特殊教育季刊　民101年9月　第124期　第21-28頁

臺灣普教與特教的現況與未來—繼續統合或行動融合？

鄭津妃
臺北市立教育大學附設實驗國民小學教師

摘　要

融合教育不是一廂情願，需要政經社會文化因素的媒合。本文從教育思潮在國內的發酵程度、融合教育的現況來檢討問題，繼而檢視普教與特教分流卻職司共同處的合作契機。進而提出普教與特教系統試著合流的策略與配套，以促進全體學生教育品質的提升並展現重視人權的社會正義。

關鍵詞：特殊教育、融合教育、全校性三級預防

The Current and Future of General Education and Special Education in Taiwan —still Integrated or Going toward Inclusion?

Chin-Fei Cheng
Teacher, Affiliated Experimental Elementary School of Taipei Municipal University of Education

Abstract

Inclusive education isn't unilateral; it needs to be compatible with conditions found in contemporary politics, economy, society, and culture. In this article, the author criticized the problems of inclusive education from the perspectives ofa trend of educational thought. Then, the author checked the collaboration opportunities found in general education and special education, and suggested strategies and supplementary programs for combining the two systems. The author suggests this course of action in order to raisethe quality of education of all students and also to showing respect for human rights as part of social justice.

Keywords: special education, inclusive education, school-wide prevention

隨著特殊教育發展報告書（教育部，2008）、特殊教育發展五年計畫（教育部，2008）公布，及第八次全國教育會議（教育部，2010）的激盪，臺灣的教育發展有著某種速度感的推動，那麼對融合教育是否也以相同的速度革新或實踐呢？本文從教育思潮在國內的發酵程度、融合教育的現況來檢討問題；從檢視普教與特教分流卻職司共同處，發現兩者有合作的契機。於是提出普教與特教系統試著合流的策略與配套，以促進全體學生教育品質的提升並展現重視人權的社會正義。

壹、檢討融合教育的思潮在國內的發酵程度

1994年聯合國教科文組織召開世界特殊教育會議，在西班牙發表Salamanca宣言，推銷融合教育理念後，引起各方的鼓動與追隨。但早在1980年代，美國就因當時學生學習成就普遍低落的教育情況與經濟赤字的財政問題推動教育改革，將特教納進普通教育，重新組合兩大教育系統。運用科學化與實證的方法來提升學生學習表現，已有融合教育的雛形。英國教育政策與立法始終未畫分普教與特教，1981年教育法案就規範特教服務對象不分類且廣納一般適應困難等特殊需求者（洪儷瑜，2001），用擴大服務的思維在班級內實施類似轉介前特教介入的措施，減少過度標記與經費支出。

融合教育在美英兩國實踐程度極高，因應當時社會、文化、政治、經濟的背景脈絡與各種思潮推波助瀾下因運而生。這些思潮包括缺陷論點的式微、個人與環境互動論、人類潛能發展說、社會建構論、教育基本價值論、正常化和社區統合原則、環境準備說、社會公平正義、多元文化教育理念、自我決策等。向來追隨英美教育脈動的臺灣，是否也已具備了形成融合教育的各種條件？以下從融合教育的思潮—檢視在國內的發酵程度。

一、缺陷論點不僅沒有式微，甚至有特殊教育醫療化的現象

國內特教相關法令推動專業合作不遺餘力，助長特教領域的醫療影響力（張如杏、林幸台，2009）。醫療人員參與特殊教育的鑑定與安置建議，進入縣市特殊教育諮詢會與專業團隊中，他們的角色從疾病診斷、治療，擴大到學生教育政策的參與，握擁社會控制是日益明顯。政策上從未改變以障別來區分特教對象，基本上就是以個人缺陷觀的「醫療模式」來決定誰該被服務，忽略環境、文化與其他非生理因素的影響，甚至簡化社會問題歸因為個人疾病。隨著身心障礙學生鑑定基準、標準到辦法的修訂歷程，更明顯看到將疾病或障礙普及化，降低符合身心障礙的門檻，造成許多輕症類別的成長率飆高。當國內教育政策與文化忽略社會模式對建構障礙的影響，對個人與環境互動的關注仍不足，甚至社會對「正常」的標準越來越嚴格（張恆豪，2007），形成了一種不斷將學生區分、標記、隔離的力量，與另一種微弱的、推動融合教育的力量，兩者形成雙頭馬車朝相反的方向拉去。

