特殊教育季刊　民 108 年 12 月　第 153 期　第 15-26 頁
Doi: 10.6217/SEQ.201912_(153).15-26

從特殊教育法令與課程綱要變革析論我國特殊教育課程發展趨勢

林燕玲
國家教育研究院
課程及教學研究中心
助理研究員

鄭聖敏 *
國立臺灣師範大學
特殊教育中心
副研究員

摘　要

我國特殊教育法令與特殊教育課程綱要等課程政策日益完備，108 學年度實施的十二年國民基本教育課程，更帶領我國特殊教育課程進入新的里程碑，是以回顧歷次課程改革內涵與改變有其必要性。本文依據時間序說明特殊教育課程綱要法令內涵之轉變，再探究歷次特殊教育課程綱要變革，對我國特殊教育課程發展趨勢進行論述。

關鍵詞：特殊教育法令、特殊教育課程綱要、課程發展

Analysis of the Development Trend of Special Education Curriculum in Taiwan from the Reform of Special Education Regulations and Curriculum Guidelines

Yen-Ling Lin
Assistant Research Fellow,
Research Center for Curriculum and Instruction, National Academy for Educational Research

Sheng-Min Cheng*
Associate Research Fellow,
Special Education Center,
National Taiwan Normal University

* 本文以鄭聖敏（smzeng@ntnu.edu.tw）為通訊作者。

Abstract

Taiwan's Special Education Regulations and Special Education Curriculum Guidelines are becoming more and more complete. It is necessary to review the connotations and changes of previous special education curriculum reforms. This paper explains the transformation of the connotations of the special education curriculum in concert with the time sequence of its implementation, and then explores the changes in the special education curriculum guidelines, and discusses the developmental trend of the special education curriculum.

Keywords: special education regulations, special education curriculum guidelines, curriculum development

壹、緒論

《特殊教育法》是我國特殊教育運作方式之重要依據，也引領著我國特殊教育發展的方向。其自 1984 年公布以來，經歷 1997 年與 2009 年二次大幅度的修正，其中「特殊教育之課程、教材及教法應保持彈性，適合學生身心特性與需要」，一直是該法中之重要條文（特殊教育法，1984，1997，2009），甚至在 2009 年的修正條文中納入評量方式也應保持彈性之規範。為了落實特殊教育應保持彈性以適合學生身心特性與需求之法規精神，有關特殊教育學生（以下簡稱特教學生）身心特質及需求，以及課程教學等相關法令與辦法陸續加以修正及增補，如《特殊教育法》在 1997 年修正時增列「各級學校應對每位身心障礙學生擬定個別化教育計畫」（特殊教育法，1997），並在後續修正之特殊教育法施行細則（1998、2002、2012）中明訂個別化教育計畫（以下簡稱 IEP）應含括之具體內容、擬定時機及檢討機制。其後《特殊教育法》（2009）又於第二次重新修正時增列資賦優異學生應訂定個別輔導計畫（以下簡稱 IGP）之要項，也於身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）中列出各類身心障礙與資賦優異學生之教育需求評估內涵，顯見特教學生身心特性與需求越來越受重視，且不論是身心障礙學生（以下簡稱身障學生）或資賦優異學生（以下簡稱資優學生）的需要均同樣受到法令的保障。至於特教學生的課程與教學也依著《特殊教育法》規定發布了《特殊教育課程、教材及教法實施辦法》（1986）（以下簡稱 1986 年版），其後更名為《特殊教育課程教材教法實施辦法》（1998）（以下簡稱 1998 年版），現則稱為《特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法》（2010）（以下簡稱 2010 年版）。前述三十多年來相關法令的日漸完善，讓我國特殊教育課程運作在實務上具有法令依據。

就實務面來看，《特殊教育法》中強調特殊教育課程由教育部（特殊教育法，1984）或中央主管機關（特殊教育法，1997）訂定相關辦法，且特殊教育大綱應定期檢討修正（特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法，2010），其與目前實施之「國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，2000i）、「普通高級中學課程綱要」（教育部，2009）、「職業學校群科課程綱要」（教育部，2014b）與「綜合高級中學課程綱要」（教育部，2013）一樣，

均屬於中央主管機關層級執行之要項，具有如國家教育法令規章之效力。綜觀我國特殊教育課程綱要從 1975 年公布「啟智學校（班）試行課程綱要」（教育部，1975）迄今，教育部特殊教育專責單位為設計專屬特教學生之課程綱要，啟動了三次較大規模的修訂。然，2014 年公布之「十二年國民基本教育課程綱要」（教育部，2014a）（以下簡稱十二年國教課程綱要）一改過去普特課程綱要分流情形，在研訂總綱過程中即考量每一名學生之課程需求，將需要調整普通教育課程或添加特殊需求領域課程的特教學生納入其中，一併規劃（盧台華、黃彥融、黃瑞成，2016）。教育部國民及學前教育署依循十二年國教課程綱要總綱之附則（四）「特殊類型教育課程綱要或實施規範，參照『十二年國民基本教育課程綱要總綱』，由中央主管機關另行訂定之」（教育部，2014a）之規定，在十二年國教課程綱要基礎上，研訂「十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範」（教育部，2019b）及其他相關領域課程綱要，顯見我國特教學生課程相關綱要之發展已進入新的里程。

