，再配合相關法令的制訂，逐漸落實（鈕文英，2003）。可以說，美國融合教育的發展過程是受到民間社會運動思潮與政府相關政策交互影響而來。而臺灣則是受到歐美思潮的影響，從立法與政策面開始

推動融合教育，民國八十六年特殊教育法修正公布，其中第十三條：「……身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制為原則……。」特殊教育法實行細則第七條也提出：「學前教育階段身心障礙兒童，應與普通兒童一起就學為原則。」但在實務操作層面的實施可看出許多矛盾之處，例如：從大型啟智學校的大量規劃設立，大型教養機構的經費補助，與重度障礙在家教育的實施（王天苗，2004；胡永崇，2001），且特殊教育服務尚未真正帶入普通班級，由此可看出我國的教育政策的明顯仍存有隔離與特殊的傳統刻板作法和想法，無一不與重視人權、社區安置、和融合教育的精神背道而馳。也顯示臺灣推動融合教育的過程是從立法與政策層面開始，由上而下進行，缺乏來自民間的集體省思或共識。

三、國內實施融合教育的迷思

融合教育最為人所熟悉的概念就是將特殊生安置在普通班與一般生共同學習，但若要真正的落實融合教育是需進一步了解其內容，否則實施上很容易產生一些謬誤。鈕文英（2003）從安置、服務對象和服務型態三方面，比較融合教育與非融合教育如表 1。這個表所列的非融合教育要項，是目前臺灣實施融合教育常見的問題。

表 1 融合教育與非融合教育之比較

向度	融合教育	非融合教育
安置方面	<ol style="list-style-type: none"> 1. 安置特殊學生於住家附近的學校，與一般學生一起生活 2. 在安置特殊學生於普通班之前，有事先的計畫和準備 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 安置特殊學生於特殊班或特殊學校，或不適齡的普通班級（例如安置學生於比其年齡小的班級中） 2. 將特殊學生安置在普通班級中，而沒有事前的計畫和準備
服務對象	<ol style="list-style-type: none"> 1. 服務班級中所有特殊需求的學生，而不僅限於鑑定合格的特殊學生 2. 所有學生均能獲益 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 僅服務班級中的特殊學生 2. 為了照顧特殊學生而犧牲一般學生的教育

表 1 融合教育與非融合教育之比較 (續)

向度	融合教育	非融合教育
服務型態方面	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校確認所有學生都能學習，同時也是學校與班級中的成員規劃適合學生需求的課程與支持服務 2. 調整普通教育環境，讓特殊學生能夠成功地融入普通班級 3. 特殊教育服務帶進普通班級中 4. 特殊教育教師和普通教育教師協同合作，學校行政上提供適當的訓練或支持 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以安置特殊學生在普通班級中為目的，而不是以特殊學生的學習需求為考量，並且減少或是取消提供給特殊學生或其他學生的特殊教育服務 2. 對所有學生提供相同的課程與教學，忽略每位學生獨特的學習需求 3. 以抽離的方式提供特殊教育服務，由特教育老師負責，普通教師未參與其中 4. 融合教育是普通教育教師的職責，在沒有提供適當的訓練或支持的情況下，要求普通教育教師教導特殊學生

資料來源：綜合整理自吳淑美(2004)；Halvorsen 和 Neary(2000)；Kochhar、West 和 Taymans (2000) (引自鈕文英，2003)

由上表可看出融合教育的實施其實具備一些重要的原則，包括：在自己家附近的學校受教育、實施前有預先做計畫和準備、服務所有有特殊需求的學生，而不只是被診斷出的特殊幼兒、所有的學習者均能獲益、規劃適合所有學生學習的課程與支持服務、調整普通教育環境以接納特殊學生、將普通教育服務帶入普通班級與行政上的支持。而國內融合教育的實施常可看到將特殊幼兒直接放入普通教室或以抽離教室的方式提供特殊教育，特殊教育與普通教育之間缺乏真正的融合與溝通。

上述表格所提到的原則反映出一個真正的融合教育是將學生的需求擺在中間，根據每個班不同學習者的學習需求來規劃課程、將普通教育、特殊教育和學校行政等相關資源做有彈性的整合，以滿足學生不同的學習需求。

四、融合教育課程與教學

由上面的文獻可知，目前一般的傳統教室要做到真正的融合教育，其原有的課程與教學勢必要做一定的調整，國內外有關融合教育課程的文獻許多可提供參考的課程與教學介入與調整策略。

Janney 和 Snell (2000) 指出融合教育課程和教學調整的層次，像正三角形，分成三層，如下圖：第一層是在學校和班級中形成融合的文化，營造一種社群感的班級氣氛；第二層是融合的課程與教學實務，是針對全班同學採取最好的課程與教學實務，如此所有的學生都獲益；第三層是針對對個別學生所做的調整，亦即針對個別學生需求所做的課程與教學調整。Janney 和 Snell 表示教師宜投下最多時間，從最底層開始介入，而且優先選擇針對全班的課程與教學實務；如果有必要在針對個別學生做調整。他們認為如果整個學校文化愈是融合，而且整個班級具有高度的彈性與調整性，則需做個別化調整的機率就會愈低。（引自鈕文英，2003）

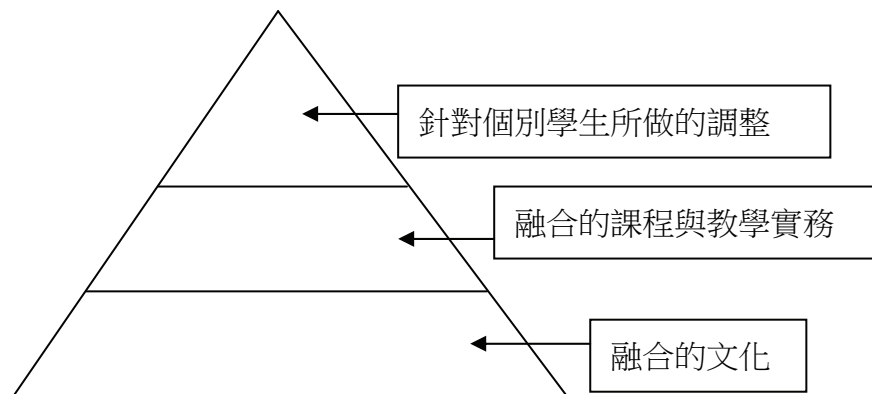


圖 1 融合教育課程與教學調整的層次 (Janney 和 Snell, 2000, p. 10)

Janney 和 Snell 的融合教育課程與教學調整策略強調的是整個學校和班級融合文化的營造，而不是將焦點放在單一學生的特殊需求。並相信這樣的模式會創造出具有彈性的班級教學，滿足所有學生的學習需求，這樣高度融合文化下的學習環境，有個別學習需求學生的特殊性就會被同等尊重而不會被貼上缺陷的標籤。

國內學者吳淑美（1996）認為我們可以分別在學習主題、學習活動、學習目標、與學習材料上作適當的調整，吳淑美的融合教育課程與教學調整策略強調的是具彈性的課程與教學，以幫助不同學習需求或特性的學生在同一教室裡學習。

五、從教育平等理念看融合教育

如前面所說，融合教育是起源於對平等的主張而產生的教育趨勢，然而平等的觀念有許多分歧的說法。有人覺得要給予不同群體的學生相同的受教機會和教育內容，有人則認為應該視學生不同的學習特質與需求給予不同的學習機會，才是真正的平等教育。

本研究引用潘慧玲（2003）所整理的四種教育平等模式（潘慧玲、林昱貞，2000；Bennison, Wilkinson, Fennema, Masemann, & Peterson, 1984: 1-16），從這四種不同模式對差異的看法，可看出它們對平等的主張。這四種模式對於平等的闡述可提供我們進一步思考如何面對融合教育裡的差異性問題，以及融合教育所主張的平等教育理念的落實問題。