二、開始注入障礙的社會建構與社會公平正義的議題，但個人能力說仍較環境準備說強勢

1990年代歐美學者開始提出障礙文化，以障礙為傲的、障礙者認同運動，認為身心障礙是個體生命中重要的經驗，應被視為社會多樣性與多元文化的一種存在。Barnes、Oliver及Barton (2002)表示從「社會模式」看障礙，並不否認功能損傷在個體生命經驗中的顯著性，但更著重在損傷之外，各種經濟、政治、社會建構的阻礙。然而從前述觀之，國內對障礙的觀點仍由醫療模式主導，認為個體損傷是造成生活適應困難的主因，強調施以治療、教育與訓練促進能力提升以做好進入主流環境學習的準備，卻鮮少關注與檢討環境（包含教育措施）對個體的不利與可調整性，因此對於融合教育的實施有重大阻礙。2003年全國教育發展會議提出「增進弱

勢族群教育機會，確保社會公平正義」，為當時三大重要議題之一（教育部，2003），討論的焦點已從受教機會齊頭式的公平，轉移到提升障礙者的教育品質。我國教育政策自此開始重視障礙學生權力、自尊、深化的參與等議題，是值得喝采的進展，但經過十年，實務上仍常見許多課室教學與行政支援準備不足，而主事者卻歸咎學生障礙程度嚴重的現象。

三、障礙者多元文化教育與自我認同教育的缺乏

多元文化教育就是理解並欣賞存在於種族、世代、國別、特殊性、宗教信仰和年齡的差異，重視教導學生體認差異性的存在，肯定差異所產生的影響力，尊重不同文化(Favell, 2001)。教育過程中需盡力使學生免於受到主流文化的宰制，以提高個人擁有的資本，有效發揮潛能，達到實質平等的教育過程。盲、聾與自閉症在國外已形成獨特的障礙文化，他們標榜自身的障礙經驗，同時在政治、經濟、社會各方面自我倡議。國內也強調尊重多元文化，然而焦點著重在種族與地域環境的差別，對於障礙尚未從疾病轉移到文化的差異。因此老師教導障礙學生時，多是要求壓抑其個人資本，學習主流文化所能接受的適當行為，對於障礙學生的自我認同與自我接納方面，鮮少著墨也未能協助建立屬於障礙者的社群。

四、教育基本價值在鼓勵潛能發展：

《特教法》（2009）強調「使身心障礙與資賦優異學生能充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力」，與《國民教育法》（2011）標示「應以民族精神教育及生活教育為中心，學生身心健全發展為目標」兩者精神一致。唯障礙若是從缺陷觀、個人能力說、疾病的角度發想，那麼將很有可能影響教育者在規畫障礙學生教育事務時降低目標與期待，限制其身心潛能與發展。

綜合上述，融合教育思潮在國內像是一股暖流，溫和的、循序的漸進，教育界已開始重視社會文化環境對障礙的影響、重視社會正義議題、期望提升教育品質促進身心發展。但不可諱言，醫療模式論、缺陷觀這座超大冰山仍堅若磐石，正如洪儷瑜（2001）所言，融合不是一廂情願，是政治、經濟、社會、教育契合的時機引發。

貳、國內推行融合教育的現況問題

國內近二十多年來有零星融合方案的實驗推動，幾乎是由學術界透過專案計畫或外援實施，輸送特教支援服務進入普通班級中。如1986年起，輔大生活應用科學系附設托兒所進行特殊幼兒與一般幼兒融合教育計畫；1989年起，新竹師院學前特教班實施融合教育實驗，並在1992年延伸至國小階段；臺灣師大特教中心於1995年於附設幼稚園實施特殊幼兒與一般幼兒融合教育計畫；1998年財團法人融合教育基金會成立大津融合教育中小學實驗班（鈕文英，2008）。上述成果報告豐碩，也確實呈現融合教育的成功，但隨著計畫結束，融合教育的持續運作也告終。融入式的教育究竟有何推動上的困難，甚至融合教育在中小學有哪些方面比在學前推動上更顯困難，這些仍是需更進一步探究的。