有鑑於特殊教育課程綱要在落實特殊教育相關法規之精神，本文將從法令及實務角度探討我國特殊教育課程綱要及其隱含對特教學生關注焦點之演變，並分析特殊教育課程因應十二年國教課程綱要推動之核心概念，作為後續執行之參考。

貳、特殊教育課程綱要法令依據內涵之轉變

我國《特殊教育法》第一條即指出：「身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適合其能力之教育機會，以充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力」（特殊教育法，1984）。該條之文字自 1984 年公布後，僅於 1997 年將「接受適合其能力之教育機會」修正為「接受適性教育之權利」（特殊教育法，1997），迄今未再更動，宣示我國對特教學生應提供適性教育之決心與努力。

至於依《特殊教育法》所擬訂之特殊教育課程、教材及教法等相關辦法，歷經 1986 年版訂定發布，1998 年版修正名稱與全文，以及 2010 年版再度修正發布名稱和全文，納入評量實施之規範，讓特殊教育課程在實務運作時擁有更大的「彈性」，並有更明確的法令依據。此外，2010 年版除了在名稱及內涵納入評量規範，其架構也跟前二個版本有極大差異，全法未再將「資賦優異教育課程教材及教法實施」及「身心障礙教育課程教材及教法之實施」區分為二章呈現，且僅在論及資賦優異教育與身心障礙教育之適性課程以同條分項方式敘明，其餘均以「特殊教育」一詞統整相關規範。這個架構上的改變不僅反映對特教學生課程教材教法與評量設計之彈性，且將不再以資賦優異類或身心障礙類為首要考量，而是關注學生的個別差異。

筆者進一步從形式、內涵及實施三個向度摘要此三個版本中與特殊教育課程相關規定如表 1 所示，並分析其演變與隱含意義。首先在「形式」向度上，1986 年版明訂身心障礙類課程以智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙及肢體障礙四類課程為主，1998 年版不限類別，指示中央主管教育機關應訂定身心障礙教育課程綱要；而二個版本均指出資賦優異教育依該級學校課程標準實施之。2010 年版則承襲前述以「特殊教育」一詞含括資賦優異與身心障礙之精神，明定由中央主管機關視需要訂定特殊教育課程大綱，並定期檢討修正。

其次，在「內涵」向度上，1986 年版及 1998 年版並未對身心障礙教育課程內涵有所規範，反倒強調資賦優異教育應考量學生個別差異，設計適合其需要之課程。但在 2010 年版則先訂定適用身心障礙及資賦優異教育課程的統整規範，包括：(1) 系統性、銜接性與統整性的課程；(2) 以團隊合作方式設計；(3) 因應個別差異；以及 (4) 促進學生有效學習，再分別列舉身心障礙及資賦優異教育之適性課程內涵。從這三個版本課程內涵變化，顯示我國特

殊教育課程更聚焦在學生的特教需求上，也回應《特殊教育法》(1997) 提供特教學生適性教育的決心。

至於在「實施」向度上，1986 年版規範身心障礙教育課程得訂定教學計畫，彈性運用教學方法；資賦優異教育課程授課時數可做調整，並應報主管教育行政機關核備。1998 年版則統整規範放寬調整項目包含課程、科目（領域），且不限於資賦優異教育。2010 年版更明訂課程應融入特教學生 IEP 或 IGP 實施；且課程調整可涵蓋四個向度，經學校特殊教育推行委員會審議通過實施，讓學校更能掌握其特殊教育課程的實施樣態。

此外，高中職身心障礙學生之職業教育課程也逐漸受到關注，在 1998 年版增列「應視個別需要隨年級增加其校外實習時數，並加強轉銜服務」之規範，在 2010 年版則規定「應視身心障礙學生個別需要，與實（見）習單位充分溝通、合作，安排適當場所」。至於原本以智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙及肢體障礙四類課程綱要為課程依據之特殊教育學校也在這樣「重需求」、「去類別」的變革中，於 2010 年版明訂特殊教育學校應組成課程發展委員會，進行學校課程之規劃、發展、審查、協調與統整。前述透過調整相關法令，突顯特殊教育課程具備回應特教學生多元面向需求的彈性，且行政組織具審議課程之責，讓特殊教育推動成為全校性的工作。

綜合以上可知，特殊教育課程綱要相關辦法在架構上，從身障學生與資優學生分別撰述，調整為統稱特教學生。在形式上已從身心障礙類獨立編訂智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙及肢體障礙課程綱要，資賦優異類依據各該級學校課程標準，演變為一個統整的特殊教育課程大綱，並在此大綱之下分別規劃身心障礙教育及資賦優異教育之適性課程，且須定期檢討修正。在內涵上，明列身障及資優學生的適性課程，強調課程應具系統性、銜接性與統整性，且不再從學生特殊教育類別來規劃課程，而著眼於從學生的能力及需求來促進有效學習。在實施上，除了關注高中職身障學生的職場實習課程，並強調課程實施考量的四個調整向度；且明訂學生的課程調整應經學校特殊教育推行委員會審議；以及特殊教育學校應組成課程發展委員會，賦予學校行政組織掌握課程運作之責。

