

南 華 大 學
教育社會學研究所
碩士論文

台灣學前融合教育政策與實踐—以
台北縣市國小附設幼稚園為例

Preschool Inclusive Education Policy and Implementation in
Taiwan – Example of Kindergarten Affiliated with
Elementary School in Taipei County.

研 究 生：劉嘉樺

指導教授：周平博士

中華民國九十三年六月十八日

南 華 大 學
教育社會學
碩 士 學 位 論 文

台灣學前融合教育政策與實踐—以台北縣市國小附設
幼稚園為例

✓ 研究生：劉嘉輝

經考試合格特此證明

✓ 口試委員：林本炫
盧 明
周 平

✓ 指導教授：周 平

所 長：蘇 峰 山

口試日期：中華民國 93 年 6 月 18 日

謝辭

剛到嘉義念研究所的情景還歷歷在目，轉眼間已經到了撰寫謝辭的時刻，心中的感覺真是五味雜陳，不知道該如何陳述我此刻的心情？完成一本論文的寫作要感謝的人有很多，首先要感謝我的家人，給予我精神支持與實質的協助，讓我能專心唸書、無後顧之憂；再來是感謝敬愛的周平老師，有了您不畏辛勞地指導，讓我的論文更能把學前融合教育與社會學緊密地結合在一起；接著要感謝論文口試老師一所上的林本炫老師和國北師幼教系的盧明老師，感謝你們百忙之中抽空指導我的論文，讓我的研究能更緊密地與紀登斯構動理論結合；最後要感謝的人有很多很多，感謝在撰寫論文過程中曾經參觀過的園所：新竹師院實小附設學前融合班、文林、大安、龍安、萬興、厚德、秀山、成州、網溪國小附幼；感謝曾經接受我訪問和觀察的學者、教師和幼兒，有了你們的協助、才能讓我更貼近於學前融合教育的現場，瞭解教育現場的運作情形；感謝國中導師王美芬女士、文大幼教學程中心陳淑琦教授、同住一年半的室友玉玟、周氏家族的二位師妹（媛媛和佳嫻）、研究所同學雅雯、一起來嘉義唸書的莉嘉、一起考教研所的夥伴玉芬、大學同學珈瑄、文大幼教學程的同學（怡萍、潔湘和繼珩）、文大華服的夥伴（斯云、玉梅、挹愷、重吉和柏元），真的很謝謝你們，沒有你們的陪伴，我實在很難可以順利在兩年之內完成論文寫作的工作，有了你們的鼓勵與陪伴，我才能更勇敢地面對論文的挑戰，真的很謝謝你們。

眼看研究所的求學生涯已快要結束、我的研究生涯也將暫時劃下句點，但我知道這不會是終點，未來的一年我將踏上嶄新的人生旅程，展開我的實習生涯，教育實習歷程亦是求學生涯的延續，我會鼓足勇氣、為邁向幼教老師之路而努力前進，不管未來將會面臨多少挑戰和困難，我都會積極面對，積極迎接我的未來！

劉嘉樺謹識

2004年7月

摘要

本研究的題目為：台灣學前融合教育的政策與實踐—以台北縣、市國小附幼為例，本研究是使用紀登斯構動理論來探討結構與行動之間的關係，透過行動者的觀點，探討融合教育政策施行後的預期結果與非預期結果，在實施學前融合教育的過程中透過行動者的反思，讓融合教育政策更能因應行動者的相關需求。研究對象為：學者、教師和幼兒，從角色定位、互動關係、現場實踐（能動性與侷限性）、反省性監控等面向，探究學前融合教育政策的落實程度為何？以及行動者面對結構所產生的助力與阻力為何？

研究結果發現：（一）社會結構對行動者產生助力為：首先是就社會結構本身而言：政策必須透過政府的積極推動與施行，學前融合教育理念才能具體落實；再者是就學者而言：近幾年政府開始積極關注，讓學前融合教育的推動過程能更加順利；第三部分是就教師而言：教師有更多機會接觸特殊幼兒、與特教老師進行協同教學以及實施更為精緻化的教學；對特殊幼兒而言：透過增加規則與資源的方式，更能關注特殊幼兒的學習權益。（二）社會結構對行動者產生的阻力為：第一點是「零拒絕」的理念無法確切落實以及現行政策對「完全融合教育」的定義不明，導致各個園所產生無所依從的窘境；第二點是分析特教經費的使用情形：特教經費不足、盲人圖書館、教材教具和輔助設施不足等情形，無法因應身心障礙族群的需求；第三點是：對政策本身而言，目前教育局與社會局對於障礙類別區分的標準不一，造成社會福利無法順利輸送。第四點是就教育現場而言：私立園所招收特殊幼兒，政府每學期僅補助五千元，造成國內公私立園所學前融合教育的發展步調不一致。第五點是就特殊幼兒而言：「零拒絕」、「完全融合」的理念與「多元安置」的理念有所抵觸，我國目前的教育政策仍未研擬有關「教育安置」議題的確切規定，礙於「不當的教育鑑定」、「畢馬龍效應」和「被標籤化」等問題，常會忽略了特幼生的學習權益。

本研究主張：融合教育政策應以身心障礙族群的權益為出發，統整教育與社政單位的障礙分類方式、加強培育特教鑑定老師、社會大眾需摒除既有偏見、學會包容與關懷身心障礙族群，國家需落實融合教育理念，走入社會大眾的生活脈絡之中，進而真正關懷身心障礙族群，創造無礙的生活空間。

關鍵字：學前融合教育、構動理論、非預期結果、零拒絕、完全融合、多元安置

Abstract

The topic of this paper is Preschool Inclusive Education Policy and Implementation in Taiwan – Example of Kindergarten Affiliated with Elementary School in Taipei County. This study used Giddens's the Theory of Structuration to discuss the relationship between structure and action. It probed into the intended and unintended consequences of the implementation of inclusive education, and the reflexive monitoring of the actions in the process, and incorporated inclusive education policies into implementation. The subjects included scholars, teachers, and children on aspects of role positioning, interactive relationship, field practice (capability and limitation), and reflexive monitoring of the actions, in order to probe into the level of implementation for preschool inclusive education policies, and the enabling and constraints faced by implementers in the structure.

The results were as follows:

- 1) The aid generated by the social structure on the implementers: (1) The social structure: The policies require active promotion and implementation by the government in order to realize the concept of preschool inclusive education. (2) The scholars: The government has begun to pay attention to the implementation of preschool inclusive education. (3) The teachers: The teachers are able to come in contact with more exceptional children, and cooperate with special education teachers on coordinated teaching and refined instruction. (4) special children: The additional regulations and resources can generate more concern over the learning rights of those children.
- 2) The obstruction generated by the social structure on the implementers: (1) The concept of "Zero Rejection" is unable to be realized, and the existing policies has unclear definition on "complete inclusive education". (2) The allocation of special education budget: The shortage of special education budget, library for visually disabled, instructional materials, supplementary facility has resulted in inability to meet the needs of physically disadvantaged group. (3) Due to difference in definition of disability held by the Education Bureau and Social Welfare Bureau, the social welfare is unable to be delivered successfully. (4)

Since the government only provides NT\$5000 of subsidy per semester to kindergartens and preschools that enrolls exception children. The insufficient subsidy has resulted in the gap of preschool inclusive education implementation in public and private kindergartens and preschools. (5) To special children, the concepts of “Zero Rejection” and “complete inclusion” conflict with “diverse settlement”. The existing educational policies have not set clear definition of “educational settlement”, thus, the learning rights of those children may be ignored due to problems such as “improper educational assessment”, “Pygmalion effect”, and “stereotype”.

This study suggests that inclusive education policies should be based on the rights of the disabled, and means of integrated education, clarification of definition on disability, improved training on special education assessment teachers, correction of public prejudice, promotion of inclusion and care for disabled can help to realize the concept of inclusive education, care for disabled, and create environment with no barrier.

Keywords: preschool inclusive education, the Theory of Structuration, unintended results, Zero Rejection, complete inclusion, diverse settlement

目錄

第一章 緒論

第一節	學前融合教育的實施緣起.....	1
第二節	研究目的.....	3
第三節	研究方法及研究對象.....	3

第二章 文獻探討

第一節	國內學前特殊兒童的教育安置.....	10
第二節	學前融合教育簡介.....	13
第三節	融合教育的重要性.....	17
第四節	文獻回顧.....	19
第五節	台灣學前融合教育發展之探究.....	21

第三章 理論探討

第一節	紀登斯(Anthony Giddens)構動理論.....	29
第二節	幼稚園教學活動的內容與形式之探究.....	35
第三節	分析架構圖.....	42

第四章 訪談資料分析

第一節	理論與實踐的落差.....	45
第二節	學前融合教育行動者~學者.....	47
第三節	學前融合教育行動者~教師.....	58
第四節	學前融合教育行動者~幼兒.....	76

第五章 學前融合教育政策與行動者之分析

第一節	學前融合教育政策現場落實的情形.....	89
第二節	行動者與學前融合教育政策的互動關係.....	97
第三節	促進行動者現場實踐之方法.....	101

第六章 結論與建議

第一節 以多元文化教育觀點審視融合教育現場.....	109
第二節 結論.....	111
第三節 建議.....	119

參考書目	124
-------------------	-----

附錄

附錄一.....	131
附錄二.....	132
附錄三.....	133
附錄四.....	134
附錄五.....	136
附錄六.....	156

第一章 緒論

前言

近年來政府已漸漸開始重視學前特殊教育和推動早期療育，特殊教育法制訂於民國七十三年，於八十六年再次修訂，從政府不斷修訂特殊教育法條文可以看出政府對身心障礙者的教育問題已日漸重視。就學前特殊教育的部分，首推於民國八十四年的「全國身心障礙教育會議」所公布的會議內容，為我國開始重視學前特教議題的緣起，會議中提倡有關學前特殊教育的政策，包括：加強學前教育，提供早期療育服務：1.五年內做到為零歲至六歲幼兒提供免費健康檢查，各縣市對三至五歲身心障礙幼兒由社政與醫療單位設立身心障礙兒童通報系統及提供早期療育服務；2.實施零拒絕教育：收容各類及各種障礙程度的身心障礙兒童；以多元教育安置的方式，使所有的身心障礙學生都能充分就讀；3.重視個別差異與特殊需要的存在，落實個別化教育計畫（IEP），協助有特殊需要之學生適當發展。（林貴美，2001：19-20）上述的政策，足以證明政府已開始為特殊教育領域做努力，讓我國特殊教育發展可以更上一層樓。

第一節 學前融合教育的實施緣起

筆者在大學時因為曾修習幼稚園教育學程的緣故，因此便有機會可以進入國小附幼見習，在幼稚園見習的過程中便開始接觸「回歸主流」的教育方式。特殊幼兒藉由實施「回歸主流」的教育方式，有了更多機會可以和特殊幼兒接觸，而「回歸主流」的出發點原本是很好的，但在實際施行的過程中，筆者發現很多普通幼兒其實很難包容和接納特殊幼兒，在回歸主流的過程中也常會產生一些抱怨的聲音。自此筆者便開始思索和探討何種教學方式，才是對學前階段的幼兒是較好的學習方式呢？隨著台灣開始積極推動學前融合教育，以及在閱讀很多相關的資料後，因此筆者便將論文題目訂為：「台灣學前融合教育的政策與實踐—以台北縣、市國小附幼為例」，開始展開論文的寫作工作。

政府本著「教育機會均等」精神，台北市從八十四學年度全面實施「學前融合教育¹」，希望帶給特殊幼兒許多學習的契機，根據國外學者的研究指出，

¹ 融合教育（inclusive education）：吳淑美認為，融合教育指的是將身心障礙兒童與普通同儕放在同一間教室一起學習的方式，強調提供身心障礙兒童一個正常化的教育環境，而非

例如：溫惠君（2001）歸納 Moore、Gilbreath 和 Maiuri（1998）等學者的研究結果顯示，接受融合教育的身心障礙學生不僅在課業上有較佳表現，在社會互動中亦有長足的進步。實施學前融合教育的優點為：讓身心障礙幼兒能和普通幼兒一起上課，在普通的教育環境中學習社會互動與認知。我國先前是採取隔離的教育方式，導致身心障礙幼兒日後很難適應團體的生活，缺乏自我謀生的能力，造成社會沈重的負擔，政府必須進一步以身心障礙幼兒的需求為考量，基於上述原因的考量，我國便逐漸轉向使用融合教育的方式²，希望能給予身心障礙幼兒更多實質的關懷與協助。

為何台灣會從實施隔離式的教育方式，轉變至融合（inclusive）的方式？我國最早實施融合教育是由新竹師院特教系吳淑美教授，在民國七十八年向教育部提出學前幼兒試辦融合教育的實驗計畫，剛開始實施的融合教育僅屬於實驗性質、並未普遍推行，後來在八十四年召開「全國身心障礙教育會議」，制訂出新的特教政策後³，自八十四年七月起⁴，政府規定台北市的幼兒園開始接受特殊幼兒，讓特殊幼兒能在普通班級中學習，但真正實施必須要等到八十七學年度，台北市才開始在公立的國小附設幼稚園全面試辦學前融合教育，其他縣市也逐年推行學前融合教育，開始辦理和規定實施的時間相差了三年。實施融合教育改革，僅僅仰賴學者的力量，真的有辦法一下子進行全面性的改革嗎？政策行施和行動者的關係究竟為何？根據吳武典、許碧勳、邱上真等學者認為，實施「融合教育」確實是目前國際教育思潮的主流，融合教育的制度在國外發展歷史已久，我國在台北市真正開始推行學前融合教育，一直要等到八十七學年度才開始。欲施行一套新的改革制度必須要有行動者參與其中才能真正落實，以往的政策分析通常是著眼於結構的觀點、行動者的立場殊少闡述，本研究將會運用行動者對制度的反思，重新檢視國內學前融合教育的制度。（吳武典，1998：1-23；許碧勳，2003：79-98；邱上真，2002：9-11）

提供隔離的環境，在普通班中提供所有的特殊教育和相關服務措施，使特殊教育及普通教育合併為一個系統。（吳淑美，1998：83-87）

² 台灣目前基本上仍然是針對不同障礙學生採取多元安置的方式，並未廢除啓聰、啓明等隔離式學校。

³ 八十四年全國特殊教育會議關於融合教育的相關政策為：1.加強學前教育，提供早期療育服務，各縣市對三至五歲身心障礙幼兒由社政與醫療單位設立身心障礙兒童通報系統及提供免費早期療育服務；2.實施零拒絕教育；3.重視個別差異與特殊需要的存在，落實個別化教育計畫，協助有特殊需要之學生適當發展；4.重視無障礙環境的重要。

⁴ 八十四年十二月的中華民國身心障礙報告書的內容為：凡學齡前殘障兒童就讀台北市的公立托兒所、幼稚園及完成立案登記之私立托兒所、或幼稚園者，將補助其學費及月費中之教保費及餐點費。（中研院，2003）

本研究的研究方向為：我國關於特殊教育的政策，賦予行動者哪些權利？行動者會如何影響國家制訂教育政策？然而本研究所要探討的行動者包含：參與學前融合教育研究的學者、教師和幼兒。本研究要探討教育政策將會如何影響行動者的實踐呢？行動者又會如何反思政策與實施的落差？政策會如何與行動者交互影響？皆為本研究所要探討的重點。

第二節 研究目的

- (一) 探究台灣學前融合教育施行的現況。
- (二) 探究融合教育法令制訂施行後，在教學現場落實程度為何？政策制訂的內容與實踐結果是否存有落差？政策施行後的預期與非預期結果為何？
- (三) 探究學前融合教育相關政策經由行動者實踐與反思後，提出的相關建議為何？筆者會總結行動者的意見之後，再提出建議。

第三節 研究方法及研究對象

壹、行動者是誰？行動者和制度的衝突點為何？

參考張英鵬（2001）整理國外學者認為影響融合教育的因素，提到教師是否支持融合教育和參與創新活化課程，教師本身的參與度和支持度將會影響融合教育實施的成效。教師和家長是最接近幼兒的重要他人，他們的態度對於融合教育的實施成功與否，有相當程度的影響。許碧勳（2003）認為我國目前實施融合教育出現的問題為：教師專業知能不足、缺乏教材教具、家長對於融合教育的知識不足、園所內缺乏特教專長的教師、班級內幼兒總數過多，上述資料顯示家長、教師對融合教育實施情形的影響。（許碧勳，2003：79），以下將會針對教師、幼兒、學者等行動者的觀點，探究實施學前融合教育的困擾與問題所在：

1.學者方面：

在民國八十七年四月二十八日召開的「教改系列－融合式教育之探討」的公聽會上，教育學者及學生家長也對融合教育制度予以肯定⁵，並呼籲教育行政機關全力推動。(台灣日報，87.04.28)於同年的六月四日於高雄縣六龜鄉成立大津融合實驗中小學－田寮實驗班(為一所體制外的融合學校，包含：幼稚園、國小、國中部)，其推動者，包括：高雄師範大學特教系教授邱上真、屏東師範學院初等教育系教授高敬文、前任人本基金會高雄分會執行長任懷鳴(現任的大津融合中小學的校長)，屏東縣愛鄉協會副總幹事林春方等，在八十七年六月也提出了融合教育實驗計畫，成立融合教育文教基金會，積極推動融合教育。(民生報，87.06.05)

2.教師方面：

部分教師對融合教育的參與度不夠，再加上國內之前特教老師和普通幼教老師欠缺合作的經驗，導致無法實施協同教學。國內目前的政策仍然無法解決特教師資供不應求的問題，因此造成很多特教老師常會轉換跑道，認為從事特殊教育行業、僅僅是職業生涯的跳板，本身並不認同特教老師這個職業。綜合以上論述，筆者認為要實施完善的融合教育，必須要有較完善的特教師資培育系統，才能鞏固相關制度的發展。(吳瑞侯，2001；教育部，1995：26)

3.幼兒方面：

邱上真(2002)認為所謂的融合教育是在一開始就把身心障礙學生安置於普通班，而不是安置在特殊班、或特殊學校，而且是由普通班老師來照顧班上的每一位學生而且校方必須給予老師適當的支援系統(例如：諮詢教師)、相關服務(例如：輔導諮商)和協助教師成長。而邱上真(2002)歸納 Stainback & Stainback(1993)認為之所以會實施融合教育的理由為：特殊教育成效不佳、有時候甚至比普通教育的成效還差；因為實施特殊教育的緣故，剝奪了身心障礙學生與一般學生互動的機會；認為普通教育與特殊教育的教育資源應該要彼此分享，教學經驗也應該要互相交流，二者不應該採取「各行其事」的方式。(邱上真，2002：26-28)

⁵ 與會人士，包含：劉立委進興、蕭裕珍委員、陳漢強委員、教育部韓執行秘書繼綏、曾憲政教授、吳淑美教授、王天苗教授、王大延教授、周天賜教授、彰化啓智學校、智障家長總會，資料來源：<http://www.nhctc.edu.tw/~smw/meet.htm>，2003/11/21。

爲了普遍關注每位幼兒（不論是否爲特殊教育需求的幼兒）的學習需求，因此各國開始實施融合教育，我國在民國八十四年七月於台北市的國小附設幼稚園開始試辦學前融合教育（preschool inclusive education），對於特殊幼兒教育一改以往隔離的教育方式，希望提供所有幼兒更多的學習契機。綜合以上的論述，筆者認爲要實施學前融合教育必須透過政府推動教育改革、家長參與、教育學者提出實驗計畫和經由民間團體推動等方式，才能真正將融合制度落實於教育現場。按照融合教育實施的時間點觀察，學者（吳淑美教授、蘇雪玉教授等等）推行融合教育的腳步，早於政府的腳步。要施行一項教育政策，必須經由相關學者將融合教育的概念自國外引進，形成一股改革的動力，再經由相關的行動者不斷推動，讓國家聽到行動者想要表達的聲音，積極重視特殊幼兒的學習需求。

貳、研究方法及對象：

一、運用質性研究的原因闡述：

本論文的研究目的在於探究融合教育政策和現場實踐是否存有落差，爲了獲得學前融合教育的第一手資料，因此研究者必須深入國小附設幼稚園觀察和訪談相關行動者的意見。若是採取量化的方式，可能無法一一探討教育政策落實的程度。徐宗國（1997）指出使用質化研究的理由有很多，其中之一是研究者基於研究經驗而產生的「一種對應該怎麼做研究的信念」。質性研究也適用於揭露並解釋一些在表面之下鮮爲人知的現象，對於一些人盡皆知的事，也能採取新鮮又具創意的切入點，而且對於量化方法所無法鋪陳的一些細緻複雜的情況，也較能得心應手。（徐宗國，1997：21）

二、研究方法：筆者將會採取質性的研究方法，採取的研究方法，如下：

（一）半結構式訪談法（semi-structured）（訪談學前融合教育的參與者）：

訪談法是指透過研究人員、或是訪問員，透過面對面交談、或電話訪問的方式，蒐集受訪者對某些問題的看法或意見，作爲分析時的論證；謝寶梅（1993）認爲半結構式訪談法是指：研究人員一方面已有進行談話的主要題目，可以從不同的受訪對象談話的過程中，獲得對所擬題目的意見。筆者之所以會採用訪談法的原因是：行動者在被他人問他們爲何會如此行動時，才會促使行動者藉助話語的方式，爲其所作所爲提供理由，深入思索爲何會採取這種行動方式，探究現象背後真正的原因。本研究會先訪談學前融合教育的相關學者，再深入現場觀察台北縣、市的國小附幼學前融合教育現場的運作情形，並且會運用半結構式訪談法，訪談於國小附設幼稚園的教師和幼兒的家長，客觀分析學前融合教育政策與行動之間的落差。

（二）文件分析法（literature review）：

一般也稱為文獻探討法，係以收集和此項議題相關的期刊、文章、書籍、論文、研究報告、政府出版品，以及報刊雜誌的報導文件，以進行比較分析，進而瞭解問題發生的可能原因和結果。（吳定，1999；柯三吉，1991，引自陳加再，2002：12）筆者將會在圖書館蒐集有關於教育政策、學前融合教育和紀登斯（Giddens）構動理論的資料，讓台灣學前融合教育的相關議題得以更完整地分析和呈現。

（三）參與觀察法：

參與觀察法可分為四種，而筆者使用的方法為觀察者一如參與者，在進入教學現場觀察時，會先向教師和學生表明進入現場的目的，在參與的過程中，不需要藉口就可以完全參與。本研究為了獲得在訪談之中不容易反映出的真實行為，筆者在研究方法部分，除了會訪談園所教師的實務經驗，也會佐以深入各個園所進行參與觀察的方式，期望能獲得更真實與貼近現場的資料。（嚴祥鸞，1996：268-294）

本研究設定的研究場域：台北縣、市的國小附設幼稚園，並且於九十二學年度下學期會定期至台北縣五股鄉的成州國小附幼、台北縣永和市網溪國小附幼以及台北縣中和市秀山國小附幼等三間園所進行長期參觀參觀，筆者參觀的重點是以教師的教學、幼兒互動情形等等，實地瞭解國小附設幼稚園裡面學前融合教育目前的運作方式，更廣泛地思考學前融合教育的相關問題面向，能深入實施學前融合教育的場域之中，探究我國學前融合教育政策的實踐現況。

（四）非正式訪談法：

筆者在參觀園所的時候，會利用課餘時間和園所老師做一些非正式訪談，透過此方式是希望能把握事件發生的時效性，希望能更瞭解融合教育現場的教學現況。透過教師的口頭描述，可以避免研究者對觀察人事物的主觀判定，使得研究結果能更加公正。

參、研究對象：

一、學者：

（一）國立某師範學院特教系主任：W 副教授，最高學歷：美國密蘇里大學特教哲學博士，專長：學前特殊教育、早期介入、融合教育、特教教材教法、兒童發展、特殊兒童診斷、統計。

(二) 私立 F 大學兒童與家庭學系的系主任：S 副教授，最高學歷：美國華盛頓大學學前特殊教育碩士、美國密西根州立大學人類營養學碩士，專長：幼兒教育、特殊教育。

(三) 國立某師範學院特教系的講師：L 講師，最高學歷：國立台灣師範大學特殊教育研究所（博士班進修中）、國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士，專長：學前教育、啟智教育。

二、教師：

訪談對象	任教園所簡介
A 老師	台北市的 S1 國小附幼（非正式訪談）
B 老師	台北縣的 S2 國小附幼（非正式訪談）
C 老師	台北市的 S3 國小附幼
D 老師	台北縣的 S4 國小附幼
E 老師	H 師範學院附設幼稚園（非正式訪談）
F 老師	台北市的 S5 國小附幼（非正式訪談）

三、特殊幼兒：

- (一) 台北市的 S3 國小附幼的小頁。
- (二) 台北縣的 S4 國小附幼的小建。
- (三) 台北縣的 S6 國小附幼的龍龍。

肆、參觀園所簡介：

一、參觀園所日期：

	日期	國小附幼名稱	性質
1	92/12/19	龍安國小附幼	參與觀察和隨機訪談
2	92/12/23	大安國小附幼	參與觀察和隨機訪談
3	93/2/17（二）	厚德國小附幼	初步訪談
	93/3/15（一）、3/23（二）、 3/29（一）	厚德國小附幼	參觀和訪談

4	93/2/24(二)、3/1(一)、3/2(二)	文林國小附幼	參觀和訪談
5	93/2/27(五)	內湖國小附幼	訪談
6	93/3/8(一)、3/9(二)	國光國小附幼	參觀
7	93/3/10(三)、3/19(五)、3/22(一)	萬興國小附幼	參觀
8	93/3/16(二)	網溪國小附幼	初步參觀
	93/3/26(五)、3/31(三) 93/4/3(一) — 5/10(一)	網溪國小附幼	觀察
9	93/3/17(三)、3/24(三) 93/3/30(二) — 5/18(二)	成州國小附幼	長期參觀
10	93/4/7(三) — 6/9(三)	秀山國小附幼	長期參觀

二、台北縣、市各個園所融合教育的實施方式：

- (一) **文林國小附幼**：在星期一、三、五的早上幼兒會至遊戲治療室，由特教班的老師協助進行遊戲治療，其中三個班級有安置特殊幼兒，每班一名，其中兩班的特殊幼兒的障礙類別分別為：肢障、自閉症。
- (二) **厚德國小附幼**：在星期一、二、四早上 10：30—11：10 為學習區時間，老師們會利用學習區的時間，讓特殊班的特殊幼兒和一般幼兒參與學習區的活動。
- (三) **國光國小附幼**：有四班，其中有兩班實施學前融合教育，上課的方式是採取團體教學和個別教學並行(個別教學是指特教老師對特殊幼兒進行抽離式教學)；在國光國小附幼實施的方式為：將特殊班的師資整合到融合班裡面，融合班之中皆有三位老師，兩位普通老師和一位特教老師，一起指導幼兒進行教學活動。
- (四) **萬興國小附幼**：在教室中設置有角落，課程活動由一位老師主教、另一位老師協助的方式，實施完全融合式教育，特殊幼兒和普通幼兒所有時間皆一起上課。
- (五) **網溪國小附幼**：屬於未完全融合教育方式，在早上 8：00—8：40 實施融合教育，啓幼班學生會到隔壁班一起進行角落遊戲時間；在每週三下午 3：00—4：00 兩班幼兒會一起進行「戶外體能區活動」。

(六) 成州國小附幼：屬於完全融合的教育方式，區分為：團體教學、分組教學、學習區時間，特殊幼兒和普通幼兒所有時間皆一起上課，總共有五位老師（四位專任老師和一位助理老師），而且特殊幼兒的家長也會至學校協助教學活動的進行。

(七) 秀山國小附幼：該園所有設置學前特殊班，實施方式是屬於完全融合與未完全融合教育並行的方式，有一個班級是實施完全融合的方式，有一位自閉症幼兒安置其中。而秀山國小附幼的課程設計有針對全園團體課程設計（99位幼兒）—學習區活動、綜合活動；也有針對班級融合課程設計（70位幼兒）—分組活動、慶生活動。於每週二、三上午 10：20—11：20 分組活動、於每週四上午 10：20—11：20 學習區活動、在每個單元進行的最後一週，進行全園幼兒一起的綜合活動，每個月第一週（星期五）舉辦慶生活動。

第二章 文獻探討

第一節 國內學前特殊兒童的教育安置

壹、特殊兒童安置現況：

民國八十六年「特殊教育法」第九條明訂：「……對於身心障礙學生之入學修業，除依義務教育年限規定辦理外，並應向下延伸至三歲，並於本法實施六年內逐步完成。」教育部為推動此案，訂定每兩年向下延伸一年齡層之分年目標，在八十六、八十七學年度先下降至五歲；若有招生不足額的情形發生時，再招收三～四歲的幼兒。特殊教育法通過之後，各縣市政府才得以推行學前特殊教育，法條的內容包括：培育學前特殊教育師資專業知能、設置班級的經費與就學輔助皆是源自於此項法源基礎。各縣市政府在推動時若少了法源基礎，其過程便會窒礙難行，必須要先重視法源基礎，才能落實推動的工作。（黃世鈺、方美月，2002：5）

黃世鈺（1998）認為國內目前特殊生教育安置的發展情形，依據「特殊教育法施行細則」第七條規定：「學前教育階段身心障礙兒童應以與普通兒童一起上學為原則。」以八十七學年度為例，學前特教班雖然依法成立，但是侷限於特教師資不足、普通與特殊家長的態度、幼兒特殊需求與障礙程度等種種原因，因此我國目前仍以隔離的教育方式為主，並未真正發展出「融合教育」。

一、特殊教育的多元安置類型：

我國目前是採取多元安置的方式，其安置方式可分為：普通班、特殊班、特殊學校、在醫療及教養機構設立融合班等等方式（林貴美，2001）。而根據「中華民國特殊教育概況」指出，我國現行的教育安置方式可以分為：特殊教育學校、一般學校特殊教育班、資源班、普通班、巡迴輔導班、在家教育以及床邊教學等方式，兩者分類方式有些許不同。

二、設置特殊教育班級安置的現況評估：

在分析我國特殊教育安置類型可以得知，身心障礙學生最早只能選擇就讀隔離式的特教學校，後來逐漸擴展到集中式特教班、分散式資源班、巡迴輔導、在家教育等等。再者，筆者分析歷年的教育統計資料也發現到：有愈來愈多的特教班逐漸轉型為招收輕度障礙學生的身心障礙資源班。目前國內特殊學生的安置型態也逐漸朝向聯合國及國際組織呼籲的融合教育的方向邁進。

我國對於特殊學生的教育安置的方式區分為很多類型，家長可依照特殊幼兒的身心障礙程度和類型，選擇適合的安置教育方式，提供給幼兒最適切的教育方式。吳淑美（1999a）認為重度身心障礙幼兒的安置方式，必須讓幼兒先去嘗試融合的方式，教師需觀察幼兒是否適合融合教育制度，若證實該名學生不

適合「融合」的教育方式，再提供抽離的教育方式，不應該一開始就直接給予隔離的教育方式、或是融合的教育方式。家長或是教育單位可以依照特殊幼兒不同的障礙程度和障礙類別，選擇適合學習的場域；對於特殊幼兒的教育安置問題，不應採取單一的安置方式、而是應採取多元的安置方式，提供特殊學生更多不同的教育選擇。

貳、我國學前特殊教育的實施現況：

學前特殊教育主要是針對零至五歲的特殊兒童及其家庭提供特殊教育服務。(吳淑美，1999a：6)而 Giddens 在構動理論中將結構定義為規則和資源。(Giddens，1984：377)規則指的是一種可概括化的程序 (generalizable procedures)，提供主體相應的規範，為主體所瞭解且熟悉的方法與技術。(Giddens，1984：20-21)規則可區分為兩個面向：詮釋性的 (interpretative) 與規範性的 (normative)，詮釋性規則主要用於意義的溝通，而規範性規則是關於權利與義務。(Giddens，1984：28)；紀登斯在構動理論中把資源區分為：配置性資源和權威性資源。配置性資源指的是有關物質材料、生產工具、技術和人工產品等等，可以歸納為所謂的經濟制度。權威性資源是社會時空的架構形式以及其對人們互動的影響，可以歸納為所謂的政治制度。前者源於對人類行動者活動的協調，後者則是出自於對物質產品或物質世界各個方面的控制。

筆者欲用紀登斯所謂的結構觀念帶進來審視學前融合教育的制度，紀登斯將結構區分為：規則與資源，筆者分析教育部九十一年度的統計資料來探討現行的學前特殊教育制度對於特殊學生的供給面，再進而探討我國現行學前特教制度是否真的能夠符合身心障礙者的學習需求。

一、學前特殊教育的供給面：

(一) 學前教育階段的學生人數：

根據教育部特殊教育小組編制的「91年度特殊教育統計年報」可知，91年度台灣地區學前身心障礙學生人數共計有4186人。其中有803人為智能障礙(約占19.1%)、100人為視覺障礙(約占2.4%)、363人為聽覺障礙(約占8.7%)、325人為語言障礙(約占7.8%)、585人為肢體障礙(約占14.0%)、30人為嚴重情緒障礙(約占0.7%)、20人為學習障礙(約占0.5%)及758人為多重障礙(約占18.1%)、426人為自閉症(約占10.2%)、366人為發展遲緩(約占8.7%)及222人為其他顯著障礙(約占5.3%)。

（二）學前特殊幼兒班的班級數：

以學生安置方面而言，九十一年度台灣地區學前教育階段的身心障礙學生安置在一般學生班級的學生人數計有 4024 人。其中包含：自足式特教班有 601（約占 14.9%）、分散式資源班有 269 人（約占 6.7%）、巡迴輔導班有 396 人（約占 9.9%）、資源班普通班接受特教服務有 2307 人（約占 57.3%）、其它有 451 人（約占 11.2%）；至於安置在特殊學校的學生人數計有 162 人，包括智能障礙幼兒有 13 人、視覺障礙幼兒有 15 人、聽覺障礙幼兒有 92 人、肢體障礙幼兒有 42 人。根據教育部公布的九十一年度教育統計資料顯示，我國目前學前階段的特殊學生大約有 4186 人，僅占少部分的學生人數，但不論學生人數多寡，政府皆應本著「教育機會均等」的理念，應關注特殊幼兒的受教權益。雖說政府已經逐漸重視學前特殊教育，但卻未規劃好相關的配套措施、部分的問題尚未解決，政府的本意雖然良善，如今卻變成美中不足！教育是國家的百年大業，國家必須投注更多心力，才能真正關懷身心障礙族群的學習權益。（教育部，2002）

（三）學前特教的師資人數：

我國目前要擔任學前特殊班之教師所應具備的資格為：必須具備幼稚園教師資格，並且要修畢特殊教育教師職前課程二十、或四十學分。根據教育部（2002）的統計資料指出，九十一年度學前階段特殊教育老師總共有 351 人，特教合格師資有 225 人，一般合格教師有 86 人，代理教師有 40 人，特教合格教師比例占 64%；我國近年來在公立幼稚園裡面陸續設置學前特教班，讓更多特殊幼兒可以進入公立園所就讀，減輕家長負擔。但環視我國的教育市場，我國特教師資本來就不足，再加上我國近年已開始推行融合教育制度、陸續增設特教班的結果，讓師資人數不足的問題更為顯著，特教師資的教育市場因此產生了求過於供的現象。

我國在民國八十四年教育部公布之中華民國身心障礙教育報告書指出，在特殊教育法第十二條之中雖有明訂：「各級政府應按年從寬編列特殊教育預算的規定，惟目前地方財政至為困難，各縣（市）的文教預算已遠超過憲法規定的百分之三十五以上。假如中央政府無法適當提供給地方政府相關經費的補助，那麼地方政府將會很難順利推展身心障礙教育工作，例如：在民國八十四年公布的中華民國身心障礙報告書中也曾提到，中央政府當年的財政並不充裕，實在很難大量補助地方財政。（教育部，1995）地方政府受限於僅擁有部分且有限的教育經費和資源，因此地方政府通常只要求兩位任教老師之中，至少要有一位必須具備學前特殊教師的資歷。這些具有學前特教資歷且任職於融合班的教

師，根據特殊教育法規的內容而言⁶，他們理應擁有薪水加級的福利，但政府的人事單位、或是財務單位在解釋法律時，政府單位認為：「因為教師非任職於特殊班，融合班教師並非特教老師，因此不得晉級加薪、也無法登記成為特教師資，取得合格的教師證書。」我國政府為了節省更多的教育經費，因此在教育現場產生了這種矛盾現象。（黃世鈺、方美月，2002：7）

政府如果無法增加地方政府的教育經費，沒有了經費、自然會沒有促使在職老師進修成為特教師資的誘因，這樣一來特教師資不足的問題依舊會存在，現場問題將會一直不斷地惡性循環下去，始終無法解決。政府雖然制訂了融合教育的政策，自然也會想要落實該項政策的理念，但是在實際推行的過程中卻是心有餘而力不足，始終無法確切落實。倘若無法健全融合教育相關的配套措施，一切理念將會淪為空談。

第二節 學前融合教育簡介

壹、融合教育的定義及理念：

一、融合教育的定義：

融合教育是針對有特殊教育需求（special education need，簡稱 SEN）、或者是以身心障礙幼兒為主要的教育政策。（Lindsay & Geoff，2003：1）筆者歸納了數位學者對於融合教育的定義，其定義如下：

- 1.張翠娥（1999）認為融合教育的定義為：把特殊幼兒與一般幼兒安置於同一班級，一起接受教育，但是教師會特別針對特殊幼兒實施個別化的輔導，有特教老師介入實施特殊教育（張翠娥，1999：16）。
- 2.毛連塏、許素彬（1995）指出，融合的教育安置讓學生有安全感、被尊重且能得到適當的協助，讓學生的情意與智能方面皆能適當地發展，也就是說不同的人會因其特殊需求而有不同的安置選擇。（毛連塏、許素彬，1995：21）
- 3.吳昆壽（1998）認為融合教育的意義為：「融合」是一種信念，基於所有學生有權在居住的地方接受免費的公共教育，學校也必須容納身心障礙兒童在普通班接受教育；學校和家長必須一起為小孩擬定個別化教育計畫（IEP），校方必須提供適當學習的機會，讓特殊小孩能達到預期中的學習目標。

⁶ 特教老師照顧特殊幼兒，工作內容比普通班教師繁重，政府有給予額外的薪水加級，薪水較普通班教師高。

二、融合教育的理念：

學前融合教育是一種教育哲學理念，也是對傳統教育方式的改革。其淵源為美國在 1975 年所制訂的全國殘障兒童教育法案（P.L.94-142）中，強調提供特殊兒童正常化的教育環境，而非隔離環境。（吳淑美，1999a：6-11）爲了真正實現「零拒絕」（Zero-Reject）和「沒有學生將被學校排除在學校教育之外」的教育理念，各國開始實施融合教育，讓特殊幼兒得以進入一般園所就讀，園所必須針對特殊幼兒的學習需求設計課程。吳淑美（1998）指出學前融合教育的理念，包含：應強調同儕的重要性，教學必須根據孩子的學習需求去設計，主導權不僅是掌握在教師身上，必須以孩子及家庭爲中心，重視教育的過程及自然的學習，重視教學經驗的統整等等因素，才能稱作是「融合教育」。（吳淑美，1998a：81）

各國學者有鑑於隔離式的教育環境無法提供給學生完善的教育服務，學生在隔離的環境中也無法獲得較顯著的學習成效，再加上人們心理認知的改變與學校價值觀的改變以及社會對人權尊重的提升，基於上述的種種原因，各國便開始推行融合教育，融合教育制度爲哲學理念的實踐過程。國內學者參考了他國的教育制度，讓我國也逐漸朝向融合的教育方式，希望能爲國內的特殊學生帶來更多學習的契機。

貳、學前融合教育的施行緣起：

學前特殊教育（Early Childhood Special Education，簡稱 ECSE）早期和特殊教育的發展歷史有相同的遭遇，早期並未受到大眾的重視，一直到近二十年來才成爲一門快速發展的領域，漸漸受到社會大眾的關注。（吳淑美，1998a：3）我國一直等到近十年才開始推動學前融合教育，讓特殊幼兒的學習權得到更多的關注。

一、國外實施學前融合教育的歷史淵源：

吳昆壽（1998）提出世界各國受到聯合國在 1948 年發表的「人權宣言」及 60 年代興起的人權運動的影響，便開始推動融合教育。美國在 1970 年，即有回歸主流（mainstreaming）的教育方式，讓就讀特殊班的學生，在非上課時間進入普通班上課，課程內容以普通班學生爲主，並不會因爲特殊學生加入，使其課程有所調整。此種教育方式，可以讓特殊學生與一般生一起互動和學習，讓特殊幼兒在未來更能適應大團體的社會生活，擁有謀生的能力。（吳淑美，1999a：6-11；吳昆壽，1998）

吳淑美（1995）歸納（Olson & Platt,1992）提出：近年來在美國興起另一教育運動稱之為常規化教育改革（Regular Education Initiative，簡稱 REI），改革宗旨為：盡量將輕度、中度的特殊兒童放入普通班級，直接在普通班中提供特殊教育的相關服務，連以前認為需要安排至資源教室上課的學生，都盡量安排在普通班級裡面接受教育；再者，根據吳淑美（1995）提出「完全包含」（full inclusion）應該是要將特殊學生及普通學生完全融合在一起、同屬於一個班級之中，教師必須兼顧特殊學生的學習需求；在美國不僅是輕度學生可以融合進普通班，連中重度障礙、或者是多重障礙也試著完全包含至普通班級之中。

美國 94-142 公法提供了學齡兒童普享公立教育的法源，不論兒童的障礙類別為何、也不論其障礙程度有多嚴重，皆能讓學齡兒童接受免費的公立教育。美國在 1986 年，訂定了新法案 PL99-457 公法，對特殊教育的影響僅次於 PL94-142 公法，然而 PL99-457 公法的制訂內容為：給各個州五年的時間，來完成早期介入、以及學前特殊教育的「零拒絕」精神（Bowe, F. 1995：327）。

二、台灣實施學前融合教育的緣起：

前教育部長郭為藩曾在民國八十四年，首次舉辦的全國身心障礙教育會議上主張：對身心障礙及弱勢團體中五至六歲的兒童，將於兩年內達成教育免費化目標。台北市政府社會局為促進學齡前身心殘障兒童接受教育，並鼓勵殘障兒童回歸主流，減輕殘障家庭的經濟負擔，自八十四年七月起，凡是學齡前殘障兒童就讀台北市的公立托兒所、幼稚園及完成立案登記之私立托兒所、或幼稚園者，將補助其學費及月費中之教保費及餐點費。因此近年來一般的幼兒園也開始接受特殊幼兒，讓特殊幼兒能在普通班級中學習發展。（張翠娥，1999：15）

我國於民國八十六年修訂特殊教育法也提出了融合教育的理念，其中在第十三、第十四條即規定：「身心障礙學生之安置，以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則」；在八十七年公佈之「特殊教育法施行細則」第七條中又規定：「學前教育階段之身心殘障兒童應與普通兒童一起就學為原則」。公布上述的特殊教育法令後，各級教育行政單位皆已訂定「身心障礙學生就讀普通班的實施要點」，因此身心障礙學生無論障礙程度的輕重，均擁有與其他同儕融合在一起學習的機會與權利。由學校提供最少限制的環境與適性的教學，用以滿足身心障礙者特殊的學習需求，融合教育已經成為世界各國勢在必行的教育政策。（林貴美，2001：11-14）

三、融合教育改革時間點的陳述：

我國近年來透過相關的特教會議與立法，很明顯地可以看出融合教育的發展趨勢，教育部（1995）在民國八十四年發表的「中華民國障礙報告書」，其內容有提到「零拒絕的教育理想」以及「人性化的融合教育」兩項理念；行政院教育改革審議委員會（1996）頒布的「教育改革總諮議報告書」，其中一項的改革重點為「帶好每位學生」，不分身心障礙與否，政府都必須提供完善的教育環境⁷，在八十六年頒布的特殊教育法第十三條規定：「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，提供最少限制的環境為原則。直轄市及縣(市)主管教育行政機構應每年重新評估其教育安置之適當性。」用以補充與修正先前疏漏的法令，明訂各級學校不得以身心障礙為理由拒絕特殊幼兒入學，保障重度身心障礙幼兒求學的權利，與融合教育的理念⁸相符，而特殊教育法施行細則第七條也提出：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。」以上的建議與立法，皆提供國內推動融合教育的發展契機。（身心障礙者服務資訊網，2003）

隨著國內開始推動融合教育，台北市在八十四年六月由陳水扁市長指示成立台北市早期療育規劃工作小組，由白秀雄副市長負責召集開會，在八十四年～八十五年，依「台北市市立托兒所多元化托兒服務實施計畫」開始招收輕度領有手冊、或發展遲緩兒童（八十五年度），並於八十六年確定每所招收六名輕度領有手冊、或發展遲緩兒童（八十六年度）。在八十五年二月成立早期療育規劃小組，由三局處科長、專家學者及民間團體代表組成⁹。台北市是屬於較早推動融合的縣市，而台北縣融合教育的發展緣起：台北縣在九十學年度於五股鄉的成州國小附幼首次試辦學前融合教育的制度，由新竹師範學院特教系的吳淑美教授負責指導，台北縣教育局於九十二學年度也開始在縣內的十所國小附幼推行融合教育實驗計畫¹⁰，除了成州國小附幼之外、其他十間國小附幼皆有大專院校的學者蒞臨指導，協助這些園所發展學前融合教育。

⁷資料來源：http://www.gio.gov.tw/info/90roc/contents/data_10.htm，2004/06/04。

⁸融合教育的理念為：學校不能拒絕重度障礙幼兒入學，所有幼兒皆有進入融合班就讀的權利。

⁹資料來源：台北市早期療育中心網站，<http://www.tpscfddc.gov.tw/medicine/index1.htm#5>，2004/03/10。

¹⁰台北縣目前有實施學前融合教育的園所為：縣內十所附設有特幼班的國小附幼和業已實施融合教育的成州國小附幼，共計有十一所國小附幼；台北縣內其他的國小附幼該年度也有招收特殊幼兒入園，但並未加入學前融合教育實驗計畫的行列之中。

第三節 融合教育的重要性

透過實施學前特殊教育（簡稱 ECSE）的方式，希望讓社會大眾不僅可以學會關懷幼兒的學習需求，同時也能進而關懷特殊幼兒家庭的需求，關懷的層面更為廣大。我國隨著社會大眾對學前特殊教育的重視逐漸形成一種共識，大家普遍認為特殊教育的服務愈早愈好，甚至有學者認為特殊幼兒應該要從零歲至三歲的時候，就應該要開始接受早期療育，才能讓特殊幼兒獲得更多的幫助與支援。（吳淑美，1998a：3）上述關於學前特殊教育的概念也包含學前融合教育的概念，學前融合教育屬於學前特殊教育的一環；以下筆者主要在論述幼兒教育、學前早期教育和嬰幼兒特殊教育的重要性，讓吾人瞭解和重視學前融合教育的重要性，讓社會大眾更能關注特殊幼兒的學習需求。

壹、幼兒教育的重要性

兒童在 0-6 歲，身體各方面發展相當迅速，大人必須教導幼兒相關技能、知識的習得，就如同：美國學者杜威（Dewey）強調在遊戲中學習，學前教育品質的優劣將會影響孩子的身心發展，學前教育必須受到重視；而根據兒童發展理論也認為：「人在 0-6 歲屬於應接受幼兒教育的階段，此時期正處於發展的『關鍵期』（critical periods），教師與家長必須把握學習的關鍵期進行教學，以利幼兒日後的學習與發展。」

我國將在九十五學年度施行 K-12 的教育制度，國教向下延伸至幼兒教育的部分，學前教育將納入義務教育的範圍，K-12 教育並非屬於強迫且完全免費的教育，教育部僅補貼幼兒部分學費¹¹，希望能減輕家長沈重的負擔，讓國家未來的主人翁不要輸在起跑點上。

貳、學前「早期教育」的重要性

「早期教育」具有補充、充實、預防和啟發的效益，而根據黃世鈺（2000）整理（Bailey&Simeonsson,1988；Guralinic&Bennett,1987；Heward & Orlansky,1992）等學者論點認為，實施早期教育的重要性有：增進生理、認知和語言的發展，可以防範障礙程度加深、減少家庭的壓力和減少社會性依賴。（黃世鈺，2000a：599）盧梭在「愛彌兒」書中強調：「孩子的教育應該從一出生開始，並且相信嚴格管教孩子的學習是有害的，他們擁有自己的人權，大人應該善意對待孩子。」，而布魯姆（Bloom）也強調：「嬰幼兒的經驗對孩子的發展有關鍵性的影響。就智力發展而言，他認為人的智力在 0—4 歲之間發展了

¹¹實施「國教向下延伸」，教育部將補貼私立園所學生，每人一年兩萬四千元，公立園所一萬兩千元，資料來源：<http://nts1.nta.tp.edu.tw/~k2301/1News/2003/3/9959.htm>，2003/11/27。

35%，4 至 8 歲之間發展了 30%，而在 8 到 17 歲之間發展了 20%，因此必須重視幼兒學前階段的學習，將有利於兒童日後的發展。」(吳淑美，1998a：3)

