

隨班服務經驗談融合教育

馮淑珍

(臺北市立教育大學身心障礙教育研究所研究生)

壹、緣起

我是一位遊走普通教育和特殊教育的小學老師，在小學教書十五年，期間當過級任老師五年，科任教師五年，啟智班老師二年，資源班老師三年。從主修企業管理，轉到小學普通教育，再轉至小學特殊教育。

在初任國小普通班教師時，第一次接觸特殊教育需求學生。他在我班上功課不好，但算是乖。在科任課時，科任老師卻認為很頭痛，經常被老師處罰（同學說的），老師教起來很無力又很困擾。雖是這樣，科任老師也從來都不向級任老師抱怨或求援。

教書的第一年，我下了決定：如果要在這個職場繼續工作，那進修特殊教育就是必備的條件。幸運地，在第一年結束前即考上國小特殊教育師資班第一屆，利用夜間進修上課。修過這個專業課程之後，最大的收穫就是覺得普通班內每個小朋友，不管功課如何都很不錯。在我的接納態度調整更佳後，老覺得教不會學生是我的責任，不是學生的問題了。因此，我也開始關心起校內這些特殊教育學生就讀普通

班的情形，老師們聚在一起時，經常把這些特殊教育需求學生掛在嘴上，很關心也很無奈，靠著互相加油打氣挨過年段。

直到教書第三年，主任找我去開辦資源班，才真正有很好的機會更瞭解這個「融合教育」。走訪了幾個當時在特殊教育有特色的名校，但是當時啟智班學生找不到普通班接納讓特殊教育學生回歸，而大部分資源班則是把特殊教育學生抽離部分國語和數學課做補救教學。教育局的規定很明確，家長的想法能免費補習當然很好，所以還不算真正關心到所謂的「融合教育」。

能有特教機會應該很珍惜才對，但是卻因為學校行政上，採購經費運用的過程不是公開透明，很多列在資源辦班開經費下的設備不能周全，所以不成功變成仁而調校了。因此，開始覺得有錢的單位都很齷齪，行政和教師之間並不是融合的一條鞭。

調到當年採訪特教口碑很好的學校，可惜只有音樂教師缺。凹了三年，因為學校團隊多，音樂課遇到的這些班級都很不一樣，成績好壞懸殊很大，在科任教師口中每年都有一些所謂的魔鬼班，還沒走進教室老師已經先頭痛囉！這當中所謂的特殊教育學生並不會特別突顯問題，比特教育需求學生更令老師困擾的每班幾乎都有。

終於啟智班教師有缺，教了兩年，啟智班學生無法透過學校行政運作回歸，運用的都是老師自己私人的情誼，因從科任轉任，所以幾

位資深老師還願意接受我的請託。在進到啟智班教學之前，從來都沒有學生回歸過，好令人覺得不可思議，原來上面的政策，下面的對策距離是這麼大的，理想與實際差異，並不是一套評鑑就可以執行的。兩個人共同經營的班級，觀念要很一致協調，好像也不是那麼容易，所以多一位助理教師應該可以綜合一下，沒想到在特教的領域其實是很封閉的，和普通班教師的互動幾乎等於零，內部若非運作良好，那可以想而知，啟智班的特教老師成為一股無色無味的空氣，這麼孤僻怎麼談「融合」？

回普通班三年後，因教育局的規定，要修過特殊教育學分的老師才能在資源班服務，所以我回到資源班。感覺當局逐漸重視特殊教育，家長越來越懂得特殊教育的權利，就讀普通班的意願增高許多，啟智班的招生人數有下滑現象。周旋這麼久，這次我真的有機會一窺「融合教育」的真面目！

貳、 融合教育

定義：「融合」是種信念，乃是基於一個前提：所有學生有權在他們所居住的地區接受免費的公共教育，即使對於障礙兒童，學校首先要想到的就是容納他們於普通班接受指導，其次，學校和孩子的父母合作訂定個別教育計畫（IEP），IEP可能包含其他相關的服務，以便提供適當的機會使孩子能達成所預期的學習目標。基本上，融合教

