特殊教育季刊　民 106 年 12 月　第 145 期　第 23-30 頁
Doi: 10.6217/SEQ.201712_(145).23-30

大陸融合教育理念下教師教育的改革

王異妃
廣州大學教育學院碩士生

摘　要

融合教育在大陸地區逐漸受到重視，實施的成功與否，關鍵在於教師。然而教師的培訓卻出現了很多問題，以致影響實施的進度與效果。這些問題包括教師對融合教育的素養不足、地區融合教師教育發展不均衡、教師教育的課程結構重理論而少實務及課程講授及評量偏重知識記憶。其原因在於融合教育理念宣導不足，教師教育的投入經費不足、缺乏明確的法律規範以及缺乏對融合教師教育的相關研究。所以在社會基礎上，建立正確的融合教育觀念，增強教師對融合教育的全面認識；在法律基礎上，擬定相關的法規，制定教師的專業守則。在財政基礎上，加大對融合教育經費的投入，減少地區差異造成的師資問題。在教育基礎上，調整教師教育的課程設置，靈活教學方法。

關鍵詞：特殊教育、融合教育、教師教育

Teacher Education Reform under the Inclusive Education System in Mainland China

Yi-Fei Wang
Master Student College of Education,
Guangzhou University

Abstract

Inclusive education in mainland China was developed. The success of its implementation lay in teachers. Due to problems in teacher education, there were many challenges to the implementation of inclusive education. The reasons were that teachers did not have enough of an idea about how inclusive education works, as well as the investment limits, the imperfection of the law, and little research in this area. To solve those problems, the correct concept of inclusive education and enhancing their comprehensive understanding on the society should be established. In addition, what is also needed is formulating relevant laws, developing a teacher's professional code

王異妃（wangyifei0122@gmail.com）。

of conduct, increasing the investment in inclusive education and reducing the number of issues affecting teachers due to the regional difference. Finally, the curriculums of teacher education programs should be adjusted and more flexible teaching methods should be permitted.

Inclusive education in mainland China is in the developing stage starting 1980 and continuing to the present. A key factor for the success of implementing inclusive education is related to teacher education, especially training in teaching students with special education needs. A lot of challenges have been encountered in such kind of teacher education programs. For example, not only parents and the public, even teachers and professionals by and large generally do not have enough idea about inclusive education; only a relatively small amount of resources have been invested in this; and very little research have been undertaken on this area in China. To solve these problems, the correct concept of inclusive education and enhancing their comprehensive understanding on the society were established. The relevant laws were to formulated, and the amount of tax dollars available of difference regional were increased, curriculums of teacher education programs were adjusted and flexible teaching methods were permitted.

Keywords: special education; inclusive education; teacher education

壹、前言

特殊教育的理念由去機構化（deinstitutionalization）、正常化（normalization）、最少限制環境（the least restrictive environment）、回歸主流（mainstreaming），發展到現今的不分類（noncategorical procedures）。從九〇年代開始到現在，「融合教育」（inclusive education）一直是特殊教育的發展主流。歐美教育界認為該一理念是普通教育改革的方向，台灣也將其列為特殊教育工作的主軸（蔡昆瀛，2000；吳武典，2005）。

特殊教育讓殘疾者有機會接受教育，所以發展初期，特殊教育是從普通教育中分離出來，而當人類文明發展到一定程度，教育發展到一定水準時，特殊教育又回歸到普通教育中，實施特殊教育和普通教育的融合。然而，教育的融合除了需要教育政策及全體教師在教育理念的提升外，特教教師的專業知能、普通班教師的認同及合作、法規的建構、課程的設計與執行、及經費的寬列與投入，都是關係到融合教育是否成功的重要因素。其中最為關鍵的便是普通班教師及特殊教育教師，由於教師是真正融合教育的執行者，普通班教師及特殊教育教師需相互合作及支援，舉凡親自教導學生、彼此的溝通與協助、設計課程及讓融合班級的一般非殘疾學生真正接納殘疾學生，都與這兩類教師脫離不了關係，所以師資的養成教育及在職訓練便顯得非常重要。

