特殊教育季刊　民100年9月　第120期　第11-18, 52頁

特殊教育並不特殊：從特殊教育的特殊性談融合教育之現況與未來

林珮如
臺北市文山特殊教育學校物理治療師

摘　要

特殊教育的「特殊」是什麼？本文從5W1H六方面整理特殊教育的特殊性，認為服務對象的特殊性根本上就決定了教育內容與方法的特殊性。本文試著藉由一些解決方法或處理策略來消除其特殊性，以逐步從「特殊」邁向「融合」，但筆者認為目前特殊教育在教育對象、內容及方法上仍具有特殊性，其中普通班教師及外在環境兩方面是目前讓特殊教育在教育內容和方法仍具特殊性的主要因素，以致於無法真正消除其特殊性，而阻礙邁向全面融合的境界。

關鍵詞：特殊教育、融合教育、特殊性

Special Education Isn't Special: The Current and Future Special Education

Pei-Ju Lin
Physiotherapist,Wenshan School of Special Education, Taipei City

Abstract

This article discussed six aspects of "specialness" in special education from 5W1H perspectives. Although inclusion has been emphasized in the field of special education, the author found that the specialness in special education exists due to the special needs of students with disabilities, and thus affects the curriculum and instruction provided to them. The above situation may be caused by factors regarding general teachers and environmental issues. It is expected that special education moves towards the full inclusion.

Keywords: special education, inclusion, specialness

壹、前言

特殊教育是「特殊」的教育嗎？特殊教育的「特殊」在哪裡呢？是施教或受教的對象很特殊呢？還是教育方式或教育內容很特殊呢？這些都是筆者初入「特殊教育」這個不同於「物理治療」或「科技輔具」領域後有的一連串疑問。

筆者本身非特殊教育出身，但是與其接觸源自醫院的早期療育服務，更深耕於學校巡迴與特教學校的相關專業服務，身為特殊學校的物理治療師，只要有機會即參與校內外各種特殊教育研討會，從中吸取零星且片段的特教相關知識，但仍無法獲得完整的理論架構。然而，二年多前很幸運的能在「特殊教育」的專門領域做更進一步的學習與進修，自己與研究所其他同學相較起來，算是特殊教育的門外漢，也因此更認為我們應該回頭去面對這些最根本、最基礎的問題，亦即特殊教育的特殊性為何？針對這個問題進行反思，才能綜觀現今，放眼未來，努力邁向「全面融合」的境界。

因此，本文從整理特殊教育的特殊性，試著剖析能否藉由一些解決方法或處理策略來消除其特殊性，以逐步從「特殊」邁向「融合」，接著再探究目前融合教育環境面臨哪些問題，使得特殊教育的特殊性仍存在，而造成融合窒礙難行。

貳、「殊途」同歸，「融合」歧異：讓特殊教育不再特殊

教育部國語辭典簡編中的「特殊教育」係指協助特殊兒童或青少年，在心理或生理上有殘障的學生，瞭解並克服其適應困難所實施的一種教育。國外對「特殊(special)」的定義是以獨特的特質來區分；或指附加在「普通(regular)」之上，並非單純的指特殊或普通字面上相對的意義，而是指「普通加上特殊」。「特殊教育」指的是普通教育附加上通常不會用在一般孩子身上的額外組織和流程，因此特殊教育的「特殊」就在於那些不平常的、獨特的組織或教學過程(Adams & Swain, 2000)。

綜合來說，國外對「特殊」的定義，並不像我國那樣與「普通」壁壘分明，反而認為兩者是有所相關連及附屬關係的。目前「特殊」這個概念不但廣泛引起討論，且對國內外教育政策和實務影響甚鉅。然而，筆者認為普通教育工作者對身心障礙學生猶疑卻步，可能就是認為特殊教育具特殊性，不但教育的對象令人感到特殊，教育的內容及方法更令人感到特殊，且耗時耗力。然而，若能試著去除特殊教育的特殊性，也許就能去除與普通教育間的藩離、隔閡，讓特殊教育不再特殊，進而能從「特殊」逐步邁向「融合」。因此筆者試著綜合國內外的相關法規及文獻，分別從Why、Whom、Who、Where、What、How (5W1H)六方面整理歸納特殊教育的特殊性，再從這些特殊性著眼，試著從國內外文獻及筆者自己的看法，找出解決方法或處理策略來消除特殊教育的特殊性：

