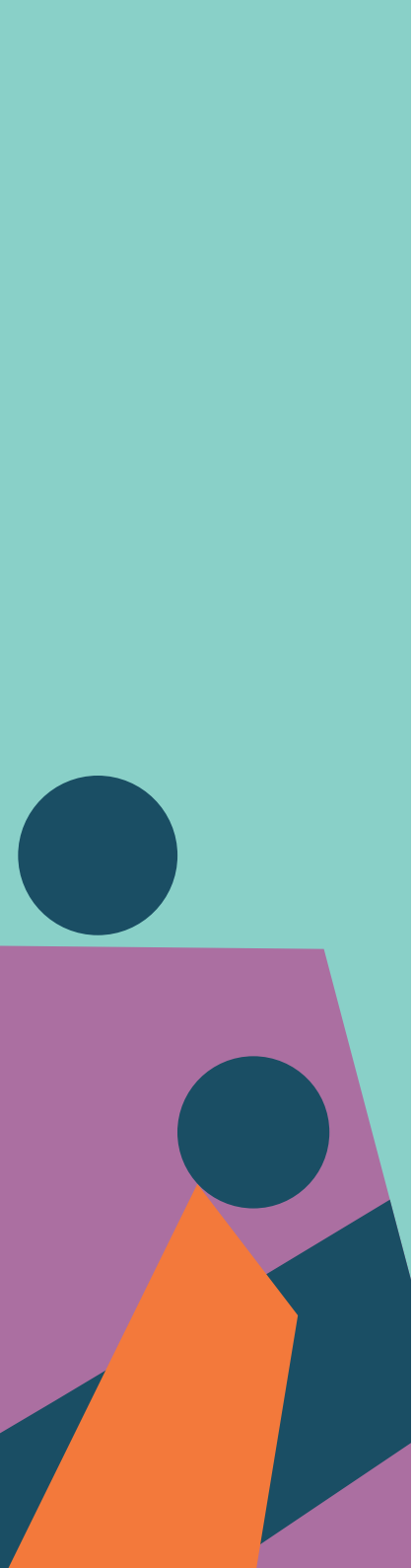


身心障礙者權利公約(CRPD)
教育人員宣導手冊

國 中 小 分 冊





身心障礙者權利公約(CRPD)
教育人員宣導手冊

國 中 小 分 冊



序

攜手前行 邁向障礙平權主流化

在國際人權的發展歷程中，身心障礙者的人權倡議相較於種族、性別、兒童等議題起步較晚，聯合國大會於西元2006年通過《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，CRPD），我國亦於2014年通過《身心障礙者權利公約施行法》，落實公約並完成國內法化，並依照人權精神確保身心障礙者的人權及尊嚴，迄今也已邁入第10年。

CRPD所保障之權利是以「確保身心障礙者在與其他人平等基礎上」參與各項活動，並建立社會大眾平等尊重的態度，並確保身心障礙者的人權與尊嚴。此「人權模式」的觀點，從障礙者本人的意願與參與為主，強調外部社會環境改善、障礙意識提升與平等對待。學校教育作為大家最早接觸的社會環境，校園中對障礙者人權的保障，無疑是整體社會對障礙平權落實最基礎的環節。

身心障礙者權利的保障是政府施政重要方向，行政院各部會都長期針對此議題進行各項倡議及出版品宣導。本書邀集國內身

心障礙教育專家學者、實務工作者以及身心障礙學生共同參與編輯，為各教育階段教育人員發展宣導手冊，整體架構分為理論篇、國中小分冊、高中分冊及大專分冊。由於本書聚焦於校園教育工作，因此側重在如何幫助校園教育工作者落實CRPD的重要條文，並加以詳細說明，並納入CRPD強調的通用設計、合理調整及個別化等精神。透過各分冊相關章節之實務案例分享，將有助於讀者瞭解法源依據，以及推動校園教育工作，共同營造友善融合的教育環境。

教育部於2023年完成特殊教育法全案修正，其施行細則與授權子法之修正亦陸續公布，同年公布了第2期特殊教育中程計畫，而監察院國家人權委員會也發布「身心障礙者合理調整參考指引」提供行政機關參考，均與落實CRPD相互呼應。本書亦提供教育工作者具體的參考方向，期盼《身心障礙者權利公約(CRPD)教育人員宣導手冊》的出版，能協助教育工作者更加認識CRPD的核心價值與人權意涵，進而將其理念轉化為實踐的力量，共同攜手邁向多元融合、平等尊重、障礙平權主流化的社會。

教育部 部長 潘文忠

前言

什麼是聯合國人權公約？

聯合國 (United Nations, UN) 為實踐《聯合國憲章》核心價值中的人權理念，陸續將某些人權重要主題或主體之權利條約化，前者如《公民與政治權利國際公約》(The International Covenant on Civil and Political Rights, ICCPR)、《經濟、社會及文化權利國際公約》(The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, ICESCR) (國內慣稱的兩公約)，後者如《消除對婦女一切形式歧視公約》(The Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, CEDAW) 和《兒童權利公約》(The Convention on the Rights of Children, CRC) 以及本手冊說明的《身心障礙者權利公約》(The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) 等。

這些人權條約具有國際法的地位，除了締約國必須承認其法律效力之外，公約監督委員會也會定期審核各國提出的國家報告，確保他們遵守公約，並針對該國的表現，發表審查之結論性意見與建議 (人權公約施行監督聯盟, n.d.; 人權團結聯盟, n.d.)。

我國並非聯合國會員國， 如何簽署人權公約？

我國雖然不是聯合國會員國，但為了積極參與國際社會並與國際人權趨勢接軌，我國自98年，便經由國會立法通過公約內容，並透過訂定「施行法」模式，承認人權公約所定之人權保障規定「具有國內法效力」，而且比照聯合國之制度建立了一套國家報告審查機制，以另一種形式加入五大核心人權條約（人權公約施行監督聯盟，2021；廖福特，2017）。

理論上，障礙者可和其他人一樣適用這些人權條約。但因為這些人權條約並不是針對障礙者設立，為全面且確實保障障礙者權利，聯合國大會於2006年通過了CRPD，並於2008年生效。我國也在103年由立法院通過《身心障礙者權利公約施行法》，同年12月3日施行，將CRPD「國內法化」；更在105年5月16日由總統簽署公約之加入書，並於106年5月17日以總統華總一義字第10610026001號令公布《身心障礙者權利公約》，另依據《身心障礙者權利公約施行法》第12條規定，溯自103年12月3日生效。同時，也於2017年邀請國際獨立委員、相關專家學者及民間團體代表審查CRPD第一次國家報告，並提出結論性意見（廖福特，2017），CRPD第二次國家報告國際審查及結論性意見也於111年底完成並公布。對這些結論性意見與建議，行政院亦會定期管考追蹤各相關部會的檢討與改善措施以及實施成效。

人權公約對我們（學校） 有什麼法律效力？

依據《身心障礙者權利公約施行法》第2條規定：「CRPD保障身心障礙者人權之規定，具有國內法律之效力」，第3條更明定，「適用公約規定之法規及行政措施，應參照公約意旨及聯合國身心障礙者權利委員會對公約之解釋」，同時其他條文也規範多項國家義務，包括：（一）約束各級政府機關行使職權須符合CRPD有關障礙者權利保障之規定；（二）籌劃、推動及執行公約之規定；（三）各級政府機關有優先編列經費之義務；（四）修改法律之義務（廖福特，2017）。此外，未依規定時限完成法規之制（訂）定、修正或廢止及行政措施於「改進前，應優先適用CRPD之規定」（第10條第2項）；而障礙者受CRPD及其有關法規保障之「權益遭受侵害、無法或難以實施者，得依法提起訴願、訴訟或其他救濟管道主張權利」（第8條第1項）。

這本手冊寫給誰看？

CRPD立法推行至今，國內已經有多起法院依據公約判決應保障之障礙者權益或對違反公約者裁罰之判例。學校人員，包括校長、主任、教師、職員（工），是校園裡各項教育措施推動、執行的第一線主力。因此，協助學校人員正確認知並熟悉CRPD

內容與規定，以促進其在校園實踐，並保障障礙學生權益，至為重要，也是本手冊主要編撰目的之一。

雖然《身心障礙者權利公約》以及《身心障礙者權利公約施行法》已經總統公布實施多年，但在教育現場仍屬起步階段。CRPD強調對障礙者之實質平等與不歧視。然而，面對一方面強調權利人人平等，不該有差別歧視；一方面又肯認學生多樣性，人人生而不同，須因應其差異做合理的調整，進而達成人人平等享有權利，這樣的「差異難題」，CRPD雖提出了通用設計、無障礙/可及性（Accessibility）和合理調整等積極性概念與作為，但這些專有名詞的意涵、具體可行的做法，以及如何在校園中實踐，和教育現場慣常思考不盡相同，實踐之初多少引起一些爭議或質疑，比如：

- 針對某些障礙學生做調整（考試方式、違反校規的處置、學習內容），而其他同儕仍依循原有的規定、做法；為了他們校外教學要額外付錢找支援人力、增加設備、調整教室位置、另外設計活動…，是不是對其他的學生不公平？障礙學生是不是得到一種特權？
- 學生在課堂中不斷發出聲音，干擾其他人學習，影響教學進度；在課間攻擊同學、引起紛爭…，這樣還應該續留在原班學習嗎？不能轉班換校？障礙學生有學習權益，我的學生/孩子就沒有教育權嗎？

- 學生就是有困難，我想方設法幫他不用做一些困難的事，難道不對嗎？
- 他/她為什麼會這樣？我可以怎麼和他/她相處，怎麼幫助他/她，才不是歧視？
- 為什麼規定學生要參與IEP？年紀這麼小，怎麼參與討論，能聽懂我們說的內容嗎？

本手冊將討論這些重要議題，包括：平等與不歧視、無障礙/可及性、融合教育、合理調整、宣導與意識提升、兒童意見表達與被傾聽以及隱私權等。

首先，我們從國中、國小校園裡常見的真實案例出發，看看學生、同儕、教師通常是怎麼想。其次，看CRPD怎麼解釋這些重要議題，討論、澄清一些常有的迷思與誤解。最後從CRPD的觀點，提出學校人員可以怎麼實踐的具體建議。

當然，學校人員也可以利用本手冊的內容，做為對學生、同儕、家長甚至社區大眾們宣導、倡議CRPD內涵時的素材。

目錄

序	2
前言	4
誰是障礙者	12
平等不歧視	20
——教育零拒絕：就近入學並營造友善融合的教育環境	
平等不歧視	33
——看見多元：提供每一位學生「平等」的學習機會	
平等不歧視	46
——拒絕霸凌：讓孩子都能安心上學！	
可及性/無障礙	57
——最遠的距離：資訊就在身邊卻又遙不可及	
合理調整	68
——真平權不是爭特權：學校該如何回應調整的要求？	
合理調整	76
——只要提出就該調整嗎？從更多例子看調整的合理性	
合理調整	87
——合理調整和無障礙、具體措施和課程調整的比較	

兒童意見表達與被傾聽	96
——請/傾聽我們的聲音	
意識提升	112
——校園裡的融合教育宣導該宣什麼？	
尊重隱私	131
——我們也有隱私權！	
融合教育	142
——每個人都不一樣，尊重與欣賞個別差異與多樣性！	
參考書目	161
融合教育宣導資源	167

表圖目次

表3-1	歧視之形式與校園實例	39
表3-2	校園中可能發生的其他形式歧視以及學校/教師可以怎麼做	44
表4-1	遇到霸凌應該怎麼辦	51
表7-1	合理調整的二階段判斷原則	83
表8-1	教學與評量上的調整和修改之比較	93
表10-1	不同宣導取向之比較	117
圖6-1	合理調整二階段判斷流程圖	71
圖12-1	排除、隔離、整合與融合四種概念示意圖	145

誰是障礙者



校園中，處處可見有著不同學習需求的學生，需要不同的支持！

在臺灣，因為推動國民義務教育以及教育設施普及，幾乎所有6到14歲的學齡國民都能在學校就學（根據教育部統計處資料，110學年度國民義務教育階段淨在學率達97.76%）。因此，在校園裡，我們可以看到多樣的學生風貌：來自不同家庭背景、不同族群、在不同能力與性向或才能上有著不同興趣和展現，當然也包括因為各種因素而有「不同學習需求」（special needs）的學生。這些需求往往是生理損傷和所處環境的阻礙交織造成之障礙，如果環境、周遭的人給予適當的支持，往往就能幫他們越過損傷、越過環境造成的阻礙，和多數人一樣的學習。

比如，我們會看到：

- 如果學校每棟建築都有無障礙電梯，不同建築物、場地間的通道平順可行，因肢體行動功能缺損而必須使用輪椅的小建，就能順利到不同樓層的教室上課，在校園中行動。
- 有了擴視機的輔助，視覺損傷的小明在閱讀印刷文字時，字就會變得清楚較、讀得不那麼吃力。
- 上課時，老師使用調頻系統，小雅同時配戴上助聽器，她就更能聽清楚上課內容。
- 小智雖有認知困難，學得比同學慢，但如果學習內容能更具體、學習進度調得較慢，他也能學到知識和技能，培養出帶著走的國民素養。

這些學生通常有較外顯的困難，教師與同儕容易辨識出環境對他們造成的限制與阻礙。

另外，在課堂中我們也會看到為數不少，沒有明顯的生理、感官問題，但因為認知處理方式與他人不同、活動量比他人更高，卻因為環境未能適時調整，以致學習狀況百出的學生：

- 志學不認識字，雖然很努力學習，每天也認真做功課，但就是看不懂課本或黑板內容，作業也常遲交。
- 小飛有情緒或行為問題，整天坐不住，經常想找人講話或碰撞同學，因而干擾自己和班級的學習活動進行，最後學業、人際互動都出狀況，對大家造成很大的困擾。

同樣的，有了調整和支持：

- 除了印刷文本以外，另提供志學有聲書籍、口頭報讀，就能幫助他更容易理解閱讀的內容。
- 透過操作性、互動性的任務或學習活動，比起要好好坐著聽講，或許就可以幫助過動、坐不住的小飛進入學習狀況。
- 對寫字困難的學生，給予適當的「調整」，像是允許以電腦打字、口頭報告替代手寫的作業或考試，他們就可以學習。

除了這些個人內在因素外，我們也會看到因為外在環境支持不足，如：一開始不懂卻無人可適時指導，放學後缺少定期、定時練習導致的學習表現落後的學生：

- 小陶因為長期學業成就不佳、學習挫折，因此學習動機嚴重低落，經常藉故不想上學，幾次以後，學校都快要報中輟。但在接受適當的教導後，就能逐步改善學習表現，甚至達到同儕的表現水準。

不同學生在學習及生活適應上的嚴重程度不一，和同年齡/年級大多數學生表現的差異也不同。有些學生是「有問題」、稍落後；有些已經是「有困難」、落後明顯；有些則是達到顯著落後，或被認為是「障礙」的程度。

他們都是「障礙」學生嗎？

或許您會感受到，上述例子描述具有「特殊學習問題和需求」的學生和我國《特殊教育法》所稱的13類障礙學生，雖大部分重疊，但對「學習問題和需求」的認定更寬。

其實，聯合國教育科學文化組織（United Nations Education Scientific and Cultural Organization，UNESCO）就認為「特殊需求」是：「不限於障礙類別（handicapped categories），還包含因各種因素在學校裡學習跟不上的兒童」（國際教育分類標準-1997版（International Standard Classification of Education-1997，ISCED-1997），第47-48頁）。



那麼，從CRPD的角度，該怎麼解釋「障礙」或看待這些不同學習需求學生？CRPD第1條認為：「身心障礙者包括肢體、精神、智力或感官長期損傷者，其損傷與各種阻礙相互作用，可能阻礙身心障礙者與他人於平等基礎上充分有效參與社會。」這裡用「包括」一詞，是採較寬鬆的解釋，如同之前ISCED-1997對特殊需求的定義，「包含但不限於」肢體、精神、智力或感官等長期損傷的學生，也包含與教育脈絡互動而產生情緒、行為、學習問題以及因家庭、社經、文化、語言不利而有教育需求的學生。