本文先探討大陸地區當前特殊教育現況，其次探討融合教育中師資教育的問題，並剖析其原因，最後嘗試提出相關的實施舉措。文中部份術語乃大陸地區用語，與臺灣地區之特殊教育用語或有不同，如臺灣稱身心障礙者，大陸以殘疾者表示，又如臺灣稱在家教育，大陸則以送教上門稱之。

貳、大陸地區當前的特殊教育概況

根據新修訂公布的殘疾人教育條例（2017）第 17 條規定適齡殘疾兒童及少年能夠適應普通學校學習生活者，依照義務教育法的規定就近到普通學校接受義務教育；不能接受普通教育的，由教育行政部門統籌

安排進入特殊教育學校接受義務教育。該條例最初公布於 1994 年，是大陸地區第一部有關殘疾人教育的專項法規。雖然如此，對於殘疾人的教育卻非屬強迫性質 （Li & Altman, 1997）。但由新修訂的殘疾人教育條例 2017 年 5 月 1 日才正式施行，條文中可以看出，殘疾兒童及少年接受學校教育為受到國家保障，並禁止任何歧視，同時由法規的內容來看，該些學生的教育場所為普通學校及特殊教育學校。此外，該條例也提到實行殘疾人教育教師資格證書制度（38 條）及師範院校設置殘疾人特殊教育必修或選修課程，以適應隨班就讀殘疾學生的教育需要（41 條）。

據張福娟等人的統計顯示大陸地區在 1949 年，有特殊教育學校（盲聾學校）42 所，學生 2380 人，到了 2015 年，則共有特殊教育學校 2053 所，學生 442,200 人。這些特殊教育學校主要還是以盲、聾及培智（啟智）學校為主，而且 90% 以上是位於城市及縣鎮地區。以殘疾人口抽樣調查，其分布情形，城鎮的殘疾人口只佔了近 25%，而鄉村地區則佔了 75% 以上（鄧猛，2016）。

上面的數據分析顯示，大陸地區的特殊教育如要符合新修訂的殘疾人教育條例或讓更多的殘疾人有進到學校接受教育的機會，光是增加特殊教育學校是無法達成的。況且對佔絕大多數殘疾人的鄉村地區，特殊教育學校的數量是不足的。為了執行及落實殘疾人教育條例，讓這些人有機會受到國家提供的義務教育，也為了呼應特殊教育的融合教育理念，將殘疾兒童與少年安排在其住家附近的普通學校學習，便是一個可行的策略。而融合教育不是只有表面的肢體融合，也就是只把殘疾學生放到普通學校中而已，學生的學習、非殘疾學生的接納及教師的觀念更是融合教育成功的關鍵。如要真正實施及執行，教師的培育及其在職教育更是相對重要，教育行政當局不可忽視。

參、融合教育中教師教育的現狀與問題

既然教師是融合教育執行成功與否的關鍵，對於大陸地區融合教育中教師教育（師資培育）的現狀與問題就必須加以探討。就筆者的觀察與了解，融合教育中教師教育的現狀與問題有以下四方面，分別是教師對融合教育的素養不足、地區融合教師教育發展不均衡、教師教育的課程結構重理論而少實務及課程講授方式及評量內容偏重知識記憶。

一、教師對融合教育的素養不足

融合教育指的是讓有特殊教育需求的學生在普通學校中接受教育。對於這些有特殊需求的學生，普通班教師需具備及時發現、鑑定和解決學生在特殊教育需要的能力。

大陸地區普通學校課堂中，由於隨班就讀的政策在部分地方已開始實施，儘管學生不斷的湧現，但他們的特殊需求並不是都能得到重視或滿足，這方面的問題很大程度上教師需承擔大部分的責任。然而卻有一些教師對此說法不以為然，因為他們心中本就沒有接納殘疾學生的意識，這或許與他們所接受的傳統觀念有關，認為特殊教育應與普通教育相隔離。