參、嬰幼兒特殊教育的重要性

柯平順(1997)曾提到 Consortium and Perry Preschool 對嬰幼兒特殊教育的結果認為：曾經接受嬰幼兒特殊教育的幼兒，進入小學之後被安置到特殊班的人數顯著減少；接受過特殊教育的學生，較易獲得較高的成就測驗分數，也較易融入團體之中；相關研究指出幼兒在成長之後，較少表現出懈怠和犯法的行為。幼兒若錯過學習的關鍵期，很可能會因此失去學習該一能力的可能性；以後可能有辦法習得該一能力，但效果總是要差一些。(柯平順，1997：14-15)

透過以上的論述可以得知學前教育和嬰幼兒特殊教育的重要性，我國教育當局基於上述種種的重要性、以及透過相關行動者不斷地倡議與行動的力量，教育部終於在八十學年度提出「發展與改進特殊教育五年計畫」，建議在全省的幼稚園成立學前特殊教育實驗班、或是學前融合班，讓特殊幼兒能及早接受教育，擴大特殊幼兒的就學機會。以往我國的教育制度並沒有規劃讓身心障礙者進入學校就讀的辦法，他們長年被學校拒絕在外，沒有法源依據和管道可以進入學校接受教育。身心障礙者以往因為沒有接受正式教育、再加上父母在家自己教導的學習效果有限的緣故，身心障礙者始終是家裡沈重的負擔，以往我國政府並沒有適時提供援助給身心障礙者家庭，讓弱勢族群依舊是弱勢，其權利始終沒有受到政府保障。

國內這幾年透過行動者不斷地努力以及政府業已立法保障身心障礙者的權益，便逐漸開始重視身心障礙者的受教權。國內剛開始對於身心障礙族群是採取「回歸主流」的教育方式，之後才朝向「融合教育」的方向發展；所謂的「回歸主流」教育方式是指：教師會利用課餘時間，讓特殊幼兒有機會和普通幼兒一起學習，但課程設計的內容還是以普通幼兒的學習需求為主；而融合教育是一種更重視身心障礙者需求的教育方式，教師在設計融合教育的課程內容時，必須兼顧特殊幼兒與普通幼兒的學習需求，並且會針對特殊幼兒制訂 IEP 和實施多層次教學，相較於以往實施的教育方式，它是比較能夠關注特殊幼兒的學習需求。我國教育當局有鑑於此、再加上實施融合教育已經成為世界的潮流，便開始積極推動學前融合教育，各項關懷身心障礙族群的政策與措施已開始逐步推行。(黃世鈺，2000a：600-611)

第四節 文獻回顧

壹、學前融合教育的相關論文和著作：

一、融合教育的相關研究論述：

我國目前從事學前融合教育（preschool inclusive education）研究的學者，包含：台灣師範大學特教系王天苗教授、新竹師院特教系吳淑美教授、市立台北師範學院的許碧勳教授、高雄師範大學特教系鈕文英教授和輔仁大學兒童與家庭學系蘇雪玉教授等等學者，在國內皆積極推動學前融合教育，但目前國內較少有專書介紹與全面性地論述學前融合教育的實施現況，相關書籍的內容大都屬於單一園所、或某一縣市園所的實施情形，其內容大都在介紹融合教育的實施情形、教學教案分享、或是在闡述其他國家的融合教育制度，並未完整地描繪我國融合教育的施行現況；相較之下，國內有較多期刊論文的内容是撰寫關於融合教育的篇章。其中以教師為主要研究對象的論文包含：蘇燕華（1999）《融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗》、鐘梅菁（1999）《學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究》、李惠蘭（2000）《特教班教師支援融合班教師之行動研究—以台北市立師院實小附設幼稚園為例》、郭秀鳳（1996）《幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討》等等，主要探討比較融合教育制度的論文有：劉博允（1999）《台灣與美國融合教育政策之比較研究》；以家長為探究對象的論文包含：郭秀鳳（1996）《幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討》、尹麗芳（2001）《一位發展遲緩兒童在融合教育情境中學校與家庭所面臨的挑戰與因應策略》、徐美蓮（2003）《永不停止的拔河~一個自閉兒母親形塑生命調適歷程之故事敘說》等等，上述論文探討的主要內容為：家長在學前融合教育制度下所面臨的挑戰及因應策略，而本研究是兼顧學者、教師、幼兒與家長的觀點，透過半結構式訪談法、非正式訪談法和參與觀察法等方式，從現場行動者的觀點出發，從更多面向出發來探討政策與行動者間的互動關係。

二、 幼兒的部分：

國內目前探討學前融合教育以幼兒為主要議題的博碩士論文，蔡淑玲（1997）《一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況》、尹麗芳（2001）《一位發展遲緩兒童在融合教育情境中學校與家庭所面臨的挑戰與因應策略》、洪馨徽（1999）《幼稚園融合班中幼兒社會互動之探討：一個學前融合班的觀察》，上述論文的探討主軸為：幼兒的社會互動情形和特殊幼兒在學習過程中所要面對的困難與挑戰。筆者在參觀園所的過程中，發現到不同障礙類別的特殊幼兒

需要面對的問題也不同，因此筆者將針對學前融合的教育制度有關幼兒學習方面的助益與阻礙來進行探討。上述論文皆是以透過觀察幼兒在融合教育環境中的學習情形，透過行動者的角度對融合教育現場提出意見與建議；而筆者要探究的論文題目為：台灣學前融合教育的政策與實踐—以台北縣、市國小附幼為例，探討的主要範圍是：我國融合教育學前階段的實施現況¹²。筆者將會藉由參與觀察、訪談推動融合教育的學者以及訪談在國小附幼融合班任教的老師等方式，透過實際觀察和訪談的方式更瞭解現場老師、幼兒和學者推行和實踐時所遭遇的困難，反思與探究現行學前融合教育政策實踐之後產生的落差，讓國內本土的學前融合教育研究可以增加是以紀登斯的構動理論為主，目前國內已有部分的論文是使用紀登斯（Giddens）不同的分析觀點，更廣泛地探討「融合教育」的相關議題。本研究分析架構的構動理論為分析架構，以下筆者便會開始論述這些論文是如何運用紀登斯的構動理論以及其論述的方法為何？其說明如下。

三、Giddens 構動理論的相關論文和著作：

筆者經由在全國博碩士論文網查詢之後，得知國內目前運用 Giddens 構動理論的論文並不多，目前運用紀登斯理論的論文大部分都是屬於較偏向理論的探討，主軸是在於介紹紀登斯的相關理論，舉例來說：全球化、現代性等理念、或是將布爾迪厄與紀登斯的理論作比較，較少與實務面向做結合。（劉光華，2000；許家豪，2001；胡正光，1996；陳柳朱，1996）再者，閱讀（林郡雯，2002；黃騰，2003；張秋蘭，1994）這些論文之後可以得知，這些篇章除了是將紀登斯理論做全面性的介紹之外，也有試著將其理論運用於現場的分析，但大都屬於概念上的分析，並未實際深入研究現場進行探究，仍然是屬於較偏向理論探討性質的論文。而本研究希望透過進入融合教育現場實際的觀察和訪談相關行動者，筆者對於運用紀登斯構動理論希望能把理論與實務相互結合。

紀登斯構動理論的內容博大精深，欲將理論適切地運用於現場，必須瞭解理論的確切概念，筆者在行文之中會先介紹紀登斯構動理論的相關概念，並且

¹²本論文之所以會探究學前融合教育為論文的主因：根據吳淑美（1998）指出，學前階段所有幼兒尚在發展技巧的階段，較能允許有個別差異的存在，比較容易將特殊幼兒的學習目標融入課程之中；再加上學前階段的教師不用改作業且沒有升學壓力，比較可以將心力投注於教學工作之上。在教學的過程中，教師可以使用多層次教學，引導特殊幼兒操作學習和人際互動。

爲了充分探究台灣學前融合教育政策的實踐現況以及行動者與政策之間的互動關係，因此筆者選擇使用紀登斯的構動理論分析學前融合教育的政策，運用的相關概念，包括：行動者的角色定位、互動關係、現場實踐、反省性監控和行動後的非預期結果對結構之影響。結構與行動的關係並不是會截然二分，彼此之間反而會互相影響、進而形成動態的循環關係。筆者會採用紀登斯的分析觀點，論述學前融合教育行動者的現場實踐情形，冀望能更具結構化地分析我國學前融合教育的政策與實踐，不僅僅侷限於單一面向的探討。

貳、探究融合教育政策是否能確實執行的影響因素：

筆者希望透過歸納和整理以往學前融合教育的相關著作，進而釐清和瞭解我國融合教育政策的執行與實踐現況。國內學者關於融合教育的研究結果，主要是在論述影響融合教育政策實踐的原因爲何？影響教育政策的面向，包含：行政方面、教學安排以及學校氣氛與文化、相關行動者必須相互配合等面向，(黎慧欣，1996；蔡明富，1999；鄭麗月，1999；許碧勳，2003)透過行動者的觀點審視教育現場的問題，並且對教育現場提出一些建議。而本研究是採取從學者、教師與幼兒這三個行動者的觀點去探討台灣學前融合教育的政策與實踐，從不同行動者的角度探討融合教育現場的問題。以上的論述爲國內學者對學前融合教育的相關議題提出的結論與建議，在閱讀這些篇章之後，讓筆者對於學前融合教育現場遭遇的問題意識漸漸浮現，在進入田野進行觀察和訪談時，更能深入探討學前融合教育政策與實施後的落差和政策實施後的非預期結果，對於學前融合教育的問題能更聚焦與釐清。

第五節 台灣學前融合教育發展之探究

壹、我國學前融合教育實施情形：

一、我國學前融合教育的試辦先聲：

吳淑美（1998a）指出民國 78 年在新竹師院吳淑美教授向省政府教育廳申請「學前聽障、語障幼兒與普通幼兒混合之實驗研究計畫」，於當年 10 月 16 日設立之學前融合班，係採取美國學前融合教育模式，實施至今已經十餘年，在民國 81 年 8 月學前融合班已納入竹師實小編制，且於民國 83 年開始招收國小融合班學生，經由實驗證明，採取融合教育取向的課程，均有助於普通幼兒與特殊幼兒的學習；學童上課時間的區分，是按照學生的障礙程度，區分爲：早上班、及下午班，在早上班上課學童的身心障礙程度較低，而下午班則爲身心障礙程度較重的幼兒，班上也有一些腦性麻痺、或是行動不方便的學童。園方之所以會選擇採取這種方式來安置特殊幼兒，希望能提供給他們最少限制的

教育環境。(吳淑美，1998a：72)

二、台北市實施融合教育的園所簡介：

台北市的公立幼稚園已經普遍實施學前融合教育，但該學年度是否確切施行「融合」，必須根據家長是否有將特殊生送進該園所就讀為依據¹³。筆者認為各間園所該年度是否能確切實施融合教育，實施與否的決定權來自於家長之上；若家長不把小孩送進該園所，學校自然也沒有辦法實施融合教育。舉例來說：就台北市目前的實施現況而言，現場遇到了一個狀況：「有些園所因為今年沒有特殊生就讀，因此該園所在該學年度就沒有實施學前融合教育。」所以會產生台北市有些園所沒有實施學前融合教育的情形。台北市的園所理應普遍實施，但實際上卻沒有。

目前台北市的國小附幼有特幼班和實施學前融合教育園所，如下：松山區：松山國小、信義區：永春國小、大安區：大安國小和幸安國小、中山區：吉林國小、育航幼稚園、中正區：師院實小、螢橋國小、大同：蓬萊國小、雙蓮國小、萬華區：南海幼稚園、雙園國小、南港：修德國小、內湖區：內湖國小、士林區：社子國小、北投區：文林國小、文山區：景美國小和文山特殊教育實驗學校。¹⁴

三、台北縣九十二學年度參與學前融合教育實驗計畫的園所簡介如下：

九十二學年度台北縣的國小附幼融合教育的實施情形，如下：板橋市：國光國小、永和市：網溪國小、中和市：秀山國小、新莊市：豐年國小、裕民國小、三重市：厚德國小、樹林市：彭福國小、新店市：北新國小、淡水鎮：鄧公國小、蘆洲市：忠義國小。¹⁵

貳、教育政策：

筆者所要探討的論文題目為：台灣學前融合教育的政策與實踐—以台北縣、市的國小附幼為例，以下會開始對教育政策的相關概念：

¹³ 資料來源：以電話詢問台北市教育局特教科專員。詢問日期：2004/02/23。

¹⁴ 資料來源：台北市早期療育中心網站。搜尋日期：2004/02/05。

¹⁵ 資料來源：以電話詢問台北縣教育局特教課專員，詢問日期：2004/02/11。上述的十一所實施學前融合教育的國小附幼，除了成州國小附幼已有將近三年的實施經驗，因此該園所在九十二學年度並不算是學前融合教育實驗計畫的實驗對象。筆者在訪談教師的過程中得知，融合教育是否實施必須看特殊幼兒家長的選擇，家長通常會把小孩就近送到家裡附近的學校就讀，而不會選擇較遠的學校，因此有時會產生有些園所因為沒有融合生就讀，該學年度而沒有實施融合教育的情形。(訪談資料：台北市 B 園所 B 老師，2004/02/27)

一、教育政策概念初探：

(一) 教育政策名詞解釋：

陳加再（2002）認為教育政策（educational policy）：係指教育法律而言，其係由中央主管教育行政機關－教育部研擬，經陳報行政院通過並函送立法院會審議三讀通過，咨請 總統公布施行之教育法律。例如：教師法、師資培育法等等；學者張芳全認為教育政策的定義為：教育政策是在教育情境中，受教育主體、或社會大眾不滿現行的教育體制運作、或是教育體制無法提供各項教育服務，因而讓受教育主體、或社會大眾感到困擾、不安，或者是教育運作與教育目標和價值有相對性差距時，認為政府及其他社會團體所必須進行作為、或不作為的活動用以解決問題且需達到教育目標的歷程。（張芳全，2001：29）

教育問題的形成包含內外因素，就如同行政院教改會（1995）¹⁶提出的觀點，教育問題形成因素包括：社會、文化、經濟、政府及教育因素，一項教育問題並不是由單一問題所構成的，在探究教育問題時，必須考量結構和行動者兩方的關係和彼此的相互影響，形成一個動態的循環關係，而不是單單由某一面向來探討。教育問題是因人而起的，政策為人所制訂，因為社會人民有需要、政策才會被制訂出來；為了實現教育機會均等，因此制訂了融合教育的相關政策，讓身心障礙者也能享有到學校上課的權利。（張芳全，2001：42）正如本研究的研究主題為：台灣學前融合教育的政策與實踐－以台北縣、市國小附幼為例，國家為了讓 0-6 歲的身心障礙幼兒可以到學校上課，實現教育機會均等的理念，因此制訂了相關政策，讓我們社會能真正關注到更多族群的學習權利。

(二) 我國保障身心障礙者教育權政策之評析：

民國八十四年十二月出版的「中華民國身心障礙報告書」，其內容強調「零拒絕」的改革政策，被批評為「淪為空談」和「泛改革化」，因為目前關於特殊教育有下列幾項問題：1.特殊教師相當缺乏、2.特殊教育經費嚴重不足：需要大量的經費，例如：盲人圖書館、教材、教具和輔助設施等等。3.特教法規訂定的部分內容令人無所適從：教育部民國七十六年訂定的「特殊教育施行細則」，其中明訂「重度智能不足者，於特殊教育學校或社會福利機構附設之特殊教育班就學，或在家自行教育。」而這項政策有兩項缺失，首先是：目前特教機構和師資嚴重不足，無法滿足身心障礙族群的學習需求；另一項缺失為：讓

¹⁶ 行政院教改會（1995）的資料轉引自：張芳全（2001）初版，《教育政策導論》，台北：師大書苑，P.42。

身心障礙者「在家自行教育」，無疑是教育部對於身心障礙者的推卸之辭。這種辦學心態真的是所謂的「零拒絕」？真的能建立一個無障礙的教育系統嗎？4. 對特教或身心障礙受教者不夠尊重。將身心障礙者就讀的學校稱作是：特殊教育學校，在校內的編班名稱爲「啓智班」、「特殊班」，大眾對於身心障礙者易產生畢馬龍效應，在「潛在課程」裡面卻過度標籤化身心障礙者，阻礙他們的教育需求。(張芳全，2001：203-204)

爲了避免讓身心障礙者過度標籤化，因此我國便開始積極推動融合教育，將身心障礙學生安置在普通班裡面和普通學生一起學習。但所謂政府增加對弱勢族群的關注，並不應該只是讓特殊學生進入普通班就讀、更應該重視他們的學習需求。(Privik J.& Mccomas J. at el, 2002：97-107) 在實施政策的過程中，也必須要有相關的配套措施應運而生，如此一來，政府才算是真正關注身心障礙者的學習權益；倘若僅訂出政策、卻沒有具體落實，政策的理念將會流於空談，政策依舊無法關注身心障礙者的學習需求。我們生活中有很多地方皆顯示出我們表面上似乎有做到融合，實際上卻是增加了身心障礙者的困擾，舉例來說：馬路上的無障礙設施，常常僅是徒具形式，無法發揮實質的功效，視障者在馬路上沿著導盲磚行走，可能一不小心就會掉到水溝裡，不如沿著馬路邊緣走還比較安全一些。

我國表面上的確有努力去關懷身心障礙者各方面的需求，但這些行動似乎只流於表面，實際上仍然不夠重視身心障礙者的需求。表面上便利了身心障礙者的食衣住行，實際上卻是不斷增加他們的困擾！政府該如何改進缺失呢？必須持續提供身心障礙者關懷與支持，才能正視其權益，讓他們不再僅爲弱勢族群的代名詞。

二、融合教育的政策介紹：

特殊教育政策爲我國各級政府部門頒佈特殊教育的執行方法、法令規章、行政計畫及相關作爲等宣示。從特殊教育發展的歷史來看，對特殊幼兒的教育方式由隔離方式轉變至融合的教育方式，特殊教育的相關法規扮演著重要的角色，才會讓特殊教育的安置方式有所轉變。(陳明聰，2000：17)

黃世鈺(2002)指出依據「零拒絕」(zero-rejection)與「保障受教權益」的法定決策，學前特殊教育(Early Childhood Special Education, ECSE)儼然成爲近年來政府落實弱勢教育、實施教育優先區之重要政策，亦爲發展與改進幼兒教育中程計畫、發展與改進特殊教育五年計畫之要項。(黃世鈺，2002：3-4)

根據蔡實(2001)指出我國於民國八十六年修正的特殊教育法中，爲了順應世界各國特殊教育發展的潮流，我國也開始立法朝向融合教育的方向發展；

民國八十七年配合修訂的特殊教育法施行細則，在這其中也有一些規定是與融合教育有關的，上述的法令和施行細則等相關條文，均為我國實施融合教育重要的法令依據。(蔡實，2001：31)

(一) 特殊教育的重要法令：

民國七十六年頒布之「特殊教育法施行細則」中明訂智能不足、視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙等類別的鑑定標準，按照身心障礙程度的輕重，而分別提出普通班、特殊班、特殊學校、教養機構、或在家自行教育等不同的安置型態，均是特殊教育法之重要補充規定；在民國七十六年配合「特殊教育法施行細則」之公佈實施以及為了增加服務台北市特殊兒童，自民國七十六學年度起擴大辦理各類特殊教育，於台北市各行政區內增設國小啓智班、啓聰班、學障資源班、語障資源班；並且為了實施「早期介入」以及讓特殊教育服務提前至幼兒開始，並指定學校辦理啓聰幼兒班、啓智幼兒班、視障幼兒班。(蔡實，2001：39)

在1980年代以後，由於各國特殊教育思潮不斷進步與國內政治、經濟、教育環境的改變，自此台灣特殊教育改革的呼聲四起，而修正特殊教育法正是改革的重點，用以符合特殊教育的精神及時代需要。(王天苗等，1997/轉引自蔡實，2001：42)緊接著在民國八十八年公布之教育基本法第三條規定，教育之實施皆應秉持有教無類、因材施教之原則；第四條規定，人民不分性別、年齡、能力等條件，接受教育之機會一律平等。對於身心障礙者以及其他弱勢族群的教育問題，應考慮其自主性及特殊性，依據法令給予特別的保障，並扶助其發展。特殊學生之教育安置必須以滿足學生學習需求為前提，提供最少限制的環境為原則，鼓勵特殊學生安置在普通班，故教育安置傾向融合政策，僅將少數重度、或者是極重度學生安置於特殊學校、或自足式特殊班之中，相較於以往的教育安置方式大不相同。(蔡實，2001：42)

(二) 有關融合教育的文宣和報告書內容簡介：

1. 囊括身心障礙者教育與權益的教育部公報：

教育部民國七十七年的教育公報指出，自七十七年起在未來六年之中，將運用經費五百五十億元，辦理「發展與改進國教第二期六年計畫」，中央補助項目包括：輔助身心障礙兒童入學。在七十八年的教育部公報中指出，召開「特殊教育委員會」，輔導身心障礙者就學和辦理全國性普查，以瞭解特殊教育現況，並設置資優及鑑定小組加強辦理特教工作。同年亦修正通過「推動無障礙校園環境計畫草案」和「全國特殊兒童普查計畫草案」。(張芳全，2001：227)

張芳全(2001)認為特殊兒童教育不如正常教育的開展。其他國家已將特殊兒童教育納入回歸主流的教育體系，也重視教師及行政人員的分派，尤其更

重視特殊教育法規的訂定以保障這些特殊兒童，這些作法值得我國政府參考。
(張芳全，2001：272)

2.特殊教育相關的報告書內容：

於民國八十四年召開以「充分就學、適性發展，創造特殊教育新紀元」為主題的「全國身心障礙教育會議」，廣邀特殊相關人士與會參加討論，包括：國內外學者專家、教育行政人員、教師、家長等等，共同針對特殊教育行政、特殊教育學制等議題進行研討，並廣泛徵詢所得之會議結論請學者專家編成「中華民國身心障礙報告書」；另一方面，行政院教育改革審議委員會提出的諮議報告書對於身心障礙者的教育問題也有提出一些建議。這些政策宣示促成特殊教育法於立法院的討論與修正。教育部於民國八十四年十二月，由前教育部長郭為藩召開的中華民國身心障礙教育會議，其報告書的內容中提到，有關特幼融合班的統計資料，如下：在台北縣（自足式）特幼融合有 1 班、台北市（自足式）特幼融合有 5 班；文山特殊學校學前特幼融合（自足式）有 5 班。

在民國八十四年提出的第三期諮議報告書第七點的內容提到：落實全面性的身心障礙，其中的細則為：1.免費為身心障礙者做醫療與教育措施、2.提高就學率、3.擴充身心障礙者的師資培育、4.身心障礙者與普通班同學上課，每班宜增設一位教學助理，協助教師教學；在民國八十六年五月修正的特殊教育法經由總統公佈施行，奠定特殊教育發展新方向。該法全文不分章節共計有三十三條，並以身心障礙教育為主，此次修正條文中雖未出現「融合教育」一詞，但是諸多條文皆導向融合教育的發展方向，為我國發展融合教育奠下根基。

3.政府對融合教育的關注：

吳淑美（1999b）認為：反觀國內不僅特殊教育的發展較慢，教育改革也是最近幾年才受到政府大力推動，也許是因為教改目前想做的事情太多，導致融合教育議題未受到應有的重視。台灣目前仍將「融合教育」放在特殊教育體系裡面來討論，而不是像國外的教育制度一樣視為普通教育的一環來探討，這個結果顯示出我國推動融合教育的腳步，離先進國家還有一大段路要走。（吳淑美，1999b：47-50）

政府制訂的相關法律，大部分都僅訂出融合教育大致的實施方向，並未明確訂定相關的配套措施，再者因為政府的資源無法相互整合來支援各級學校，導致學校遇到問題時，常會產生不知所措的情形；舉例來說：在身心障礙保護法第二十四條提到：各級政府應設立及獎勵民間設立學前療育機構，並獎勵幼稚園、托兒所及其他學前療育機構，辦理身心障礙幼兒學前教育、托育服務及特殊訓練。但是今日除了台北市、高雄市外，其他縣市並未全面實施學前融合

教育，大部分僅設置學前特教班，授課方式是採取獨立上課的方式，沒有機會和一般學生共同學習，法令規章似乎僅訂出大致的施政方向，當作各級學校遵行的準則，現行法律僅有少部分是有關保障身心障礙人士權益的條文，國家並未真正關懷弱勢族群，因此在我國「弱勢依舊是弱勢」，「關懷弱勢族群」依舊只是口號以及教育機會仍然不均等。若要革除融合教育的弊端，首先要從國家制訂的法令政策開始，修改疏漏的法令、並且制訂新法，讓融合教育能順利推展，才能進而真正關懷弱勢族群。

參、台北縣、市學前融合教育實踐現況：

一、台北縣學前融合教育推行現況：

台北縣五股鄉的成州國小附幼為台北縣內首先實施學前融合教育的國小附幼，從九十學年度開始試辦學前融合教育，由新竹師範學院特教系的系主任吳淑美教授指導，而台北縣教育局後來逐漸在縣內十一所國小附幼推行學前融合教育教育實驗計畫，目前推行的工作仍屬於剛起步的階段，各間園所採取的融合方式並不一致，有些園所是採取「完全融合」的方式、有些則是採取「部分融合」的方式，所謂的「部分融合」即為：在用餐時間、學習區時間、或是角落時間進行融合，由此可知縣內各個園所對於應採取何種融合方式，目前仍未有一致的共識。

各園所在推行學前融合教育的過程中，也有部分教師認為「完全融合」的方式，教學工作將會帶來更多的困擾，不僅是家長無法認同融合教育的學習成效，教師也會擔心可能會無法因應融合教育帶來的挑戰，園所部分教師認為實施融合後、勢必會加重教師的工作負擔，因此他們抗拒「完全融合」的教育方式，園方只好採取「統合教育」的折衷方式，並未真正實施融合的教育方式。正因為部分教師無法認同學前融合教育的理念，在試辦融合實驗計畫的過程中容易流於「上有政策、下有對策」的因應方式，無法收到真正的教育成效。

二、台北市學前融合教育推行現況：

根據蔡實（2001）「台北市特殊教育政策」演進要點分述，如下：（1）在特殊教育立法方面：從相關法令闕如到陸續產生特殊教育法令，進而達到為了配合融合教育制度的實施，訂定相關法規；（2）在特殊教育推行策略方面：融合教育由實驗的性質，在特殊教育法公布之後全面實施以及在特殊教育法修正之後朝向「融合教育」方向發展；（3）特殊學生的安置：由隔離的方式，轉變為多元安置的方式，進而鼓勵將特殊學生安置在普通班傾向融合式之教育安置政策；（4）關懷更多的身心障礙者：早期僅著重於視覺障礙、聽覺障礙及智能障礙等特殊學生的教育問題，在實施相關的法令後，進而兼顧到各類特殊學生的

教育需求。(蔡實，2001：44)

筆者在進入台北市國小附幼的現場之後，發現台北市在推行學前融合教育的過程中，教育現場遭遇的困擾，如下：

- 1.在名額方面規定每班以一名特殊幼兒為主，但是有些特殊幼兒是在入園之後才發現為特殊幼兒，因此產生每班實際上有兩、三位特殊幼兒，因為在剛入園的時候，這些幼兒就是被分到這班，教師無法事後再把後來發現為特殊幼兒的小孩另行分配去別班，產生一個班級卻安置有多位特殊幼兒的情形，這種情形造成老師很大的教學負擔，因此無法妥善照顧每一位幼兒。
- 2.政府規定要建立教師輔導系統，但是礙於巡迴輔導老師人數不足、再加上每學期巡迴輔導老師來的次數實在太少，因此特教老師對教師和幼兒很難產生實質的幫助。
- 3.政府規定家長必須要擁有充分參與教學活動的機會，校方應提供很多機會給家長參與學校事務，像是校方需要有義工媽媽來學校協助幫忙廚房事務、說故事給幼兒聽和協助教師帶活動，校方提供很多機會讓家長參與教學，但實際來學校參與教學的家長卻是少數。很多家長對孩子在學校的學習情形漠不關心，有時甚至會將教養責任推給學校，部分家長可能是礙於工作繁重、家庭因素和個人因素，實在很難再抽出時間參與學校事務，家長無法瞭解幼兒的學習狀況以及實際參與幼兒的學習過程，因此我國的教學現場目前實在很難實踐融合教育的教學理念。

綜合以上的論述，筆者認為台北縣、市各個園所皆已開始積極推動學前融合教育，台北市是在八十六學年度開始推動學前融合教育，而台北縣則是於九十二學年度開始在縣內十所國小附幼（需附設有特殊班的園所）大規模推行的學前融合教育實驗計畫，在推行的過程中也面臨許多挑戰，再加上各縣市政府獲得的教育資源並不相同，因此在施行融合教育的過程中也必須面對不同的問題。政府該如何改善實施學前融合教育的落差與困境？筆者認為首先要讓大眾認同融合教育的理念，必須相信融合教育能帶給幼兒更好的學習發展；再者政府必須投注更多人力、物力和關注，才能真正落實學前融合教育的政策與關注弱勢族群的學習權益。

第三章 理論探討

本章所要探討的理論包含：紀登斯的構動理論以及幼稚園課程與教學的相關理論。首先，本研究會以紀登斯的構動理論探討學前融合教育的政策與實踐，探討的行動者包含：學者、教師與幼兒；再者，探討的重點將會著重在於幼稚園的課程與教學方面。本研究會結合結構、能動與學前融合教育，多面向地探討我國學前融合教育的政策與實踐。

第一節 紀登斯構動理論

筆者之所以會選擇運用紀登斯的理論觀點來探討我國學前融合教育的實施現狀，是因為筆者想要較全面性地檢討現行融合教育政策的缺失。以往探討學前融合教育制度時，關注的焦點往往侷限在單一向之上，而筆者認為不僅必須探究結構方面，對於行動的層面也必須加以檢視，結構和行動亦會互相影響且會形成一種動態的互動關係。而本研究試圖想要探討學前融合教育結構與行動者之間的動態關係，希望能更深入瞭解我國學前融合教育政策與實踐。

壹、紀登斯構動理論與學前融合教育：

一、紀登斯構動理論探討學前融合教育的重要性：

許殷宏（1998）認為教育社會學過去的研究模式，通常是著重於考量各國教育系統所運用的規則及資源，無法包涵行動者的意向及影響，造成比較的結果通常僅限於各國教育系統所運用的規則及資源，無法通盤考量行動者的影響因素，光是從結構層面來思考問題，無法實現行動者的需求。

教育政策的制訂通常著眼於外在因素層面，其中包括：經濟、政治、文化和法律等等，若從 Giddens 構動理論的觀點來探討學前融合教育政策的制訂必須兼顧行動者的觀點，從如何擬訂、實施、協調等方面皆需關注，特別是在社會系統中，必須整合地運用規則及資源，不光是探討結構的面向，從行動者的觀點反思現行融合教育的政策，對其行動者究竟是賦權（empowering）、還是侷限（constraining）？政策應如何制訂，才不會產生過與不及的情形，藉由行動者的反身性（reflectivity）重新檢視我國學前融合教育的政策。

從幼兒教育、早期教育和 Giddens 構動理論等觀點，皆可以看出學前融合教育的重要性，然而以往在分析學前融合教育的政策，通常較著重於結構的觀點，關於行動者的立場殊少闡述，政策的推行需仰賴行動者推波助瀾才能真正落實，探討學前融合教育的政策必須同時兼顧結構與行動者的觀點，才能真正制訂合乎幼兒需求的政策，改革的腳步才能不斷地往前邁進。

二、紀登斯（Giddens A.）構動理論（the Theory of Structuration）內涵之探究：

（一）行動與行動者：

行動者（agent or actor）是指作為整體存在的人類主體，定位在活生生的有機體肉身性的具體時空之中。（Giddens, 1984:51/李康、李猛譯）何謂行動呢？紀登斯認為行動是指主體做事的能動力，行動因此也意味著權力，他參見《牛津大辭典》對於行動者的定義為：能行使權力、或造成某種效果的人。紀登斯認為行動蘊含的不只是做出來的行動，也包括未做出來、想做的另一行動之可能；然而許多行動在施行之後也會產生非預期的結果（unintended results），這些非預期結果常會規律化地伴隨在主體有限的認識力以及反省性監控之中，為行動產生的副產品。紀登斯把行動的動機，區分為三種：第一、無意識動機：當我們日常生活受到威脅的時候，無意識動機才會變得重要；第二、實踐意識：行動者知道社會的狀況（特別是關於他們自己的行動狀況），但卻不能以「言說」的方法來表達；行動者對於社會生活的脈絡，知道如何做、但卻不需要將這些「默會」的東西，變成是以「言說」的方式來表達，第三、言說意識：行動者能說、可以用字彙表達社會目前的狀況，特別是以「言說」的形式來察覺他們自己的行動狀況。行動者會在日復一日的連續過程中，對行為進行反省性監控，行動隨時都會被行動者反省性監控、合理化和潛意識。所謂的實踐意識和言說意識，即是人對行動的「反省性監控」，人必須對自己以及他人的行為進行關照與理解。（胡正光，1998：47；Giddens, 1984:9/李康、李猛譯；林郡雯，2002：56）

（二）結構：

Giddens（1984）將結構定義為規則和資源。（Giddens, 1984:377）而規則是一種可概括化的程序（generalizable procedures），提供主體相應的規範，為主體所瞭解且熟悉的方法與技術。（Giddens, 1984:20-21）規則（rule）可區分為兩個面向：詮釋性的（interpretative）與規範性的（normative），詮釋性規則主要用於意義的溝通，而規範性規則是關於權利與義務。（Giddens, 1984:28）；紀登斯在構動理論中把資源（resource）區分為：配置性資源和權威性資源。配置性資源指的是有關物質材料、生產工具、技術和人工產品等等，可以歸納為所謂的經濟制度。權威性資源是社會時空的架構形式以及其對人們互動的影響，可以歸納為所謂的政治制度。前者源於對人類行動者活動的協調，後者則是出自於對物質產品或物質世界各個方面的控制。

（三）結構行動的一體兩面：

結構行動的一體兩面（the duality of structure）為構動理論的核心概念，其概念為：主體援用結構產生行動，而行動反過來形成、或轉化結構；結構雖然會限制行動，但反過來行動也會提供結構改革的動力。（林郡雯，2002：65、77）結構固然可以提供行動動力，但一方面也會限制了行動。行動與結構為社會實踐一體之兩面，具有不可分割之雙重性、無法將其任意分割，必須不斷地實踐，社會體系才會持續運作與維持。

既有規則，就會產生限制（或是束縛，constraint），行動者在社會系統中的行動，所謂的「限制」是指：一是物質的限制（material constraint），因世界（或個體）都是物質的組成；其次是權力的強制（power constraints），使得我們去做一些被強迫的事情（否則要受到制裁）；第三是結構的限制，即結構特質的客觀性都受到選擇的限制。社會結構是外在的與客觀的，因此學者以往通常會把結構當作是限制、主體每每無力改變結構；但紀登斯認為結構相對於個別主體固然有其客觀性，但究竟能對主體產生多少限制，仍然必須視行動的脈絡及本質而定，無法等同視之。（林郡雯，2002：68）

結構的存在是離不開行動者的社會行動，我們生活在這個社會結構之下，雖然社會的結構制度會透過時空的制約來限制個人，但這並不表示人的能動性會因此在時空的制約下而喪失，結構對於行動者也有促成與協助的作用，紀登斯（Giddens）認為正常人總是在日常生活中保持著有意識的反思，是因為想要維持自身本體的安全感與撫平無意識所產生的焦慮感，因此能對自己的行動產生反省性監控。（黃騰，2003：63）

三、結構、能動與融合教育：

本研究是採用 Giddens 構動理論的觀點，分析台灣目前學前融合教育的政策與實踐，Giddens 指出：結構包含在所謂「行動的自由」之中，固然會限制主體，但也會促成主體的行動，必須兼顧結構與行動兩個層面，不能顧此失彼，所以本研究不僅是在討論政策方面的施行結果，也會訪談行動者（教師、幼兒家長、學者）的觀點，探討制訂政策的預期與非預期結果對行動者的影響，在經由行動者反思後，重新檢視現行政策的缺失，不僅僅探討結構的問題，也會顧及行動者的觀點。實施融合教育是教育哲學理想的落實，讓特殊幼兒也可以和普通幼兒一起學習，共同學習相關的知識和道理，美、英、法等國在 1980 年以前是採取隔離教育的方式，其學習成效並不顯著，因此進而採取融合教育的方式，希望給予特殊幼兒更好的學習環境和品質。

欲實施融合教育，必須透過許多行動者的力量一起實踐，例如：相關學者、現場教師、幼兒與家長，他們具有不同的行動能力和認識能力，由於融合教育相關的行動者所接觸的層面不盡相同，遭遇的困難亦不盡相同，推廣學前融合教育理念時，也會遭遇不同層面的困難與阻力，由於人與人之間有個體差異的關係，所以對於融合教育的理解也不一樣，藉由眾人推行融合教育產生社會實踐¹⁷，在社會實踐中改進缺失，讓融合教育有更好的發展。

教師具有設計相關課程、因應學生個別需求的能力，教師本身擁有「實踐意識」，但卻無法說出為何會採取這種教學方式，這是屬於「無意識」的部分。因此想要研究融合教育政策與實踐這個議題，除了透過半結構式訪談法之外，也必須深入教學現場實際參與觀察，才比較能夠瞭解現場教師在實施過程中究竟是遭遇到哪些困難，光是透過訪談的方式是不夠的，必須結合參與觀察法，才能較清楚得知我國目前學前融合教育的實施現況。

Giddens 所謂的「反思性監控」是指：「行動者始終會不斷地監控自己的活動流，亦期望他人也會不斷地監控自己。」在施行融合教育的過程中，行動者會主動地反思相關問題，而不是採取被動的姿態，結構會影響行動者，行動者亦會影響到結構，形成一種「動態的循環關係」。關於特教改革並沒有萬靈丹、也沒有一蹴可及的方式，我們應使用反身性的方式來重新檢視對身心障礙族群隔離與排除的問題，而且也必須重新審視特教教學的缺失，才能真正因應身心障礙族群的學習需求，讓弱勢族群不再是弱勢；若想要妥善實施學前融合教育需經由行動者持續不斷地行動與反思，在行動的過程中持續地審視制度的缺失，才能讓我國的融合教育有更多發展的空間。(Wood, J.& Mittler, P., 2001: 679-680)

我國在實施融合教育的過程中，產生許多矛盾的地方，政府必須妥善處理矛盾與衝突，教育制度才能改善與精進；而教師在課程設計方面也有許多矛盾之處，教師一方面想要設計因應特殊學生需求的課程，另一方面卻又苦於無法兼顧兩種學生的需求；幼兒家長與園方的矛盾點在於：家長在剛開學時，可能會認同融合教育的理念，後來容易因為有許多不便之處，開始產生不認同感，舉例來說：首先是關於「家長陪讀」的問題，特殊幼兒家長在剛開學時，必須陪同幼兒一起上課，等到幼兒熟悉環境後，家長才不需要到學校陪同幼兒上課；再者是就場地問題，因為學校沒有自己場地的緣故，不同的年級必須分校區上

¹⁷葉啓政、林文凱（2002）認為「社會實踐」是指：社會具有集體性力量、由個人所組成，行動者所實現的行動進而會影響到結構。

課，造成學生通車之苦與家長接送的不便。(胡正光，1998；林郡雯，2002；Giddens，1984：1-98、171-360/李康、李猛譯；許殷宏，1998：93-112)

上述的問題皆顯示融合教育需要處理的面向很多很廣，需要透過結構與行動者一起努力，才能讓「融合教育」不只是一個口號而已，在實施的過程中若僅僅為融合而融合，便無法發揮融合教育的真正功能！要妥善實施融合教育必須藉助行動者的力量，一同為融合教育而努力，才能實現其教育理念，例如：教師需使用多層次教學，在教學上必須採用協同教學的方式，教師與家長要有良好的親師溝通、一起相互合作，小朋友才會有更佳的學習品質，特殊幼兒有更多機會學習和普通幼兒相處，未來更容易適應國小階段的學習生活。

四、運用紀登斯構動理論的分析面向：

本研究所要探討的相關行動者包含：學者、教師和幼兒，所要探討的主軸為：角色定位、互動關係、現場實踐（包含：能動性與侷限性）以及反省性監控等面向，所謂的「定位過程」涉及互動情境性問題，互動是發生在具體時空情境之中。在學前融合教育現場之中，需要有眾多行動者的加入才能構成學前融合教育的現場，像是：學者、教師、幼兒、家長和專業人員（職能治療師、物理治療師和語言治療師等等），在參與融合的過程中相互實踐，實踐之所以具有反思性¹⁸，是因為存在著「連續性」，舉例來說：學者參與教育研究、教師每天所做的教學工作與幼兒之間的互動關係、幼兒在融合教育的環境中學習等等，行動者在日復一日的連續過程中，為了維持自身的安全感、撫平經由無意識產生的焦慮感，進而對自己的行動產生反省性監控。而行動者或多或少、有形無形仍會受限於結構的制約，因此在行動過程中多少都會產生侷限性，然而人們有能力可以使用「反思意識」參與結構之間的互動，而並不是像結構論者所說，人們一定會完全受限於結構的限制與範圍，人具有所謂的能動性，可以透過反思性的話語意識能力，理性地調整自己的行動。(黃騰，2003：63-64)

當行動的結果是非意圖、意料之外的，能動者便能藉由自己反省性監控的能力，將之前行動中尚未考慮到的條件納入後來的理性判斷之中，而這種反省性監控能力不僅涉及個體自身的行為，還包含了他人的行為，能夠把未被認識的行動條件納入下次的行動之中。在學前融合教育的場域中，行動者在日常生活中不斷地反思，才有辦法逐步修正現行教育政策內容未盡之處，但是若僅靠「反省性監控」顯然是不夠的，除了反思之外，也必須擁有足夠的資源來改變結構，才能讓教育相關政策能更加符合行動者的需求，否則一切將會淪為空談，

¹⁸ Giddens (1984) 將反思性定義為：根植於人們所展現的行為，並期待他們也如此展現對行動的持續監控過程。(Giddens, 1984：4)

終究無法付諸實踐。(黃騰，2003：54-55、121；Giddens，1984：124)

五、紀登斯構動理論運用到教育理論的限制：

筆者認為將紀登斯構動理論的一些概念運用於教育理論與實際之上確實有值得應用的地方，但值得我們注意的是：即使 Giddens 融會貫通了眾多學者的學說，進而創造出圓融的構動理論，但是要把構動理論實際運用到教育現場與相關議題之上，依舊會有侷限性產生，無法全盤適用。(林郡雯，2002：124-125) 其侷限之處，可區分為兩點：

1. **Giddens 的構動理論忽略個別差異，將會產生「危險性」**：教育的基本主張為「有教無類」與「因材施教」，而 Giddens 強調主體具有認識力與能動力，但是並沒有進一步說明哪些主體認識力較多、能動力較強，教育如果把所有人視為擁有相同的水平，忽略個體之間的個殊性，容易產生顧此失彼的現象，無法收到實質的教育成效；Giddens 除了忽視個別差異的問題外，也忽視了文化歷史與家庭社經背景的差異，教育必須考量到學生的家庭社經背景，對於弱勢者給予適當的協助，如此一來才能真正發揮教育的功效。(Giddens，1984：125；林郡雯，2002：125)

2. **構動理論過份強調主體**：Giddens 認為主體擁有許多認識力與能力，在某種程度上，甚至可以越過結構限制促成行動；但是過份重視主體的認識力與能力，運用於教育現場不見得會是一件好事，舉例來說：在學前融合教育教育的現場之中，由普通幼兒與特殊幼兒在相同的教育環境中學習，就特殊幼兒的部分來說，即使他能覺察結構的壓迫，但礙於特殊生相較於一般生的認識力與能動力更是有限，在融合的環境中會或多或少、有形無形還是會受到結構的制約；由於每個主體的認識力與能力皆有不同，因此教師必須扮演重要的角色，讓所有幼兒都能在結構的促成之下，展開合理的行動。(林郡雯，2002：124)

筆者相信使用紀登斯構動理論來探討國內的教育現象，的確有其值得運用之處，但也存在著未盡完善之處。因為沒有一個理論可以完全鉅細靡遺地關照出社會生活的各個層面，因此即使在運用構動理論探討學前融合教育政策之時，也不免出現侷限之處，舉例來說：特殊幼兒是否能覺察到結構對於自身的限制？再者倘若特殊幼兒他們本身知道問題所在，但卻受限於個體本身的表達能力、無法透過語言確切地表達出來，相較於普通幼兒、教師等行動者而言，特殊幼兒在認知和語言方面容易遭遇更多的困難。因為人人都有個別差異，因此在運用紀登斯構動理論時，必須仔細拿捏運用的方寸，才能真正探究出教育現場所遭遇的問題，若是一味地盲從，非但無法解決教育現場的問題，反倒會產生一些錯誤的分析與見解，弄巧成拙、百害而無一利。

第二節 幼稚園教學活動的內容與形式之探究

特殊教育強調適性教育，必須顧及每位幼兒皆有個別差異，所謂的個別差異是指：特殊學生在班級裡是否因其缺陷、或殘廢狀態而在學習上無法跟上班級裡的教學活動；同時教師也必須瞭解每個學生在學習上的長處與弱點、學習策略的偏好、不同智能層面的長處與短處、認知過程的習性，這些診斷與分析的工作乃是因材施教的起點。(郭為藩，2002：5)融合班教師在設計課程時應該讓學生可以有意義地參與其中，教師不應該僅關注學生的智力問題，教師必須體認每位學生都有個別差異，需對學生因材施教，讓學生們都能快樂學習。(Ghesquiere, P. & Moors, G. & Maes, B. at el, 2002：47-56)

本研究主要是以幼稚園教師的教學為主，至於幼稚園的課程¹⁹方面，不是本研究所要探討的重點。根據吳淑美(1998b)指出學前特殊教育未來的趨勢為：1.由發展課程到功能性課程更強調教學的內容要和生活相關，例如把堆積木的活動改為堆碗；2.由教師主導變為孩子主導教學，變成是以孩子的學習需求為主，教師會主動與幼兒討論將要進行的課程內容；3.強調必須引起幼兒的學習動機，採取隨機教學的方式，教師必須扮演催化者的角色；4.由矯正行為本身來找出行為發生的前因後果，例如：看到自閉幼兒打人時，必須去探究背後的原因，不要因為看到他打人，就直接判定打人的行為是不好的，就對他施予處罰，應該要找出事件發生的真正原因，再去判斷特殊幼兒行為的對錯。

壹、國小附設幼稚園教師的教學方式之探討：

黃意舒(1995)引用Katz(1983)認為：教師在教學上要稱得上是「專業判斷」，必須在思考上融合三項交互作用的因素：1.能在問題情境中進行教學的技術及知識；2.在偶發問題時能針對個別幼兒診斷問題；3.課程與經營的思慮。黃意舒(1995)認為幼稚園教學的意義為：促進幼兒的發展與成長，在教學的

¹⁹ 黃意舒(1995)將幼稚園的課程內容區分為：1.空無課程：例如：雙語教學、才藝班、蒙特梭利教具、讀寫算、單元教學和學習區教學等等，但並不是所有的幼稚園都會教上述的這些課程，因為幼兒在幼稚園學習的時間有限，園方必須去思考哪些課程是必須被排除在外的，而無法囊括所有課程；2.正式課程：園方一定要有一套課程與教學進行的規則，也就是園方固定以及保持恆常的部分。例如：作息時間、環境設備、單元行事曆等等；3.非正式課程：教師必須視當時的情況來決定，這個部分具有個別性、自主性和隨機性，例如：活動的安排、教具的應用、情境布置和師生互動等等；4.潛在課程：幼兒在園中的學習除了接受學校及教師所安排的學習之外，也可以經由非刻意安排的活動裡，例如：教師的身教以及環境的暗示，從中學習到一些經驗和知識。(黃意舒，1995：25)

過程中，教師不以學科知識直接指導，而是採用促進幼兒自主的、展開性的活動安排，來協助幼兒之氣質、情緒、知識及技能的成長，在師生互動及學習活動中，著重幼兒個別學習需求，教師也必須兼顧個人及團體的學習情境，並把握學習過程中事件發生的時效性，給予幼兒個別指導。(黃意舒，1995：24)而我國的國小附設幼稚園目前所採取的教學方式，大致可以區分為以下幾種：

一、團體教學：

我國幼稚園現行的教學活動包括：主題教學、單元教學活動和方案教學等方式。在幼稚園的教學活動中，有所謂的「單元教學活動」，而「單元教學活動設計」是民國四十八年國小教案改革之下的產物，何謂「單元」？「單元」為課程的基本單位，需視教材份量多寡，可以分為大單元和小單元，「單元教學」是指一個完整的教學活動，由「聽」、「看」、「想」、「做」、「說」的一切行為的完整的教學活動。具有明確的目標、有目標密切配合的教材，有指導學習的有效方法以及考察教學效果的具體標準，學生學習過後可以擁有完整的生活經驗。(陳淑琦，2000：269-271)在實施「單元教學」的過程中，教師會先制訂好各週的課程大綱，由老師自行安排課程內容教導學生；老師在教學的過程中也會使用「講述教學」的方式，其基本概念為：以教材為本位，使用直接教學的原理，教學者使用口述講解的方式，將教學內容直接傳達給學習者(黃慧真譯；Kemp，1985，轉引自黃世鈺，1997：101)。