CRPD是一部植基於「社會模式」，並進一步提升到「人權模式」來看待「障礙者」，並規範有哪些權利以及如何尊重、保障及實現權利的國際人權公約。

簡單的說，「模式」是指看待「障礙」的觀點、思考方式和態度，進而影響對待與處理的方法。過往，對於障礙者，世人常用「慈善模式」的觀點：障礙者是被同情的對象，無法獨立自主或對社會有貢獻，需要人們的善意、照顧才得以生存。或是「醫療模式」的觀點：障礙者是身體功能或構造的缺損或偏離常態，需要透過醫療、復健或特別的教育來治療或矯正，幫助他們恢復「正常」。這二種模式都是基於「個人觀點」，將障礙視為個人生理功能上的損傷或失能所造成的結果。

至於「社會模式」則認為：障礙不只是個人的損傷，還涉及外在的態度和環境之阻礙，以致個人無法在平等的基礎上充分、有效參與社會，是環境無法包容個人差異的產物。而個人因素與

環境因素交互作用的結果，可能加重或減少障礙的程度。比如，前述提到使用輪椅行動的學生，校園建築物之間、進入主要活動場所的连接通道便利可行，可使用電梯上下不同樓層，那麼學生雖有肢體損傷，但和同儕一樣有效參與學校各項學習活動的機會就會相近。相對地，如果不提供輪椅，通道無法連接、處處有阻礙，校外教學的交通、場地、活動未考慮到學生行動不便造成的影響，學生參與學習的阻礙就變得很明顯。

而CRPD在「社會模式」的基礎上，進一步強調「人權」的觀點。首先，肯認障礙者/學生是人類/學生多樣性的一部分，與其他入/學生一樣，完全且平等地享有人權和基本自由，尊重其固有尊嚴。其次，更積極的認為國家有義務保障權利的實現；在政策、法律訂定過程應考量障礙者需求並能參與訂定過程，障礙者是權利的主體，尊重其自我認同與自主決定。而這些觀點的具體實現，則是：將學生從安排在特殊班級或特教學校的特殊教育，轉換成在普通學校、普通班級中學習，並適時提供支持、調整，到讓不同的孩子們得以一起分享童年的融合教育；由成人的代為（替代）決定轉為提供障礙者自主決定時的支持（黃怡碧主編，2019；廖福特，2017；衛生福利部，2022a）。

基於整體資源分配的考量，國家/政府必須對於什麼的狀況才是障礙，才能取得資格/身分，並獲得法律保障的支持與服務做出決定。這也是國內制訂《特殊教育法》及相關規定，對障礙的定義、涵蓋範圍、障礙的鑑定基準、應提供的特殊教育與相

關服務之項目及內容，明定具體規範的原因之一。但是，相較於CRPD的要求，目前《特殊教育法》的規定仍略有不足和出入之處，包括：障礙定義的觀點、融合教育推動方式、合理調整的意義與強制性等。

比如，我們通常會在同一類障礙學生上同時看到不同程度、不同類型的學習問題、困難與衍生的需求，類似的問題與需求也會常出現不同類別的學生上。障礙類別和需求，往往無法劃上等號：

- 聽不懂，可能因為聽不清楚（聽力受損、環境背景噪音干擾學習內容的聲音）、學習內容太難而難以理解、心思在應付內在干擾而無法專心在學習內容…。
- 看不懂，可能源自於看不清楚（視力受損）、視知覺處理問題（閱讀時會跳字、跳行、字形扭曲）、沒學過、太難讀不懂、無法專心在學習內容、或是提取字形連結語音和語義有困難而無法識讀。
- 情緒或行為問題，可能來自無法抑制的內在衝動、某些個人的特質而易對外在刺激有過度反應、對學習內容感到無聊找事情做…。

此外，我們也可以想想，前面提到的一些調整或處理措施，是不是一定需要具備「障礙」的身分後，學校、教師才可以做？哪些是「看到學生有需求就可以執行」的教育作為。

如果我們接受CRPD的觀點，肯認障礙是學生多樣性之一；理解學生特質的差異性；不同學習優弱勢，會有不同的學習需

求；障礙者也是權利主體，要尊重其自主決定。同時，也認為教育即是因材施教，應該因應學生的特質，在培育具國民基本素養的共同教育目標下，提供適性的學習環境、課程、學習活動、支持和調整措施。

那麼，消除對障礙者的刻板印象與偏見，深切理解從人權觀點該怎麼看待障礙者，看待我們的學生；面對這些問題，我們可以怎麼思考，怎麼規劃各種措施，可以怎麼執行，才能達到既能維護障礙學生的教育權益，也能讓周遭的人一起為他/她們倡議維權，共同提升「障礙意識」，營造友善、接納的校園環境，這將是教育人員的重要責任之一。

平等不歧視



教育零拒絕： 就近入學並營造友善融合的教育環境

案例1

某市一間國小被媒體揭露「以校內無特教資源為由，拒絕一名自閉症學生入學」而引起監察委員重視並主動介入調查，讓整件事浮出檯面。

本案為一名患有輕度自閉症的學齡學生，原本依戶籍安置於A國小資源班，後家長遷戶籍欲轉學至另一所B國小，因B國小訂有試讀規定，在試讀期間，學校入學審查委員會評估後決議：該生無自主學習之能力，且學校無特教資源，建議該生另尋他校以提供學生較佳之學習資源。而該生試讀期間，其所屬班級導師未能理解自閉症學生身心發展及個別差異，該校亦延遲未妥適協助處理，提供該生適性教育及個別化協助措施，後經該縣市政府

教育局認定該校面對自閉症學生入學缺乏特殊教育知能且未能積極處理親師溝通問題，違反《特殊教育法》。因此，本案依《憲法》第97條第1項及《監察法》第24條之規定提案糾正，請該縣市政府加強學校師資訓練並確實檢討改善（依據監察院110年4月8日109教調0025號糾正案文改寫）。

案例2

7年級的阿信就讀某國中普通班。平時喜歡找同學聊天、上合作社，但是同學若不依照他的要求，就很容易生氣、進而和同學口角；上課時，常因對老師的要求不滿，就在課堂上跟老師互嗆；生氣時，也很容易大吼大叫、踢桌子，甚至會與同學或老師有肢體上的衝突。阿信每天在校園上演的情緒行為事件讓學校疲於奔命，隨時要待命處理突發狀況。於是學校請家長帶回管教，並暗示家長是否可以轉到鄰近學校的集中式特教班就讀……。

案例解析

一、學校為什麼不能以各種理由拒絕障礙學生入學？

我國《特殊教育法》第25條明定各級學校、幼兒園不得以身心障礙之理由，拒絕學生或幼兒入學；CRPD第24條揭示身心障礙者享有受教育之權利，為了在「不受歧視」及「機會均等」的基礎上實現此一權利，締約國應確保於各級教育實行融合教育制度及終身學習。

這些條文皆明確揭櫫「零拒絕」之基本準則。意即在致力於推動融合教育的臺灣，普通學校不應以任何理由拒絕障礙學生入學；法律明文保障障礙學生就學權益，而且是以依學區就近進入普通學校為首要目標，因此，學校不能以學生無法在學區學校獲得應有適性教育為由，要求學生到其他學校就讀。此外，學校也必須提供合理調整及必要的個別化支持與協助，讓學生能在普通教育環境中獲得有效教育。

二、學校拒絕障礙學生入學是歧視嗎？

CRPD第5條揭示「平等與不歧視」，包括：法律之前，人人平等，障礙者有權不受任何歧視地享有法律給予之平等保障與平等受益；禁止所有基於身心障礙之歧視，保障身心障礙者獲得平等與有效之法律保護，使其不受基於任何原因之歧視。學校拒絕學生入學就是損害了障礙學生的教育權益，是一種歧視的表現，使其無法與其他學生一樣，依《國民教育法》規定的「依學區就學」進入應就讀之學校，剝奪了學生與多數人共同學習的權益。

與其他人權公約相比，CRPD格外強調政府必須帶頭破除大眾對於障礙者偏見（黃怡碧主編，2019）。所謂的「偏見」，是指在缺乏客觀事實或深入了解的情況下，對他人或特定群體形成主觀、片面、不公正的觀點或負向的想法與態度；而偏見就有可能帶來歧視，相較於偏見，歧視是帶著偏見而有接續的「作為」或「不作為」。因此，如果我們未能覺察對障礙學生可能有的偏見，後續的許多教育措施即可能因此產生對障礙學生的不公平措施。

案例中，學校以「校內無特教資源」或認為「沒有足夠能力處理學生行為問題」為由，轉而希望學生家長帶回管教，或轉學到更適合孩子的地方就讀（例如：設有集中式特教班的學校）。這樣的說法，雖然沒有明示「因為孩子有障礙，所以我們學校拒絕學生入學」，但是學校會因未思考如何積極調整、改善學校學習環境，而有CRPD所說的「拒絕合理調整也是一種歧視」之虞。或許，學校會想：「我們沒有歧視障礙學生，但我們就是沒有能力和資源啊！」然而，我們必須意識到，學生應先有公平機會進入普通教育系統，後續因障礙而產生的調整與協助需求，CRPD認為這是國家教育行政機關與學校應負起的責任。



三、學校的作法可能會對障礙學生及學生家長帶來什麼影響？

無法進入學區內學校就讀的障礙學生，因為離住家比較遠，對障礙學生及學生家長要因此花費更多的交通時間、金錢、接送負擔以外，亦有可能衍生其他的議題（例如：受到排擠或不當對待而拒學）。在處理這些事件的同時，我們是否曾經聆聽過他們的聲音？

「我不知道為什麼老師常常針對我，只要我不乖、發脾氣，老師就叫我去走廊罰站！或者要爸媽帶我回家！」

「為什麼這個學校沒有人要接納我的孩子？」

「難道到下一所學校，孩子的問題就都可以解決了嗎？」

以上的話語對障礙學生及其家長來說，很令人心酸卻真實地持續發生著；學校的拒絕不僅在法理上阻礙障礙學生與他人於平等基礎上充分有效參與社會的機會，更有可能造成障礙學生及其家長心理上的傷害（如：困惑、自責、憤怒、羞愧、無助）。

身為教育工作者的我們，必須從「人權」的觀點出發，肯認障礙者也是人類多樣性的一部分，與其他人一樣，平等地享有人權和基本自由，尊重其個人尊嚴。學校有義務保障每一位學生的權益，積極地協助學生好好適應學校生活。

四、障礙學生入學會影響到非障礙學生的學習權利嗎？

「為什麼要因為少數人的權益影響多數人？」

「障礙學生有受教權，非障礙學生難道就沒有嗎？」

您是否聽過以上這樣的說法？

大多數的人一定會同意「人權」是生而為人皆應擁有的權利。同樣的，「受教育權」亦是每一位學生都應能享有的權益。因此，當障礙學生因其本身的損傷或因環境使然而使其難以與非障礙學生一樣在普通學校有良好的學習適應時，教育單位就須提供合理調整及個別化的支持與協助，這是消除歧視、追求平等，也是實現人權的基本原則。

如案例1及案例2的學生入學後，學校應就障礙學生在情緒管理上的需求提供教學調整、行為介入與行政支持，如：入班觀察學生的行為表現、找到情緒行為的前因與行為模式，並邀集相關人員共同討論如何因應，而非認為校內「無特教資源、人力不足或難以照顧及管教」等理由，希望學生轉學到「比較適合他」的學校就讀，這只是以鄰為壑的作法，並無法真正協助學生成長。

有些人可能會認為，班上有障礙學生，可能會影響多數人的受教權，如：當案例2的學生情緒行為處於高峰期且無法立即離開教室冷靜時，這時課堂可能因此中斷，甚至其他學生可能會因障礙學生的激烈肢體動作而有受傷的可能性…。在此當下，若學習指的是課堂上的進度，的確所有人的課程是會受到影響的；但此時的課堂進度中斷僅為一時，而學生在校的學習，亦應包含如

何與不一樣的同學互動相處。許多時候，在個案情緒高張當下，旁邊的師長與同學的反應常是此情緒行為強度下降或急速上升的重要因素（如：能否避免其他人的負向語言或刺激）。學校裡的相關人員應透過行為觀察紀錄，發現讓學生情緒失控的前因，或許從課堂上的課程調整開始做起，透過有系統的行為訓練以及後果處理進行介入，我們會有機會讓情緒行為困擾的個案及其同儕有更好的互動品質；反之，若學校無法妥善處理學生的情緒行為問題，就有可能影響到所有人（不論是障礙學生或非障礙學生）的受教權。

在「與障礙學生一起學習的12個好處」一書中亦提及，非障礙學生與障礙學生在融合環境下共同學習可以獲得12個好處，包括：學習參與度更高、社會互動技巧更成熟、尋求支援能力更佳、獲得師長的認同度更高、自我實現感更強、對融合教育接受度更高、更有自信心與責任感、對特教生的特質更有概念、更樂意接納並包容個別差異。

另一方面，並不是只有障礙學生才會有情緒行為問題產生，許多研究顯示，學校教師若能為全班學生提供正向且具體的班級行為教導，不僅有助於整個班級穩定，亦能使能力較弱或干擾性較高的學生跟著逐步穩定；教導正確的情緒行為表現，有助於促進班級氛圍正向循環，營造快樂因子，提升學習動機與成就。



一、學校可以怎麼做？

- (一) 學校必須於教師相關會議或家長日時宣導，學區內的學生，不論是否為障礙學生，都應秉持著零拒絕入學的觀念，且致力提供平等合理的待遇，尤其對於障礙學生不能以學校設備或人力不足而成為拒絕障礙學生入學的理由。
- (二) 倘若學校真的有其困難，無論是設備部分（例如：增設電梯/斜坡道等無障礙設施、提供爬梯機等輔具）或人力部分（例如：師生比過高、學校相關人員未具備處理不同學習需求學生之知能、缺乏助理人員協助等），也應向教育行政主管機關反映並請求支援，有些資源無法一步到位，但至少應致力提供因應措施，以順利讓學生安心上學，達到不歧視且平等對待的目標。有關合理調整的具體做法，請參閱本手冊〈合理調整〉各篇之說明。

二、老師可以怎麼做？（以案例2為例）

（一）辨識與覺察班級中隱微的偏見現象

留意他人是否已對阿信產生負面月暈效應（halo

effect)，比如發生任何事，不論因果，都歸咎於他。因為不自覺的偏見與負面標籤，都將會連帶影響到彼此的行為互動模式以及班級氣氛，甚至讓阿信也對自我產生負向的認同。當一個人自我否定、挫敗時，更不會有想改變的動機與希望。

(二) 具備欣賞學生的眼光並發掘每一個學生的優勢能力

身為教師平日很重要的任務就是看見每一位孩子的亮點。老師可以試著問自己：阿信平時喜歡做些什麼？有沒有機會讓阿信的優勢能力在班上可以展現？是否對阿信有過具體的正向回饋？師生平時若有好的正向關係連結與累積，就會讓每一次衝突事件發生時，阿信能對老師有足夠的信心，相信老師會帶領他度過每次情緒的風暴，從失控中漸漸找回控制力，進而對自己有自信而努力練習調整。

(三) 將社會情緒學習融入班級經營與課堂教學中

透過平時班級相關課程的引導，讓學生們都有機會談談自己的情緒，例如：我們何時會比較激動？激動時會如何？我們會如何幫自己平復？當生氣時，希望別人可以怎麼做/不要做什麼？透過全班的討論，可以看見每個人情緒的個別性，也學習多元的情緒因應策略。教師也是很重要的情緒表達示範者，讓師生在班級裡能感受正向情緒的支持，而當班級突發的情

緒事件發生時，也能有較佳的因應方式，減緩情緒事件的張力。

每個情緒都有其功能，我們需要教導每一位孩子辨識在情緒底層下要表達的是什麼？當隱藏在情緒背後的需求被看見後，才有機會用不同的方式表達需要。

(四) 平時即擬定「班級情緒行為衝突事件當下的處理原則」

當班級發生突發事件時，教師要能在最短時間內減緩事件的擴大，因此，平時就應培養因應班級突發狀況的處理知能，以班級情緒行為衝突事件為例，教師可掌握以下原則：

1. 評估現場的安全性：

在情緒行為衝突發生的當下，教師要先能評估現場的安全性，老師平時要與班上學生建立默契，讓教室裡每一個人在面對突發班級衝突事件時有適切的因應方式（例如：不火上澆油、安靜先做自己的事、尋求支援等），如有需要，也可以尋求其他教師支援，先帶開其他學生。