第一種模式是「同化模式」（assimilationism model），它的假設是當不同群體的學生進入學校時，它們有相同的學習能力，因此他們應該要有相同的學習機會和教育目標，而且所有小孩的教育結果應該也會相同。

第二種模式是「缺陷模式」（deficit model），它的假設是認為學習群體間的差異性是存在的，這種差異造成它們某方面的不平等，因此教育的角色和功能是要確保所有人有相同的教育結果，這個目標的達成通常需要針對不同缺陷的小孩給予不同的教育環境與補償性教育。

第三種模式是「多元模式」（pluralistic model），這個模式除了認知弱勢群體的不利地位之外，它主張教育目標應依群體而有不同，當特定群體的學習特質與主流群體差異時，這些差異不應被視為缺陷，教育應考量這些差異所造成的學習結果也會呈現多元面貌。

最後是「社會正義模式」(social justice model)，此模式指出人在某些方面是相似的，在某些方向則是不同，當相同時必須相同的對待，當不同時要以不同的方式對待，所以為了達成教育中的正義，我們需要相同的教育機會，這是屬於數量上的均等；有時則需為了不同族群或群體的差異和需求，來提供適當的教育機會，這是品質上的公平。

以上四種不同的平等模式對於差異與平等都有不同的詮釋與對待方式，隨著不同模式的提出，對平等的思考也漸趨成熟而完整。從標準齊一，不看差異的教育思考模式，到注意差異性的存在，以優勢族群的特質為正常、標準，而將弱勢族群呈現出來的差異視為次等的「缺陷」，並要幫助他們努力改善，這等於將弱勢族群再次歸入邊緣次等的處境。多元模式則異於同化和缺陷模式中的主流意識，不同群體的特質在此模式被等同尊重與珍視，弱勢族群不再被拿來和主流規範相比較，而被貼上「缺陷」標籤。社會正義模式則提出一個更完整的思考方向，對於人類共通之基本需求，教育應當提供學生相同資源，然而當個體因生理或受到社會結構之影響，處於不利地位時，教育應扮演更為主動的角色，提供不利者較多資源，協助其發展，這便是「積極性差別待遇」(positive discrimination)之主張。(潘慧玲，2003)。此四種用於闡釋平等與差異的模式，放置於融合教育身心障礙生所面對的教育情境，存在著相似的思考與發展脈絡。本研究乃以平等模式為理論依據，解讀個案教師對於幼稚園融合教育的看法。

參、研究方法

本研究主要採用訪談來收集研究資料，透過三位幼教師口述自己從事融合教育的經驗，所提供的生命個體與社會文化脈絡的互動歷程來建構幼教師實施融合教育的圖像。

本研究的研究對象採立意取樣和用滾雪球的方式找到三位研究對象，以研究群的人際網絡展開接洽，從具有一定評價的學前機構，(例如：具教學特色，常接受參觀實習，可提供教師較多資源的園所。)再透過其園所長或同事介紹在目前園所有多年帶班經驗且有一年以上融合教育經驗的老師為訪談對象，研

究群對這三位老師及其工作園所文化均有一定的熟悉度，例如曾與老師有過共事經驗或與園所有過合作關係，建立在這個基礎上，去訪談這些老師。訪談次數以資料本身的飽和度為準，進行一次正式訪問和數次非正式訪談。

一、研究對象

下表為三位參與本研究的老師基本資料：

教師	園所屬性	服務年資	融合教育 經驗	曾接觸過的融合生類別
A 老師	公立實驗幼稚園	8 年	7 年	語言障礙一位 情緒障礙二位 學習障礙一位
B 老師	社福機構公辦民營 性質實驗托兒所	6 年（在這之 前有 5 年其他 園所經驗）	2 年	情緒障礙&學習障礙一 位 腦性麻痺一位
C 老師	私立幼稚園	4 年	2.5 年	亞斯伯格自閉症&過動 一位 亞斯伯格自閉症一位

二、資料分析

參與本研究的研究者均聽過每一位受訪者的訪談錄音帶，並詳讀分析逐字稿內容和定期做同儕討論，本研究使用一般質性研究的資料分析，先各自從原始訪談資料中做編碼，然後回到研究群做團體討論，在討論過程中也同時閱讀相關的文獻和理論，並進行多次的編碼，逐步發現訪談資料中的分析主軸，再將資料抽象化，再將這些抽象化的概念用圖式化的方式呈現出來，經過多次來回討論修改之後，分別建構出三位老師的融合教育圖像，然後根據文獻理論再進行個案之間的對比分析。

肆、研究結果

參與本研究的三位幼教師在既有的幼兒教育領域都是具備幼教專業能力且充滿愛心的傑出老師，而且在實施融合教育的過程裡，她們在園所長或同事的眼中可呈現較好價值代表的老師，這是他們被推薦訪談的原因。透過這些老師看待融合教育與特殊幼兒的眼光與處理方式，可幫助我們進一步了解臺灣融合教育在幼教界實施的情形。本研究結果將先呈現三位老師的訪談分析內容，以及其融合教育圖像，接著在作三位老師之間的對比分析。

一、三位老師的訪談分析

(一) 事務專業取向的融合教育

畢業於師範學院幼教系的 A 老師，在大學時同時修畢 20 學分的特教課程，擁有特教老師資格，一畢業即考入一所臺北市的公立實驗幼稚園（以下稱 A 園所），至今服務滿 8 年。從 87 年開始接觸融合生，具備幼教與特教專業教師資格的 A 老師，在工作之餘仍持續研習進修，他會根據自己班上的特殊幼兒狀況來選擇自己所需的特教研習。並認為特教專業是沒有上限的。

A 園所在決定實施融合教育之後，在學校加設了防滑地板及防撞等防護措施，並且成立了由校內人員組成的特教推行委員會，分期初、期中和期末開融合生評估會議。並且安排具特教專長的老師先帶融合生，且融合班老師可優先參加特教研習。

在課程上，由於園所很強調感性活動，A 老師在剛開學時會為一般生如何接納特殊幼兒做很多相關活動，並加強與一般生家長做溝通，幫助家長接納特殊幼兒與一般生共同學習，同時也為特殊幼兒家長做心理建設，讓他們信任園所提供的環境是安全的。

由於 A 園所設有特殊幼兒班，因此特教巡迴輔導團並沒有進園輔導，A 老師認為他的特教支援系統主要來自園內特教班老師以及同班老師之間的討論與分享。而他也從來沒想過要去使用校外的特教資源。因為校內的資源對他來說

是最迅速而有效的。他認為輔導團平常並不在班級裡，不清楚班級文化，所給予的特教建議不一定適合幼教的情境和需求。

雖然 A 老師具備許多幼教老師所沒有的特教師資格，當他第一次接觸由園內特幼班轉進來的特殊幼兒時，仍感到極大的衝擊。他形容當時的感覺：

他沒有任何語言能力，就是他不會說話，應該這樣講他不會說話，可是 he 會用聲音去表達他的情緒、目的跟行為這樣子，那個時候他進到我們班…我覺得滿衝擊的，因為我覺得雖然在學校也修滿了，也具備了特教師的一些基本能力…可是我實際上碰到那樣的孩子，而且一碰又是那種我覺得滿嚴重的孩子，其實那時候有點措手不及，尤其是沒有語言能力，我根本，說實在沒有語言能力，你很難去抓出她的基本能力(A030905)

第一次做融合教育就碰到較特殊的孩子讓 A 老師覺得自己的專業能力很有限，並指出因為自己能力不足，所以很難抓到學生得基本能力，因而無法提供學生適性的教育方案，雖然如此，他仍肯定在融合班與一般幼兒的生活可提供融合生許多學習的機會，尤其是社會互動的部分：

可是我覺得的受限非常多，可能老師專業知能沒有那麼足夠，我覺得對她的幫助有限，可是非常大的好處是可以有那麼多的孩子陪他，我覺得她至少可以學會怎麼去跟人家互動，我表達我的感覺的時候可以用怎樣的方法，對我也看到那一年我覺得他在這部分的進步非常的多(A030905)