二、學習區：

「學習區」是指一個有規劃且多樣性的自主學習環境。在幼稚園的教室裡面經常布置的學習區包括：娃娃家、積木角、語文區、美勞區、益智角等等。教師在教室中設置學習區的目的是想要讓小朋友可以自己「做中學」，讓幼兒做一個主動的學習探索者。教室內之所以會設置學習區的原因是因為：每位幼兒的發展速率皆有差異性，幼兒之間存在著個別差異，每位幼兒可能會有不同的興趣和能力等等原因。如果是在團體教學的活動之中，教師可能會比較無法兼顧每一位幼兒的學習需求。我國幼稚園目前的教學方式已逐漸走向開放教育的方式，在課程設計上也採取了學習區、角落的教學方式，讓幼兒們可以選擇自己有興趣的學習區，成為一位主動的探索者和求知者，在環境中能自己主動地獲取知識和學習，而不是僅僅靠教師灌輸知識和教導生活常規。(周淑惠、陳志如，1998：17-18)

三、小組教學：

每位幼兒的發展能力是不一樣的、而且每個人都是具有個別差異。如果是使用傳統的教學方式，一位老師通常必須面對將近三十位的學生，教師實在很

難有辦法可以兼顧到每個人的學習需求，達成因材施教的目標。但是如果學生人數可以減少，教師自然就會比較有辦法兼顧每位幼兒的學習需求，基於這個理由筆者認為學前融合教育的教學方式，應該要摒除以前傳統的注入式教學，應該要採取分組教學的方式，讓小朋友學習到應學的知識，在教學上也可以採用所謂的「多層次教學」，讓異質團體中的每位幼兒都能巧妙地學習和吸收教師所傳遞的知識。

（一）教師分組教學：

老師們將班上小朋友分為兩組，一組大約是十五個人左右，教師可以設計不一樣的課程，讓小朋友吸取不一樣的知識，一組可以在室內活動、另一組則在室外，一個屬於靜態、另一個則屬於動態，將兩種不同的教學活動會相互穿插在一起，讓幼兒在短時間內可以學到不同內容和性質的東西。教師在進行分組教學時，可以讓小朋友學習到更多東西，一改以往注入式教學（灌輸式教學法）的弊病。分組教學較容易兼顧每位小孩的學習需求，因為每位小孩的學習步調不一樣，教師在進行分組活動時，因為人數變少的緣故，教師較有能力關注到每位小孩的需求，比較能夠實施精緻化教學。

（二）家長協助分組教學：

在參觀園所的過程中，A園所會安排讓家長一起參與教學活動，教師則在一旁協助和觀察小朋友的學習狀況和做教學紀錄，教師的角色由教導者、變成了協助者和觀察者，也可以增加親師之間的互動。家長可以透過協助教師教學的過程中，實際參與幼兒學習活動，更瞭解幼兒在學校的學習情形，也能達到親師合作的教育功能。

四、角落教學：

角落教學係指根據發現學習的原理，配合當週的課程內容，在學習情境中設置若干學習角，啟發學習者主動學習和探索知識，讓幼兒主動操作學習的一種教學方法。黃世鈺（1997）認為 Hoorn 等人曾以「課程的遊戲中心」（Play at center of the curriculum）探討角落學習區的理論基礎與概念；角落學習區主要的教育精神源於福祿貝爾的遊戲教學法²⁰、蒙特梭利的啟發式學習、以及布魯納（Bruner）的發現學習、近代的合作學習等理念。我國常見的角落設置有：盥洗角、烹飪角、沙水角、木工角、體能角、娃娃家、數學角、圖書角、科學角、益智角、畫畫角（美勞角）、音樂角、積木角等等。在角落學習區裡面，教師的角色為引導者、支援者，落實角落教學能確實達到幼兒自發學習，提高幼

²⁰ 根據黃世鈺（1997）指出福祿貝爾的遊戲教學法，主張讓幼兒在遊戲中學習，讓每項學習過程，都以遊戲的型式讓幼兒可以用玩遊戲的方式進行。

兒認知學習的動機。(陳淑琦，2000：468-470；黃世鈺，1997：99-120)

目前我國幼稚園的教學活動和課程設計，依然是採取以不同教學法並行的方式，透過多元並行的方式希望能帶給幼兒更多和更好的學習情境；園所實施學前融合教育的同時，也必須兼顧所有幼兒的學習需求，在課程設計也必須走向開放教育的方式。我國以往的課程活動強調同一課程、同一學習步驟，每位幼兒必須在同一時間內學習同樣的知識，此種教學方式現在可能比較無法因應所有幼兒的學習需求，新竹師院特教系的吳淑美教授鑑於上述的問題，便開始主張實施「多層次教學」，而所謂的「多層次教學」就是：一個活動的課程設計可以符應每位的學生需求（有些內容較難、有些內容較簡單）；讓不同的課程目標可以在同一個活動中呈現出來，且能呈現出不同的學習層次，達到因材施教的目的。(吳淑美，1998b：61) 針對教師的部分，筆者想要探討的議題為：教師能否將融合教育的理念在教學的過程中落實？探究目前國小附幼實施的教學方式，能否因應每位幼兒的個別差異？多層次教學、協同教學與個別化教育計畫(IEP)能否在教學現場落實？上述問題皆為本研究所要探討的相關面向。

貳、教學的相關概念簡介：

一、個別化教育計畫(IEP)：

個別化教育計畫的起源為，美國國會於1975年通過92-142公法，即所謂的「殘障兒童教育法案」，為了要保障特殊兒童的受教權益，規定學校必須為每一位接受特殊教育的學生設計「個別化教育計畫」(Individualized Educational Program, IEP)。IEP乃包含兩個步驟與層面，一是指「個別化教育計畫會議」，另一則是指「個別化教育計畫」的書面文件。家長和教育相關人員皆必須出席IEP會議，必須一起面對面協調和溝通，以設計出適合該名幼兒獨特需求的教育方案。我國IEP的發展時期區分如下：

(一) 萌芽期(1979-1983)：

在民國六十八年經由林孟宗先生把IEP的概念介紹到國內，他把IEP翻譯為「個別化教育方案」，國內學者也有其他翻譯的方法，例如：翻譯為「個別化教學計畫」。

(二) 推廣期(1984-1996)：

我國在民國七十三年頒布第一次的特殊教育法，在特殊教育法的第六條之中可以看出IEP的精神，例如：特殊教育之設施，以適合個別化教學為原則。其設置標準由教育部定之。」，其中「個別化教學」乃指IEP實施的精神。在第十條中指出「各類身心障礙教育教師依據教育部編輯之教材進行教學時，得視

實際需要，訂定教學計畫，適應學生之個別差異，彈性運用教學方法，適應學生之個別差異，達到個別化教學的目的」，在條文中指出「教學計畫」，加上「個別化教學」這些字眼，其實已包含了 IEP 的主要內容。在第二次修訂特殊教育法時，政府才將 IEP 的設計視為強制項目，希望能有助於 IEP 的落實，用以提升特殊教育的品質。

（三）發展期（1997-迄今）

IEP 因為長期執行效果不彰，我國遂於民國八十六年修訂特殊教育法的時候，將 IEP 列為法定的強制項目，自此 IEP 有了法源基礎。而在八十七年修訂特殊教育法施行細則時，更詳細制訂了 IEP 應包含之內容及實施方式，至此特教老師也有較一致的標準來編擬 IEP。（竹師特教中心編印，1999：CH1）

上述的內容為我國施行 IEP 的發展過程，為什麼在實施特殊教育的同時，教師必須要幫學生撰寫 IEP 呢？使用 IEP 有哪些優點呢？首先，教師針對 IEP 的內容實施教學，可以給予學生實質的指導；再者，IEP 的內容可以作為教師指導學生課程計畫的依據與教學的指示，但是值得我們注意的地方是使用 IEP 的同時，也必須兼顧個別化和一般課程的需求，讓特殊學習需求（SEN）學生可以在最少限制的環境之中與普通學生一起學習，培養學生自尊與社會技能、學會與眾人相處，未來也較容易被社會大眾接受，較易融入社會生活之中。

（Wolfe & Hall，2003：56-60）

三、多層次教學（multi-level teaching）：

吳淑美（1998）認為「多層次教學」是指：在活動中，包含同一領域中不同難度的目標。當在老師在教導學生時，當同一組學生程度異質性較高的時候，亦即每位學生的學習目標皆有所不同時，教師在教學時可以使用多層次教學的技巧，達到因材施教的目標。使用多層次教學的方式，可以讓教師在進行一個教學活動的同時，達到不同難度的教學目標，這些教學目標屬於同一個教學領域，但是卻具有不同的難度；當教師的教學必須因應不同程度學生的學習需求時，教學的內容就必須符合多層次教學的需求。（吳淑美，1998b：61）

特殊教育和幼稚教育最大的不同點在於：特殊教育強調教育目標之擬定及評量（教師每天皆必須作評量），當發現有些學習目標不適合特殊幼兒時，則必須重新修改和調整，基本上每個教學活動皆必須引導兒童主動學習、而非由教師直接講述；不應該使用注入式教學，將知識內容直接灌輸給幼兒。（吳淑美，1998b：65）

四、協同教學：

根據《牛津英文字典》(The Oxford English Dictionary)的解釋，「協同」(team)

一詞有兩種涵義：一是指「共同拉車、拉犁的一組牛、馬或牲畜」；另一是指「如足球、棒球、曲棍球及接力賽跑等運動比賽的隊伍，或者是在一起工作的隊、組等」。以下便開始解釋「協同教學」的內涵：

（一）為什麼要進行協同教學？

根據（Francis J. Buckley/吳麗君譯，2003：19-20）長久以來在教學概念上，存在下述的迷思概念：

- 1.所有學生都以相同的速度學習。
- 2.同樣課程內涵適用於所有學生。
- 3.相同的時間長度適用於所有的學習情境。
- 4.最佳的班級規模是 30 人。在講述式和影片觀賞的課程中，可以容許較多的班級人數，討論課則必須要有較少的人數，通常必須要依照教學的種類以及學習的需求而調整。
- 5.在自足的教室中可以提供足夠的學習機會。
- 6.最佳的方式是一個時間內只有一個教師教導一個學科，並使用「讀一寫一回憶」的教學方法。

（二）背景：協同教學的產生背景，最早是美國為了解決教師不足的問題而產生的教學方式，因為美國在 1950 年中期，國內學生人數快速增長、合格教師十分缺乏，為了充分運用有限的教師人力，乃由美國賓州大學進行實驗，由少數教授透過閉路電視和教學媒體，對很多學生一起進行教學。（吳清山、林天祐，1999：83）由於這些大學的教學成效很好，其他大學便因此開始效法。協同教學的定義：協同教學與合作學習教學都是合作取向的教學法，但合作的方式不同；協同教學是由不同專長的教學人員共同策劃教學；而合作學習教學法則是在合作學習結構下，學生一起學習並且完成共同的學習目標，前者重視教師合作，後者重視學生的合作。（張德銳、邱惜玄和高紅瑛，2002：5）

而我國也有部分學者提出「協同教學」的定義，就像是黃光雄（1988）、黃政傑（1997）、林進材（1999）和張清濱（1999）等等皆有提出對協同教學的定義，以黃政傑（1997）為例：

根據黃政傑（1997）指出協同教學係由數個專長不同的教師和若干助理，共同組成一個教學團，在一個或幾個學科領域中，發揮各教師的專長，應用各種教學媒體、設備與器材，經由各種不同的方式，指導二個或更多傳統班級的學生學習，並加以評鑑的教學法。其教學過程包括計畫、教學以及評鑑等。（資料來源：黃政傑（1997）

初版四刷，《教學原理》，台北：師大書苑，P.154。）

（三）教學模式：

協同教學是藉由不同專長的教師在同一時間內以不同的教學方式，進行大班教學、小組討論或獨立研究等等不同方式來指導學生學習。EX：單一領域協同、多領域式協同、循環式協同，完全依照課程設計和教師的專長，呈現彈性多元的教學內容。（張德銳、邱惜玄和高紅瑛，2002：8）

協同教學面對學生群組可以採取「混齡團體」、「同班分組」、「混班分組」、「個別學習」等方式；或是使用「大班教學」的方式，讓二、三班的學生在一起上課。使用「協同教學」的方式，教師比較能夠依照學生能力、興趣不同來分組，因應學生的個別差異，達到因材施教的目的。（張德銳、邱惜玄和高紅瑛，2002：11；陳浙雲、吳財順和潘文忠，2003：19）

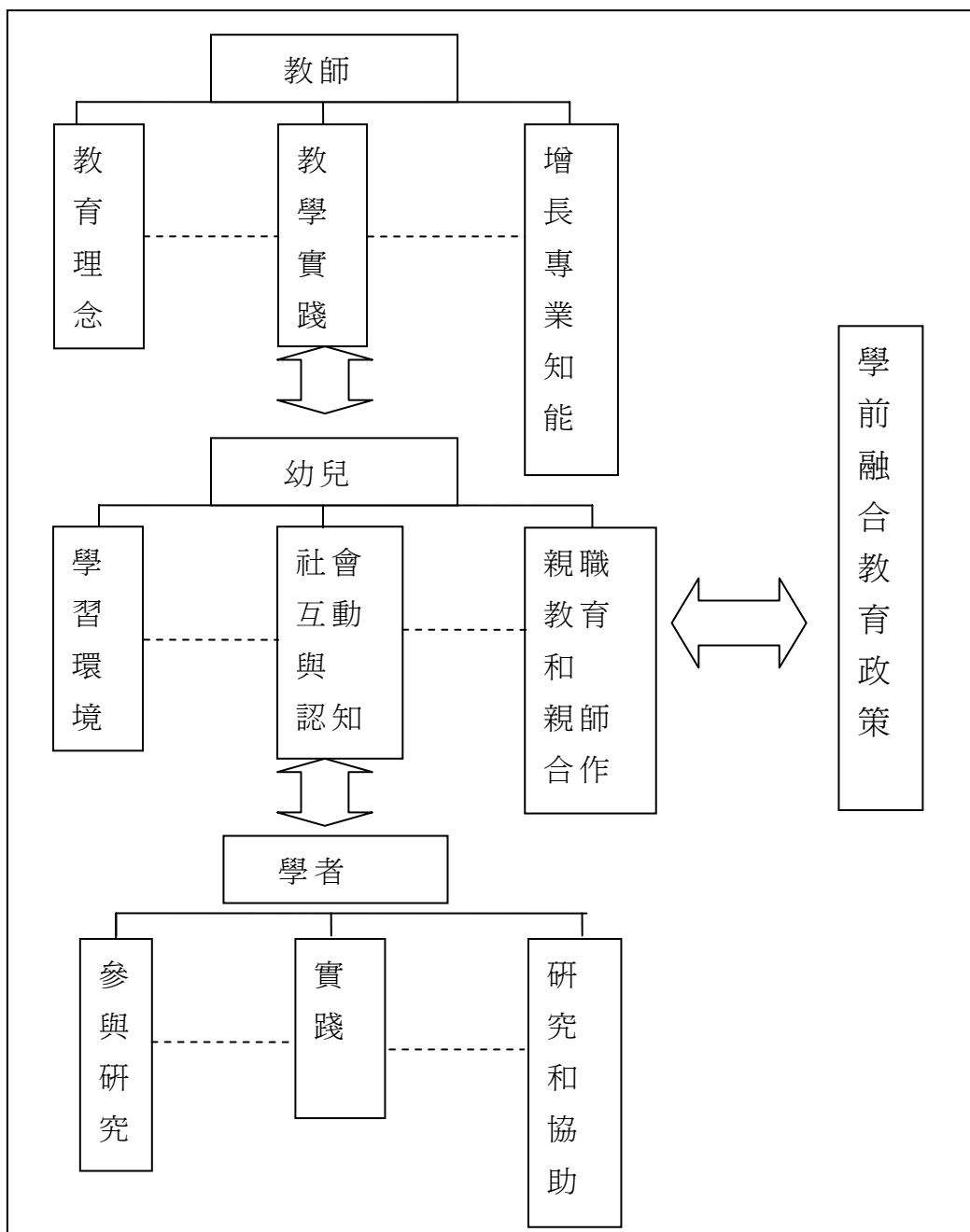
將協同教學的觀念運用在融合教育現場即為：特教老師應與普通班教師一起合作，分享彼此的教學知識且應組成合作小組，共同安排學生的學習目標。（Wolfe, S. & Hall, E., 2003：56-60）由於學前教育階段及國中小特殊教育班因為教師編制較多（學前教育班與國小特教班每班有兩位教師，國中特教班每班有三位老師，而特教班另外還會有一名生活助理員），當一位老師負責主教的時候，其他的老師即可以從事個別、或分組指導的工作，所有教師一起設計課程、編制教材，因此協同教學成為學前教育階段與特教班教師的主要教學方法。（陳浙雲、吳財順和潘文忠，2003：17）

「協同教學」是希望打破「教師個人為主體」的傳統思維，而應以「學生學習」為中心。其本質是教學團體持續互動的歷程；其目標是因應學生個別差異的適性教育；其參與人員是多元教師的專業組合；其教學責任由全體教學團成員一起分擔，責任不僅僅落在個人身上；而其實施之關鍵在於教學人員應發揮協同合作之精神，共同實現團隊目標。（陳浙雲、吳財順和潘文忠，2003：18）

協同教學並非是教學的萬靈丹，它需要透過縝密的計畫、有技巧的管理，教師們也必須要願意承擔風險去做改變，甚至也必須要承擔失敗和家長不願意配合的風險，才能共創美好的學習環境。（Buckley, F. /吳麗君譯，2003：21）

第三節 分析架構圖

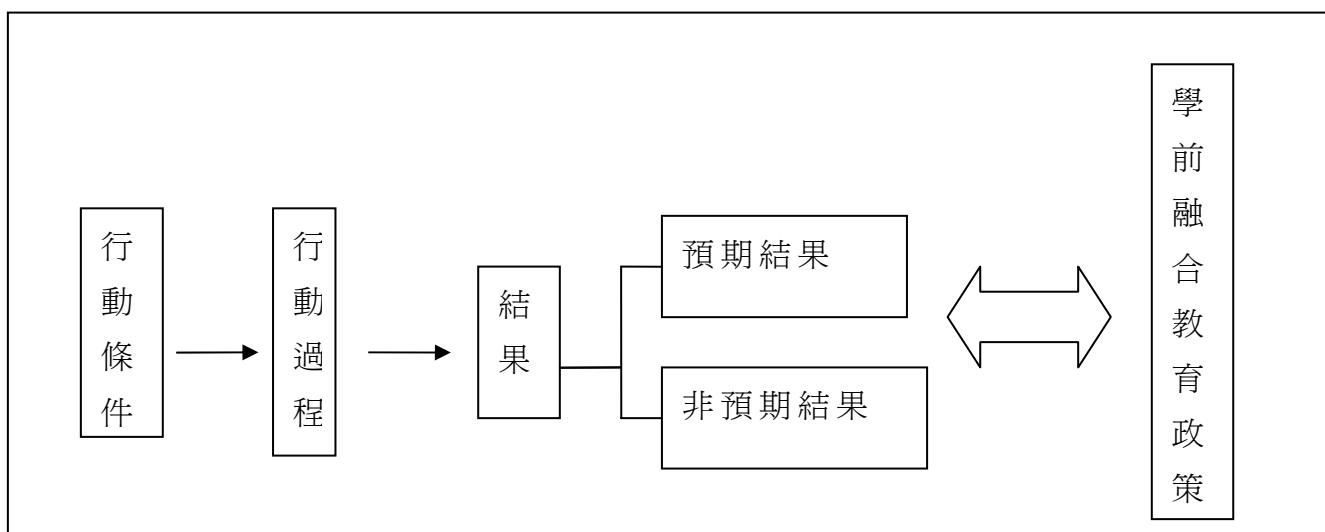
圖一：行動者與政策之關係互動圖



以往的研究大部分都是透過教師、或是幼兒，經由單方面的觀點來探討融合教育的實施現況，很難比較出行動者之間的互動關係，有鑑於此筆者爲了要更深入探討政策與行動者之間的互動關係，以及探討政策施行後的預期結果與非預期結果，筆者在進入融合教育現場觀察以及參與融合教育實驗計畫之後，決定採用學者、教師與幼兒等三個行動者進行探討融合教育政策與實踐之關係，其原因如下：教師與幼兒皆爲在參與學前融合教育的過程中最常接觸的對象，透過參與觀察法、半結構式訪談法的方式可以較清楚得知行動者在融合環境之中的能動性與侷限性，在參觀融合教育的過程中可以較易獲得第一手資料，可以清楚呈現出相關行動者的現場實踐情形；至於爲何會選取「學者」這個行動者的原因呢？學者在融合教育推行初期扮演著舉足輕重的角色，有了學者積極地參與和推動，才能將融合教育制度確切落實於教育現場。

透過分析學者、教師與幼兒等相關行動者的方式，來瞭解融合教育現場的施行現況與政策推行的落實情形，以行動者的角度來審視融合教育的實施現況。首先是以學者的部分來論述，學者是以參與研究的角度爲出發，探討學者在教育現場的實踐情形，學者在教學現場扮演的角色爲：專業諮詢者、問題解決者，在實施融合的過程中，學者可以幫助教師、家長和幼兒解決問題與困境，並且會以「參與研究」和「協助教師、家長解決困擾」作爲學者實踐省思的方向。有了學者的參與，在實施融合教育的過程中才得以更順利的推行，將融合教育的理念落實於現場。再者是論述教師的部分，由探討教師的教育理念作爲切入，教學理念會對教師的教學實踐產生影響，而促進教師實踐的部分，筆者提出的觀點爲：增進教師的專業知能，國家應增加進修與研習的機會和管道；第三部分是就幼兒的層面，會先探討幼兒所處的學習環境對於幼兒的認知與社會互動之影響，在台北縣、市國小附幼的環境之中，對於特殊生與普幼生的認知與社會互動有何影響？筆者提出促進幼兒行動的方式爲加強親職教育與促進親師合作，家長和教師必須一起爲解決幼兒學習問題而努力，才能帶給幼兒們更多的學習成效與幫助。透過探討學者、教師與幼兒在融合教育環境之中的實踐情形，以行動者的觀點審視學前融合教育政策對相關行動者的影響以及探究相關行動者對於政策的反省性監控，透過相關行動者的現場實踐重新檢視我國現行學前融合教育政策的落差並且會提出改進之道，形成動態的循環關係。

圖二：行動過程圖



本研究欲探討學前融合教育相關行動者的行動過程，相關行動者包含：學者、教師與幼兒，首先透過探討行動者所秉持的理念，進而探討行動者在教育現場實踐現況，再進而探討融合教育政策在付諸實踐之後，會產生預期結果與非預期結果，舉例來說：在教育單位以及社政單位對於身心障礙者的障礙程度劃分標準不一，在推行融合教育的過程中，便會導致社會福利輸送不一致，政策和資源無法關注到各個身心障礙者；若未透過行動者的角度很難檢查出目前政策的缺失，在實踐的過程中將會造成更嚴重的落差，政策無法符合行動者的真正需求。若僅探討預期結果與政策之間的關係，無法全面地探討融合教育政策的施行現況，很容易產生偏頗的情形，因此本研究先會分析預期結果與非預期結果與行動者之間的影響，行動者會對預期結果與非預期結果進行反思，提出具體的意見與觀點進而改進融合教育政策的缺失，讓政策更能確切符合行動者的需求。筆者希望透過行動者的角度重新審視現行的融合教育政策，對現行的政策提出改進之道，讓行動者與政策之間可以形成動態的互動關係。

上述的兩張圖可以相互佐證用來分析融合教育政策的施行現況，以下皆是用圖（二）的概念對應於圖（一）的概念，行動的條件可以對應於圖（一）所提到的參與研究、教學理念和國小附幼的學習環境等概念，而行動過程是指：行動者在參與融合教育過程中的現場實踐，政策在實踐之後會產生預期結果與非預期結果，觀察融合教育行動者現場的實踐情形以及訪談行動者的相關經驗，透過行動者的角度重新審視學前融合教育政策，探討行動者在面對國家現行提供的規則與資源會產生哪些助力與阻力？行動者要如何因應才能讓教育政策更符合現場行動者的需求？皆為本研究所要探討的面向。

第四章 訪談資料分析

第一節 理論與實踐的落差

以台北市推行學前融合教育的情形為例，台北市早在八十四年學年度起在市內的十九所公立托兒所的普通班開始收托輕度身心障礙的幼兒；緊接著在八十六學年度起，台北市政府爲了落實「零拒絕」的理念，規定公立幼稚園不得拒收經由鑑定評爲發展遲緩的幼兒，自此公立幼稚園的普通班，每班可能會有一至二名身心障礙幼兒在班級內就讀。政府制訂此項政策之後，讓原本平靜的幼教界起了大波瀾，更讓原本相安無事的幼兒教育和特殊教育界有了「不得不」的互動。(王天苗，2001：31)

政策一旦推動下去，就再也不能走回頭路了！國內雖然已經有很多研究顯示融合教育對於特殊幼兒和普通幼兒都有正面的學習效果，也可以讓普幼老師更能接納特殊幼兒以及更知道該用哪些方法來教導他們，但是不容否認的，我國對於實施融合教育還存在著很多問題，很多問題仍需要我們去解決。反觀國內實施學前融合教育的現場，老師在教學現場實踐教育政策時，常會發現制訂政策的內容與現場真正施行的現狀不符，很多時候政策似乎過於理想，在教學現場實際落實卻是困難重重，爲何會產生這樣的落差？以下會針對學前融合教育政策的現場實踐情形來展開論述。(王天苗，2001；王天苗，2003：2)

何謂「實踐」？吳靖國(2000)認爲：實踐(praxis)是具有個體自主行動的意涵，並非是一種強制性的促使學習者行爲，而是學習者自我反省後自由意志的行動。在教育現場之中，這種說明不只是可以解釋學習者，同樣也可以用來表明教師對教育的實踐過程。(吳靖國，2000：6)關於理論與實踐關係之爭論，出自於人類對理性各個層面有不同的理解。(楊深坑，1988：102)傳統觀念認爲「理論」是個普遍性的解釋框架，它能描述、說明一些可被觀察的經驗、規則和個體的行爲。(阮凱利，2002：19)

楊深坑(1988)認爲：「如果教育理論是『正』，實踐是『反』，教育工作對於教師來說就是一件『反正』都要做的事；反正求合的歷程中，代表的是一種實際的思考、實際的選擇與實際的行動。擺盪在理論與實踐之間的教師知識，就是屬於教師個人的『實踐知識』！」

爲何會造成理論與實踐的落差？首先，林郡雯（2002）認爲（Shiling, 1997：351-352）：由於教育理論無法解決結構與行動對立之問題，從教育場域中試圖融合兩者的努力、卻又宣告失敗，因此愈來愈多教師索性揚棄理論，轉向技術取向的教育研究。（林郡雯，2002：107）再者，根據阮凱利（2002）認爲理論與實踐大都滿足於目前的教育現狀，因爲教育現場較缺乏改革的誘因、或刺激，因此教師常會拒絕改變，每當面臨必須改變的時候，便會產生害怕和恐懼的心態，無法積極地面對改變；教師認爲唯有理論對於實踐是有幫助的時候，才會把學過的理論套用於實踐之中，因此在教育現場常會產生理論與實踐斷裂的情形，理論很難運用在教學現場之中。（阮凱利，2002：35-36）

透過教育的過程可以培養相關行動者具有「主體自覺」和「主體自決」這兩種能力，「主體自覺」是指：也就是透過教育，讓主體能夠獲得自我反省，了解到社會條件如何影響自我的知識及價值觀，並檢視自我知識及價值觀是否隱含某種意識型態以及此一意識型態之形成過程；而「主體自決」是指：當發現自我知識及價值觀生成的過程後，主體是否要採取改革行動以及如何進行，則必須交由主體自己去決定。（吳靖國，2000：6）

Giddens 主張社會科學研究涉及雙重詮釋的工作，其內涵爲：研究者必須肯定研究對象意義建構與行動的能力，而且也必須重視研究對象的價值、信念與看法，並以此爲基礎，促成理論與實際的對話。反觀國內學前融合教育的現場，在我國推行融合教育政策的過程中，在教育現場常會發現很多教育理念無法真正落實，理論與實踐形成明顯的落差。欲修正政策的缺失，必須透過相關行動者的意義建構與行動的能力，形成反省關係，讓理論與實際不至於相互悖離，讓教育政策能真正促進行動者的福祉，因此筆者使用紀登斯的構動理論來探討學前融合教育中相關行動者的互動關係，以學者、教師和幼兒的角色定位、互動關係、現場實踐和反省性監控等等面向，若欲完善推行一項政策，必須要透過行動者的反思，重新檢視政策的優缺點，如此一來政策才能因時制宜，才能符合人民的真正需求。（林郡雯，2002：110）

第二節 學前融合教育行動者 學者

一、角色定位：

學者於政策推行初期，扮演著舉足輕重的角色，舉例來說：學者扮演著將國外的教育制度引進至國內的角色，讓新的制度有機會可以在國內推行並且確切地落實於現場，例如：吳淑美教授在民國七十八年試辦融合教育實驗計畫，將融合計畫可以在我國生根與施行。我國目前的融合教育政策正屬於草創時期，必須透過學者的力量，才有機會可以讓新的制度不斷地生根與發芽，慢慢成長與茁壯。

筆者在九十二學年度曾參與台北縣部分園所實施融合教育計畫的過程，在參與過程中筆者歸結出學者在實施融合計畫扮演的角色為：1.專業諮詢者：大專院校的教授會利用課餘時間和園所老師一起討論學前融合教育實施困難與發展現況，在彼此討論的過程中，讓園所老師更能瞭解何謂融合？對於「融合教育」的認知，不再是模糊不清，也能讓教師在實施融合的過程中有更多的學理基礎加以輔助，往後在面對問題時，也不會那麼驚慌失措，能用更積極的方式面對與解決。彼此透過不斷地腦力激盪，呈現出現場問題並加以反思，希望能找出更適合幼兒的學習方式。2.問題解決者：在實施的過程中，園所教師若遇到困難，可以利用定期會議和學者討論的機會，藉助學者融合教育的專業知能，讓現場問題更容易找到解決之道，在互動的過程中，建立起互信互助的關係，學者不再只是純粹扮演計畫研究者、或是局外人的角色，更能真正深入現場得知融合教育的發展現況、也更能落實融合教育的理念。

台北縣教育局並無規定實驗計畫必須使用固定的教育方式，再加上各個園所大都是由不同學者指導，由於各個學者有不同的領導風格與作風、再加上各個園所面臨的困難與侷限也不盡相同，因此台北縣內十所實施學前融合教育現場才會產生不同的實施步調與風格。筆者認為欲確切實施「學前融合教育」必須仰賴行動者一起努力，才能真正落實融合教育的理念。

二、互動關係

(一) 學者與教師：

本篇論文訪談的學者設定為大專院校的教授，其資格必須符合：需曾經擔任大專院校附設幼稚園、或是托兒所的顧問，對學前融合教育（preschool inclusive education）的教育現況有長期觀察以及研究的學者以及必須與現場老師和家長有長期接觸的學者為主。關於學者的部分，筆者實際訪談的對象為：國立 H 師範學院的 W 副教授和私立 F 大學的 S 教授，他們皆長期研究和推廣

學前融合教育，讓學前融合教育理念能在我國落實與紮根。學者在參與融合教育的過程中，其角色為研究者、觀察者、專業諮詢者和問題解決者，學者可以提供教師意見並且協助解決教學的困擾，學者在現場扮演多重的角色，因此筆者將這些學者列為本篇論文的訪談對象。另外，筆者透過參與 S5 國小附幼融合教育會議的過程中，透過參與觀察法的方式，觀察 L 講師與教師之間的互動與對話，更深入瞭解學者參與融合教育實驗計畫所扮演的角色與職責。

S5 :

L 講師說：「我來 S5 國小附幼帶融合教育實驗計畫，我希望可以作到的是讓老師們用自己的方式去運作，是依據他們自己的運作方式去經營融合教育，而不是依照我的腳步，就像是：後來園所老師覺得在星期一放學後開會時間不方便，經由協調之後就改成星期五中午 利用小孩子午睡時間開會，其實這個時間是比較不方便的，因為有些小孩會不睡覺、一直跑來跑去的，老師就需要去維持秩序，因此我們在開會過程中，很容易受到一些外務的干擾，但是基於每位老師都有各自的考量因素，我希望我的輔導工作不要做到主導，也希望未來在我沒有輔導該園所的時候，他們可以依照自己的腳步去進行融合教育，一直持續地實施下去。」(93/06/07 , S5 國小附幼融合教育實驗計畫發表會)

融合教育經由行動者不斷地行動，形成動態的循環關係，因此也會產生非預期的結果，不斷地影響相關行動者之行動。要真正瞭解融合教育，必須深入教學現場，才能將理論與實務結合；再者，學者在融合教育推行初期扮演著重要的角色，學者本身無法置身於研究之外，透過發表期刊論文、研究計畫與相關行動者之間產生互動及共鳴，自然會對我國特殊幼兒在學前階段的教育安置方式產生影響；另外學者和教師之間的關係還包括：學者能適時提供教師諮詢的機會，協助解決教師在教學過程中遇到的困難；教師們透過定期召開檢討會議的方式，與學者一起討論現場遇到的困擾，共同尋求解決的辦法，例如：台北縣網溪、秀山國小附幼都是採取這種方式；老師們利用焦點團體法的方式，將教師的實務經驗和教學困擾與大專院校的教授們互相交流，讓學前融合教育能有更多的發展空間。

我國在推行學前融合教育的過程中，各個大專院校相關領域的學者也會進入教學現場指導和協助園所進行學前融合教育實驗計畫，採取「結構式」的專

業介入採取督導會議、案例研究、教學影帶討論等方式，協助和提供教師進行反思，舉例來說：協助園所推行學前融合教育的學者包括：國北師特教系、幼教系的教授們、新竹師範學院吳淑美教授以及台北市立師範學院的柯平順教授等等，在施行融合實驗計畫的過程中，教師在教學過程中遇到問題的時候，可以透過專設的諮詢管道向學者請益，學者可以提供教師較為實質的協助，學者的地位不再是那麼遙不可及，透過彼此互相交流的方式，拉近學者和教師之間的距離。(洪福財，2000：42)

部分園所會固定舉辦團體座談會、或是使用焦點團體法的方式，發揮團體的力量一起商討和解決教師在教學過程中遇到的困境。學者透過參與座談會的機會，讓學者在融合教育現場不僅僅是觀察者和實驗者、也可以成為諮詢者的角色；而筆者在分析文獻和分析訪談資料的內容可以得知，台北縣、市在剛開始推行學前融合教育時，皆有相關學者參與學前融合教育的推行工作，協助教師解決教學困擾，給予實質的支持和幫助；而在九十二學年度台北縣教育局也開始推動早期療育的工作，各個園所皆有大專院校的教授至各個國小指導早期療育的推行工作，例如：市北師特教系的柯平順教授指導的學校為三重市的厚德國小附幼、竹師特教系的吳淑美教授指導的學校為板橋市的國光國小附幼，學者們藉著到各個學校指導的機會，積極參與學前融合教育的推行工作，拉近學者和教師之間的距離。

(二) 學者與幼兒：

學者很少有機會直接與幼兒接觸，通常是透過教師、家長等相關行動者才會比較有機會和幼兒接觸，筆者根據至 S6 國小附幼參與融合教育計畫會議的過程之中，學者與幼兒之間的接觸通常必須透過教師，透過教師「口頭描述」教育現場發生的事件，讓學者可以得知園所老師的教學困擾以及幼兒的學習發展，但學者往往礙於時間不足、有限的人力和物力，無法親自深入園所研究與觀察，因此在推行學前融合教育的過程中，學者實際上殊少直接和幼兒接觸，必須透過其他行動者作為橋樑。

學者該如何與相關行動者互動？該如何瞭解幼兒的學習狀況？學者可以透過和家長與教師會談的方式，彼此溝通和討論幼兒發展與學習的狀況，提供指導方法以及解決之道等等，讓學者的專業知識可以透過與家長和教師互動的方式，解答教師和家長所遇到的困難，拉近和相關行動者之間的距離。(王天苗，2001：37) 學者需確切瞭解教育現場運作情形，進而才能與教師一起反思和修正學前融合教育的教育目標，才能設計出真正適合學前階段幼兒的教育制度。

F/S 教授：因為我們兒家中心都有和社會局結合，舉辦一些學習型家庭的活動。兒家中心做了一、兩年，特殊兒童家長成長團體，障礙父母成長團體有辦過好幾次啦、好幾年了，平常因為我們 0 幼也有老師、就像是教學組長吧！他平常就會和特殊生的父母、特殊生有一些互動。(93.03.12, F/S 學者訪談稿)(使用 0 幼是為了採取匿名的方式，因此筆者將訪談內容作些許的更改。)

根據筆者在參與 S6 國小附幼實施學前融合教育的過程中，在參與融合教育會議的過程中看到 L 講師與園所老師和幼兒互動的方式為：L 講師會提供教育觀點給園所老師們做為參考，讓教師們在面對特殊幼兒的問題時，比較不會感到手足無措，例如：

S6：「一般幼兒在面對特殊幼兒時，小孩的感覺很直接，其實沒有對和錯。」(93/04/16, S6 園所融合會議記錄二)；「有什麼就是有什麼，沒什麼也就沒什麼，不要去在意一定要呈現出好的一面，其實壞的一面也可以適時地呈現出來。」(93/04/19, S6 園所融合會議記錄三)

L 講師認為：教育局舉辦學前融合教育發表會的用意，是希望有機會可以讓教師們有機會汲取各個園所推行學前融合教育的經驗，如果只是一味地希望呈現出實施過程中好的一面，很可能會因此忽略問題的真實性，呈現出來的觀點只是問題的表面，無法呈現出教育現場真正的問題，便會喪失了舉辦融合教育發表會的美意，唯有真實呈現教學現況以及透過眾人之力提供問題因應對策，融合教育的理念才能真正落實。

三、現場實踐

(一) 參與融合教育的相關研究：

我國學前融合教育的實施緣起為：竹師特教系吳淑美教授在民國七十八年向省政府教育廳申請「學前聽障、語障幼兒與普通幼兒混合之實驗研究計畫」，為我國推行學前融合教育研究之首例，融合教育在剛開始推行的過程中大都屬於「實驗」的性質，並未全面普遍推廣，近年來各縣市才開始逐漸普遍推行融合教育，不再侷限於某些地區、縣市和某些學校。

多數學者在剛開始會參與推行融合教育的原因為：學者自己本身對這個議題有興趣，再加上在國外求學時，即擁有學前融合教育的相關經驗，等到回國

任教之後，便想把融合教育的制度帶回國內，希望能提供特殊幼兒更好的教育安置方式。學者剛開始會參與融合教育計畫是因為本身被具有融合教育的相關背景，在將國外教育制度引進國內現場的過程中以及在參與研究的過程中，希望能探究出真正適合學前階段幼兒的教育制度，正是因為想要對融合教育有更深入的瞭解，便投入參與研究的行列之中。

F/S 教授：民國七十五年，我自己就是學「學前特教」、以前在美國時，也是在融合式班級；一方面我是學「學前特教」，我以前在美國當學前特教老師的時候，我就是在融合式班級之中，那時候應該算是回歸主流的方式。在民國七十五年，我到 0 幼的時候，剛好有一位特殊小孩想進來，我們那時候應該算是回歸主流的方式吧！那時我想做這樣一個研究，當年我也有這樣一個經驗。（93.03.12，F/S 訪談稿）

（二）能動性

學者在融合教育推行的初期扮演重要的角色，他們將國外的教育制度引進國內，因此我國開始試辦融合教育。學者在園所剛開始推行「融合教育」的初期，由於家長和教師不知道該如何因應所有幼兒的學習需求？也不知道該怎樣作對他們才是較好的方式？因此學者需扮演研究者、諮詢者和輔導者等角色，協助教師和家長解決教學和教養方面的問題；當行動者在遇到問題時，能透過學者獲得立即和專業的支持和解答，較能夠使用積極的方式面對問題和挑戰，尋求解決困難的正確方法。

S6：園所教師會透過開會的方式與教授溝通，而在開會的過程中，教授會針對問題提出專業的意見，與教師一起討論並協助教師解決現場問題。再者，會透過讀書會的方式，幫助園所教師更瞭解融合教育的相關理念，釐清教學理念與目標。（93.03.22，S6 國小附幼融合教育會議記錄）

S4：園所老師每週會定期舉辦融合教育會議，而教授每學期也會固定到園所進行指導，雖然我們剛開始只有訂三次，但教授在這學期也有常常抽空到我們園所進行指導，讓我們獲益良多。（93.06.09，S4 國小附幼融合教育實驗計畫發表會）

學者透過實際參與融合教育研究的方式，從研究場域走進教學現場，有更多機會能實際參與園所推行融合教育的過程，在參與的過程中更能同理教師和家長的觀點，提供一些因應對策幫助行動者解決問題；學者深入園所有更多機會可以瞭解教育現場在推行過程中究竟是遇到哪些阻擾和困難？並且協助他們解決問題。讓研究者的角色不再只是高高在上，能透過真正深入教學現場，瞭解前線教師與幼兒家長的需求，進而發展出更符合幼兒學習的教育方式。

(三) 侷限性

1. 學者在推行過程中遇到的困難，如下：

學者在協助園所推行融合教育時，常會遇到很多困難，像是政府提供的經費、場地等資源是否足夠的問題，解決了上述的問題、真正深入現場之後，許多園所在落實教育理念時也會遭遇到更多的困難，例如：我國在剛開始實施融合教育的過程中，多數教師心中都充滿很多不確定性和困擾，甚至對自己的能力感到懷疑、不知道這樣做是否是對幼兒為較好的學習方式？教師本身對於「融合」擁有很多疑惑與困擾、卻常常苦無管道抒發和尋求協助，此時學者便需要扮演諮詢者和協助者的角色，協助教師解決困擾。

F/S 教授：我覺得老師方面是最困難的，第一是老師的教學能力、第二是幼兒園必須給予支持，雖然特教學生是在某一個老師的班級，如果這整個班、整個園，必須把他當作是整個園的孩子，可以被肯定的話，這個老師就會做的很好。教師本身會遇到很多困難，應該是說最大困難是在於教師本身、心情要如何調適、他具備怎麼樣的能力。

(93.03.12, F/S 訪談稿)

S6：該園所老師和學者的溝通方式是透過定期召開會議以及舉辦讀書會的方式，在討論過程中，對學者而言可以更瞭解該園所實施融合教育的情形；對於教師來說可以對融合教育的概念與理念更加釐清與瞭解。(93.03.22, S6 國小附幼融合教育會議觀察與記錄一)

S6：

L 講師說：「定期到園所進行輔導以及與教師們定期召開讀書會常會花掉我很多時間，但唯有透過這些方式，才能讓我更瞭解 S6 園所融合教育的施行現狀，以及透過召開讀書會的方式，才能讓教師們更瞭解融合教育的施行現況。」(93.06.07, S6 園所融合教育發表會的會議內容)

再者，因為學者並不是所有的時間皆在園所裡面輔導教師，因此有時候可能會無法全盤瞭解園所融合教育的實際運作情形，必須要透過教師的口頭描述才會得知，筆者欲將 Giddens 構動理論中的「實踐意識」，運用於學前融合教育的教學現場之中，教師本身具備相當的能力可以處理班級經營和做好親師溝通的相關事宜，但卻無法使用口語確切地表達自己的教學準則。這是因為教師在教學過程中，很多班級經營的概念皆已身體化，很多經驗都是熟悉到不能再熟悉的，舉例來說：在教學的過程中，教師本身知道該如何做、但是卻無法透過口述的方式清楚地表達為何要這麼做，我們知道很多東西、道理和知識，但卻說不出個所以然！

S6：在開會的過程中，園所老師和教授說：「大班小朋友都很喜歡過來融合，每次過來都表現得很興奮的感覺。」在我觀察的過程中，我發現小朋友過來都是快快把飯吃完，可以趕快回自己的教室。在吃午飯的過程中，很少看到兩班幼兒彼此有互動，或是表現出很興奮的樣子。（93/03/22，S6 國小附幼融合計畫會議一）

根據上述的例子，筆者認為學者若僅透過教師口頭敘述來瞭解教育現場的問題，將會造成一些侷限性。雖然學者可以透過教師使用口頭敘述的方式來瞭解教學現場的問題，再加上口頭描述的方式也不外乎是一種最直接的溝通方式。但是欲使用此種溝通方式，我們必須先確認教師與學者的溝通過程中已涵蓋以下的條件：可理解性、真實性與真誠性，雙方才能構成理想的溝通情境，否則彼此將會造成失敗的溝通。在台北縣國小附幼實施學前融合教育的現場裡以及學者在參與園所的融合教育輔導計畫時，學者和園所教師之間通常是使用口頭溝通的方式。彼此要使用這種方式溝通，首先學者必須要確認和教師之間可以達到理想的溝通情境，才能互為主體進而相互合作、一起解決教學現場面臨的問題與困擾，否則一切將會流於形式化，無法收到實質的效果。倘若教師和學者彼此之間無法達到良好的言談情境，我們必須去探究無法達到理想溝通情境的理由為何？可能是礙於教師本身知道這些困擾與問題、但卻無法透過言語確實地描述出來、或是刻意隱瞞所遭遇到的問題；倘若學者和教師之間無法達到互為主體的關係和理想的溝通情境的話，可能也會無法真正解決現場教師遭遇的問題，學者參與輔導計畫的方式也會落入一種形式，無法收到實質的效果。（吳靖國，2000：186-188）

2.現場的實踐現況和政策的理念不符：

學者們積極推廣融合教育的理念，但目前國家的政策仍以推動統合教育（Integration）為主，尚未進入融合教育（Inclusive Education）的階段。根據林貴美、洪儷瑜等學者的觀點：融合教育的理念，在台灣似乎僅是少數特教學者的理想、或少數實驗計畫而已，國家實施的政策並未與行動者推行融合教育的步調達成共識，因此產生目前大部分的園所仍然是採取隔離的教育方式，依然是採取在普通班收容輕度身心障礙幼兒、或是學習障礙幼兒、但實際上卻是由資源班提供特殊教育服務的方式；普通班教師無法提供太多協助給特殊幼兒，必須透過校內的資源班才能提供給特殊幼兒更多的協助。此種教育方式並不能稱為「融合教育」，僅能稱為「統合教育」²¹。（林貴美，2001：11-14；洪儷瑜，2001：35-36）

F/S 教授：其實 0 幼真的是不是融合教育，又回歸主流轉變為融合教育，其實真的很難說！這裡算是融合式教育吧！要看如何定義阿！現在比較好了！早期也是回歸主流，以前也沒有做特別的事、或是 IEP 的教導。現在有做比較多了！台北縣政府現在也有巡迴輔導老師，現在教學策略是比較整齊，應該仍然是算融合式的教育吧！（93.03.12，F/S 訪談稿）

H/W 教授：因為名詞的關係，竹師並沒有另外一個特殊班，以前因為沒有融合教育的名詞，所以是採用回歸主流的名詞。一開始班上就有三分之一的特殊生。（93.02.17，H/W 訪談稿）

上述兩位學者對於融合教育、統合教育、回歸主流的定義並不明確，國內目前對於融合教育也缺乏具體之定義。筆者在訪談的過程中發現國內的教育現場對於融合教育並未有明確之定義，有時候實施融合似乎是一種潮流，而未真正考量到融合教育的實質內涵。

²¹ 統合教育（integration education）：根據蘇雪玉（1999）認為：統合教育是指將學前階段不同障礙類別之特殊幼兒由不同的學習環境統合在一起，而非將他們分開來安置，盡可能在正常的環境中提供服務，讓被排除的特殊幼兒再度回到主流的教室中，其關注的焦點是在於特殊幼兒的障礙，教育重點在於矯正、治療和訓練特殊幼兒。

S6：園所老師問說：我們園所實施的方式是統合、還是融合？我們說我們是實施的教育方式是融合教育，但在閱讀這一篇文章之後，我發現我們好像比較屬於統合教育，而我想問一下教授，我們園所算是實施哪種方式？

L 講師回答：我先說一下融合教育的理念好了，融合教育必須去支援特殊幼兒，而不是就把他（特殊幼兒）放在那裡。普遍地來說，我國普通班教師的理念還是不夠，我們台灣目前實施的方式很難說是融合吧！園所老師又提到：如果沒有特殊班，就把特殊小孩丟進來，對老師很殘忍，對小孩也是。（93/03/22，S6 國小附幼融合計畫會議一）

欲落實融合教育的理念，必須要改變相關行動者固有的觀念。多數園所在推行融合教育會遇到的問題是：家長不願意自己的小孩全時段都和特殊幼兒一起學習，認為這樣會耽誤到普通幼兒的學習內容和品質；老師們認為「全時段融合」的方式會增加很多教學困擾，如果園所改用「統合教育」的方式，在教學過程中也比較不會遇到困難和挑戰，可以減輕教師的教學負擔。在推行融合的過程中，有時候也會產生園所老師和學者理念相左的情形，教師希望採取「不完全融合」的方式，但站在學者的立場來說，卻希望採取「完全融合」的教育方式，雙方在協商過程中難以取得一個平衡點，彼此意見爭執不下，除非有一方先讓步、或是採取折衷的方式，否則融合教育的理論與實踐勢必產生落差，理想終究是理想，理想與實踐之間存在很深的鴻溝，始終讓人難以跨越。