2. 穩住自己的情緒：

教師要避免用以暴制暴的方式處理高張情緒的學生。教師宜先穩住自己的情緒、深呼吸，教師當

下情緒的穩定、平穩的語速方式將有助於學生情緒也會漸漸安穩。

3. 提供當下有效的情緒安頓方式：

教師當下與高張情緒學生的互動方式（語言與非語言）都是情緒衝突事件能否減緩的關鍵，妥善使用語言可穩定彼此的情緒，例如：「我們彼此都需要一點時間來冷靜一下」、「我們可能需要別人來幫忙，保護你也保護大家」，此時切勿責備或說道理，而是以先同理、調適學生的情緒為首要目標，提供平時與該生建立情緒調適的策略讓其運用，例如：數數字、喝冰水、呼吸練習、尋找情緒當下的連結物品、肌肉放鬆等。切記，勿用學生不喜歡的方式與其互動（例如：肢體碰觸等），才能幫助學生走過情緒風暴階段。

4. 視需求尋求支援：

教師若評估事件尚未減緩下來，可適時地尋求學校行政人員的支援。學校也應該建立緊急事件的處理機制，例如：事件發生時需向誰通報？而接獲通報請求後，又該由哪些人員立即協助處理？平時建立學校團隊面對緊急事件時的默契，才能避免事件影響擴大。

（五）班級情緒行為衝突事件發生後的回顧

在每個情緒行為衝突事件發生後，我們都要能回顧事件發生的脈絡，除了理解當事人情緒行為模式的樣貌，以作為後續因應策略的調整外，有時還需發現每次事件歷程中是否有微小的正向改變處，例如：阿信這一次是否有延緩情緒行為衝突發生的意圖？這次是否有不同的做法而降低了衝突的擴大？雖然看到阿信情緒生氣，但同時也在控制自己的力道，這些被指認出來的微小正向訊息，將可以因為被關注而再次出現，進而減緩每回衝突的強度。

事件可能結束，但阿信的內心情緒可能還沒有過去，我們都需要在情緒風暴過後，找機會再跟當事人談談，學生的生氣需要被明白而不是被標籤化。

（六）連結多元的資源，建立學生行為處理支持系統

對阿信頻繁的情緒行為問題，學校應於阿信的個別化教育計畫中，納入阿信的「行為功能介入方案」，透過團隊共同討論優先介入的行為目標、記錄行為的脈絡、找出其行為背後的功能（如：逃避刺激或獲得注意），據以分析發生問題行為的前事可能有哪些，以訂出具體的介入、後果執行策略及發生緊急狀況時的行政支援SOP。

此外，學校的輔導團隊間亦需透過專業合作才能提升效益性。如：學生的行為問題是否有生理方面的原因，可能需藉由醫療協助以評估用藥需求及有效性，若家長或阿信本人對就醫有疑慮，需要有可以信任的人，透過理解的對話降低其擔心，學校亦可提供學生在校之行為觀察紀錄予家長參考，提供充分訊息，讓家長及學生判斷、決定是否尋求醫療資源；除了生理上的協助外，環境或心理上的協處亦非常重要。面對情緒行為議題的學生，不光只看見當下情緒行為的樣貌，更需理解行為背後孩子的需求。因此，連結多元的資源，包括特教老師、輔導老師、社工師、心理師、醫師等，也將有助於我們對孩子有更全面性的評估與妥適的策略運用。

平等不歧視



看見多元：提供每一位學生「平等」的學習機會

案例1

國小五年級的雅婷就讀於普通班，因理解能力及學科學習能力較弱，國語、數學抽離至資源班上課。因她上課常聽不懂，在普通班上科任課時，老師擔心雅婷會跟不上進度，也難以自己完成任務，因此上課時沒發給雅婷學習材料，而是讓她自己畫圖或拿玩具玩，只要她不吵鬧就給予及格分數；另一方面，老師也認為自己這麼做可以讓家長省點材料錢。

案例2

國中七年級的漢忠有良好的閱讀理解能力，但是他有書寫困難，書寫時字體扭曲、難以辨識，有時候還會因抗拒書寫的任務

而直接繳白卷。但是透過電腦打字，可以有效地提升他的書寫意願與品質，因此學校提供其電腦作答的評量調整服務。

開學沒多久，班上進行第八節課後輔導參與意願調查時，導師跟漢忠說：「因為你是資源班學生，平常準備功課已經很辛苦了，可以不用參與第八節。」

再一個月後，導師又告訴漢忠：「老師看你寫字很困難，所以你不用再參加班上平時考，事後我會給你平時考卷，你只要翻書抄好答案，就給你60分。」漢忠聽了之後心裡有點鬱悶，雖然老師對他很好，讓他免除了很多功課，但他也想和同學一樣，一起參加所有的學習活動，只是他不知道該怎麼跟老師說……。

案例3

甲校是一所教學嚴謹，管教嚴格，注重學生學業表現和品行的學校。學校成績考查規定每位學生上課都應該認真學習，完成教師規定的紙筆作業，每次月考和平時考也都要達到六十分以上，學期成績才能及格。

麗那有嚴重的識字和書寫的問題，雖然他每一天都認真聽講，做功課到深夜，父母也安排不同資源指導，包括參加學習扶助、每週定期家教指導、觀看教學影片、陪他寫功課，課堂間也能發表看法、回應提問、參與同儕討論，但一遇到考試，分數仍不理想，甚至懷疑自己。家長某次從家長團體講座中得知，以麗那這樣的狀況，可以向學校申請考試及作業的調整，因此便向學校提出：1.參加定期或平時的紙筆測驗時，也希望能有人報讀試

卷內容。2.能用口頭回答或用電腦打字的方式替代需要書寫的題目或課後作業。3.調整紙筆測驗和平時作業的配分比例等申請。

討論這項申請時，行政人員和任課老師間有不同的意見：

王主任認為，考試就是要公平，對每位學生都應該一視同仁，如果只對麗那做調整，可能會讓他分數提高，對其他同學並不公平。

張老師表示，可以了解麗那很認真，也可以體會他的困難，但是這些調整會讓考試變得複雜，念題目給他聽，其他人會聽到，也會受到干擾無法專心作答，而且應該也沒有人力念給他聽，不如只要他參加考試，有交規定的作業，就可以及格。

林老師則認為，是不是要找麗那來，好好討論他可以做到哪些事，包括考試和作業繳交，這些事要怎麼做，做到怎樣的標準才可以及格，再來決定他的成績，如果做不到就不及格。

案例解析

一、老師不提供障礙學生普通班課程之學習材料、允許不用參與課後輔導是否適當？

案例1、2從教師的觀點來看，其出發點似乎都是「為了學生好」而做的「調整」措施，希望學生能在比較不受挫折的環境中學習，因此自行決定不發給學習材料，讓學生改以其他方式在課堂上「參與」，或是直接告知學生不用參加第八節課後輔導、不用參加考試。

CRPD第1號一般性意見注意到，相較於非障礙者，障礙族群特別容易因「障礙」的緣故被懷疑其心智能力不足。教育工作者應看見學生的多元發展，評估學生的學習潛能與現況表現，留意己身是否對障礙學生有過低或過高的期待，並以學生最佳利益為優先考量。

案例中的狀況，老師雖沒有明說「因為孩子有障礙，所以拒絕學生參與課堂學習。」但這些「以愛為名、以體諒為出發點」的想法及提供的措施，可能反而讓學生因此減少學習與探索的機會，對於學生的學習成長恐難有實質的助益。此外，須留意這樣的作法亦不能以取得「學生或家長同意」為由即貿然實施，即使家長或學生本人同意老師的提議，亦可能因未能評估學生的實際學習需求，忽略兒童最佳利益。

教師若僅因學生具身心障礙，便直接代為決定不用參與一般學生的學習活動，其實也違反了平等不歧視之精神，即使老師的原始動機並無意造成歧視的結果，這樣的決定卻使得障礙者本人及同儕認知到老師對障礙學生有差別待遇，因此教師須留意，避免原本良善的立意可能反而有「直接歧視」之虞。

二、讓障礙學生以其他方式進行作業及考試評量是否公平？

以考試或學校各種評量來說，最主要的目的應該是「測量學生學習與努力的成果，了解其真實的能力」。比如：理解多少內

容、是否具備這些知識與技能、能否運用到生活情境中。

案例3中的麗那，因先天在「識讀印刷文字」、「手寫文字」上與一般人的明顯差異，以致他學習、努力的實力無法被精確的測量，我們應思考透過哪些評量方式調整可消弭其能力可能被低估之狀況，才是所謂的「公平」。此外，這些調整措施並沒有影響其他學生表現其學習與努力成果的機會。

CRPD認為表面上看起來是中性的法律、政策或作法，但對障礙者有不成比例的負面影響，是一種「間接歧視」。在校園中，常常也會看到類似的例子，比如：每位學生應該在20分鐘內完成3000公尺的長跑，120秒內游完50公尺，成績才能及格。如果用一視同仁的標準，肢體不便的學生可能不管如何努力、練習多少次也無法達標。

三、如何重新看待「公平」：讓每位學生都能有被平等對待的機會！

在校園裡，一位老師面對不同的學生，在班級經營或進行課堂教學時，常需處理學生之間最在意的「老師是否公平」疑慮。亦即，老師能否對所有人有公平的對待方式，會讓學生感受到自己在校園裡是否具有「平等」的地位。

「平等」有不同的類型。大家較熟悉的是「形式平等」或是「齊頭式平等」，也就是不論對象（如種族、性別、身份）或實際上的差異，一律一視同仁，給予相同的待遇或處遇。然而，社

會上所有的人本來就具有多樣性，人與人之間亦存在差異性，當形式平等滿足了所有人都有相同的機會獲取同樣的權利時，有時候會發現這樣的齊頭式平等會對某些人明顯造成不利，因此需要有「差別待遇」來弭平這種「差異困境」時，CRPD主張用「實質平等」的觀點：肯認障礙者本質上與其他人有所差異，且當其障礙造成參與活動的機會不平等時，就應視情況提供「合理的」的差別待遇，以促成真正的平等（關於何謂合理及其具體作為，參見本手冊〈合理調整〉之內容）。



一、學校可以怎麼做？

（一）提供均等的參與機會是校園實行公平的首要原則

覺察歧視的存在才能有意識地改變作為。CRPD第6號一般性意見明確敘明了四種可以單獨或同時發生的四種主要形式歧視，包含：直接歧視、間接歧視、拒絕提供合理調整以及騷擾/霸凌。此外，尚有交織歧視、多重歧視、連帶歧視等形式（附表3-1）。

以下綜整CRPD之一般性意見以及相關文獻之資料（張蓓莉，2021；許國輝、盧偉思、白秀麗、陳國權、羅玉蘭，2000），敘明歧視的四種主要形式及其例子：

表3-1：歧視之形式與校園實例

歧視形式	說明	校園中的例子
直接歧視	指的是在相同的狀況下，身心障礙者所受待遇與非身心障礙者不同。	<ul style="list-style-type: none"> ● 學生因有身心障礙而被拒絕入學（如本書中的監察院案例）。 ● 被拒絕參與學校活動：如校外教學、畢業旅行。
間接歧視	表面上看起來是中性的法律、政策或作法，但對身心障礙者有不成比例的負面影響。	<ul style="list-style-type: none"> ● 未禁止學生到其他教室上科任課，卻不提供電梯、爬梯機等協助。 ● 所有學生（包括身體上有損傷的學生），被要求於二十秒內跑完一百公尺以通過體育科的考試。
拒絕提供合理調整	拒絕進行必要且適當的修改及調整。	<ul style="list-style-type: none"> ● 學校拒絕讓使用輪椅的學生參與學校露營活動或提供有升降設備的車子。 ● 書寫困難的學生，拒絕給予口頭回答方式完成考試。
騷擾	對身心障礙者做出不受歡迎的言語或行為，包括使用冒犯性的詞語或稱呼、對障礙學生進行蔑視性評論，或以侮辱性的方式嘲笑障礙學生的行為或外貌。	<ul style="list-style-type: none"> ● 如本書中的案例（阿倫）。 ● 一名學生於課堂上重複譏諷及用有侮辱性的言語取笑一名視障同學。
霸凌	包含網路霸凌、暴力行為，如：性侵、虐待、仇恨犯罪及毆打。	<ul style="list-style-type: none"> ● 障礙學生的抽屜被同學無故亂丟垃圾、被同學排擠無法參與體育課分組活動（如本書中的案例—阿倫）。 ● 普通班同學破壞障礙學生的助行器或輪椅。

讓障礙學生與非障礙學生一樣有進入普通教育學校中受教育並參與所有課程的機會，這是一種形式平等概念的展現，而形式平等主要用以對抗針對障礙者的偏見、負面刻板印象等直接歧視行為（許宗力、孫迺翊，2018）。當學生有公平的機會進入到普通教育系統後，因學生的個別差異而產生的調整與協助需求，提供「實質平等」的參與方式，則是入學後國家教育行政機關與學校應負起的責任。秉持此一信念，許多校園間常見的歧視將能愈來愈少，並讓每位學生皆有共融學習的環境。

（二）事先規劃納入通用設計，遇見差異提供合理調整

在學校制度、規定及設施上，透過整體性的「可及性/無障礙」、「通用設計」規劃，建構友善的學習環境；對於個別的差異透過「合理調整」的程序及原則，幫助障礙學生具有與一般同學相同的參與及展現能力的機會。

二、老師可以怎麼做？

（一）聆聽障礙學生的聲音，並提高其自我認同感

障礙學生在面對自己的障礙身分時，有時可能會因周遭人不友善的對待或自身對此障礙身分的陌生而感到有些疑惑、擔心與迷思，重要的是這些想法與心

情是否有機會被聆聽、被澄清。身為老師的我們，需要了解障礙學生如何看待這些不同學習需求的協助？他如何看待自己？他是否喜歡、欣賞自己？當我們為障礙學生提供其所需要的服務需求時，或許在現實中真的可以幫助孩子學習，但須留意孩子心裡是否因感受到與別人的不同所產生的排斥或自貶，這些矛盾的心情都需要與孩子好好聊聊，並協助孩子用合理的心態看待自己的特教身分與需求，同時，老師在班級裡也需傳達尊重多元差異、看見個別優勢的理念，讓每個孩子都能找到正向的自我認同感。

（二）賦權障礙學生為有能力的人，而非待保護的對象

老師對於有障礙身分學生的想像與理解，應留意是否受到「障礙」兩字的框架，而低估學生個別差異與各項能力的展現。老師應仔細的評估與理解每一位障礙學生的需求，以需求而非損傷的眼光提供個別化支持服務，就像引導班上每一位學生發揮其潛能，以達成自我實現之目標。然，在為每一位孩子量身訂做的過程中，我們有時很需要諮詢他人（例如：家長、特教老師、輔導老師等）來協助我們設計適切的教學地圖，透過對話與交流，給予學生合理的期望，找到最適合學生的教學方式，真正落實因材施教、有教無類的教育理念。

(三) 提供障礙學生多樣性的學習方式，達成該有的能力水準

在前述的案例中，當雅婷擁有學習材料時，教師在課堂中要處理的是透過哪些課程調整，可以協助雅婷完成課堂任務；當漢忠參與第8節課後輔導、參與考試時，是否透過學習輔具的提供或些許協助策略，即可讓其享有與同儕一樣參與的權利。有關課程調整的原則、方式及示例，請參見「特殊需求學生普通班課程調整原則及示例」（網路下載路徑：新北市特教資訊網（<http://sec.ntpc.edu.tw>）/課程與教學/課程調整）。