根據文獻（胡永崇，2001；鈕文英，2008）與筆者實務經驗，國內目前推動融合教育在實務面最主要的三大問題陳述如下：

一、特殊教育沒有真正帶進普通班來

從特教立法以來之規範，特殊教育採設班作為服務的主要方式，於是自民國88年起全面推動各級學校普設不分類資源班，著重安置地點，以安置等同服務的觀點來形塑特殊教育。100學年度認知功能輕微缺損的學生，在國中小教育階段安置在不分類資源班的比率(62%)遠超過普通班接受特教服務（意即不將學生抽離的特教服務，有15.8%）。若縱貫學前至高中職的全部教育階段來看，不分類資源班(50%)的比率仍超過普通班接受特教服務(23.6%)兩倍之多（教育部特殊教育

通報網，2012）。此現象比起95學年度的情形（接受不分類資源班34%、普通班接受特教服務33.6%）有顯著差異，似乎表示障礙學生若要得到深入且適性的服務，比起以前更需要在較隔離的環境以抽離的方式提供。特殊教育隔絕在普通教育的外圍，特教老師關起門來做得辛苦，卻未能解決特教學生在普通班所面臨的課程、教學、社會人際等微觀系統的問題，似乎也無暇提供普通教師足夠與有效的策略和支持。

二、特殊教育政策的規畫上仍有「隔離」和「特殊」的作法與想法：

新修訂的《特教法》大聲訴求融合之際，也強調普及設立特教學校卻未明確規範就讀資格；未把關大型教養機構收托輕中度障礙學生反而提供經費補助（內政部，2001）；各縣市實施重度學生在家教育卻未檢討實質教育功能。這些措施等同變相鼓勵隔離與強化障礙的殊異，此與維護人權、教育機會均等、社區安置與融合的精神背道而馳。國內在接軌國際推動融合政策下卻實施隔離教育，此意義顯示國內對障礙學生仍偏重治療取向，特教政策以醫療模式觀點行使個人缺陷的、矯治的、隔離安置的思維。或者，若認為隔離是多元彈性安置的一種方式，那麼我們的現狀依然如同Taylor (1988)對最少限制環境質疑的批評：（一）限制的環境被合法化；（二）若要得到更深入的服務就得在隔離的安置；（三）進入普通教育環境，學生必須準備好相關能力；（四）專業人員決定學生的安置，他們擁有更大的權力；（五）著重安置地點而非思考學生需要的服務和支持；（六）侵犯學生個人權力。

三、普通與特教政策壁壘分明，特教政策未具體說明如何配合普教改革

2003年全國教育發展會議中「提升身心障礙學生教育品質」做為重要議題討論，但內容卻僅鎖定在特教教師的效能與任職穩定性，顯示教育政策的規畫與掌權者始終認為障礙學生是特殊教育的事業，他們的教育責任僅繫於特教教師身上，並持續將普教與特教做專業分化。終於在2010年第八次全國教育會議「多元文化、弱勢關懷與特殊教育」的中心議題論述中，對於如何強化特教與普教的資源整合做出突破性的建議，包括：（一）特教鑑安輔制度應與普教輔導三級預防制度做整合；（二）特教融合教育理念可與友善校園與生命教育課程做整合，使情意教學與尊嚴自主精神更能落實；（三）資源班教學策略與教材可與課後照顧班、攜手計畫及夜光天使等做統整使用；（四）抽離式資源服務更應重視與普通教育課程之銜接。期許會議過後能具體形成推動教育改革的行動力，「融合教育」一詞不再停留在特殊教育裡打轉。然而融合教育也絕不僅上述所稱一種情意、個人尊嚴或哲學議題，它更是一套跨領域、資源整合的專業化支援系統，有待特殊教育政策以配合普教的角度，規畫更彈性的、融入式的支援服務。