一、Why：為什麼要接受特殊教育？

憲法第21條及159條規定，人民有受國民教育之權利與義務，且國民受教育之機會一律平等，當然也包括特殊兒童，但身心障礙學生卻因發展呈現廣泛的差異，平等接受普通教育是有困難的，因此需要被特殊對待，課程設計也要符合其需求(Hallahan & Kauffman, 2000)。特殊教育的產生就是要協助無法在普通教育學習的身心障礙學生，我國於2009年底新修正的特殊教育法第一條就開宗明義指出：「為使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力」。

不過如果試著從受教權是國民應盡的義務，也是應享的權利，以及有教無類、因材施教和教育機會均等的觀點來解釋接受特殊教育的原因，那就不會特殊了，因為不論是

智能高低或文化背景等差異，所有學生都擁有受教權，只是其資質不同，所以需要不同的對待方式。

二、Whom：特殊教育的對象是誰？

想當然爾就是特殊兒童(exceptional children)，即身心特質顯著低於或高於平均表現水準者，需要提供特殊教育方案及其他相關服務才能符合其需要，發揮個人的學習潛能（徐享良，2000；黃志成、王麗美、高嘉慧，2005）。另外，在國內外的相關法規中也可窺其全貌，如美國1997年的身心障礙者教育修正法案(Individuals with Disabilities Education Act of 1997)中明文規定特殊教育的服務對象為身心障礙學生。我國特殊教育法第一條也指出特殊教育的對象為身心障礙及資賦優異者。這些對象在接受特殊教育服務前，就已具有醫學或心理上的診斷，因此只要是身心障礙學生，其受教權就受到相關法律的保障。

融合教育強調社會多元化的價值，尊重每位學生在智力、心理、生理的個別差異，認為其教育需求都具有獨特性，且目前世界趨勢也以「學習需求」或「功能分類」漸漸取代現行的障礙診斷與分類。另外，基於教育均等概念，融合教育的服務應是全面性的，所服務的對象是班級中所有學生，而非僅限於具有評估及鑑定的身心障礙學生（徐易男，2006；鈕文英，2008）。但筆者認為更重要的是要讓普通班教師不再覺得他們教育的學生是特殊的，願意面對且接受學生被標記的事實，讓身心障礙學生與一般學生在同個環境下共同學習，將全班學生視為一個整體，特殊需求學生就只是整體中的一份子而已，那特殊教育的服務對象就不具有任何特殊性了。

三、Who：誰提供特殊教育的服務？

教這群特殊兒童的教師需具備特別教學方法和行為管理等能力(Cook & Schirmer, 2003)。特殊教育法第十四條就明確指出：「……學校為辦理特殊教育應設置專責單位，依實際需要遴聘及進用特殊教育教師……」。因此具有特殊教育教師資格的人，就可提供特殊教育服務。Siegel與Jausovec (1994)認為許多普通班教師拒絕融合教育的主因之一，就是認為自身的特殊教育訓練不足，對於能否勝任特殊學生的教學感到懷疑，認為特殊教育教師提供的教學服務一定比自己好，所以非得要特殊教育教師提供特殊教育不可，這也使得提供特殊教育者具有特殊性。

然而融合教育為目前教育潮流趨勢，接受教育的場所改變，想當然爾提供特殊教育的人也因此改變，提供特殊教育者不僅限於受過特殊教育師資培育的特殊教育教師而已。尤其融合教育為二元教育系統的合作，包括特殊教育與普通教育教師、行政體系與相關專業團隊人員的合作等，這些人都是專業團隊中的一員，負有教育身心障礙學生的責任，因此也都能提供特殊教育的服務。因此筆者相信只要普通班教師自覺特教知能及專業訓練足夠時，對於融合教育的態度就會趨於正向，願意學習和改變，且抱持多元且彈性的態度，來因應學生的個別差異，逐漸對自身教學產生信心，這就會讓特殊教育在施教者方面不再特殊。