障礙學生不代表其在所有的能力面向皆為顯著弱勢，甚至在學習障礙學生的鑑定基準裡，顯著的內在能力差異是必要的條件之一。因此，如案例中的漢忠，不僅有顯著的學習優弱勢，面對不同的考試型態，亦會有劇烈擺盪的參與動機和成績起伏。老師可以透過課程調整方式處理，而非將他的學習機會直接刪減或簡化替代。例如：學校將執行「生生用平板」政策，平板可視為班上一種具通用設計功能的輔具，讓漢忠除了「寫」考卷外，還多了「打」考卷的選擇，如此即可提高他的參與度。教師應根據學生之需要，調整或活化教學策略，使其能了解課程內容並達成既定合理的目標。

（四）讓個別化教育計畫真正發揮個別學習與支持的效能

《高級中等以下學校特殊教育課程教材教法及評量實施辦法》規定，學校實施特殊教育應設計適合之課程、教材、教法及評量方式，載明於特殊教育學生個別化教育計畫（以下簡稱IEP）中實施。因此，案例中的老師若對雅婷、漢忠以及麗那在學習或評量上有些調整的考量，應透過IEP會議共同研商對學生學習的最佳方式，且為了確保做到最適當的調整，一定要和學生本人進行討論、聆聽學生的想法，確保學生的最佳利益（關於如何幫助障礙學生參與IEP討論，請參見本手冊〈兒童意見表達與被傾聽—請/傾聽他們的聲音〉之內容）。



表3-2：校園中可能發生的其他形式歧視以及學校/教師可以怎麼做

多重歧視與交織歧視

歧視可以基於單一特徵，或是多重特徵。一個弱勢者可能同時有「多重的」弱勢身分，諸如下列身分上的弱勢：性別、性傾向、性別認同、年齡、社經地位、國籍、種族、障別等，以致面臨到社會交疊或具有特別針對性的歧視對待。如：障礙女性（障礙者/性別）可能因障礙者及女性身分而受到更多的歧視，又如：同性戀障礙學生（障礙者/性取向）或新住民/原住民族障礙學生（種族背景/障礙）等雙重身分而引起的歧視。

當一個人具有前述兩種以上的身分而遭到歧視時，可能產生「多重歧視」或「交織歧視」的狀況。「多重歧視」指的是一個人受到基於兩個或更多理由的歧視，導致歧視加深或加重的情況；而「交織歧視」則是指一個人受到多個理由同時以不可分割的方式交互作用，而使得相關個人遭受獨特類型的不利及歧視的狀況。

舉例來說，校園中正值青春期的一般學生交往，男同學的家長可能會認為是兩小無猜、是成長過程中可能會有交友歷程，但女同學的家長可能比較會採取避免被欺負的立場而禁止兩人交往，以上是因性別身分而產生的差別待遇；而如果前述女同學同時具有障礙的身分，我們是否會認為學生沒有能力與其他人建立關係或談一場戀愛，而限制其交友情形？如果答案是肯定的，即構成多重歧視。當我們認為「障礙的女學生」不懂事、容易被騙，照顧者或教師須留意是否因此採取保護主義，在性平教育裡僅著重於認識隱私處、遇到性騷擾時該如何應對，卻不認為她們應該也有談戀愛的需求而忽略了情感教育的教導。

此外，新住民學生容易遭受學業成就較低或其父母社經地位較低的偏見，而若某位新住民學生同時具有障礙，當其學業表現不佳、或行為問題頻繁發生時，我們是否會對其智力、學習潛能有較低的期待而認為他本來就「先天不足、後天失調」，對於其學業或行為引導採取「是因為障礙及家庭教養問題導致」而採取消極的不作為？甚至，當班上發生偷竊案件時，我們是否會優先懷疑是該名學生所為？如果答案是肯定的，即構成交織歧視。

多重歧視與交織歧視

是以，教師需意識到自己是否有「多重歧視」或「交織歧視」的想法與作為。肯認障礙學生也像非障礙學生一樣擁有與他人建立親密關係的需求，教導並引導學生自我保護、自我決策的方式，並為自己的決定負責任。每個人都有可能從戀愛中滿足愛與被愛的需求，當然也都有可能經歷暗戀、單戀、失戀等不同經歷，而這也是障礙學生需學習的課題，不應因其身分而被剝奪機會。

同理，教師應視所有的學生為獨特個體，不因其身分而有預設立場及差別待遇。

連帶歧視

連帶歧視則是指歧視與障礙者相關的人。例如嘲笑或看不起障礙者的家人或朋友，使他們有受辱的感受。

在校園中，老師們常會為有需求的障礙學生安排小幫手，請其協助障礙學生在校生活與學習，但教師是否留意過，小幫手們是否會因此而被其他會對障礙學生不友善的學生另眼相待？或是有些學生會因為跟資源班學生下課玩在一起而被嘲笑？如果有，這樣的情況即為連帶歧視，其根源還是來自於對障礙者的歧視議題，有賴學校營造友善且融合的校園環境。

平等不歧視



拒絕霸凌：讓孩子都能安心上學！

案例

下課時間，國小4年級的阿倫常常一人站在球場邊看著同學打球。阿倫很想和班上同學一起打球，但同學們卻以「低能兒」為理由拒絕阿倫參與，只有球滾出場邊，才會使喚他去撿球。在班上，阿倫長期受到幾位同學的欺負，他們會把阿倫的文具、作業偷偷藏起來，讓阿倫找不到而被老師責罵；有時還會偷塞垃圾在阿倫的抽屜裡，甚至趁阿倫不注意時，將阿倫的課本亂塗一通。阿倫常因被捉弄而生氣卻不知怎麼辦，便坐在座位上大哭，此舉又引來同學的嘲笑，取名為「愛哭鬼」。班上另幾位同學也會以保護阿倫為由，向阿倫勒索繳交保護費，並警告阿倫如果不交錢就會被打，甚至以交朋友之名，脅迫阿倫拿錢到超商購買零食和玩具給大家吃。

阿倫有時會跟老師說，但老師只是把相關同學找來訓誡一番，事情並沒有改善。老師也曾在班上說：「阿倫是智能障礙學生，反應本來就比較慢，大家要多體諒他。」阿倫曾聽到學務處老師在講有關「霸凌」的事，但阿倫聽不懂、又怕同學生氣，他不知道該怎麼處理，只好都選擇忍耐。

這天早上，阿倫跟媽媽說他不想上學了，在媽媽的詢問下，阿倫才把長期被班上同學欺負他的事情告訴媽媽，媽媽很生氣的到學校提出霸凌事件申訴……

以上事件，我們聽聽來自不同立場可能的聲音：

● **阿倫：**我想跟同學一起玩，不想當特殊生。

「我有跟老師說，但同學還是會欺負我，老師跟大家說我是智能障礙，希望大家多包容我！我好想跟同學一起玩，他們說只要我乖乖聽他們的話，就會跟我當朋友。我覺得來學校都不開心，如果我一直去告狀，同學應該會更討厭我？我會不會被罵？我不知道該怎麼辦！」

● **老師：**我都有處理了，阿倫有困難應該再來跟我說。

「阿倫跟我說的時候，我都有處理啊！還在班上宣導過他是特殊生，要大家多幫忙他。而且阿倫自己也常常沒把東西收好，沒有把事情講清楚，有時候同學使喚他做事時，他也沒拒絕，而且如果曾發生更嚴重的事情，怎麼都沒來跟我說呢？」

- **學務處：**學校有相關宣導，阿倫可以來跟我們說啊！

「我們都有做校園反霸凌宣導，還張貼學生霸凌行為的法律責任，這些管道都有啊，都沒有聽過阿倫來學務處反應過。」

- **媽媽：**希望學校可以更積極地協助我的孩子，不要再被其他同學欺負！

「阿倫因為想要有朋友，才會選擇忍耐，學校處理這些事情時都太消極了，就算有宣導，也不見得每個孩子都聽得懂，都願意放心的求助，而且老師還跟全班說阿倫是智能障礙，這就是說我小孩真的是低能兒、腦袋有問題嗎？還是要我選擇轉學或自學，這樣我的孩子就不會被同學欺負了嗎？」

案例解析

正視障礙學生面對的校園霸凌議題

國內兒童福利聯盟（2022）調查兒少校園霸凌經驗，發現有將近九成的兒童或青少年曾遇過班上同學被嘲笑或是排擠的情形，旁觀的比例如此高，也難怪有將近八成的兒童或青少年認為校園霸凌問題很嚴重，顯見霸凌或疑似霸凌事件在學校仍是不可輕忽的事情。

障礙學生在校園中相對弱勢，如自閉症學生，常成為霸凌的受害者，他們可能因本身的障礙或症狀，無心做出或說出「令人不舒服」、「白目」亦或「小霸凌」的事情，而同儕也因不了解、不能體會該障礙的特質，進而進行他們所認為的「合理性報

復」，而產生難以招架的「大霸凌」（張正芬、王慧婷，2011）。甚至，僅因為障礙學生的「不一樣」，並未有其他明顯特殊事件，就被班上孤立、排擠，而造成融合教育裡的「教室客人」。

針對校園霸凌事件層出不窮，教育部擬定了校園霸凌防治準則，相關議題宣導及防治小組也越來越多。然而，融合教育的趨勢是讓障礙學生與非障礙學生有愈來愈多的接觸機會，隨著接觸時間增加、連結互動機會更多，每位學生是否都能學習尊重每一個人皆為獨立個體（無論一個人的種族、膚色、性別，或是否有障礙），並認知到個別差異的存在需要彼此的理解、包容與學習，需要教育相關人員擔任重要的引路人。



一、學校可以怎麼做？

（一）針對障礙學生的宣導內容，須避免標籤化：

1. 宣導前：

普通班教師與特教教師或輔導教師需針對宣導的目的、方式與內容進行討論。

2. 宣導時：

可著重在介紹個案的特質而非障礙類別，宣導的目的在引發同理、尊重多元性並邀請同儕在互動

過程中共同成長。惟須特別留意的是，針對家長及學生本人對宣導內容的知悉與參與，亦須透過團隊事先討論以確認相關細節（有關宣導活動的參考做法可參考新北市政府109出版之「學習的引路人－特教教師提供入班協助或訓練之實施說明與示例」一書中「小剛、祐新、小偉的故事」或本手冊融合教育宣導該宣什麼篇）。

3. 宣導後：

宣導目標是否達成，除了來自宣導當下的回饋訊息外，仍需透過後續持續的觀察，留意宣導後是否有衍生其他不必要的困擾，適時地介入處理，才能讓每一場宣導真正發揮其效益。

（二）暢通霸凌通報機制

校園霸凌的發生不僅是單一班級、單一角色的事情，營造友善的校園環境是需要全體師生的努力。學校在宣導反霸凌教育時，如有書面文宣，也可以針對不同的年段，分別設計低、中、高年級版本或易讀版供所有學生自行參閱，並鼓勵校內教師將重要的議題融入各科教學領域中，讓每一位學生都能清楚學習。另外，學校亦可以設計簡易並能讓孩子安心求助的管道，例如：校內安心專線、輔導信箱設置等等，提供學生遇到困難時，能有多元的方式尋求協助。

親師合作亦是促成學生有效學習的關鍵，學校在各項的工作推展上宜納入家長的意見，面對家長的心聲，學校應立即檢視相關措施的適當性，並主動積極連結相關輔導資源，與家長合作，協助學生安心上學。

表4-1：遇到霸凌應該怎麼辦

- 向導師、家長反映
- 向學校投訴信箱投訴
- 向縣市反霸凌投訴專線投訴
- 向教育部24小時專線1953投訴
- 於校園生活問卷中提出
- 其它（好同學、好朋友）
- 向教育部防制校園霸凌專區留言專區反映
(資料來源:教育部防治校園霸凌專區https://bully.moe.edu.tw/problem_details/41)

二、老師可以怎麼做？

班級氛圍來自師生平日互動的累積，導師的身教尤其重要，每個孩子都在觀察學習，老師對障礙學生的態度也會影響學生對待障礙學生的方式。若能平時敏察學生及班級的狀況，及早介入，建立安全與尊重的班級規範，也能預防人際衝突的擴散及班級霸凌的發生。

（一）尊重多元特質，從每日的班級經營與課堂學習做起

在案例中，導師向同學揭示阿倫的特殊生身分，

原意可能希望同學能對阿倫多一些體諒與關心，但宣導過程中，僅直接揭露阿倫的「智能障礙」類別，反而容易讓同學因對障礙名稱的刻板印象或對障礙學生的誤解而產生標籤，再加上同學的不友善對待，讓阿倫無形在班級中成為較弱勢的位置，進而也造成對自身障礙的自卑，對自己無法產生認同感。建議老師可以有以下的作法：

1. 班級活動時，納入「尊重每位學生的多元特質」：

了解不同學生的優弱勢，讓每位學生都有機會展現自我的優勢，也接納每個人的限制，尊重多樣性與獨特性，讓每個人都可以對班級有所貢獻，就能創造平等的互動關係，如：讓班級學生（含：障礙學生）皆有擔任班級幹部或小老師的機會；在校慶運動會時，讓班級學生（含：障礙學生）依其專長或興趣，安排適當的競賽活動或參加趣味競賽。

2. 課堂教學中，善用「差異化教學」或「課程調整」：

安排學習活動時，可依據學生的學習特質與能力，提供視覺提示、口頭甚至肢體協助等示範引導，讓障礙學生在班上也能參與學習。針對班上需個別協助的學生（例如：在學習或人際相處方面有需求者），也可安排適合的同儕從旁關懷，建立同儕間相互支援網絡。

（二）正視微攻擊（Microaggression）對障礙學生可能造成的影響

你是否在校園中曾聽過這些話語：

「你怎麼考得比資源班的同學還差？」

「這麼漂亮的孩子可惜是自閉症患者！她是不是應該去特教班比較適合呢？」

「你不是自閉症嗎？為什麼沒有像電影中的自閉症那麼會算術？」

「你有學習障礙的特教身分，不用太認真沒關係，因為加分就能考上公立高中了！」

「資源班的同學好好喔~會考的時候可以延長考試時間！」

「我又不像你，老師可以幫你報讀，我都要自己讀題目……」

對一般人而言，上述的話語可能一聽完就忽略而過，甚至認為就是玩笑話，不用太在意；然而，這些話語仍有可能會對障礙學生造成負面影響，並隱含著障礙者即是能力較弱的標籤或對其有較低期待的刻板印象或偏見。

以上的話語可能不屬於CRPD第6號一般性意見所明列的歧視樣態，但其實都有著「微攻擊」的意涵，

這些話語在校園中並不少見（常見翻譯亦會譯作「微歧視」，本文依原文譯為「微攻擊」，然而引用文獻時，依文獻原文呈現「微歧視」）。

一般生活中日常互動的微攻擊包含口語、非口語的形式，可能出自有意、亦可能無心，甚至是環境造成。說話者意圖表達善意以及關心，當事人卻可能認為這些善意受限於認定障礙者劣勢的框架。當事人也會開始自我質疑是否自己過度敏感，或傾向說服自己這並未發生。更多的時候，當事人覺得回應也不會比較好，也害怕回應帶來更糟糕的後果；而缺乏回應讓微歧視事件持續存在，甚至在此循環中不斷增幅污名化的程度（Meisenbach, 2010；引自邱春瑜、董怡寧、游鯉綺、許朝富、周倩如，2022）。相對於較為明確的歧視事件，微歧視則存在於日常互動當中，發生的事件往往快速、高頻率、規模小，讓人因時間倉促而不知道怎麼回應、或者無法回應（Sue, Capodilupo, Torino, Bucceri, Nadal, & Esquilin, 2007；引自邱春瑜等人，2022）。

微攻擊可能來自於根深蒂固的刻板印象或偏見而不易被意識，容易被我們忽略；教師的言行舉止對學生而言常是重要的楷模與典範學習對象，因此教師須先提高對微攻擊的敏感度，留意己身的用語，也須重