綜觀整體言之，國內的教育環境現況依舊屬於統合的層次。特殊教育在普通教育的外圍，等待著學生學業與人際失敗後，確認其障礙身分再協助取得資格施予服務，普教與特教各司其職，分工多於合作，如圖1所示。若真要走向融合的道路，我們應轉移為人權思維的、教育無條件的、社會正義的、改善普通環境的，以及跨越安置的思維。

參、檢視普教與特教合作的新契機

雖然普教與特教從政策到實務面均呈現分流雙軌，然而細看近年的執行內涵卻有其共同處，不同在於從各自的訴求與角度切入，達到程度各異的功能，分析如下：

一、普教推動友善校園與正向管教實施計畫，與特教正向行為支持及行為介入方案有異曲同工之妙

兩者均試圖建立一個正向包容與支持的校園環境，普教從關懷人與環境的價值觀出發，強調多元價值、欣賞差異、尊重不同與減少霸凌，這正適合用來宣導融合教育，可

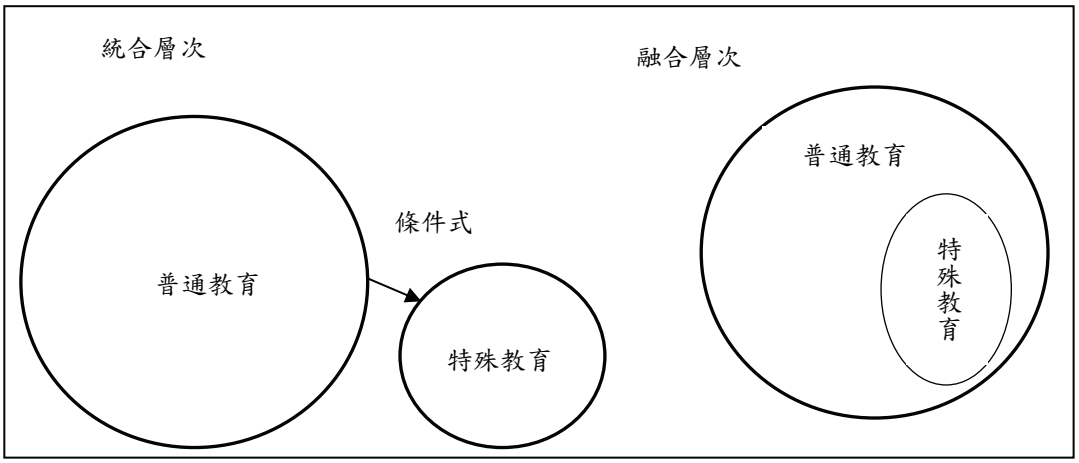

圖1　統合與融合（洪儷瑜，2001，105頁）

惜普教著墨較少。特教從有效策略出發，運用科學化的功能行為評量，理解障礙學生不適當行為的存在價值，透過調整教室內物理與社會環境來降低誘發不適當行為的因子，同時營造有利刺激促進正向行為持續產生，協助學生校園適應更順利。

二、普教推動三級預防概念，已包含特教個別化介入輔導的範圍

普教的三級預防是近年輔導室的重要業務，用一個大三角形把需要不同層次介入的學生做概略的畫分。然而在執行上卻忽略了分工的問題，將初級預防的重責交給普通班導師，卻幾乎未對老師們說明該在班上預防或關注什麼、未能清楚定義正向行為、提供老師行為示範教導或演練、指導如何監控表現與後果增強，這些都需要行政的推動、督導與支持。輔導室運用輔導老師與諮商師，關起門來做小團體或個別諮商，發現有不少比例屬於特教（三級）的學生，卻也忽略了整合資源，避免服務重疊或精進合作銜接，是甚為可惜之處。

三、普通班教師逐漸接觸特教專業的知能

普通班教師面對各種學生的特質、需求與課程教學的適配性挑戰，會透過各種管道尋求增能。例如筆者在臺北市常見普通班教師閱讀有關社會技巧、短期諮商等專書，用以解決學生在班上經常發生的人際互動或情緒問題，而這些正是特教教師每天透過實際教導與密集演練，促進障礙學生學習與精熟的技術。顯示普教與特教老師所見、所聞、所做愈來愈接近，似乎已形成一個可對話的隱形平台。