四、Where：提供特殊教育的場所？

在尚未實施融合教育前，身心障礙學生的教育安置場所是在特殊班級內，而非安置在普通班級內，大部分身障學生是被隔離和被社會所拒絕的。從特殊教育法第十條及特殊教育施行細則第十一條來看，提供特殊教育的場所就不只侷限在特殊班級組織而已，應保持彈性才是。何況安置場所並不重要，重要的是特殊教育服務是否有真正帶到安置場所中，這些特殊學生要在因應其特殊需求而調整過的環境接受教育，才能真正滿足其需求，及達到真正融合。

五、What：特殊教育的內容為何？

教育的內容牽涉到課程模式的選擇、教學內容和教材的設計等。2009年修訂的特殊教育法第十九條：「特殊教育之課程、教材及教法及評量，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求」，與第二十八條：「……，應以團隊合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫……」，這兩條法條都說明了特殊教育內容的特殊性。

綜合國外多位學者文獻，教育內容的特殊性在於特殊的課程、教材及個別化教學。課程的特殊在於強調身心障礙學生感覺刺激、功能性技巧教導及多元化教學等；教材的特殊在於教師須符合學生學習能力及速率，適當調整書籍及教材，定時評量學生的學習進展；個別化教學包括對教學和教材進行調整，和進行各項能力和生理障礙的詳盡診斷與評量，以達到學生的成就水準(Cook & Schirmer, 2003；Hallahan & Kauffman, 2000；Mastropieri & Scruggs, 1997)。

合適的課程調整是融合教育成功與否的重要指標之一，亦是讓特殊教育不再特殊的關鍵性因素（陳明聰，2000）。如果特殊需求學生是安置在普通班級裡，則教育的內容與一般學童是相同的，只是內容可能需因應學生能力調整成合適的內容，使得學生對普通班級課程有最大程度的參與，並能從中獲益。

普通和特殊教育課程並非完全不能相容，可將特殊教育課程設計的理念與方法，融入普通教育課程中。筆者就認為所謂的多層次、適異性及全方位課程，就能讓特殊教育的教育內容不再特殊，因為這些課程都使用「調整」的策略。尤其在開始發展全方位課程時，就已把調整的概念放入，考慮每位學生的獨特性，是為所有人設計的課程，是為差異所設計的課程（陳明聰，2000；鈕文英，2008）。此外，雖然特殊教育強調個別化教學，但是Stainback與Stainback (1984)認為不管是資賦優異、身心障礙、少數民族或一般學生都是獨特的，個別化教學不應是一種特權，僅提供所謂的特殊學生，而應提供所有學生。

目前因應少子化的趨勢，在班級人數逐漸縮減下，普通班教師可開始嘗試因應學生特殊需求，進行課程調整、設計及個別化教學。過去的服務理念是要學生適應既有的課程，則課程是具有特殊性的；現在的服務理念則是因應不同學生的特殊需求進行課程調整，則就會減少課程的特殊性。因此，筆者相信如果普通班教師能在班級裡因應每個學生的不同需求實施課程和教學調整，那麼特殊教育在教育內容上就不再特殊了。

六、How：如何提供特殊教育？

綜合國外多位學者文獻，認為所謂特殊教育的特殊性在於必須針對身心障礙學生發展，正確實施有效的教學技巧、策略，以增進身心障礙學生的教育成效，因此教育工作者必須設計對普通教育而言是與眾不同的、獨特的，且是有實證研究為基礎證明有效的教學方法、流程或策略，如直接教學、課程本位評量、應用行為分析等，並且要能頻繁、適當的使用這些教學策略，否則效益不大(Cook & Schirmer, 2003；Fuchs & Fuchs, 1995；Hockenbury, Kauffman, & Hallahan, 1999, 2000；Mastropieri & Scruggs, 1997)。同時，教學環境也須慎重的安排與佈置(Hallahan & Kauffman, 2000)。

