



## 攜手共創融合教育

# 談三層級的補救教學之建構

國立臺灣師範大學特殊教育系教授 洪儷瑜

台灣從民國80年代開始推動融合教育，不論是由學前階段的融合，中小學階段的資源班，甚至實驗式的融合學校等，都致力於改善特殊教育和普通教育的隔閡，期待能讓普通教育更具包容性，讓所有學生，不論障礙、或各種需求的學生都能在普通教育獲得適性的教育機會。

在過去二十餘年，台灣的學校教育對於上述理想做過不同的努力，80年代初期，開始倡導融合教育，倡導特殊學生與普通學生一起接受教育之權利。但基於民國73年的特殊教育法將特教服務限制在特殊教育的班級（資源班、特殊班、特殊學校），特殊學生在普通班仍僅限於融合，特殊教育仍限於特殊班級，因此當時有各種實驗式的融合班級突破法規的限制獲得例外，讓特殊生和普通班學生一起上課，也可以有特教教育的服務，如特教教師和普通教師協同，或由特教教師擔任，但仍以學前為多（鈕文英，2000）。特殊生能在普通班接受適性的特教服務一直到民國86年第二次修訂的特殊教育法才獲得法令的支持，「為使就讀普通班之身心障礙兒童得到適當之安置與輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法，其辦法由各級主管教育行政機關訂定之」（第十四條），因此特殊學生不再因為了融合就失去特殊教育服務的機會，也因此很多縣市開始思考如何提供給就讀普通班之特殊學生的特殊教育服務。資源班的設置在民國89年之後大量增加，資源班開始攀升到特殊學生安置比率最多的型態，其次是普通班，特殊生在此二者安置的比率超過八成（教育部，2014），可見特殊教育進入普通學校已越來越普及了。資源班的特教服務也不再限於提供直接的特教課程，特殊教育也需要對於在普通班的提供諮詢、宣導或其他間接性服務的方案。

英國學者Barton對融合教育推行之後的演進，做了以下的詮釋：

融合教育不僅是對之前被隔離的學生提供機會進入主流的學校，也不是要關掉不受歡迎的隔離教育系統而把學生放入一個原始沒有調整的教育環境。現有的教育系統，包括物理環境、課程、教學期待、風格和領導角色都應該改變。因為融合教育是關於所有學生的參與學校以及移除所有隔離的形式。"（Barton, 1998, p.85）

依據上述說法，當學校的普通班開始接受特殊學生，普通教育預期要調整得接納更多特殊需求者，普通教育工作者因有機會接觸到特殊教育服務，開始意識到因應學生個別差異有不同的方法，原本與普通教育平行實施的特殊教育也因開始交流後而對普通教育產生影響，過去普通學校陌生的教育理念和教學方法隨著特殊學生進入普通學校，讓學校也開始注意到類似特殊生的低成就學生或適應欠佳學生，以及了解因材施教原來需要更多的專業知能。最近教育部對普通班教師要求差異化教學、多元評量、補救教學等專業知能，都是特殊教育常用於進行個別化教育的方法。

上述融合教育的衝擊，再加上普通教育開始注意弱勢文化或低成就學生之族群，民國94、95年推出攜手計畫，一直到最近正名為補救教學之政策，舉出七種弱勢的低成就學生政府補助實施補救教學之對象。這種補救教學政策主要是針對學習不利的因素，落實及早預防補救，以下七種弱勢其中有身心障礙者本身，其他六種除了原住民是文化殊異外，其他五種都是家庭因素所致之學習不利：

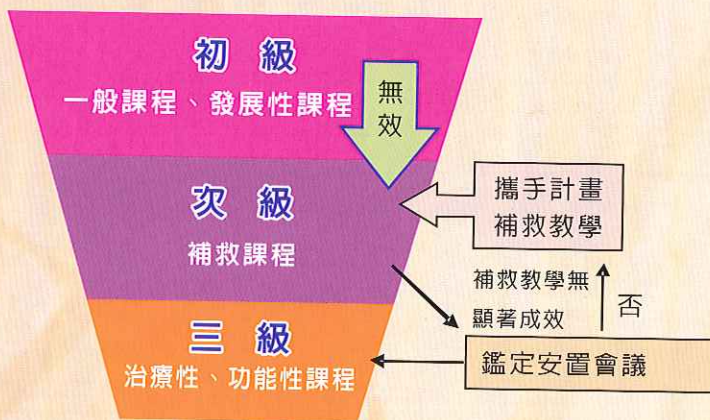
- 原住民學生。
- 身心障礙人士子女。
- 外籍、大陸及港澳配偶子女。
- 低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子女。
- 隔代教養及失功能（包括單親）之家庭子女。
- 身心障礙學生（包括經特殊教育學生鑑定及就學輔導會，以下簡稱鑑輔會鑑定為疑似身心障礙，且經學校特殊教育推行委員會認定受輔可提升該學生學業成就且不影響其他受輔學生之學習者）。
- 家庭經濟突遭變故且經學校認定有協助之必要者。