四、普教與特教的學者均分頭從事普通教育課程與教材的調整

2011年高中職以下階段對障礙學生實施普通教育課程領域的調整應用手冊公布實施，其最大目的在於因應融合教育，對於障礙學生的課程設計以普通教育課程為首要考量，同時因應學生需求，以加深、加廣、重整、簡化、減量、分解或替代等方式調整普通教育課程指標。另一方面，普教也著手進行教材內容的區分，如吳昭容（2012）表示已完成國中七八年級數學領域文字題教材的調整，降低部分學生閱讀的難度與增進理解力。不同領域的學者分頭做相同的事，顯示融合教育應不分你我他，所有教育工作者均應思考如何在多樣性特質的班級裡，因應個別的學習方式，提供高品質教育促進能力提升。

普教與特教各自努力運形著，仔細往裡瞧，做的事情不再顯異而趨同。若從經費與資源的有效運用，減少成本浪費和重複提撥，增進整合服務效能的方向思考，普教與特教是可以大顯合作身手的時機了。

肆、不是全無的開始，可以接合得更好

一、普教全校性三級預防與特教鑑定建立整合服務模式

三級預防的目的是及早發現學生的適應困難，以及時補救的觀點預防，採取介入、評量、篩選的同步運作實施。根據Hank等人（2002）對三級預防的論述及洪儷瑜、何淑玫（2010）論及轉介前介入在三級預防的角色，筆者擬提出全校性三級預防整合服務模式，其基本概念如圖2所示。若欲顧及每位學生的教育品質，減少標記與昂貴的特教成本支出，學校尤需投注科學性、實證性的教育措施在初級與次級預防上。

（一）初級預防

學務與輔導行政共同擔任初級預防規畫者與舵手，須率先思考：「我們的校園要形塑怎樣的學生？何種正向行為能具體化學校願景？」計畫之後對普通教師宣達校務政策，必要時尋求專業資源指導教師具體化定義正向行為、設定適當的學業與人際目標、示範教學與演練重點，提供教師執行中的充分支持。整體言之，學生的良好表現應是被事先規劃設計的環境氛圍與課程所調教出來的，絕非期待他們均已具備就學的準備能力。

（二）次級預防

當持續以初級預防措施關照全班的學業、人際、行為，根據文獻(Hank et. al., 2002)約有八成學生能順利跟上學習的路徑和速度。普通教師從反覆評量與篩檢過程找出適應不佳的學生，透過輔導室協助，除瞭解學生的特質與學習風格外，並增加敏感度了解家庭結構、社經文化與學生表現可能的關連，思考「原生文化不利、教學環境不利或身心障礙的可能」。亦可從現成的學校記錄中（例如出缺席記錄、被學務處登記違規次數、導師輔導記錄等）篩出可能的高危險群學生，進行小組介入。屬於行為或情緒適應困難，由輔導組負責；屬於學業問題者可與特教合作，首要在普通班強化學習支援如提供特殊教材或作業、協助參與評量、提供相關設備，第二為提供補救教學，包括學科補救、基本能力補救、相關技能補救、特殊需求課程安排、調整教學方式等。

（三）三級預防

最終也許仍有約5%的學生需要一對一的協助，以功能行為評量或學業評量，根據多元工具與方法診斷其特殊需求並確認障礙的殊異性。在此階段可以尋求轉介校外心理、醫療、社工資源共同介入，輔導室更需與特教密切合作，在諮詢、評量、鑑定過程中縝密的溝通，避免錯誤標記並確認特教需求。

若能建立一個整合的全校性三級預防，對輔導組而言，時間將不會全用在不停接個案、抱怨二三級學生愈來愈多；對特教教師來說也不再有上不完的抽離課卻無法解決學生的根本問題；對普通教師而言反而獲得教學與管理的支持，大幅降低單打獨鬥的壓力和負荷。Kauffman (1999)曾批評的「等待失敗的哲學」，耗費許多能量在鑑定、確診上，等到問題形成、符合標準才提供服務，已錯失早期介入的時機。實施整合的全校性三級預防模式，在初級就能初篩高危險群學生，在二級就能於普通班中接受融入式的特教專業協助，透過不帶標記的轉介前介入補救一群文化不利或學習風格不同的學生，這才符合教育機會均等、社會正義與融合教育的實踐精神。

