

邁向人權導向融合教育： 融合文化下的互動關係人與價值觀

呂依蓉
東海大學教育研究所助理教授

一、前言

自《特殊教育法》於2009年修法明文推動以來，臺灣融合教育的實行便一直持續更新與精進（林慶仁與許棋凱，2021）。尤其在國民教育階段，各階段學校的普特課綱、教學、與課程設計，都可以看到政府與教育單位的努力與實際執行融合教師們的用心。根據洪儷瑜、曹祐榮、何佩容（2023）針對融合的跨國比較研究發現，在2020年特殊學生融合率一項上，臺灣義務教育中接受特教服務且安置在融合情境中的學生總數百分比已達到95%以上，相對高於其他比較的國家之特殊學生融合率。除了在特教服務與安置上的實際融合行動，修正發布《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》後，整體國民基本教育的課程規劃也正式進入普特融合期（吳武典，2020），使融合教育的實施在整體教育規劃上，有更根本且穩固的基礎。

然而正是這樣快速增長的特殊學生融合率與原本教育課程規劃體質上的轉變，讓許多在現場執行融合的教育單位與教師，在各教學層面中都面臨挑戰（林慶仁與許棋凱，2021）。林慶仁與許棋凱（2021）說明迅速擴大的融合安置，造成許多教育現場皆尚無充足配套措施卻要實施融合教育，產生教師教學與學生學習上適應的困境與調適的衝突。朱翊瑄與賴志峰（2021）也說明，即便特教教師提供教學上多元的支持，普通班的導師仍面臨須扮演多重角色的壓力，其中亦仍有外部資源不足、行政單位缺乏支持與家長期待與負面情緒，等其他困境。而課綱改革對於現場教師們而言，普特融合亦代表原本就分身乏術特殊教育教師，又需再增加撰寫額外的普通教育課程計劃以符應所謂的「融合」政策（李翠玲，2018）。除了教師教學與學校行政上的影響，這些對於融合教育執行上的衝突亦在學生與學生間發生，如郝佳華（2021）檢視特殊需求學生在校園中面臨的霸凌問題，一般生對於特殊需求學生進入一般學習場域的衝突的調適，便說明了學生接受融合教育亦是融合成敗的關鍵。

於2022年，《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，簡稱CRPD）針對臺灣融合現況的國際審查會議結果指出，現行臺灣的融合執行仍「誤認融合教育為統合教育（integration）...，且融合教育以特殊教育推動為主...，整個教育系統未準備好教導所有學習者...」（衛福部，2022）。而針對融合概念的理解與普特教師的協作上，黃彥融（2023）也說明現行教育針對所謂無障礙（accessibility），包含無障礙空間、交通、資通訊的使用等，雖然

主管機關已盡力設法調整與改善，但多數的改善可能多仍停留在環境無障礙，等物理顯現的調整上，針對價值觀與文化處理之部分，如普特教師的合作與正向行為問題處理實務，等都尚須以全校視角進行規劃與調整。落實CRPD定義之「融合」，以「人權」觀點進行教育整體價值觀的調整與轉變，而非僅侷限於「醫療」觀點的特殊教育支持（衛福部，2022）。如呂依蓉（2016）說明，自《薩拉曼卡宣言》（The Salamanca Statement）以來，融合的改革並僅為教學實務或者作業層面上改革，而更是針對「社會的信念、決心與正向的意願」上的一種價值觀、態度與文化的改革。也就是，除了因尚未完整的資源、專業與制度而造成在執行或適應融合的歷程陣痛期外，最根本原因應是調整現行對於融合錯誤認知的「修復（學生需求）與併入（班級）」（fix it and merge it）的價值觀，轉變為「一同歡慶（多元差異）」（celebrate it）的文化與價值觀。

二、人權觀點的融合教育：學生為重要行動參與者

Dyson（2004）以英國教育為例，針對融合定義與執行融合挑戰進行說明，容易產生融合制度與環境陣痛不前的主因，並不是因為人們沒有意願包容與接納這群有特殊需求學生，而是因為從根本接納的邏輯不正確。首先，對於特殊需求的定義，若僅侷限於普通教育制度上「身心障礙」為特殊需求的融合，就容易造成停留在教師教育方法的修整與學生學習表現問題的解決上。換句話說，真正的融合教育並不是基於「缺陷」的修復而幫助學生受到學校接納的觀點出發，而是應以他本已是「學生」的應有「人權」出發，而後再去檢視其教育需求及其應予以協助地方為何（Dyson, 2004）。Booth與Ainscow（2016）歸納融合行動需要的三大面向：融合政策的制定、融合行動的發展、融合文化的建立。而融合文化的建立，是三個向度中最基礎且最為重要的。融合文化包含兩大部分，一為融合社群的建立（building communities）與融合價值觀的建構（establishing inclusive values）。