教師只要找對方法，及學校提供無障礙的學習環境，包括行政支援、教學環境的設置等，就能將學生教會，天下是沒有教不會的學生的，只有找不到方法的教師，和沒有充分提供協助的學校。蘇燕華、王天苗（2003）的研究更發現普通班教師除了在特教專業方法外，還是有能力採取一些與普通學生共通的教育原理策略，來教好身心障礙學生。特殊教育的教學方法和策略其實與普通教育並沒有太大差別，學生之間的「同」是多於「異」的，但要讓教學策略也能在普通班級裡有效實行，前提是要讓教師學會他們認為特殊的

教學策略。如同McLeskey與Waldron (2002)建議在普通教育教師師資培育上，宜教導教師能融入普通班級中，且符合多數學生需求的課程和教學方法，而非高度特殊化的教學策略，讓這些基本調整策略能同時因應特殊與普通兩類學生的需求。因此，如果與特殊教育相關的教學方法和策略，也能在沒有特殊教育工作者的環境裡有效的運用，那麼特殊教育的教育方式就不是真的那麼特殊了(Cook & Schirmer, 2003)。

筆者相信一位有心的好教師可以教好所有學生，他/她會想盡辦法或尋找各方資源來符合學生特殊需求，也許因為沒有特教專業，需嘗試錯誤多次，才能找到有效策略及方法，但只要師資培育、在職訓練，及與特殊教育教師共同合作上加強這些有效的教學方法和策略，相信在特殊教育使用的教學方法和策略在普通教育也是合適的，那特殊教育在教育方式上也就不再那麼特殊了。

從5W1H六方面來看，以教學的內容及方法最能決定教學的成效，而Mastropieri與Scruggs (1997)認為在普通教育中也觀察得到這些特殊的內容和方法，但實際上卻幾乎很少使用，因此這些特殊的內容和方法相較於普通學生而言，對特殊需求學生更為重要，教育內容的差異性必須與教育對象不同的接受能力相對應。特殊學生因不具備一般人接受普通教育的能力，所以特殊教育就不能採用普通教育所採取的方法，要運用與其不同的教學方法，以適應不同的教育對象。因此，服務對象的特殊性根本上就決定了教育內容與方法的特殊性。

然而，筆者認為要徹底消除特殊教育服務對象、施教者、教育內容與方法的特殊性，根本之道就是要先消除接受特殊教育的原因，必須從改變普通班教師的理念與心態著手，亦即承認身心障礙學生也擁有平等受教權。這可從普通教育教師師資培育和在職訓練的課程結構改變開始，兩者均要強調在特教領域的專業素養，包括各種特殊學生類別和成因、課程調整、教學策略，以及與特殊教育教師有效合作、溝通的技巧，更重要的是要學會如何經營融合班級，不但能因應特殊學生的個別差異，也能讓一般學生獲益。除此以外，學校行政體系更要做根本上的改革或重建，使普通教育更具有彈性，足以涵蓋所有的學童。其行政體系要將特殊需求學生視為學校的一份子，以及改變班上同儕及其家長對其障礙的觀感，不再用有色、異樣的眼光去看待他們，願意尊重個別差異，並接納他們。

參、目前國內融合教育面對的困境：讓特殊教育仍是「特殊」

融合理論應用於真實情境已證實對普通與特殊兒童皆有利（吳武典，2005），而在這融合教育趨勢下，站在第一線的普通班教師可說是受到最大衝擊。但目前國內融合教育仍面對許多困境，筆者也認為特殊教育在教育對象、內容和方法上仍具有特殊性，阻礙邁向全面融合的境界。現茲說明如下：

一、教育對象的特殊性

教育政策仍有「隔離」與「特殊」的傳統做法和想法，特殊教育服務對象僅限於符合鑑定標準的學生，亦即著眼於治療，而忽略早期預防。再加上目前國內仍採障礙類別分類方式提供特殊教育服務，特殊教育服務的學生大都是經由縣市鑑輔會鑑定，從一開始分類時就予以標記，將學生截然劃分為「特殊」和「普通」兩種，這就會讓教育對象的特殊性仍存在。