參、特殊教育課程綱要實務內涵之轉變

綜觀我國特殊教育課程綱要與普通教育課程綱要之間歷經了有普無特期、特教自訂期、普特接軌期，現在則將邁入普特融合期。此四個時期雖無明顯的切截時間點，但其顯現出不同的課程綱要特點及意涵，分別說明如下。

一、有普無特期

臺灣的特殊教育以 1891 年英國長老教會牧師甘為霖先生在臺南成立的「訓瞽堂」為始，其後有日人木村謹吾設立「木村盲啞教育所」，基督教惠明盲人福利會創辦盲童育幼院，而省立和美仁愛實驗學校、臺中啟聰學校、臺中啟明學校及臺南啟智學校等特殊教育學校也分別在 1966 年、1968 年及 1976 年陸續設立。至於臺北市中山國小於 1962 年試辦智能不足兒童教育班係為特殊教育在普通學校之濫觴，接著屏東縣仁愛國小在 1963 年成立啟能班，臺灣省盲生混合教育也在 1966 年開始，透過盲生巡迴輔導員輔導在普通班就讀的盲生（中華民國特殊教育學會，2018）。

至於在資賦優異教育方面，1969 年於臺北市民族國小成立「美術資優班」；1973 年有 10 所國小開始進行一般智能的「國小資優教育實驗計畫」，1979 年起資優教育延伸到國中。1973 年在臺北市福星國小成立第一個音樂資優班；1981 年在高雄市中正國小成立第一個舞蹈資優班；1986 年在國立臺灣師範大學附屬中學成立第一個高中數理資優班（吳武典，2018）。

從上述特殊教育發展歷史可知，我國的特

表 1

特殊教育課程綱要法令 1986 年版、1998 年版與 2010 年版中特殊教育課程相關規定

		1986 年版	1998 年版	2010 年版
形式	統整規範			由中央主管機關視需要訂定特殊教育課程大綱，並定期檢討修正（第 2 條）。
	身心障礙教育	教育部編訂之智能不足、視覺障礙、聽覺障礙及肢體障礙課程綱要，或其他需要編訂之各類身心障礙教育課程綱要（第 8 條）。	中央主管教育行政機關訂定之身心障礙教育課程綱要，並定期檢討修正（第 2 條）。	
	資賦優異教育	以教育部所定各該級學校課程標準為主（第 3 條）。	應依據中央主管教育行政機關所定各該級學校課程標準實施之（第 2 條）。	
內涵	統整規範			應考量系統性、銜接性與統整性，以團隊合作方式設計因應學生個別差異之適性課程，促進不同能力、不同需求學生有效學習（第 3 條）。
	身心障礙教育	未特別提及	未特別提及	身心障礙教育之適性課程，除學業學習外，包括生活管理、自我效能、社會技巧、情緒管理、學習策略、職業教育、輔助科技應用、動作機能訓練、溝通訓練、定向行動及點字等特殊教育課程（第 3 條）。
	資賦優異教育	1. 依據學生之個別差異，採加深、加廣及加速方式，設計適合學生需要之課程實施之（第 3 條）。 2. 學術性向優異教育及特殊才能優異教育課程應著重其專長科目之安排（第 6 條）	考量學生個別差異，設計適合其需要之課程實施之（第 2 條）。	資賦優異教育之適性課程，除學生專長領域之加深、加廣或加速學習外，應加強培養批判思考、創造思考、問題解決、獨立研究及領導等能力（第 3 條）。
實施	統整規範		得依學生之個別需要，彈性調整課程、科目 (或領域) 及教學時數，報請該主管教育行政機關核定後實施（第 5 條）。	1. 融入學生個別化教育計畫或個別輔導計畫實施（第 2 條）。 2. 應依學生之個別需求，彈性調整課程及學習時數，經學校特殊教育推行委員會審議通過後為之（第 4 條）。 3. 課程調整，包括學習內容、歷程、環境及評量方式（第 4 條）。
	身心障礙教育	教師教學時，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，達到個別化教學之目標（第 10 條）。	1. 實施時應依課程綱要，擬定學生個別化教育計畫進行教學，且應彈性運用教材及教法（第 3 條）。 2. 高中 (職) 學生之職業教育課程，應視個別需要隨年級增加其校外實習時數，並加強轉銜服務（第 6 條）。	1. 高級中等學校實施職場實（見）習課程，應視身心障礙學生個別需要，與實（見）習單位充分溝通、合作，安排適當場所，並隨年級增加實（見）習時數（第 5 條）。 2. 特殊教育學校為規劃全校課程方案與架構、發展學校本位課程、審查各年級課程計畫、協調並統整各學習領域之學習活動，應組成課程發展委員會（第 9 條）。
	資賦優異教育	專長科目與其他一般科目調整授課時數，應報請主管教育行政機關核備（第 6 條）。	實施時應依課程綱要，並視學生特質及其個別需要，安排充實及加速之學習活動，強調啟發性、創造性之教學，並加強培養學生之社會知能及獨立研究能力（第 4 條）。	