A 老師雖然覺得自己專業能力不足，無法給予特殊幼兒適切的教育活動，但是他發現由於有很多的孩子陪伴特殊幼兒，對於其社會互動是有很大的幫助，相對而言，學習反而不一定那麼重要，他說：

我自己，存在一個觀念是，融合生只要你被建立，比方說妳是特殊生，然後你進到融合班這樣的一個環境裡面，我的一個基本假設是，能夠得到的是只有社會互動，這應該是我一直假設的…因為普通班就是一個小型的社會啊，我覺這樣的情境自然而然的 earliest 會學到的，認知不能保證，但是最早跟人家相處啊！對啊我基本假設是，不管怎樣的融合生進來，我相信他

們唯一會獲的，就是這一部份一定會有進步，對那其他就看個案了，這是我自己的假設。(A030905)

A 老師從自己經營的融合教育的經驗指出對於特殊幼兒一定有益，而且在社會互動的部分一定會有所進步，至於學習表現與成效是因人而異，且可能與家長的因素有關，因為 A 老師陸續有帶過幾位情緒障礙或學習障礙的幼兒，但他並不認為這些融合生是特殊幼兒，他認為這些小孩是比較倒楣被家長帶去做診斷，所以被認為是有障礙的小孩，A 老師還是會用一般正常幼兒的標準來要求這些小孩。

雖然融合班的學生人數比一般班級少，但 A 老師認為教師的工作量並沒有減少，反而負擔更重，他說：

雖然有融合生進來你可以減 3 個孩子變成 2:27，臺北市是減 3，可是我覺得你要花更多的時間你去了解一個領域，或者了解一個你可能應該是說我們也不清楚的這個孩子背後，心理面，腦袋裡在想什麼，她之後會作什麼，我覺得我沒有辦法預測。我覺得那樣子的挑戰是存在那個班級。那你原本的事情還是要作，原本你對普通生的事情你還是要作。但是他們進來其實還有另外一個部分要作，我覺得同樣的時間、同樣的環境裡面，你的工作量是有增加的。(A030905)

上面的資料顯示融合班老師除了日常例行的工作內容，另外需要花更多時間去了解融合生，因此工作負擔和挑戰均會增加，這使得 A 老師發現他必須要更有效的經營班級，但並不容易。此外，實施融合教育所帶來的額外工作還有做 IEP，這是最令 A 老師困擾的一點，他認為 IEP 和幼稚園的原有的方案教學模式是有衝突的，他解釋：

我們學校的教學方式是方案，那東西不是我要針對你一個人去設計，而是針對課程我要去預設好，可是 IEP 不是，IEP 是我要去抓出你的基本能力，我再去設計下一個目標的基本能力，那中間這個 range 的時候我要設計活動，那我覺的我不太習慣被綁住在這樣的東西裡，所以那對我來講很困難。(A030905)

而且 IEP 通常是以一對一的方式進行，A 老師認為這會造成人力不足的問題，且對班上其他幼兒來說是不公平的。

我沒有時間執行我寫下去的活動，我沒有時間作，因為大部分它都要一對一。舉個例子：比如說第一個孩子他是多重障礙，那我為了希望讓他的口舌比較靈活，我要設計一些，可是我沒有時間單獨把他拉出來，因為這樣一個老師就被抽走，那我們只好把它變成全班性的活動，大家一起玩，其實有個好處，因為有的孩子他可能口舌也不靈活，說話也不清楚，這個是大家都有益處的狀況，可是對針對他個別性的，我是覺得拿來全班作，其實是浪費其他人的時間。(A030905)

A 老師對於要寫 IEP 有著抗拒感，一方面這不符合他的原有的教學型態，另一方面人力支援有限，而且寫 IEP 常要花費老師許多時間，常不知如何寫又不一定有時間去執行。

他也提出他對於整個融合教育的一個感想，他認為問題出在特教與幼教之間的溝通協調和資源整合上：

幼教系統與特教系統，就學前（教育），我覺得中間根本沒有好好溝通啊！對，你並沒有溝通，可能這邊特教一味地認為，融合教育是好事，就把它放進去，最好以後就是這個樣子，他們根本沒有在協調、根本沒有在溝通，然後當它整個推下去，變成一個政策，然後落實到現場的時候，現場老師的聲音，特教那邊會誤以為你們就是沒有愛心、你們就是不願意接納這些小孩，可是事實上，事實是什麼，事實是你沒有給我們足夠的時間，沒有給我們足夠的人力，去做這件事情，我們不是不願意去做，因為班級裡面本來就有不同的孩子，我會覺得他們沒有溝通，再來是既然政策下去，我會很質疑，妳有沒有作現場研究，到底可不可行？對我會去質疑特教這一塊，妳既然作了，妳是不是應該回頭看看，你作的狀況，然後你作了可能兩年三年的研究，去看看融合教育到底可不可行，缺了什麼再去補什麼，可是沒有。那你這樣子是不是很好笑，政策決定了，然後就這樣不管了，對啊！然後我就覺得怎麼就可以這樣子就丟進來，然後讓幼教這一塊的人

去吸收這樣的東西，我覺得這很不公平，對，我每次都在強調我不是不願意去做，而是妳有沒有給我機會去好好做。(A030905)

雖然對於臺灣目前融合教育的實際執行層面，有許多的質疑。但 A 老師仍相信教育專業是很重要的，教育可提供家庭功能不彰的幼兒一個較好的環境，但要將教育專業發揮到極致，前提是資源要整合。

當然家庭這種因素對一個小孩來講、對一個學生來講，那個影響你沒有辦法去預測，而且我想不能預測之外，它其實更根深蒂固，我覺得本來教育的功能，其實就在於是希望她能夠先跳脫這樣的環境，在這個環境之內能夠好一點…可是我覺得要相信教育專業這個東西，這個東西能夠發揮到最大極限是不是還要整合大家的資源，大家互相幫忙，才能夠作得很好，那我覺得是很遺憾的是，現在很多得事情，資源根本都就沒有整合，一直再重複的浪費，所以我會覺得融合教育為什麼不能作，我覺得可以作啊！而且出發點很好。(A030905)

A 老師的訪談資料呈現出兩種脈絡（見圖 2），一個是 A 老師和其工作園所所展現的特教專業知能，而這樣的資源在一般幼稚園是很少見的，A 老師很肯定教育專業的重要性，認為發揮到極致的教育專業可解決許多問題。但另一方面 A 老師對於融合教育的整個政策推動過程則有很大的質疑，由於資源不能有效整合造成幼教界要去概括承受整個融合教育的工作。另外他的經驗也突顯出由於缺乏足夠的溝通，一個直接由特教放到幼教的教學模式因欠缺實証研究的基礎和原有的教室情境脈絡顯得格格不入。

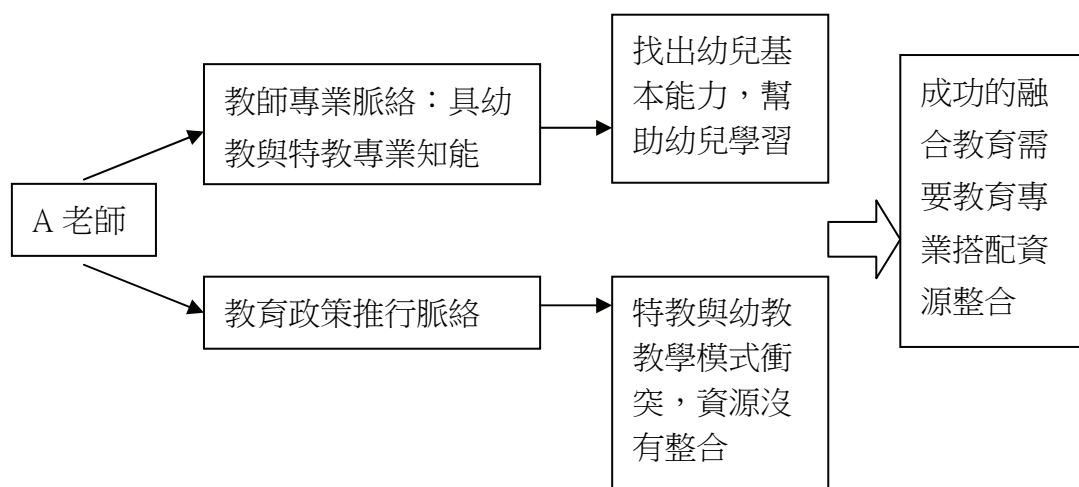


圖 2 影響 A 老師融合教育的關鍵因素

(二) 問題解決模式的融合教育

B 老師畢業於私立技術學院幼二專，畢業後在一家蒙式幼稚園待過兩年，後來在一家實施方案教學的園所做了三年，接著就來到高雄縣的一所公辦民營性質的實驗托兒所（以下稱 B 園所），目前做滿六年。到了 B 園所即開始接觸到融合教育，由於之前只曾在學校修過一門兩學分的特教課程，來到 B 園所之後，由於工作上的需要，B 老師開始去接觸特教方面的研習，只要研習名稱裡有談到特教或是融合，他就會去參加。