二、教育內容和方法的特殊性

真正的融合不只是物理環境等有形的統合，還包括心理、社會、教學課程等無形的統合（吳武典，2005）。國內外也有許多研究指出，課程與教學是否能因應個別需求會影響融合教育的實施成效，普通班教師是否

獲得特殊教育教師在課程與教學上的支援和合作，也會影響教師對融合教育的接受度與教學效能的自信心（鈕文英，2008）。

綜合來說，筆者認為普通班教師與外在環境兩方面是目前讓特殊教育在教育內容和方法仍具特殊性的主要因素，以致於無法真正消除其特殊性，阻礙邁向全面融合的境界。

（一）在普通班教師方面

1.教師意願不足

從蘇燕華、王天苗（2003）的研究結果發現，特教背景與任教意願兩者之間，似乎不能劃上等號。外來的支援系統固然重要，但是教師本身的接受意願及有無意願採取因應方式更為重要。筆者認為普通班教師會受到工作負荷量加重、學校支援不足、普通及特殊學生家長不配合等外在因素影響其心態與意願，教師就算剛開始衝勁十足，但後來也會因為現實的諸多阻礙，心有餘而力不足。而教師若無意願任教及接受改變，則融合不可能成功。

2.教師專業能力不足

大部分教師在師資培育階段，似乎尚未準備好去面對差異大的班級，大都是為所有學生設計相同的課程，並未因應個別學生需求行課程調整。然而，國外自1990年後，開始在師資培育與在職進修的課程強調如何訓練特殊與普通教育教師合作實施融合教育（鈕文英，2008）。但反觀國內，從十幾年前至今影響融合教育運作的因素中，普通教育的特教專業背景不足一直是大部分學者認為仍存在的問題，大部分普通班教師因僅具有三學分的特教導論，且在職的進修管道缺乏，並沒有受過特殊教育的專業訓練，這樣要應付融合班特殊學生和其他學生的眾多需求，實屬不足，因而影響融合教育的成效（曲俊芳，1999；林佩欣，2007；張媛媛，2008；鈕文英，2002；黎慧欣，1996；蘇燕華、王天苗，2003）。

（二）在外在環境方面

1.班級人數過多

黎慧欣（1996）的研究結果發現，降低班級學生數及控制身心障礙學生的安置比例，才能成功推展融合教育。Fuchs與Fuchs (1998)也指出當一個班級學生人數在13-17人時，融合式教育安置最能提高學生學習效能（引自柳健玫，2004）。反觀國內的國民中小學一班30-35人，班級學生人數過多與教師授課時數固定，均會造成教材教法與評量方式難以變通，教師並沒有多餘心力因應學生特殊需求，而進行課程調整與個別化教學。

2.國內升學主義掛帥

國內研究發現臺北市的融合教育程度與教育階段有關（溫惠君，2001），使得以考試為導向的教育模式一直影響著特殊教育。的確在升學主義掛帥下，班級成績互相競爭，對大班級教學的教師而言，每天疲於趕進度，哪還有足夠心力與時間針對學生個別需求進行個別化課程設計及課程調整呢？另外，國內特殊需求學生也必須參加基本學科能力測驗，所以大部分學生必須學習的課程是普通教育課程，使得抽離式的資源班課程多以補救教學為主，而非符合學生需求的適性內容。

3.普通教育與特殊教育的合作機制尚未建立

將特殊教育與相關服務帶入普通班級中，以支持特殊學生融合於普通班中，其關鍵就在於普通與特殊教育教師的合作關係（鈕文英，2002）。然而，國內普通和特殊教育課程與教學仍處於分立、平行的階段，主要是以普通教育為主，無法適應的學生就抽離參與資源教室方案。另外，特殊教育教師對普通班級生態並非十分瞭解，以致於提供給普通班教師的教學或輔導建議不易在普通班實行，造成普通班教師對特殊教育教師專業素養的質疑。