殊教育是因應當時社會的實際需求，逐漸從不同類別、不同形式演變而成，在當時的背景下，均較偏向實驗性質（吳武典，2013）。因此，雖然當時主管特教業務的教育部社教司在 1975 年頒布了唯一特殊教育相關課程綱要「啟智學校（班）試行課程綱要」（教育部，1975），然該課程綱要僅為試行，且以特殊教育學校（班）為使用範圍，並未正式推廣。檢視當時身心障礙教育不論在特殊教育學校或是普通學校均已開始運作，有些甚至行之有年；而且除了啟智教育外，尚有其他類別的特殊教育學校（班）存在；至於資賦優異類課程，也未考量在內，故該時期之特殊教育課程實施僅以普通教育課程綱要作為執行之依據。

二、特教自訂期

延續前述中央主管特教機關對擬訂特殊教育課程之努力，教育部自 1983 年修訂「仁愛學校（班）課程綱要」(教育部，1983a)、「啟明學校（班）課程綱要」(教育部，1983b)、「啟智學校（班）課程綱要」(教育部，1983c) 及「啟聰學校（班）課程綱要」(教育部，1983d)，並於 1988 年再次修訂，其中「仁愛學校（班）課程綱要」更名為「啟仁學校（班）課程綱要」（教育部，1988）。這些課程綱要均採按科別分組方式呈現教學內容，然因首次編擬時參與人員甚少，而有「代表性」不足的遺憾，缺乏整體統合的考量（教育部，1999）。

其後，為因應 2000 年公布之普通教育「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」（教育部，2000i），教育部在 1999 年至 2001 年之間，再次修訂公布智能障礙、聽覺障礙、視覺障礙及肢體障礙這四類課程綱要，並分列出國民教育階段與高中職教育階段課程綱要（教育部，1999，2000a，2000b，2000c，2000d，2000e，2000f，2000g，2000h），其中，智能障礙類課程綱要考量學生升學至特殊教育學校與至高職之安置環境不同，而分列擬訂「特殊教育學校（班）高中職教育階段智能障礙類課程綱要」（教育部，2000c）與「高級中等學校特殊教育班職業學程課程綱要」（教育部，2000h）。第二次修訂之課程綱要在聽覺障礙、視覺障礙及肢體障礙類是依照教育階段與障礙類別分別列出與普通教育大致相同之課程內涵，另再添加不同障礙類別所需之特定課程；但智能障礙類課程綱要採大領域之功能性課程，與普通教育課程綱要有極大差異，在國中小階段，集中式特教班有生活教育、社會適應、實用語文、實用數學、休閒教育及職業生活六大領域課程；在高中階段，普通學校集中式特教班仍維持六大領域，但增加職業學程；特殊教育學校則為三大領域，包含家庭個人、社區生活與職業生活，並設計有各領域教學綱目、項目與細目。

整體而言，此時期仍未論及資賦優異類相關課程綱要，而身心障礙類課程綱要則因學生障礙類別、教育階段及安置環境有所不同，然而，普通教育與特殊教育分流規劃並不符合國際現行融合教育的思潮（盧台華、黃彥融、黃瑞成，2016）。此課程隱含之理念及可進一步思考之處為：(1) 障礙類別會影響學校課程架構，故需對智能障礙、聽覺障礙、視覺障礙及肢體障礙學生分設課程綱要，然這樣的特殊教育課程綱要並未涵蓋所有身心障礙類別，不但忽略了同一類別學生間之個別差異，且以學生平均能力設計課程，也忽略個別學生在各類課程學習能力與需求之差異（盧台華，2018）；(2) 認定智力是影響學生參與普通教育課程的唯一因素，故智能障礙課程綱要完全不採用普通教育課程，而以大領域方式呈現課程架構。其他非智能障礙類的學生可採用普通教育課程，再添加或補充學生所需要的特定課程；(3) 安置環境會影響到課程規劃，身心障礙資源班課程多以國、英、數補救教學為主；而特殊教育學校以三大領域設計課程，普通學校集中式特教班則採六大領域之課程設計，出現僅以橫向連結進行主題式教學，卻缺乏縱向連結的現象，且這樣的課程忽略與普通教育課程的連接與相關性，也造成各學程與階段間安置及銜接之困難（盧台華，2018）。