國家欲推行學前融合教育，但卻無法提供足夠的經費和援助，導致實踐融合教育的過程中每每遭遇重重困難、始終無法解決；國家欲實行融合教育，卻往往打著「融合教育」的名號、實際上卻是實施「統合教育」，產生名不符實的情形。在這種折衷、妥協的過程中，我們無法真正施行融合教育，在推行融合的過程中，各個園所不論是在資源、經費和人事方面都會遭遇問題，對行動者來說也是一大考驗，常會讓現場教師抱怨連連和因為求助無門而產生無力感。學前融合教育在我國推行將近十年的時間，很多現場問題仍然無法解決，就像是：合格特教師資人數不足、經費和場地缺乏以及大眾對身心障礙者的歧視心態始終無法改善。融合教育推行至今問題依舊存在，其教育理念始終無法在我國真正落實。

四、反省性監控

1. 逐步修正的教學策略：

筆者在訪談融合教育的相關學者之後，發現唯有透過持續實施融合教育，才能不斷修正制度的缺失；國內目前各個園所實施融合教育的方式並未統一、對於融合的訴求也各有不同，例如：私立 F 大學 S 教授指出在他指導的園所未來將會實施更多的教學介入措施，在經過不斷修正發展方向的過程中，F/S 學者發現政府近幾年已經開始提供各項支援給教學現場，像是：人力、物力和經費，因此 F/S 教授認為他們現在可以使用更多的教學策略來介入幼兒的學習，促進師生之間的互動關係。由於教師在教學上有了更多的教學互動與介入，因此也能增加教師和家長之間溝通的話題、促進親師互動，讓家長更瞭解幼兒園的教學內容與課程實際運作的情形。F/S 教授認為：唯有當教師開始積極參與幼兒的學習，才能認知到教師本身真正能給幼兒的協助有哪些？雖然 F/S 教授以前認為：「學校只需提供幼兒融合的教育環境，幼兒在這個環境之中也能自己學習。」但是這幾年 O 幼透過教師在教學上適度介入的方式，他發現這樣的方式也可以提供親師之間有更多的溝通素材，增加彼此的互動和溝通，因此 F/S 教授認為教學策略應適時修正，就像是我國的融合教育制度也必須不斷地改進與修正，才能發展出真正適合我國特有教育生態的融合方式。

F/S 教授：早期實施學前融合教育的方式，我的觀念是認為不管有沒有接受治療、有沒有做任何事，我比較傾向當一個特殊孩子被放到普通教室來，對孩子來說這就是一個最優勢、最好的學習環境。學習不一定來自老師、來自老師教學，其實孩子是從豐富環境中的人事物學習，就算不做任何事，只是把他丟到普通班，我都認為對孩子成長都會有幫助。(93.03.12, F/S 訪談稿)

在推行學前融合教育的過程中，勢必需要經過不斷修正與嘗試，才能真正找出一個適合幼兒學習的環境和方式。在施行融合教育的過程中，就如同 F/S 教授指出：

F/S 教授：「我並沒有設計什麼 intervention 的東西，在一個環境中，特殊孩子就會自己去學習。」(93.03.12, F/S 訪談稿)

F/S 教授在嘗試教學介入的計畫之後，已開始改變之前的教育理念，現在他認為適時的介入，反而可以增加親師溝通的話題和素材，增進教師與家長之間的互動，老師藉由適時地「教學介入」的這種教學方式，和學生之間也可以有更多的互動和瞭解。欲妥善施行一項教育制度，必須經過持續地反思與嘗試，才能真正找出適合幼兒學習的教育方式，若是三天捕魚、一天曬網，終究無法找出真正適合我國教育生態的教學方式！唯有不斷嘗試和改善才能激發出更多的契機。教育制度不是一味地起而效尤、草率跟進就能成功，必須因時與因地制宜，才能找出適合我國學前階段的教育方式。筆者認為學者應從研究之中走入教學現場，實際參與融合教育的實施過程，提供給教師和家長支持與諮詢，才能真正發展出適合學前階段幼兒學習的教育方式。

2.學者的反思：

根據蔡昆瀛（2000）認為融合教育的可行性、或是結果的優劣成敗，不應該單憑「實徵研究」的證據來論斷，還必須包含價值觀與信念層次的思考，因為研究的結果可能會侷限於受試者、場域、或是其他的相關因素，並不能單憑研究的結果，就推論成為我國融合教育普遍的施行現況；當教師們選擇使用隔離、或是融合的教育方式時，應先思索的問題是：我們到底期望能給孩子什麼？教育的本質與目的到底是什麼？再去判定我們要採用哪一種教育方式？而不是一味地跟隨潮流。（蔡昆瀛，2000：54-55）

我國目前礙於經費、人力與物力和相關人員對融合教育的專業知能不足等等問題，仍然無法全面推行學前融合教育，教育當局必須研擬出更多的配套措施後，才能真正普遍實施。在推行與嘗試融合的過程中，多數學者建議應採取「多元安置」的方式，不應廢除隔離式的教育方式，以免發生錯誤安置的情形，反而無法收到應有的成效；部分學者建議應讓重度的身心障礙幼兒在嘗試融合之後，若發現真的不適合「融合」、再給予抽離的教育方式，不應該一開始就馬上判定給予「融合」、或是「抽離」的教育方式，應該要讓幼兒嘗試之後、再給予評估與安置。學者透過實際進入現場參與教學，提供政策建議與改進之道，讓政策能真正符合國人需求，學者在此時扮演著相當重要的角色，讓我國的教育政策能有更正確的發展方向，不會一味地跟隨國外潮流，唯有透過行動者不斷地努力才能發展出適合我國特有教育生態的政策，讓幼兒們皆能快樂地學習成長。

F/S 教授：因為愈小的時候，就愈不要分到特殊班，我覺得六歲以下最好都不要。在國中、高中可能已經沒辦法改變了！已經來不及了！

但是因為在幼兒教育的時候是有很多 uncertainly，他的潛力非常的高，光憑外表、或是語言是無法去判定的。在六歲以前我覺得最好不要送到特殊班，我覺得最好是用融合教育、再加上抽離式的教育，再加上去醫療機構接受的教育，我覺得這樣結合是最好的，即使是中度的孩子也是這樣。就幼兒發展和幼兒 potential 的部分而言，我們不太能預估幼兒他的未來就一定是不行的，因為他的預測度是非常的低的，潛能是很高的，我們常會看錯。不要一下子就給小孩標籤，一小就送到特教班。其實我不太喜歡特教班的制度，除非他是程度很重的孩子。(93.03.12, F/S 訪談稿)

以上的論述皆明白指出，倘若一味地提倡讓所有障礙程度的特殊幼兒進入普通園所就讀，可能會因此加重教師教學的負擔，對幼兒本身也無法收到實質上的成效，因此愈來愈多的學者建議政府應採取多元安置的教育方式，才能讓所有幼兒皆能在適宜的環境中學習。(吳淑美，1999a：6-11；林貴美，2001；張英鵬，2001：183-112)

第三節 學前融合教育行動者 教師

一、角色定位

教師本身是理論的傳遞者和修正者，筆者認為教育當局必須重視師資培育的過程，因為教師會在師資培育的過程中習得知識以及培養自身的教學信念，將會影響到教師日後的教學實踐。我國在通過師資培育法之後，已開放多元的管道培育師資，提供更多機會給不同背景的教師進入現場，教育現場有了更多不同專長的人才進入，將會變得更加多采多姿。(楊深坑，1988：92)

任職於國小附幼的教師需具備哪些資格？就學前階段而言，國內目前仍然有很多私立園所教師尚未領有合格教師證，國內的幼教界仍然充斥著很多不合格教師，而本研究所要探討的對象是以任職於國小附幼的教師為主，要擔任國小附設幼稚園的老師必須領有合格教師證，才能正式進入園所任教；欲妥善實施融合教育，教師必須先擁有特教方面的基本知能，目前政府已規定合格的幼稚園教師皆須修過特殊教育相關學分，有了對特殊幼兒基本的認識與瞭解，在剛開始接觸特殊幼兒的過程中，才不容易產生手足無措的情形。(黃世鈺，1999：247-248)

S4：在公幼師資齊全，不用擔心我的孩子被教到一半，下個月老師不來了！又要換老師，變成學生要適應老師，老師也要適應學生！在公幼不會有此種情形啦！像是公幼老師一定會有合格證書，私幼老師就不一定啦！他們不擺出來，我們是無從得知的。(92.05.23, S4 國小附幼正式老師訪談稿)

教師在教室中的角色可以是敏銳的觀察者、活動銜接轉換的決策者以及善用學習策略的引導者。教師是除了父母之外，最常和幼兒接觸的人。教師除了做好教學工作之外，亦需做好親師溝通，教師對於幼兒在學校的行為和學習情形最為瞭解，若發現孩子有一些不好、或是怪異的行為，必須一一告知家長，確實做好親師溝通的工作。(林秀錦、鍾青珍等人，2000：38)

S3：其實我常常有一個感受就是，一定要讓家長接納你、信賴接納你，尤其是互動很重要，必須要讓特殊孩子相信老師是有專業的、具有專業能力，建立良好關係極度極度的重要。親師之間的關係好，家長會比較願意接納你的意見，讓家長充分感受到你有很大的誠意，相信我們是愛你的孩子的。(93/03/23, S3 國小附幼的 C 老師)

目前我國在台北縣市的國小附幼已經開始推行學前融合教育，教師面對的不僅是一般幼兒、還有特殊幼兒，教師必須肩負多重的角色和面對更多的挑戰，國家要推動學前融合教育的制度，除了必須訂出規則和提供豐富的資源之外，也必須要有行動者的配合與實踐，才能真正落實融合教育的理念。教師為身處融合教育現場的第一線工作者，倘若我國欲持續推行特殊教育改革的話，就必須先讓所有教學現場的教師接納融合教育的理念與不分學生是否為身心障礙、皆能接納所有學生。如此一來，特教改革才能持續地施行下去。(Wood, 2001：679-680) 因此筆者認為政府若要妥善實施學前融合教育，就必須先落實學前階段師資培育的工作，培養教師面對特殊幼兒正確的態度，因為小朋友會根據老師的一言一行作為仿效的對象，幼兒除了家長之外，老師對幼兒的行為舉止也會產生很深的影響。如果連教師自己本身都排斥接納特殊幼兒的話，要如何讓班上的小朋友學會接納這些特殊幼兒呢？要怎麼去包容和關懷這些弱勢族群呢？要施行學前融合教育便會是難上加難，無法真正落實。

二、互動關係：教師與幼兒

教室是由教師和幼兒共同經營的，而在教學過程中，不僅是透過教師傳遞給學生知識，也可以扮演觀察者與協助者的角色，不要太快把課程或教學活動導向教師自我預設的教學軌道之中、或是太快就把教學材料定型，不要一下子就限制了孩子的想法與創意，如此一來教師就能激發更多的教學創意，彼此「教學相長」，也可以增加課程活潑性與多元性，讓師生共同營造班級氣氛，師生關係能更加融洽與和諧；教師可以透過與學生之間正式與非正式的回饋而成長，並使其與幼兒之間的人際關係與專業互動獲得改善。(林秀錦、鍾青珍、劉毓芬，2000：38)

S4：你們不要覺得小建笨笨的唷！其實他都知道，你們對他好、或是不好，他都記在心裡！（93.05.12，S4國小附幼參觀記錄）

教師是幼兒除了家長之外，最多機會接觸的重要他人，因此老師的一言一行很容易影響幼兒的行為，再加上學前階段的幼兒正處於喜歡模仿的時期，常會模仿教師的言行舉止。而融合班的教師每天接觸的幼兒層面更廣，必須接觸普通幼兒與特殊幼兒，若教師對特殊幼兒有排斥感與不當言詞，其他幼兒可能會因此跟著仿效，班上可能會因此會瀰漫著不當的班級氣氛，所以融合班教師更應該要謹言慎行、重視言教與身教，以免誤導幼兒產生錯誤的認知。

教師如果僅僅透過自己的主觀判斷，有時會無法發現自己教學的盲點。教師每天皆必須重複做一些例行的工作，因為學校的事務反覆而繁瑣，老師們在教育職場幾年之後，常會因此失去工作熱誠。舉例來說：教師若失去熱誠，常會因此產生上課前不備課、不關心學校事務，一心一意只想著退休後的生活，對教學工作不再有熱情、對學生漠不關心。倘若教師無法扮演好自己的角色，學生便無法吸收知識、家長也會失去參與孩子學習過程的機會，因此教師應該要不斷地自我充實，多看相關領域的期刊論文和書籍、參與「在職進修」和相關的學術研討會；教師之間必須相互合作和進行協同教學，激發更多教學的火花。教育場域中的相關行動者必須時時反思，不僅僅是教師，學生和家長亦需進行反思，才能真正發展出適合幼兒學習的教育制度。要確切實施學前融合教育，師資培育機構必須培養教師對融合教育有正確認知、有教學的熱忱以及有關懷弱勢兒童的正確態度，融合教育才能繼續在我國深根與茁壯。

三、現場實踐

(一) 教學信念：

教師在剛開始接觸特殊幼兒、或是融合教育的時候，常會產生恐懼、排斥的心態，在教學的過程中，教師必須長時間與幼兒接觸，一言一行都會影響到普通幼兒對特殊幼兒的認知。如果想要妥善推行學前融合教育，必須先讓教師接受特殊幼兒，但是筆者在訪談教師的過程中，發現教師的教學信念通常是排斥、恐懼和被迫接受，其分析如下：

D 園所：老師說：「融合教育推不起來，是因為多數園所的老師不願意配合。」(93.04.20, D 園所教師非正式訪談)

H/W 教授：很高興繼 D 園所後，能在台北縣找到另一所學校願意嘗試合作式學前融合的實驗。(北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊，93.05-06)

F/S 訪談稿：

Q：為何其他縣市無法全面作到融合教育呢？

A：有可能還是跟教師有關係啦！我覺得和教師有關係，其實和師資培育也沒用，因為不是特教老師的關係阿！應該是要讓幼教老師知道如何在融合式教室裡去實施教學。(93.03.12, F/S 訪談稿)

上述的園所是採取合作式融合教育的方式，所謂的「合作式融合教育」是指：將一班普通班和一班學前特教班合而為一，採取完全融合模式，在普通環境中，讓特殊幼兒完全融入所有教學活動中，再依其個別需求施以個別輔導。實施合作式融合教育要比一般園所實施的教學方式還要更困難，一班多位特殊幼兒之教學難度，比起一班只有一～二位特殊幼兒的教學難度還要更高，所以大部分園所教師不願意接受合作式融合教育的教學方式，在推行過程中遇到很多困難，很難加以解決。因此台北縣在九十學年度只有先在 D 園所試辦，在九十二學年度才開始在另一間園所試辦，台北縣目前共計僅有兩間園所採取「合作式融合教育」的方式，因為這種方式的教學難度更高，常會造成教師更多的教學壓力，因此目前實施這種融合方式的園所僅能算是少數。

**S4：有一位老師說：「草率的實驗計畫，就會變成草率的結果。」
(93.04.14, S4 國小附幼融合會議記錄一)**

S4：園所老師說：「現在要推行融合教育，到底是要以政策為主呢？還是要以教學為主？有時候連我自己都感到疑惑了！但還是不得不作、不得不去遵循。下學年是否會安置更多小朋友進來呢？如果教育局下學年要安置更多小朋友進來，我們也只得遵守，這也是沒有辦法的事阿！我們沒有辦法拒收。」(93.04.14, S4 國小附幼參觀記錄二)

台北縣教育局在剛開始推行學前融合教育計畫的時候，並未先行提供參與實驗計畫教師研習的機會，以致於教師們在剛開始接觸特殊幼兒的過程中，常會產生恐懼、不安的心態，無法很快地接納特殊幼兒。實施融合教育是特殊教育未來的趨勢，在政策迅速推行的過程中，如何讓教師可以適應新的教學模式？擁有正向的教學信念？怎樣才能發展出適切的教學方法？要作的配套措施有哪些？筆者認為政府在推行新的政策的同時，也必須提供教師研習與進修的機會，除了制訂規則與分配資源之外，也必須以行動者的需求為出發點，環視融合教育現場將會面臨的問題，提出相關的配套措施。

S3：我覺得園長班級實在不適合放特殊生，像是我們幼稚園很小只有兩個班級，每次教育局都會轉介兩個特殊生進來，就會有特殊生會在園長班上，有一種情形我發現家長都很愛我，我已經帶過五個特殊生，每一年都會有特殊生在我班上，每一次我都很難倖免於難。(93.03.23, S3 國小附幼的 C 老師)

在安置特殊幼兒時，應考量教師能否因應的問題，像是多數老師都表示要妥善實施融合教育需要更多的人力支援，在施行的過程中，常會產生人手不足的現象。教師常會礙於行政壓力、人手不足等因素，無法妥善實施融合教育，認為帶特殊生是沈重的教學負擔，而不是秉持著關懷弱勢族群，融合教育的用意是希望透過與特殊幼兒相處，更加瞭解自己、發現自己，若不是抱持著正向的教學信念，融合教育很容易變成只是對特殊幼兒施捨和同情的教育方式，如果秉持的信念是因為他們有缺失，我們要想辦法去補足他，此種信念很容易扭曲了融合教育的美意，無法收到實際的教育成效。

（二）課程與教學：

傳統的教學方式大都是以中等程度的學生作為教學對象，而將學習能力較差且跟不上進度者、或是學習能力較強（課程內容需要加深加廣者）、或是缺乏學習興趣者，以往的教師大都會將他們擱置在一旁，不予以理會。（陳浙雲、吳財順、潘文忠主編，2003：23）以往課程通常都是教師在評估兒童的學習能力之後，由教師自己去決定兒童應該學什麼？應該如何學？由教師一人全盤掌握教學的課程內容和進度，每天固定按照菜單上菜，巧妙地安排課程活動，即使兒童在過程中超出了原先的預期，老師也具備相當的能力把幼兒重新拉回原先的預期之中，按照節目表和菜單，一步一步地呈現，上演一齣全盤皆由教師主導的教學戲碼，學生僅為演員，教師的教學方式一點也不開放與活潑。（林秀錦、鍾青珍、劉毓芬，2000：34）

S4：該園所是使用坊間出版的教材來上課，而不是自己研發教材。

（93.04.14，S4 國小附幼參觀記錄二）

筆者認為較好的教學方式應為：教師在設計課程時，應該考量到幼兒「應該學什麼」、「什麼時候學」及「應該如何學」，再去設計相關的課程，才能真正符合幼兒的學習需求，目前在台北市的國小附設幼稚園已普遍推行學前融合教育，實施的安置方式為：每班安置一位特殊幼兒，特殊幼兒和普通幼兒一起上課；而台北縣園所實施融合教育的方式較為多元，包含：完全融合和未完全融合的方式，而未完全融合的方式為：特殊幼兒在非正式上課時間，例如：特殊幼兒在角落、學習區和用餐時間進入普通班和普通幼兒一起遊戲與用餐。但經由筆者實際走訪園所之後發現，多數教師在課程設計上，礙於有限的人力和物力，並未針對特殊幼兒需求適時調整課程內容。

我國實施的個別化教育計畫（IEP）認為應訂出的特殊幼兒教育目標，其目標的內容為：特殊幼兒應和普通幼兒一起上課，學習與普通幼兒一起相處，並且能儘快融入班級之中。S3 國小附幼融合教育的實施情形，如下：

我們基本上大概會根據孩子能力給他東西，像是小頁剛開始什麼數都不認識，我們都會一一去教他，即便再忙，我們都會有付出。有時間的話，我們會抽出時間教他。像是上團體課程的時候，有時候上一上他會受不了，林老師就會介入把他抽走。（93.03.23，S3 國小附幼的 C 老師）

但筆者的疑問是：「融合教育要達到的目標僅僅是要讓特殊幼兒融入這個大環境？在融合教育的環境中學習能習得的知識有哪些？和以前的隔離式教育又有何不同？」(Lillian G.，1978/廖鳳瑞譯：122-134) 融合教育希望能達到兼顧特殊幼兒和一般幼兒學習需求的目標，但今日國內的教師教學似乎只是為了因應政府的政策，並未設計出符合特殊幼兒學習的課程，目前實施的融合教育有真正關懷特殊幼兒的學習需求？筆者和教師們做非正式訪談的過程中，園所老師們曾經提到：「因為每班只有一位特殊幼兒，因此並不會特別針對他們的學習需求來設計課程，課程主要是以一般幼兒的學習需求為主。」並未考量到特殊幼兒「應該學什麼」、「什麼時候學」及「應該如何學」等問題，筆者認為若僅僅為了融合而融合，便會失去融合教育的真義。融合班教師應該要為每位幼兒設計相關課程，雖然特殊幼兒的學習能力不及一般幼兒，但是筆者認為老師們應實施多層次教學，針對不同小孩設計出符合他們能力的課程，而不是打著融合教育之名，行統合教育之實。(吳淑美，1998b)

(三) 教師的教學實踐：

1.理論能在現場落實嗎？

楊深坑(1988)認為：我國教育研究一向強調實踐性的性格，奠基於實徵主義的研究方法，並且廣泛地被採用。對於實徵主義「工具-目的-型模」背後方法論上的合法性基礎，很少有人提出批判性的反省。不僅是在理論層次並未提昇，在實踐層面上容易落入頭痛醫頭、腳痛醫腳的窘境。(楊深坑，1988:83-84)

S1：我覺得在教室中，我覺得理論非常受用，但我進入現場時，我覺得理論很受用，我覺得我的理論會在，理論和經驗、技巧必須結合，但大部分時間必須要磨練。(93.02.27，S1 國小附幼的 A 老師)

S3：我覺得可能是更加一層的瞭解，我們老師若是不瞭解，我們常會拿要求一般生的態度去要求特殊孩子，那絕對是不公平的，若是跟到一個好教授，我覺得是功力倍增，受用一輩子，不敢說對你教學有多大的幫助，但至少你瞭解。(93.03.23，S3 國小附幼的 C 老師)

透過理論和書本知識的學習可以輔佐教師解決在教學過程中遇到的困難，倘若教師全盤沒有接觸教學理論，在教學過程中遇到問題時便很容易會手足無措，但要如何妥善運用理論，便又是一門大學問，需要教師們不斷去思索，才能將所學真正落實於現場。

2.幼兒在團體教學、或是分組教學之學習成效的分析比較：

(1) 團體教學：

團體教學可能比較無法符合所有小孩的學習需求，H/W、F/S 教授皆認為：「園所若是採用團體教學的方式，可能無法因應不同幼兒的學習需求；團體教學僅能顧及部分小孩的學習需求，無法達到因材施教的目的。」

D 園所：分組教學，在班上有兩位老師、或是三位老師，將小孩平均分成三組，每組之中有一位特殊幼兒，老師可以一邊指導普通幼兒，一邊指導特殊幼兒，比較能夠兼顧兩方的學習需求，但是在觀察 D 園所的時候，也有發現老師會因為沒有時間照顧特殊幼兒，而將他先綁在椅子上，避免他四處亂跑。(93.03.17, D 園所觀察日記)

(2) 分組教學 (D 園所教師的教學方式)：

所有教師在同一時間內必須一起進行教學的工作，將所有小朋友分組，每組大約是十個人左右，老師可以依照自己的專長與興趣，教導幼兒正在進行的課程。因為在團體教學之中，教師可能無法顧及每位幼兒的反應和需求，因此 D 園所便採用分組教學的方式，其目的是想要呈現出更精緻化的教學。而現在的國小附設幼稚園大都是採取「混齡」的分班方式，在同一個班級之中，可能會有四歲、或是五歲的幼兒，若是採取團體教學的方式，較難同時兼顧四歲和五歲幼兒的學習需求。採用分組教學除了可以兼顧一般幼兒的學習需求外，更可以照顧特殊幼兒，一位老師需負責照顧一～二位特殊幼兒，也比較不會增加教師的負擔、也較能夠照顧他們的學習需求，較不會發生顧此失彼的情形。

分組教學相較於團體教學的方式而言，教師比較能顧及每位幼兒的需求，但分組教學也不能算是最完善的教學方式，因為分組教學的過程中，教師雖然比較能夠專心照顧特殊幼兒，有時候還是會發生分身乏術的情形，無法妥善照顧每一位幼兒；而 D 園所是採取把孩子綁在椅子上的方式，這樣子作似乎是不人道的方式，但是基於特殊幼兒的安全性和教師人力不足的考量，這似乎也是一種因應之道。教師在教學時必須抉擇出對幼兒最好的方式，讓幼兒們可以快樂樂地學習成長。

3.個別化教育計畫 (IEP) 是否能落實？

目前國內對於是否應使用個別化教育計畫 (IEP)，尚無一致的作法，例如：台北縣、市特殊幼兒要進入園所就讀，必須要有身心障礙的診斷證明書、或是身心障礙手冊，而特殊幼兒入學的年齡也向下延伸至三歲。關於特殊幼兒的個

別化教育計畫（IEP），各個園所採取的方式都不盡相同，部分園所採取的方式為：由特教老師撰寫的，再交由班上的老師來負責評估，班上的老師並沒有自己撰寫個別化教育計畫（IEP）；而在部分的園所裡面，會針對身心障礙程度和類別，來評估幼兒是否需要作 IEP。

S1：做 IEP 之前，必須透過專業諮詢，接著開辦 IEP 會議，家長、專業輔導老師、行政部門的老師，做一個磋商，提供一個協助，學校看法和家長看法來共同討論，來製作一個學習方案，就是所謂的 IEP。討論學習方案，設定學生的學習目標。（93.02.27，S1 國小附幼的 A 老師）

S3：我們班三個都有作 IEP，隔壁班孩子狀況不錯，因為他跟一般生的差異不大，所以他是完全沒有作 IEP。IEP 的幫助為何？你應該先去分析孩子能力為何，對於教學系統有比較大的分析。你說真的有依循 IEP，依循他如何進展，真的作的不夠細緻，不是老師推卸責任，真的是因為人手不足，即便你再有心也作不到。（93.03.23，S3 國小附幼的 C 老師）

S3 園所的作法為：只有部分幼兒有作 IEP，並不是所有幼兒都有作 IEP，教師們必須根據特殊幼兒的障礙類別和身心狀況來決定是否要制訂 IEP，有些特殊幼兒因為障礙程度不高，因此沒有實施 IEP，老師就讓他跟班上同學一起上課，並沒有特別為他設計一些課程，讓他跟著班上大多數同學的學習步調一起學習。但是我國政府明文規定每一位特殊幼兒皆必須作 IEP，而且規定教師必須要針對每位特殊幼兒的 IEP 內容，來設計符合其學習需求的課程，目前教育現場的實際作法和國家現行政策內容有所差距，IEP 仍然無法普遍落實。我國目前對於特殊幼兒是否需要製作 IEP，在教育現場並無一致的準則，雖然政府規定每位幼兒皆須製作 IEP，但在教學的過程中，是否施行 IEP，則是必須要看園所教師和巡迴輔導老師的判斷，雖然在特殊教育法中規定每一位特殊學生皆必須制訂 IEP，但實際上並沒有強制性規定園所老師們一定要遵循，各園所採取的教學方式也無一致的準則，必須視各園所的實施現況而定。

4.多層次教學的落實情形：

多層次教學即是所謂的：因為每位學生皆有不同的學習需求，所以教師必須根據學生的學習需求去設計相關的課程。每位學生程度與學習需求不一，這

種情形尤其是在實施學前融合教育的環境之中最為顯著，因此筆者認為在融合教育的環境之中，教師們應盡可能地實施「多層次教學」，且根據吳淑美（1998）的說法認為在異質性高的幼兒團體中，如果始終使用同一套的課程目標，將會無法因應所有幼兒的學習需求。（吳淑美，1998b：61）

（1）融合教育實驗園所的實施現況：

E 園所：

會依照學生不同的程度來實施教學內容，但有時也會造成教師授課的壓力，就如同：認識數字，舉例來說：3歲的小孩可以說出 1-10，5歲的小孩可以說出 1-20，且認識 1-20，3歲特殊小孩能認識 1-5。對於不同程度的小孩對有不同程度的要求。（92.09.23，E園所教師的訪談內容）

教育局承辦人的同理心：「實驗，實驗！不是評鑑比績優，是大家集思廣義，思考融合教育的可行方向，再將實驗心得彙整發表以供融合教育推廣作參考。」（北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊，93.05-06）

筆者參觀的 E 園所為國內實施融合教育歷史悠久的園所，該園所教師實施「多層次教學」已有很多年的教學經驗。正因為教師本身具有較多的教學經驗，對該園所的教師而言，實施多層次教學並不會造成很大的教學困擾；但反觀國內其他園所的實施情形，對於其他園所的教師來說，要實施多層次教學可能會是一大挑戰！可能是因為其他園所的教師較少接觸這種在同一時間跨多項領域、融入多種教學目標的上課模式，我國以往在學前階段使用的教學模式很少會在同一時間給予多種學習的目標，一下子要老師們實施「多層次教學」，對教師來說可能會是一大困難和挑戰！

教師們在教學的過程中通常僅能顧及一般幼兒的學習需求和肩負照顧特殊幼兒的責任，僅能讓特殊幼兒和一般幼兒在同一教室內學習，無法特別為他們設計課程，更別說是實施「多層次教學」；再加上多數的公幼老師仍然不習慣使用多層次教學，認為多層次教學對他們而言是一大挑戰！因此多數的公幼老師依舊選擇使用舊有的教學模式來教導學生。即使教師們知道使用多層次教學的方式，最能因應學生的個別需求，但是礙於自身教學的便利性，教師們依舊選擇使用舊有的教學模式，因此國內多層次教學的發展始終遲滯不前。

(2) 多層次教學現場的落實情形為何？

H/W 訪談稿：多層次教學、或是活動式教學，其實普通班級也需要實施多層次教學，也需要考量角落佈置是否豐富，學生是否喜歡這些材料阿？公幼的老師研習也參加的很多，但這個方面一直無法突破，融合強調教學多元化。(93.02.17, H/W 訪談稿)

S3：我覺得我們目前無法實施多層次教學。如果希望我們實施的話，很重要的一件事就是：教育局不要施予我們太多行政壓力，教育局平時給我們的例行工作就很多啦！三不五時又要我們去接招，事情多到作不完。(93/03/23, S3 國小附幼的 C 老師)

在分析訪談園所老師對話的過程中，發現一般園所的教師常會因為需要面對很多外在壓力和本身相關的教學經驗不足，實在很難實施「多層次教學」，礙於人力、物力以及專業知識不充足的緣故，能給予特殊幼兒的幫助實在有限，想作的事情有很多很多，但實施的過程對教師而言，很想幫助特殊幼兒、但卻總是充滿著無可奈何，令教師在參與融合教育的過程充斥著無力感、甚至是感到灰心。

H/W 教授：公幼的老師研習也參加的很多，但這個方面一直無法突破。融合強調教學多元化。公幼很少採分組的方式，教學不多元，通常都是採取團體教學，因為每一班只有兩位老師，一個主教，一個協助。(93.02.17, H/W 訪談稿)

在訪談相關學者的過程中，H/W 學者也曾提出上述觀點，認為公立幼稚園的大部分都是採取團體教學的方式，H/W 學者認為若是要實施多層次教學首先要突破以往團體教學的方式，才能激發出不同的教學火花；在參觀園所的過程中，發現部分公立的園所已開始採取分組教學的上課方式，一位老師大概需指導十位幼兒(這其中包含一位特殊幼兒)，採用分組教學才能作更多精緻化的教學，也較能迅速解決幼兒在操作過程中遇到的疑問，讓所有教師的人力都能同時投入教學活動之中。在深入教學現場之後，筆者發現各園所的實施情形是相當不一致的，部分園所的教師認為若要實施多層次教學，很可能也會因此造成教學壓力和加重教師負擔，因此園所教師依然是採用團體教學的方式，讓所有

幼兒在同一課程、同一進度之中學習，而沒有專門為他們設計課程。反觀國內的學前階段的教學現場，大多數的園所教師認為：「連個別化教學都無法實施，更何況是實施多層次教學呢？目前要教師們實施多層次教學，簡直就是個天方夜譚，根本無法實踐。」筆者建議國家在培育師資的過程中，必須提供更多有關「多層次教學」的實質訓練；針對在職教師的部分，政府應擴增研習管道，提供更多研習機會讓現場教師可以吸收教學新知，除了政府必須付出努力之外，相關行動者也必須投注更多的心力於教學現場，才能發展出真正適合幼兒學習的教學方式。

5.協同教學的實施與落實情形：

S3：該園所採取的教學方式是由一位老師主教，另外一位老師在忙完行政工作之後，會對特殊幼兒採取單獨教學的方式；還有一位特教巡迴輔導老師在星期一會固定來作巡迴輔導。(93.03.23, S3 國小附幼參觀記錄三)

現行幼稚園所採用的教學方式，通常是採取一位老師主教、另外一位老師協助的方式，這種方式是以老師的個人為主，屬於較傳統的教學方式，黃政傑（1997）認為協同教學的定義為：由不同的教師和助理組成教學群，在一個或數個領域中，發揮教師的專長。上述的上課方式不算是實施「協同教學」，只能稱作是實施「分組教學」，因為教師在進行教學活動的過程中，無法充分發揮個人專長。但目前在台北縣、市有些園所的教學方式為：團體教學和分組教學並行的方式，在同一時間內進行大班教學、小組討論或獨立研究等不同方式，教師會依照個人的專長和熟悉的領域，帶給小朋友不同的課程，各組教師的教學內容皆有所不同，實施分組教學之後、再採用團體教學的方式，統整小朋友在分組教學的過程中學過的上課內容。

**S4：該園所是採取分組上課的方式，一位老師負責帶大班幼兒，另一位老師帶中班幼兒，每班有兩位實習老師會協助教學。
(93.04.14, S4 國小附幼參觀記錄一)**

在 S4 國小附幼實施的教學方式較符合協同教學的定義，透過分組與經由不同老師組成教學群的方式，讓幼兒可以獲得更多元的教學內容。協同教學的定義是當一位老師負責主教的時候，其他老師即可以從事個別、或分組指導的工作，所有教師一起設計課程、編制教材，因此協同教學成為學前教育階段與特

教班教師的主要教學方法。目前普通班老師和特教班老師合作的方式為：

融合教育中唯一收穫最多的應該屬普通班的老師吧！因為多次的研討加上實際應用於教學中，這樣的立即性的實驗印象最深刻，也最能與理論的知識相結合。與特教班老師研討課程時能提供我們特殊生的能力指標，讓我們在研討的過程中不需要設定一些假設性的問題，可節省時間又能提供我們一些帶領特殊生的小技巧，以利於教學中使用，讓特殊生能就他們個人的專長加以發揮而不是一直被幫助者，這對這群孩子的心理及自尊是很重要的。（93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊）

特教老師在協同教學之中擔任的角色，不應只是協助者、諮詢者，而應該要依照教師不同的專長，採取分組教學的方式，提供給孩子更多元的課程。特教老師在實施融合教育的過程中，若僅僅是擔任協助者和諮詢者的角色，這種方式無法稱作是有實施「協同教學」。在分析目前台北縣、市國小附設幼稚園的實施現況之後，除了 S4 園所、D 園所之外，筆者認為目前教育現場仍舊無法落實「協同教學」的教育理念，若要真正落實，還有一段很長的路要走。

（四）能動性：

部分教師認為，教師本身能提供給特殊幼兒的幫助是：提供他們愛與被愛的感覺。至於筆者問及是否能針對特殊幼兒給予一對一的教學、或是實施個別化教育計畫，部分教師認為：「因為教學的壓力、再加上園務工作繁重，實在無法提供給特殊幼兒提供太多的協助，或是特別針對他們實施一對一的教學。」對於特殊幼兒的幫助大都是以提供個體安全感為主，提供他們愛與被愛的感覺。

我們能提供他們愛與被愛的感覺，他們可以愛別人，讓周圍很多人可以接納他們，這是有很大的進步空間。（93.03.23，S3 國小附幼的 C 老師）

融合班教師可以扮演協助者與教學者的角色，協助特殊幼兒融入班級之中，促進與普通幼兒之間的互動，在教學的過程中，可以讓特殊幼兒適度地參與教學，擔任老師的小幫手，在教學的過程中不必在乎一定要給特殊幼兒太多東西。在教學過程中，教師應該做的工作是要讓他們可以融入教學活動之中，而不要在乎到底可以給他們多少東西。因為教師如果一下子給特殊幼兒太多東西，他們很可能會無法吸收、無法達到教學成效。融合班教師的角色為：應該

要逐漸讓特殊幼兒融入班級之中，增進特殊生認知、語言能力與增進幼兒之間的社會互動能力等方面，讓所有幼兒皆能快樂學習。學前階段的學習不應以課業認知為主軸，而應以增進人際互動、建立生活常規等方面為主，讓幼兒們皆能在遊戲的過程中快樂地學習成長。

(五) 侷限性：

1.課程設計方面：

S3：特殊教育在公立國小附設幼稚園中，其實它無法提供任何幫助，包括輔導室，也無法提供協助，靠外援實在是太少了！必須要靠老師自己去學習。我們雖然有特教組長，但是對我們的幫助是零，這是我最大的遺憾。(93.03.23, S3 國小附幼的 C 老師)

周台傑(1998)轉引自(張亞思, 2002: 17-18)認為：普通班的課程並非專門為身心障礙學生而設計，融合班的教師可能會因為班上學生人數太多，沒有足夠的能力與時間來設計符合身心障礙學生的課程，無法提供給他們個別化教學。

S6：在早上 8：40-10：30 是進行個別化教學，老師們會讓小朋友玩積木、或是玩拼圖，兩位老師都會從旁指導。老師們是透過提供不同教具的方式來讓幼兒學習與遊戲，但並未真正針對學生的個別需求來設計一些課程。(93.03.31, S6 國小附幼參觀記錄二)

S4：我會讓特殊小孩試著做一些東西、參與一下活動，根據他們的能力給予一些教材，讓他們也可以融入班級課堂之中。(93.04.28, S4 國小附幼園所教師非正式訪談)

筆者認為所謂的個別化教學不應只是讓每位幼兒玩不同的教具，而應該要作到教師必須針對每位幼兒不同的學習需求來設計課程，才能稱作是個別化教學。環視台北縣、市目前已經實施個別化教學的園所僅佔少數，教師能作到的是讓特殊幼兒參與班上的教學活動，無法針對特幼生的學習需求來設計課程。

2.教學現場方面：S3 國小附幼採取的方法是先讓特殊幼兒試讀一陣子，倘若發現該生不適應此班級的上課方式，校方便會把學生轉往另一班級試讀。但是礙

於該校只有兩個班級，經由轉班試讀之後，如果還是發現該名學生不適合就讀該校，基於「零拒絕」的教育理念，校方也只得接受、不能拒絕。因為教育局已經把該名學生安置進入該校，校方沒有拒絕的權利。特殊幼兒被不適切以及勉強地安置進來，這樣的安置方式並不能保障特殊幼兒獲得較好的學習，沒有彈性的政策，很可能會侷限相關行動者的行動力，無法發揮實質的政策功效。

S3：如果特殊幼兒在試讀之後發現仍不適合在該學校就讀，校方會如何安置小朋友？這其實是公立幼稚園很為難地方，即使我們覺得孩子不適合，若是父母堅持，我們也必須忍受和接納，到現在很幸運還沒有碰到，唷……對有！去年有碰到一位不適合念我們幼稚園，但是家長還是堅持，我們覺得很痛苦。（93.03.23，S3 國小附幼的 C 老師）

3.家長方面（特殊幼兒的家長）：教師在和家長溝通的過程中，有時候兩方的觀念無法達成共識，有些問題無法獲得即時的解決，造成融合教育實施過程困難重重、現場教師抱怨連連。筆者以 S3 國小附幼的情形為例：部分家長以自己的便利性為優先考量，不去考慮現場教師的壓力與辛勞，正因為家長與教師之間無法有效的合作，因此造成教師在教學的過程中產生一些侷限性，無法有效解決現場問題。

像是去年孩子的家長堅持念整天班，但母親沒有工作，在這過程中會遇到一個狀況，父母常會把責任推到老師身上，教師也只能承受。（93.03.23，S3 國小附幼的 C 老師）

教師在教學的過程中，常會遇到家長的教育理念與教師信念不一致的問題，部分家長會秉持著「小孩不能輸在起跑點上」的觀念，常會希望幼稚園老師可以多教一些注音符號、算術和英文，在上課的時候應該要讀書，而不是每天都是在玩，也要學一些認知的部分。倘若教師沒有教幼兒這些知識，很可能會被冠上「教學不認真」的代稱，常會加諸一些負面的東西給幼稚園教師；但對於幼稚園教師的教學理念而言，幼稚園的小孩不應該是過著充滿課業壓力的生活，而應該是要在遊戲中學習成長。但是有時候教師仍無法改變家長的固有觀念，因此教師也會不得不因應家長要求，在上課過程中教小朋友國字注音，讓他們可以先熟悉國小課程。但如果教師都一直遵循著家長的要求來設計課

程，會不會產生小孩什麼都要學和教師什麼知識都要教的怪異現象？如此一來可能會帶給教師和幼兒更多的侷限和上課壓力，導致教師無法教導應該學習的課程，小朋友也無法快樂學習的悲劇。

S3：阿公問說：「今天有上ㄅ、ㄆ、ㄇ嗎？還是都是在玩？」

老師說：「有啦！有啦！我們有教他念ㄅ、ㄆ、ㄇ啦！」

(93.04.05，S6 國小附幼參觀記錄四)

教師的角色必須面對很多的行動者，若是一方不肯配合，很容易造成教師在教學過程中產生侷限性，像是上述的教師與家長之間的溝通與認知產生歧異，導致教師在教學過程中遇到更多的困難。在融合教育現場產生了很多問題、但卻苦無抒發管道與解決途徑，該如何讓教師在教學過程中減少侷限性？筆者認為親師之間必須要建立共識與相互合作，才能提供幼兒更完善的學習環境，否則很容易忽略了幼兒的學習權益，教師、幼兒與家長必須相互合作，共同經營良善的班級氣氛，才能共創美好的學習環境。

三、教師之反省性監控

一直以來，學校一直是採取特幼生回歸普通班上課的模式。故教育局通知我們要作融合教育的實驗時，心中還是有些許的惶恐，不知自己的能力是否能夠達成融合教育的目標。(93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊)

教師在面對學生主要是在從事教學的工作，融合班教師在剛開始面對特殊幼兒的時候，常會產生排斥恐懼的心態，面對這樣的情形教師在不知如何因應特殊幼兒的情況之下，教師會不斷省思教學缺失以及改進教學缺失。

(一) 反省性教學概念之探討：

陳美玉（1998）認為教學是指發生在師生兩個主體交互的影響下，所進行的一切教與學的活動，必須由師生二者共同參與，合力實現教與學的目標。因為「教學」難學，學校僅能教導一些理論的知識，唯有透過實踐者發揮反省的能力，讓各種隱默的專業知識、或是個人行動所憑藉的專業實踐理論得以外顯出來，進入意識狀態，教師在反思的過程中有機會與其他經驗及知識產生連結。根據上述的論點，因此筆者認為教師應實施反思教學，才能讓師生在學習的過程中皆有所得。(陳美玉，1998：115-116)

教師為何要成為「反思型的教師」呢？洪福財（2000）引用（Furlong & Marnard, 1995：44）認為「反省」除了關於道德與倫理的問題之外，也和探究「學生如何學習及教學的本質」有著密不可分的關係。反思的內容必須要回歸教學歷程不同組成要素及其互動為對象，了解教學歷程與構成要素，有助於分析教學效能，有效掌握教學結果。（洪福財，2000：43）

何謂「反思型的教師」？反思型教師通常會透過學生行為的觀察及自我行為的反省，不時地做「自我評鑑」（self-evaluation），唯有透過不斷地反省，才能助長教師的專業發展；教師需要反思的問題包含：我在教學實踐上扮演的是什麼角色？我在教什麼？我是如何教學生的？學生對我的教學內容有興趣嗎？能夠理解嗎？等等問題。好的教師在行動之前會先備課、會不斷地進行反省；在行動時也會進行立即性的反省，以隨時調整課程內容，符合幼兒的學習需求；在行動之後，也會以回溯的方式思考教學行動的成效與得失，作為下次教學的改進依據。（陳美玉，1998：117）反思型教師是敏銳的觀察者，也常會為自己設定教學目標，經由學生展現出來的瞭解程度來評量自己的教學是否足以因應學生的需求。在 Scott & Linda（1994）提到（Postman & Weingartner）認為：「如果老師的態度不是教育的核心的話，那麼教育就不會產生有意義的改革，想要在思考其他方面根本是空想。」（Scott & Linda，2000：130-140/林心茹譯）

杜威（Dewey）將反省性思考（reflective thinking）的觀念定義為：「對任何理念、或知識形成的背景給予積極、堅持和小心的考慮。」所謂的「積極」是指老師願意極力去尋找教師中產生問題的訊息和解決的方法；「堅持」是指對困難議題深入思考的承諾即使那是令人不愉快、或是疲倦的事；「小心」是指老師非常在意促進自己的教室表現，希望能為班上學生謀求最大利益。至於「理念和知識形成」則表示反省性老師對所有的教育理論與實作都保持健康的懷疑，帶著開放和批判的心胸去嘗試各種的可能，認清其價值加以調適以符合其班級的需要，並且會不時修正其決定和判斷。（谷瑞勉，2002：52-53）

「有沒有哪一種教學法是公認對學障學生最有效的教學法？」通常面對這樣的疑問只能無奈的搖頭。學障補救教學沒有單一萬靈藥，但愛與正確的教育信念卻是尋求正確教學法的不二法門。相關專業人員應充分了解孩子將要有部分時間接受支援者的協助，透過老師及支援者的愛心、耐心及鼓勵下，相信更能讓孩子在補救教學的起點，有個好的開始！（93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊）

融合教育實驗計畫的真正實施，不僅考驗著普幼老師，也在檢驗特殊班老師，教學相長也在此得到印證，於相互支援、協調溝通、不斷檢討後得到一些觀念的釐清。(93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊)

教學活動是一種動態歷程，師生在教學歷程裡不斷互動與發展，因此教師必須成爲一位反思型教師，時時反思教學內容，才能讓教學內容符合學生的學習需求。(洪福財，2000：43)教師的教學有時可能會無法因應每位學生的學習需求；在日復一日的教學過程中，教師常會因此無法察覺到自己的教學缺失！該如何讓教師成爲一位具有反省能力的教師呢？筆者認爲必須透過撰寫教室日誌、寫聯絡簿和舉辦親師座談會等方式，不斷地促使自己反省思考。教師在與家長、學生溝通的過程中，可以獲得學生和家長立即的回饋，透過不斷地互動與反省，讓教學可以變得更加生動與活潑。「教學」不僅是老師和學生的事，也是教師和家長的事，因爲教師和家長之間存在著一種夥伴關係，教師可以藉著家長描繪自己孩子的言行舉止，更深入瞭解自己的學生，透過親師溝通的方式讓教師可以持續反思，改進教學缺失。

教師如果僅透過自我的主觀判斷進行反思，很可能會無法發現自己的教學盲點，就如同：一個人每天都在做同樣的工作，經過一段很長的日子後，常會失去工作的熱誠和衝勁。以教師的工作爲例：教師若沒有時時經過反省，很可能會產生上課前不備課、不關心學生等情形，一心一意只想著退休後的生活，對於教學工作不再抱持著熱忱，失去做一位人師的意義。倘若教師無法扮演好自己的角色，將會影響到其他行動者，學生便會無法進步，家長若少了教師作爲溝通的橋樑，很可能也會因此失去參與孩子學習過程的機會。

幼稚園教師在面對異質性高的幼兒時，再加上必須面對行政工作的壓力以及教育局給的壓力，因此教師常會產生沒有時間、沒有動機進行專業反省的情形，教師對教學工作欠缺反省，勢必會讓每天必須從事的教學工作淪爲技術本位的「控制」與「訓練」，把幼兒當成是達成教學目標以及展現個人教學成效的「工具」。教師的教學經驗儘管可以在教學過程中不斷地累積，但是卻無法讓專業程度更加成熟和自主，容易掉入教學僵化和不求長進的死胡同之中。(陳美玉，1998：113-114)綜合以上的論述，教育場域中的相關行動者必須時時反思，不論是教師、學生或是家長皆必須進行反思，才能發展出適合學習的教育制度以及真正發揮教育的功效。(Scott G. & Linda R.，2000/林心茹譯，PP.130-140)

（二）學前融合教育教師的反省性教學與實踐：

在訪談文山區 S3 國小附幼 C 老師的過程中，筆者發現 C 老師常說：「我覺得……我覺得我對不起班上其他的學生」這類的語句，雖然因為兼任園長的行政工作壓力繁重，無法給予班上幼兒太多的照顧和教學，但 C 老師仍在接觸融合教育的過程中，不斷地反省自己教學是否有疏失？希望能在不完善的制度和環境之中，希望能做到更好以及提供孩子更多的幫助。