調查顯示（雷江華，2012），隨班就讀的教師對待有特殊需求的學生，仍然存在著很多的歧視與偏見。部分教師反映，有特殊需求的學生就應該待在特殊教育學校，教師們認為有特殊需求的學生可能跟一般人的思維和行為表現不太一樣，所以很難理解他們。可見儘管教師接受了系統的教師教育，還是有教師並未從內心正視特殊需求的學生被排斥及歧視的現象，這樣的融合只是表面及肢體的融合，隨班就讀的學生是無法真正融入班級中的集體行為。

二、地區融合教師教育發展不均衡

二十一世紀大陸地區的特殊教育專業取得了前所未有的發展，有特殊需求學生的教育問題得到了一些改善，但是融合教育區域、城鄉、學校之間的發展仍不平衡，農村裡有特殊需求的學生義務教育普及率不高，非義務教育階段的特殊教育水準更是偏低。

如前所述，大陸地區雖有特殊教育學校 2053 所，但 90% 以上是位於城市及縣鎮的學校，鄉村地區特殊教育學校數則只佔了 10%。此一情形對於推動融合教育有其必要，但在教師的教育條件上卻相對不足。

大陸地區特殊教育教師學歷在不同地區的差異頗大 , 發達地區如北京市、廣東省、上海市等特殊教師多數在本科學歷以上 , 中西部未發達地區如湖北省、貴州省、陝西省等的特殊教育教師學歷則偏低 , 多數是大專或中專以下。其次，特殊教育教師的特殊教育專業化程度不高，分佈也不均勻。如特殊教育教師畢業於特殊教育專業的人數比例以廣東省、江蘇省、福建省等較高，其次為安徽省、貴州省等中西部地區，然而有些地區其特殊教育教師甚至沒有學習過任何關於特殊教育方面的專業知識就從教（張茂林、王輝，2015）。

在東部發達地區和城市裏，如上海、北京、天津和江蘇部分地區先後提出對有特殊需求的學生教育基本上是“零拒絕”，要求各級各類學校都要創造條件 , 擴大殘疾兒童受教育的機會，學校不得拒收殘疾學生。對於因身體條件無法到校就讀的學生，還採取送教上門方式保障他們享有平等的教育權利。而採取「送教上門」這種方式只有經濟實力雄厚的發達地區才具有可行性，這些地區教育資源豐富，師資力量相對雄厚，再加上一些輔助的教學設備等，為融合教育的實施提供了充足的物質基礎。但是對於經濟未發達的中西部地區，相對欠缺優質教學資源和師資力量，尤其是一些較為偏僻的城市和村鎮沒有資金支持發展融合教育。

三、融合教師教育的課程結構重理論而少實務

當今，大部分特殊教育的課程只會開設在特殊教育專業的學生，普通師範生很少接觸到特殊教育的課程。而且高等院校開設的特殊教育專業覆蓋面仍然較小，理論課多，實踐課少，理論應用課程聯繫甚微。很多師範生反應在教育實踐時常常忘了自己以前所學的理論知識，課堂上的理論應用知識很難在實踐中得到遷移，學生想要反思和改進教育實踐難度加大，導致了教育實踐的形式化現象。而事實上融合教師教育課程實踐能力的獲得與理論知識的學習並沒有矛盾，融合教育呼籲的是一種高素質、高能力的實踐型教師，它要求教師的知識技能獲得與實踐能力相輔相成，如此讓教師在面對不同差異的學生所產生的突發情況下能夠採取高效適當的教育方式應對。如果教師教育的課程重理論而少實踐，這些未來的教師在實際運用時便會有困難，以至於影響融合教育的效果。

四、課程講授及評量方式偏重知識的記憶

教師教學及評量方式會影響學生日後的實際表現（李永昌，2017）。偏重知識及記憶的教學或評量方法，無法讓學生融會貫通及有創意地表現。實際教學時，遇到各種未學習過的狀況，教師們往往不知所措，也影響他們對於有特殊需求學生在普通學校中接受融合教育的意願。