由於 B 園所本身是社福機構底下的組織，在決定實施融合教育之後，園所內有針對教師需求安排一些特教相關的師訓課程，並與高雄一些特教機構進行對談與交流的活動，同時提供老師許多特教研習訊息，鼓勵老師進修。但園所環境及教師在教室裡的課程與教學並沒有因為實施融合教育而做特別的改變。

B 老師在開始做融合教育之後，他接觸的第一個融合生是一位有發展遲緩兼情緒障礙症狀的小孩。他覺得所獲得的資源並不多，他會希望有一個更專業的團隊來協助教師處理特殊幼兒的問題。到目前為止，對 B 老師來說，最主要的支持系統來自於園內理念相同老師彼此所給予的精神上的支持。在分析 B 老師的訪談內容時，可發現在他在與特殊幼兒接觸和其家長溝通的過程中，有著許多挑戰和無力感，也開始改變自己的想法。他說：

我覺得這兩年（停頓）我覺得老師要有很大的勇氣，包括那個包容因為很多，包括在跟孩子的互動不是說像一般孩子你講了就聽，而且你要用很多的方法，那這樣的方法你要跟父母親做溝通。那不見得的每個家長你跟他講就 ok，其實在這樣的一個過程是自己的腳步太快，那太快又太急，所以有時候會覺得已經跟父母講的很清楚了父母都沒有做部分的改變，自己就會生氣這樣子（笑）。會恨鐵不成鋼，就是都沒有做改變，就是這個部分…我會提醒自己啦，就是很多東西會放慢腳步。(B022605)

在接觸特殊幼兒之後，B 老師深刻體驗到特殊幼兒與一般孩子有極大的差異性，而且和家長溝通孩子的問題時，也比較困難。因此，在發現無法立即改變特幼兒和家長之後，他開始調適自己的心態，提醒自己放慢腳步和更具耐心。他說：

可能我覺得沒有做過融合教育之前，我帶的都是一般的孩子，所以我覺得那都是很好溝通的…那在做融合教育之後，會發現他的特殊性很大，一方面會覺得每一個生命的差異會這麼大，其實有時候會覺得會有無力感，那種東西不是說一年兩年就可以看見的，包括跟特殊的孩子父母溝通的時，會有一些困難。改變其實就是自己要耐著性子。(B022605)

做融合教育一方面帶給 B 老師很深的無力感，另一方面他變的較為感性，對於身心障礙生存有慈悲心。他說：

會覺得生命怎麼會這麼脆弱，就是感性的那個東西會出來。(B022605)

雖然有挫折，但 B 老師仍認為融合教育是該做的事，他還是願意幫助有特殊需求的孩子。而且他發現對一般幼兒也有益處，他說：

其實跟融合的孩子做接觸其實也是一種機會，這樣的機會可以幫助他就幫助他，雖然說自己不是很厲害，但我覺得總是盡一份心力呀…而且做這個也不是說對老師有好處，而是說對一般的孩子，特殊孩子我覺得那是互利的。(B022605)

B 老師很期望自己能做到對每一個孩子都能平等對待，可以情緒穩定的來接納孩子的特殊性。他說：

我覺得最主要的是觀念，他怎麼樣的看待應該說每一個孩子，就不要給他分特殊或一般，就是你怎麼看待這些孩子學習上的一些成長，然後我就是希望自己如果是一個很理想的一個狀況，就是情緒都很穩定，包括接受孩子的個別差異吧。其實我覺得那個真的都在學習。(B022605)

B 老師認為不該給幼兒分特殊或一般，對於原本就在班上的學生，後來被診斷為特殊幼兒的學生，他並不認為他們是融合生，還是會平等看待他們，他覺得是家長的教育理念問題而不一定是幼兒的發展問題，他說：

我覺得有時候是孩子的個別差異，我不會想到說是一般孩子跟特殊孩子耶……因為有些孩子會去評估是因為父母覺得他孩子可能是過動或是那一個部分，那他就不放心，那媽媽父母會一直反應，那我們就其實就建議他要嗎就去做評估，那有問題當然就來處理，沒問題安父母的心……不過我覺得看來都是家長的教育問題。(B022605)

這顯示當 B 老師對孩子有較深的瞭解之後，他並不會以特殊或正常來區分孩子，他較能看到影響孩子行為背後的家庭因素。但是為了讓父母安心他還是會建議父母去做評估。

當問到為何辛苦還是願意繼續做融合教育時，B 老師解釋他願意繼續做融合教育的原因：

我覺得是尊重他們的受教權，因為他出生這樣子也不是他願意的，那如果說社會資源可以針對這樣的孩子給一些教育，其實他以後的發展也可以很棒，像喜憨兒你看這樣的孩子就有謀生的能力，那這樣的有特殊性的孩子有謀生能力我覺得對社會以後要負的成本就會降低。(B022605)

B 老師比較是從社會互惠的角度來看待融合教育，因此即使他在做融合教育的過程裡有著許多挫折感，他還是認為這是身為教育工作者該做的事，因此他認為從事融合教育有心為這些孩子服務是最重要的，然後再根據個別的問題一一

找比較適合幫助這些孩子的方法。他也認為融合生需要一些個別指導，

我覺得某一些特殊孩子它就是要有個別的，所謂的個別指導（訪談者：個別計劃）對對對，這個部分可能，我們是兩位老師帶一個班，那抽離的時間，什麼樣的時間給他什麼樣的課程協助…我希望有一些比較專業的機構能協助這個孩子，包括他的家庭。因為有時候你會覺得特殊孩子的家庭經濟其實不是很好，那老師的努力，父母的努力，如果一個更專業的團隊來協助那會更好。(B022605)

對 B 老師而言，針對個案的特殊性學習具實用的方法比學理論有用的多，他說：

我覺得我們要的就是方法，不是很多很多的理論，對。其實我覺得多多少少會有幫助啦。當然就是方法幫的比較多啦。其實包括我們在帶班的過程，其實會覺得父母都很用心的在帶自己的孩子，可是方法上有一些出入阿，我們就是提供一些方法，做交流。所以我覺得一些方法要對，也不是說不對，用的不是很適當都會影響孩子。其實我們要的就是那個方法而已。(B022605)

B 老師在做融合教育的焦點很集中在個案的問題與尋求解決問題的方法上並看重與家長的交流及提供家長教育子女的可行方法。

B 老師的訪談資料分析（見圖 3）顯示他原有幼教專業無法解決所接觸到的融合生的問題，包括融合生的學習以及和家長溝通的效果均不如預期。而在接觸融合教育之後所發現的差異性問題也成為 B 老師努力要去克服的一環。但作為教育工作者的使命感讓 B 老師願意繼續努力，學習有用的方法，調整自己的情緒，改變自己對融合生的期望與步調。這都是 B 老師一直在學習的部分。其實 B 老師所關注的問題也是很多幼教師的共通問題，即想解決特殊幼兒的問題，但特殊幼兒的問題是無法真正被解決的，他們並不會因為教育的過程而變成一般幼兒，這也是令 B 老師一開始感到挫折的原因，因此他重新調整自己對融合生的標準與期待。