S3：外在壓力一直很大的存在，國小行政沒有對園長造成很大的壓力，局裡面的壓力從來都沒有斷過，我們班的學生輕重程度不一，你無法面面俱到的，我常會覺得我對不起這些小孩，因為我沒有太多餘力，我大概一天上班十二小時，在這樣情況下，我實在抽不出時間來一對一。（93.03.23，S3 國小附幼的 C 老師）

教學活動必須透過師生互為主體的詮釋與理解、合作發展經驗和創造知識的過程，經由反省性教學，讓教師與學生皆能達到「成長」的目標。但是實施反省性教學也會遭遇來自教師個人、或是學校教學外部結構性因素的影響，使得此種教學法的實施會受到限制，例如：教師本身的權威心態、學校的專業文化和教師本身專業能力不足等問題，以上皆為不利於反省性教學實施的因素。現行制度必須要尋求行政、課程以及教師專業發展等層面，進行適度地調整與革新，才能使反省性教學確切地落實。（陳美玉，1998：127）

第四節 學前融合教育行動者 幼兒

一、角色定位

（一）特殊幼兒標籤問題之探討：

關於特教的標籤問題，常會對人產生正面和負面的影響，歷年來學者們認為標記的存在是便於政府制訂必要的法令，當作撥款的基礎；在專業人員方面認為運用標籤，可以增加研究與溝通上的便利，如果我們廢除現行使用的標籤，另一套藉以描述某類特殊學生身心特質與其他類別的身心特質差異的標籤一定會代之而起。暫時姑且不論標籤產生的影響，「標籤」的作用為：讓我們更重視身心障礙者的需求且讓我們可以在日常生活中給予他們更多的協助，對少數特殊團體產生保護作用，並且也讓一般團體對他們有更大的包容與接納。（黃文慧，2002:15-16）

（二）特殊幼兒之角色定位：

不論是特殊幼兒、或者是普通幼兒都在學前融合教育的施行過程中，扮演著重要的角色，在融合的教育現場如果缺少了幼兒，便會無法順利推展。為何會有那麼多家長想要把幼兒送進公立幼稚園呢？家長會把特殊幼兒送進公立的國小附幼的原因有很多方面的考量，就筆者訪談教師的內容可以得知，家長將小孩送進國小附幼的原因不外乎是：學費的價錢合理、師資合格與充足、離家近且與兄弟姊妹同校，家長接送孩子上下學較為方便，資源與設備充足等等因素（92.05.23：S4 園所正式老師的訪談內容）²²；而特殊幼兒的部分大都是經過政府鑑定後分發至各個園所，每班大概有一～二位特殊幼兒，特殊幼兒的障礙類別和程度也很多元，例如：園所之中有自閉症、智障、唐氏症和聽障的幼兒，從輕度～極重度的特殊幼兒皆有。教師必須針對不同程度與不同障礙類別的特殊幼兒，提供不同的課程與教學內容，因為不同障礙類別的特殊幼兒自然也會有不同的學習需求，在學習過程中也會遭遇不同的困難，學者、家長和教師等相關行動者必須一起參與幼兒的學習活動，才能讓他們有更好的學習發展。

二、現場實踐：筆者將從普通幼兒和特殊幼兒兩個方面來探討關於幼兒在融合環境中的現場實踐，以下區分為「能動性」與「侷限性」來進行討論：

（一）能動性：

1.普通幼兒：

Odom（2000）和他同事回顧學前融合教育實施文獻的結果，歸納出一些結論：認為融合是有效的、教師和家長對於融合教育日益增加正向的態度、個別化教學確實可以執行、政策會影響實施的成效等等。（Odom 2000：20-27）而筆者認為在融合教育的環境中，普通幼兒有更多機會可以學習和身心障礙幼兒相處，用更寬容的心去包容身心障礙幼兒不適切的行為，所謂的「普通幼兒的能動性」是欲探討融合的教育環境能帶給他們哪些進步呢？首先是從「態度」方面來論述：一般人對於特殊兒童通常會因為不瞭解、或是內心潛藏著害怕會變成跟他們一樣的深層恐懼，所以對於特殊兒童常會不知道該如何與他們相處。

S6：老師說：「仔仔剛剛開始都不敢過去隔壁班，因為他有顏面傷殘，很怕被小朋友嘲笑、或是注視。他媽媽還有帶他去作心理治療，現在

²²此項論點是根據筆者在研一下所進行的質性研究期末報告的訪談內容，報告題目：台北縣、市國小附幼之現況調查—分析正式教師與實習教師的觀點，訪談日期為 92.05.23，訪談對象為：S4 園所的正式老師。

比較好一點了！現在比較敢自己走到隔壁班幫忙老師拿東西了！」
(93.04.05 , S6 國小附幼參觀記錄四)

各國以往對於特殊幼兒皆是採取隔離的教育方式，實施多年之後，教育學者發現「隔離」的教育方式，身心障礙者始終被社會排除在外，爲了避免上述的困境，因此便有教育學者開始主張應採取「融合」的教育方式；再者是關於「心理/教育」層面：在融合的學習環境中，普通幼兒對特殊幼兒的態度也較能趨於正向，普通同儕成爲特殊幼兒的模仿對象，其互動也能趨向正向，真正發揮融合的成效；在教育資源的運用上，融合的教育方式也較能結合普通班與特殊班的資源，讓幼兒們可以普享更多的教育資源。(吳淑美，1998a：85)

根據筆者在九十二學年度觀察台北縣、市的國小附幼之學前融合教育運作情形來說，很多普通幼兒會主動地幫助特殊幼兒，像是：帶他們去上廁所、協助老師維護特殊幼兒的安全以及主動帶著他們一起排隊，很多時候並不需要老師刻意去強調應該要協助特殊幼兒，他們便會自己主動去協助特殊幼兒，普通幼兒在融合的環境中已經產生了主動性，「幫助特殊幼兒」這個概念已經成爲身體化概念的一部份，普通幼兒不再恐懼與特殊幼兒相處。透過融合的教育方式學會相互幫助，拉近彼此的距離。

D 園所：班上的小伶和阿德會主動帶小助去上廁所、或是牽著他一起排隊，不需要老師提醒，他們就會自己主動去幫助小助。(93.03.24 , D 園所參觀記錄二)

S4：欣欣會牽著小建一起去廁所、或是幫他拿餐袋。我問欣欣說：「為什麼你會幫助他呢？」欣欣回答：「因為老師說他的年紀比較小，大家都應該要幫助他。」(93.04.14 , S4 國小附幼參觀記錄一)

2.特殊幼兒：

筆者在深入台北縣、市各個園所參觀的過程中，接觸了很多不同障礙類型和程度的特殊幼兒，而筆者分別選取分別就讀於三間不同園所的三位特殊幼兒，用以描繪特殊幼兒在學前融合教育環境中的能動性與侷限性，三位特殊幼兒的基本簡介，如下：

(1) 台北市的 S3 國小附幼的小頁：自閉症幼兒：

小頁是一位目前就讀於大班的高功能自閉症幼兒，其家庭背景為：母親為公教人員，有一位姊姊，父母親為高知識份子，她自己會吸收特教專業知識、也會帶他去私人機構上自閉症幼兒的相關課程；而小頁以前是鑑定安置在隔離的教育環境之中，但是後來母親認為因為小頁本身障礙程度並不重，在隔離式的教育環境下可能因此會被老師忽略，所以小頁的母親在一年半前，把他帶到實施學前融合教育的國小附幼的普通班就讀，讓小頁可以和普通幼兒一起學習。

S3 家長：之前他是在特殊學校特殊班裡面就讀，大概是半年前，他中班是在這裡讀的，九月就一年半。他在那裡讀沒有進步、那裡對他來說進步不大，那裡老師也想觀察他在那個環境可以學多少，但我也斷然決然把他帶出來，夠了、也差不多了！因為每個小孩都需要很用心地去照顧他，進步也有限。(93.03.29, S3 國小附幼的家長訪談稿)

在國小附幼的融合環境中，小頁有更多機會和普通幼兒上課與相處，也增進了小頁的語言能力發展。老師說：「小頁以前在上課的時候會一直跑來跑去、坐不住，在上了一學期之後，他現在可以坐在位子上和小朋友一起上課。」，相較於隔離的環境，小頁在學習方面獲得這方面的進步，如果小頁的家長依舊選擇將他安置於隔離的環境之中，他可能比較沒有機會學習與同儕相處和互動，這是融合教育相較於隔離教育的優點。

(2) 台北縣的 S4 國小附幼的小建（自閉症幼兒）：

小建為一位目前就讀於大班的自閉症幼兒，其家庭背景為：從小生長在單親家庭之中，主要是由媽媽負責照顧他。筆者在觀察的過程中，透過分析現場觀察筆記以及園所老師的非正式訪談資料可以得知，小建在融合環境中有關認知方面的進步，如下：小建在說話能力方面有明顯的進步，例如：他會說出完整的句子以及有時候會模仿老師和小朋友曾經說過的話。

該園所的老師認為特殊幼兒相較於普通幼兒需要更多的愛與關懷，而在融合的教育環境中，園所老師認為在這裡可以透過眾人的力量給他愛和關懷，這方面是無法單靠家長的力量就可以提供的，必須透過全體師生的力量才能給他；在融合的學習環境下，小建有機會學會和普通幼兒相處，透過和同儕之間的互動不斷刺激小建語言能力的發展，提供他較多元的刺激和學習。

(3) 台北縣的 S6 國小附幼的龍龍（聽障加上智障中度的特殊幼兒）：

龍龍目前三歲，其身心障礙程度為：聽障再加上智障中度，其家庭背景為：

龍龍是在單親家庭與隔代教養家庭環境中長大的小孩，大部分都是祖父母在照料他的生活起居，而祖父母通常都是使用台語和他溝通，所以他在剛來到園所的時候，老師和小朋友們很多時候都聽不懂他所說的話，由於龍龍發音不清楚的緣故，因此常會無法和其他人作有效溝通，龍龍在剛入園時，很多時候幾乎都不開口說話，大部分的時間都是自己在玩遊戲，很少和其他人互動。

在 S6 園所裡面有兩個班級，一班是普通班、一班是特幼班，老師們所採取的融合方式為：利用早上剛入園的角落時間、用餐時間（點心時間和午餐時間）、週三下午的戶外活動時間，讓兩班的幼兒可以一起用餐和玩，其他時間是採取分開上課的方式。筆者在參與觀察 S6 國小附幼融合教育的實施情形以及一起參與融合會議的過程中，透過融合的教育方式，漸漸發現到龍龍比以前更喜歡開口說話，後來有些時候已經可以用完整句子表達自己的想法。該園所採取的方式為：每天早上有例行的角落時間，以及會利用每天的用餐時間讓龍龍到隔壁班和大哥、大姊姊一起用餐，讓他有更多機會和其他人溝通；而該園所在實施一段時日之後，老師們都發現龍龍現在每天都會很期待過去和大哥、大姊姊一起吃飯，在接近用餐的時間，他都會表現出興奮且期待的神情，每天都會很期待用餐時間的來臨。

園所老師們也發現龍龍因為該校實施融合教育的關係，和普通幼兒之間有了更多互動，相較於他剛入園的時候，他已經比較會表達出自己的想法。像在剛開始的時候，他可能無法用完整的句子來描述一件事情。該園所大概施行融合教育兩個月之後，老師們發現他有時候已經可以用完整句子描述出自己的想法，舉例來說：在中午吃完飯之後，他會自己說：「我吃完了！」²³在融合的環境中學習，龍龍因為有了較多練習說話的機會和更多的文化刺激，他變得比較敢開口說話，老師們認為這是隔離式的教育環境無法提供的東西。

在融合教育的場域中，經過相關研究證明融合教育對於普通幼兒與特殊幼兒的學習都有許多好處，但值得我們思索的是相關行動者必須考量到該如何兼顧二者的學習需求、不要產生偏廢，才是融合教育真正的教育理念。我國目前正積極落實學前融合教育，可以讓身心障礙幼兒在一般的教育環境中學習，在學習環境以及課程設計上有了巧妙地融合，更能促進特殊幼兒的身心發展，而在融合的教育環境中也能讓普通幼兒學會做人處事以及包容弱勢族群的態度，幫助所有幼兒學習成長。

²³ 先前龍龍只會說：「我吃完！」；或是會先說：「我吃完！『了』」這個字，一直說不出來。」，必須要等到老師再和他說：「我吃完了！」，再請他跟著老師複誦一次，他才有辦法可以說出完整的句子。

（二）侷限性：

1.普通幼兒：

（1）普通幼兒對特殊幼兒的態度：

在進行學習活動的過程中，很多時候普通幼兒必須「等待」與「包容」特殊幼兒，因為特殊幼兒通常無法一下子就融入教學的情境之中，必須要靠老師的引導與協助，才能夠融入班上的活動之中。有些幼兒會用同理心去看待特殊幼兒，但不是每位幼兒皆是如此，有些小孩則會覺得和特殊幼兒一起上課是一種干擾，可能會因此感到不耐煩，開始產生抱怨的聲音。

（2）教師態度：

我國在八十七年公布「特殊教育法施行細則」在特殊教育法的修正條文之中也規定各直轄市與各縣市政府應普設學前特殊教育設施，而且「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。」，再加上後來台北市政府也公布了「及早實施融合教育」的規定，其內容為：「班級中每收一名障礙兒，則班級人數可以減收三人」的政策，因此幼稚園、或托兒所紛紛設立所謂的「融合班」。台北市在八十六學年度開始在幼稚園普通班之中安置一至二名的身心障礙幼兒，也讓普通老師和特教老師之間有了「不得不」的互動，普通老師也有更多機會可以接觸特殊幼兒。（王天苗，2001：30-31）

台北縣各個園所會實施融合是因為政策推行的緣故，是因為老師們也無法拒絕實施政府的政策。（S4 園所的 D 老師於 93/04/07 的非正式訪談內容）

融合班教師必須引導普通幼兒和特殊幼兒去作互動，如果連教師本身對於特殊幼兒都是抱持著排斥的觀念，很可能也會影響到普通幼兒對特殊幼兒的態度與認知。普通幼兒在剛開始實施融合教育的過程中，可能無法馬上接納異於自己行為表現的特殊幼兒，為了讓幼兒之間有較好的互動關係，必須透過教師的力量，才能改正普通幼兒對特殊幼兒的認知，否則普通幼兒可能始終對特殊幼兒抱持著排斥與不解的觀念。

**S4：小朋友說：「小建他會打人，上課又一直發出怪聲音，真的很吵！」
（93.05.12，S4 園所觀察記錄）**

D 園所：和他同一組的小朋友說：「小緯吃飯都把桌子弄得亂七八糟的！唱歌只會會哼的，我們都聽不懂他在唱什麼！」（93.05.04，D 園所參觀記錄八）

鑑於上述之原因，筆者認為國家應重視師資培育的過程，應培養教師對特殊幼兒擁有正確的態度與認知，師資養成訓練實為融合教育能否成功的重要關鍵。教師必須先對特殊幼兒擁有正確認知，才能擔任幼兒之間溝通的橋樑，才能讓普通幼兒關懷與包容特殊幼兒，促進彼此的互動。

（3）家長立場：

以 S6 國小附設幼稚園實施學前融合教育的情形為例：筆者認為家長立場足以影響園所決定日後融合教育實施的形式與發展步調的快慢。S6 國小附幼在剛開始推行學前融合教育的時候，部分普通班家長抱持著「不認同」的態度，他們覺得讓特殊生和一般生一起學習可能會因此延誤到普通幼兒的學習進度，教師們礙於家長的態度，只好採取折衷的教育方式—所謂的「未完全融合教育」，讓他們於非學科時間一起融合，大部分的學科時間則是採取分開上課的方式，在該園所之中特殊生與普通生沒有很多機會一起上課，幼兒之間的互動關係相較於其他園所不是很頻繁，其融合教育的發展步調相較於其他園所也較為緩慢，正是因為 S6 國小附幼的家長並不完全認同融合教育的理念，所以才會造成該園所無法更進一步地推展融合教育理念的情形。

S6：有一些一般小孩會模仿特殊小孩的行為，所以家長不願意自家的小孩和特殊幼兒同班，不喜歡融合教育的方式。（93.03.16，S6 園所初步訪談記錄）

S4：是否會有家長會認為班上老師投注太多心力在特殊學生身上？
老師說：「我們班的家長剛開始只有小求的媽媽，她曾經向老師反應過這個問題，認為有特殊學生在班上，可能會分散老師的教學心力。該名對於班上安置有特殊生，剛開始並不是認同。（93.05.12，S4 園所參觀記錄六）

在學前融合教育推動的過程中，若教師可以與家長取得共識，實施過程將會更加地順利，發展步調也會較為迅速。像是 S6 園所面臨到家長不認同融合教育的理念，園方光是要解決家長的疑惑，就必須花費很多時間，再加上實際施

行融合的過程中，還會衍生出很多需要解決的問題，因此教師要如何與家長溝通便是一門大學問。筆者認為在剛開始推行融合的過程中，「取得家長認同」為推行融合教育的當務之急；欲妥善推行學前融合教育，必須先在各個行動者間取得共識，僅僅單靠教師的力量是不夠的，教師也必須結家家長的力量，讓家庭教育與學校教育相互結合，除了讓孩子在學校有機會接觸融合教育之外，家長在課後也應提供小孩對身心障礙者正確的觀念，如此一來透過雙管齊下的方法，才能有效地推廣學前融合教育。

2 特殊幼兒：

(1) 普通幼兒對特殊幼兒的態度：

幼兒對人事物的感覺通常都是很直接的、絲毫未經過掩飾的，就連普通幼兒對特殊幼兒的態度也不例外，因此在相處的過程中，有時候可能因為彼此不熟悉的緣故，以 S6 國小附幼為例，普通幼兒因為很少和特殊幼兒一起上課，所以在剛開始於角落時間進行融合時，筆者常會聽到普通幼兒和老師之間的對話為：

S6：「老師他搶我的玩具！老師你和他說啦，叫他不要搶我玩具啦！」

(93/03/31：S6 角落時間觀察記錄)；「老師他們也可以一起在大積木區玩嗎？大積木區一次可以有八個人，那也包括小班的人嗎？」

(93.04.12：S6 角落時間觀察記錄五)

S6：仟仟會模仿龍龍說話，講話常會變得發音不標準。如果老師此時沒有介入的話，日後可能會影響到仟仟的咬字和發音，造成不好的影響。(93.04.19，S6 園所觀察記錄六)

之所以會產生上述對話的原因為：普通幼兒和特殊幼兒因為彼此不熟悉的緣故，因此在剛開始一起遊戲時，普通幼兒常會需要花一些時間觀察特殊幼兒，需經過一段時間、或是彼此愈來愈熟悉之後，才會自然地玩在一起。雖然說幼兒而之間只需要經過一段時間相處，就會很自然地玩在一起。但是在這段幼兒彼此適應熟悉的期間，特殊幼兒的心理很可能會在剛開始推行融合教育的過程中受到傷害，例如：特殊幼兒在剛開始進行融合教育之時，很容易一次又一次地被普通幼兒拒絕、拒絕他們加入大團體的遊戲之中，因為常遭受拒絕的緣故，特殊幼兒很可能因此感覺困惑與沮喪。根據筆者在 S6 園所觀察的結果發現，特殊幼兒在角落活動的過程中，很少會主動加入普通幼兒的遊戲之中，他們大

部分的時間都是以自己一個人玩遊戲為主，並未和其他幼兒一起互動。爲了避免讓特殊幼兒造成傷害，筆者引用吳昆壽（1998）的觀點認爲：教師應適時介入同儕的遊戲之中，因爲教師的適時介入，反而對幼兒們更能產生迅速且持久的行爲改變。（吳昆壽，1998：1-4）倘若教師沒有適時地介入幼兒的遊戲之中，普通班和特幼班的幼兒彼此的交流可能沒有辦法那麼熱絡，可能甚至會因此無法實現融合教育的美意，此種安置方式只是在同一時段，把兩班幼兒放在同樣的環境裡面，彼此並未產生互動與交集，這種教育安置方式僅能稱作「統合教育」、而不是「融合教育」。

（2）教師對特殊幼兒的態度：

普幼老師沒有充足時間對不同障礙種類的特教生去深入熟悉與瞭解，加上沒有為參與實驗計畫的教師群提供再進修的即時機會，還有當老師們困頓時需求教的支援系統似乎也不足，專業能力無法及時跟上

凡此種種，真有要大家無米之炊的感嘆！（93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊）

對於沒有特教背景的我，從92年9月很惶恐的接觸特教班，尚在困惑摸索階段，園內接獲辦理融合教育實驗；由惶惴不安 摸索困惑 豁然開朗，一路走來，雖有壓力、有汗水，卻是收穫滿滿。（93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊）

根據國內學者研究的結果顯示，不少身心障礙幼兒往往無法真正融入融合教育的環境裡成爲團體之中真正的一份子，有些也會因爲班級老師的情緒反應，影響到特殊幼兒的學習權利。（蘇雪玉，1991：65-73）根據筆者深入國小附幼觀察後，歸納教師剛開始擔任融合班教師的情緒反應如下：教師在剛開始接觸特殊幼兒時，通常都會有抗拒、害怕與不安的感覺，在教學的過程中，心裡常會產生這樣的疑問：「不知道該如何帶他們？也不知道要如何設計出適合他們學習的課程？擔心自己作不到，也會擔心自己作不好。」教師心裡始終充斥著不確定感，不知道該怎麼帶特殊幼兒，內心始終背負著沈重的教學壓力。

S4：在每週進行完課程之後，老師們都會撰寫教學省思，檢討教學內容的缺失，讓日後課程設計的內容可以更符合特殊生的學習需求。

（93.04.14，S4園所融合會議一）

羅弟對於浮沈遊戲不是很專注，在支援者的提示下羅弟會跟著仿說；可是羅弟今天忘記帶助聽器，所以仿說不是很清晰，輔具的使用對於特殊生學習的影響很大，上課前應注意檢視輔具是否齊全。(93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊)

欲確切實施學前融合教育，必須透過教師的力量積極關注和參與幼兒的學習活動，才能幫助特殊幼兒學習到更多的東西，如果教師對教導特殊幼兒是採取消極的態度，消極的態度對特殊幼兒的學習便會產生侷限性，可能會因此限制特殊幼兒的學習發展，無法收到融合教育的實質成效。

(3) 家長立場：

筆者在訪談台北市 S3 國小附幼小頁的媽媽，小頁媽媽認為目前國小附幼實施融合教育對於特殊幼兒的侷限性為：

S3 家長：「國小附幼的老師對特教可能不是那麼清楚，我們學校的老師也沒有半個學過自閉的。」；而我認為教師需要有這方面的學分（專業學分），需要去處理學生之間的糾紛，要去包容，我認為這樣融合教育才會成功。(93.03.29，S3 家長訪談稿)

普幼教師本身對於特教領域並不是那麼地瞭解，因此無法給予特殊幼兒較專業的指導，所以很多時候在融合教育的環境中，是讓他們有更多機會學會和同儕相處，關於幼兒的認知方面，該名家長指出：「因為教師本身對於並未擁有專業的特教知能、再加上園所內的人力物力實在無法妥善分配與運用，因此產生家長必須自己加強特殊幼兒認知學習的情形。」該園所教師無法給予特殊幼兒太多協助。在落實教育政策的過程中難以避免地會產生一些侷限性，王天苗（2003）認為：政策推行後，就無法再走回頭路了！因此在推行新的政策時，不應該未經思索就義無反顧地去做，而是應該要把侷限性化為能動性。我們應該要做的工作是：相關行動者在明瞭困難所在之後，應該要積極思索問題的因應對策，而不是坐視不管、不去尋求改進之道；而要考驗相關行動者的地方是：該如何才能將實踐過程中的侷限性減到最低，增加行動者的能動性，進而反思教育政策應如何改進才能更符合相關行動者的需求。(王天苗，2003：2)

三、幼兒之反省性監控

關於「幼兒的反省性監控」，筆者欲探討的問題是：「幼兒在實施融合教育的環境之中可以學到哪些東西？對日後的學習有何助益？」根據蔡昆瀛（2000）認為：「在強調多元、平等與個別差異等基本信念下，不論是普通或是特殊需求兒童，每位兒童都是融合教育的對象並且也都可以從融合教育的環境獲益。」

（一）普通幼兒：

1.普通幼兒與特殊幼兒之間：

普通幼兒在融合的環境中，因為有較多機會和特殊幼兒接觸，透過彼此不斷地互動，比較能接納與包容特殊幼兒，增進社會互動能力與人際關係。雖然有時候特殊幼兒會在課堂上大吼大叫和到處亂跑，老師會告訴普通幼兒他們是因為曾經生病、再加上心智年齡比較小的緣故，希望可以讓普通幼兒比較能包容他們不適當的行為和舉動。有時候老師不用對小朋友刻意強調「大家都應幫助特殊幼兒」的觀念，在融合的環境下，普通幼兒自然而然地也會主動幫助特殊幼兒，他們也會自願擔任小幫手來協助特殊幼兒；小朋友們可以和老師一起腦力激盪，一起想辦法幫助特殊幼兒。在融合教育的環境中，普通幼兒可以很容易地接納特殊幼兒，很自然地就把他們當成班上的一份子，不會因為他的「特殊」就把他排斥在班級之外。

S3：老師說：「請小朋友們一起想辦法幫忙小頁，因為他今年就要上一年級了！我們要想辦法讓他可以坐在椅子上和我們一起上課。」，接著小朋友們就開始很熱烈地討論可以讓小頁坐在椅子上跟大家一起上課的方法。（93.03.19：S3 國小附幼觀察記錄）

S3：老師說：「我跟你們說一個秘密！噓！不可以讓小頁聽到唷！就是最近小頁喜歡玩一種遊戲就是追著班上的小朋友跑；如果小頁追著你們跑，請小朋友們記得不要跑和大聲尖叫，因為這樣小頁他會覺得很好玩，以後就會一直玩這種遊戲！」（93.03.19：S3 國小附幼觀察記錄）

S3 國小附幼的老師採取的作法是：他們會事先跟小朋友們溝通、討論因應特幼生不適切行為的方法，也希望普通生可以諒解特殊生的行為，師生之間會相互溝通、一起腦力激盪想出因應的方法，讓普通生對特殊生產生認同感。

S4：欣欣會主動幫助小建，會和他一起玩、一起看書。因為她知道小建在小時候曾經生過病、開過刀，大家都需要多關心和幫助他。

（93.04.28，S4園所參觀記錄四）

而在融合環境的中班孩子也會幫助特殊幼兒，也能體會特殊幼兒是因為本身曾經生過病、開過刀、或是心智年齡比實際年齡小的關係，他們因此需要更多的關懷與包容。普通幼兒在自己有能力幫助特殊幼兒時，也會盡量地幫助他們，不會吝於伸出援手。

S6：小緯（大班）很自然地對著小甜（特幼班）說：「你坐在這裡負責開火車。」，小緯很自然地把特幼班的小朋友加入大班遊戲的行列之中，兩班幼兒不再只是各玩各的，彼此開始也會一起玩遊戲。

（93.04.30，S6國小附幼融合會議四的內容）

以台北縣 S6 國小附幼為例，該園所實施融合教育之後，因為彼此互動次數變得較為頻繁，園所老師認為普通生對特殊生不再感到恐懼。園所老師在開檢討會的過程中也指出，在角落時間剛開始是屬於兩班幼兒獨立遊戲的情形，普通生已經開始讓有較高的社會互動能力的特殊幼兒加入他們的遊戲之中，與特幼班的小朋友一起玩遊戲、不會把他們排除在外，老師們認為這是很好的開始，特殊幼兒與普通幼兒彼此開始產生認同感，有助於發展彼此的社會能力；而該園所日後也會在部分的學科時間讓兩班幼兒一起上課，增進彼此的互動。

2.普通幼兒與普通幼兒之間：

目前我國的國小附幼所採取的編班方式，大部分都是採取「混齡」的方式，因此在同一班級之中很可能會有大班、中班的幼兒一起上課；在融合教育的環境中不僅普幼生會幫助特幼生、大班的小孩也會幫助年紀較小的孩子，帶他們去上廁所、或是一起排隊等等，發揮助人為快樂之本的精神。

（二）特殊幼兒：

1.特殊幼兒與普通幼兒之間：

在融合的環境中，特殊幼兒有更多機會觀察普通幼兒之間的相處模式，特殊幼兒經由反思之後，也可以修正自己不適切的行為，例如：知道不應該對同學吐口水、自己不能因為不高興就可以隨便打人。在融合教育的環境中，特殊幼兒不僅可以學習且能反思，藉由這個環境不斷的激發特殊幼兒自身的潛能，未來能更適應國小的團體生活，舉例來說：S4 國小附幼的小建，因為本身有自

閉症的緣故，他的認知能力無法和普通幼兒一樣，就讀於該班級已將近半年，他可能還是無法叫出所有班上同學的名字，但是對於那些曾經幫過他、或是常跟他玩的小朋友，都將他們的名字牢記在心裡，小建可以一一叫出他們的名字。在觀察到幼兒們的互動情形之後，筆者認為不只是普通幼兒單方面地付出關心與包容，特殊幼兒在感受到眾人的愛與包容後，也會適時地給予回饋，融合教育相較於隔離式教育的優點是在融合的環境中可以有更多機會學習人際互動，有助於特殊幼兒發展社會互動的能力。

2.特殊幼兒與特殊幼兒之間：

在實施融合教育的環境中，部分學校每個班級僅安置一名特殊小孩，而有些學校則是因為採取未完全融合的教育方式，這些學校是利用部分時間讓特殊幼兒與普通幼兒一起上課與用餐，因此有多位特殊幼兒同時安置在相同的班級裡面，所以筆者有機會發現在融合的環境中，能力較強的特殊幼兒也會幫助能力較弱的特殊幼兒，給予一些日常生活上的協助，不僅是特殊幼兒和普通幼兒之間會產生互動，特殊幼兒之間亦是如此，而特殊幼兒也會仿效普通幼兒的行為，他們會帶著自理能力差的特殊幼兒去廁所、或是牽著他一起排隊等等，特殊幼兒彼此的互動關係也能較趨於正向。

S6：小禕是自閉症幼兒，語言表達能力不是很好常會需要旁人協助生活起居。而為智障中度的龍龍會幫助小禕穿鞋子，以及幫助把東西放到置物櫃。(93.04.19, S6 國小附幼參觀記錄六)

在探討學前融合教育相關行動者實踐與落差的過程中，不僅僅應探討特殊幼兒、或是普通幼兒單面向的學習適應問題，更應該要兼顧二者的觀點，就像是以多元文化教育的觀點為例：要實施融合教育，必須同時要將普通幼兒和特殊幼兒安置於同一教育場域，我們不應僅關注特殊幼兒的需求，更必須同時關注二者的學習需求，才能積極發揮多元文化關懷弱勢族群的真義。

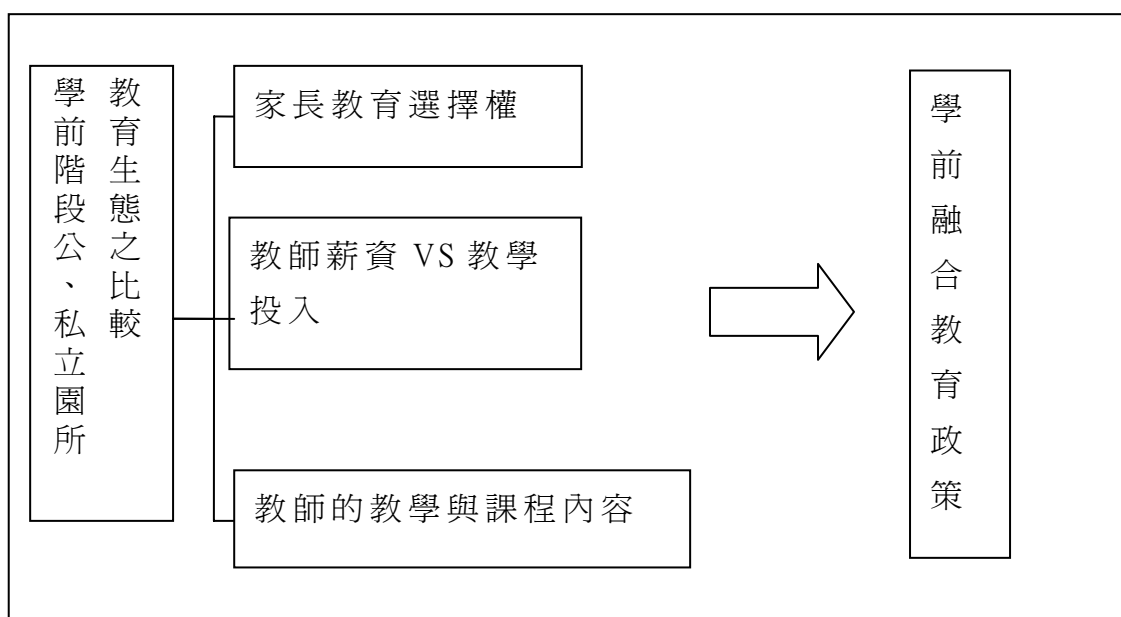
第五章 學前融合教育政策與行動者之分析

第一節 學前融合教育政策現場落實的情形

我國目前仍未全面推動融合教育，但是國內目前已經有部分實驗型態的融合教育，如：竹師實小附設學前融合班、高雄大津融合學校和鹿港苗圃學園等學校，這些學校實施的方式都是屬於比較特殊的例子，因為實驗型學校在師資、編制、課程、招生等皆經過事先的規劃與特殊的安排，但反觀國內一般的學校通常會受限於人力與經費上面的困難，無法比照其模式跟進辦理。一般學校在實施融合教育的過程中，將會遭遇到更多問題與困擾，因此我國目前仍然無法正式地全面推行融合教育。(林貴美，2001)

學前融合教育制度實施之後，教育現場往往產生許多問題需要我們去檢討和解決，筆者在第三章主要是以國小附幼（公立園所）為分析的場域，而在本章節所要探討的場域是以公、私立園所為主，探討的主題包含：幼稚園的教育生態、特殊幼兒入園原因新探、教師的薪資對教學投入程度之關係、家長的教育選擇權和分析公私立幼稚園教師的教學與課程內容對幼兒學習成效之影響。上述的總總問題皆會影響學前融合教育實施的品質與成效，筆者以下便會針對上述的議題展開論述。

壹、學前融合教育相關問題探究：



筆者為何會由這些面向切入探討學前階段的教育生態問題呢？原因如下：首先是就「家長教育選擇權」：家長因為公立幼稚園的學費較為便宜、方便與兄弟姊妹一起接送，很多家長都願意帶小孩子去參加公立幼稚園的抽籤。而家長會將幼兒送進私立幼稚園的原因也很多：家長會考量到教師素質、園所的環境和地點、收托時間較長以及可以學習到更多的才藝等面向；再者是就「教師薪資與教學投入」：私幼教師薪資平均約為二萬五千元左右，相較於公立幼稚園教師的薪水為低，私幼教師面對的教學壓力也很沈重，私幼相較於公幼若要招收特殊學生所需面對的問題有很多，例如：經費運用、教學方式和環境設備等等都是必須考量的；而政府提供公立園所比較多的教育資源，公幼教師在剛開始接觸特殊生的時候，雖然也會產生恐懼、不安與排斥的感覺，但在熟悉之後也能逐漸克服理論與實踐之間的落差；相較之下，私幼教師擁有的薪資、進修管道與福利是比較不足的，因此筆者選擇由此面向出發，比較公、私立園所對於實施學前融合教育之困擾；第三部分是就「教師的課程與教學」：欲確切實施學前融合教育，就必須針對特殊幼兒的學習需求來設計課程，私立園所的教學通常必須符合家長的期望，在教學的過程中也必須要教導幼兒英文、國字注音和才藝活動，其教學內容較偏向於智識化知識的灌輸，較無法針對特殊幼兒的學習需求來設計課程，無法給予特殊幼兒更多的幫助，因此筆者選擇「教師的課程與教學」為主要探討的面向。以下便針對這三面向開始探討學前階段公、私立園所關於實施學前階段教育生態問題之比較。

一、學前階段的教育生態探究：

（一）公私立園所教育生態之比較：

公立園所相對於私立園所而言，政府會給予公立園所一些補助，在公幼任教的教師只需考量到教學方面的問題，反觀私立園所對於設備、教保活動、人事經費等方面皆必須精確地衡量，園方必須認定對自身有利的事情才會去做、才會去實施，就像是招收特殊幼兒的問題一樣，雖然政府規定每招收一位特殊幼兒可以減收三位普通幼兒，這項政策對於私立園所而言，仍然無法達到實質的鼓勵效果，因為政府無法補助全額的學費，每招收一位特殊幼兒一學期只補助五千元。對於私立園所而言，招收特殊幼兒並沒有多大益處，反而因此會增加一些額外的財務負擔，因此多數私立園所並不願意招收特殊幼兒入學，導致私立園所實施學前融合教育的步調緩慢，我國目前公、私立園所發展融合教育的步調相當不一致。

私立有什麼抵？我為什麼要抵？公幼可以少收三個小孩當然很高興阿！因為有政府可以出錢！叫我少收三個學生！他怎麼會願意？政府又沒有補助阿！對私幼而言，他絕對不會少收三個，叫他多收三個他也會收阿！因為政府不可能補助經費，他不會補助阿。如果我收一個，政府可以補助三個學費，那當然說好阿！但是政府作不到阿！（93.03.12，F/S 教授訪談稿）

目前教育部提供私立園所招收三足歲以上至未滿六足歲之身心障礙幼兒的補助標準及原則為：私立園所每招收一名身心障礙幼兒，必須連續就讀三個學期者，補助該幼稚園新台幣一萬五千元；就讀一學期者，補助該幼稚園五千元以資獎勵。招收特殊幼兒教育部會給予獎勵措施，補助其設備費、或是按照其招收人數補助經費。教育部對於特殊幼兒進入私立園所有給予補助，但是無法全額補助，私立園所要招收特殊生，園方必須考慮很多面向，例如：教師人事經費、評鑑問題、收入與支出是否合乎成本等等問題。根據毛連塏、吳清山、林佩蓉等人（1994）指出：在公幼任職的教師，享有薪資福利優渥、較有教學自主權與較易發揮教育理念等等優點。根據嘉義大學所做的全國幼教普查計畫指出：在私立幼稚園任職的教師工作負荷量過高、待遇低；退休撫卹也沒有具體辦法，福利制度規劃不完善等等問題，相較之下，私幼的教師並未享有那麼多福利，私幼教師必須面對更多問題，有時候連普通幼兒都無法妥善照顧，更何況是照顧特殊幼兒？我國目前雖然已經開始鼓勵私立園所招收特殊幼兒和實施融合教育，但在實際施行的過程中，依舊存有很多問題，無法妥善解決。（毛連塏、吳清山、林佩蓉等人，1994：39-43）

未來我也會去普通幼稚園協助推融合，但私立的園所是無法突破的。上次我有到台北縣去私立幼稚園進行訪視，覺得問題蠻大的，不要說特別小孩，連普通的小孩都有一些問題，更別提還要照顧特殊孩子。（93.02.17，H/W 訪談稿）

（二）開放特殊幼兒入園原因新探：

近年來我國人口出生率普遍降低，學前階段的特殊幼兒有機會入園所就讀，另一方面是因為若不招收特殊幼兒入園，該園所可能會面臨學生人數不足的情形。此種教育生態的轉變，不只是融合教育政策施行的結果，也是人口結構變遷產生的情形，這是不需要積極提倡也會產生的自然結果。在學前教育階

段也因為人口變遷產生類似的情形，F/S 教授認為：「現在國內的特殊幼兒之所以可以順利進入公幼園所就讀，也是因為新生兒的出生率下降的關係，讓特殊幼兒有更多機會進入公立園所就讀，皆能普享受教權。」

因為現在小孩的出生率愈來愈少，幼稚園以前不用收特殊學生都可以收滿，現在幼兒園必須要收特殊幼兒才會收的滿，讓一些推託的幼兒園可以收一些特殊幼兒進來，這不是政策問題，這是一個社會現象。現在當然是孩子收的愈多愈好，因為現在是沒有孩子了啦！會經營不下去了啦！（93.03.12，F/S 訪談稿）

表一 北市立案幼稚園就學率（資料來源：參考簡楚瑛（2002）整理的北市立案幼稚園就學率表格，資料整理自：內政部「中華民國台閩地區人口統計」、教育部「中華民國教育統計」）

年度	北市 4、5 歲學齡人口數	北市就讀立案幼稚園人口數	北市幼稚園就讀率
73	94,541	57,704	61
74	95,780	60,060	63
75	95,948	56,180	59
76	96,955	56,855	59
77	94,338	59,193	63
78	92,044	56,939	62
79	87,608	55,206	63
80	81,858	50,345	62
81	76,978	46,944	61
82	76,484	44,130	56
83	74,052	42,703	56
84	72,545	41,869	57
85	69,751	39,896	55
86	69,314	38,025	55
87	69,751	36,468	52
88	72,291	35,390	49
89	74,006	35,173	48

北市 4、5 歲學齡人口數 76 年後逐年減少，88、89 年人口增加原因可能為台北市實施幼兒教育卷政策，外縣市 4、5 歲學齡人口遷入所導致。（引自：簡楚瑛，2002：288）

二、公、私立園所教師的薪資問題與對教學投入程度之關係探討：

（1）薪資部分：

A 私幼教師：我是碩士學歷，我一個月的薪水不到兩萬五千元。

（93.06.25，A 私幼教師訪談內容）

B 私幼教師：我知道的私幼教師收入大概是：新進人員（合格師資）：2 萬 3 千元起；新進人員（非合格師資）：1 萬 8 千元到 2 萬元之間；而我工作十七年，月薪為 2 萬 7 千元（不含勞保健保等扣除額）。

（93.06.28，B 私幼教師訪談內容）

（2）工作壓力：

大部分的壓力來自於園所舉辦很多的活動，讓人的體力不勝負荷。

（93.06.25，A 私幼教師訪談內容）

B 私幼教師：我認為私幼教師在工作壓力方面，包含：長時間與幼兒接觸、沒有足夠的休息時間；常需顧及整個幼兒園，使得教學無法自主；和工作無關的雜務影響教學品質；家長、上層對於教師教學的不信任；工作時數過長，超過法定時數。而在生活壓力方面，則是包含：招生、課程活動多在晚間，影響幼教老師的家庭時間；薪資、福利過低，造成經濟生活壓力；因為幼兒園人員較少，所以相處常會造成摩擦；工作壓力若是過大，容易帶回家中，使得家庭受到影響。

（93.06.28，B 私幼教師訪談內容）

國內目前任職於私立幼稚園的合格教師平均待遇為 27,947.5 元；而不合格教師的平均待遇為 22,507.7 元。私立幼稚園合格教師每月的平均待遇要比公立幼稚園低 10,000 元左右；而不合格教師的平均待遇為 5,400 元左右。簡言之，公立幼稚園教師的待遇遠高於私立幼稚園合格教師的待遇，而私立幼稚園合格

教師的待遇要較私立不合格教師的待遇為佳。除了私幼的教育生態之外，私幼教師常會因為薪資過低、無進修機會、師生比例過高、工作滿意度低等等因素，導致私幼教師的流動率居高不下。實施學前融合教育、教師在教學上必須兼顧特殊幼兒與一般幼兒的學習需求。私幼教師在飽受壓榨、充滿壓力的工作環境下，因此常會無法妥善兼顧一般幼兒的學習需求，更何況是特殊幼兒的學習需求？在私立園所要實施學前融合教育，仍有更多地方需要吾人繼續努力。（王振德，1988：101；谷瑞勉，1989：99；盧美貴、蔡春美，1995：6-11）

三、家長的教育選擇：

根據教育部（2000）的「中華民國教育統計」的資料指出，在八十九學年度就讀公立園所的幼兒人數：73,434人，就讀私立園所的幼兒人數：168,656人，大約有44%的幼兒在公立園所就讀，大約有56%的幼兒在私立園所就讀。家長會想把幼兒送至公立幼稚園就讀，根據國立中正大學在九十年十二月公佈的「幼教資源總體檢調查報告」顯示，有四成三的家長把幼兒送進公幼，選擇公幼的原因不外乎是因為學費較低廉²⁴、可以和手足一起上下課，以及家長接送較為方便等等因素，因此多數家長都會想把孩子送進公立幼稚園就讀，節省家裡的經濟負擔。

（1）選擇公立園所的原因：

Q：教師認為家長會讓小孩就讀國小附幼的原因為？

A：價錢合理、場地大、師資合格與充足、資源多、不需強迫學注音符號和寫字；有認同感；不會教授一些不需要的知識；離家近而且可以與兄弟姊妹同校、上下學可以一起接送；教師的教學方式與態度較好；設備充足；認同國小附幼的教學理念；能提早適應小一生活。

（92.05.01—92.05.31，台北縣、市國小附幼現況探討的問卷內容歸納²⁵）

²⁴資料來源：http://www.hotso.idv.tw/life_003.htm，2004/03/13。

²⁵此份問卷為筆者在研究所一年級的下學期在進行質性研究期末報告所歸納的問卷內容，期末報告的題目為：台北縣、市國小附幼之現況調查—分析正式教師與實習教師的觀點，2003.05.01—2003.05.30。

(2) 選擇私立園所的原因：

A 私幼教師：我認為會選擇私幼是因為選擇老師、環境、或是地點，包含很多可能的因素阿！（93.06.25，A 私幼教師訪談內容）

B 私幼教師：家長選擇私幼的因素，一般多認為教會學校的幼兒園老師較有愛心，學費便宜合理，活動空間寬敞（環境佳）。（93.06.28，B 私幼教師訪談內容）

我國近幾年已利用國小剩餘的空教室成立附設幼稚園、或是增設公立幼稚園等方式，讓更多的孩子可以進入公立園所就讀，但是由於僧多粥少的緣故，仍然無法讓大多數的幼兒進入公立園所就讀。以台北市幼稚園為例，公立幼稚園全日制每學期學費五千五百元，月費每月二千三百六十元；私立幼稚園每學期學費一萬六千元，月費每月五千九百三十五元。如果以每年學生需就讀十個月來計算，台北市的家長每年至少花費十萬元，才能讓子女就讀私立幼稚園。目前我國的幼稚園收費標準，已成為家長沉重的經濟負擔。目前政府已發放幼兒教育卷補助在私立園所就讀的幼兒，減輕家長的經濟負擔，提高學前階段幼兒的入學率。

雖然我國已利用國小剩餘教室普設公立幼稚園，但仍然有很多幼兒無法擠進公立園所的大門，因此家長便會退而求其次地讓幼兒進入私立園所就讀，雖說目前我國已根據特殊教育法第九條規定：「特殊幼兒就讀年齡應向下延伸至三歲，並於特教法公布施行六年內逐步完成。」我國目前已開始推行特殊幼兒提早入學的教育政策，特殊幼兒需年滿三歲，經過申請的方式，就能進入公立園所就讀，但是對於多數的特殊幼兒在課後仍須接受專業職能治療、至私人機構做復健，這些費用對於家長仍然很沈重的負擔，現行學前融合教育的政策仍然無法滿足和因應特殊幼兒的學習需求。

四、公、私立幼稚園課程與教學之比較：

教師在為特殊幼兒設計課程時，可以運用行為學派的「行為改變技術」以及教育心理學的「精熟學習」理論且需針對特殊幼兒的學習需求設計課程，讓他們可以獲得更多的學習效果。因為特殊孩子無法經由普通環境刺激而進步，教師必須設計教學情境，給予活潑生動的課程內容，提供個別化、或密集化的學習機會以增進孩子的發展，並為特殊幼兒設定教學目標及教學活動，幼兒才能獲得更多文化刺激與在學習過程中得到更多的收穫。（吳淑美，1998a：7）

綜觀我國公私立幼稚園的教學現況，根據簡楚瑛（1995）探討當前幼兒教育問題與因應之道，簡楚瑛教授在探討和分析幼兒園課程與教學方面發現：幼兒課程傾向狹隘智識化、未以兒童身心整體發展為考量；私立幼兒園普遍施行變相才藝教學；教學多傾向一元化、團體化、甚至是軍事化，無法因應幼兒個別差異和需要。周淑惠（1997）曾對我國幼兒教師之教學行為現況加以研究，發現我國幼教老師的課程與教學為：就教學內容而言，偏重認知性課程，例如：認字、寫國字、寫注音符號等等，教會幼兒寫、算、認、背成為教師教學的重點，各類抽象的紙筆練習為主要的教材來源；且才藝課程充斥、實行分科教學。就教學方法而言，多半是進行知識灌輸的大團體活動，就整體而言，較缺乏具體的經驗、或是探索性活動。（周淑惠，1997：24-42）

A 私幼教師：我任教的園所是以單元活動為主，也有讓小朋友們上直排輪、數學、陶土、美語等才藝課程。（93.06.25，A 私幼教師訪談內容²⁶）

B 私幼教師：一般而言，我們均有安排才藝課程，如：美語、繪畫、奧福音樂（音樂教學）、珠算等課程。（93.06.28，B 私幼教師訪談內容）

幼稚園教師在教學工作上常會遇到上述的困擾，我國幼稚園在課程方面大多使用現成的教材，讓所有幼兒在一個時間內學習相同的課程，這樣的上課方式將會遇到一個問題就是：相同的課程內容可能會無法因應一般幼兒的學習需求；若是對異質性高的特殊幼兒也是使用相同的教學法，在同一時間、使用相同的教材，要他們學會這麼多的東西，對於特殊幼兒可能會產生適得其反的效果，無法收到學習成效。舉例來說，很多特殊幼兒生理年齡雖然有五歲、但實際上的心智年齡卻只有三歲，如果教師也是使用和一般幼兒相同的教材和使用一樣的教學方式來教導特殊幼兒，特幼生在這種環境之中學習，他們很難會有大幅度的進步，也將會帶給教師更大的教學困擾，喪失了實施學前融合教育的