三、普特接軌期

教育部為因應國民中小學九年一貫課程政策之推動，委託盧台華以「課程調整」之概念發展「國民中小學九年一貫課程在特殊教育之應用手冊」（教育部，2004），強調特殊教育課程以普通教育課程為首要考量，並提供教師調整指標作為進行身障學生教學之參照，值得注意的是該手冊並未以類別作為課程調整之依據。對資賦優異教育而言，則延續相關辦法強調應依據各該級學校課程標準與 IGP 結合，採加深、加廣及加速方式設計所需之課程。其後，教育部另委託盧台華發展「高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱」（教育部，2008），並相繼完成《高中職以下階段認知功能輕微缺損學生實施普通教育課程領域調整應用手冊》（教育部，2011b）、《職業學校服務類群科課程大綱》（教育部，2011c）及《特殊需求領域課程大綱》（教育部，2011a）等相關配套。至此，特殊教育課程綱要不僅強調以普通教育課程作為規劃之首要考量，並依特教學生在各領域認知或學習功能無缺損、輕微缺損、嚴重缺損或優異情形，進行相關課程調整及教材鬆綁外，視學生需求加設特殊需求領域課程，且採區分性課程與教學方式強調 IEP ／ IGP 與課程的結合，以達至實施個人能力本位與重視學校本位課程的目標（盧台華，2011）。此時期之特殊教育課程綱要整合了特殊教育與普通教育課程，惟在實際操作面上仍呈現互不了解且各自為政之現象，造成許多調整過程之紛爭與無所適從（盧台華、黃彥融、黃瑞成，2016）。雖然此階段特殊教育課程綱要在實務運作上仍有待調整，然特殊教育課程應以學生為中心，以普通教育為首要的考量，結合身障學生 IEP 或資優學生 IGP，提供學生所需之普通課程與根據學生優弱勢能力評估所需之特殊需求領域課程之理念已深植人心。

綜合而言，此時期之特殊教育課程綱要主要特色有三：(1) 取代對身障學生課程依其障礙類別決定教學內容的思維模式；對資優學生課程強調加深、加廣或加速學習的設計概念。從學生之認知或學習功能來思考課程調整的需求，對身障學生課程進行簡化、減量、分解、替代或是重整；對資優學生進行加深、加廣及濃縮，透過彈性調整普通教育課程能力指標或教學內容，落實以學生的特殊需求為中心的課程關懷，強調學校課程應該與特教學生 IEP 或 IGP 緊密結合的信念；(2) 發展特殊需求領域課程大綱，包括身障學生相關之「生活管理」、「職業教育」、「社會技巧」、「學習策略」、「定向行動」、「點字」、「溝通訓練」、「動作機能訓練」及「輔助科技應用」等 9 項領域課程，以及資優學生相關之「領導才能」、「情意」及「創造力」3 項領域課程，作為教師擬訂 IEP 或 IGP 課程規劃與執行之參考依據，以符合學生之各項特殊需求；(3) 注重高級中等教育階段學校身障學生就業培力之可能與機會，因普通教育並未針對身障學生就業提供適合之職業教育課程，故設置服務類，其下再分設健康服務、環境服務與生命服務 3 個群 13 科，以建立在高級中等學校集中式特教班及特殊教育學校就讀學生之就業能力。

然而此時期的特殊教育課程綱要亦有不足之處，包括：(1) 資賦優異類加速課程係以學生之心理年齡為設計思考，採單科或跳級安置方式；其加深與加廣課程則需考量學生的生理年齡，在同年齡層課程中進行垂直與水平充實（盧台華，2018）；(2) 從認知或學習功能關注學生個別間差異之課程在實務運作上容易產生將特教學生區分為四「類」不同需求的人，形成另一種「分類」之誤解，對學生個體內在優弱勢能力差異的教學需求，仍無法有效處理。

四、普特融合期

十二年國教課程綱要本著全人教育精神，在「自發」、「互動」及「共好」的理念下，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，以期達到適性揚才、終身學習，成就每一個孩子的願景（教育部，2014a）。在這樣的理念與願景下，安置在不同教育情境中的身障或資優學生，經專業評估其

學習需求後，可在國中小彈性學習課程，普通型、技術型、綜合型及單科型高級中等學校校訂必、選修課程與彈性學習時間中，提供生活管理、社會技巧、學習策略、職業教育、溝通訓練、點字、定向行動、功能性動作訓練、輔助科技應用、創造力、領導才能、情意發展、獨立研究或專長領域等「特殊需求領域課程」。此外，十二年國教課程綱要亦規範學校應提供特教學生支持性輔助、特殊需求領域課程及實施課程調整以因應其個別需要；且其課程必須依據《特殊教育法》所規範的 IEP 或 IGP 適性設計，必要時均得彈性調整部定及校訂課程（包含學習節數／學分數配置比例與學習內容），惟不應減少學習總節數。同時特殊教育課程規劃需經學校特殊教育推行委員會審議通過，並送學校課程發展委員會通過後實施。

又，此波課程綱要發展初期，原草案依循總綱附則四，以「十二年國民基本教育特殊類型教育（特殊教育、藝術才能班）課程實施規範」（教育部，2018）進行設計，其適用對象為特殊教育與藝術才能班學生。惟後續教育部課審會考量兩類班型之設置法源確有不同，故決議將課程綱要應依照《特殊教育法》與《藝術教育法》進行分列，始能對藝術才能資賦優異學生與藝術才能班課程規劃有更多釐清，而改為「十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範」（教育部，2019b），並在高中階段規劃有「十二年國民基本教育藝術才能資賦優異專長領域課程綱要」（教育部，2019f）；至於國中小階段則參照「十二年國民基本教育藝術才能專長領域課程綱要」（教育部，2019e）辦理。同時，在「十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範」（教育部，2019b）增列普通型高級中等學校不同班型對應學分表，以符應高中階段資賦優異集中式特殊教育班規劃課程之需要。整體而言，目前特殊教育相關課程綱要包含「十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範」（教育部，2019b）、「十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要」（教育部，2019a）、「十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要」（教育部，2019d），以及針對藝術才能資賦優異學生需要的「十二年國民基本教育藝術才能資賦優異專長領域課程綱要」（教育部，2019f）或「十二年國民基本教育藝術才能專長領域課程綱要」（教育部，2019e）。另，為因應高級中等教育階段身心障礙集中式特殊教育班（含特殊教育學校）學生之需求，除可依據技術型高級中等學校群科課程綱要（教育部，2019g）設科外，另訂「十二年國民基本教育高級中等教育階段學校集中式特殊教育班服務群科課程綱要」（教育部，2019c）培育服務相關產業之基層從業人員，俾利身障、資優及身心障礙資賦優異學生能於在學階段獲得較佳之教育品質。