育乃採取一元的教育系統，教育的對象是班級內所有具特殊需求的學生，包括輕、中、重度障礙者，而由普通班教師、特殊班教師及相關專業人員協同合作，分擔責任，共同完成教學工作。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 ）曾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）。因此，對於融合教育的意義，可歸納為下列幾點：

1. 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。
2. 就融合對象而言：是班級中所有特殊需要的學生，不只限於特殊學生。
3. 就障礙而言：包括重度，中度，輕度等障礙學生。
4. 就安置而言：融合教育是指安置於住家附近的普通班級中。
5. 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。
6. 就協助而言：特殊教育和相關協助進入普通班級中，協助普通班教師。
7. 就合作而言：特殊教育、普通教育和相關專業人員之間，是一

種協同合作與責任分擔的關係。

8. 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。

根據英國融合教育研究中心（Centre for Studies on Inclusive Education of United Kingdom）的研究指出，融合教育是人們的權利，也是好的教育，同時可以建立良好的社會觀念（DfEE，1998）。所以，該中心提出以下十個融合教育的理由，個人認為這也是我國實施融合教育的有力原因：

1. 所有的孩子有在一起學習的權利。
2. 孩子們不該被歧視而被拒絕或排斥；不該因為身體的障礙或學習困難，而遭受拒絕或排斥。
3. 成人的障礙者闡述自己是特殊學校的殘存者，並要求結束隔離教育。
4. 沒有任何合法的理由可以隔開孩子們的教育。孩子們屬於彼此，可以吸收彼此的優點和好處，他們需要彼此保護。
5. 研究顯示融合教育下，孩子們的學習和社會表現得更好。
6. 隔離學校可以提供的教學和關懷，普通學校也可以。
7. 融合教育提供較有用的教育策略，可以給予協助和支持。
8. 隔離教育會讓孩子害怕、無知，並產生偏見。

9. 所有的孩子需要接受教育，以建立社會關係和為進入主流社會作準備。

10. 只有融合教育可以減少害怕，並建立友誼、尊重和瞭解。

目前國內就讀於普通班的身心障礙學生，其接受特殊教育的方式有以下三種：

1. 資源班：身心障礙學生部份時間在普通班與一般學生一起上課，部份時間到資源教室接受資源教師的個別指導，希望特教學生在這種安排下，發揮最大的潛能，並發展社會適應能力，順利在一班學校就讀，安置型態包括語障資源班、身心障礙資源班、學習障礙資源班等。
2. 巡迴輔導：指將身心障礙學生安置於普通班中，但由經過訓練的巡迴教師機動地巡迴有特教學生的學校，對特教學生提供直接服務，或對教師、家長提供諮詢等間接服務。
3. 普通班接受特教服務：指身心障礙學生就讀於普通班，但需要接受除資源班級巡迴輔導之外的特殊教育及相關服務，依據評估復設計個別化的教育計畫，提供該生所需要的特殊教育、復健治療、教育輔助器材、無障礙環境或行政支援等直接或間接協助。

在資源班上課的特殊教育需求學生雖然大部份時間與普通班學

生在一起上課，但在課程上並未因特殊教育需求學生的需要而調整，特殊教育需求學生只有在抽離普通班到資源教室時，才安排補救教學(特教服務)。融合班的學生則是全部時間在普通班，特殊教育需求學生並不抽離原班教室，特殊教育服務直接在普通教室進行。而且課程和評量方式都經過調整，以使特殊教育學生的需求得到滿足。所以二者最大的不同在於課程是否針對特殊教育學生有所調整。

參、 隨班服務

在釐清「融合教育」後，融合就是讓特殊教育專業教室進到普通班教室去，這是資源班轉入融合的開始。所以，融合的第一步：普通班教師與特教教師和治療團隊要能協同合作，共同完成學生課業學習。在普通教育師資養成時，認為教育是很專業，沒有人可以去侵犯他人的專業，所以特教教師要和普通班教師進行課程上的協調或進到班級去進行教學時，顯然在技術上得先克服心理的障礙。

有機會進到班級服務，也是經過和級任老師幾番的溝通，達成某些共識後進行，所以普通班教師提出有限制的條件：只在某種課程，固定在某一堂課，有一定的期間非無限期，只協助特殊教育需求學生，不干涉教學課程。所以我的隨班服務對特殊教育學生是直接的且未調整課程，課後提出建議給普通班老師，經過兩年四個個案，發現普通班教師面對融合教育實施有很多的困擾。