²⁶ 私幼教師的問卷內容，如下：1.請問您的薪水大概是多少？2.教學工作是否有過多的壓力？壓力來自於哪裡？3.您工作的園採取的教學型態為何？是單元、大單元、還是其他的方式呢？4.貴園所是否會有讓小朋友上一些才藝班課程，就像是：珠算、陶土、畫畫等？5.您認為家長選擇貴園所就讀的原因為何？請試著舉例說明一下。

美意。實施學前融合教育對公幼的老師而言，即是一大挑戰，而私立園所需考量更多的面向，必須面對經費是否充足、政府給予的補助多寡和教學方式等等問題，實施「融合」對公幼老師即是一大挑戰，更何況是對私幼教師？我國若要在私立園所普遍推行融合教育，將會面臨更大的挑戰，國家需採取更多相關的對策，才能真正解決教學現場的問題與侷限。

第二節 行動者與學前融合教育政策的互動關係

一、 台灣學前融合教育政策的特色：

根據柯立博、黃惠如（2002）認為我國關於融合教育實施的相關法令主要散佈在兒童福利法、身心障礙者保護法和特殊教育法等三大法案之中，其特色整理如下：

1.教育採取雙頭馬車制以及障礙分類系統不一：在我國早期療育服務體系規定0-6歲的托育服務屬於內政部，而4-6歲的幼稚教育則歸教育部管理，雖然說教育、社政各司其職，但是因為缺乏統籌單位，彼此之間整合不易，容易造成職責劃分不清，容易產生推卸責任的情形。除此之外，障礙分類系統與特殊教育分類方式不一致，也會造成社會福利服務的輸送不能與教育需求相互契合。

2.融合教育政策方向之不明：檢視我國融合教育相關政策之導向，可以發現我國較傾向於支持融合教育的模式，但同時也包含了「隔離教育」的色彩，例如：身心障礙保護法第20條規定：「鼓勵各級政府設置特殊學校，用來安置那些因為障礙程度太重、無法在普通班就讀的學生。」此項政策是在鼓勵各級學校採取「回歸主流」的教育方式，但卻悖離了我國目前正在推行的「融合教育」之理念和作法。除此之外，我國目前對於「完全融合」的教育立場也較為保守，仍未有明確的目標和作法，因此我國甚少有學校採取「完全融合」的方式，皆是礙於政府目前對於完全融合教育仍未有明確的目標與作法，才會讓各級學校產生無所適從的情形。（柯立博、黃惠如，2002：29）

我國目前的學前教育階段政策採取雙頭馬車制，幼稚園的部分屬於教育單位、而托兒所的部分屬於社政單位，兩單位對於障礙分類系統不一、產生不易整合的情形，以及政策內容不明確等等問題，讓融合教育的現場行動者常會感到無所適從，常會不知道該透過哪些管道尋求協助，因此在推動融合的過程中常會產生一些問題和影響。

二、政策對行動者的影響：

筆者在訪談學者、參與融合教育實驗計畫以及進入台北縣、市國小附幼參觀將近半年的過程中，發現教育政策在教育現場實行的過程中，政策施行後往往會產生預期結果與非預期結果。台北市在八十六學年度開始推行學前融合教育，而台北縣在九十二學年度也在縣內十所附設特殊幼兒班的國小附幼開始推行學前融合教育，政策一旦推行之後便無法再走回頭路，便會對相關行動者產生影響，實施學前融合教育政策對於行動者的影響，筆者歸納如下：

（一）預期結果對行動者之影響：

1. **特殊幼兒**：特殊幼兒可以和普通幼兒一起上課，直接在家裡附近的學區就讀；提供身心障礙特殊幼兒「補償性正義」，讓他們獲得更多教學資源和補助，享受到更多的教育資源，提高特殊幼兒的自尊心與自信心，提供特殊幼兒更多激發潛能的機會。
2. **普通幼兒**：可以較早接觸身心障礙幼兒、減少對特殊幼兒的恐懼並且能用適當的態度來對待他們，在融合教育的環境中，學會互助、包容與關懷特殊幼兒，研究發現融合教育對於普通幼兒的身心發展並無負面的影響。
3. **教師**：推行融合教育政策後，讓普通老師有機會和特教老師一起帶班，進行協同教學，彼此可以激發出更多的教學火花。
4. **家長**：減輕家裡的經濟負擔而且可以讓小孩就近於住家附近的學區就讀，家長上下學接送幼兒較為方便。
5. **學者**：國家推行學前融合教育對學者而言，學者有更多機會可以「學以致用」與「關懷弱勢族群」，學者可以將所學運用在教學現場之上，進入現場以實際的行動關懷身心障礙幼兒，拉近融合教育相關行動者之間的距離。

（二）現場實踐的非預期結果對行動者之影響：

1. 家長方面：

S7：老師說：「小音不會說話，只會說兩個字的語言，原本不應該被放在普通班，但是家長堅持要放在普通班，讓她學會和大家相處，至於一些知識和生活常規，家長認為他們可以自行教導。」

（93.03.01，S7 國小附幼參觀記錄一）

S6：有一些一般小孩會模仿特殊小孩的行為，所以家長不願意自家的小孩和特殊幼兒同班，不喜歡融合教育的方式。（93.03.16，S6 園所初步訪談記錄）

首先，家長仍然會在意自家的小孩會被標籤化的問題，就算是身心障礙程度重的小孩，也希望進入普通班就讀、不希望被安置在特殊班；再者，關於家長教育選擇權的部分：若家長沒有把小孩送進該園所就讀，便會無法實施學前融合教育，台北市政府雖然已規定各個公立園所皆要普遍實施學前融合教育，但在筆者深入現場觀察後，發現部分園所仍未實施學前融合教育。學前融合教育的實施與否，決定權在於家長是否有將特殊小孩送進該園所就讀；再者，部分普幼生的家長仍然無法接受園方讓普通幼兒和特殊幼兒一起上課，認為園方若是採取融合的教育方式會對教學進度產生影響，實施「融合」會影響到一般幼兒的學習，因此部分普幼生的家長並不贊成使用融合教育的方式，仍然無法接受融合教育的理念。

2.學者方面：

F/S 學者：國小附幼比較大的問題應該是就把一些程度不怎麼重的孩子送進普通班，但是一般老師不知道要如何面對，這是比較大的問題，以我的瞭解來說，不是輕的、怕被送進啟智班，因為重的才會被送進啟智班。（93.03.12，F/S 訪談稿）

筆者分析 F/S 學者訪談的內容時，F/S 學者在訪談過程中曾經提到：他認為現在只有身心障礙程度很重的幼兒才會被送進特教班，現在的教育安置應該不至於產生孩子障礙程度不夠重、卻被送進特教班的情形。經由上述的分析可以得知：國內的學者、家長和政府的特教評鑑制度針對何種程度的身心障礙幼兒應該被安置在特殊班仍未有一致的共識，各個行動者所認定的身心障礙程度分類標準似乎並不一致。

3.人口方面：

因為現在小孩的出生率愈來愈少，幼稚園以前不用收特殊學生都可以收滿，現在幼兒園必須要收特殊幼兒才會收的滿，讓一些推託的幼兒園可以收一些特殊幼兒進來，這不是政策問題，這是一個社會現象。現在當然是孩子收的愈多愈好，因為現在是沒有孩子了啦！會經營不下去了啦！（93.03.12，F/S 訪談稿）

今日我國學前階段的特殊幼兒之所以可以普遍進入一般園所就讀，其中一個因素是因為我國現在的人口出生率降低，普通園所如果不招收特殊幼兒入學，可能會產生班級人數不足的現象，各項經費來源也會因此減少，園所運作便會產生問題；再者，讓特殊幼兒進入普通園所的原因也是基於園所自身利益的考量，並不僅僅是因為落實國家政策的緣故，私立園所要招收特殊幼兒比公立園所需考量更多的面向。

4.教育鑑定制度方面：

D 園所：

小助：媽媽是外籍新娘（澳門），他是一位唐氏症幼兒，身心障礙程度為極重度。但老師說他很多口令他都聽的懂阿！雖然他不會說話，可能是因為文化刺激太少，所以在我們的判定下，小助他就是極重度的身心障礙幼兒。但相較於園所之中其他的特殊幼兒而言，他的程度算是比較輕微的了！（93.03.30，D園所參觀記錄三）

筆者在深入園所觀察之後，發現國內教育現場存在著很多特殊幼兒不當評鑑的例子，不適當的教育環境對於特殊幼兒會有學習成效嗎？該如何改善呢？筆者認為在進行特教鑑定時應重視特殊幼兒本身「文化背景」的部分，例如：多數外籍新娘的小孩、隔代教養、從小由祖父母帶大的關係，不會說國語、文化刺激也少，在進行特教評鑑時，其程度原本只是輕度的、竟也被評定為極重度。我們應該用何種標準去評鑑特殊幼兒的身心障礙程度？是以台灣自己的標準去評鑑其他國家的文化嗎？這套評鑑制度真的標準和公平嗎？正因為評鑑制度沒有一定的標準，因此常發生特殊幼兒教育鑑定與安置不當的問題，無法真正提供適合特殊幼兒學習的教育環境。

筆者援引王天苗（2003）的觀點，我們不能因為「融合教育」是「趨勢」、是「潮流」，就可以矇著眼睛，不去看教學現場發生了什麼問題，也不能就此摀住耳朵，不去聽可能產生的問題；從美國實施融合教育的經驗裡，我們可以發現要妥善實施融合教育是複雜且困難的，推動成要功的融合教育，除了要有「深思熟慮的規劃」之外，也必須從現場實際發生的問題中，尋求改進的對策。（王天苗，2003：3）我們應該要面對問題、進而改善問題，而不是一味地逃避。教育政策落實於現場後，勢必會產生預期結果與非預期結果，要考驗相關行動者的是：如何根據這些結果來改進我國目前學前融合教育的缺失，要做的工作有很多，相關行動者不要認為坐視不管、或是埋頭苦幹，這些問題會自己就會迎

刃而解，行動者應該要實際付出行動與進行反省性監控、國家也需投注更多的資源，才能改善融合教育的實施困境。而筆者在下面的章節將針對上述相關行動者在實踐時所遇到的相關問題提出一些改進方法，冀望能改善教育現場的侷限與困境。

第三節 促進行動者現場實踐之方法

壹、學者積極參與研究和協助現場行動者

在參與台北縣教育局實施融合教育實驗計畫的過程中，筆者發現學者若僅僅透過定期召開融合教育檢討會的方式、或是透過教師口頭描述的方式來瞭解融合教育的實施情形，僅透過定期召開檢討會的溝通方式，實在無法讓學者清楚瞭解融合教育的實施現況。

**S6：在開會的過程中，園所老師和教授說：「大班小朋友都很喜歡過來融合，每次過來都表現得很興奮的感覺。」在我觀察的過程中，我發現小朋友過來都是快快把飯吃完，可以趕快回自己的教室。在吃午飯的過程中，很少看到兩班幼兒彼此有互動，或是表現出很興奮的樣子。
(93.03.22，S6 國小附幼融合計畫會議一)**

根據筆者在參與部分園所開會的過程中，筆者認為就如同 Giddens 構動理論所闡述的「無意識」概念，有些明明是自己知道的東西，但卻無法用口語方式表達出來；明明是已經熟悉到不能再熟悉的概念、卻無法說出個所以然來。在召開融合教育會議的過程中，筆者發現教師常常無法透過話語來確切表達教學現場面臨的問題、或者是教師本身根本是刻意隱瞞現場發生的問題，所以教師和學者之間根本無法達到理想的言談情境，始終無法解決現場的問題。基於上述的原因，學者與教師要創造理想的溝通言談情境，筆者認為針對學者的部分：應積極參與相關研究且需要實際深入教學現場。透過實際深入園所的經驗，應提出更具體的建議來修正不合宜的教育政策，不應一味地援引國外政策來國內的教育現場，一味地引用、非但無法發展出適合我國教育生態的政策，還可能會更加深了普通幼兒與特殊幼兒之間的隔閡，施行的結果反而會是適得其反。

L 講師：讓各個園所按照自己的腳步來實施融合教育實驗，學者不應該過於主導，希望未來在沒有進入園所輔導之時，各個園所可以繼續實施融合教育。在輔導園所的過程中，我所扮演的角色是：讓園所老

師們瞭解融合教育，選擇適合自己的方式。(93.06.07，S6 國小附幼融合教育發表會)

在推動融合教育的初期，學者為催促國家立法的推手以及將國外的教育制度引進至國內教育現場等重要角色；在推動學前融合教育的過程中，學者扮演的角色為研究者、協助者、專業諮詢者和問題解決者，也是最直接能幫助教師和家長解決問題的重要他人。我國目前的學前融合教育正處於積極發展階段，學者應積極貢獻所學，為落實融合教育政策的目標一起努力。

貳、教師積極充實自我的專業知能

一、強化職前訓練：

未來對於師資培育方式應加強：1.臨床教授制度：以減少教師授課鐘點數的方式，多鼓勵教授們實際至幼稚園進行臨床教學。讓未來師資所學的知識可以更早和實務經驗相結合，減少教授們缺乏實務經驗的缺憾。2.師院師資研究方向應是理論與應用並重。3.應加強與實務工作者間之合作性研究。4.加強實驗幼稚園的功能。5.建立類似技藝老師、或輔導老師之聘用制度，用以延攬資深的專家幼稚園老師、或園長，協助未來幼教師資的培育工作。(蔡明富，1998：66)

F/S 教授：我剛說的：就是必須經過三個階段，一、幼教老師必須要瞭解尊重個別差異去設計教材，做一些教學的運用；二、觀念的改變；三、教學整體教育的修正 (modification) 是重點，關心是這些，而不是特殊孩子。幼教老師面對特殊孩子的基本觀念是：他是什麼樣子就要以什麼樣子去接受他，我們要去適應特教孩子，而不是想要改變他、直接治療他。(93.03.12，F/S 訪談稿)

政府在培育幼教師資時，必須有系統地將特殊教育相關課程融入課程當中，並規定必須修畢最低限制的特殊教育學分。校方可以在未來師資的求學階段提供更多和特殊幼兒接觸的機會，先熟悉特殊教育；唯有經過專業訓練的教師才能真正提供適切的課程給特殊幼兒。有了理論知識的輔佐，教師們才不會因為不熟悉特殊幼兒，而產生排斥、或是恐懼的感覺，在師資培訓的過程中，應提供教師正確的教學觀念，才能確切落實融合教育的理念。

二、積極參與進修與研習

楊深坑（1988）認為早期教師被視為手工階級，只需具備基本的教學技能即可，教師不需要接受預備教育，更遑論對教育過程作理性的反省。（楊深坑，1988：102）教師為協助推動融合教育的重要角色，首先我們不可忽視的問題是有關教師心理層面的問題，如果連教師無法接納特殊幼兒，認為班上之所以會安置特殊生，全是因為政策推行的緣故，而不是完全接納特殊幼兒融入班上，在表面上接納特殊幼兒，但心裡卻始終沒有接納他們，讓他們成為班上的一份子，這樣將會無法營造良好的班級氣氛；如果連教師本身都質疑融合教育的理念，那麼要如何讓家長相信融合教育是對特殊幼兒較好的教育方式？在這種學習環境中成長的特殊幼兒，只怕將會更加深特殊幼兒的孤立與隔離！「融合」反而會成為另一種特別的「隔離」！無法落實融合教育的美意。（王天苗，2003：23）

特殊生對更換環境的不安和推行實驗計畫在學期中，普通班沒法減生而老師工作有增無減，普幼老師沒有充足時間對不同障礙種類的特教生去深入熟悉與瞭解，加上沒有為參與實驗計畫的教師群提供再進修的即時機會，還有當老師們困頓時需求教的支援系統似乎也不足，專業能力無法及時跟上。凡此種種，真有要大家有無米之炊的感嘆！（93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊，S4 國小附幼教師實施心得）

台北縣在公布實施融合教育實驗計畫之前，並未先提供參與實驗教師相關的研習管道，因此部分教師在面對特殊幼兒產生不知所措的情形，導致教師在教學時產生無米之炊之感嘆，因此筆者認為政府若希望可以將融合教育妥善施行，在聽見教師需求之後，需提供與增加進修的管道與機會，先有了相關概念的瞭解，在面對特殊幼兒時也比較不會產生手足無措的情形。

與會教師 Q：我們需要多一些進修管道，讓我們在面對特殊幼兒時，不會產生手足無措的情形；還有就是我想請問一下貴園所進行的讀書會是看哪些書？可否提供書單？請教授跟我們說明一下，謝謝。

L 講師回答：我們可以提供書單，請需要的老師自行參考。關於研習機會的問題，我請教育局的專員幫您回答。

教育局回答：我們已經增設了很多研習機會，都公布在網站上，請各位老師可以自行去報名。（93.06.07，S6 國小附幼融合教育發表會記錄）

黃世鈺（1997）認為進行學前特教師資在職培育，實為政府貫徹推展學前特殊教育、滿足具有特殊需求幼兒安置與輔導，為最直接、經濟且有效的方法之一。但我國目前的教師進修制度仍不夠完善，再加上研習課程大都偏重理論的教授，研習的課程內容多為專家所決定，參與教師缺乏動機與進修意願並不強烈等等問題。教師本身擁有許多理論知識，但是因為每位教師要面對的問題都是不一樣的，其所需的專業需求也不盡相同，筆者認為教師本身若要有所成長，必須結合現場的實務經驗一起進行反省思考，才能淬練出個人的專業成長。

該如何增進教師的專業知能？筆者透過訪談資料分析可以得知，現場教師常會苦無進修的管道，有鑑於此筆者認為政府應擴大辦理融合教育相關的研習與講座，增加幼教老師融合教育的相關知能；針對特教師資的建議是：可以採用積分制鼓勵教師回流進修、或以換證的方式，督促教師在職進修，有更多機會與誘因鼓勵特教老師時時充實自我，增加專業知能與激發更多的教學創意，上述的方式均為學前特教師資培育可行措施。（黃世鈺，1999：248）教師在參與研習與不斷進修的過程中，相關單位也需提供管道讓教師有機會把理論知識和現場實務相互結合，彼此不再只是截然二分。

參、增進親師互動之方法

一、師生共同學習：

教師以往的身份是「真理的代言人」，對學生傳授具有權威性的知識。在後現代的知識狀況下，教師地位不再如此權威，進而轉變成為師生共同學習的情境，如同古語所云：「教學相長」，師生經由學習的互動過程中，學習到更多的相關知能。後現代課程觀認為必須改變課堂關係，使學生成為教學中的主導者。要注重關愛、分享、賦權、不斷嘗試和創新，教育起激發作用而不是灌輸作用。在後現代主義提供他人（other）一種希望以及合法性，讓少數人的聲音和權益能受到重視，以克服少數族群所遭受的不平等待遇，讓身心障礙者有機會扭轉劣勢地位。（張文軍，1998：53）

在學前融合教育的環境中，老師可以和普幼生一起商量幫助特殊幼兒的辦法，師生一起激盪出更多幫助特殊幼兒的辦法；在討論的過程中也可以讓小朋友們學會尊重特殊幼兒，對特殊幼兒產生認同感、認同特殊幼兒也是班上的一份子，培養正向的互動關係；小朋友在透過實際參與討論的過程中，讓他們深入瞭解關懷特殊幼兒的方法。教師應使用討論的方式取代口頭反覆宣導的方法，讓小朋友較容易明瞭老師要表達的意思到底為何？在討論的過程中，讓小朋友們成為教學活動的領導者、不再只是接收者，師生之間有更多的互動，共創美好的教育環境。

二、家長的反省性監控：

家長和教師之間存在著一種夥伴關係，和父母親是與幼兒最親近的重要他人，對於幼兒的相關需求最為瞭解，因此家長也必須試著參與幼兒學習的過程，若少了家長的配合，融合教育的實施效果將會大打折扣；但相對地來說，特殊幼兒的家長必須比一般家長付出更多心力和面對更多壓力與挑戰，一邊要試著接受自己孩子有缺陷的事實，另一方面更必須幫助特殊幼兒學會相關知識和技能，幫助他們因應團體的社會生活。因此特殊幼兒家長角色的重要性是不容忽視的，家長需與校方一起合作，才能帶給特殊幼兒更多學習與成長的契機。

(Wood J., 2001: 679-680)

在參觀過程中，我和園所老師聊起家長參與教學的情形，老師說：「小懋媽媽會帶他來學校上課，協助教師進行教學的活動，也會帶他作復健；小月是重度智障的特殊幼兒，而小月媽媽是一個家庭主婦，像是如廁訓練、吃飯等等，都是由老師們教她的，她媽媽在家都沒教她，如果這學期評鑑再沒有進步的話，就會變成極重度的障礙程度，老師認為親師合作是很重要的啦！」(93.03.30, D園所參觀記錄三)

三、親師合作與親職教育：

(一) 親師合作：

王國羽(1996)指出：家庭是兒童最佳學習場所的觀點而言，早期療育的重點除了可以協助特殊兒童身心發展，以及協助家庭本身處理特殊兒童在發展上所面臨的問題，更重要的是發展一套家庭內的互動模式，協助其他家庭成員接納特殊兒童。(王國羽，1996：335)「家長參與」的部分可以分為：1.評量：由家長在家自行檢核特殊幼兒的表現，再由教師複檢。2.擬定學習計畫：教師依據各項評量，和家長共同討論學生的學習目標，有些目標由教師進行、有些則是在家教育的部份需由家長配合。3.教材：有些教材可以由家長提供、或是協助製作。4.教學：家長可以利用閒暇時期至學校協助教師進行教學。5.個案會議：根據幼兒療育情形，在召開專業會議時，家長需至學校和專業人員一同進行討論。6.邀請家人參與：讓父母親、手足之間可以透過日常生活、共同遊戲的機會，幫助特殊幼兒學習發展。(王志全，2001：256-257)

S5：部分家長會到學校來擔任義工，協助教師進行融合教育實驗計畫的分組活動；園方將十位特殊幼兒共分為四組，每組有一位家長協助教學。(93.04.14, S5國小附幼融合教育會議記錄一)

S4：像我跟牙牙媽媽說這週我們要舉辦發表會需要人手幫忙，原本雅雅媽媽這一天有事，但媽媽一聽到這個消息後，便馬上把事情排開，答應在發表會當天來學校幫忙；園所有時候事情太多忙不過來的時候，家長還會專程請假，專程來園所裡面協助教師進行教學。看到這些家長這麼幫忙，我真的很感動。（93.06.09，S4 國小附幼融合教育發表會）

家長可以作為師生之間溝通的橋樑，家長在工作閒暇之餘，應到學校參與孩子的學習、參加親師座談；課後協助孩子做作業，多多瞭解孩子校內的表現和學習過程。在孩子學習遇到困難時，家長可以與校方協商共同解決問題，不要一味地將教養的缺失歸咎於學校。筆者根據實際訪談園所教師的內容中，有部分教師曾經提到：「有些小孩學習速度較慢，大部分是因為父母親的工作過於忙碌，無暇顧及小孩的課業和學習情形，導致幼兒學習進步的速度緩慢。」若是家長們不願意配合，僅僅依賴學校老師的力量是不夠的，必須時時刻刻都要讓小孩有機會學習，進步才會更加迅速。

（二）親職教育：

在八十六年四月，立法院正式通過特殊教育修正案，除了增列精神障礙、發展性障礙為身心障礙的對象外，也將身心障礙者義務教育的範圍向下延伸至三歲，並明定各級政府應從寬編列特教預算、地方政府不得低於當年主管預算的百分之五以及中央不得低於百分之三等三項法條，也將家長參與教育安置、個別化教學方案、特殊教育發展等權益，具體地呈現在法條之中，並明定各級學校應提供身心障礙學生家長親職教育的管道。（陳玉賢，1997：28）

根據王志全（2001）引用 Swick（1987）指出：家長的參與度高低往往是早期療育成功與否的指標。因為幼兒大部分的時間都是與父母親相處，若是家長的參與度低，早期療育的成效往往會因此降低；而「早期教育」具有補充、充實、預防和啓發的效益。

我個人仍然覺得特殊生是應該愈早接受教育，但不是所有的特殊生都應立即接受融合教育，個別化的特殊教育對於一些極重度的特殊兒仍是很重要的課題，這些孩子若沒有基本的學習能力，硬是壓他們坐下來上課，對他們何嘗不是一種折磨呢？（93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊，S5 國小附幼教師心得）

根據黃世鈺(2000)整理(Bailey&Simeonssan,1988;Guralinic&Bennett,1987)等學者的論點認為，實施早期教育的重要性有：增進生理、認知和語言的發展，可以防範障礙程度加深、減少家庭的壓力，和減少社會性依賴。(黃世鈺，2000a:599)何謂特殊兒童的親職教育？陳玉賢引用 Ehly,Conoley & Rosenthal (1985)認為特殊兒童的親職教育就是透過教育方式，幫助已為父母者、或是將為人父母者學習如何為人父母，瞭解應扮演的角色與應負的責任、培養父母親擁有正確的親子態度、且能依據子女不同的需求與障礙，達到子女成長與自我成長的目的(陳玉賢，1998:36)。黃世鈺(1994)則依據身心障礙學生家長的迫切需求與否，歸納出八項身心障礙學生兒童親職教育內涵，如下：獲得教養子女的知能、探求子女就醫諮詢、瞭解子女就學進修的管道、協助子女接受職能訓練的場所、輔導子女進行生涯規劃的能力、熟悉政府的法令與福利措施、知悉社會及機構團體的相關資源、尋求家長自我心理調適的支援系統。父母不僅在孩子幼兒階段的發展與教育活動中扮演著重要的角色，親師之間相互合作，才能帶給幼兒更多的學習。

王志全(2001)整理(Schopler & Mesibov, 1984; Cantwell & Baker, 1984)認為：家庭具有提供兒童情感的聯繫、安全感的基礎、行為與態度的模範、透過教養與結構塑造兒童的行為等功能；而家長與幼兒天天朝夕相處，最瞭解幼兒的言行舉止和需要的東西，若想妥善實施學前融合教育，更應結合教師與家長的力量妥善溝通與合作，才能真正帶給幼兒有效的學習。(王志全，2001:245)

筆者認為校方應邀請特殊兒童家長參與小孩學習歷程，參與校內舉辦的演講、研習營和親師座談會，增加家長和校方的互動，舉例來說：當校方在為特殊幼兒擬定個別化教育計畫(IEP)時，應邀請家長一同參與、共同擬定IEP，讓家長可以更清楚小孩在學校的學習狀況，因為教養孩子不僅是校方、或是家長單方面的責任，雙方需密切配合，才能確切實施學前融合教育。父母在教育的过程中始終扮演重要的角色，不論是幼兒教育、或是學前特殊教育都普遍認為家長為教育成效是否顯著的重要關鍵。在實施融合教育的過程中，必須結合校方與家長的力量，不論是普通生的家長、或是特幼生的家長皆需加入親職教育的行列之中，讓普通幼兒家長也能體會特殊幼兒家長的處境，進而協助他們；校方要做的工作除了必須倡導正確的親職教育觀念之外，也應透過政府研修法令、寬列經費、舉辦親職教育相關講座、發揮學校功能、促進親子溝通以及擴充親職教育管道等方式，為發揮特殊兒童的潛能而努力，為營造更美好的學前融合教育環境而加油。

第六章 結論與建議

第一節 以多元文化教育觀點審視融合教育現場

多元文化課程中主要論述的議題為：如何透過教學活動來實踐社會正義？首先教師必須要了解學生，在許多教師的教學經驗中，尤其是在面對不同背景的學生時，常會面臨這樣的問題：「我們為何要了解學生？」或是更進一步的詢問說：「我們要知道他們什麼？我們要怎麼知道我們的學生在想什麼？有什麼理論和知識基礎可以幫助我們了解學生？」等等相關問題，透過上述諸多的問題瞭解學生，也表示教師正在進行教學實踐。（陳美如，2000：67）

多元文化教育應該要重視多重的聲音與多重的觀點，在課程設計方面不應該只是為了弱勢族群來設計課程，應以全體學生的需求為考量，必須關注到每一位學生的學習需求。（Banks, J. 原著/李萃綺譯，2001：144-145）筆者以多元文化的觀點審視學前融合教育的場域，將特殊需求的幼兒與普通幼兒安置在同一環境中學習，部分家長會認為教師常常會投注大部分的心力在特殊幼兒之上，常會因此無法妥善照顧班上的其他幼兒，部分家長因此便會產生反彈的意見。教師該如何化解家長對於實施融合教育的疑義呢？在落實多元文化教育理念的過程中，要考驗教師的部分是要如何普遍關注所有幼兒的學習需求、而不會偏廢？教師必須先在態度與實際行動上接納每一位幼兒，才能在教學的過程中不斷反思自己的教學缺失為何？教師在遇到困難時，可以和其他教師一起討論因應的方法、或是透過參與學前融合教育相關研習與進修，不斷充實所需的知識、技能和態度來幫助老師們轉換思考方式，並進一步促成課程內容的轉化，積極尋找解決之道且付諸實踐，在教學過程中不斷地進行反省性監控，成為「反思型教師」才能真正關懷所有幼兒的學習需求。（Banks, J. 原著/李萃綺譯，2001：159）

教師本身為多元化課程的重要部分，在實施過程中也扮演著不可或缺的角色。教師在教學的過程中，其教學方式與哲學、教育信念都會對學生產生影響，而在多元文化領域更是顯著，因此合作探究式教學將是進行多元文化課程的較佳取向，師生在探究的過程中，透過彼此共同的反思，整個歷程為：從學生學習的特質與長處出發，經由反省問題解決的歷程，可以避免不當知識、或意識型態的灌輸，引導學生反省知識，培養建構知識的能力和興趣。（陳美如，1999：152；Banks, J. 原著/李萃綺譯，2001：172）

陳美如（1999）提到多元文化雖然重視個別的文化，也很強調合作、互助的精神，因為尊重個別差異的背後，將會是合作的開始；多元文化課程應著重於營造集體合作、主動探索的氣氛；而合作式探究教學最大的特色是同儕及師生之間的互動與合作學習，在其教學過程中，學生的學習主要是靠觀察和實作，並不是靠著老師口頭的傳授，老師可以引導學生探討不同的議題，有助於學生吸收多元文化的知識和道理。教師在教學過程中應該要提供學生心理安全的學習環境、讓每位學生都擁有發言權、教室中的每個人皆能面對並歡迎各種差異、營造合作互助的班級氣氛等等。（陳美如，1999：157-158）反觀我國實施學前融合教育現場的實施情形，筆者認為教師應重視每位幼兒的聲音，不應該忽略特殊幼兒的學習需求和意見，而應該廣納所有幼兒的意見，進而加以衡量與反思；教師在設計課程時應以增進全體幼兒的需求為考量，不應該有所偏廢，如此一來才能真正營造出適合所有幼兒學習的環境，讓所有幼兒在這裡都可以快樂地學習成長。

一般人對於融合教育的概念，常常以為主要是在探討特殊幼兒的教育制度，融合教育的實際意涵並非如此，透過論述多元文化教育的基本概念之後，讓我們可以知曉融合教育不僅是要關懷特殊需求學生的學習需求，也要進而兼顧一般生與特殊生的學習需求。在融合教育的環境中，幼兒們可以學習的東西，不僅僅是在認知方面、還可以培養幼兒們發展情意方面的能力，透過彼此不斷地互動與交流，增進幼兒社會互動和生活自理能力。在融合教育的環境中，教師的角色不再只是知識的灌輸者，也必須肩負起轉化型知識份子的責任，鼓勵學生用不同的觀點來看事情並且尊重各種差異，讓普通幼兒對於有特殊教育需求的幼兒不會因為恐懼而產生歧視與誤解，進而能接納與包容他們，創造出真正適合所有幼兒學習的教育環境，在這裡透過師生之間不斷溝通對話的過程，不斷地實踐與反思，增進彼此的互動關係與學習成效。（陳美如，1999：173-177）

筆者認為「學前融合教育」應以關懷弱勢為出發點，但其教育理念常會讓社會大眾誤解為施行學前融合教育是對身心障礙人士的悲憫和施捨，但學前融合教育的制度不單只是為了特殊幼兒，我國實施融合教育制度是希望能找出適合所有幼兒學習的教育方式，在學前融合教育的實施過程中，不僅是對特殊幼兒有許多正向的助益、對普通幼兒也有許多幫助，除了可以學習關懷弱勢族群之外，在上課過程中也能認識自己、瞭解自己，進而可以重新審視自己。

第二節 結論

壹、結論：

世界各國受到聯合國在 1948 年發表「人權宣言」及 60 年代興起人權運動的影響，各國紛紛開始推動融合教育。而根據張翠娥（1999）指出融合教育是把特殊幼兒與一般幼兒安置於同一班級，一起接受教育，在上課的過程中會特別針對特殊幼兒實施個別化的輔導、也會有特教老師介入實施特殊教育。（吳昆壽，1998；張翠娥，1999：16）

而台灣最早實施學前融合教育的是新竹師院吳淑美教授向省政府教育廳申請「學前聽障、語障幼兒與普通幼兒之實驗研究計畫」，於當年 10 月 16 日設立學前融合班，首開國內實施學前融合教育的風氣，之後便逐漸在台北市、高雄市推展學前融合教育，將國內特教的教育方式朝向新的方向發展。而本研究的題目為：台灣學前融合教育的政策與實踐—以台北縣、市國小附幼為例，台北市的公立國小附幼從民國八十四年開始實施學前融合教育，而台北縣在九十學年度最早試辦學前融合教育的學校是五股鄉成州國小附幼，之後才緊接著於民國九十三年一月至十二月三十一日開始在縣內十所附設有特殊班的國小附幼試辦學前融合教育實驗實施計畫，開始積極推行學前融合教育。而本研究設定的研究對象為：學者、教師和幼兒，研究方式是採取半結構式訪談法、文件分析法、參與觀察法和非正式訪談法；參觀的園所，如下：龍安國小附幼、大安國小附幼、厚德國小附幼、文林國小附幼、國光國小附幼、萬興國小附幼、網溪國小附幼、成州國小附幼和秀山國小附幼。「零拒絕」、「保障受教權益」的法定決策為我國政府近幾年落實弱勢教育、實施教育優先區之重要政策，特殊教育法以及在民國八十七年頒布的特殊教育施行細則，均為我國實施融合教育的重要依據。我國政府近幾年已訂定了許多有關融合教育的相關政策，但是礙於我國仍是將融合教育放在特殊教育體系之中來探討，不是像國外一樣視為普通教育的一環來討論，我國仍須更加努力，才能確切落實融合教育的理念。（黃世鈺，2002：3-4；蔡實，2001：31；吳淑美，1999b：47-50）

本研究是依據紀登斯（Giddens）的構動理論（the Theory of Structuration）來探討目前國內學前融合教育的實施現象，其理論的概念為：行動者為整體存在的人類主體，定位在活生生的有機體肉身性的具體時空之中，其核心概念為：結構行動的一體兩面，主體原用結構產生行動，而行動反過來會形成、或轉化結構；結構雖然會限制行動，但反過來也會提供結構改革的動力。行動與結構

為社會實踐一體之兩面，具有不可分割之雙重性，必須不斷地實踐，社會體系才會持續地運作與維持。結構可以區分為規則與資源，規則（rule）又可區分為：詮釋性的（interpretative）與規範性的（normative），詮釋性規則主要是用在意義的溝通，而規範性資源是關於權利與義務；資源（resource）可以區分為：配置性資源與權威性資源，配置性資源是指：詮釋性資源出自於對人類行動者活動的協調，是有關物質材料、生產工具、技術和人工產品等等，即是所謂的經濟制度；而權威性資源是出自對物質產品、或物質世界的各方面控制，社會時空的架構形式以及對人們互動的影響，可以歸納為所謂的政治制度。紀登斯認為既然有規則就會產生限制（或是束縛，constraint），所謂的限制包含：物質的限制、權力的限制和結構的限制，紀登斯認為結構相對於個別主體固然有其客觀性，但究竟能對主體產生多少限制，仍然必須根據行動的脈絡及本質而定，無法等同視之。（Giddens，1984：51/李康、李猛譯；林郡雯，2002：63-68、77）

本研究採用 Giddens 構動理論的觀點分析台灣學前融合教育的政策與實踐，要探討的不僅是融合教育政策施行結果、也會訪談相關的行動者（學者、教師和幼兒）的觀點，探討教育政策實施後的預期與非預期結果對行動者的影響，不僅會探討結構的問題，亦會兼顧行動者的觀點，實施政策的過程中經由行動者的反思，重新檢視我國現行融合教育政策的缺失。本研究主要的探討方向為：學前融合教育政策與相關行動者之間的關係，政策對行動者的實踐是促進、還是侷限？而在行動過程中，行動者對政策亦會產生反省性監控，行動者反思的結果也可以用來修正政策不適切之處，結構與行動彼此會形成動態的循環關係，並不像以往的學者認為結構會限制了行動，而行動無力改變結構。

本研究主要是探討學者、教師和幼兒等三位行動者，探討面向可以區為三個部分：1.學者：以「參與融合教育相關研究」和「協助行動者解決問題」作為學者相關省思的方向；2.教師：會先探討師資培育過程和教學實踐的關係，促進實踐之方法為：增進教師專業知能（即為：充實教師職前訓練、政府增加進修機會和研習管道）；3.幼兒：會先探討學習環境和幼兒學習成效之關係，促進幼兒實踐之方法為：充實親職教育的概念和促進親師合作。筆者會運用紀登斯的構動理論來探討學前融合教育中相關行動者的互動關係，就學者、教師和幼兒部分會針對行動者的角色定位、互動關係、現場實踐和反省性監控等面向來探討。教育政策在付諸實踐時，常會遇到重重的困難，有時候政策似乎太過於理想，導致真正實施起來困難重重，為何理論與實踐會產生落差呢？以下會針對學前融合教育政策現場實踐情形來展開論述。

貳、行動者在實施融合教育過程中所面對的助力與阻力：

在推行學前融合教育的過程中，國家會提供行動者規則與資源，但台灣目前所提供給學前融合教育相關行動者的規則與資源，對於行動者究竟是助力、或是阻力？若有不足之處，國家又該如何改善？筆者以下會針對結構的層面開始探討，探究行動者在實施學前融合教育的過程中，所面對的阻力與助力為何？

一、 現行社會結構對行動者產生的助力：

本研究的題目訂為：台灣學前融合教育的政策與實踐—以台北縣、市國小附幼為例，台北市是自民國八十六年於公立園所開始全面推行學前融合教育，而台北縣是自九十二學年度於縣內十所附設有特殊班的國小附幼開始試辦學前融合教育計畫。各縣市之所以會開始積極往融合教育的方向發展，是因為融合教育政策積極推行的緣故，以台北縣學前融合教育發展情況為例：

台北縣是我見過最積極的縣市，規定要收滿幾個孩子以上。在國小附幼裡面如果沒有收滿特殊幼兒，必須要轉型。轉型的意思是，把學前特教班移到普通公幼之中。不希望學校裡面只有一個學前特教班。

(93.02.17, H/W 教授訪談稿)

實施融合教育是我國未來的教育趨勢，在制訂相關政策之後，開始落實於教育現場，為了幫助實施融合教育計畫，便開始有相關行動者投入教育現場，例如：政策施行之後，學者深入教育現場協助實施融合教育、普幼教師也有機會與特教老師一起合作。紀登斯在構動理論中把結構區分為規則與資源，但行動者在結構之下究竟是獲得助力、還是阻力？產生的幫助與侷限有哪些？筆者以下便會展開論述。

(一) 學者：

Full inclusive 應該是要一樣的年齡，對孩子整個特殊教育的協助做得比以前好，在普通班以外，我們現在又給他額外的附屬教育，比以前好，很多台北縣特教方面也有給他做協助，在健保方面，也有再去做一些治療。(93.03.12, F/S 教授訪談稿)

上述內容為訪談 F/S 教授所提及的訪談內容，近幾年台北縣政府已開始提供教育資源幫助園所推動學前融合教育；有了這些資源之後，才能有利於學前融合教育的推動，在環境設備、教材補助、師資培育與在職進修等方面，政府已開始積極重視融合教育。台北縣在推行學前融合教育計畫的過程中，諸多相關領域的學者深入教學現場協助園所推行融合教育，透過參與融合教育計畫的過程，學者有更多機會和現場教師接觸，更能瞭解教育現場發生的問題，讓理論與現場實踐更能相互結合；在深入教學現場的過程中，也更能瞭解教師、家長和幼兒的需求，能提出具體建議改善現行政策不合宜之處，讓政策更能符合行動者之需求。

（二）教師：

融合教育實驗計畫的真正實施，不僅考驗著普幼老師，也在檢驗特殊班老師，教學相長也在此得到印證，於相互支援、協調溝通、不斷檢討後得到一些觀念的釐清。（93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊）

S6：該園所老師和學者的溝通方式是透過定期召開會議以及舉辦讀書會的方式，在討論過程中，對學者而言可以更瞭解該園所實施融合教育的情形；對於教師來說可以對融合教育的概念與理念更加釐清與瞭解。（93.03.22，S6 國小附幼融合教育會議觀察與記錄一）

S4：在未實施學前融合教育計畫之前，該園所是採取團體教學的方式，每週固定有特殊班幼兒會到普通班進行回歸主流的教育方式，實施融合計畫之後，該園所變成是採取分組教學、設計教案、檢討教案等方式，希望能實施精緻化教學，因應所有幼兒的學習需求。（93.04.14，S4 國小附幼融合教育會議觀察與記錄一）

關於結構對教師所產生的助力有哪些？筆者認為：第一點是政府在融合教育方面提供現場教師更多的規則與資源，讓普幼教師有機會與特教老師一起合作，第二點是透過「讀書會」的方式，讓教師們能更瞭解融合教育的相關理念，有了理論知識的輔佐之後，在面對特殊幼兒比較不會感到驚慌失措。第三點是教師在融合教育的環境之中，需面對普通幼兒與特殊幼兒，對於課程設計與教學方式都要有所變更，需實施更為精緻化的教學，讓師生彼此更能「教學相長」。

（三）特殊幼兒：

紀登斯構動理論之中闡述的「詮釋性規則」是指：意義的溝通、而「規範性規則」是指：權利與義務的部分。我國目前在融合教育領域已增進的相關規則，包括：1.由融合教育相關法令闕如到相關法令、2.由實驗性質逐漸轉變成爲部分縣市朝向融合的腳步發展、3.對於特殊幼兒的安置問題，已由隔離的教育方式逐漸變成多元安置的教育方式、4.有關設置特殊班的部分：一開始從設置部分障礙類別的特殊班（舉例來說：設置聽障、視障的特殊班）逐漸變成設置不分類障礙類別的特殊班，可以安置更多不同類別的特殊幼兒一起學習。

「詮釋性規則」是指意義的溝通，讓社會大眾可以更清楚瞭解融合教育的相關理念，例如：在特殊教育法施行細則之中有提到：「學前階段特殊幼兒應以普通幼兒一起就學」爲原則，再加上在中華民國身心障礙報告書裡面曾提到「應將特殊幼兒安置在普通教育環境之中」的理念，皆是讓社會大眾可以更清楚認知融合教育的相關理念。社會大眾和身心障礙族群透過詮釋性規則的溝通後，產生融合教育的共識，進而能摒除對身心障礙者的成見，瞭解他們的相關需求；而「規範性規則」指的是權利與義務，不論身心障礙者的障礙程度爲何，皆有權利可以就近進入一般園所就讀，落實「零拒絕」的理念。

針對政策的部分，筆者認爲要改革現行政策的缺失，除了必須透過行動者的反思之外、也必須擁有足夠的資源來改變結構，否則一切將會淪爲空談。首先，筆者根據湯堯（2004）透過分析內政部八十八～九十二年度社會福利服務經費支出額的結果指出：我國社會福利服務經費支出總額之支出，以老人福利與身心障礙者之支出約占社會福利總經費九成，而身心障礙者在相對比例上是呈現逐年增加的現象；從人口數來看，身心障礙者經費支出對象從過去五年平均有 2,321,566 人，占最大宗；而且若從每人受益額度來看，根據五年來的資料顯示身心障礙者平均每人受益 3598.1 元。根據上述的資料顯示出我國已逐漸重視身心障礙者的權益，政府已積極投入經費從事身心障礙者社會福利相關措施之改革。（湯堯，2004：626）

再者，筆者根據台北縣教育局推行的早期療育計畫來檢視政府經費投入的多寡：台北縣教育局於九十二學年度在縣內十所附設有特幼班的國小附幼開始推行融合教育實驗計畫，就經費投入方面以秀山國小附設幼稚園爲例，教育局一年大約給予八萬元左右的補助，實施融合教育計畫的園所共有十間，政府大約給予八十萬元的經費補助。台北縣教育局透過推行融合計畫，讓國人更重視身心障礙族群的學習權益，透過持續實施一年的融合實驗計畫，希望能找出真

正適合台北縣教育生態的教育方式，不會一味地追隨教育潮流、盲目地跟進²⁷；相較於以往對於身心障礙者的教育方式，我國目前已開始重視學前階段特殊需求幼兒的學習權益，透過實施實驗計畫的方式，增加規則與資源的分配，在國小附幼之中實施融合教育實驗計畫也代表著國人已開始重視身心障礙族群的學習需求與正視弱勢族群的權益，對於弱勢族群已能做開心胸、不再秉持偏見，正視他們的權益。

二、 現行社會結構對行動者產生的阻力：

筆者認為現行規則與資源的侷限可以區分為兩點：首先是「零拒絕」的理念無法落實以及完全融合教育的政策定義不明，導致各個園所產生無所依從的情形；分析國內特教經費的使用情形，我國目前在特殊教育改革遭遇了以下的問題：首先是就經費方面而言，我國的特教經費不足、盲人圖書館、教材教具和輔助設施不足等情形，無法因應身心障礙族群的相關需求；再者是就地方政府而言：各縣市僅分配到少數的教育經費，當經費不足時，特教經費很容易被挪作其他用途。環視全國特殊教育改革的發展情形之後，更能清楚知道國內融合教育目前的運作情形，以下是依據融合教育政策本身產生的阻力、教育現場與特殊幼兒等面向來展開論述：

（一）政策本身的阻力：

我國目前對於身心障礙者的評鑑標準並不一致，學者並未統一障礙程度的評定標準，導致特教評鑑老師在評定特幼生障礙程度時，容易產生無所依從的情形，甚至產生錯誤安置的情形。政策並沒有統一的評定標準，導致現場行動者沒有依循的準則去判定特幼生應該是被安置於融合教育環境、還是適合安置在特殊班，再加上家長仍會擔心自己的小孩會因為就讀特殊班而被貼上標籤，因為社會大眾往往認為就讀特教班的人是白癡、或是笨蛋。因為評鑑與教育安置沒有準則，加上標籤化與畢馬龍效應的影響，因此國內的教學現場常會發生了不當安置的情形；再者，教育局與社會局目前對於身心障礙者的障礙類別區分的標準不一，導致幼稚園與托兒所二者的障礙類別評定的標準不一，造成二者之間的社會福利無法順利輸送。有鑑於此，政府近幾年便開始提倡「幼托整合」的政策，希望達到社會福利措施順利輸送以及師資相互整合的目標，改善融合教育政策多頭馬車的情形，政府應整合教育資源，才能進而關懷國家未來

²⁷ 資料來源：台北縣秀山國小附設幼稚園九十三年度融合教育實驗實施計劃以及台北縣九十二學年度第二學期學前融合教育實驗成果發表手冊。

主人翁的學習權益。綜上所述，筆者認為學者在引進國外教育制度的時候，應先考量到是否適合國內特有的教育生態，必須因時制宜與因地制宜，才能符合國人的教育需求，倘若無法合乎行動者的需求，將會帶來更多的侷限與不便。

（二）教育現場：

針對規則的部分來說明，在身心障礙者保護法第二十四條之中提到：各級政府應設立及獎勵民間設立學前療育機構，並獎勵幼稚園、托兒所及其他學前療育機構，辦理身心障礙幼兒學前教育、托兒服務及特殊訓練。就私立園所的情況來說，私立園所每招收一位特殊生，政府就會補助每位特幼生每學期五千元，連續就讀三學期者，補助一萬五千元。政府僅透過補助經費的方式，實在無法給予相關園所很多實質的協助，因為私立園所若要招收特殊生，除了經費運用問題之外，還必須考量人事支出費用、課程內容的設計和環境設備等問題。筆者認為欲妥善實施學前融合教育，單靠制訂規則與提供經費的方式是不夠的，政府必須制訂相關的配套措施，才能更為關注行動者的相關需求。

（三）教師：

1. 教育局平時已規定教師要完成很多例行工作，卻常常會有一些新的政策要老師們施行，例如：教育局最近又規定台北市的公立園所必須實施「課後留園」的措施，老師在下午四點下課之後必須留下來帶一些課程，這樣一來便會造成教師更沈重的工作壓力與行政壓力，讓教師無法兼顧特殊幼兒的學習需求，無法落實融合教育的教育理念。