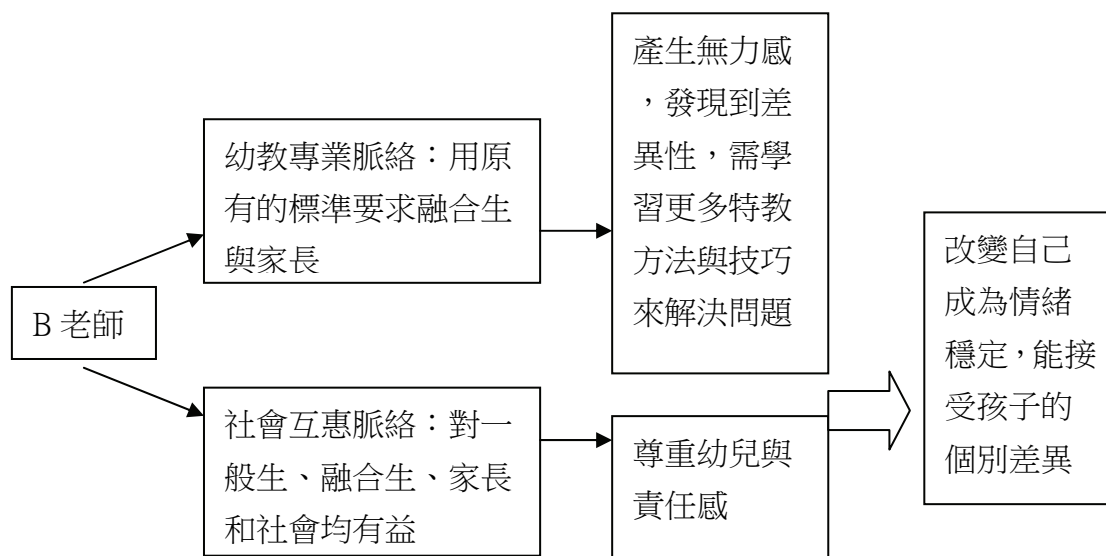


圖 3 影響 B 老師融合教育關鍵因素

(三) 以幼兒生命本質為出發點的融合教育

C 老師畢業於師院幼教系，完成一年實習後，開始到臺南一家實施開放教育的私立幼稚園（以下稱 C 園所）工作，目前是第四年。C 老師自認對特教很不瞭解，除了在學校時曾修一門三學分的幼兒特殊教育，以及畢業後第一年曾參加過一個為期兩天的早期療育研習之外，就沒有其他特教專業訓練。

C 老師所服務的園所文化強調的是以幼兒為主的開放教育，園所環境或課程並沒有針對實施融合教育作特別的調整或改變，原本園所在每週的園務會議或教學會議上就固定會討論幼兒個案問題，如果老師忙不過來，有需要的話，園方會幫忙處理有特殊需求小孩的問題。園長辦公室可變成暫時安置中心。園方平時會鼓勵教師可配合特殊幼兒的一些需求調整教學活動。平常各班老師在教室外會互相補位，用一致的態度幫忙處理別班一些小孩的問題。C 老師認為他有不足的部分常會透過觀察其他班老師和特殊幼兒互動的方式來學習或在開會時和老師彼此討論班上一些個案的處理方式，但他也知道沒有一定的解決方式。

在實施融合教育之後，平常會有巡迴輔導團的輔導員到園為特殊幼兒做一對一的輔導。C 老師可從輔導員的整理好的輔導資料以及家長帶幼兒去治療過程的紀錄來瞭解一些幼兒的情況和特質。

C 老師認為自己並沒有特教專業知識，因此他用對待一般幼兒的方式來對待特殊幼兒，他接觸的第一個融合生是一位亞斯伯格自閉症兼過動的小孩，他說明他平常的處理方式：

要先跟家長溝通阿，要常談他們的狀況，我們會主動跟爸爸媽媽說他在學校的狀況…我覺得他因為他是融合，所以我覺得要用對待一般孩子的方式對待，（訪談者：所以你沒有覺得自己特別需要一些不同的資源嗎？）我覺得需要，可是我不會把他看成，他需要另外一種模式，用太太太特別的方式去對待他，因為他真的，我希望別的小孩也可以把它當一般的孩子，我會在教室跟孩子，因為他有時候有些行為蠻出軌的脫序的，小朋友會覺得很好奇，或是剛開始會去捉弄他、或者笑他，不過我會去制止這樣子的行為。(C031605)

雖然 C 老師覺得自己在面對特殊幼兒時也需要更多資源，但他對待融合生的態度與其他一般生是一樣的，而且如果一般生用不適宜的方式對待融合生，C 老師會馬上制止。而在瞭解融合生的一些特質之後，C 老師會根據他固著的特性幫助他建立符合班級常規或不影響教室活動進行的行為模式，他解釋說：

他一開始，我是知道他沒有辦法，我試著去，去吸引或是去要求他坐一下，那他沒有辦法，我們後來就，會跟他約定好那個，就是一個因為他們會，好的習慣如果建立，他會每一次都會這樣子，一個一個步驟，他們會有一個步驟…他們，他們會習慣就是，一定要做完什麼事，然後做完什麼事，所以他們有時候沒有辦法變通，就是這樣。所以我就去訓練他，收拾音樂開始就是收玩具然後你就坐到語文區看書。(C031605)

一開始 C 老師會跟著特殊幼兒的特質走，甚至會帶著班上幼兒跟著特殊幼兒到戶外探索，看到底是什麼吸引了他，例如挖土或騎車，並從其中發現他的習慣，再由他的習慣，確定該有的訓練，但這一切都是為了融入團體而準備，他說：

剛開始會配合這個特殊的孩子的特殊需求，可是，還是要讓他回到團體，到團體的生活再進行，因為他們就是一直是活在自己的世界裡，然後覺得跟人家搭不上。(C031605)

C 老師談到許多他對幼兒的觀察與做法，但由於他一直認為自己不懂特教，因此他分享的態度與策略也就是他平常在幼兒教育所使用的方式，但是對融合生他的標準會有所調整，他說：

然後，特殊的孩子標準也不一樣，我會用一樣的，就是對的事情就是對的，不對的事情就是不對的，對錯是非很分明，可是他的標準我會降低。不會，如果他某些他的作品，他在做活動作品，做得不是，他沒有他可能沒有辦法像一般孩子創意這麼多，這麼豐富的時候，我會去看他是不是很投入，是不是他很融入在活動中，那我不會去看說，阿你怎麼做的這樣，怎麼就是很簡單或是內容很貧乏…就是會去很高興他可以這麼投入一段時間。(C031605)

C 老師的教育理念是對於事情有一定對錯分明，但是學習上會接納多元，他提到做融合教育之後，他開始反省到自己以前的成長背景是比較一板一眼，因此他剛開始也會用同樣的方式來帶小孩子，但慢慢的他發現孩子並不會按照他的模式去做，他覺得自己應該要更有彈性一點，而不是去改造小孩，他說：

每一個孩子有每一個孩子的個性，這個方法行的通，不一定這個方法對這個小孩也行的通，我就必須試著去變通調整我的方法，那在透過孩子的身上，就有些部分可以想跟一般孩子的幫助，可是有時候你就必須要調整方式去對待他。(C031605)

他認為硬要改造孩子會讓老師和小孩彼此都很痛苦，他說：

因為我覺得改造會彼此很痛苦，就像是一般的孩子，如果你刻意或一直去否定他某些事情，一直去要求他去達到你的目標，我覺得會太痛苦了，假如我在互動中得不到快樂，我心裡會不快樂。(C031605)