視同儕對障礙學生的微攻擊事件，不可等閒視之，以避免成為引發後續障礙學生情緒爆發的遠因或甚至成為霸凌事件的開端。

（三）班級霸凌事件的處理方向

一旦班級發生霸凌事件，教師須以嚴謹的態度處理，並適時尋求系統合作，從各層面擬定介入策略：

1. 對阿倫的協助：

先以肯定的態度支持阿倫願意說出來的勇氣，並具體說明讓阿倫了解後續的處理方法，讓阿倫可以安心。老師同時需再輔以平時的觀察、晤談的結果，與特教老師合作，透過相關課程協助阿倫辨識並練習因應危險情境的方式，例如：離開現場、堅定的拒絕來自同學不合理的要求、適當表達感受等等；另外，對阿倫內心的自我挫折與人際需求渴望，也可以與輔導教師討論，透過個別輔導或小團體輔導，提升其自我認同及人際互動方法，累積正向成功經驗。

2. 對霸凌同學：

老師獲知霸凌事件後，除了要以嚴肅態度制止不適當行為外，也要避免用威權責罵的態度面對霸凌者或直接找舉報人與其對質。老師可以私下分別關切並了解霸凌者的想法，深入了解表面霸凌行為

背後的需求，或許可覺察、發現，霸凌者往往也是需要被關心的一群。透過個別的深入談話，能與學生產生更多的共鳴，讓霸凌者學習良善的人際互動方法。

3. 針對旁觀者：

助人意識的提升需靠平日生活教育的引導，老師可以設計情境進行討論，例如：如果玩遊戲時一直被要求去撿球的感受？當看見同學被欺負，可以怎麼做既能保護自己又能保護同學？藉由腦力激盪與同理感受，心理的暗流有機會浮在檯面上好好討論時，就能適時地減輕許多不確定的疑慮，讓好的策略與行動能有勇氣展現出來。面對班級霸凌事件時，每一位旁觀者如果可以挺身而出，願意展現正義與助人的行為，也可以減少霸凌事件的發生。

可及性/無障礙



最遠的距離：資訊就在身邊卻又遙不可及

案例1

就學路迢迢

志明有腦性麻痺，需使用輪椅行動，今年暑假他即將從小學畢業。轉銜活動到學區國中參觀時…

學校老師表示：我們很歡迎志明來我們學校就讀，但是我們學校是舊大樓，沒有電梯、無障礙廁所電動輪椅不好進出，到操場的階梯沒有坡道，輪椅也下不去，我知道幸福國中有電梯而且無障礙環境比較好，建議你們選擇那間學校會比較好……。

學校：我們沒有拒絕他入學，是為他著想。

我們沒有電梯跟可合用的無障礙廁所，如果要申請改善最快也還要一兩年。無法到達其他樓層上科任課，對他不方便也不公

平，如果科任課通通留在一樓教室對其他同學也不公平。

媽媽：無障礙環境不是學校基本的設施嗎？為什麼我的孩子要因為沒有電梯，就必須到比較遠的學校上學？加上孩子長大了，每天要從輪椅抱上抱下，上車接送也很不方便……。

學生本人：我真的對別人造成麻煩嗎？每次聽到媽媽跟學校要求，我都希望自己可以不坐輪椅，不要麻煩老師跟同學。但是，我也想跟我國小的同學們一起讀這間學校，跟大家一起到四樓的科任教室上課。

案例2

跟其他同學一樣，漢翔上課前拿到紙本教材，學校補充的講義及教材內容很豐富文圖並茂。但是受限紙本講義密密麻麻的文字，有視覺障礙的漢翔閱讀講義內容的速度不及其他同學，也常會找不到老師現在講課的教材段落。如能將純文字格式的電子檔事先轉換成語音或是點字格式便有助於閱讀。但學校擔心講義版權和評量題目外流，無法事先提供。

上課時，老師使用電子白板展示電子書教材來輔助指導數學解題，但即使用了擴視機，漢翔仍難以跟上電子書影像轉換的速度。每當老師使用電子白板時，漢翔只能靠「聽」來學，不太清楚老師和其他同學在白板上「看到」哪些訊息。

班上幾位有注意力困難的同學，光聽老師講解容易分心，再回神時，常不知道老師講到哪。另外，筱萍需要配戴助聽器與使

用遠距麥克風（FM調頻系統），當老師播放補充影片時，因為音響效果不好又加上沒有字幕，常對影片內容一知半解，讓她備感困擾。

下課時，宇凡聽到同學在談論佈告欄上面的活動；老師也提到健康中心的資訊櫥窗會定期更新防疫訊息；閱讀課到圖書館，同學們都會先看展示架上的新書簡介。宇凡很想知道最近學校有甚麼重要活動、同學們都在講些什麼，只是那些訊息常常是滿滿的文字，宇凡雖然認得每個字，卻很難讀懂內容。

案例解析

一、校園可及性/無障礙不足，不適合使用輪椅學生就學，不能請他轉學嗎？

學校因為校園無障礙設施不足而拒絕學生入學（請他轉學），讓他無法與同儕有平等的機會在學區內就學，這就構成歧視。

「可及性/無障礙」和尊嚴自主、尊重差異、不歧視、機會均等核心概念，並列為CRPD基礎的一般原則（第3條第6項），這是因為「可及性/無障礙」和一個人的生活息息相關，也是自立生活、充分平等參與社會的前提。

CRPD第9條指出，可及性/無障礙的具體內涵包括四個面向：物理環境、交通工具、資訊和通訊，以及其他對公眾開放的設施和服務。

是以，只要是開放給公眾使用的場所、交通運輸、資訊、通訊傳播與資訊提供或是設施及服務，都需讓所有障礙者均能接近使用，拒絕提供致使障礙者沒有平等的機會參與社會，就會構成歧視行為。雖然可及性/無障礙的履行義務強度不似合理調整是一種立即性的義務，容許義務承擔人以逐步落實的方式處理，但是學校做為教育單位，無任何藉口不履行可及性/無障礙的義務。

二、學校裡沒有障礙學生也需要有無障礙設施設備嗎？

「可及性/無障礙」是針對潛在和既有的障礙者群體，採取「事前」的考量與規劃。因此，不論學校是否有這類需求的學生，皆應事前履行可及性/無障礙義務。

理想上，環境、設備、方案與服務，應以無障礙及通用設計原則於事前規劃，盡最大可能讓所有人可以使用，無須另作調整或特別設計。實際上，臺灣校園的無障礙設施設備，截至111年3月30日統計，「無障礙設施」、「無障礙電梯」及「無障礙停車位」應設置處而未設置之不合格率高達27%，改善成效亟待檢討。而且，此統計資料係由各校自行填報，尚未經直轄市、縣（市）政府覆核，除正確性可能不足外，亦有部分學校未落實填報（監察院，2022），實際不合格情形可能更為普遍。

前述無障礙設施規定，僅係就《身心障礙者權益保障法》第57條規定所列舉之最低規範，但校園中特有之建築物與設施項目繁多（諸如司令臺、運動設施場域、停車場、合作社、棟與棟間之連接通道……等），另有為多元學習需要設置之教育空間

（如：自然科學實驗教室、生活科技及各職業類科實作工廠、音樂教室、圖書館……等），針對這些建築物尚無明確指引或規範，無法整體檢視盤點無障礙情形，不難推論，本應是友善的校園學習環境，在現實上，可能窒礙難行（監察院，2022）。

此外，校園設備部分，諸如電燈開關、洗手台、馬桶座、門把手之高度，水龍頭開關、飲水機介面、扶手直徑、斜坡道雨遮、地板平整與止滑、階梯等距與對比止滑貼、出入口寬度、電梯點字及語音等等，在校園中常有合法但不合用之情形，也造成教師教導國小學童生活自主學習時的障礙。

各縣市政府推動校園整體無障礙環境之困境，有其歷史背景因素，諸如校舍因無使用執照，補辦執照時，恐需依最新法規檢討而無法符合；不同年代興建的各建築物間，未整體進行規劃；增設電梯處所難尋；囿於經費，無障礙設備及設備採逐項進行改善；僅能利用寒暑假期間辦理且改善期程受到限制；欠缺專業規劃檢討團隊等（監察院，2022）。

為落實校園無障礙環境，學校應以「校園整體環境」以及通達「校園區域面積可及率」等原則通盤檢討校內設施，依據「既有公共建築物無障礙設施替代改善計畫作業程序及認定原則」逐步消除障礙。此外，更需加強學校行政主管、教師、職員及學生對無障礙校園環境之認知，落實CRPD、《身心障礙者權益保障法》、《特殊教育學生及幼兒支持服務辦法》等有關規定之規範，避免因校園無障礙不足影響學生就學權益。

三、除了建築物跟交通，校園中的資訊、設施和服務也要無障礙嗎？

「資訊、通訊、設施和服務的可及性/無障礙/近用性」是指：所有對於公眾開放的資訊、設施和服務，都應該讓障礙者可以觸及、可以接近使用。建築物以及交通設施的無障礙雖可以讓障礙者順利到達學校與各場域，但如果不能無障礙地獲得資訊和服務，障礙者仍不能平等的獲得教育，對思想、表意自由以及其他基本權利，都將受到嚴重損害及限制。

如同案例二，校園中常見下列「資訊不可及」的情形：

- (一) 視覺障礙學生無法及時獲得符合需求的資訊格式。目前，國內雖已能事先取得部定課程的大字版本教科書，但是教科書以外的各類學習教材，出版商及學校常因擔心版權或評量題目外流，以致無法及時提供文字檔格式以利轉換為點字檔或語音檔等無障礙格式，書籍中的圖片部分，也不會全數提供替代性的文字說明。

依據《馬拉喀什條約》（全名為《盲人、視力障礙者或其他閱讀印刷品障礙者能便利獲得已出版作品的馬拉喀什條約》，Marrakesh Treaty to Facilitate Access to Published Works for Persons Who Are Blind, Visually Impaired or Otherwise Print Disabled，簡稱MVT）（2013）要求著作權法中納入

限制與例外條款，允許複製、發行和提供已出版作品的無障礙格式版，例如：點字、大字本、口述影像、附加手語或數位化音訊版。我國業於103年1月22日修正通過《著作權法》第53條、第80條之2以及第87條之1等規定，以符合MVT精神。因此，版權不應做為不提供無障礙格式之理由。

- (二) 聽覺障礙學生，上課時常因影音媒體素材缺乏字幕及手語輔助，看的到影片卻不一定能清楚理解內容；即使學生使用聽覺輔助器材，也常因教室聲響設備支持性不足，無法立即支援個人助聽系統。此外，進行討論、會議活動或線上課程時，如果缺乏視覺輔助訊息的支持，如同步聽打、字幕等輔助及替代模式，都會造成資訊接收困難。
- (三) 心智障礙學生，常因複雜的資訊、艱深的文字，造成學校生活的阻礙。除了課堂學習教材外，在校園中常見「不易讀、不易懂」的訊息，例如：健康中心的疫苗施打通知與注意事項、校內外活動報名簡章、營養午餐菜單、運動會或典禮節目表、重要獎懲規定、學生自治會長選舉投票須知等等，這些重要訊息如果不易讀、不易懂，便會阻礙了心智障礙學生的自主學習、自立生活與平等參與社會的機會與權利。

易讀易懂 (Easy to read and understand) 服務正是資訊平權的實踐方法之一。易讀通常採用簡單明瞭的文字，使用常見的字詞和短句，避免使用複雜的術語和文法；易懂則提供圖片/照片對照，可適用不識字、語言能力有限者。此外，也會使用清晰的排版，包括適當的圖示、字型、字號、行距、斷句和段落間距等，方便閱讀者更容易理解、接收訊息內容。

- (四) 數位化時代，課堂裡、校園中的教學、評量、訊息公告，以數位化、線上化作業之比率日益提升。校園網站、作業系統卻經常對障礙者不友善，比如：網頁只能滑鼠操作或是網頁的標題沒有等距規則的排列，對於仰賴透過鍵盤來操作螢幕閱讀器進行報讀或轉換成點字來瀏覽網頁的使用者，就無法順利取得訊息；網頁上的圖片沒有附加的內容說明，視覺障礙者就無法得知圖片包含的訊息；網頁或作業系統沒有適當的顏色對比，也會不利視覺困難者閱讀資訊。

以線上進行教學、評量或給學生的學習任務時，就必須確保作業系統介面操作的友善性、版面設計易讀性，或是提供個別合理調整，避免因為資訊軟體、系統的障礙造成學習或評量的不平等。



一、學校怎麼做？

學校落實可及性/無障礙有兩個義務：第一是確保新的環境、建築及設施，在建置時能符合無障礙相關規範，第二是對於現有環境、建築及設施，有責任改善現有的障礙，利用現行的無障礙替代改善作業程序及認定原則，逐步取消所有障礙，並實現無障礙的義務。

如果現有環境已經對障礙學生造成明顯阻礙，學校則應立即履行合理調整之義務，透過輔具、其他替代措施與調整，讓學生能平等參與學校活動；對於尚未入學學生，透過轉銜服務，提前掌握無障礙需求，及早檢視校園環境並積極改善。

參與才能真正發現需求；貼近使用者，才能避免符合法規但卻不適用的設計。在落實可及性/無障礙的過程中，最關鍵的因素是，使用者參與設計。在校園中，就是障礙學生的參與、實際體驗，提供規劃與修正意見。只有使用者的實際參與，才能確保無障礙環境、設施能符合實際需求，避免淪入「無障礙改善計畫總是用來改善前一期的無障礙改善計畫」的窘況。具體的做法，例如：邀請使用手推輪椅、電動輪椅、助行器的學生，以在學校一天的作息，模擬到達校園中的各個場域：操場、科任教室、電腦教室、視聽教室、演藝廳、活動中心等，實際使用各種設施與

服務：無障礙廁所、圖書館閱讀、遊樂器材、樓梯扶手等。規劃校外教學活動前，實地考察，了解輪椅使用者或其他障礙者參與時會面臨的阻礙，並以此規畫地點。

二、教師怎麼做？

學生需求百百種，資訊要怎麼讓每個人都能近用與可及？

可及性/無障礙是事前責任，任何環境、產品、方案與服務設計，都應盡最大可能讓所有人可以使用，無須調整或特別設計（CRPD第2條）。是以，校園中、課室裡、教學時各種傳遞的資訊，都需具有通用設計的精神。

視訊會議或影片提供字幕，校園網站、文字資訊、講義教材等以清晰的排版，通順的語句、適切的字體、圖片搭配文字說明並便利轉語音報讀的格式製作設計，設計時依據《政府宣導素材應注意之可及性格式》，也可參考office軟體提供的可及性文件格式製作指引、範本及建議，這些做法不僅僅幫助障礙者，對所有人都是適用的輔助，確保製作的教學文件（word、excel、power point）可供身心障礙使用者存取。藉由通用設計原則，將群體間的差異、落差與阻礙盡可能的降到最低，再因應個別的需求，提供所需的合理調整措施，例如：透過科技輔具將文字轉換成點字格式、提供手語翻譯，讓使用點字閱讀者、使用手語者，能真正無障礙/可及的獲取資訊。

與物理環境設施一樣，資訊及服務的可及性/無障礙設計也應該有障礙者的參與。以易讀版文件、立體圖書或網站為例，設計時除可參考《臺灣易讀參考指南-讓資訊易讀易懂》，並應邀請心智障礙者、視覺障礙者實際閱讀、瀏覽及操作後提供修正回饋，才能更貼近讀者需求。

每一位學生會有不同的學習管道，有利的資訊取得方式。在擬定學生的個別化教育計畫時，邀請學生參與，表達自己需要的格式、媒介，需要的合理調整，包含教育輔助器材、設備、人力協助等，才能確保資訊可及性/無障礙。



合理調整



真平權不是爭特權： 學校該如何回應調整的要求？

案例

就讀國中八年級的慈萱是電動輪椅使用者，當她看到學校校外教學通知，地點是中部某林場時，她向導師反應：「我很想參加，但是我坐電動輪椅的話，要怎麼搭車過去呢？學校是不是會提供有升降設備的車子帶我去？還有，這個林場有沒有無障礙設施？我可以在裡面行動嗎？」

學校接到導師轉知後的回應是：「很抱歉，因為林場的路有很多石子，你可能只能待在遊客中心。至於交通方式，因為我們要壓低經費，只能搭乘一般遊覽車。如果你想要搭乘無障礙遊覽車，我們就得提高校外教學的收費，但這對其他學生是不公平的。所以目前可行的做法，就是你自費包車或是請假不要去。」