4.行政支援的缺乏

行政人員對融合教育的了解度與支持度，是決定普通班教師獲得多少資源支持的關鍵（秦麗花，2001）。但是學校行政人員並

非都有特教理念，以致於提供支援時，並無法滿足學生特殊及個別的需求。國內外多數調查報告指出，大多普通班教師對行政人員是持悲觀態度，因為行政人員在心態上並未支持普通班教師，也甚少提供足夠的支援（柳健玫，2004）。

5.相關專業人員介入成效有限

從筆者實務工作經驗來看，雖然相關專業團隊的支援與協助並不會直接影響教育內容及方法的特殊性，但卻會間接影響普通班教師的意願及課程內容。教師若能運用相關專業人員提供的建議策略，並適時將其融入課程中，以符合學生的特殊需求，這都能讓特殊教育在教育內容和方法的特殊性逐漸消除。但以目前專業人員服務條例看來，大部分縣市只能用每年約聘，或以鐘點費及與醫院或學會簽約方式來處理專業人員的問題，但兼任的治療師除了時間不易配合外，治療師服務頻率、時數有限，跨專業甚至是專業間的模式都難以達成，再加上治療師並不了解學校課程的概念與教學模式，提供的建議或教學策略更難融入到大班教學中，使得整體介入成效有限。

6.其他

其他如課程仍未鬆綁、教師上課節數太多、班級經營困難、普通學生及其家長對身心障礙學生認識不足等，都是間接影響普通班教師任教意願及課程調整、教學策略的實施（張海清，2001；蘇燕華、王天苗，2003）。

肆、結論與建議

特殊教育是對身心障礙學生實施個別化的適性教育，之所以與普通教育有所區別，就是基於對身心障礙學生個別差異的考量，但特殊教育並非「特殊」的教育，而是與普通教育一脈相承，只是特殊教育更關注每個學生的個別需求，亦即所謂的因材施教，滿足不同學生個別且特別的需求，以發揮學生最大潛能（王振德，2002）。因此，特殊教育方案應配合學生需求，調整普通教育方案，以滿足學生的特殊需求。然而，將特殊教育與普通教育相融合在一起，最主要的橋樑就是融合教育。

在新修正的特殊教育法尚未出爐前，相關的教育法雖未出現「融合教育」字句，但已具其雛型，法令規定中均顯示出融合教育的精神。現在更在新修正的特殊教育法中第十八條明文規定特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。然而，特教與普教結合最大的困境、最大的挑戰，在於能否將特教的融合教育概念納入核心思考，特殊教育服務與相關服務能否真正帶進普通班級中，讓所有有需求的學生均能受益。融合教育並不只是教育場所改變而已，若是將特殊學生安置在普通班級，但未提供特殊教育及其相關服務，則融合是沒有任何意義的。未來將特殊學生安置在普通班級已是不可抵擋的趨勢，而融合教育理想甚佳，但並非一蹴可及，我們不能忽略現實的挑戰，應在有完善配套措施下，期待學生在融合教育下是受惠的，而非犧牲者，因此要有條件的推展融合教育，才是兼顧理想與現實的作法，否則學生有可能不蒙其利反受其害。

國內現今仍使用特殊教育分類，其標記雖無可避免，但應在學生所處的生態環境提供適切課程與教學以利學生學習，以及將教育資源、精力都放在教學上，而非浪費在分類及標記上。日前內政部於2007年新修正的「身心障礙權益保障法（2007）」中，將所謂身心障礙分類與國際接軌，參酌世界衛生組織於2001年公佈的國際健康功能與身心障礙分類系統（International Classification of Functioning, Disability, and Health，簡稱ICF）修正身心障礙類別，就是希望強調從「需求」出發，避免著眼其特殊性。