他認為他有責任去幫助班上每一個小孩去發揮他們的潛能，因此他會不斷調整自己的教學活動，他很願意去接受挑戰，他在面對孩子時有一種使命感，他說：

可是你的孩子每一個人，每一個都在你的班阿，你要負責去，觀察他們阿互動嘛，然後參與，帶活動的時候要最好是每一個孩子都有都，有他們潛力的發揮這樣子，所以，你就要我就要負責去（調整）。(C031605)

但 C 老師也承認在教導融合生時，老師會承受較大的壓力，他解釋：

因為他需要花費比較多的時間和精力去，去教導這樣子，像剛說，我都用類似的方法，可是正常的孩子講一次就聽懂，他要講很多次，而且你要用不同的方式讓他理解。(C031605)

由於在教導融合生時常常需要用不同的方式引導，C 老師認為分身乏術是他接觸融合生之後最大的困擾。但也因為接觸到融合生，他覺得他和小孩的互動模式和技巧都有進步。

從 C 老師的訪談內容可發現園所的文化對他有很大的影響，他很多的作法都是平常園長一再提醒老師要注意的方向。下面訪談內容可反映出 C 老師的教育信念和園所理念很有關係。

有時候小孩讓我很困擾的時候，我會選擇不要跟他硬碰硬，我先離開，因為我急著讓他遵守，遵守我的指令，然後執行我的命令的時候，他會做不到，因為他的情緒還沒有解決，你就忽略他的情緒去，去糾正他，去命令他，反而沒有方法…所以有的時候就先放著，去做別的事。而且（我們老師）會有一個信念就是，妳要去看到孩子的需要，如果妳能這樣的留意到，我覺得很快的，能跟孩子有很好的互動…雖然，別人會看起來會覺得很奇怪說，為什麼，你會可以處理的來，可是我覺得，恩，會做老師這份工作的人，她們都能在孩子的身上，就是很 enjoy，所以，他才能支持他繼續走下去，總會想到他可愛的地方，對…然後要學習把優點放大，不要放大他的缺點… (C031605)

看幼兒的優點不要看他的缺點是許多幼教師都知道的道理，但在面對特殊幼兒時要能做到這一點似乎就更難了。當越來越多的幼兒被送去診斷，領身心障礙手冊時，原本是要幫助幼兒的一項機制，我們可能要思考會不會反而將幼兒病名化、缺陷化了。

在分析 C 老師的訪談資料時，發現他在面對幼兒的態度很一致，他就是透過互動去瞭解幼兒的需求和特質為出發點，彈性使用不同的方法來幫助班上每個小孩學習，而這一點其實是深深受到他工作園所文化的影響，從他的訪談中可發現 C 園所的課程與工作環境是具高度彈性，也鼓勵老師根據幼兒的需求調整活動內容，因此 C 老師雖然一再強調自己不懂特殊教育，甚至對自己沒有去進修特教相關研習感到有罪惡感，也很擔心自己融合教育做的不好，但是他帶的融合生其實是能融入班級生活，發展的很好。但他認為這有可能是因為他剛好帶的融合生是比較輕度的。如圖 4 所顯示的脈絡，其實看不到特教與普教、一般生與融合生的界線，在園所融合文化的支持和 C 老師本身的具主動、積極的人格特質與努力之下，所有的小孩的需求被同等看待，而家長與輔導團都是幫助他了解幼兒的管道。

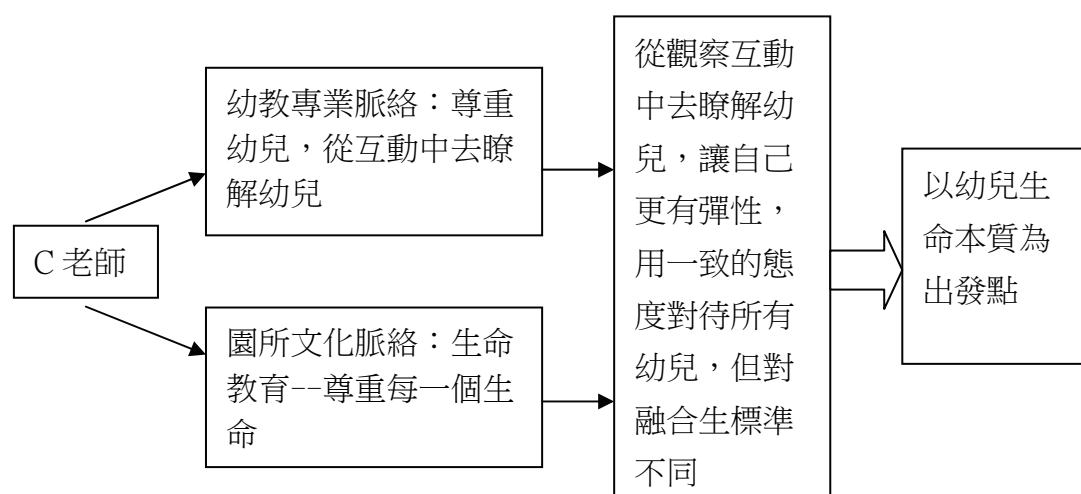


圖 4 影響 C 老師融合教育關鍵因素

小結：

如前面曾提到的，本研究的研究對象是在績優園所中的優良老師，但我們可發現這三位幼教老師在面對特殊幼兒各有不同的思考與反應，他們呈現了三個不同的面向（圖 5），例如 A 老師受過完整的幼兒教育與特殊教育的培訓，因此他在進行融合教育時會希望教室裡的一般生與特殊生能同時獲得最好的學習機會，將教育的功能發揮到極致，對兩種不同的課程與教學有深刻的體驗。因此我們認為他選擇以事務專業這個面向來思考融合教育的實施。而 B 老師先用原有的幼教專業來進行融合教育，發現無法解決問題後就開始進修研習並調整自己的態度，尋求有效的方式來幫助融合生學習，B 老師在面對融合生時呈現的是問題解決的模式。而 C 老師則是受幼教專業與園所文化所共同強調的要看見幼兒生命的本質來進行融合教育，他的課程會隨著學生需求做調整。但這三種面向其實都是一些好的教育價值代表，彼此並不抵觸或衝突的，也不是孰優孰劣的問題，而且我們在三位老師身上或多或少都可同時發現這三種特質，只是當她們在面對教室中的新來的異質份子時，他們傾向採取某一種方式來面對與處理。而影響他們選擇這些方式的原因則和老師的專業能力、校園支持系統、對平等教育的詮釋以及課程與教學有關。

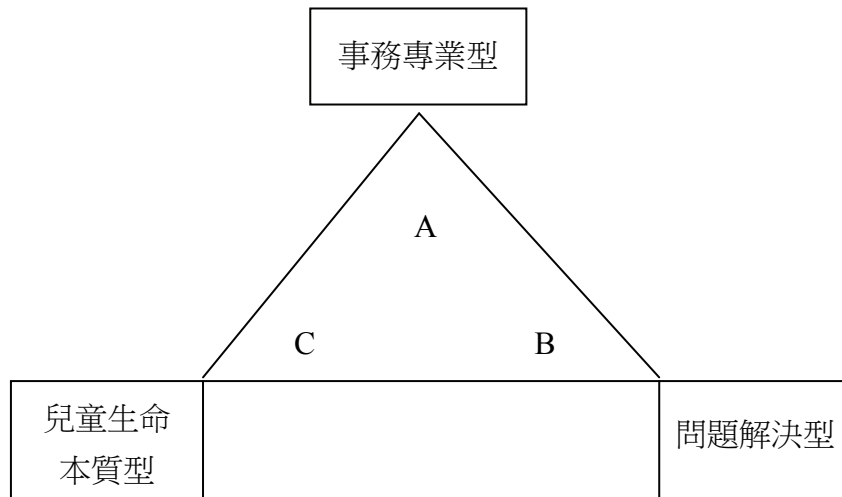


圖 5 幼教師對融合教育的面向

接下來本研究將針對文獻探討中所提出的平等與課程與教學的概念做三個研究對象的對比分析。

二、如何落實融合教育裡的平等精神

在分析三個研究對象的資料時，發現三位老師均提到不要將融合生貼上標籤，要用一樣的態度來對待他們，但在與融合生接觸的過程中三位老師其實是可明確的發現差異性，而老師們如何看待這些差異性關係到老師們是用何種態度在做融合教育。