慈萱可以提出請求嗎？

大家一定覺得慈萱的膽子這麼大，她怎麼敢提出這種「要大家都配合」的要求？她沒有想到她是「少數的特殊學生」嗎？

其實，《特殊教育法》第10條已說明，特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應納入合理調整之精神。而合理調整最基本的概念就是：無論何時，障礙學生都有權利依據其獨特情境與個別學習需求，向他人提出某種「調整」的請求，以保障他們能和其他學生一樣擁有相同的權利和機會，平等地參與學校各種活動。因此，當慈萱感覺自己在校外教學活動的交通安排、所付費用及能參與的程度和同學相比，都明顯不方便、不公平時，當然有權利提出調整請求。

但是提出調整請求是需要學習、勇氣和環境支持等各種因素促成的。考量到國中、小障礙學生的年齡和心智成熟度仍在發展中，他們很可能不是沒有調整的需求，而是不知道如何表達，因此，我們可以擴大「請求提出者」的範圍。障礙學生的老師、家長或其他相關人士，可以透過觀察他們的表情、動作、聲音或設身處地思考，去發現他們的需求，隨後與他們進行討論，共同提出調整的請求，讓障礙學生更有機會獲得適切的支持。

學校該如何回應/因應？

合理調整的義務承擔人包括公、私部門，不論慈萱就讀公立或私立學校，當學校意識到慈萱有合理調整的需求時，學校（包

含行政人員與教職員工) 都有義務立即回應慈萱。如果學校沒有經過理解、對話、討論、評估的過程，就直接否決或是請慈萱自行負擔所有的調整費用，學校這樣的行為就是一種歧視（依據 CRPD，拒絕合理調整也是一種歧視）。慈萱可以依據《特殊教育法》第24條提出申訴。

CRPD 要求義務承擔人（公、私立學校）需負起「合理調整」的責任，因此，建議學校採用以下二階段判斷程序（圖 6-1）評估慈萱的請求，才是適當的做法：

第一階段是考慮合理調整的合理性：只要調整措施與學生的損傷有關，並且能夠有效且適當地解決在特定情況下所遭遇到的阻礙，能促進障礙學生與多數學生一樣平等享有權利，那麼這樣的調整要求就是必要且合理的。

第二階段是考慮是否存在「過度或不合理的負擔」：即使一個調整請求是合理的，但學校覺得難行，則學校應經協商、討論替代方式，如無法協商一致，需舉證造成過度不當負擔，才有理由不提供調整。

但是，是否造成不當負擔並非學校自己說了算，而是需要根據具體情況進行客觀評估，以確保調整手段與目標之間符合「比例性」原則。此時，可納入考量的因素包括：校內外可動用的資源（人和物力）、實施調整對學校的影響、其他學生因調整獲得的好處或可能的負面影響，以及合理的人身安全考量等。

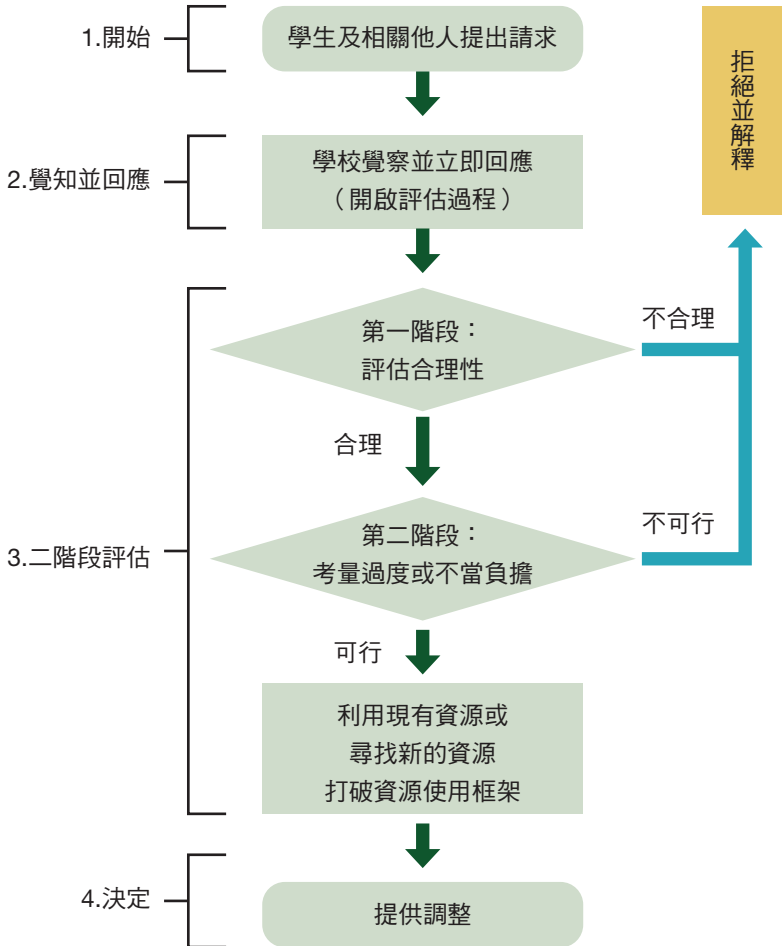


圖6-1 合理調整二階段判斷流程圖

學校與障礙學生如無法達成合理調整共識，則容易導致爭議。所以學校可以利用上述的二階段判斷程序來界定雙方應承擔的舉證責任。例如：

學校在第一階段發現，慈萱的要求的確與她的損傷有關，造成她沒有辦法在平等的基礎上和其他同學參與校外教學，所以她的要求是必要且合理的。

接下來，學校在第二階段思考時發現有四種方法可以解決慈萱的交通問題：一是在契約允許下調整校外教學地點，二是爭取其他經費挹注無障礙遊覽車，三是將無障礙遊覽車的費用轉嫁給其他學生（提高旅費），四是請慈萱自行負擔。其中第一、二項的解決策略不但是在學校可負擔的範圍內，也不會對其他學生造成不利影響，所以是一種合理調整。但是第三、四項策略卻會對其他學生和慈萱造成顯著不利，增加他們的經濟負擔，就不是一個合理的調整方法。

學生提出合理調整如有困難，該怎麼幫助他（她）？

對於國中、小學生來說，要能自己覺察並表達合理調整需求是非常不容易的。這裡提供一些做法給學校做參考：

（一）根據學生年齡和心智成熟度，提供適當程度的協助。

對於年齡比較小、心智成熟度比較低的學生，學校裡的教職員工可以主動觀察環境是否對他們造成阻礙。如果有，可以協助他們提出需求。在這個過程當中，仍需透過多種途徑去了解學生的意見與需求，而不是

把他當作一個局外人。此外，成熟度的考量比年齡更重要，對於年齡小但心智成熟度高的學生，學校可以給他們更多的自主表達機會。

- (二) **增進學生需求表達的能力。**當學生難以表達時，學校不僅應尊重學生的想法，還應提供適當的引導，告知他們可以關注哪些表達要點，如：「相較於其他同學，我在學校參與活動的困難點在哪裡」；「我覺得我需要什麼樣的幫忙或調整，就可以更輕鬆、自在地參與某某活動或做某某事」……。另外，學校也可以建立安全、舒適的溝通環境，例如：提供學生多個非正式討論機會或一對一的面談。
- (三) **覺察並提供學生多種意見表達方式（不限於語言）。**例如：有些學生可能因為害羞或具有損傷特質，需用紙筆和簡訊表達他們的想法；有些學生可能因為口語表達困難，選擇用一個皺眉、一個難過的表情或孤立、退縮、抗拒的動作，來表達他對於合理調整的需求。我們需要敏感地觀察與傾聽這些「非語言形式的表達」。
- (四) **學校需要證明其對待學生合理調整意見的認真態度。**學校應該讓學生知道有哪些人（如個管老師）會負責傾聽他們的意見，並解釋這些意見會如何被考量。當學校與學生意見有所分歧的時候，學校有責任提供一個說明的管道，解釋學校沒有採納學生意見的原因。



CRPD起步走

學校/老師怎麼做

近年來，障礙者社會運動強調「沒有我們的參與，不要替我們做決定！」（Nothing about us without us!）因此，學校應重視創造友善的環境，讓障礙學生能自主表達合理調整需求。學校可以透過以下四點來履行合理調整的義務：

一、建立宣導及實施合理調整權益的機制

- （一）透過說明會、易讀本或建置權益說明網頁，告知所有家庭、障礙學生有權獲得合理調整。
- （二）學校主動調查合理調整需求，如：設計簡易的調整需求勾選表，供學生本人或家長填寫。
- （三）建立協作團隊，共同討論和制定適合學生的合理調整方案，包括說明學生如何學習、獲得和使用合理調整的最佳方式，並實施這些計畫。

二、鼓勵並積極回應學生提出的合理調整請求

- （一）鼓勵學生覺察自己的特質，進而主動與他人溝通，包括表達其個人特質、期望和需求，並解釋為何需要進行相應的調整。

- (二) 建立多元的溝通渠道，提供一個開放和支持性的溝通環境，鼓勵學生表達他們的需求，如：面對面會議、傳真、E-mail等，鼓勵障礙學生能真實表達在使用各種教育服務時所遇到的困難與提出建議。對於難以表達的重度障礙學生或年齡較小的障礙學童，老師或家長可以透過觀察，記錄其需求，陪伴他一起為自己倡言。
- (三) 若學生的請求合理時，應即時進行調整。若學生的請求不合理時，也不要直接完全否決，而應透過討論告訴他不合理的原因為何，並一同思考用其他更適合的調整方式來滿足需求。

三、不應該對障礙學生收取合理調整費用

提供合理調整是學校的義務，因此學校不應該以提供合理調整為由向障礙學生和家長收取額外費用，它應當是免費的。學校不能以「欠缺資源」為由拒絕調整；反而必須學習善用現有資源，同時積極開發新的資源，以提供最大程度的提供合理調整。

四、學校人員定期參與與合理調整有關的意識提升訓練

學校行政與教職人員應主動參與合理調整相關概念的宣導。因為他們長期在自己的領域中工作，容易形成固有觀點，透過專業成長可以提高他們對相關議題的認識與意識，有助於他們更有效地推動相關事務。

合理調整



只要提出就該調整嗎？從更多例子 看調整的合理性

除了上一篇提到的校外教學調整外，合理調整發生在校園裡的形式非常多，包括學校的規定、標準、作法、相關專業支持（輔具、考評調整）及其他各種事項調整等等。我們將用合理調整二階段判斷程序，用下列例子來探討：

學校對所有學生一致適用的規定和標準，有沒有可能對障礙學生造成更大的負面影響？如果有，可能需要思考，這些規定和標準本身是否是個合理的要求；若強制障礙學生遵從，有可能會構成「間接歧視」（什麼是間接歧視，可參閱本手冊〈平等不歧視〉）。

案例

宜家是一名因重度憂鬱而拒（懼）學的學生。因為他對外出會感到焦慮，在IEP會議中他提出短期間需要調整到校出勤日數，例如：焦慮症狀嚴重的時候，一週只來三個半天，穩定時會再增加到校天數。但導師不同意這樣的要求，他認為學生既然今天可以到學校來反應這件事，或是可以固定某幾天來學校，意味著學生有可能在裝病。

案例解析

一、考慮損傷對個人產生的多樣性需求

若學校直接拒絕學生的要求，便構成歧視。學校應先考慮合理調整的「合理性」，也就是學生的要求是否與疾病造成的困難有關，他所提出的要求是否有助於病情改善？

若學校同意進行出缺席天數調整，需再考慮「過度或不合理的負擔」，該調整會對其他學生或學校運作造成什麼影響？例如：成績評量是否公平？是否真的能反映出宜家真實的學習情形？有沒有其他的替代可行方式，如：改線上上課或在家完成指定學習任務作為成績評量依據。

其他與學校規定、標準、作法有關的合理調整，例如：是否要強制要求因ADHD而無法午睡的學生中午一律趴下休息？腳部觸覺敏感的自閉症學生是否可以選擇穿涼鞋到校？害怕與人眼神

接觸的焦慮症學生是否可以留超長的瀏海或穿帽T遮住雙眼？若學校同意障礙學生有如上的調整需求，就可以參照宜家的例子依據二階段判斷做思考。

二、思考學校可運用的資源、資金與其他支持

思行是一位腦性麻痺學生，需使用手動輪椅行動。當他的輪椅送修時，在校園裡的行動就會有困難，因此希望學校有一台輪椅備用。

學校應先以「合理性」檢視思行的要求，輪椅是否可以減少「實質劣勢」，讓他和其他人有同等參與機會。接著學校可以從是否造成「過度或不合理的負擔」的角度來討論怎麼滿足思行的需求。如果學校有一台現成的輪椅可以讓思行使用，這對學校來說是合理調整，因為學校已經有這個資源了。如果學校沒有輪椅或有經濟考量，仍須盡可能尋求其他的解決方案，例如：向輔具中心、二手輔具平台或醫院租借；若最後仍無法借到輪椅，應向主管機關反應並尋求支援，因為現行《特殊教育學生及幼兒支持服務辦法》，規定主管機關應提供協助。

三、思考更精確實際可行的調整方式

世南是一位書寫障礙學生，家長在IEP會議中提出希望世南能使用口頭回答的方式替代手寫作業。會議中，團隊從「合理性」發現到平板的語音輸入功能可以滿足他的需求，此外，還詢

問世南是否需要平板的手寫功能，再據此挑選合適的機型借給他。學校在回應世南時，先透過討論以更具體地了解他的需求，再從現有設備中提供立即性的支持，展現善意溝通中理解與尊重差異、傾聽學生和家長意見以及共同合作的特質，來確保學生在學校環境中能夠充分的參與和學習。

對於考試評量調整，許多人通常會認為國中教育會考、大學學科能力測驗中規定的考試評量服務項目，如「延長20分鐘考試時間」、「放大試卷使用A3大小的試卷」以及其他列出的提



供項目就是評量調整的「全部」。評量調整的目的是：「透過調整，減少障礙對學生的影響，以便評量學生真實能力」。一致性標準的調整，也可能未充分考慮到障礙學生需求的差異性及評量調整的適切性，例如，延長考試時間，有些障礙學生可能需要比標準的20分鐘更長的時間完成考試。同樣地，有些學生需要放大字體，但試卷只能被限制放大到A3大小，導致某些學生在閱讀試題、寫作或觀看圖形方面仍然面臨困難。

總之，障礙學生的需求是多樣且個別的，所以我們應該確保他們能夠獲得需要的支援和服務，以最大程度地發揮他們的潛力。因此，考試延長、放大試卷和額外的服務項目，應該是基於個人需求的考慮，而不是僅僅遵從固定的標準。

四、進階思考合理性

芝行在執行老師交代的指令時常有困難。例如：老師請大家拿出課本、劃重點和抄筆記時，他很想要跟同學一樣迅速完成，但常常愣在那裡不知所措；所以老師安排「同儕夥伴」協助他完成。另外，芝行的爸爸也希望可以提供成績較好學生的筆記給芝行參考。

在這個例子中，學校除了要考慮安排同儕夥伴是否能滿足芝行的需求，也要同時衡量「過度或不合理的負擔」，以及對其他學生的影響。例如：同儕在提供協助時，是否會影響自己上課的權利。如果協助的同學因為過多的事項要協助，造成自己沒有辦

法好好聽課，這個調整方式就要再修正，如：安排更多的學習夥伴一起分擔任務、聘請特教學生助理人員。

至於提供班上成績較好學生的筆記給芝行，需要思考這項調整是否違反「合理性」，它不是「必要」且「適當」的作法。筆記包含個人學習心得的整理，如果要抄寫的是上課老師的內容，提供多數學生的筆記應該都可以達到調整的目的，不能特別指定「成績較好」，此外也要徵詢學生出借的意願。

五、調整不宜降低學業/學習表現標準

小健有視覺障礙，他非常喜愛游泳，成為校隊一員，一直是他的夢想，家長也請私人教練指導訓練，可惜仍無法達到游泳隊的徵選標準，於是家長想以「合理調整」為由一調整校隊錄取標準，來爭取參加學校的游泳校隊。這種情形學校必須做合理調整嗎？