融合社群的建立主要在於找到教育的互動關係人，特別是以人權觀點確立「學生」本身在實踐融合文化中的扮演的重要角色，確立學生在融合行動、倡導與政策改革中所扮演角色的重要性。這點在現行臺灣的融合制度中是較為缺乏與需要被重視的觀點。由學生出發的融合觀點，不僅代表這些學生是受惠教育的一方，而更視這群學生為重要的融合行動的成功關鍵，並重視這群學生對於「學習」與「共好」的責任（Booth & Ainscow, 2016）。在Guha等人（2022）的研究中也發現，當學生願意加入融合行動的群體，並將融合視為自身的責任並投入實踐行動，融合文化則更容易落實甚至影響整體社會對於融合文化態度上的轉變。融合社群的建立還需透過接受與接納互動關係人參與教育、建立合作策略與資源的共享、建立互動與溝通的習慣與模式、理解不同的聲音與建議、認同學校為重要融合場域且每個人都是被重視的、以民主的方式經營學校，等。因此Booth與Ainscow

（2016）解釋，唯有透過所有人共同參與行動，融合才有可能達成，融合絕對不是某一部份教師或者是領導者的責任。

三、融合教育價值

除了團體的建立，融合價值是發展融合文化的關鍵。Booth與Ainscow（2016）說明融合價值之所以最重要且最基本，是因所有行動都能被行動者本身的價值觀所解釋，也是行動者最重要的動機。所以若沒有價值觀的建構，這些政策的制定與行動的發展，很快且很容易因為其他根本的社會因素（如政權的變化）或遇到困境與挑戰後便中止或被影響。因此，建立在互動關係人的團體中，特別是學生族群，建立融合價值觀是最基本且最重要的。融合價值觀如其他價值系統一樣，相當龐雜且包含許多不同的內涵。Booth與Ainscow（2016）在其融合指標中，與多所學校之教師及學生及其他互動關係人討論與綜整後發現，基本上有15個價值內涵：平等（equality）、權力（rights）、參與（participation）、社群（community）、尊重差異（respect for diversity）、永續（sustainability）、無暴力（non-violence）、信任（trust）、同理（compassion）、誠實（honesty）、勇氣（courage）、喜樂（joy）、愛（love）、希望／樂觀（hope/optimism）、美與智慧（beauty and wisdom）。這15項內涵簡要分述如下表：

表1 融合價值觀的15個價值內涵

1.	平等（equality）	每個人都應該被予以一樣重要的價值，被理解並依據其需求獲得最適切的回應，而非僅獲得同樣的對待。
2.	權力（rights）	每個人都應被賦予求(freedom to Want)與行動(freedom to act)的自由。權力應是無條件給予的，但卻具有權力的同時，也應為權力負責。
3.	參與（participation）	每個人都應在自身資源、行為、意圖、感受上投入(engage)融合行動，以實踐優質教育。
4.	社群（community）	每個人都能覺察自己與他人的關係，而友善的關係是一切福祉的基礎。
5.	尊重差異(respect for diversity)	每個人都有能力貢獻於社群，且因差異而產生的不同貢獻都是社會的重要資產。
6.	永續（sustainability）	每個人都需要為未來世代的福祉委身(commitment)並投入行動。
7.	無暴力（non-violence）	每個人都須培養談判（negotiation）、默想／反思（mediation）與衝突處理（conflict resolution）的能力。
8.	信任（trust）	每個人都有能力辨識安全與不安全的環境，並盡可能提供安全的環境，使每個人在所有場合中都可以無慮地敞開自我。
9.	同理（compassion）	每個人都願意主動去理解他人的困難與挑戰，並為其福祉著想。
10.	誠實（honesty）	每個人都可以實踐與自身所倡導相符之事，真誠不操弄（manipulate）他人。
11.	勇氣（courage）	每個人都能為自己與他人在慣例（convention）、權力

		(power)和權威(authority)面前發聲並做出適當的回應行為。
12.	喜樂(joy)	每個人都應珍視自身及他人的感受與情緒，並在適當的時候以正向情緒與幽默回應他人，幫助這些情緒也昇華為正向情緒。
13.	愛(love)	每個人都應有能力與意願給予他人深刻的關心並不求回報，使他人能提升自我價值。
14.	希望 / 樂觀 (hope/optimism)	每個人都有責任(特別是教育的執行者)幫助個人與他人認知無論是個人、地方、國家和全球所面臨的困難和挑戰中在未來都能被緩解。
15	美與智慧(beauty and wisdom)	每個人都能認知「美」存在於無償善舉、超越自我利益的溝通、集體行動和互相扶持及找到並為自己發聲的時刻。所有人也認知「美」能體現在任何型態的創作和自然的多樣性中，並能遠離刻板印象。此外，所有人都應有能力權衡不同行動的所有理由和後果（對於自我、他人、環境的後果），並依據融合的價值信念、過去的經驗（包含自我和他人的）進行選擇。

資料來源：Booth, T., & Ainscow, M. (2016). Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values. Index for Inclusion Network

可以發現這些融合價值觀的內涵皆包含不僅教師、執政者等施行教育的互動關係人執行，學生更是實踐融合價值觀的重要族群(Booth & Ainscow, 2016)。回應臺灣的融合教育現場，在實踐融合的歷程中除了強調教師的專業訓練外，更應透過態度與價值觀的倡導幫助領導者、學生及可能潛在的互動關係人，更多認識融合的價值。進而在相關單位、機構與場域中，成為現場教師最重要的助力與支持。使融合文化真實可以在教育現場中被實踐，教師也不再只是因被要求執行融合政策而必須單打獨鬥的群體。