綜上所述，十二年國教課程綱要涵納所有學生的課程，緊密連結普通教育及特殊教育課程，並不再出現依特教學生類別所設計之課程，而更聚焦於學生個別需求與課程調整間的對應關係，落實 IEP 或 IGP 之真實應用，展現更多對特教學生個別差異的關懷，重視學生自己本身在各領域／科目的學習表現及因應之課程調整，且研擬就讀高級中等學校集中式特殊教育班學生之服務群課程，為其重要特色（盧台華、黃彥融、黃瑞成，2016）。

肆、十二年國教課程綱要特殊教育課程之發展

課程綱要配合時代教育思潮與參考教育現場實際需求，能反映欲加強之教育重點，係為國教課程政策之重要文本。筆者依循前述我國特殊教育課程綱要相關法令演變脈絡之精神，並參酌特殊教育課程綱要與普通教育課程綱要之間在有普無特期、特教自訂期及普特接軌期所呈現之特色及不足處，提出我國特殊教育課程綱要在以十二年國教課程綱要為精神，邁入

普特融合期之發展方向如下：

一、從依據安置環境普特課程綱要分流，到重視學生參與普通教育之機會

在特殊教育課程綱要特教自訂期之前，特教學生會因為安置學校（特殊教育學校、普通學校）與班級型態（集中式特教班、資源班）採用不同綱要接受不同的課程，學生會因為課程綱要之分流設計致使不同安置環境之轉換時出現課程適應的困難。然目前身障學生接受普通教育課程的趨勢，中外皆然。以美國為例，1997 年 IDEA（Individuals with Disabilities Education Act，簡稱 IDEA）即宣示學生應有接受普通教育的機會，而其 2004 年的修訂更名為 Individuals with Disabilities Education Improvement Act，主張身障學生的 IEP 中需確實說明學業和功能表現現況，掌握障礙情形對其參與普通教育課程之影響，配合擬訂學業和功能性年度目標以增進該生參與普通教育課程 (Wright, 2004)。反觀我國自普特接軌期起，課程綱要設計思維即轉為以普通教育為首要考量進行課程調整，並加入符合特教學生需求的適性課程，尤其是資優教育相關課程更為明確與具體，重視所有學生參與機會。此一思維之演變與發展實與聯合國身心障礙者權利公約「身心障礙者在普通教育系統內獲得必要的援助，便於他們切實獲得教育」之主張相同，該公約明定不得基於身心障礙而作出任何區別、排斥或限制，其中「通用設計」與「合理調整」是該公約的重要內涵，亦符應當前融合教育著重學生參與普通教育機會之理念。

二、從強調類別差異對學習影響，到重視個別學生在各領域之學習功能差異

盧台華（2018）指出我國特殊教育課程已從「同中無異」，進入隔離式「異中無同」的二元化特殊教育課程，朝向特殊教育與普通教育接軌的「異中求同」，進而邁向十二年國教課程綱要中納入因應特教學生所需課程的「同中有異」之調整與全方位課程設計。特殊教育課程綱要不再依據學生類別設計不同課程，轉為強調學生各領域學習功能作為課程設計的思考。特殊教育對個別差異的主張涵蓋個別間差異與個體內差異，每一位學生即便伴隨相同障礙，但其需求未必相同，若對應到學校的學習，各領域課程便應分別看待，不應單以學生智力、能力、教師個管或排課分組來加以限制，應確實掌握學生在每個領域的學習功能進行課程調整或設計，此亦呼應個別化的精神。

至於前述所提之「學習功能」所指為何？「學習功能」最早由提出智力群因論的 Thurstone 在 1930 年提出的概念，他認為學習有練習 (practice) 及獲得 (attainment) 兩個主要變數，並運用學習曲線 (S-shaped learning curve) 說明學習或學習增加的情形 (Thurstone, 1930)。而 Shuell (1988) 認為學習功能 (learning functions) 是一種由學習者表現出來一系列的心理功能，非限定之特定表現或技巧，可由學習者、教師及學習材料等引發，運用各樣有效率方式達成。Shuell (1988) 提及有意義的學習是一個認知、後設認知以及情感性的活動，可以被區分為五大特徵：主動的、累積的、目標導向的、建構的，以及自我調節的。當學習者參與這些心理歷程時，就是學習功能的展現。因此學生的學習除了從其認知功能發展來考量課程與教學，亦需要考慮其後設認知、情感，以及計畫、判斷、監控與應用等執行功能相關之學習功能（盧台華，2019）。