為了及早補救弱勢或低成就學生，國教署102年《教育部國民及學前教育署補助直轄市、縣(市)政府辦理補救教學作業要點》對補救教學之實施逐漸完整，如：提供補救教學教師基本知能和研習、增加補助縣市政府承辦業務之人力、設置線上評量提供學校篩選低成就學生之評量工具、統一標準和監控成效，另外還將九年一貫課程綱要修訂基本學習內容作為低成就學生之補救教學目標，如今的現況從民國98年的《教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點》就開始致力改善補救教學之問題(洪儷瑜, 2012)。反觀特殊教育方面，從推動融合教育以來，僅就針對特殊學生與普通班之關係，鮮少與普通教育工作者合作改善低成就問題。

然而，從87年之學習障礙鑑定基準，強調學習障礙需要排除文化、教學不利，「其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接

造成之結果」，而排除這些文化或學習因素之實際的方法就是實施轉介前介入，也就是美國身心障礙者教育法2004(IDEA 2004)所提出的教學反應(RTI)，在民國101新的鑑定標準也延續此重點，提出「且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善」。因此，特殊教育工作者如何與普通教育合作，建立圖一所示之三層級補救教學的模式，如果能將二者整合，很多因文化、家庭或偏鄉地區之教學不利所致之低成就學生，可能被誤診斷為學習障礙或智能障礙，如果能善用第二層次級之補救教學，不僅可以避免過度錯誤標籤一般弱勢學生，也可以及早補救這些弱勢或困難的學生。

在民國101年的鑑定基準之工作手冊，我特將國教署的補救教學措施作為學障鑑定流程中排除弱勢或家庭、社區不利的學生，圖一所示的結合，建立多層級的補救教學概念(multi-tier remediation)，將可以照顧到灰色地帶之適應困難學生，也可以在障礙鑑定時可以排除上述環境因素。



這樣對普通教育與特殊教育二者都有好處，國內陳淑麗等研究發現有效的第二層補救教學可以減少原住民學生被鑑定為身心障礙(陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰, 2007)，已將如此的結合可以讓融合教育不僅是學生融合，教師人力和資源也融合，讓學校結合兩邊的資源和力量照顧所有的學生，這才能真正落實融合教育的理想。然而，這樣的整合，

確實需要兩邊業務承辦人共同討論與合作，以下建議篩選、補救教學、教學反應三項的合作：

### 1. 篩選：

篩選學障高危險群學生，過去特教教師經常自己實施有關的篩選測驗，或是針對教師轉介的學生實施篩選測驗。如果能與補救教學工作合作，可以利用學校補救教學所得之評估資料，如教育部委託雲林科技大學之補救教學方案科技化評量(PRIORI)，主要是依據教育部頒佈之基本學習內容所編製，凡是低於60分者皆有接受補救教學之資格，然而，這個標準仍高於特殊教育基本讀寫算能力之篩檢切截點。如果特教教師將補救教學線上篩檢測驗和一年追蹤三次的成長測驗，做為教學成效之參考，再實施基本讀寫算能力之篩檢，即可讓篩選更經濟和有效。

### 2. 補救教學：

即是第二層級的補救教學，過去很多縣市都將轉介之疑似學生直接放到資源班進行教學反應的補救教學，如果可以將特殊教育之有效的補救教學策略與普通班教師分享，與普通教師共同協調實施補救教學之人力和定位，尤其是引介有效地基本讀寫算能力之補救教學策略，讓第二層級的補救教學確實符合有效教學之原則，這些合作所得結果，將有助於最後研判學習障礙之可能性。

### 3. 決定補救教學之成效

決定補救教學之實施成效即可作為介入反應(RTI)之成果，根據陳淑麗等(2007)，教學成效評估後可分為教學反應不明顯也沒有低成就問題，教學反應明顯有效並沒有低成就，教學反應有效但後測仍落於低標。如果運用國教署的一年三次的追蹤成效作為成效之參考，再參考教學觀察和基本讀寫算能力之篩檢，將可以提供更豐富的資料給鑑定安置會議之工作決定。

過去經常聽到特教教師抱怨在偏鄉或弱勢地區的學校低成就學生過多，難以有合適的診斷工具，或是過多學生低於標準超過特殊教育之服務量，或是抱怨測驗對原住民或偏鄉學校之低成就學生難有鑑別度。因此，很多縣市鑑定安置會議會自行調整標準化測驗之標準，或將家庭需求納入特殊教育需求比序，最可憐的學生可以入資源班接受服務，這樣做都是因特教資源有限。如今，如納入普通教育之補救教學，讓更多有需要的人可以及早接受有效的補救，一來提高學校因應學生低成就的問題，二來可以讓下一步的鑑定獲得很多豐富的資料，算是利人利己。因此，如何與普通教育合作建立三層級教學支援，才能落實融合教育之精神。

### 參考文獻

- 洪麗瑜(2012)。補救教學概論。載於陳淑麗、宣崇慧編，帶好每一個學生有效的補救教學，1-28。台北市：心理出版社。
- 教育部(2013)。102年特殊教育統計年報。台北：作者。
- 鈕文英(民89)：國小階段實施融合教育可行的模式之研究。教育部專題研究計畫成果報告。國立高雄師範大學特教系。
- 陳淑麗、洪麗瑜、曾世杰(2007)：轉介前介入在學障鑑定之可行性研究：以原住民低成就國小學童為例。特殊教育研究學刊，32(2)，47-66。
- Barton, L. (1998) The politics of special education needs. Lewes: Falmer Press.