局裡面的壓力從來都沒有斷過，我們班的學生輕重程度不一，你無法面面俱到的，我常會覺得我對不起這些小孩，因為我沒有太多餘力，我大概一天上班十二小時，在這樣情況下，我實在抽不出時間來一對一。上學期我們很努力不讓評鑑影響到我們的教學，必須要等到小孩全部離園後，我才有時間作行政工作，四點到六點還要配合局裡「課後留園」的政策，孩子要到六點以後才會走，我們大概要趁著孩子走，做了一個小時之後才會走。老師工作量超過，對 不禁想到這樣的特殊生進入園所，如果老師不能負荷的狀況下，我們老師實在很難給他很多幫助，只有靠同儕給予幫助。（93.03.23，S3 國小附幼的 C 老師）

2. 政府在推行新政策時，往往還沒做好詳盡的規劃、就匆匆地把政策付諸實施，例如：台北縣教育局在九十二學年度下學期開始推行學前融合教育實驗計畫的時候，並未提供充足的融合教育進修管道給參與實驗計畫的教師們，因此教師在參與實驗的過程中，常會發生求助無門的窘境，常有無米之炊之感嘆，導致現場教師剛開始每每無法正向面對施行融合教育之挑戰。

S4：有一位老師說：「草率的實驗計畫，就會變成草率的結果。」

(93.04.14，S4 國小附幼融合會議記錄一)

特殊生對更換環境的不安和推行實驗計畫在學期中，普通班沒法減生而老師工作有增無減，普幼老師沒有充足時間對不同障礙種類的特教生去深入熟悉與瞭解，加上沒有為參與實驗計畫的教師群提供再進修的即時機會，還有當老師們困頓時需求教的支援系統似乎也不足，專業能力無法及時跟上 凡此種種，真有要大家有無米之炊之感嘆！

(93.05-06，北縣九十二學年度第二學期，學前融合教育實驗成果發表手冊，S4 國小附幼教師實施心得)

(四) 特殊幼兒：

在民國八十四年十二月出版的「中華民國身心障礙報告書」，報告書的內容強調「零拒絕」的理念，希望可以讓特殊幼兒不分障礙類別、或是障礙程度輕重都能就近進入一般園所就讀；而「零拒絕」的觀點也含有「完全融合」的教育理念，讓所有特殊需求幼兒都能進入普通班級就讀。上述的「零拒絕」、「完全融合的理念」皆是我國特殊教育政策中的重要觀點，但近年來經由許多融合教育的實驗證明，關於特殊學生的安置問題，多數學者建議應採取「多元安置」的方式，認為身心障礙程度太重的特殊幼兒應將其安置在特殊學校之中，採取獨立的教育方式，才能有助於其學習發展；如果硬是把障礙程度很重的特殊幼兒安置在普通教育的環境之中，非但無法獲得良好的學習成效，可能會因此失去自信心以及產生不想上學等情形，唯有透過適當的教育安置，才能帶給身心障礙幼兒更多學習的契機。

筆者認為「零拒絕」(Zero Rejection)、「完全融合」(complete inclusion) 的理念卻又與「多元安置」(diverse settlement) 的理念有所抵觸，我國目前的教育政策並未研擬出「教育安置」問題的確切規定，導致落實於現場時，常會因為不當的教育鑑定、家長擔心產生畢馬龍效應和擔心孩子被標籤化等問題，

常會因此忽略了特殊幼兒的學習權益。綜上所述，我國目前的特教師資人數不足、特教評鑑的標準不一、教育政策理念不明確等問題，對於特殊幼兒的學習勢必會產生侷限，在施行學前融合教育的過程中，教育當局除了必須積極制訂規則與投注資源之外，也應研擬相關的配套措施，讓所有環節環環相扣，才能讓融合教育場域有更美好的教育願景。

參、研究限制：

一、真正進入現場的時間太過於短暫以及部分園所觀察的次數太少，參觀次數過少是因爲礙於下學期園所事務繁重、再加上部分園所在這學期面臨評鑑的問題，導致筆者無法深入教學現場觀察學前融合教育的施行現況。

二、本研究的研究方法是採取文件分析法、參與觀察法、非正式訪談法和半結構式訪談法，對於學者部分僅能透過訪談的方式，瞭解其參與學前融合教育的情形，因此本論文的論述重點著重於教師的教學之上，在訪談的過程中得知教師的行政壓力也會影響到融合教育的施行，但礙於藉由參與觀察法無法確切瞭解行政工作的運作模式，因此本論文並未探討教師需兼任行政對融合教育實施成效之影響。

三、融合教育理應兼顧普通幼兒與特殊幼兒的學習需求，在探討時不應偏重某方觀點，但實在是礙於每個班級裡面普通幼兒的人數眾多，筆者無法選取適切觀察的樣本，因此本研究在幼兒部分是以特殊兒童爲主要的觀察對象，而不是以普通幼兒。

第三節 建議

本研究的研究動機爲：探討較適合學前階段幼兒（不論是普通幼兒、或是有特殊學習需求的幼兒）的教育方式到底爲何？基於上述的研究動機，筆者開始從事論文寫作，而本研究的研究目的爲：1.探究台灣學前融合教育施行的現況、融合教育政策現場的落實程度爲何？2.政策與實踐結果是否存有落差？以及政策施行後產生預期、非預期結果爲何？3.學前融合教育相關政策經由行動者實踐與反思後，提出哪些建議？筆者經由總結相關行動者意見之後，再對學前融合教育現場提出具體的建議。本研究經由第四、第五章對於學前融合教育現場相關行動者與政策之間的相關討論後，筆者對學前融合教育政策與相關行動者歸納出以下的建議：

壹、對學前融合教育現場相關行動者的建議：

一、學者：

在融合教育的現場之中，仍然必須克服許多問題，就學者的部分所需面對的問題為：學者本身缺乏足夠的時間可以親自深入學前融合教育的教學現場，通常必須透過教師的描述才能瞭解現場的實施狀況，筆者提出的建議為：專家學者必須更積極參與研究與透過各種管道關懷弱勢族群，例如：可以透過提供特教諮詢專線的方式，提供特教方面的專業知識給相關行動者，幫助他們解決困擾與疑惑；積極參與座談會和研討會等方式，拉近學者與教師、家長之間的距離；在參與研究時，除了透過與園所教師定期召開會議的方式之外，也應真正走進教學現場觀察與研究，進而協助老師解決幼兒在施行學前融合教育的學習環境中所遭遇的學習困擾，透過更多元的管道進而真正關懷行動者的需求且應要積極發揮專家學者的能動性，落實融合教育政策理念於教學現場。

二、教師：

教師是讓教育政策真正落實的推手，但教師在剛開始接觸學前融合教育的過程中，常常會產生抗拒、焦慮的想法，心裡常常會產生一種聲音，為什麼是我們學校、為什麼是我的班級要實施學前融合教育呢？我該如何教導特殊幼兒呢？對於特教一知半解的我，該如何確切實施融合教育？在教學的過程中，也會遇到許多問題，國家政策明文規定要為每位特殊幼兒制訂個別化教育計畫（IEP），雖然制訂了IEP，但在教學的過程中，常常會忽視特殊幼兒的學習需求，讓特殊幼兒雖然進入了普通班級就讀，但實際上卻仍然是被隔離在外。教師們無法根據特殊幼兒的學習需求設計專門的課程，心裡很想為特殊幼兒做一些事，但卻是礙於行政壓力、教學壓力，常會感到心有餘而力不足、內心不斷湧現不確定的聲音，甚至開始對自己的教學能力產生懷疑，無法用積極態度迎接特殊幼兒的到來。本研究對教師的建議為：應積極充實專業知能，可以透過積極參與各種研習與進修的方式，充實特教、融合教育的專業知能。透過不斷自我充實的方式，更加熟悉融合教育的理念與特殊幼兒的學習需求；在教導特殊幼兒的過程中，一改恐懼、排斥的心態，使用更積極的態度來面對特殊幼兒。

三、幼兒：

各國實施融合教育的緣起是因為想要讓特殊幼兒可以在普通教育環境裡面學習和成長，融合教育的成效不僅是在認知方面有所助益、也可以增加特殊幼兒的社會互動能力，未來更能適應團體的社會生活。筆者在深入園所觀察的

過程中，發現到融合教育不僅對特殊幼兒有幫助，在融合的環境中也能幫助普通幼兒減少對特殊幼兒的恐懼，進而學會關心與包容特殊幼兒，增進普通幼兒社會認知的能力。本研究對於「幼兒」部分的建議為：促進親師溝通與合作、落實親職教育，透過家長的力量拉近教師與幼兒之間的距離，讓教師、學者等相關行動者能對需要幫助的人伸出援手。

貳、政策施行結果之建議：

英、美各國的學者發現隔離的教育方式無法提供特殊幼兒較完善的學習，便改用融合的教育方式，而我國有鑑於此便開始推行學前融合教育，在施行的過程中難以避免地產生理論與實踐之間的落差，以及產生預期結果與非預期結果。筆者針對政策施行之後產生的問題，提出以下的建議：

一、政策：

以往政府在制定身心障礙者相關政策的時候，常會站在優勢族群的觀點，去評定身心障礙者應該獲得多少資源、應該分配到多少經費，主觀去斷定身心障礙者應獲得多少權益，殊少真正去聽身心障礙者內心的聲音，導致所制定出來的政策常會產生名不符實的情形，表面上是爲了弱勢族群的權利而發聲，實際上卻很難真正關注到身心障礙者的權益。世界各國近年來不論是在法律、社會福利和教育等層面均已經逐漸重視身心障礙者的相關權益，在此趨勢之下，我國也開始重視身心障礙者的相關權益；透過探究融合教育政策的發展現況可以得知我國目前所制定的身心障礙者相關政策，不論是在制定規則與分配資源方面均已開始重視身心障礙者的權益。筆者認爲政府在制定政策的同時，除了必須適度地增加規則與資源之外，也必須聽見身心障礙者真正的聲音，我們不應站在優勢族群的角度去論斷弱勢族群的需求，而應站在身心障礙者的立場制定出真正切合其需求的相關政策。

現在比較大的問題我覺得是轉銜吧！比如說幼小銜接的時候，其他的問題我比較不知道，應該政府有一些轉銜制度吧！我覺得轉銜是比較有問題的，對家長比較有一些困擾，有些家長會想要讓他在幼兒園多留一年、或是讓他念啟智班？還是去念特殊班？還是給他繼續念上去？若是有問題我想會是在這裡。對家長幼小銜接會是一種問題吧！有些會想讓小孩多留一年，有些是不想讓小孩留在特殊班，「轉銜」會造成很多問題。（93.03.12，F/S 教授訪談稿）

筆者認為欲妥善實施融合教育，也必須重視各個學習階段的轉銜過程，應避免重複與不當的評量，才能真正符合身心障礙者的學習需求。再者，筆者建議政府除了必須加強特教鑑定老師的培育之外，也應統籌融合教育的管理單位以及統整各個單位對於身心障礙類別的分類方式，如此一來才能避免發生錯誤評鑑與不當安置的情況，真正保障身心障礙者的相關權益。

二、幼兒與家長：

在實際參與園所實施融合教育的過程中，筆者發現家長常會害怕如果讓自家小孩讀特殊班，很可能因此會被別人貼上「白痴、有問題、有病」的標籤，因此很多家長寧願選擇讓小孩安置在不適切的教育場所，也不願意小孩因此被貼上標籤，使得我國在推行學前融合教育的過程中，相關行動者必須面臨更多的考驗。

S7：老師說：「小音不會說話，只會說兩個字的語言，原本不應該被放在普通班，但是家長堅持要放在普通班，讓她學會和大家相處，至於一些知識和生活常規，家長認為他們可以自行教導。

(93.03.01，S7 國小附幼參觀記錄一)

為何家長會產生這方面的疑慮呢？是因為社會大眾仍未敞開心胸接納身心障礙者嗎？我們應該學習接納與關懷身心障礙者，而不是看到他們就避之唯恐不及。透過實施融合教育的方式，讓社會大眾有更多機會學習與身心障礙人士相處，讓大眾對於弱勢族群的觀念能變得更臻於成熟與圓融。

三、教師：

校方在師資養成階段即可安排特殊教育實務方面的課程，給予較多接觸特殊幼兒的機會，在剛開始接觸特殊幼兒時，較不會因為不瞭解、而產生排斥感，能用更寬容的心去教育特殊幼兒；筆者對教師的建議為：唯有不排斥特殊幼兒，才能進而關懷特殊幼兒，教師必須調整心態來迎接學前融合教育的挑戰。多數教師常會因為本身特教專業知識不足，剛開始面對特殊幼兒常會產生無所適從的情形，筆者認為教師可以透過自我閱讀融合教育相關資訊、參與相關研習的方式，更加瞭解特教領域，更能因應特殊幼兒層出不窮的問題，進而能迎接挑戰，避免產生退縮恐懼的情形。

綜上所述，以往社會大眾的思想與觀念之所以會不成熟是因為我們對於身心障礙者的認知往往是建立在誤解與偏見之上，我們從未摒除「偏見」去看弱勢族群，因此造成彼此之間有愈來愈深的隔閡。我國今日在學前、國中小和高中職階段正積極推動學前融合教育，讓我們有更多機會認識與接觸身心障礙者，在參與融合教育的過程中，學會包容與關懷需要幫助的人，進而可以接納弱勢族群，促進彼此的認知與實踐，產生更良好的互動關係。國家需落實融合教育理念，不應該只是烏托邦的理想，教育政策應融入生活脈絡之中，進而真正關懷身心障礙者，創造無礙的生活空間。

參、對未來研究方向的建議：

一、可以探討幼稚園教師面臨行政壓力與學前融合教育實踐問題的探討，而不僅僅著重於課程與教學問題的探討。

二、學前融合教育有很多相關的行動者，本研究設定的行動者為：學者、教師和幼兒，除了學者、教師和幼兒之外，也還包括：校長、教育局的特教專員、巡迴輔導老師、職能治療師和物理治療師等等，筆者建議未來相關研究也可以將上述的行動者列為研究對象，探討相關行動者與學前融合教育政策的互動關係，以及對現行融合教育政策的反省性監控的觀點，從更多面向探討學前融合教育結構與行動的關係，更深入探討學前融合教育的制度。

三、目前幼稚園的特殊幼兒有一部份為外籍新娘所生的子女，但為何他們會被評定為特殊呢？是因為我們用自己的主流文化去判定他們的弱勢文化而產生出來的結果嗎？外籍新娘的子女真的是特殊幼兒嗎？還是因為在台灣的學習環境中他們才被歸類為特殊和弱勢？建議未來的研究者可以探討外籍新娘的子女在融合教育環境中的學習情形，以及探討行動者所面臨的挑戰和問題的解決之道。

參考書目

- Banks, J. (1994)/國立編譯館主譯/李萃綺譯，初版三刷，《多元文化教育概述》，台北：心理，PP.144-172。
- Bowe, F.(1995)，傅秀媚譯（1998）初版，《嬰幼兒特殊教育出生到五歲》，台北：五南，P.92、P.327。
- Buckley, F.(2003)/吳麗君譯，初版，《協同教學》，嘉義：濤石文化，PP.19-21。
- Ghesquiere, P. & Moors, G. & Maes, B. at al (2000). Implementation of Inclusive Education in Flemish Primary-Schools-A Multiple Case-Study. Educational Review, 54(2), 47-56.
- Giddens, A. (1984). The Constitution of Society. Cambridge: Polity Press. PP.20-21、28、63、124-125、377。
- Giddens, A.(1984)，李康、李猛譯（2002）初版，《社會的構成—結構化的理論大綱》，台北：左岸文化出版，飛鴻國際發行。
- Katz, L.(1978)，廖鳳瑞譯（2002）初版，《與幼教大師對談》，台北：信誼基金會，PP.122-134。
- Lindsay & Geoff(2003).Inclusive Education：A Critical Perspective. British Journal of Special Education, 30:3-12. (ERIC:EJ666146)
- Odom（2000）Preschool Inclusion：What We Know and Where We Go from Here. Topics in Early Childhood Special Education, 20(1),20-27.
- Paris, S. & Ayres, L.著/林心茹譯(2000)初版，《培養反思力》，台北：遠流，PP.130-140。
- Privik J. & Mccomas J. & Laflamme M.(2002).Barriers and Facilitators to Inclusive Education.Exceptional children,69(1), 97-107.
- Strauss, A. & Corbin, J.合著/徐宗國譯（1997）一版，《質性研究概論》，台北：遠流，P.21。
- Wolfe, S. & Hall, E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. Teaching Exceptional Children, 35(4),56-60.(AN 9201841)
- Wood, J. & Mittler, P. (2001). Working Towards Inclusive Education-Social Contexts/Response. British Journal of Educational Psychology, 71: 679-680.

- 尹麗芳（2001）《一位發展遲緩兒童在融合教育情境中學校與家庭所面臨的挑戰與因應策略》。台中：靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文。
- 毛連塹、吳清山、林佩蓉等人（1994），《當前幼稚園教育問題及意見之調查研究》，台北：國立教育編譯館，PP.39-43。
- 毛連塹、許素彬（1995），〈情緒/行爲異常學生的融合教育〉，《特殊教育》57：18-21。
- 王天苗（2001）〈運用教學支援建立融合教育的實施模式：以某公立幼稚園的經驗爲例〉，《特殊教育研究學刊》21：27-51。
- 王天苗（2003）〈學前融合教育實施的問題和對策—以台北市國小附設幼稚園爲例〉，《特殊教育研究學刊》25：1-25。
- 王志全（2001）〈學前融合教育與家長參與〉，P.245-247、PP.256-257，收錄於楊深坑主編《中華民國身心障礙教育學會年刊》，台北：中華民國特殊教育學會。
- 王振德（1988）〈幼稚園教師工作狀況調查〉《台北市立師範學院學報》19：101。
- 王國羽（1996）〈身心障礙兒童早期療育政策的相關理論模式與臺灣法令之解析〉《東吳社會工作學報》2：335。
- 台灣日報，87.04.28。
- 民生報，87.06.05。
- 吳昆壽（1998）〈融合教育的省思〉，《特教新知通訊》5（7）：1-4。
- 吳武典（1998）〈教育改革與特殊教育〉，《教育資料集刊》23：1-23。
- 吳清山、林天祐（1999）〈協同教學〉，《教育資料與研究》26：83。
- 吳淑美（1995）〈完全包含（full inclusion）模式可行嗎？〉，《特教新知通訊》3（3）：1-2。
- （1998a）初版，《學前融合班教學理念篇》，台北：心理，P.3、P.72、PP.81-85。
- （1998b）初版，《學前融合班教學策略篇》，台北：心理，PP.61-65。
- （1999a）〈融合教育的實施與困境〉《國教世紀》188：6-11。
- （1999b）〈融合教育與教育改革〉《幼教資訊》103：47-50。

- 吳瑞侯（2001）《台北縣國小教評會甄選特教教師之研究》。花蓮：國立東華大學教育研究所碩士論文。
- 吳靖國（2000）初版，《教育理論》，台北：師大書苑，P.6、PP. 186-188。
- 李惠藺（2000）《特教班教師支援融合班教師之行動研究--以台北市立師院實小附設幼稚園為例》。台北：市北師特教所碩士論文。
- 谷瑞勉（1989）〈幼稚園教師流動狀況探析〉《屏東師院學報》2：99。
- 谷瑞勉（2002）初版四刷，《幼稚園班級經營：反省性教師的思考與行動》，台北：心理，PP.52-53。
- 身心障礙者服務資訊網，<http://disable.yam.com/>，2003/03/16。
- 阮凱利（2002）《理論與實踐的辯證—國小教師實踐知識之敘說性研究》。台北：國立台北師範學院課程與教學所碩士論文，PP.19-36。
- 周淑惠（1997）〈幼兒教師之教學行為與現況研究〉《新竹師院學報》10：24-42。
- 周淑惠、陳志如（1998）〈幼兒園室內學習環境簡介：學習區〉《國教世紀》179：17-18。
- 林秀錦、鍾青珍等人（2000）〈DAP 實例介紹〉，《特殊教育季刊》76：34-38。
- 林郡雯（2002）《Giddens Anothony 結構與行動理論及其對教育的啓示》。台北：國立台灣師範大學教育所碩士論文。
- 林貴美（2001）〈融合教育政策與實務〉PP.11-20，收錄於楊宗仁主編《融合教育學術論文集》，台北：國立台北師範學院特殊教育中心出版。
- 邱上真（2002）初版，《特殊教育導論—帶好班上每位學生》，台北：心理，PP.9-28。
- 柯平順（1997）再版，《嬰幼兒特殊教育》，台北：心理，PP.14-15。
- 柯立博、黃惠如（2002）〈學前融合教育的理念與政策〉《國民教育》42（5）：29。
- 洪福財（2000）初版，《幼教教師專業成長—教學反省策略與應用》，台北：五南，PP.42-43。
- 洪馨徽（1999）《幼稚園融合班中幼兒社會互動之探討～一個學前融合班的觀察》。新竹：新竹師院幼教所碩士論文。
- 洪儷瑜（1997）〈從特教師資培育檢討高等教育政策〉，《師大特教系系刊》1：35-36。
- 胡正光（1996）《紀登士的社會變遷圖像—唯物史觀的當代批判》。台北：台灣大學政治研究所碩士論文。
- 胡正光（1998）初版，《紀登士 = Anthony Giddens》，台北：生智。

- 徐美蓮（2003）《永不停止的拔河～一個自閉兒母親形塑生命調適歷程之故事敘說》。屏東：屏東師院心理輔導教育研究所碩士論文。
- 張文軍（1998）初版，《後現代教育=Post-modern Education》，台北：揚智文化，P.53。
- 張世慧（2002）《91年度特殊教育統計年報》，台北：教育部，P.265，資料來源：國立教育資料館。
- 張亞思（2002）《特殊教育教師對融合教育制度及其自身角色轉變之意見研究—以台中縣為例》。台中：國立台中師範學院特殊教育與輔助科技研究所碩士論文。
- 張芳全（1999）初版，《教育政策分析與策略》，台北：師大書苑。
- 張芳全（2001）初版，《教育政策導論》，台北：師大書苑。
- 張秋蘭（1994）《從紀登斯的社會結構理論分析台灣團體協商的實施狀況》。台北：文化大學勞工研究所碩士論文。
- 張英鵬（2001）〈融合幼教單位之幼兒家長及幼教老師對融合式特殊幼兒教育之態度〉P.85，收錄於楊宗仁主編《融合教育學術論文集》，台北：國立台北師範學院特殊教育中心出版。
- 張翠娥（1999）〈幼兒園融合教育方案實施探究〉，《樹德科技學報》1：15-33。
- 張德銳、邱惜玄和高紅瑛等人（2002）初版一刷，《協同教學—理論與實務》，台北：五南，PP.5-11。
- 教育部（1995）教育部中華民國身心障礙報告書，P.26。
- 教育部（2000）的「中華民國教育統計」，
http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/user3/k.htm?open），2004/04/20。
- 許家豪（2001）《紀登斯論現代性》。高雄：中山大學政治學研究所碩士論文。
- 許殷宏（1998）〈紀登士結構化理論對教育社會學研究的啓示〉，《教育研究集刊》40：93-112。
- 許碧勳（2003）初版，《幼兒融合教育》，台北：五南，PP.99-100。
- 郭秀鳳（1996）《幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討》。台北：國立台灣師範大學特教所碩士論文。
- 郭秀鳳（1996）《幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討》。台北：國立台灣師範大學特教所碩士論文。
- 郭為藩（2002）增訂四版，《特殊兒童心理與教育》，台北：文景，P5。

- 陳加再（2002）《教育政策合法化過程之研究—以教育基本法之制定為例》。
台北：國立台北師範學院國教所碩士論文。
- 陳玉賢（1997）〈從特殊教育法修正案—談身心障礙學生親職教育的加強〉《國小特殊教育》23：28。
- 陳明聰（2000）〈融合式教育安置下課程的發展〉《特殊教育》76：17。
- 陳柳朱（1996）《論布爾迪厄和紀登斯關於結構與行動的理論》。台北：東吳大學社會所碩士論文。
- 陳美玉（1998）初版，《教師專業—教學法的省思與突破》，高雄：麗文，PP.113-127。
- 陳美如（1999）《多元文化課程理念與實踐之研究》。台北：國立師範大學教育所博士論文，PP.152-158、PP.173-177。
- 陳美如（2000）〈從社會正義談多元文化課程的實踐〉《國民教育》41（2）：67。
- 陳浙雲、吳財順、潘文忠主編（2003）初版一刷，《邁向協同教學之路—新校園文化的生成與開展》，台北：遠流，PP.17-23。
- 陳淑琦（2000）初版，《幼兒教育課程設計》，台北：心理，PP.269-470。
- 湯堯（2004）〈從社會福利經費分配看弱勢族群教育之推動〉《台灣教育》626。
- 黃文慧（2001）《從生活看標籤—由二位雙重特殊學生的成長故事談起》。台北：國立臺灣師範大學/特殊教育研究所碩士論文，PP.15-16。
- 黃世鈺（1997）〈幼稚園「角落教學法」與「講述教學法」教學實驗研究〉《國民教育研究學報》3：99-120。
- （1998a）〈從適性、適需與適用談學前特教師資在職培育模式〉，《幼教資訊》96：1。
- （1998b）初版二刷，《特殊幼兒理論與實務》，台北：五南。
- （1999）〈學前特教師資培育探析〉，《嘉義師院學報》13：247-248。
- （2000a）〈特殊兒童之早期教育〉，收錄於王文科主編（2000）三版，《特殊教育導論》，台北：心理，PP.594-630。
- （2000b）〈特殊兒童之親職教育〉，收錄於王文科主編（2000）三版，《特殊教育導論》，台北：心理，P.634。
- 黃世鈺、方美月合著（2002）初版，《學前融合教育課程與教學》，台北：五南，PP3-7。
- 黃政傑（1997）初版四刷，《教學原理》，台北：師大書苑，P.154。
- 黃意舒（1995）〈幼稚園教師與幼兒之互動認知〉《國教月刊》42（3.4）：24。

- 黃騰（2003）《紀登斯「全球化」理論及其對課程研究之啓發》。台北：國立台北師範學院課教所碩士論文。
- 新竹師範學院特教中心（1999）第六十一輯，《特殊教育輔導叢書---個別化教育計畫之理念與撰寫》，新竹：竹師特教中心編印，CH1。
- 楊深坑（1988）初版，《理論、詮釋與實踐—教育方法論論文集》，台北：師大書苑，PP.83-102。
- 溫惠君（2001）《融合教育指標及其對特殊教育績效之探討—以智障學生為例》。台北：國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 劉光華（2000）《紀登斯結構化階級理論分析》。台北：東吳大學社會所碩士論文。
- 劉博允（1999）《台灣與美國融合教育政策之比較研究》。南投：暨南大學比較教育研究所碩士論文，P.95-117。
- 蔡昆瀛（2000）〈融合教育的剖思與省思〉，《國教新知》47（1）：54-55。
- 蔡明富（1998）〈談融合教育學校教師與家長所面臨之問題及其啓示〉，《教師之友》，39（2）：66。
- 蔡明富（1999）〈從融合教育趨勢探討其對普通教育的啓發〉《菁莪季刊》10：36-43。
- 蔡淑玲（1997）《一位自閉症幼兒在融合教育政策實施下的狀況》。台北：國立師範大學家政教育所碩士論文。
- 蔡實（2001）《臺北市國民小學融合教育政策執行現況及其相關配合措施研究》。台北：國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。PP.31-44。
- 鄭麗月（1999）〈從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合〉《特教新知通訊》6（1）：1-4。
- 黎慧欣（1996）《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》。台北：國立台灣師範大學特教研究所碩士論文。
- 盧美貴、蔡春美（1995）〈專業與風格—幼兒教育改革的現況與前瞻〉《國教月刊》42（3/4）：1-11。
- 謝寶梅（1993）〈質的研究法在學前教育研究的運用〉，《幼兒教育年刊》6：243-259。
- 簡楚瑛（2002）〈一個台北市私立幼稚園的改變—生態系統理論的應用〉《教育與心理研究》25：279-306。

- 簡楚瑛、廖鳳瑞、林佩蓉等人（1995）〈當前幼兒教育問題與因應之道〉《教改通訊》14：32-33。
- 嚴祥鸞（1996）〈參與觀察法〉，收錄於潘淑滿主編（2003）初版，《質性研究理論與應用》，台北：心理，PP.268-294。
- 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〉，《輔仁學誌》25：65-73。
- 蘇燕華（1999）《融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗》。台北：國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。
- 鐘梅菁（1999）《學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究》。彰化：彰師大特教所博士論文。

附錄

筆者礙於篇幅有限的緣故，僅選取部分的訪談資料呈現，附錄共計有六個部分：學者的問卷大綱、教師的問卷大綱、家長的問卷大綱、國內融合教育的相關法規、訪談學者、教師和家長的逐字稿以及部分園所的參觀記錄。

附錄一：訪談學者的問卷大綱

一、H/W 學者訪談大綱：

Q1：您對目前國內實施融合教育的看法為何？全國普遍實施學前融合教育是否可能？

Q2：經過我閱讀一些文獻後，瞭解到 H 師院附設學前融合班在剛開始時是採取回歸主流的教育方式，之後才漸漸變成融合教育的方式，為何會有這種轉變？可否請您分享一下學前融合教育的推行歷程，和為何會有這種轉變的原因？

Q3：在推行學前融合教育的過程中，是否有遇到困難？EX：就像是場地的問題，是否對教師教學、或者是推行融合教育的過程產生困擾？

Q4：若是有家長在讓小孩進入園所就讀後，無法配合園所的措施，而校方會如何因應？EX：特殊幼兒家長在剛開學時，必須到校協助幼兒適應學校生活，因為工作的關係無法配合，校方如何因應？或者是有些家長會剛開始認同融合教育的理念，讓小孩就讀一些日子後，漸漸變成不認同，校方會如何因應呢？

Q5：融合教育的課程應如何設計和配合，才能兼顧所有幼兒的學習需求，以及讓特殊和普通小孩都學習到應學的知識？

Q6：您認為融合班的教師所應具備的資格和特質為何？

Q7：班級中教師們的教學方式為何？要如何互相協助？而我在閱讀相關文獻後，曉得貴園所老師是採取協同教學和多層次教學的方式，在實施多層次教學的過程中，教師有遇到何種困難？

Q8：您認為師資培育機構應如何培育幼教師資，以協助融合教育的發展？

Q9：在您認為融合教育若要成功，應具備什麼條件呢？

Q10：想請問您在參與學前融合教育推動的工作，所推動的政策和措施是否有產生一些結果是當初沒有預期到的？或者是說，您認為我國今日的實施情形，和您當初在規劃與推動的政策有哪些不符的地方嗎？可否請您列舉一些實務的經驗來說明？

二、F/S 學者訪談大綱：

Q1：O 幼實施學前融合教育的緣起為何？

Q2：O 幼對於特殊學生的教學方式，為何會由「回歸主流」轉變成「融合教育」的方式？是因為何種原因？

Q3：O 幼實施學前融合教育的過程中，曾遭遇何種困難？請您試舉一些例子說明之。

Q4：您認為融合班的教師應具備何種特質？

Q5：您和 O 幼的教師、家長的互動關係為何？您曾提供相關的行動者哪些幫助？

Q6：政府制訂的政策，在現場真正推行學前融合教育的時候，是否會產生一些阻礙、或是侷限？可否請您舉實例說明之。

Q7：政府明訂法律規定要普遍實施學前融合教育，以您的觀點認為：「為何全國至今仍無法普遍推行？是因為哪些原因？」（無法普遍施行的原因：是因為經費、主事者的態度、還是相關政策無法配套？）

Q8：您認為師資培育機構應如何培育幼教師資，以協助融合教育的發展？

Q9：在您認為融合教育若要成功，應具備什麼條件呢？

Q10：O 幼實施的學前融合教育未來的方向為何？以及您對國內實施的融合教育有何願景和期許？

附錄二：訪談教師的問卷大綱

一、台北市的 S3 國小附幼教師訪談大綱：

Q1：如果特殊幼兒在試讀之後發現仍不適合在該學校就讀，校方會如何安置小朋友？

Q2：您認為您能幫助特殊幼兒有哪些地方？

Q3：對於班上有特殊幼兒對您教學造成的困擾有哪些？

Q4：班上的特殊幼兒在融合教育的環境中學會了什麼？進入融合環境後，相較於以前有哪些進步呢？

Q5：在接觸「融合教育」中，是否曾面臨過什麼樣的困難？需要哪些協助？（例如：行政、教學、設備等或其他方面）

Q6：在教學上，教師會如何因應個別差異，是否實施多層次教學呢？

Q7：您認為曾經修習過特殊教育之相關學分，是否足以解決教學困擾？

Q8：對園所中的特殊幼兒是否有做 IEP？在教學上教師會如何因應每位幼兒的學習需求？是否實施多層次教學？

Q9：在教學上，有關課程調整方面有遇到哪些困難？

Q10：您如何與家長互動呢？如何解決家長們對融合教育產生的疑慮？

Q11：以教師自身的觀點出發，您認為需要作哪些努力，才能使得融合教育順利推行呢？

Q12：您對融合教育未來的看法和期許為何？

二、台北市的 S1 國小附幼教師訪談大綱：

請先簡介一下您的學經歷背景：

Q1：該園所學前融合教育的實施情形為何？簡介貴校實施學前融合教育的緣起。

Q2：您認為曾經修習過特殊教育之相關學分，是否足以解決教學上的困擾？

Q3：對園所中的特殊幼兒是否有做 IEP？在教學上如何因應每位幼兒的學習需求？是否使用多層次教學？

Q4：在教學的過程中，您是否覺得有時會產生政策（法規）、理念和在現場施行時有產生衝突的地方？EX：特殊幼兒對於教師的教學工作會產生負擔，但政策卻規定要實施學前融合教育；和家長相處的過程中會有困擾產生？

Q5：在接觸「融合教育」中，是否曾面臨過什麼樣的困難？需要哪些協助？（例如：行政、教學、設備等或其他方面）

Q6：您如何與家長互動呢？如何解決家長們對融合教育產生的疑慮？

Q7：教師要如何促進普通和特殊學生的融合呢？如何解決幼兒之間的衝突呢？

Q8：以教師自身的觀點出發，認為需要如何配套才能使得融合教育順利推行呢？

Q9：您對融合教育未來的看法和期許為何？

附錄三：訪談家長的問卷大綱

Q1：您對學前融合教育的看法為何？

Q2：是在什麼機緣之下，您會讓小孩進入公立國小附設幼稚園就讀？剛進入園所就讀您的孩子是否曾經產生不適應的情形？

Q3：您認為您的小朋友在融合教育環境中學習，有哪方面的進步？

Q4：是否會有其他家長產生抗議，例如：您的小孩會打其他小孩，您會如何化解其他家長的疑問和爭議呢？

Q5：國小階段您會讓小孩在哪裡就讀？是念特殊班、或者是普通班？會繼續念有實施融合教育的學校嗎？

Q6：您認為在融合教育的環境下，對於特殊幼兒的發展是否會有所侷限？可以試著說明侷限的地方為何？

Q7：您認為園所教師對孩子學習的幫助有哪些？

Q8：校方透過哪些方式和家長溝通？是否會定期舉辦融合教育講座、親師座談會等等活動？您認為親師之間的溝通是否足夠？

Q9：您會如何協助您的孩子和其他同學相處？

Q10：您對融合教育未來有何期許？

附錄四：國內融合教育相關法規

法規	條文	內容
特殊教育法	第七條	特殊教育之實施，分為下列三階段： 一、學前教育階段，在醫院、家庭、幼稚園、托兒所、特殊幼稚園(班)、特殊教育學校幼稚園，或其他適當場所實施。 二、國民教育階段，在醫院、國民小學、國民中學、特殊教育學校(班)，或其他適當場所實施。 三、國民教育階段完成後，在高級中等以上學校，特殊教育學校(班)或醫院、其他成人教育機構等適當場所實施。為因應特殊教育學校之教學需要，其教育階段及年級安排應保持彈性。
	第十三條	各級學校應主動發掘學生特質，透過適當鑑定按身心發展狀況及學習需要，輔導其就讀適當特殊教育學校(班)、普通學校相當班級或其他適當場所。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，最少限制的環境為原則。直轄市及縣(市)主管教育行政機關應每年重新評估其教育安置之適當性。

第十五條	各級主管教育行政機關，應結合特殊教育機構及專業人員，提供普通學校輔導特殊教育學生之有關評量、教學及行政支援服務；其辦法，由中央主管教育行政機關定之。
第二十條	完成國民教育之身心障礙學生，依其志願報考各級學校或經主管教育行政機關甄試、保送或登記、分發進入各級學校，各級學校不得以身心障礙為由拒絕其入學；其升學輔導辦法，由中央主管教育行政機關定之。各級學校入學試務單位應依考生障礙類型、程度，提供考試適當服務措施，由各試務單位於考前訂定公告之。
第二十四條	就讀特殊學校(班)及一般學校普通班之身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，提供無障礙環境、資源教室、錄音及報讀服務、提醒、手語翻譯、調頻助聽器、代抄筆記、盲用電腦、擴視機、放大鏡、點字書籍、生活協助、家長諮詢等必要之教育輔助器材及相關支持服務。其實施辦法由各級主管教育行政機關定之。
特殊教育法第七條	學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。
施行細則第十條	依本法第十三條輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。
第十五條	資賦優異學生，如須轉入普通班或一般學校就讀者，原就讀學校應輔導轉班或轉校，並將個案資料隨同移轉，以便追蹤輔導。
身心第四條	身心障礙者之人格及合法權益，應受尊重與保障，除能證明其無勝任能力者外，不得單獨以身心障礙為理由，拒絕其接受教育、應考、進用或予其他不公平之待遇。

障 礙 者 保 護 法	第 廿 一 條	各級教育主管機關應主動協助身心障礙者就學，各級學校亦不得因其障礙類別、程度、或尚未設置特殊教育班（學校）而拒絕其入學。
	第 廿 四 條	各級政府應設立及獎勵民間設立學前療育機構，並獎勵幼稚園、托兒所及其他學前療育機構，辦理身心障礙幼兒學前教育、托育服務及特殊訓練。
	第 廿 五 條	為鼓勵並獎助身心障礙者繼續接受高級中等學校以上之教育，中央教育主管機關應訂定獎助辦法獎助之。前項提供身心障礙者就讀之學校，其無障礙軟、硬體設施，得向中央教育主管機關申請補助。

附錄五：訪談逐字稿

一、H/W 學者訪談逐字稿：

日期：93.02.17，時間：下午：2：45-3：15。

訪談內容：

簡介台北縣學前融合教育實施現況：

聽說有十一個學前特教班，台北縣是我所見最積極的縣市，規定要收滿幾個孩子以上。在國小附幼裡面如果沒有收滿特殊幼兒，必須要轉型。

轉型的意思是，把學前特教班移到普通公幼之中。不希望學校裡面只有一個學前特教班。

好幾年前，有一次到台北縣演講，有一個幼教課的課長蠻有心的，找一個公幼，實施學前融合教育剛好有一個特教班、一個普通班（30位學生），特教班還有一位助理老師。成州：每學期都會有一個發表會。帶的期間：90年暑假-92年。帶了兩年之後，學生收到四個。92年交給W老師國光附幼，先和老師討論：四個班抽兩個班做融合教育，共有四個特殊生，普通生二十幾個。特教班有兩個老師，一個老師跟到一個班，每班變成三位老師，每個班有2個特殊生，這學期變成四個特殊生。這個班還會繼續帶到年底，1-12月。又交給一個班：忠義國小附幼，今年會帶這個學校，要做整年的，但是因為還沒去，所以不曉得那邊的情形。國光國小附幼老師還不錯，就連沒有實施融合教育的老師，也會過來一起上課。不是所謂的融合班，也有特殊生。

這學期台北縣有很多學校在做融合教育。文德早期也是阿！但現在又回復原狀。台北的學校嘗試很多方式，有很多老師去指導。有些學校也有使用反融合的方式，特殊班收普通生進來，但聽說嘗試過一學期就結束啦！

Q1：關於台北縣介紹學前融合教育的資料比較少。

A：我這邊有一些資料是關於：研習資料彙整，研習的學員（老師）有幫忙整理一些資料。台北縣認為：若是不走融合，就會收不到學生。

台北市的學校沒有接觸，苗栗縣也有實施融合教育，但是因為上層沒介入，所以成效不是那麼好。台北縣教育局上面給予教師很多壓力，若是不給予教師這種壓力，也無法做下去。若是沒有這樣子，也無法真正做出一些東西。

我本身有發展的背景，我帶的特色會比較符合教改的特色，不會僅著重在特殊教育的部分。

Q2：之前使用回歸主流，現在是使用融合教育的方式，為何會有這樣子的轉變呢？

A：因為名詞的關係，H師院並沒有另外一個特殊班，以前因為沒有融合教育的名詞，所以是採用回歸主流的名詞。一開始班上就有三分之一的特殊生。

Q：在推動融合教育的過程中，有遇到什麼困難？像是這裡的場地會造成問題？

A：會阿！現在教室就不太能布置角落，四月會搬到新校區，沒有地方可以睡午覺，連睡午覺都不能睡。這邊場地也蠻大的，因為戶外遊戲場也蠻大的。但是這邊畢竟是大學的場地阿！小朋友都不會互相干擾，不需要使用櫃子來隔開。成州國小有四間教室，分組可以分四間。發表會時，一個教室可以分一組，但這邊一個教室就必須分三組。

Q3：會有家長產生無法認同的問題嗎？

A：因為剛開始都有談過，所以還好。像是點心的問題，都是由家長負責，有些家多煮幾天，有些家少煮幾天，像是一家一道菜什麼的，也可以阿！公立學校需要家長配合的地方很多，家長會覺得學費很便宜阿！就不會有什麼抱怨產生。實施十幾年都是這樣。像是家長有抱怨的地方，可能會覺得其他公立園所都有全天班，應該只有上課的時間，只有少數幾個名額可以提供給學生。

有經驗的老師在準備材料時，都會知道小朋友的能力。蠻自然可以掌握這些技巧。一般公幼步調比較慢，30分鐘的教學，他們可能做不到。課程內容的廣度不是很夠，無法跨很多領域。帶了外面，再帶這邊會感覺到有一些差別。外面那些老師都很優秀阿！都是公幼的老師，而差別是因為不熟悉這樣的方式吧！

Q4：多層次教學：（Q：一般公幼無法針對特殊生設計課程，一起上課、一起學習，這樣的融合教育可以給學生什麼呢？）

A：其實像是多層次教學、或是活動式教學，其實普通班級也需要實施多層次

教學，也需要考量角落布置是否豐富，學生是否喜歡這些材料阿？

公幼的老師研習也參加的很多，但這個方面一直無法突破。融合強調教學多元化。公幼很少採分組的方式，教學不多元，通常都是採取團體教學，因為每一班只有兩位老師，一個主教，一個協助。兩個班合併，多了一些老師，採分組的方式，但也只有 30-40 分鐘，採取一些精緻教學。

Q5：有產生一些和當初推動的政策不一樣的地方嗎？目標有所差距，產生一些落差嗎？

A：沒有特地去推動，後來特教法就採取融合的方式。很高興的是台北能夠去推融合教育。台北縣因為有定期評估，每一次研討會都必須要看到不同的東西。台北縣比較落實，證明融合教育是可以推動的。我覺得我自己沒有推，我覺得台北縣進行融合是比較落實的。你會覺得實施融合教育的學校，都是一些比較偏遠的學校，EX：蘆洲的忠義國小。大家都很平均阿！特殊生分散到各班，大家一起照顧。成州國小：特教老師的津貼要大家一起分，因為特殊孩子大家現在都一起照顧。其他老師可能比較難做到這一點，因為這是行政的部分。我有時候覺得帶這些學校，雖然我沒有常去，但是和那些地方老師的感情都不錯。像是成州，我現在沒帶，但是他們還是繼續維持現狀，我很高興。

Q6：對於融合教育的期許為何？

A：因為三歲以下無法推融合，三歲以下推早療，可以採取合作式：普通班和特教班老師合作。這邊都是特教老師，但都有幼教的經驗，像是國小都是特教老師，可能會有一些問題。我覺得幼稚園推融合，是比較恰當的，像是在師資方面。未來也會去普通幼稚園協助推融合，但私立的園所是無法突破的。上次有至台北縣去私立幼稚園進行訪視，覺得問題蠻大的，不要說特別小孩，連普通的小孩都有一些問題，更別提還要照顧特殊孩子。

二、F/S 教授訪談內容：

時間：93/03/12

地點：教授休息室

時間：早上 10：30-12：00

訪談內容：

Q1：O 幼實施學前融合教育的緣起為何？

Q2：O 幼對於特殊學生的教學方式，為何會由「回歸主流」轉變至「融合教育」的方式？

A：應該這麼說，第一個因為我們剛開始也不是實施融合教育，在台灣真正是

符合融合式的學校應該不多。不一定是完全融合。這個名詞雖然大家通用，但是要達到這種理念真的不容易。

H/W 老師最早就是實施這樣的反回歸，以特殊生為主、在對外徵求普通生，這樣才有辦法和政府申請錢，要為特殊小孩、也希望有普通小孩進來。

二十多年前，我在美國西雅圖、或華大就是這種方式。

學前特教班是以普通小孩為主。反回歸是以特殊孩子為主，比較偏特教。

民國七十五年，我自己就是學「學前特教」、以前在美國時，也是在融合式班級；一方面我是學學前特教，我以前在美國當學前特教老師的時候，我就是在融合式班級之中，那時候應該算是回歸主流的方式。

在民國七十五年，我到 O 幼的時候，剛好有一位特殊小孩想進來，我們那時候應該算是回歸主流的方式吧！

那些孩子已高中畢業，或是工作了！都已經很大了！

早期我們是叫做家政系、那時我自己想做這樣一個研究，當年我也有這樣一個經驗。是不是叫融合教育也不算吧，我都叫做是混合教育（intergration）。應該算是融合式教育，不敢說是「完全融合」，在台灣很難找到、不容易找到。

老師反問 Q3：台北市國小附幼，讓小孩在裡面一起上課，然後呢？

A：有些小孩會抽離出來，沒有特別指導，這些孩子也有可能接受物理治療、語言治療、也沒有什麼困擾，也沒有什麼不好阿！完全放進去是符合融合的基本概念。

Q4：O 幼實施的融合教育？

A：其實 O 幼真的是不是融合教育，又回歸主流轉變為融合教育，其實真的很難說！我有看過文化兒福所楊智雯的論文，才會問這個問題。這裡算是融合式教育吧！要看如何定義阿！

現在比較好了！早期也是回歸主流，以前也沒有做特別的事、或是 IEP 的教導。現在有做比較多了！台北縣政府現在也有巡迴輔導老師，現在教學策略是比較整齊，應該仍然是算融合式的教育吧！算是融合式的教育，雖然說他整天在幼兒園，比較有理念，應該仍然算是融合式教育吧！

我們確實也是把他們放到，不過我們有降低小孩的年齡，Full inclusive 應該是要一樣的年齡，對孩子整個特殊教育的協助做得比以前好，在普通班以外，我們現在又給他額外的附屬教育，比以前好，很多台北縣特教方面也有給他做協助，在健保方面，也有再去做一些治療。Special service 算是融合教育，還蠻完整的。

Q5：特殊兒童是如何進入貴園所（O 幼）的呢？

A：早期主要是給家政系老師和學生研習和實習用，是屬於家政系應該要有 child development center，已經有二十六年歷史，在民國六十七年成立的。系上附屬的一個實驗室。

Q6：這些特殊兒童主要是經由何種方式入學的呢？

A：當年我們不是爲了福利原因設立的，我們是爲了系、老師和學生爲主，當時收的學生是以新莊、泰山地區的家長爲主，沒有以專收老師的孩子爲主，這裡和其他學校爲附設的性質不一樣。當然老師的孩子要進來念當然進的來，還是有一點福利的性質。宗旨和很多學校附設不太一樣。

第一種、發現有問題再通報，第二種、是在第一兒童中心，由老師 Refer 他們過來，有缺額的話、在配置上必須恰當，我們可以必須先 interview 孩子，O 幼主任、我和佳珊都會在剛開學時會和家長談，才確認名額和看他們適合哪一班，如果他們有來申請，都會經歷這樣一個過程。

Q7：實施融合有遭遇何種困難？

A：應該有吧！在早期老師不太有特殊孩子經驗，老師會有很多挫折和困難，老師不知道如何處理。現在政府有開好多學分特教的學分，一方面現在實施很多年老師都比較有經驗。二方面、說一句老實話，政府政策落實的很好。

民國八十五年，台北市社會局，我記得那時是在阿扁當市長的時候，後來當選後，那時候推行一些政策，推行多元化托育政策，強調特殊孩子、弱勢孩子和原住民，台北市教育局在台北市第一次辦理九個公托、加上一些私托，最近萬育維老師負責，而我也有加入這個 team。因爲社會福利需要，所以落實在托兒所，而不是因爲教育的需要，首先落實的是在托兒所，而不是在幼稚園。我都有去弘光上過課，所以我大概知道這個政策。