游泳校隊需要挑選出游泳表現或潛能優秀的同學，代表學校參加比賽，爭取榮譽，而合理調整不應該妨礙學校挑選最優秀的選手。所以學校可用小健能力尚未遴選達標（非因小健的障礙特質），拒絕家長想透過調整遴選標準加入校隊的要求；就如同其他有興趣的普通學生，也會因為沒達到錄取標準而無法入選。

在這裡我們要留心，雖然小健不能參加游泳校隊，但並非「有設定標準的活動」等同於禁止障礙學生參加。例如：某位障礙學生經過訓練後達到游泳校隊的錄取標準，則他就有參加的權

利；如果學校不看他的能力只因為他的障礙就拒絕他的加入，就構成歧視。另外一個例子是，如果某位行動不便的學生要參加的是游泳社團而非游泳隊，這時候學校要思考的便是盡力透過合理調整，排除他參與游泳活動的環境阻礙，也要透過適應體育的課程調整讓學生有機會參與自己喜愛或有興趣的游泳社。

我們再來看看國外的案例。一名美國學習障礙學生向法院提出訴訟，爭訟事由是他希望學校在測驗時不要使用多選題，但被學校拒絕。法官最後認為，如果測驗使用多選題的題型是在評量學生的批判性思維能力，經更改後會降低學術要求標準，是可以不提供調整。因此法官提醒學校，應先認真考慮學生的請求與此測驗的「評量目的」再決定。學校認真考慮調整後的影響和替代方案的可行性後，最終維持無法提供調整的結論。

但若提供書寫較慢的障礙學生延長考試時間，或是提供視障學生放大試卷，只要符合「合理性」（調整目的與排除障礙阻礙有關，不改變評量目的或標準）、「過度或不合理的負擔」（合法、技術可達、合比例）就會是一個合理調整，因為透過這些支持可以評量學生真實的學業能力。

表7-1 合理調整的二階段判斷原則

合理調整		學生和學校應考慮的重點
二階段判斷原則	合理性	<p>1. 考慮障礙學生因損傷而產生的需求。</p> <p>2. 保障障礙學生的平等權：參照點是多數學生，就是其他學生能參與的學校活動，障礙學生也應該能參與。</p> <p>如：</p> <p>(1) 學校直接拒絕慈萱的請求，不僅缺乏善意溝通，更是一種歧視。</p> <p>(2) 備用輪椅可以滿足思行的行動需求。</p> <p>(3) IEP團隊發現平板的語音輸入，可以滿足世南的口頭回答的需求。</p> <p>(4) 學校評估宜家的要求是否與疾病造成的困難有關，他所提出的要求是否有助於病情改善？</p>
	不造成過度或不當負擔	<p>學校要證明拒絕提供某項調整，是因為其不合法、不可行、不合比例、不必要或者不適當。</p> <p>如：</p> <p>(1) 學校採用多選題測驗題型與評量目的有關，不宜依照學生請求進行調整。</p> <p>(2) 芝行要成績好的學生的筆記。</p> <p>(3) 小健要求加入游泳隊。</p>
做法		<p>1. 為學生提供某一客製化的修改或調整。</p> <p>如：在時間和契約允許下調整校外教學地點、爭取經費補助提供慈萱無障礙交通方式。</p> <p>2. 重新檢視現行做法適切性：包括學校的規定、標準、作法、相關專業支持（輔具、考評調整）及其他各種事項調整等。</p>



CRPD繼續走

學校/老師怎麼做

學校要先有提供合理調整的意願與態度，不要怕麻煩，而且許多合理調整的費用並不高，不需要昂貴的設備或額外的人力來達成，只是需要更多的創意來巧妙地設計解決方案。

合理調整是一個動態的過程，並不是一成不變的。學生的需求可能會隨著時間和環境改變而有所不同。因此，我們需要從多方面來考慮學生的需求，並且將這些調整納入IEP中，以確保學生能夠得到持續的支援和協助。

一、提供多方角度、滿足需求的合理調整方案：

- (一) 一樣的調整措施，有可能適用甲學生，卻不適用同障礙的乙學生，如：同樣是學習障礙學生，有的可能需要電腦打字服務，有的可能需要口頭回答調整。
- (二) 對同一位學生來說，也可能隨著生態環境、個人特質等因素的改變，需要對現有的合理調整措施有所更動。例如：當視覺障礙學生逐漸熟悉校園時，他可能只需要在陌生的地點引導，或是修習科目性質改變（學習演奏樂器，因為加入樂團合奏有學習點字樂譜的需求）而產生新的合理調整需求；身體病弱學生，平日在教室短距離可自行移動，校外教學時可能就會需要輪椅節省體力，促進參與。

(三) 在實現相同目的之前提下，通常有多種方案可供選擇。在做出決定前，我們應該評估每個方案的優缺點，並考慮合理性、可行性、成本、時間和風險等因素，以確保選擇的方案能夠達到預期效果且是最佳選擇。例如，當視覺障礙學生有放大影像進行讀寫活動的需求時，習慣上只會以「擴視機」受理申請或採購。但若能提高思考彈性，將所有具「放大影像讀寫」功能之產品都納入考量，便會發現平板電腦可能是另一個選擇，因為它不僅可以達到便攜式擴視機的功能，還可以放大螢幕、朗讀並翻譯螢幕文字，還有各種書寫輔助系統，不但更能滿足視覺障礙者的需求，價格也更實惠。

二、在IEP中納入合理調整

- (一) 透過觀察與晤談，定期協助學生檢視如下問題：討論障礙對學生學習與生活造成哪些限制？之前接受過哪些有效的合理調整？是否沿用或修改？目前再建議學校提供那些合理調整？是否有急迫性的調整需求要學校優先處理？如果不清楚自己需要哪些調整，是否需要有人和障礙學生討論？
- (二) 如果發現學生有合理調整需求時，與IEP專業團隊討論後，寫入能力現況與需求，並為其安排所需的課程調整、相關服務與支持措施。

- (三) 若有合理調整執行的疑義，視需要召開IEP會議並邀請學生、家長與相關教師、行政人員等列席。

三、定期檢視合理調整的執行情況

IEP團隊需連同IEP每學期至少檢視一次，確定合理調整執行情形與效果並進行修正，包括：

- (一) 收集關於合理調整的前、中、後學生學習表現和活動參與度的數據或資料，以評估這些調整的有效性。
- (二) 觀察學生是否能夠持續使用合理調整，確保他們在學習中受到支持並充分參與課堂活動。
- (三) 特別留意合理調整是否讓學生感到自己是團體的一份子，並能夠和其他非障礙同學一樣地學習和參與課程。
- (四) 重視學生的隱私、尊嚴和個性，確保合理調整的安排不會使學生感到孤立或受到污名化。如果有相關的欺凌或污名化問題，學校應該主動應對並安排相應的措施，以促進對學習差異的理解，並強調所有學生都享有公平接觸學習和課程的機會。

合理調整



合理調整與無障礙、具體措施 和課程調整的比較

一、已經有無障礙，何必再有合理調整？

「通用設計（universal design）」強調，學校在提供服務的時候應該考量所有學生的需求。可及性/無障礙是通用設計的一個面向，但它是以前障礙學生為主要考量對象，所以學校應該事先用通用設計概念做好可及性/無障礙規劃，當它仍有不足的時候，再用合理調整來補足。

「可及性/無障礙」和「合理調整」二者間的關係又是如何呢？

- （一）合理調整對學校（義務承擔者）來說，當校園可及性/無障礙規劃仍有不足時，「合理調整」便更顯重

要，即時地支持障礙學生的需求，避免使他們落入不利的位置。所以合理調整既像一面鏡子，照見可及性/無障礙的不足和缺失，同時也是一方良藥，能起到立即性補充的效果。

- (二) 現在的「合理調整」有機會逐步發展成為日後穩定的服務模式。如：學校曾經為某一障礙學生提供「教室樓層」的合理調整，讓他方便在校園裡通行。學校累積了這樣的調整經驗後，將其制度化為可及性/無障礙的一部分，之後每一個障礙學生在入學前，學校將主動調查學生們的需求，直接為他們安排適合的教室位置，使這種調整成為一種穩定的服務。

因此，當學校能整合合理調整的經驗和通用設計、可及性/無障礙的原則，學校在接納每一位障礙學生便能避免「從零開始」的服務規劃，障礙學生也不會因升學、轉校、換環境，就得重新溝通一次他的需求，因為學校已經建立了穩定的支援體系。

二、「合理調整」是特權嗎？它和「具體措施 (specific measures)」有什麼不同？

我們常常容易把「合理調整」與「具體措施」混淆。合理調整是一項不歧視的責任，它讓我們在發現學生處於因障礙帶來的劣勢時，能即時提供障礙學生個別化調整，使其得以平等地享有與行使的權利，本質上並非是給予障礙學生無限上綱的特權，而是為了彌平障礙帶來的不利狀況，以實現真正的平等。

CRPD中所提到的「具體措施」，包括積極平權措施（affirmative action measures，又或稱優惠性差別待遇），它不像合理調整受到比例概念的限制，而是透過提供障礙學生更優惠的差別待遇，用以解決障礙學生歷史上長期處於弱勢的情況，如：參加教育會考時，障礙學生加分、外加名額的優待規定。「具體措施」通常屬於暫時性質（未必永久存在），且必須符合CRPD的所有原則及規定。CRPD第6號一般性意見明確指出，它是為了加速或實現障礙學生實質上的平等所採取的作法，並不是特權。

三、合理調整和課程調整的關係

國內在談到特殊教育學生課程調整時，很少說明它跟合理調整間的關係，但常會提到學習內容、歷程、環境及評量四種方式，其中學習內容調整是改變課程綱要的學習重點，至於歷程、環境、評量調整，則不改變學習重點，而是透過改變教學方式、佈置學習環境、實施多元評量等方式提升學生的參與度與學習效能。

國外談到課程調整的時候，會分成三個層級來思考，以讓學生的需求可以滿足、優勢可以獲得最大程度地發揮。說明如下：

第一個層級「通用設計/差異化教學」：

老師設計課程時需照顧到學生的多樣性需求，盡力讓每一位

學生都能用適合自己的方式學習，例如採用多媒體形式呈現教材，讓學生可以透過圖片、影片和聲音等視、聽媒介吸收知識。或是提供不同難度和深度的練習題，讓每位學生都可以根據自己的理解程度進行學習。儘管老師採用通用設計/差異化的課程設計後，可以滿足絕大多數學生的學習需求，但有些障礙學生可能仍然需要進一步的課程調整和支持。

第二個層級「教學與評量上的調整 (accommodation)」：

調整的目的是提供支持，以抵銷 (offset) 學生因損傷造成的影響。它透過改變課堂教學、教材、評量的呈現方式，幫助學生有意義地參與原班課程，但不會改變學習與評量內容，它通常適用透過調整就能滿足學習需求的學生，例如：一個智力正常但有識字困難的學生，他可能透過報讀軟體，就可和其他同學吸收相同的學習知識與應試。換句話說，教學上的調整不會改變年級內容標準的範圍，也不會調降對學生學習的期待與難度，障礙學生必須與他的同學學習相同的內容並展現相同的精熟程度。至於評量上的調整，障礙學生可能會透過提供報讀、延長時間、代謄答案或分段休息等方式完成和同學相同題目與難度的試卷。

要留心的是，調整並不是幫助學生建立新的能力，所以調整無法取代實證有效的教學策略，舉例來說，在前述識字障礙學生的情況中，除了需要報讀等調整服務外，學生可能還需要摘要、整理重點等筆記策略來提昇學習效能。因此，在教學上提供調整服務通常都需要結合教學介入的實施。

第三個層級「修改（modification）」：

修改是指改變學習與評量的內容、評量標準和學習任務期望。當某位學生在某方面的學習無法透過單純的調整滿足他的需求，就需要提供「修改」的協助。比如：某位智能障礙學生在自然科無論透過任何調整的方式，都沒有辦法幫助他吸收和同學一樣的教材。但與生活有關的自然知識卻是他比較能夠理解也需要學習的，在這種情況下就需要「修改」。老師可能就會參考核心素養內涵，將教學活動重新設計成生活化或功能化的學習內容。當同學在習作上仔細描繪植物葉片做觀察紀錄時，這位智能障礙學生可以使用簡筆畫的方式來完成。同學在學習水的三態變化和相關專有名詞時，他可以透過觀察（察覺）與分類生活中的相關現象來練習，例如：晾乾抹布、汗濕的衣服變乾、水煮開時壺口冒出的煙霧（液體變氣體）、冰塊的融化（固體變液體）、冰水杯子外面的水滴（凝結：氣體變液體）、製作冰塊（凝固：液體變固體）。

值得注意的是，一但採用了修改，教育也對學生進行了「分流」，因為學生的學習內容不同，學生之間的知識鴻溝也會更大。學校必須站在障礙學生的優勢與最大利益去考量，萬不得已才使用修改。如果某位學生只需要調整的口頭回答就能參與考試，學校卻提供修改協助，要求他寫較簡單的作業，或是不用參與考試只要抄答案就有六十分。這不僅是一種歧視，也是違反教育發展學生潛能、適性揚才的目的。

總括來看，第二層級的調整與合理調整概念相通，因為它們的目的都是在不改變教育標準和期待的前提下，透過支持讓學生獲得公平的學習機會。至於第三階層的修改，則依據學生的興趣與能力，透過分流主義將學生劃分到不同的學習軌道或課程中。

國內的課程調整作法屬於調整或修改，似乎只能回到「所提供之支持是否改變了對學生的教育標準和期待」這個準則來思考。一般來說，學習歷程、環境與評量調整，因為改變的是方法與環境，並非學習標準，所以屬於調整。至於學習內容，則要依照課程設計改變的幅度來思量。如果教學者將某科目的核心素養分解為數個小目標，允許學習者透過分段學習分擔壓力，但最終需和同學在同一學習階段完成學習任務，便屬於調整。反之，一樣的學習內容分解方式，教學者卻期待學習者在較低的學習階段習得（即同學花費一年學完目標，障礙學生花費二年學完目標），則屬於修改。

學校在進行課程調整時，也要遵循三個層級的思考原則，先提供通用設計/差異化教學後，發現仍有不足時先用調整補足，再不足則考慮修改的服務。所以什麼時候要採取調整，什麼時候要採取修改，是一個很專業的教育決策過程，完全依據學生的需求而定。一個學生可能同時在某種學習活動透過通用設計/差異化就能學習，但在另一個學習活動卻需要調整、在另一個學習活動需要修改的方式。

當學校在設計這些服務的時候，需要召開透明公開的IEP會議讓學生和家長知道學校為什麼要做這樣的三層級安排，這樣的安排對學生們有哪些好處？採取修改後會造成什麼負面影響？並要認真傾聽學生和家長的看法做必要的修正，執行後也應該審視調整或修改的成效，再就不符期待的部分做修正。

表8-1 教學與評量上的調整和修改之比較

損傷類型	阻礙 (barrier)	調整的例子 (accommodation)	修改的例子 (modification)
視覺損傷	閱讀印刷文本	報讀軟體 增加圖片描述 改變字型和排版 放大字體 點字教材	閱讀替代文本
讀寫類學習障礙	解碼文本	有聲書 報讀軟體	閱讀年級水準較低的讀物
注意力缺陷過動症	保持專注	分段休息 直接在試卷上標記答案 以劃卡標記答案	減少作業題數
手部損傷	寫出答案（由於無法握筆）	口頭回答 電腦語音輸入法	減少報告字數

註：在教學現場建議從個別學生在真實情境的表現來思考調整與修改需求，而非用本表所列之損傷類型決定學生所需要的支持。



CRPD邁步走

學校/老師怎麼做

儘管合理調整雖然和無障礙、具體措施、課程調整不是等同的概念，但是只要它們彼此之間互相補強，就有機會讓障礙學生享有真正平等的校園生活。因此學校的每一個成員都應該熟悉合理調整涉及的面向、執行程序、原則與適切作法。包括：