二、特教是普教的輔助科技，提供普通教師最充分的支持

走在融合的道路上，安置場所不等同於服務，適性服務也不應非得外求，普通班級內可以做到深化、適異、多元的同步滿足各種需求的學生，特教教師進班協助全體師生，其定位與服務內涵將更為擴大。

（一）特教教師協助普通教師了解學生多樣性與學習特質：改變用常模與標準的二元論，欣賞班級內自然常態的多樣性。同時教導學生理解與尊重差異，並承認差異性所帶來的影響力，豐富彼此進步的能量。

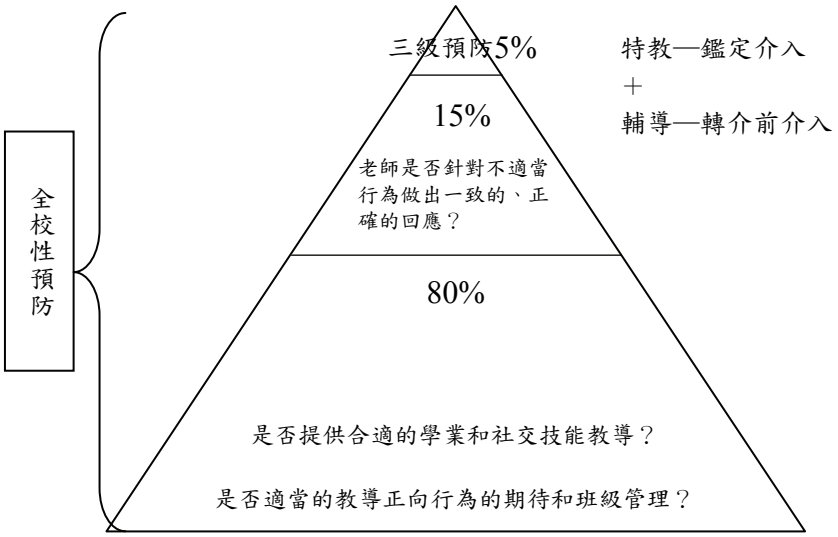

圖2　全校性三級預防整合服務模式

（二）特教教師協助普通教師營造班級內的無障礙環境：包括物理空間結構化、全體學生與家長接納異質的態度營造、親師溝通暢通、學習材料與方法工具的無障礙、輔助科技的評估與取用等。

（三）課程與教學共同計畫與合作：運用多層次課程、適異性課程模式對班級內學生進行教學目標、教學方法、學習材料與評量的彈性安排，重視適性調整與提供具挑戰性的學習。實施方式可運用兩位教師不同形式的合作教學，或採學生異質分組的合作學習為之。

（四）特教教師協助普通教師參與專業團隊：特教教師依然是個案管理，帶著普通班老師做評估、訂目標、調整教學的歷程，使普通教師更能領會IEP的重要和具體性，也更清楚相關專業提供的建議如何融入平時課程與教學實施。

（五）適時引入專業支援：特教教師具有專業上的敏感度，能偵測學生心理、生活、學業、情緒或行為問題的強度與需求，能在第一時間協助轉介與連結合適資源，減輕普通教師不知所措的壓力，同時及早協助學生避免失敗。

綜觀所述，教育的本質在思考如何支持與引導學生，而非過度花時間和成本做鑑定標記。《特教法》用障別標示服務對象，類別即代表群體間的差異存在，不同類別的需求會不同，但往往鑑定之後的安置和服務又是不分類，全送往資源教室服務。特教教師異質分組授課，顯示學生分類後得到的結果卻沒有差異，那麼鑑定的目的何在？鑑定分類對學生心理造成的負面影響是否大於從特教得到的服務？若我們極思從統合走向融合教育，特教應該思考目前運作機制上的限制，讓身心障礙學生可以和「一般人」一樣無負擔的學習。