針對這些內涵Booth與Ainscow (2016)也進一步說明，不同個體、單位、機構、教育場域在發展其融合價值時，會因為該族群與環境的文化與背景有所差異。因此，在發展融合時要以上述的哪一個內涵開始建構融合價值，並沒有一定的順序，且每一個教育單位可能想要與需要強調的內涵亦將會不同。因此綜整以上內涵，Booth與Ainscow (2016)將「建立融合文化」分成兩項度，幫助教學單位可以進一步檢核其融合文化的需求與實際情況：

向度A：創建融合文化(creating inclusive cultures)

A1：建立融合社群(Building community)

A.1.1 每個人在社群/學校中都能被歡迎/接納(welcomed)。

A.1.2 教職員工能分工合作。

A.1.3 孩子們能互相幫助。

A.1.4 教職員工和孩子們能互相尊重。

A.1.5 教職員工能與家長/監護人合作。

- A.1.6 教職員工與管理人員能一起良好共事。
- A.1.7 學校是民主與公民的示範場地。
- A.1.8 學校鼓勵所有社群成員去理解世界上人與人之間是如何相互聯繫。
- A.1.9 成人和孩子對性別多樣性能有開放的態度。
- A.1.10 學校能和所在區域的社區共同發展。
- A.1.11 教職員工能將學校活動與孩子的生活連結。

- A.2 建立融合價值觀（Establishing inclusive values）
 - A.2.1 所有的互動關係人／學校能共享融合的理念。
 - A.2.2 學校能鼓勵所有的互動關係人尊重所有類型的人權。
 - A.2.3 學校能鼓勵所有的互動關係人尊重地球的完整性。
 - A.2.4 所有的互動關係人都能將融合視為提高所有人參與的方式。
 - A.2.5 所有互動關係人（包含學生自己）對所有學生都有高度期望。
 - A.2.6 所有學生皆應受到平等重視。
 - A.2.7 學校與所有教育現場應致力於減少所有形式的歧視。
 - A.2.8 學校與所有教育現場應致力於促進非暴力的互動和解決爭端的方法。
 - A.2.9 學校與所有教育現場應鼓勵兒童和成人對自我形象有正向的認知與情緒。
 - A.2.10 學校應能促進兒童和成人的健康。（頁13）

透過這些指標的檢視，教育的互動關係人可以在教育現場建立融合價值觀，幫助學生在任何環境與任何條件下都受到照顧與優質教育，使他們可以發揮它們最大的學習潛力。

四、結語

在以人權觀點的融合教育文化中，學生帶著所培養的融合價值觀，將融合概念傳遞至教育場域之外，達成在多樣化社會中的全納與融合。由根本開始，看見學生為融合教育文化的主體之一，使融合文化成為人類社會重要的資產，進而達到永續社會的理想。期待臺灣教育體制朝向全融合（full inclusion）的歷程中，不再受到現行教育階段普特融合的物理挑戰所限，而是真實在教育的各個層面、各個互動關係人與制度團隊的實踐上，真正看見融合教育成為人權價值與臺灣教育重要的文化。

參考文獻

- 朱翊瑄、賴志峰（2021）。國小教師實施多層次班級經營之研究。《學校行政》136，164-187。

- 吳武典（2020）。十二年國民基本教育特殊教育課綱（108 特教課綱）的定位與特色。**特殊教育季刊**，**154**，1-11。
- 呂依蓉（2016）。《薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱領》翻譯：融合教育檢視與反思（一）。**特殊教育季刊**，**138**，21-28。
- 李翠玲（2018）。台灣特殊教育課程綱要演變之特色與教學現場反思之探討。**特殊教育發展期刊**，**65**，1-10。
- 林慶仁、許棋凱（2021）。融合教育 50 年發展的歷程與問題省思。**學生事務與輔導**，**59**(4)，58-62。
- 洪儷瑜、曹祐榮、何佩容（2023）。臺灣融合教育發展之跨國比較研究：以輸入－歷程－成果指標模型為例。**特殊教育研究學刊**，**48**(2)，1-35。
- 郝佳華（2021）。國民中學融合環境中身障生之「霸凌議題」探討，融合乎？標記乎？霸凌乎？**特殊教育發展期刊**，**72**，35-50。
- 黃彥融（2023）。第九章 特殊教育。中華民國教育年報（110 年），317-352。
- 衛福部（2022）。身心障礙者權利公約第二次國家報告結論性意見。
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network.
- Dyson, A. (2004). Inclusive education: a global agenda? *The Japanese Journal of Special Education*, *41*(6), 613-625.
- Guha, S., Beri, N., & Beri, A. (2022). Connecting Arts Integration to Social-Emotional Learning (SEL) Among Children with Special Needs (CWSN) [Article]. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, *5*(Special Issue 2), 564-573.