Grösser (2007) 認為學習功能是完成學習任務的心智活動 (mental activities)，關於什麼是學習的概念，他認為：(1) 學習是目標導向；(2) 學習是在先備知識上產生連結；(3) 學習需要認知和後設認知學習功能和策略；(4) 學習要組織訊息；(5) 學習為分階段進行，非線性狀態；(6) 學習會受到個體發展影響。是以教師必須知道學生學習特定內容時所需之功能，以及學生能如何做以獲得這些功能。對身障或資優學生而言，可能因為前述的學習功能缺損或優異，導致其在某些領域或科目的學習表現

有困難、限制或良好，因此教師在教學時，應在學生的學習歷程中，引導或協助學生發展並執行與該領域或科目相關的學習功能，或是避免使用部分身障學生因障礙限制導致缺乏或無法順利執行的學習功能，才能讓學生達致有意義且有效的學習，這也成了課程與教學規劃及設計的重要關鍵（盧台華，2019）。

十二年國教特殊教育課程。延續了普特接軌期以普通教育課程綱要為基礎，作為特教學生課程設計或調整之脈絡，避免過去依照障礙類別或安置環境規劃課程的箝制。同時強調學校課程需以學生為中心，教師進行課程調整時，要確認學生「每一個領域」「學習功能」的表現，將其對應之需求區分為該領域／科目學習功能輕微缺損、該領域／科目學習功能嚴重缺損、該領域／科目學習功能無缺損及該領域／科目學習功能優異情形，進而將教學與學習功能做出連結，同時顧及學生平等參與的學習權益，分析可能影響學生學習特定內容的環境、生理、認知、語言及行為因子，努力讓學生保有同等權利去獲得知識，減低因其障礙而難以學習該學業性活動的限制 (Roberts, 2012)。此理念之轉變將引領教師細看每一名特教學生的個體內在差異，確實掌握其優弱勢能力，提供不同領域更符合其學習功能所需之課程，具體落實個別化的精神，惟亦應避免將對學習功能的關注點落入另一種特教學生「分類」陷阱，以期能真正走入普特融合期。

三、從無課程計畫，到重視課程與 IEP 或 IGP 結合，進行課程調整與納入學校課程計畫辦理

過往特殊教育課程綱要之實踐，並無將之納入學校課程計畫之要求，多由教師自行規劃班級課程，學校難以公開檢視特殊教育班課程，直至普特接軌期後，開始注意特殊教育班級課程內容的審議或評鑑之必要性。特殊教育課程實施規範中，更以專章說明特教學生的 IEP 或 IGP 與課程規劃之關係，規範 IEP 與 IGP 的訂定內容、課程調整內涵及訂定過程需成立 IEP 小組或 IGP 小組，且參與人員應包括學校行政人員、特殊教育與相關教師、學生家長及學生本人，以及學校須系統性透過特殊教育推行委員會與課程發展委員會審議特教學生課程，讓校內每一門課程都有討論與審視的機制，確保特殊教育課程品質。

伍、結語

回顧我國 1983 年公布啟智、啟聰、啟明及仁愛學校（班）課程綱要至今，歷經 30 多年間之變革，從類別、安置環境的考慮，轉換至以個人需求為核心，在普通教育基礎上進行課程調整的課程決定，而此課程決定更關注以學生為本的中心思想，在作為上則是教師應了解並掌握十二年國教課程綱要之要義，並依據特教學生 IEP 或 IGP 採行適當的課程調整手段，如此，課程才能與學生產生「關係」，產生助益。國內 108 學年度全面推行的十二年國教課程綱要，本著全人教育精神提出三面九項的核心素養，作為課程發展之主軸（教育部，2014a），此以學生為主體，重視學生現在或未來的生活與學習需要，連結其真實生活情境脈絡，架出適切的學校課程，透過教學方法或策略的改變，真正讓學生將其所學在生活中實踐。此概念與特殊教育理念不謀而合，期待學校教師透過 IEP 或 IGP 中之學生能力現況作為學生學習起點，從生態系統的角度分析目前的學習需要，並從轉銜角度為其未來生活做好預備，且關照學生在各個領域的學習功能以落實課程規劃與輔導，重視學生自立生活、功能展現及參與十二年國教課程綱要課程的權利，進一步促成「自發」、「互動」、「共好」的教育新契機。

參考文獻

中華民國特殊教育學會（2018）。**大事紀。載於**

2018 中華民國特殊教育學會 50 週年年會暨學術研討會會議手冊：特殊教育半世紀來的回顧與前瞻（7-14 頁）。臺北：中華民國特殊教育學會。

身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）。中華民國一百零二年九月二日教育部臺教學（四）字第 1020125519B 號令修正發布。

吳武典（2013）。臺灣特殊教育綜論（一）：發展脈絡與特色。**特殊教育季刊，129**，11-18。doi: 10.6217/SEQ.2013.129.11-18

吳武典（2018 年 12 月）。特殊教育半世紀來的回顧與前瞻。洪榮照（主持人），**特殊教育半世紀來的回顧與前瞻。2018 中華民國特殊教育學會 50 週年年會暨學術研討會，**國立臺灣師範大學。