A 老師呈現的模式是將融合教育視為一個專業在進行，從一開始的教師與園所預備度可看出他們特教專業能力的展現，顯示他們意識到特殊幼兒的差異性，認為教育應扮演更為主動的角色，提供不利者較多資源，協助其發展。這個想法符合文獻中所提到的第四種平等模式—社會正義模式（潘慧玲，民 92）。但在圖 6 我們可發現對 A 老師來說，融合生是由特教直接置入普通教育中，相關特教資源並沒有跟著進入以提供不利者較多協助，甚至特教輔導方式與原有幼教課程模式是衝突的。這也是造成 A 老師在做融合教育過程中，他對於融合教育的理念與資源無法配合，產生老師嚴重困擾的原因。

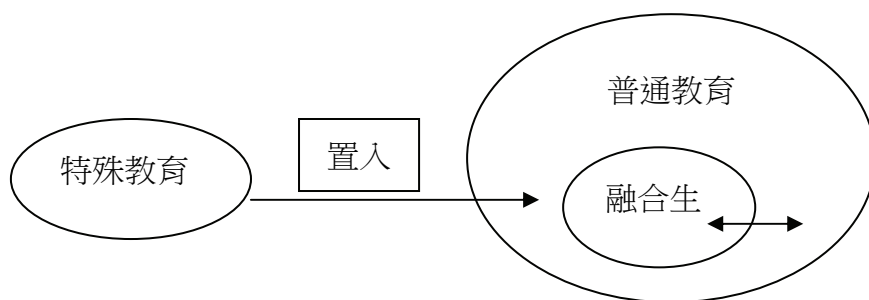


圖 6 A 老師對融合教育的看法

B 老師的模式顯示他一開始注意到差異性的存在，以一般生的特質為正常、標準，視融合生的問題為缺陷，產生同情心，並努力要幫助他們改善問題，期待相同的教育結果，這樣的態度可能將不利者再次歸入邊緣次等的處境。也讓老師的角色像一個施予或拯救者，而凸顯了融合生的特殊性。較類似第二種

平等模式--缺陷模式（潘慧玲，2003）。但很明顯的 B 老師，在這過程中是不快樂的，因此他開始調整自己的想法與期待，並期望自己可以真的做到平等教育，能以平常心來看待特殊與一般的差異性，因此他從一開始期待融合生的問題可以像一般生的速度獲得解決，即期待相同的學習結果，到後來體認到弱勢群體的不利地位並調整對融合生的心態與教育目標。B 老師接觸融合生的過程呈現一個從第二個平等教育模式往第三（多元模式）或第四（社會正義）模式移動的過程（見圖 7）。

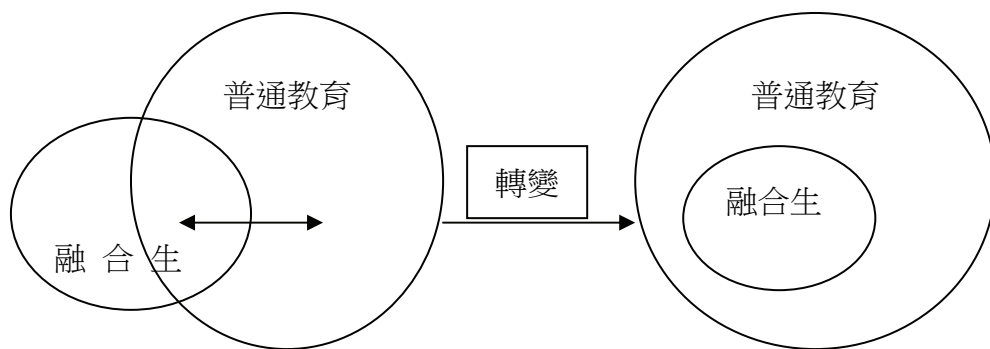


圖 7 B 老師在融合教育中的處境

C 老師的融合圖像裡最主要的重點，就是看見每一個幼兒的特質去幫助他們學習與成長，看不到特教的部分，好像在其園所中自成一個小宇宙（圖 8）。他的模式比較類似第三種平等模式--多元模式（潘慧玲，2003），除了認知融合生的差異性之外，其教育目標也依其學習特質而有不同，並瞭解這些差異所造成的學習結果也會呈現多元面貌。他很努力地讓不同群體的特質在他的教室中被同等尊重與珍視。

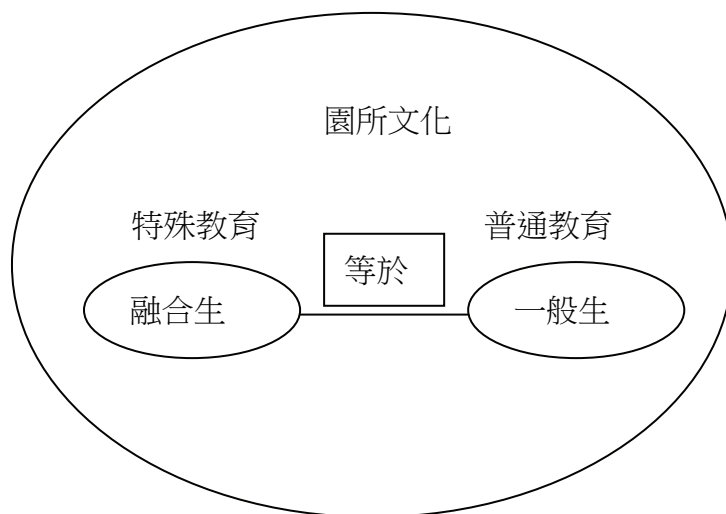


圖 8 C 老師的融合教育圖像

三、課程與教學

文獻探討中所提到的 Janney 和 Snell (2000) 的融合教育課程課程與教學調整策略，認為教師宜投下最多時間，從融合的文化開始介入，而且優先選擇針對全班的課程與教學實務；如果有必要在針對個別學生做調整。他們認為如果整個學校文化愈是融合，而且整個班級具有高度的彈性與調整性，則需做個別化調整的機率就會愈低。

從 A 老師的資料我們可發現在一開學時，配合園所的理念，他在課程上有增加許多感性課程來促進班上的一般生接納融合生，並且有針對家長部分做融合的溝通，在課程上，A 老師有時也會選擇對融合生與一般生均有益的全班性活動。從這個角度來看，A 老師的課程方向和 Janney 和 Snell 的融合教育課程課程與教學調整策略是符合的。但時間的分配上並不是那麼符合正三角形的比例，因為他認為很多程度較嚴重的融合生所需的個別化課程指導，並不適合全班一起做。而幼稚園所進行的方案教學法主要是針對一般生而非特殊生所設計，融合教育在幼稚園的課程與教學這個部分的衝突其實是很明顯，還有待克服的。

B 老師的課程與教學並沒因為融合生的進入做明顯改變，他主要的重點是因應不同的個案特殊性尋求個別化的解決方法，對照 Janney 和 Snell 的融合教育課程課程與教學調整策略圖，我們可以發現 B 老師在做融合教育的過程中花較多的時間在正三角形的最上層，而這可能是 B 老師在融合教育中會感到較多挫折感的原因，因為他較容易將焦點擺在單一融合生的問題上，並努力的想解決問題，有時反而會放大問題，或產生過多期待造成老師本身的困擾。

C 老師的課程受園所文化影響甚多，因為 C 園所本來就鼓勵老師的課程可跟著幼兒的需求走，要求老師們在面對幼兒要很有彈性，可全班跟著融合生去做活動，而不一定要融合生來配合全班做活動，C 老師本身也很注意一般生對待融合生的態度，會去制止不適宜的行為，也會對一般生解釋融合生的狀況，來幫助特殊而融入班級。而這樣的教學方式與園所文化與 Janney 和 Snell 所提出的融合教育課程課程與教學調整策略是很接近的。建立在一個融合文化為基礎的課程與教學讓 C 老師能有效的幫助特殊幼兒在融合班生活與學習也彌補了 C 老師在特教專業上的不足。