大陸地區有關特殊教育的課程，內容基本鎖定在「雙基」，即基礎知識與基本技能上，很少有關注到學生知識應用能力的培養，因此教師在講授課程時不免過分關注知識傳遞以至於忽視學生對於知識應用的能力。學生在課後作業和考試時常照搬照抄，這種學習模式下只知道堆積書本的知識，而不知如何將其轉化為實際應用的技能，不會靈活運用與創新。在融合教育的環境中，教師可能會碰到各種學生的差異，其狀況或問題甚至是課本上沒有提及的情形。在此情況下，教

師的知識應用能力將發生重要的作用。

肆、融合教育中教師教育發展欠缺的原因分析

基於前述的現況說明，大陸地區融合教育中教師教育發展欠缺的原因，就筆者的觀察與了解，主要有以下四個方面，分別是融合教育的理念宣導不足、教師教育的投入經費不足、缺乏明確的法律規範以及對融合教師教育的相關研究。

一、融合教育理念的宣導不足

大陸地區早期的融合教育主要是關注有特殊需求或殘疾兒童的教育問題，發展到後來，也發現到一些弱勢群體和被主流社會所排斥群體的教育問題，因此廣義的融合教育包括那些易於被邊緣化和排斥的兒童群體。如此才能符合融合教育創設的尊重、理解、包容的精神，讓所有兒童都能平等地享有接受教育的權利、都有接受普通教育及學習普通班課程的機會。

雖然廣義的融合教育是將融合教育推廣到更多的弱勢群體，但純就特殊教育言，融合教育的對象應以有特殊需求的或殘疾兒童為優先考量。然而將大多數的有特殊需求的兒童安置在普通班教室裡進行隨班就讀，表面上緩解了有特殊需求兒童入學難的情況，但如何正確地教導這些兒童、選擇合適的教育內容進行額外的特殊需求服務等深層次問題，對於普通班教師來說都是極大的挑戰。

目前大陸地區特殊教育的基本形式是隨班就讀和特殊教育學校這兩種形式，將融合教育限定於特殊需求學生在普通學校裡進行隨班就讀，而將特殊學校排除在融合教育的實施機構外，這是一種狹義的融合教育觀。其次，融合教育在學校裏實施，不是只有學校校長、教師、特殊教育專家的職責，更是家長、社區及社會的責任（Pivik, McComas & Laflamme, 2002）。包括學生的父母和所在社區等校外組織都應該積極參與，在一個融合社會裏實現融合教育。

二、教師教育投入的經費相對不足

大陸地區用於特殊教育的經費總體上來說是呈上升趨勢，特殊教育學校在每年的總經費投入上，東部始終高於中部地區，截至 2013 年，東、中、西部地區各省經費投入分別是 5.25 億元、2.60 億元和 1.48 億元，西部地區的教育經費不及東部地區教育經費的 30%。國家經費是特殊教育經濟的主要來源，東部地區教育經費最高，為 55.85 億元，西部地區最少只有 17.32 億元。（魏怡鑫、齊培育、趙兵，2016）

由此可見，大陸地區在東部經濟發達的地區對教育資金投入一直高於西部地區。教育經費當然包括教師教育的成本，儘管中西部地區是未發達地區，如能投入較多的教育經費將有助於平衡地區教育的差距。而大陸地區人口基數大，所以生均特殊教育經費不多，經費投入區域差異也比較大，往往經濟發達的東部地區經費投入多於經濟未發達的西部地區。其次，對於特殊教育學校學生的經費投入比隨班就讀的特殊需求學生的經費要多，普通學校裏特殊需求學生的基礎設備也比較欠缺，這在某種程度上阻礙普通學校融合教育的發展。