特殊性和普遍性其實是很矛盾的，當特殊教育碰上普通教育，最大挑戰就是普通教育的組織、課程、教學和學習策略均難以滿

足學生多樣化的特殊需求。目前國內「教師間的合作」已成為一股新興潮流，不容我們忽視。然而除了師資培育、在職訓練及外來支援系統的建立外，筆者認為普通與特殊教育合作應是能根本去除特殊教育的特殊性，未來不管在普通或特殊教育的師資培育或在職訓練，均應納入「合作技巧」、「溝通協調」等相關技能訓練，才能讓團隊合作更為順利。有實務特教工作者甚至認為未來特殊教育學系學生教育實習也需密集進入普通班級實習，以作為未來與普通班教師合作的準備（柯懿真、盧台華等，2005）。總之，實施融合教育，特殊與普通教育勢必責任共負，學校組織資源也必須以學生為中心重整或重建，方能滿足學生需求。

國內目前雖已朝融合教育方向發展，但實務操作面仍存在許多問題，普通與特殊教育也存在著不易跨越的鴻溝，但唯有透過許多主客觀條件搭起橋樑，才能縮短其間距，真正讓特殊教育不再特殊，邁向全面融合境界。（本文承國立臺灣師範大學特殊教育學系林幸台教授指導修正，特此致謝）

參考文獻

王振德（2002）：教育改革、九年一貫課程與特殊教育。**特殊教育季刊**，**82**，1-8。

曲俊芳（1999）：**國中普通班身心障礙學生及其教師所遭困難及支援服務需要之研究—以兩名腦性麻痺學生為例**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

身心障礙者權益保障法（2007年7月11日）。

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

林佩欣（2007）：從一個資源班教師的觀點來看普通學校實施融合教育的問題。**特殊教育季刊**，**104**，28-33。

柯懿真、盧台華（2005）：資源教師與普通班教師實施合作教學之行動研究—以一個國小二年級班級為例。**特殊教育研究學刊**，**29**，95-112。

柳健玫（2004）：拜託，不要再給我了～從普通班教師的觀點看融合教育。**桃竹區特殊教育**，**4**，29-35。

徐享良（2000）：緒論。載於王文科（主編），**特殊教育導論**（3-40頁）。臺北：心理。

徐易男（2006）：由美國NIUSI理念論融合教育學校之建構途徑。**國立編譯館館刊**，**34**(3)，77-86。

特殊教育法施行細則（2002年4月15日）。

特殊教育法（2004年6月23日）。

特殊教育法（2009年11月18日）。

秦麗花（2001）：破除融合教育的迷思建立應有的正見。**特教園丁**，**16**(4)，51-55。

張海清（2001）：從教師的觀點談學校行政對「融合教育」的支援。**特教園丁**，**16**(3)，15-19。

張媛媛（2008）：融合教育的省思與實踐-從教育機會均等觀點。**特教園丁**，**23**(3)，18-21。

陳明聰（2000）：融合教育安置下課程的發展。**特殊教育季刊**，**76**，17-23。

鈕文英（2002）：國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁**，**18**(2)，1-20。

鈕文英（2008）：**擁抱個別差異的新典範—融合教育**。臺北：心理。

黃志成、王麗美、高嘉慧（2005）。**特殊教育**（第二版）。臺北：揚智。

溫惠君（2001）：**融合教育指標及其特殊教育績效之探討—以智障學生為例**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

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**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

憲法（2005年6月10日）。

蘇燕華、王天苗（2003）：融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。**特教園丁**，**24**，39-62。

Adams, J., & Swain, J. (2000). What's so special? Teachers' models and their realization in practice in segregated schools. *Disability & Society*, *15*(2), 233-245.

Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, *37*(3), 200-205.

Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1995). What's special about special education. *Phi Delta Kappan*, *76*, 522-530.

Hallahan, D.P., & Kauffman, J.K. (2000). *Exceptional learners: Introduction to special education* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hockenbury, J. C., Kauffman, J. M., & Hallahan D. P. (2000). What is right about special education. *Exceptionality*, *8*(1), 3-11.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). What's special about special education? A cautious view toward full inclusion. *The Educational Forum*, *61*, 206-211.

（文轉第52頁）