伍、需要的是甚麼？

Lipsky & Gartner (1997)指出，融合教育需要很不一樣的學校結構，教育上需要徹底的改變。究竟哪些需要改變？筆者認為應不僅是學校結構，而是整個政策思考的角度都需重新修正，最重要的是，特教與普教該要合流了。執行工作需要專責化，但教育政策的規畫與思考應有整體觀，如此現況服務內涵的重疊與資源浪費才可獲得改善。甚且，融合教育並非特殊教育的代名詞，也不是回歸主流的同義詞，它是支持全體學生而對教

育現況通盤的檢討與革新，因此普教改革政策應納入推動融合教育的行動計畫方案，規畫全面的支援架構。

其次，特教教師的功能與定位應不等同於資源教室服務，對特教教師若用每週上課時數來規範，無疑是強化抽離式服務，將大幅削弱老師進入普通班執行全面支援的意願。反而教育主管機關應支持學校提供排課上的彈性，讓特教與普通教師有充分合作時間共同計畫課程、安排教學與教材調整事宜，並鼓勵行動研究分享與建立成功的合作模式。

最後，教育思潮的持續發酵將促使社會邁向全人服務的價值觀，將多元文化從口號化為具體作為，透過經濟合作與政治力展現全體學生教育品質的社會正義。

參考文獻

內政部（2001）：補助身心障礙者教養機構服務費要點：中華民國九十年一月五日臺內中社字第九〇七六八一四號。

吳昭容（2012年9月）：**數學閱讀**。發表於國立臺灣師範大學特教研究所研討會之口頭發表論文，臺北。

洪儷瑜（2001）：**英國的融合教育**。臺北：學富文化。

洪儷瑜、何淑玫（2010）：「介入反應」在特殊教育的意義與運用。**特殊教育季刊**，**115**，1-13。

胡永崇（2001）：融合教育—意義、爭議與配合措施。載於國立嘉義大學特殊教育中心（編），**融合教育文集**（21-40頁）。嘉義：編者。

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〇九八〇〇二八九三八一號令發布。

國民教育法（2011）：中華民國一百年十一月三十日總統華總一義字第一〇〇〇〇二六六四三號令修正公布。

張如杏、林幸台（2009）：特教醫療化現象之探討。**特殊教育與復健學報**，**21**，1-17。

張恆豪（2007）：特殊教育與障礙社會學—個理論的反省。**教育與社會研究**，**13**，71-94。

教育部（2003）：**2003年全國教育發展會議實錄**。臺北：教育部。

教育部（2008）：**特殊教育發展五年計畫**。取自 http://www.edu.tw/plannews_detail.aspx?sn=361&pages=8

教育部（2008）：**特殊教育發展報告書**。取自 http://www.spc.ntnu.edu.tw/files/elearning/a20.pdf

教育部（2010）：**第八次全國教育會議手冊**。取自 http://www.edu.tw/files/site_content/EDU01/%E5%A4%A7%E6%9C%83%E6%89%8B%E5%86%8A_1.pdf

教育部特殊教育通報網（2012）：**100學年度所有教育階段各縣市安置班別學生數統計（身障）**【年度特教統計】。取自 http://www.set.edu.tw/sta2/default.asp_20120929.asp

鈕文英（2008）：**擁抱個別差異的新典範--融合教育**。臺北：心理。

Barnes, C., Oliver, M., & Barton. L. (2002). Introduction In C. Barnes, M. Oliver & L. Barton (Eds.), *Disability studies today* (pp. 1-17). Cambridge: Polity.

Favell, A. (2001). Multicultural nation-building: “Integration” as public philosophy and research paradigm in Western Europe. *Swiss Political Science Review, 7*(2), 116-124.

Hank, A., Griggs, E. P., Wayne, D. W., Freeman, S. R., Lassen, D. G. S., Park, A. M., Turn, L. R., & Warren, B., J.(2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implication of three components. *Exceptional Children, 68*, 377-402.

Kauffman, J. M. (1999). Commentary: Today’s special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education, 32*, 244-254.

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America’s classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Taylor, S. J. (1988). Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 13,* 41-53.

來稿日期：2012.09.29
接受日期：2012.11.21