伍、結論與建議

透過這三位老師的訪談研究，可發現實施融合教育其實也是實踐平等教育的一個過程，教師以何種態度看待融合生關乎著他們是否能以真正平等的精神實踐融合教育，而特教知識與教學技巧反而不是最重要的。國內一般園所在進行融合教育時並沒有同時改變校內軟硬體，唯一的調整是老師要去特教研習，我們可發現臺灣所進行的並非真正的融合教育（鈕文英，2003），只是將融合生置入普通教室，整個校園文化、課程架構與行政系統並未改變，特教資源與幼教現場情境無法配合，這些都是有待進一步解決的問題。

本研究結果可提供現場融合教育工作者幾點建議：

- 針對融合議題給予老師們充分而持續的對話機會

本研究讓研究者瞭解到老師們為何一直在教師專業成長會議上不斷的需要討論班上特殊幼兒的問題，因為實施融合教育之後，園所並沒有增設特教相關

會議供老師充分討論或分享融合生的議題。當老師們需面對新的挑戰且工作量增加，而同事間彼此的分享與討論又是老師們最主要的精神與實務上的支持來源，因此在一般例行性的會議之外，針對融合議題給予老師們充分而持續的討論機會也是必須的

- 塑造學校與教室融合文化的重要性

老師很容易陷入融合生個別特殊化的問題中，將他們的問題視為單一個案來解決，但當老師將問題解決方式侷限在單一行為問題時，他們很容易陷入困境中。本研究的結果可提供一個新的思考角度，將重點和時間先放在整個學校與教室融合文化的建立而不是聚焦在特殊行為問題上，因為老師必須自己能以開放、融合的心胸來面對融合生，才能帶領一般生共同來接納融合生，也才能營造一個具融合精神的學習環境。

- 特教資源進入普通班需符合幼稚園情境脈絡

本研究所訪談的三位老師都是在資源較為豐富的園所中工作，尤其是 B 老師的園所屬於社會資源甚多的園所，但他們均認為沒有特別使用到外來的資源，這顯示這些特教資源並不符合教師所需，因為對教師來說最有效、有用的資源最好是就近可取得的，可馬上運用，且符合其教學情境脈絡的。

- 課程與教學彈性化

本研究也顯示實施融合教育的園所與教室所實施的課程與教學模式必須是具有高度彈性的，如此老師才能提供不同學習需求與特質的學生不同的學習機會，並接納不同的學習結果。

從本研究可發現臺灣融合教育的推行對幼教師有極大的影響，他們要概括承受這政策所帶來的重擔，且得不到所需的資源，只能憑個人的對教育的使命感與專業來面對融合生，臺灣社會在平等教育仍是模糊，要如何帶領幼教師產生多元文化或社會正義原則等平等教育的觀念，比讓老師去研習特教知識或教學法來的重要，平等教育觀念要走在特教知識與教學法之前，而特殊教育界也應思考如何讓特教資源與服務以更積極的方式進入教室，協同幼教師在其既有教室情境幫助融合生。

參考文獻

- 王天苗（1994）。啟智工作的省思—朝向人性化、本土化的發展。**特殊教育季刊**，**50**，5-14。
- 吳淑美（1996）。探討「竹師實小特教實驗班第二年實施中重度殘障學生完全包含課程模式成效」之實驗研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（報告編號：NSC85-2413-H-017-006），未出版。
- 吳淑美（2004）。**融合班的理念與實務**。臺北市：心理出版社。
- 邱上真（1999）。融合教育問與答。載於**迎千禧談特教**（191-209頁）。臺北市：特殊教育學會。
- 邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，**21**，1-26。
- 邱明芳（2003）。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版，彰化市。
- 曲俊芳（1998）。國中普通班身心障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究—以兩名腦性麻痺學生為例。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林貴美（2000）。特殊教育的新精神：尊重個別差異，融合不同於群體。載於**e世代特殊教育**（191-206頁）。臺北市：特殊教育學會。
- 林貴美（2001）。融合教育政策與實際。載於楊宗仁（主編），**融合教育論文集**（11-36頁）。臺北市：國立臺北師範學院特教中心。
- 林寶貴等著（2000）。**特殊教育理論與實務**。臺北市：心理出版社。
- 胡永崇（2001）。融合教育—意義、爭議與配合措施。載於國立嘉義大學特殊教育中心（主編），**融合教育論文集**（21-40頁）。嘉義市：編者。

- 鈕文英（2003）。融合教育的理念與作法—課程與教學規畫篇。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 陳清溪（2000）。啟智班教師教學支援需求與教學自我效能之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所博士論文，未出版，彰化市。
- 郭為藩（1993）。特殊兒童心理與教育。臺北市：文景書局。
- 黃冠智（1998）。國小普通教師教導聽覺障礙學生教學支援需求調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃裕惠、佘曉珍（譯）（2001）。特殊教育概論（原作者：S. A. Kirk）。臺北市：雙葉書廊。
- 蔡文龍（2002）。臺中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所在職進修專班碩士論文，未出版，彰化市。
- 蘇燕華（2000）。融合教育的理念與挑戰—國小普通班教師的經驗。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 蘇雪玉（1988）。學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之效果。輔仁學誌，22，61-76。
- 蘇雪玉（1991）。二位學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之第一年追蹤報告。輔仁學報，25，65-86。
- 蘇雪玉（1996）。混合就讀自閉症幼兒之學校適應及教師教學策略之比較。中華家政年刊，25，46-65。
- 簡明建、邱金滿（2002）。特殊教育理論和實務。臺北市：心理出版社。
- 潘慧玲（2003）。性別與教育—追求性別平等的教育。載於潘慧玲（主編），性別議題導論。臺北市：臺灣高等教育出版社。
- 潘慧玲、林昱貞（2000）。性別平等教育的概念與落實。未出版手稿，臺灣師範大學教育系，臺北市。

鐘梅菁 (2002)。學前教室困擾問題之研究—以融合班教室為例。新竹學院學報，15，429-452。

Bennison, A., Wilkinson, L. C., Fennema, E., Masemann, V., & Peterson, P. (1984). Equity or equality: What shall it be? In E. Fennema, & M. J. Ayer (Eds.), *Women and education* (pp.1-16). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2000). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.

Janney, R. E., & Snell, M. E. (2000). *Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul H Brookes.

Kochhar, C. A., West, L. C., & Taymans, J.M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

Reynold, M. C. (1983). Restructuring “special” school programs: A position paper. *Policy Studies Review*, 2(1),189-212.

Zionts, P. (1997). Inclusion: Chasing the impossible dreams? Maybe. In P. Ziont (Ed.), *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems: Perspectives, experiences, and best practices* (pp.3-26). Austin, TX: Pro-ed.

The Stories of Three Early Childhood Teachers Practicing Inclusive Education

Shiou-Ping Shiu^{*}, Chi-Ling Hung^{**}, Fang-Chi Hsieh^{***},
Hsiu-Hui Yang^{****}

Abstract

In this study, interviews were applied to three teachers in order to understand the process of early childhood teaching with inclusive education. The results showed that practicing inclusive education was a process of pursuing equal education. The interviewees worked hard to treat all the students equally, but they had different interpretations of equality. They presented three different facers of inclusive education: education professional, problem-solving, and child-centered. The results also suggested that if the school culture emphasized in promoting inclusive spirit and implementing a flexible curriculum and instruction, teachers could receive more supports in conducting inclusive education.

Key words : Inclusive education, Early childhood education, Qualitative research,
Teacher professional development

* Assistant Professor, Department of Early Child Education and Care, Shu-Te University
** Graduate Student, Department of Early Child Education and Care, Shu-Te University
*** Graduate Student, Department of Early Child Education and Care, Shu-Te University
**** Graduate Student, Department of Early Child Education and Care, Shu-Te University