三、融合教師教育缺乏明確的法律規範

儘管近年來，大陸地區也頒佈了一系列隨班就讀等舉措來促進融合教育的發展，但是缺乏對特殊教育教師相關的法規。由於沒有法律規定隨班就讀的教師入職標準，因此許多隨班就讀班級的普通班教師只是形式上加入了特殊需求兒童，授課內容仍然是普通班級的內容，如此無法保障這些隨班就讀兒童接受其能力範圍內所能接受的教育。

四、缺乏對融合教師教育的相關研究

特殊教育較普通教育言屬於小眾教育，由於人口數較少，且其異質性較大，其研究多採質性研究方式進行，研究結果較難推論到所有特殊的群體（李永昌，2017）。再加上課程本身的限制，大陸地區較缺少成功融合教育的案例。就算有些許案例，也是個人的案例，很難共用。由於極度缺乏融合教育的經驗分享和成功案例，對於融合教育教師教育課程便無法深入瞭解和研究。特殊需求的學生很難與其他普通班學生融入，而教師也並未接受過系統的融合教育培訓，也極少有專家學者或研究生投入研究及開發融合教育中教師教育的系統課程。

伍、融合教育中教師教育的實施舉措

面對上述融合教育的問題及其原因剖析，要落實融合教育的理念，筆者嘗試從社會基礎、法律基礎、財政基礎及教育基礎四方面提出因應策略。

一、社會基礎條件上

推廣融合教育的理念，增強教師對融合教育的全面認識。教師的素質對於融合教育品質的提高有著舉足輕重的作用，努力提高教師教育在融合教育方面的素質十分重要。為了保證從事融合教育的教師素質，需要加強對教師的職前與在職的課程培訓，使得教師樹立科學的融合教育觀念。透過教學、小群體的相互學習與融合教育典範教師的表揚方式，讓教師們在融合教育教學實踐中通過反思、研究、學習、創新來提高自身的特殊教育教學的實踐能力，促進包括特殊兒童及少年在內的所有學生的全面發展。

二、法律基礎條件上

法律是國家政策的反映，也是實施的依據。欣見國家修訂及公布的殘疾人教育條例中注重所有特殊需求學生的就學權利，但內中仍然有所不足，所以有需要擬定融合教育相關的法律規定，制定融合教育教師的專業守則（Forlin & Chambers, 2010）。要制定國家融合教育法規，條文內容用詞應改用「應該」、「應當」等這樣的辭彙，以確保發揮法律的強制性，保障特殊需求學生的教育機會和權利。其次，正確定義融合教育的對象。目前大陸地區融合教育對象大多僅限於殘疾兒童的教育，而教育的對象又多為盲、聾及培智的學生。除了這些殘疾學生外，那些孤僻自閉症、抑鬱症的、情緒障礙的兒童等都應該納入融合教育的範圍，這樣才更能體現教育的包容性、融合性、公平性。創設一個良好的社會氛圍和法律環境，不僅僅只是規定特殊需求學生享有的權利，也要有法律明確規定各級政府、學校委員會、校長、教師、父母、社區等在融合教育領域中遵守的責任和義務，對於各方面貫徹實施法律也起到監督作用，有法可依，依法行政（蕭遠軍、李春玲，2007）。

三、財政基礎條件上

加大對融合教育經費的投入，減少地區差異造成的師資問題。如可採取提高各級融合學校教師的待遇。融合教育在要求提高教師素質的同時，需要對教師嚴格要求與給予較為優厚的待遇，兩者結合才能吸引高素質的教師從事融合教育的工作，從而保證各級融合學校能高要求地引領教師、高效率的運用教師、辭退不合格的教師，從而形成良性迴圈，保證融合教育品質的提高。

四、教育基礎條件上

調整教師教育的課程設置，靈活使用各類教學方法。融合教育全面貫徹實施，就必須對中小學的師資進行特殊教育專業培訓。師資培訓要為所有的教師提供用以滿足課堂上學生特殊需求的知識與技能（Florian & Linklater, 2010）。特別是融合環境中普通學校的教師，急切需要掌握課堂上特殊需要學生