特殊教育法（1984）。中華民國七十三年十二月十七日華總一義字第 6692 號令公布。

特殊教育法（1997）。中華民國八十六年五月十四日總統華總一義字第 8600112820 號令修正公布。

特殊教育法（2009）。中華民國九十八年十一月十八日總統華總一義字第 09800289381 號令修正公布。

特殊教育法施行細則（1998）。中華民國八十七年五月二十九日教育部臺參字第 87057266 號令修正發布。

特殊教育法施行細則（2002）。中華民國九十一年四月十五日教育部臺參字第 91049522 號令修正發布。

特殊教育法施行細則（2012）。中華民國一百零一年十一月廿六日教育部臺參字第 1010214785C 號令修正發布。

特殊教育課程、教材及教法實施辦法（1986）。中華民國七十五年十二月二十四日教育部臺參字第 58772 號令公布。

特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法（2010）。中華民國九十九年十二月三十一日教育部臺參字第 0990218743C 號令公布。

特殊教育課程教材教法實施辦法（1998）。中華民國八十七年十二月二日教育部臺參字第 87138053 號令修正發布。

教育部（1975）。**啟智學校（班）試行課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（1983a）。**仁愛學校（班）課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（1983b）。**啟明學校（班）課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（1983c）。**啟智學校（班）課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（1983d）。**啟聰學校（班）課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（1988）。**啟仁學校（班）課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（1999）。**特殊教育學校（班）國民教育階段智能障礙類課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2000a）。**特殊教育學校（班）高中職教育階段肢體障礙類課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2000b）。**特殊教育學校（班）高中職教育階段視覺障礙類課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2000c）。**特殊教育學校（班）高中職教育階段智能障礙類課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2000d）。**特殊教育學校（班）高中職教育階段聽覺障礙類課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2000e）。**特殊教育學校（班）國民、學前教育階段視覺障礙類課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2000f）。**特殊教育學校（班）國民教育階段肢體障礙類課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2000g）。**特殊教育學校（班）國民教育階段聽覺障礙類課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2000h）。**高級中等學校特殊教育班職業學程課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2000i）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。臺北：教育部。

教育部（2004）。**國民中小學九年一貫課程在特殊教育之應用手冊**。臺北：教育部。

教育部（2008）。**高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱**。臺北：教育部。

教育部（2009）。**普通高級中學課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2011a）。**特殊需求領域課程大綱**。臺北：教育部。

教育部（2011b）。**高中職以下階段認知功能輕微缺損學生實施普通教育課程領域調整應用手冊**。臺北：教育部。

教育部（2011c）。**職業學校服務類群科課程大綱**。臺北：教育部。

教育部（2013）。**綜合高級中學課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2014a）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北：教育部。

教育部（2014b）。**職業學校群科課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2018）。**十二年國民基本教育特殊類型教育（特殊教育、藝術才能班）課程實施規範（草案）**。臺北：教育部。

教育部（2019a）。**十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2019b）。**十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範**。臺北：教育部。

教育部（2019c）。**十二年國民基本教育高級中等教**

育階段學校集中式特殊教育班服務群科課程綱要。臺北：教育部。

教育部（2019d）。**十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2019e）。**十二年國民基本教育藝術才能專長領域課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2019f）。**十二年國民基本教育藝術才能資賦優異專長領域課程綱要**。臺北：教育部。

教育部（2019g）。**技術型高級中等學校群科課程綱要**。臺北：教育部。

盧台華（2011）。從個別差異、課程調整與區分性教學的理念談新修訂特殊教育課程綱要的設計與實施。**特殊教育季刊，119**，1-6。

盧台華（2018 年 12 月）。特殊教育課程的回顧與前瞻。林千惠（主持人），**特殊教育半世紀來的回顧與前瞻。2018 中華民國特殊教育學會 50 週年年會暨學術研討會**，國立臺灣師範大學。

盧台華（2019）。特殊教育課程與教學。載於周台傑主編：**特殊教育行政**，5-1 至 5-27 頁。臺北：華騰。

盧台華、黃彥融、洪瑞成（2016）。十二年國民基本教育課程綱要特色及其在特殊教育之應用建議。**特殊教育季刊，139**，1-7。 doi: 10.6217/SEQ.2016.139.1-7

Grösser, M. (2007). Executive teaching: Linking teaching to learning functions. *South African Journal of Education, 27*(1), 37-52.

Roberts, B. L. (2012). Beyond psychometric evaluation of the student-task determinants of accommodation: Why students with learning disabilities may not need to be accommodated. *Canadian Journal of School Psychology, 27*(1), 72-80. doi: 10.1177/0829573512437171

Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology, 13*, 276-295. doi: 10.1016/0361-476X(88)90027-6

Thurston, L. L. (1930). The learning function. *Journal of General Psychology, 3*, 469-493. doi: 10.1080/00221309.1930.9918225

Wright, P. (2004). *The individuals with disabilities education improvement act of 2004: Overview, explanation, and comparison of IDEA 2004 vs. 1997*. Retrieved from https://www.wrightslaw.com/idea/idea.2004.all.pdf