北部在宜蘭，中部在，南部我不知道。

台北縣在蘇貞昌當縣長之後，林萬億爲副縣長，對社會福利也很認真的做，台北縣也開始做巡迴輔導，已經好幾年，定期針對早期療育、發展遲緩這些議題，組成一個委員會，都是由林萬億副縣長負責。開始有這樣共識，這已經有好幾年了！我覺得特教人是認真的，我覺得特教的人比較有共識。就我瞭解而言，在學術界的老師對早期療育、或是融合比較有共識，很少人反對，在台灣沒有什麼反彈，比較能夠接受。回歸主流不管真正落實的好不好，在落實層面雖然有反彈，不論如何我想都算是不錯的。幼稚園老師落實是最好的，國小老師比較不行，國小往愈高年級愈不行，本來幼小銜接的部分，國小老師是很重要的，在幼兒園實施融合問題比較沒問題，幼稚園都已經比較有概念了，接納度很高。

我覺得幼小銜接在小三以下這個一定要落實。

Q8：政府制訂的政策，在現場真正落實時，所遭遇的困難為何？

A：我覺得是這樣子啦！老師適應過程是一個困難，老師要面對都要有一個階段，比如說剛開始排斥、後來慢慢接受，有的老師要比較長的時間、有的很快，要看跟特殊孩子的互動、特殊孩子的特質。但是其實是有一個階段性的過程，最難的應該是剛開始的時候啦！如果他可以克服剛開始接觸的第一個學期、或是前一個月，以後就 overcome 之後，就可以比較容易。

對我而言，我覺得老師是最困難的，第一是老師的教學能力、第二是幼兒園必須給予支持，雖然特教學生是在某一個老師的班級，如果這整個班、整個園，必須把他當作是整個園的孩子，可以被肯定的話，這個老師就會做的很好。很多孩子的問題可以經由焦點團體法（group），或是老師開會的方式，整個園所和老師之間必須要形成焦點團體，園所中所有的人要形成一個焦點團體，一個 team，要認可是他帶這一個孩子、這是整個園所的事。二、要定期焦點團體、或是問題解決一個討論。

問題解決的一個討論，反過來如果這個園都不管這些，這就是你的，其他老師都在看笑話，給很多的壓力。我覺得這也是很難面對的，事實上老師也不喜歡被說可憐、或很倒楣，老師也希望要做好，因為他們也希望克服，如果他們能夠克服，老師他們應該才會從心裡會覺得這樣很有成就感。2.園所各個老師可以支持他、提供很多資源；3.如果已經習慣在很舒服的幼兒園的老師，他的孩子都很聰明、沒有什麼問題，這樣的老師可能就會遇到問題，因為這個挑戰常常會是很出奇不意的，如果妳沒有這種彈性、或是這種勇氣，我想這恐怕也會是一個大問題。教師本身會遇到很多困難，應該是說最大困難是在於教師本身、心情要如何調適、他具備怎麼樣的能力。

Q9：教師應該具備何種特質呢？

A：不應該說是融合班老師，我想所有老師都應該要有教無類的概念，平常很多人都會覺得教特殊小孩，教師要有三心（愛心、耐心和恆心），我覺得那都是騙人的。那些心唷！我覺得其實人都有忍耐程度，那些並不是最重要的。有很多方法都可以想，對我來講，我覺得能使不可能變成可能，那一種要有充分熱情和信心。一定要想辦法、我不相信做不到，那一種充分熱情和信心，對孩子有希望。有化腐朽為神奇的精神，1.彈性和多元能力、2.輕鬆幽默、3.很容易去面對突發狀況、有勇氣去面對突發狀況，一種開放的、這是很抽象的，我想要有勇氣吧；6.要有公平正義的想法，認為做這件事是維護孩子的受教權益，我想如果沒有勇氣的話也做不下去。

Q10：O 幼老師是否都具備特教老師資格嗎？

A：社會局有好幾百小時的時數，會發證書，如果是聽三門課的那一種不算。基本上一學期都會去聽一些課，但是那不算，不是全部皆有特教資格。社會局都有為托兒所的老師開，妳有拿到證書的話，妳就算是幼稚園的特教老師。每一年如果你全部都報，但它（社會局）不會全部都收。

Q11：和 O 幼老師、家長之間的互動方式為何？

A：因為我們兒家中心都有和社會局結合，舉辦一些學習型家庭的活動。兒家中心做了一、兩年，特殊兒童家長成長團體，障礙父母成長團體有辦過好幾次啦、好幾年了，平常因為我們 O 幼也有老師、就像是教學組長吧！他平常就會和特殊生的父母、特殊生有一些互動。

大學生有制訂 IEP、抽離式的輔助資源教室，有大學生支援，一對一的教導孩子，互動關係為 O 幼的家長會，我們兒家中心也有諮詢專線，還有一對一的諮詢服務，目前都已經開始了！可以增進彼此之間的互動，其實 O 幼和兒家中心都是我們系裡面的一系列服務。

Q12：大四學生會去教導 IEP，是哪一學系的學生？

A：是 F 大的兒童與家庭學系的學生。以後為幼兒園的保育員，我們 F 大的幼教學程已經關掉啦！申請幼教學程的分數還要降低標準，學校不願意這樣，學生收不滿，全校相關科系必須都要去修，不是只靠我們系的學生而已，當年是這種情形、現在我不知道。開幼教又沒有錢可以賺，教師不可以借來借去，學程的評鑑會很低。F 大學生意願太低啦！有中等學程大家都要去修中等學程，不會去修幼稚園學程。

Q13：在政策會希望普遍推行，可是在現場很可能會因為家長、教師關係，政策無法全面實施出來。

A：因為現在小孩的出生率愈來愈少，幼稚園以前不用收特殊學生，都可以收滿，現在幼稚園必須要收特殊幼兒才會收的滿，讓一些推託的幼兒園可以收一些特殊幼兒進來，這不是政策問題，這是一個社會現象。現在當然是孩子收的愈多愈好，因為現在是沒有孩子了啦！會經營不下去了啦！

Q14：我一直以為是收一個特殊學生少收三個小孩的原因？

A：私立有什麼抵？我為什麼要抵？公幼可以少收三個小孩當然很高興阿！因為有政府可以出錢！叫我少收三個學生！他怎麼會願意？政府又沒有補助阿！對私幼而言，他絕對不會少收三個，叫他多收三個他也會收阿！因為政府不可能補助經費，他不會補助阿。如果我收一個，政府可以補助三個學費，那當然說好阿！但是政府作不到阿！所以我才說十年河東、十年河西阿！社會改變

了，對特殊孩子的融合狀況顯然是有幫助的！

公幼可以做的到，私幼不可能，多收三個也有可能。私立愈多人、賺愈多阿！我先前都是接觸很多公立園所，要和公立幼稚園生存問題做結合，妳做政策的，妳不考慮生存問題嗎？私立要考慮很多問題。公立的園所有點被保護啦！只需注重教學的工作即可，不用重視教學問題，私立園所一定會考慮很多問題，考慮之後，才會決定他們可以為特殊學生做多少事？

Q15：您覺得現行的哪些政策制訂有問題嗎？舉例一下？

A：現在比較大的問題我覺得是轉銜吧！比如說幼小銜接的時候，其他的問題我比較不知道，應該政府有一些轉銜制度吧！我覺得轉銜是比較有問題的，對家長比較有一些困擾，有些家長會想要讓他在幼兒園多留一年、或是讓他念啓智班？還是去念特殊班？還是給他繼續念上去，若是有問題我想會是在這裡。對家長幼小銜接會是一種問題吧！有些會想讓小孩多留一年，有些是不想讓小孩留在特殊班，「轉銜」會造成很多問題。這方面可以去瞭解，但我不是很清楚，但政府應該也會有一些轉銜制度吧！評鑑、轉銜的制度，很多家長並不滿意，我想政策在這個地方應該是可以去瞭解的。

Q16：好像在剛入國小附幼的時候，也會產生一些家長讓小孩進入普通班，但小孩明明應該進入特殊班，但他卻堅持要送入普通班。

A：問題是：我不太喜歡幼兒一開始就留在啓智班，我喜歡資源教室的方式，就是用抽離式的。因為愈小的時候，就愈不要分到特殊班，我覺得六歲以下最好都不要。在國中、高中可能已經沒辦法改變了！已經來不及了！但是因為在幼兒教育的時候是有很多 *uncertainly*，他的潛力非常的高，光憑外表、或是語言是無法去判定的。在六歲以前我覺得最好不要送到特殊班，我覺得最好是用融合教育、再加上抽離式的教育，再加上去醫療機構接受的教育，我覺得這樣結合是最好的，即使是中度的孩子也是這樣。

就幼兒發展和幼兒 *potential* 的部分而言，我們不太能預估幼兒他的未來就一定是不行的，因為他的預測度是非常的低的，潛能是很高的，我們常會看錯。不要一下子就給小孩標籤，一小就送到特教班。其實我不太喜歡特教班的制度，除非他是程度很重的孩子。設在國小附幼的特教班，我是覺得可以啦，還是比在一般機構好啦！我不希望有一些特教班的設立，把一些比較好的孩子送去。國小附幼比較大的問題應該是就把一些程度不怎麼重的孩子送進普通班，但是一般老師不知道要如何面對，這是比較大的問題，以我的瞭解來說，不是輕的、怕被送進啓智班，因為重的才會被送進啓智班。

Q17：台北縣的國小附幼會因爲人數不足，要改變形式變成融合的方式。台北縣最近已經開始積極推動早期療育。

A：我覺得以前融合是比較少的，現在大家比較少說「回歸主流」、已經不再用回歸主流這個概念，因爲很難做到 full inclusion，蠻難的、做不到。因爲每一種程度的小孩、什麼人你都要收，要實施零拒絕是很難的。台北縣現在都不錯阿！都還蠻好的。回歸主流已經沒有人要說，但很多都還是回歸主流的方式，因爲完全融合的方式是很難做到的。

Q18：政策規定要普遍推行融合教育，在台北市、高雄市、新竹市比較全面推行，那爲何其他縣市發展零星，爲何無法全面做到呢？

A：有可能還是跟老師有關係阿！我覺得和教師有關係，其實和師資培育也沒用，因爲不是特教老師的關係阿！應該是要讓幼教老師知道如何在融合式教室裡去實施教學。對於幼教老師方面要加強，倒不是要教幼教老師如何教特殊孩子，我覺得是錯誤的，早期療育不是要教特殊孩子，而是要教所有孩子，有一些特殊需要的孩子在裡面，教師必須在教育做修正、環境布置和教材教法都要因此而改變和修正，使得所有孩子都可以受很好的教育。如何因應每一個個別差異的小孩，幼教老師必須要增強，第一、我如果以前都是傳統注入式教學，學會如何開放式教育的精神，以前都是大家一起來，現在必須要學會開放式教育的精神，重視個別差異的需要，要符合每一位幼兒的個別需要。如果妳對普通孩子的個別需要你都不會了！那妳如何因應特殊幼兒的學習需求？現在幼教老師必須要做轉型，第一、如果以前都是傳統注入式教學，先要學會做開放式的教學，重視個別差異的需要，所以我們才會有角落教學，不會每一個孩子都做一樣的東西，因應個別差異，要尊重個別差異，才可以有辦法實施融合教育。要先懂得尊重個別差異，我們才能開始實施融合教育。比個別差異來說，特殊孩子是更大的差異，其實要看普通老師要爲了特殊孩子修正自己的教材教法、環境整個安置、在心理上必須接納多元的東西，而不是去上如何教特殊孩子的課，因爲我們不是特教老師。因爲如何教特殊孩子說話、走路，都有治療師阿！都可以在抽離式的時候來上阿！不需要幼教老師去教阿！幼教老師必須學會因應個別差異的教學。

Q19：您認爲師資培育機構要如何培育幼教師資？

A：我剛說的：就是必須經過三個階段，一、幼教老師必須要瞭解尊重個別差異去設計教材，做一些教學的運用；二、觀念的改變；三、教學整體教育的修正（modification）是重點，關心是這些，而不是特殊孩子。幼教老師面對特殊孩子的基本觀念是：他是什麼樣子就要以什麼樣子去接受他，我們要去適應特

教孩子，而不是想要改變他、直接治療他。如果她要去改變特殊孩子的話，她可能會覺得很挫折，因為她這四年學會的東西不是這個，她可能會很挫折！融合教育關心的是整個教育的修正，而不是要治療這個孩子、做 IEP（當然幼教老師也需瞭解阿！），個別化的東西不是最主要的東西啦！因為外面都有專業人員阿！也是可以要求幼教老師要具備這些能力，因為如果不具備這些能力，可能不知道別人在做些什麼！也是可以阿！

Q20：融合教育成功的條件為何？理想和實際的落差為何？我很難去定義成功為何？您認為何謂成功的融合教育？

A：第一、老師要改變觀念，先要想說特殊孩子到普通班上來，老師要改變自己的觀點，不是以特殊孩子為焦點，因為有這樣一個人來，我要改變自己的環境來適應孩子，我覺得對融合教育的觀念要正確。

第二、要有社區教室的觀念，要有一個支持性社區，這是一個資源的網絡。我要想辦法去幫助他，比如說我有一個腦性麻痺的同學要玩大風吹，我要想辦法改變大風吹的遊戲規則，不需要兩條腿、也可以玩的遊戲規則，這個規則並不是要老師叫不會走路者會走路，這不是你的工作，這是物理治療師的工作。這是一個概念的問題，我們關心的是教學策略，必須要有生態觀點。一、教學策略、改變環境來讓小孩子來學習；二、要有支持的社群，是一個支援的網絡

（community classroom），一定要培育出來，我們就是這一群人、我們必須要解決問題，比如說：不是整天等著治療師來幫助我，我們必須想辦法讓小孩打人的機會降低，打的時候、我們要有防衛能力，讓孩子沒有機會打，鼓勵他做好的事情，想辦法一起幫助孩子來降低他的困境，有一個支持性的社群。讓教師、所有孩子都醞釀出支持性社群的氣氛。三、社區（融合教室）每一個人都有貢獻。我們不是可憐他，留一個位置給特殊孩子，要讓任何進入我們教室的人，就是我們的一份子，要有一天會讓我們覺得他沒來，我們會好寂寞，為我們重要的一份子，他們是很有貢獻的。他們對這個團體是有貢獻的，我們要塑造出這種氣氛，不要讓我們覺得他是一個無能的人，要覺得他們有他們的優點。融合式教育、或是任何教育的觀點主要是：必須要發揮他們的優點和潛能，缺點是由治療師來治療，老師的工作不是治療。如何找他特殊孩子的能力，讓他在班上發揮自己的能力，這是很重要的，而不是治療他的病，焦點在他的優點地方，讓他成為班上的一份子，那是非常重要的。五、教師最重要的工作，簡單說就是：發揮特殊孩子既有的潛能，而不是治療他的病。治療有專業人士去治療，焦點在於他的優點可以發揮出來。

Q21：O 幼未來的理想為何？O 幼未來的方向為何？

A：在 O 幼早期實施學前融合教育的方式，我的觀念是認為不管有沒有接受治療、有沒有做任何事，我比較傾向當一個特殊孩子被放到普通教室來，對孩子來說，這就是一個最優勢、最好的學習環境。學習不一定來自老師、來自老師教學，其實孩子是從豐富環境中的人事物學習，就算不做任何事，只是把他丟到普通班，我都認為對孩子成長都會有幫助。融合教育第一、把老師看得太了不起，我認為提供孩子一個豐富的环境他即會學習，不要把老師看得太了不起，其實孩子自己就會學習，因為有同學會教他，這是我最早在 O 幼實施融合的想法。

我並沒有設計什麼 *intervention* 的東西，在一個環境中，特殊孩子就會自己去學習。我和 H/W 老師不一樣，他認為融合應該有一些特定的計畫、策略，早期我一直摒除這樣。而我並沒有給任何的 *intervention*，以普通老師過去的經驗會如何去面對？這是我早期的想法。

當政府支援系統、巡迴輔導老師等等都愈來愈好時，在我過去研究經驗，當我開始有階段性的介入，我發現策略對老師是有幫助的，因為妳叫老師做一些特定觀察，剛開始是很辛苦的。勉強努力去做時，我自己會發現老師對孩子更清楚，第一、有更多反省機會，第二、更真的瞭解特殊孩子會什麼不會什麼。目前我只做到第一個部分，因為我在做第一個部分的時候，我就必須面對很多困難，第一、要花很多時間和老師溝通，第二、要花很多時間去追蹤老師是否確實去落實？都其他工作太忙時，老師就會忘記去做，雖然說不見得要花很多時間，但是因為老師沒有這個習慣、會忘記，會覺得這是額外很多的工作，當沒有很嚴格去界定时，他就會忘記。第一、我必須花很多時間，第二、我必須花很多時間去追蹤老師的落實。

我本來有好幾個介入策略，目前我的研究我現在只做到第一步。我未來還會繼續去做，像是教學本位的介入策略、同儕互動的介入策略很多很多。因為當我開始做第一步的時候，對老師比較有幫助，我會想去落實這些策略和成效。我本來是覺得介入策略不是那麼必要，但是我覺得當我開始做介入策略時，讓老師們開始反省。老師和特殊學生有更多互動、老師們會開始反省，看自己是不是對孩子太兇，老師會作自我反省。做了介入策略之後，我覺得老師會有更多接觸，可以有更多的教學反省。把一些未完成的策略繼續完成。實施介入的過程中，老師會更清楚、直接和特殊孩子有所互動，這個反省是非常成功的。我希望有機會繼續做一些未完成的策略，在政府更積極介入的時候，政府已經 *ready* 的時候，我倒是也支持除了讓普通老師釐清一些觀念以外，可以接納個

別差異。第三、更積極接受一些有效的教學策略。像是 H/W 老師有舉很多例子阿！像是所謂的課程本位、多層次教學，必須更有步驟性地去教老師，必須更具體去訓練老師，讓教師可以更在教室裡面落實，我們會再去評估。

具體去做，我們可以更具體和家長溝通，更具體溝通、是因為老師具體在做某一個步驟，成為親師溝通重要的內涵，更清楚瞭解我們為孩子做什麼？整體來講我覺得利益是比較多的。真正去訓練老師去落實他，就像是我剛提的那些融合教育的觀點。融合教育之外，我覺得另外是必須要有抽離式的、一對一的個別化教學，我認為資源式的教學最好，不認為是用特殊班的方式。我喜歡資源性教學的方式，任何幼兒園都可以在下午教美語、學音樂，你就可以成立一個資源型班，讓特殊學生可以進行 IEP 的教學，不需要再跑到醫院去，我覺得他的老師教他是最好的，突然有特教老師跑進來教的也不是最好的，協助者可以是特教老師，主要者應該是自己的幼教老師、或是家長。人家下午可以上才藝班，我們讓他有資源班，其實媽媽也不用再花很多錢，其實每個園所也會有一兩位特教老師，然後一星期再去接受一、兩次的健保治療（物理治療、和語言治療），我覺得這樣就是 perfect！這是融合教育最好的模式。

二、S3 國小附幼 C 老師的訪談逐字稿：

日期：93.03.23，時間：中午 1：00-1：50，地點：幼稚園辦公室

訪談內容：

PS：訪談內容之中所提到的特殊幼兒名字，筆者皆採取匿名的原則。

Q1：如果特殊幼兒在試讀之後發現仍不適合在該學校就讀，校方會如何安置小朋友？

A：這其實是公立幼稚園很為難地方，即使我們覺得孩子不適合，若是父母堅持，我們也必須忍受和接納，到現在很幸運還沒有碰到，唷、對有！去年有碰到一位不適合念我們幼稚園，但是家長還是堅持，我們覺得很痛苦。巡迴輔導老師來的次數少、孩子狀況又多，那.....我們常常有不能 handle 的感覺，回歸到面對的那一部份，像是鑑定安置的部分，孩子有很多問題、不是勉強把他安置來幼稚園，會干擾到其他孩子的學習、干擾到很嚴重，就可以把問題解決。像是去年孩子的家長堅持念整天班，但母親沒有工作，在這過程中會遇到一個狀況，父母常會把責任推到老師身上，教師也只能承受。父母態度都很強悍，在看這些父母通常會有兩種傾向，一種是很強悍，一種是很配合、極度配合，能溝通、不能溝通都像是站在兩端上面，不管能不能接納，都得接納和忍受。對公立幼稚園老師很不公平，對我們來說，也非常痛苦，老師不一定有能力可

以接納。只因爲家長挑了我們幼稚園，我們就必須去承擔。

Q2：您認爲您能幫助特殊幼兒有哪些地方？

A：一般幼稚園的老師，對於專業知能的能力，期使我們還去修習一些學分，我們必須去鍛鍊武功，大部分我們現場是遭遇到很多問題、狀況也很多，真的給孩子的幫助不多，給他們的幫助也很微薄。很多時候靠巡迴輔導老師來到幼稚園單獨來照顧一個孩子，像是公立幼稚園一個可以減免三個，像是我是兼任園長，我們已經忙到快翻了！實在沒有太大能力對他們做一對一教學，而其實你看唷、我們這一次面對評鑑，外在壓力一直很大的存在，國小行政沒有對園長造成很大的壓力，局裡面的壓力從來都沒有斷過，我們班的學生輕重程度不一，你無法面面俱到的，我常會覺得我對不起這些小孩，因爲我沒有太多餘力，我大概一天上班十二小時，在這樣情況下，我實在抽不出時間來一對一。上學期我們很努力不讓評鑑影響到我們的教學，必須要等到小孩全部離園後，我才有時間作行政工作，四點到六點還要配合局裡「課後留園」的政策，孩子要到六點以後才會走，我們大概要趁著孩子走，做了一個小時之後才會走。老師工作量超過，對、、、不禁想到這樣的特殊生進入園所，如果老師不能負荷的狀況下，我們老師實在很難給他很多幫助，只有靠同儕給予幫助。淑純老師今天他的瑣事做完，才有時間對小頁一對一，像是淑純老師課後留園帶的很少，但他也是要留到晚上六點多，對於教學運作絕對不是一個好的狀況，以眼前來說，是絕對作不到一對一教學的。

Q3：對於班上有特殊幼兒對您教學造成的困擾有哪些？像是上課會跑來跑去，自己作自己事情之類的。

A：三個孩子有不同的需求，小頁這學期是大幅進步的狀況下的小頁，有時候他會大吼大叫，會打人、有時候情緒不好時，他不善於溝通，或者是情緒不好時，他常會打同學打到血流滿面，像他打同學的情形，這樣情形一直會出現。

去年我帶的聽障生也是，天氣太熱他會生氣，因爲他會過敏。像是中午、趁著小孩午睡的時間，我們我會利用空閒打教學日誌，因爲過了那個情境會忘記。那個孩子他生起氣來，會拿膠帶來打人，在我們幼稚園這種情形很多，小頁會花很多時間在教室內奔跑，中午不吃飯，需要老師來餵他，如果他不吃，我們會擔心他不吃飯，花很力氣照顧他時，教室清潔要作、我們還有其他二十幾位小孩要照顧，進入一個特殊生就需要一個老師來專門照顧。

相對來說我們對其他小孩的照顧是比較疏忽的，對於宗達威我們只能說製造機會來肯定他，另外兩個小孩會因爲有一位自閉症孩子，所以對他們無法妥善照顧，是現場老師無能爲力的地方，這是我們現場很痛苦的地方，因爲那個

部分我們是無法照顧的。

Q4：可以把特殊生分一些到隔壁班嗎？

A：是跟剛開始分班的關係，而公立幼稚園有公立幼稚園的教育生態，我們沒辦法分他們到隔壁班，那誰該過去、又誰該過來呢？對於孩子被貼上標籤，家長又情何以堪？像是家長原來是不知道他們孩子是特殊幼兒，是後來老師才建議他們去作評鑑。像是林小宇的情形，我們是最難作的，小宇媽媽認為自己孩子沒有問題，媽媽聽得懂他說話，但是並不代表其他人聽得懂。小威是單純的感統失調，是比較容易治療的，小威必須要讓他有機會可以忍受挫折，但這個情境是必須刻意去營造，在現場我們常會感到心有餘而力不足，像是巡迴輔導老師這學期的已經很不錯了，但是一週只來一次，實在是太少了，對於特殊小孩幫助太有限。在照顧小頁之後，我們好像沒有很多能力去照顧他們。心有餘而力不足。

Q5：小頁之前會打人，老師可以舉一下小威和小宇的進步是在哪裡？

A：小宇現在比較敢說話，繪畫能力比較有進步，繪畫能力可以看出智商高低。彭晨瑋一個中班生，可以把人畫成這樣，即使比例不對，也沒有關係，他畫的讓我大大的驚訝。小宇來到幼稚園文化刺激變多了！故事聽的多了和更多人接觸！相對於他的能力有太大的進步，即使小宇媽媽文化刺激較少，但在我們堅持之下，媽媽也有帶他去作治療，像是第一發展中心功不可沒，他的情形靠外面的幫助比較大，我們能提供他們愛與被愛的感覺，他們可以愛別人，讓周圍很多人可以接納他們，這是有很大的進步空間。

Q6：小宇在家沒有很深刻被愛嗎？

A：像是小宇家，刺激不夠、家長功能不彰，他是一位文化不利的小孩，他有語障、兼智能障礙，像是他媽媽對他的愛，乖的時候給你惜惜（台語）、不乖的時候就揍你，我有聽到隔壁鄰居家長聽到他們管教孩子的方式，這就是他們的方式，他們這樣的管教方式，有時候我會覺得生長在這樣的家庭很可憐。

小宇以前他會不敢放肆的玩，會縮在一邊，他後來發現我們環境是安全的，現在我們鼓勵他，可以放肆地玩，但很大的原則，只要他不要妨礙別人，大概就是這樣子。

Q5：在接觸「融合教育」中，是否曾面臨過什麼樣的困難？需要哪些協助？（例如：行政、教學、設備等或其他方面）

A：其實說到這一點，我好像不斷在抱怨，我們有多痛苦喲！特殊教育在公立國小附設幼稚園中，其實它無法提供任何幫助，包括輔導室，也無法提供協助，靠外援實在是太少了！必須要靠老師自己去學習。我們雖然有特教組長，但是

對我們的幫助是零，這是我最大的遺憾。這一年來一直發現這樣問題，家長對特殊生不能接納，家長對特殊生愈來愈有意見，像是之前因為小頁會把口水吐在手上、抹在別人臉上，我們叫孩子不能尖叫，因為如果尖叫小頁會覺得很好玩。小孩會回家說，家長就會回來告狀，我們叫小朋友遇到這件事情，不能尖叫，但對於一般小孩作不到，孩子忍耐度必須要很高，家長會來學校告狀。當遇到這種情形，我們老師就必須擔任懲戒者，我們總不能教小孩一樣吐口水回去吧！我和淑婉老師都快變成學校的後母了！有時候我們罵孩子也會嚇到其他小孩，孩子會覺得我們好兇阿！這是我們的困擾。

Q6：工作量很繁重可能無法一對一教學，那您在教學上，有辦法實施多層次教學呢？針對不同的能力，給他們不同的課程？

A：我們基本上大概會根據孩子能力給他東西，像是小頁剛開始什麼數都不認識，我們都會一一去教他，即便再忙，我們都會有付出。有時間的話，我們會抽出時間教他。像是上團體課程的時候，有時候上一上他會受不了，林老師就會介入把他抽走。接下來的結論，我覺得園長班級實在不適合放特殊生，像是我們幼稚園很小只有兩個班級，每次教育局都會轉介兩個特殊生進來，就會有特殊生會在園長班上，有一種情形我發現家長都很愛我，我已經帶過五個特殊生，每一年都會有特殊生在我班上，每一次我都很難倖免於難。如果希望我們實施多層次教學，很重要的一件事就是：教育局不要給我們施予太多行政壓力，教育局給予我們的行事就很多啦！三不五時又要去接招，事情多到作不完。

Q7：有可能有助理老師嗎？

A：像是這個小孩障礙類別又沒有嚴重到那種程度，應該要如何呢？我們更需要有實習老師，不幸的是像我們 S3 國小地處偏僻，近兩年很少有實習老師來，像是我們學校太沒有名氣，我很不努力去外面經營名氣，也沒敲鑼打鼓去宣傳我們沒有實習老師。在我們學校實習老師好處不少，我們真的是做到傾囊相授，像是碰到一些狀況都可以處理，其實我們連續兩年都覺得很痛苦，因為我們沒有人手、真的是人力不足，人力不足是糟糕的一個現象。

其實我想說局裡面在要分發這些孩子時，局裡應該可以安排實習老師進入每個園所，也可以讓園所去分配實習老師，因為局裡無法增加人手，要作融合教育、卻又不增加人手，光靠巡迴輔導老師是不夠的，有時候巡迴輔導老師又會請假，真的是完全無效的，沒有效果的。

Q8：巡迴輔導老師對特殊生作的指導是什麼？

A：大部分的巡迴輔導老師無法每一個禮拜都來園所，大部分巡迴輔導老師都無法做到這一點，我對他們的專業知能有一定程度的懷疑，我覺得主要是因為

心不夠熟的原因。我們今年的兩個輔導老師都還不錯，像是黃老師一個人負責十個小孩，一個禮拜要巡迴多少個孩子呢？而在第二發展中心也有很多事情，能分配給孩子的時間是多麼的少？相較於這樣情況下，這樣孩子被安置在這樣環境下，對於教師是造成很大的困擾。

Q9：您認為曾經修習過特殊教育之相關學分，是否足以解決教學上的困擾？

A：我覺得可能是更加一層的瞭解，我們老師若是不瞭解，我們常會拿要求一般生的態度去要求特殊孩子，那絕對是不公平的。像是我第一年教自閉症孩子，還利用晚上時間去上課，有時候不免覺得我們很偉大，實在是犧牲家庭。你至少瞭解他是因為需求做出這樣行為，很多事情就是因為瞭解，才有辦法接納。像是特殊教育學分而言，很多教授以為他們都可以教，我常有很深刻這樣的感受，但是其實不然，很多時候課程名稱說是要開這樣的課，但內容卻不一樣，你說學生有哪幾個會去批評教師，這是師範體系、大學體系是必須去檢討的。但是有些教授就不錯，馬上可以給予你意見、給予指導。老師可以針對個案給予指導，給予你很大的幫助。當你讓現場老師無所適從時，就會產生困擾。若是跟到一個好教授，我覺得是功力倍增，受用一輩子，不敢說對你教學有多大的幫助，但至少你瞭解。

Q10：對園所中的特殊幼兒是否有做 IEP？在教學上教師會如何因應每位幼兒的學習需求？

A：我們班三個都有作 IEP，隔壁班孩子狀況不錯，因為他跟一般生的差異不大，所以他是完全沒有作 IEP。IEP 的幫助為何？你應該先去分析孩子能力為何，對於教學系統有比較大的分析。你說真的有依循 IEP，依循他如何進展，真的作的不夠細緻，不是老師推卸責任，真的是因為人手不足，即便你再有心也作不到。

Q11：您如何與家長互動呢？如何解決家長們對融合教育產生的疑慮？

A：其實我常常有一個感受就是，一定要讓家長接納你、信賴接納你，尤其是互動很重要，必須要讓特殊孩子相信老師是有專業的、具有專業能力，建立良好的關係極度的重要。親師之間的關係好，家長會比較願意接納你的意見，讓家長充分感受到你有很大的誠意，相信我們是愛你的孩子的。

因為我們畢竟不是專業老師，以經驗角度來說，像是以前誰會發現達威有問題？我們只會覺得他會跑來跑去，很不專心。誰會發現他這樣的狀況，我們會去合理化他的行為，而不知道是因為生理的問題，很多會是因為大人疏失，而沒有發現。就舉小威的例子為例好了！我是直接到他的家裡面拜訪、做家庭訪問，我是用很不落痕跡的去問他家長，感統失調有一些特徵，感統是最容易被治療

的，必須不斷密集去運動，就可以改善他的行為。

當初我們會去詢問家長小孩 Baby 的狀況，我們一直知道一個狀況，孩子若不經爬行就走路，對他的傷害很大。孩子前庭和頸部神經發展好不好，會影響到以後的學習達威完全沒有經過爬行，很不幸的是讓我猜中了！小威真的沒經過爬行。讓家長信任接納是很重要的，跟他談早期療育的重要性，讓家長感覺治療不是很困難，像我們會直接推薦他去找哪些醫生，到哪些機構去作測驗。我們和她媽媽說我們只是簡單做一些測驗，我們聊孩子問題在哪裡，如果小威他只是單純喜歡遊走，我們要作的非常簡單，我們要求會很嚴格，我們會說就是要你這樣、要你那樣，我們會用強烈的方式去要求他。若是因為生理因素，我們還是用強制的方式，他會認為上學是很辛苦的事。我們希望他運動，像我們會要求家長晚一些來接他，我們會帶他去運動，在運動的過程中，可以改善一些問題。很重要是因為家長必須要相信我們。我們班常去爬山，有時候他常會說走不動，就會一路走、一路哭著回來。親師之間相互信賴，很重要的一件事情就是要讓家長信任你。很重要一件事情是絕不惡言相向。

我有一個很大的感受，父母親比我們還瞭解孩子，若是發現他為特殊生，我們不要去打擊家長，因為家長遭遇困難比我們還大，因為孩子頂多我們老師一兩年，而跟家長卻是一輩子，不要去隨便打擊家長。同情、接納、接受狀態，若是他信任你，對我們的建議就會接納，這些年來的感受我認為：我們千萬不要去打擊家長。

Q12：以教師自身的觀點出發，您認為需要作哪些努力，才能使得融合教育順利推行呢？

A：其實需要不斷進修絕對是真的，你說、你一定，因為現在障礙類型何其多，絕對無法老是用一套方法治天下。提供愛的環境給他，老師讓自己專業能力成長絕對有必要，若只是說：「我覺得我只能做到這裡，這是我的極限，這是絕對是太不負責任的話」。進修不是說跟著教授學，看一些 paper 也可以、或是一些期刊阿！都是進修的方法阿！

Q13：您對融合教育未來的看法和期許為何？

A：我應該有哪些期許？我覺得孩子應該更審慎地被安排在一個環境裡面，我覺得不見得是每一個教師都具有這樣教師的人格特質，特殊生勉強被丟入這樣環境，我覺得對特殊生沒有很大幫助啦！我覺得應該要審慎去思量啦！教育是要讓孩子生長在這樣的情境之下，融合教育的未來：要回到教師專業的部分，講到這一點我覺得講到這一點台北市教育局真的對不起老師，我舉個非常好笑的情形，特殊生不管如何我覺得對老師一定會造成困擾，教育局對教師連不要

說是金錢啦！連記一個嘉獎都沒有，真是一個非常悲慘的情形。

三、 家長的訪談逐字稿：

Q1：您對學前融合教育的看法為何？

A：學前融合是指：他說跟正常小孩一起上學這樣子。我覺得如果說小孩是重症的話，應該要上特殊班，我們家這個個案應該要在融合班裡面，媽媽跟他、或者是家人是不夠的。因為他要進入小一，一定也是融合班，他以後是需要社會化，我覺得學前融合教育對他來說應該是需要。因為家長跟老師的溝通要夠，因為說沒有配合無法幫助老師，老師沒有把小孩在學校情形跟你說的時候，孩子在班上是一個問題的話，如果說：雙方能配合的…ㄝ…那好辦多了！那真的老師會很頭痛。小孩那麼小，人數又那麼多，如果特殊生在班上，老師不理睬那會有很多問題。

Q2：是在什麼機緣之下，您會讓小孩進入公立國小附設幼稚園就讀？剛進入園所就讀您的孩子是否曾經產生不適應的情形？

A：我們已經讀了……之前他是在特殊學校特殊班裡面就讀，大概是半年前，他中班是在這裡讀的，九月就一年半。他在那裡讀沒有進步、那裡對他來說進步不大，那裡老師也想觀察他在那個環境可以學多少，但我也斷然決然把他帶出來，夠了、也差不多了！因為每個小孩都需要很用心地去照顧他，進步也有限。有重症比他更嚴重，老師也照顧不來，進步也有限，表面看起來正常，進步也有限，曾經也有一個比他更重症的、比他更嚴重的，對他來說進步也有限，曾經有一個更嚴重的，到處跑的，所以我把他帶到這裡來。

適應情形也還好，特殊班也上了一年，他很小就被人家帶來帶去，他很早就已經適應學校生活。來這邊會跑，認知方面有問題，也是一種語言發展遲緩，自理能力都訓練得很好，摺被子、上廁所也都可以，但特殊生就是特殊，生但是自理能力都訓練的很好，在這裡不要影響到其他小孩就好了，對。

Q3：您認為您的小朋友在融合教育環境中學習，有哪方面的進步？

A：我覺得很難，因為小孩子，有的是因為發展的問題。有哪裡進步？是因為刺激他，他就進步了？還是因為心智年齡到了，他就學會了呢？老師就赫然一笑、好像都有的，是因為學校？還是小孩本身？也不能說揠苗助長，不能很急著要教他很多東西，要教我們早就教了。我們常會說好像進步了！這種感覺就是這樣，急不得啦！

Q：有些小孩原本會亂跑，現在可以好好坐著上課，以前不乖就會打人、現在會等待，老師所說的進步是這樣嗎？

A：有的小孩較早熟、比較懂事，有些小孩比較衝動、家裡都沒有在教育他的，

就會進步很慢。我們家小孩更慢、因為他的理解力有問題，他現在滿六歲、心智年齡大概四歲左右，簡單的他聽的懂，有時他聽不懂，常常訓練的他都知道。家長跟老師要多給孩子一些機會，如果一直放任他。會……進步也是有限，我們回家要跟他說，他回家不能打人、不能吐人家口水，我們今天要做的事要和他先說。有些狀況、或是會發生的事，都要先和老師說，讓老師先有一些準備。一些延宕反應，有些都是從家裡帶來的，因為他就是自閉，他會一直在那個情緒之中，他會忽然想起那個情境。家長要和老師溝通好，對……都會一直發生這些問題，就是所謂的延宕反應。

Q：其他家長會有意見？是否會有其他家長產生抗議，例如：您的小孩會打其他小孩，您會如何化解其他家長的疑問和爭議呢？

A：家長也會有啦！不是每一個人都會包容他，班上很多小孩也會包容他，有些家長會看小孩反應，也會包容他。知道的人、有些家長會比較包容他，知道的人會比較包容他。有些人會比較袒護孩子，會覺得這樣是不對的，小孩子不對，我們會這樣跟他說，吐人家口水是不對的。以為他聽不懂，所以他會出手，班上小朋友會包容他。其實他被揍的話，我也無所謂，太過包容他，因為讓他一直揍人也是不對的。老師說如果揍他的話，我也無所謂。那個情境多發生幾次，第一次、第二次可能聽不懂，十次他也會聽得懂吧！

Q：家裡有其他兄弟姊妹嗎？彼此也會互相打架嗎？

A：他有一個姊姊，會打阿！因為她會爭寵、會吃醋。因為總會覺得說…ㄗ…別人和我說、我自己也覺得，弟弟這樣，我會比較包容他，自己要調整一下、要教育他。姊姊會吃醋，別人會和我說，我自己也會覺得，姊姊會吃醋，也不能說是這樣溺愛他，以後會連姊姊都會覺得說他這樣子不對，連媽媽還都溺愛他這樣子。

Q：國小階段您會讓小孩在哪裡就讀？是念特殊班、或者是普通班？會繼續念有實施融合教育的學校嗎？

A：要看孩子生病的情形，如果是中等、或輕度，就給他念融合班，不可能跟正常一樣、說是要給他接近正常，有些時候我在想說會造成班上的困擾，有些學習東西要自己負責，有些東西會說要自己教，讓他長大可以獨立生活，自己負責。他應該是會在融合班裡面，大概在認知方面，我們教不來的，老師應該也是教不來的。因為老師在特殊教育裡面，老師應該也是有限，我們應該要有這種認知。團體生活、和其他人相處我想是重要的，在團體生活中被修理，我們也不能心疼啦！然後…我所希望的也是這樣子而已。如果比較重的，也是要給他上特殊班。因為他有語言，可以跟上來，他是發展遲緩，有一些自閉的症

狀，腦部放電的情形，就是自閉的症狀，在融合班裡面，我希望可以幫助他，這樣子。

Q：老師您可以試著說明國小附幼的學前融合教育的侷限在哪裡？老師無法針對他的特殊需求給他多一些課程設計？這是否是侷限？

A：國小附幼的老師對特教可能不是那麼清楚，我們學校也沒有半個學過自閉的。我可能要換一個要有特殊班、有資源班的，這裡只有資源班，爲了我自己的方便，在考量之後，我只好把他放在這裡，因爲現在壓力也蠻大的。我四月也開始修自閉症的學分阿！我在外面機構有上認知方面的課，我在外面的課可以拿一半的課，給這個老師上阿！不會重複上阿！回資源班的時候，把外面上過的課程、給小孩當作複習。這方面如果說有特殊班的學校，這樣就會沒有問題，而我們學校是有沒特殊班的學校。以後要是實習老師的話，也可以多幫上一點忙，可以多幫老師一點，老師不會這麼慌。有教授叫我自己接一年級帶他，但在考慮我們學校的情形之後。我把他帶在身邊，我沒有下去帶他。以前我帶中、低年級，後來改接高年級，現在因爲要帶他的關係，所以我改由接行政，以前有班級在的話，我就請假，我帶他去上課，早上上課、晚上上課。有這樣的小孩，必須要去負責啦！

Q：他看到媽媽在上課，他會哭是因爲分離焦慮嗎？

A：可能是他有一些延宕、一些情緒，會是他想到一些事情。

他不是很黏人的，他很不愛黏我，我把他訓練的很獨立，他在上課，他就不會來找我。妳給他一種訓練，他很制約，今天媽媽請休假，妳提早去，他之後妳在中午去，他就會說要回家嘍！妳都不要給他例外，他就會有很好的訓練。

Q：校方透過哪些方式和家長溝通？是否會定期舉辦融合教育講座、親師座談會等等活動？您認爲親師之間的溝通是否足夠？

A：老師很有愛心的話，老師有去想過要如何克服這方面的問題，我如果裡面有貼什麼東西的話，老師大概看了一下，就知道現在他在學哪一些東西，再給他去練習，讓他增廣、不敢說是增廣啦！就說是練習啦。像是如果和大家一起上課，他就會跑阿…跳阿！因爲他跟不上，所以就會跑阿！跳阿！以前會說給他東西畫一畫，現在要給他練習和大家一起上課，不能只坐五分鐘，慢慢再給他十分鐘。現在要給他訓練，因爲只訓練十分鐘的話，他以後就會習慣十分鐘。只作五分鐘、他以後上課就會作亂。像是老師會問說：「小頁最近好像在寫一、二、三，而老師也會拿一些一、二、三給他練習、給他寫。」

Q9：如何協助您的孩子和其他同學相處？

A：在學校他會打人、吐人家口水，我們會和他說這樣是不對的行爲，也會和

他爸爸說（他很怕他爸爸）。不對的地方就要管教他，他有時候會笑，可能是他也知道這是不對的，或是他覺得這樣子很好玩。我們會帶他去操場玩，和別人接觸，多給他一些機會，讓他跟其他小孩接觸，像他這種小孩他可以自己一個人玩得很好，不需要和別人一起玩。

Q10：他有哪方面能力是比較好的嗎？是比較優秀的地方嗎？

A：他的記憶力很好，認知很強，會拼圖、拼不對的話，他會想辦法去解決，會去思考要如何解決問題，對於符號認識能力很強。

Q11：您對融合教育未來有何期許？

A：要會識字、會簡單的算數，成績不好也正常啦！而我認為教師需要有這方面的學分（專業學分），需要去處理學生之間的糾紛，要去包容，我認為這樣融合教育才會成功。

附錄六：園所參觀記錄

一、S3 國小附幼參觀記錄：

時間：早上 9：30-12：00

日期：93/03/09

地點：S3 國小附幼

班級人數：27 人（3 位融合生）

該園所共有四位融合生：一位發展遲緩、一位自閉、一位過動、一位語言遲緩。

課程安排：

9：00-9：15 吃早餐

小頁：自閉症幼兒，有時無法控制自己的情緒，會跑來跑去和打小朋友。

9：30-9：50 林老師主教：和小朋友說明生活公約，收拾東西（整理美勞區的東西）。

老師說：「請大家幫小頁一個忙，讓他可以坐在位子上不要亂跑。」

（老師拿椅子讓他可以固定坐在位置上，不要到處亂跑；班上的小朋友也會幫忙叫小頁坐好。）

昨天有至直潭國小校外參觀，有看到蝌蚪、蝴蝶和毛毛蟲。

9：50-10：00 休息時間（上廁所、喝水）

10：00-11：00 上體能課、到地下室的球池玩。

體能課為兩班一起上課，由一位老師負責帶領。

11：20-11：40 團體討論時間：坐在討論區上課，發糖菓給小朋友吃。

11：40-12：20 午飯時間

12：20-12：45 畫作品集的封面

小威、小宇（語言遲緩、智能也有一些問題，入園之後、經由教師建議，家長才帶他去接受專業的特教評估，發現為特殊幼兒。）

中班的小朋友較不清楚班級常規。

老師、家長會協助特殊學生去經營和班上小朋友的關係，讓大家可以接受和包容他。

小頁以前常會打小朋友，老師經過和輔導室討論之後，發現用以暴制暴的方式，他打你一下、你也打他一下，他比較不會一直打其他同學，對小頁而言，具有一些懲戒的作用。

小頁在上課的時候常會跑走、一直跑來跑去。

班上有些小朋友是上半天班的，有一位特殊幼兒下午必須至其他地方上課。

小頁（自閉症兒）在上課常會走動，對於教師教學工作在剛入園的時候，常會造成一些困擾，現在小頁已經大班了！相較於以前，已經進步很多了！小頁對教師教學上造成的困擾也漸漸減少了！

問題聯想：

Q：其他小朋友和特殊幼兒互動情形為何？教師如何引導小朋友和他們做互動？

二、S4 國小附幼參觀記錄：

日期：93/04/14

學校名稱：S4 國小附幼

課程安排：

用餐

上廁所

融合的教育環境，讓小建增長了語言能力。

律動（作動物的動作入場，EX：兔子、小狗）

小建：上課會發出聲音（會說：「看老師」之類的話）

D 老師說：「現在要推行融合教育，到底是要以政策為主？還是要以教學為主？有時後連我自己都感到疑惑了！但還是不得不作、不得不去遵循。」

下學年是否會安置更多小朋友進來呢？如果教育局下學年要安置更多小朋友進來，我們也只得遵守，這也是沒有辦法的事阿！我們沒有辦法去拒收。

請小建和老師一起點小朋友回答問題（一起參與教學）

跳律動（律動時間）

大野狼被趕出去一手指搖的歌詞

報紙文章分享，分享文章的標題：防範中風、高血壓的消息。

老師呼籲小朋友們不要太常吃---漢堡、薯條、可樂、雞塊等東西。

有些小朋友說上課很無聊，轉頭作自己的事情。

班上的老師有一起進行協同教學（這週是實習老師主教）。

自己泡的茶可以喝，而外面罐裝飲料都是用很便宜的茶葉，很可能會含有除草劑（因為第二次世界大戰的緣故）。

宣導健康概念：不要喝垃圾飲料、不要吃垃圾食物。

D 老師對著小建說：「看書時不要發出聲音。」（因為其他小朋友會一直轉頭看小建）

園所有教注音符號（因為老師說要幼小銜接的緣故）。

分組活動（10：25-11：20）分組活動是因為想要讓教學更生動化。

一組是：作風車；另一組是：作降落傘（用塑膠袋、膠帶、布丁盒等材料作降落傘）。

11：20-11：40 去操場玩

11：40-12：20 吃午飯

三、S6 國小附幼參觀記錄：

課程安排：

8：00-8：40 角落時間

早上特幼班只有二位小朋友過去融合（角落時間）

很多小朋友都是九點之後才過來上課

龍龍和小凱過去玩都是自己一個人玩比較多，很多小朋友不會讓他們加入遊戲之中，大部分都是積木區玩遊戲比較多，很少會去更裡面的地方玩。

小凱會想要和其他大哥哥玩積木和車子，但是大班的小朋友很少和他們一起玩，也可能是因為小凱比較不會用語言表達，其他小朋友不知道他到底要幹嗎？

中間的課程安排：

吃點心

聽音樂

10：40-11：20 到樓下體能區去玩

小朋友輪流堆積木和拖車子，讓小朋友認知規範和輪流的概念。

順便考一考小朋友的記憶力，問他們剛剛是和哪一位同學玩拉車車的遊戲。

（發現有些小朋友不記得自己是和哪一位同學玩遊戲，沒辦法自己回答出來。）

11：20-11：40 上廁所和喝水

11：40-12：20 吃午飯：有些小朋友吃飯必須要老師拿棍子打才會吃，或是必須要老師餵他們吃飯，會覺得我們不應該要打小孩，但是他們如果一直不吃飯又於心不忍，怕他們會餓到，因此會陷於兩難之中。

學前融合教育實施成效反思：

S6 國小附幼實施融合從開學至今已將近兩個多月了！但在我觀察的過程中，我覺得兩班的小朋友彼此依然不熟悉，光是只有靠角落時間融合，其實真的很難收到融合教育的成效，但家長卻無法對融合教育的理念雙方達成共識，如果可以一起嘗試融合教育的上課方式，相信可以有更好的實施成效。要實施融合教育，不僅是要靠教師的力量，也要靠家長的力量，才有可能將融合教育作到更好、更完善。