談普通班教師對實施融合教育的困擾，以下列出透過我的觀察和普通班教師的訪談綜合資料，普遍覺得：(1)個案影響同學上課的氣氛；(2)常常讓老師費很多心思來留意其行為，教師課堂上無法同時兼顧所有學生的學習；(3)作業和作息都無法和全班一致；(4)影響其他同儕之間的學習；(5)家長的配合度不夠；(6)自認專業不足，無法進行特殊需求的教材準備；(7)同儕的協助因案主人際關係欠佳而降低；(8)在小組的學習找不到願意和個案同組的同學，又不能因此都不進行小組教學；(9)不管在大群體或小群體都因案主之行為問題干擾教師教學，而無法見建立和一般生相同標準的常規要求。依常理應該逐漸轉好，但事實又非如此，常常是難以改善，一再重複；(10)教師覺得自己特教專業不足，產生疑惑而壓力好大有挫折感。(11)新轉入或非特殊教育學生中，需特別輔導的個案也不少，常有蠟燭兩頭燒的難處；(12)無法符合家長的期待與要求；(13)個案在課業上根本無法跟上普通班學習進度；(14)個案對於普通班課程內容聽不懂而且不感興趣，上課態度不專注。

再談談普通班教師因應困擾常使用的策略：(1)小老師協助抄聯絡簿，完成在校的學習；(2)調整個案作業，減少量並鼓勵完成；(3)聯絡家長協助攻課或改善問題行為；(4)設特別獎勵制度，請全班合作；(5)抽空一對一補救教學。

普通班教師在接到特殊教育需求學生後態度上的調整，從一開始的緊張，不知所措，透過溝通瞭解，逐漸接納，調整並產生因應策略；從不知如何尋求協助，轉為尋求資源，透過資源班，輔導室，在到社區醫院，透過社工或治療師得到更多得資訊，嘗試與家長溝通，期待特殊教育學生能有所幫助，努力程度從熱衷到挫敗的灰心嘆氣搖頭。當然安置適當班級者例外，普通班也有教師很有教學經驗，雖然並非透過特別的特教訓練，從多年的個案累積出心得，都能得心應手，並不需要特殊教育專業教師的協助，個案在原班即受到相當成功的融合過程，但這種機會和案例並不多。普通教師自動與主動接受個案在班上的很少，行政誘因只是班級學生總數減少兩名，更是沒有教師會因此而有意願接受特殊教育需求學生，所以落為抽籤決定，心態上並非完全的準備好了。

肆、 省思

透過勇於接受隨班服務教師的第一步，讓基層教師的困擾和惶恐得以讓當局知道，已經是難能可貴，也因此，更需要全面性的讓普通班教師接受這個教育的新趨勢，並不是困擾很多就不用面對融合教育，而是要透過提出問題來解決問題，鴛鴦心態是不容許容存在的。

教育的環境隨時在改變，沒有一套因應之道可行下，全面性進行融合教育仍有很多空間有待努力。雖然在學術界已經把實驗進行的如

火如荼，也證實融合教育的可行，社會多元的受益，但政府政策似乎慢了半拍，法令未修正、特殊教育專業師資訓練、特殊教育課程設計的需求、專業社工和治療團隊的整合，最重要的是廣泛的大眾接受的程度，全民教育改革要得到應有的共識，否則徒增障礙。

教育改革的思潮總是牛步化，原因無他，我們還沒準備好，準備的過程是否周全？執行是否達成效？政策有無配套措施？都會影響最基層的教育單位教師，誰是基層教師最後的後盾？「有功無賞，打破要賠」的功利社會下，對自己負責成為最大的壓力。

參考資料

王振德（民 89）。資源教室方案。台北：心理。

洪儷瑜(2001)。英國的融合教育。台北：學富文化。

蔡明富（民 87）：美國融合教育評鑑成果之探討。國教之聲，31(4)，17-25。

DfEE (1998) SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLAND :
January 1998. Retrieved from the World Wide Web :
<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/>