學習及行為問題處理的知識與技能。這樣，教師才能利用所學的知識、技能與方法來發展特殊需求的兒童的潛能。

印度與臺灣的作法值得借鑒，印度在師資培訓的普通課程中加入了相關的特殊需要內容，例如在社會與哲學的基礎課程中放入了「特殊需要兒童與平等教育機會」的內容；在教育心理學個體需要部分插入了「特殊需要的鑒別與評估」的內容；在課程與教學中插入了「適應特殊需要的課程」、「特殊器具與設備」等內容；在學校管理中放入了「支持服務」。而臺灣的教師教育中，所有高中職以下的各級學校師資，在職前教育中都必須修有特殊教育三學分才能參加教師檢定考試，而正式教師每學年都必須參與校內外舉辦的特殊教育知能研習，以增進他們對融合教育的認識及能力（Li, 2016）。

而加拿大安達略省要求在普通教師的職前教育中，每一位普通老師每隔三年提交一份自我發展規劃，在接受教師教育的五年中需要完成 14 門專業課的學習，其中包括特殊教育教學、特殊教育教學評價、特殊教育課堂管理，以及溝通藝術等課程。關於之前教師融合教育專案， Timmons 提出了當今加拿大採取的三種基本形式 : 一種是在本科生教育計畫中增添一門或者幾門關於融合教育的課程，並將其作為准入教師計畫的必修課程 ; 二是通過教育學課程全面滲透融合教育理念，即所有課程都將融合教育原則作為基本目標之一，所有教師都必須接受融合教育實踐培訓；三是將職前教師放置於學校情境中，把融合教育實踐作為他們實習課程的必要要求（張影，2011）。

上述印度、臺灣及加拿大的作法，都為了充實教師的特殊教育知能，以便進行融合教育時，普通班教師對有特殊需求的學生也能有充分的認知。

陸、結語

融合教育是特殊教育的主流，當今特殊教育發達的國家，大都將有特殊需求的學生融入普通教育系統中，即使是以特殊教育學校為主流的日本，也將其養護學校改名為特別支援學校。大陸地區特殊教育正大力的發展，融合教育也積極的推動，希望上述分析及建議有助於融合教育的發展，以造福更多有特殊需求的學生。

參考文獻

李永昌 (2017)。核心課程。載於張勝成、王文科 (編)。**50 則特殊教育關鍵概念**，（75-76 頁）。臺北：五南出版社。

吳武典 (2005)。融合教育的迴響與檢討。**教育研究月刊，136**，28-42。

殘疾人教育條例（2017）。2017 年 2 月 1 日中華人民共和國國務院令第 674 號令修正公佈。

張茂林、王輝（2015）。國內特殊教育職業素質現況調查與分析。**中國特殊教育，7**，70-75。

張影 (2011)。加拿大全納教育探析——以新不倫克省為例。**東北師範大學學報，11**，28-29

雷江華 (2012)。**融合教育導論**。北京 : 北京大學出版社。

鄧猛 (2016)。**融和教育背景下特殊學校功能定位與轉換**。2016 全國特殊教育學校發展定位與轉型研討會。四川，成都。

魏怡鑫、齊培育、趙兵 (2016）。近十年我國特殊教育經費投入情況及地區差異分析。**綏化學院學報，7**，125-129。

蔡昆瀛 (2000)。融和教育理念的剖析。**國教新知，47**（1），50-57。

蕭遠軍、李春玲 (2007)。臺灣教師教育政策演進及現狀分析。**黑龍江高教研究，5**，46。

Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40*, 369-386. doi: 10.1080/0305764X.2010.526588

Forlin, C. & Chambers, D. (2010). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*, 17-32. doi: 10.1080/1359866X.2010.540850

Li , Y. C. (2016). The current situation and challenge of teacher education in Taiwan. *Bulletin of The 1st Asian Education Forum*, 3-18.

Li, Y. C. & Altman, R. (1997). Comparison of special

education legislative mandates in the United States, China, and Taiwan. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 154-162.

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to inclusive education. *Exceptional Children, 69*(1), 97-107.