一、用合理調整補足通用設計/可及性/無障礙的不足

學校的教育環境，在規劃初期皆應納入「通用設計」的思維，營造無障礙的教育環境。但也要留意，即使環境是無障礙或友善的時候，仍然可能有部分障礙學生的需求無法被滿足，而需要提供合理調整。也期待學校能將合理調整的經驗和通用設計、可及性/無障礙互相補充，讓今日的合理調整發展為日後穩定的服務模式，讓每個類似需求的學生都受惠。

二、用三層級規劃課程調整服務

- (一) 以教育適性揚才的目的為規劃原則，滿足學生需求並發揮其優勢。
- (二) 留心三個層級的層次性，首先提供通用設計/差異化教學後，發現仍有不足時先用合理調整（學習歷程、環境、評量調整）補足，再不足則考慮修改服務（即學習內容的調整）。

- (三) 教學上調整目的是抵銷學生損傷的影響，非建立新能力，所以調整不能取代教學介入。
- (四) 當學校使用修改服務可能擴大學生間的差距，需以障礙學生最大利益為考量，慎重使用合理調整和修改，以確保公平。
- (五) 同一位學生的學習需求可能因不同的學習活動而有所變化，有時通用設計/差異化教學就能滿足需求，有時需要合理調整或修改。
- (六) 學校規劃課程調整服務時需透明公開、舉行IEP會議，解釋規劃的好處與負面影響，傾聽學生和家長意見，並審視成效，必要時修正。



兒童意見表達與被傾聽



請/傾聽我們的聲音

案例

今天是五年級雅婷的個別化教育計畫期末會議，學校第一次邀請雅婷一起出席，會議如同往常，由主要負責的個管教師向與會人員說明這學期的服務執行情形、教育目標達成情形，以及下學期資源班的課程安排、考試評量和作業調整的項目及做法。

導師、資源班老師和媽媽聊著雅婷這學期在班上的情形，會議主席在決定各項相關服務及教育方式前都會詢問雅婷是否同意，雅婷平常就不太會說話，此時的她並沒有回應，看起來面無表情，會議如常進行，結束後大伙都在出席簽到表上簽名。

對於雅婷的出席，會議上大家雖然沒直接表達，但其實心裡各自有疑問……。

● 老師：學生怎麼參與？

我從來沒想過IEP也要邀請學生參與，每個學生的能力不同，尤其像低年級學生，或是集中式特教班裡障礙程度較重的學生，他們怎麼能理解老師們跟父母在講什麼？我們的決定都要經過他們同意嗎？有些會議內容不適合他本人聽，應該怎麼辦？他們未成年、心智尚未成熟，可以為自己做決定嗎？，如果他們什麼都不要，IEP也要依他們的想法擬定嗎？法規立意良好，但真的能夠執行嗎？

● 媽媽：她聽得懂嗎？

說實話，IEP那疊資料，內容連我都看不懂，我只想知道孩子在學校會不會被欺負？考試都不會怎麼辦？在學校到底有沒有在學？在班上各科老師會怎麼幫她？IEP說的這些她又不懂，她乖乖在班上上課就好。

● 雅婷：我可以留在班上上課嗎？

我從來沒有跟那麼多大人、老師還有組長、主任坐在一起，他們很像在講跟我有關的事，但講得有點快，他們說我進步了，會讀書了，也越來越多朋友，我有點緊張，我從來沒有在這麼多大人面前說話……

等等，老師你剛剛問我什麼想法？

在班上有沒有朋友？考試嗎？考試時報讀好不好？

我希望大家怎麼幫我？覺得自己這學期有沒有進步？下學期

老師設定的目標接受嗎？下課時間要做復健？國語、數學課要到資源班上課。

我不太懂這些問題怎麼回答，但我下課想跟同學玩，我想知道班上同學都在上什麼課，可以留在班上嗎？

案例解析

一、什麼是兒童表意權/被傾聽權？

依據CRC第12條，每一個有主見的兒童有權對影響到其本人的一切事項自由發表自己的意見，對兒童的意見應按照其年齡和成熟程度給予適當的看待；而CRPD第7條也說到：

第2項，於所有關於身心障礙兒童之行動中，應以兒童最佳利益為首要考量。

CRC第14號一般意見：評判兒童最佳利益勢必包括尊重兒童表達他或她本人意見的權利，並賦予所涉兒童所有相關意見應有的份量。

第3項，應確保身心障礙兒童有權在與其他兒童平等基礎上，就所有影響本人之事項自由表達意見，並獲得適合其身心障礙狀況及年齡之協助措施以實現此項權利，身心障礙兒童之意見應按其年齡與成熟程度適當予以考量。

二、IEP一定要邀請學生本人參與嗎？

確保兒童能夠對影響到其本身之“所有事物”發表自己的意見。這是該權利的第二個限定條件：如果討論中的事項影響到了兒童，則必須聽取其意見。在CRC及CRPD精神下，《特殊教育法》第11條明定：「身心障礙學生，就所有影響本人之事項有權自由表達意見，並獲得適合其身心障礙狀況及年齡之協助措施以實現此項權利。」是以，學校應邀請障礙學生本人參與IEP，當然，學生也有權不行使此項權利，表達意見是兒童的一種選擇而非義務。攸關自身教育計畫的制定，只有在充分保障學生參與其教育決定的權利，才能確保其最佳利益，而兒童表達意見以及意見被傾聽的過程就是參與。

而且表達意見及意見被傾聽的權利，不僅限個人相關事務，也包含學校層級、地方政府的自治法規層級，只要涉及兒童利益的，都有參與的權利。

三、他們真的懂嗎？能為自己做決定嗎？

當實現兒童表意權/被傾聽權時，大人們最常面臨的認知衝突是「未成年、心智尚未成熟的孩子真的懂嗎？他們能為自己做決定嗎？」傾聽權不等於對學生表達的意見照單全收，而是依其年齡及成熟度予以權衡，尊重並認真看待學生的意見才是「真正參與」，具體作法是：不論意見是否被採納，都要清楚具體的回饋學生理由，並說明他和成人的意見，是如何被考慮的。經由這

樣的過程，讓學生真正體會：他的參與，代表有可能改變一個既有的決定、有可能實質影響一個未來的決策，不論是自身或公共事務，而非形式上的參與。這樣的體會才能真正提升學生障礙意識，促進自我決策與為自己倡議。

成人不能假設兒童沒有表達意見的能力或認定兒童的意見不成熟，而是應該尊重兒童對事物的看法，以及就他的理解而形成的意見內容。

案例中的師長，基於對雅婷心智成熟情形的了解，並有教育規劃與期許，因此會擔心，孩子的想法不夠「成熟」，提出的意見是否值得參考，這些擔心，其實也代表了大人們做決定時，都是為了孩子好，但「你的好不是我的好」，正因為兒童不像成人一樣是成熟的個體，有因應其年齡和成熟程度的想法及意見，兒童認為的好，更常有別於成人認為的好。案例中的雅婷，學校規劃了資源班個別化的教學及相關專業服務活動，幫助她學習、成長。但對雅婷來說，身為班上的一份子，只想有機會在班上跟其他同學一起上國語、數學，下課也想跟同學一起玩，或是一起什麼都不做。有時，成人或一般學生不也會這麼想？此時，如果沒有對兒童的意見按其年齡與成熟程度適當予以考量，又怎麼能確保「這是對你好」呢？只有本人的真正參與，才能保障兒童最佳利益。

四、障礙學生不會表達怎麼辦？

確保獲得適合其障礙狀況及年齡之協助措施。因生理、心理因素而有表達困難的孩子，除了用「說」的，還可以透過各種非語言形式的交流，包括實物、照片、溝通卡、指認、遊戲、身體語言、手勢、面部表情、繪畫和文字等方式，表達他們的認知、選擇和喜好。

為了保障身心障礙兒童可以平等的行使表達意見的權利，需要時，必須提供合理調整與支持，提供輔助溝通系統，使其能夠利用任何必要的交流模式表達意見。

另外，還須確保資訊能無障礙的雙向溝通交流，包括以下：

- (一) 讓障礙者意見表達順暢
- (二) 確保其聽取他人資訊的可及性（accessibility）
- (三) 確保他人聽取其意見時的可及性
- (四) 視需求提供意見聽取者中介的翻譯輔助

同時，也要創造使兒童安心表達意見的環境，確保兒童在自由表達觀點時，感覺安全和受尊重，必須先讓兒童知道，他/她將在怎樣的情況下表達其意見與被傾聽。

五、邀請學生表達意見就夠了嗎？

只有邀請是不夠的。在CRC第12號一般性意見第134段中，指出兒童或兒童們表達意見和參與的所有過程都必須符合下列步驟，以提升真正參與的可能：

（一）透明和公開的：

應以全面、可理解、注重多元化和適合年齡的方式向兒童提供信息，說明他們自由表達意見並得到應有重視的權利，以及如何進行參與、參與的範圍、目的和潛在影響；

（二）自願的：

絕對不能逼迫兒童表達違背自己意願的意見，並且應當讓兒童知道，他們可以在任何階段終止參與；

（三）尊重的：

必須尊重兒童的意見，並為他們提供提出觀點和發起活動的機會。

（四）相關的：

兒童有表達意見權的問題必須是與其生活切實相關的，使他們能夠運用其知識、技能和能力。

(五) 有益兒童的：

環境和工作方法應當適合兒童的能力。必須提供足夠的時間和資源，以確保兒童能夠做好充分準備，有自信、有機會表達他們的意見。還應考慮到，根據兒童的年齡和不同階段的接受能力，需要有不同的支持和參與形式；

(六) 包容性的：

參與必須是包容性的，避免既有形式的歧視，並且鼓勵為邊緣化兒童提供參與機會，包括男孩和女孩。兒童不是一個單一群體，應當不加任何歧視地為所有人提供平等參與的機會。

(七) 有培訓支持的：

成人需要有準備、技巧和支持，以有效促進兒童的參與。例如，為他們提供根據兒童不同階段接受能力進行傾聽以及與之合作和開展有效參與的技巧。

(八) 安全且對危險敏感的：

在特定情況下，表達意見可能會引發危險。成人對於其所面對的兒童負有責任，必須採取一切預防措施，儘量避免使兒童因參與而陷於暴力、剝削或任何其他不利後果。

(九) 問責的：

後續行動和評價方面作出承諾是必要的。例如，在所有的研究和協商進程中，必須讓兒童瞭解對於他們的意見是如何解釋和利用的，必要時還應提供質疑和改變分析結論的機會。此外，兒童還有權得到反饋信息，表明其參與對結果產生了怎樣的影響。

Lundy (2007) 將上述兒童權利公約第12條的權益保障所包含的四大要素，提出實踐的順序檢核清單：

- **空間 (Space)**：為兒童提供一個安全和包容的空間來表達他們的觀點。
 - 是否積極徵求過兒童的意見？
 - 是否有兒童可以自由表達的安全空間？
 - 是否已採取措施確保所有兒童都能參與？
- **發聲 (Voice)**：提供適當的信息並協助他們以不同的方式形成和表達他們的意見。
 - 是否已向兒童提供形成觀點所需的信息？
 - 孩子們知道他們不必參加嗎？
 - 是否為孩子們提供了一系列選項，以決定如何表達自己的選擇？

- 聽眾（Audience）：確保他們的觀點有人聽取，兒童的意見得到應有的重視。
 - 是否有傳達兒童意見的程序？
 - 孩子們是否知道他們的觀點正在傳達給誰？
 - 該人/團體是否有權做出決定？
- 影響（Influence）：確保認真對待兒童的意見並酌情採取行動。
 - 有權影響改變的人是否考慮了孩子們的意見？
 - 是否有適當的程序確保兒童的意見得到認真對待？
 - 是否向兒童和青少年提供了解釋做出決定的原因的反饋？

意見表達/被傾聽，是所有兒童共同享有的權利。障礙學生參與IEP只是開始，有系統地執行各項策略，發展有助於兒童建立及展示自己能力的環境，建立尊重兒童及其意見的文化氛圍，當落實身心障礙兒童參與IEP以及學校其他事務決策時，必須依據前述的程序與步驟，並依障礙學生需求提供更多的調整與支持。



CRPD起步走

一、幫助學生成功參與IEP

從落實邀請每一位學生參與自己的個別化教育計劃擬定開始，無論學生障礙情形輕重，不預設學生沒有能力表達，即使學生確實無法在會議中表達意見，學校也應以其他各種形式，從日常學習中事先收集學生的想法及意見，將其納入考量。

障礙學生參與發展IEP，一開始可能很難，但透過參與的過程，學生可以：

- 更清楚自己的優勢及弱勢，並且可以告訴其他人。
- 清楚自己的障礙，能談論自己的障礙並學會向其他人說明。
- 了解什麼樣的調整與支持可以幫助自己學習。
- 學習自我決策跟獨立做決定。
- 更清楚自己的學習（教育）目標以及為何這些目標是重要的。
- 可以更積極參與自己的教育決定。

當然，我們不能期待學生在沒有IEP背景知識及先備經驗的情況下，就自動學會「參與IEP」，必須幫學生做好參與的準備。

二、參與IEP的準備

(一) 暖身

提供易讀易懂版IEP說明與提醒，方便學生能夠提前理解和討論。

跟學生談論IEP，幫助學生準備參與IEP會議可能會花一些時間，但慢慢開始。每週花一些時間和學生討論一些重要名詞與概念，如：優勢、需求、學習差異、調整、教育目標以及未來的計劃、對教育權益的相關法規規範，在班上討論，給予個別作業，也可以練習角色扮演，幫助學生慢慢熟悉這些概念。

永遠不要低估學生，經常與他們討論其需求及能力，學生的想法、對參與決定及自我發聲的渴望，會超出你的想像！

(二) 介紹IEP

說明IEP是什麼？介紹每個向度，也可以讓學生試著填寫，在學生同意下可以分享或舉例，不過敏感的個人隱私資訊務必保密不能公開。

安排小組課程，讓學生事先閱讀自己的IEP文件。每個學生只閱讀自己的IEP，在這階段的課程要指導學生留意個人隱私，不得看他人的文件，認識每一個內容向度，尤其是能力現況，障礙對學習參與造成的限制、提供的支持服務以及年度教育目標。

(三) 預告會議的流程

告訴學生會議對學生自身的重要性、列出並提供學生會議流程以及可能討論的議題，最後教導學生參加會議時所需要的各種技巧。如果學生有口語表達的困難，要提供適合的表達方式，如溝通輔具、手語翻譯等。

(四) 會議前安排一對一的討論、個別演練

因應學生的個別學習需求與學生進行討論。可以指導學生做筆記，思考下列問題：

我的優勢、我的困難、我希望班上老師可以給我哪些協助？

我希望作業可以有哪些調整？我希望的評量方式？我對自己未來一年的期待？我希望老師可以加強指導我哪些？

如果學生有表達困難，可以透過事先的討論，並將學生欲表達的想法以圖卡、文字、溝通輔具呈現，這裡要留意的是，協助表達不是取代學生表達，務必要尊重並如實反映學生的想法。

分別與學生演練，練習說說看，對上述問題的想法與意見，如果學生沒有辦法完成每個IEP的重要向度，可以只專心在他們能分享的，他們的困難、優勢與喜好即可。

（五）詢問學生出席會議的意願與需要的支持

尊重學生可以各種形式參與IEP，出席會議是其中一種形式。邀請出席會議，需要準備好學生需要的支持，如：可及性的資訊，手語翻譯員、語音文字、點字文件或是清楚易讀的文件。

另外也應詢問學生「是否需要邀請其他信任的人一同參與會議」，例如：請信任的同學或朋友協助其整理發言意旨、整理其他會議人員的意見再轉述、陪同適應會議環境降低緊張、協助表達意見或需求，甚至代為發言。



三、會議中的尊重和支持

支持並鼓勵學生表達意見：

(一) 先從肯定、正向的話語出發。

鼓勵學生的好表現，接著才提出學生可能需要加強或修正之處，在說話的用詞上，使用正向的詞彙，例如：可以用「這方面你需要更努力」取代「你這裡沒有做好」。

(二) 詢問並傾聽學生對於某一件事情的想法與感受。

以誠懇的眼神注視學生，耐心聆聽，即便學生可能口語不流暢或不知道該如何表達，也應靜待學生，如有不同意見，也不要打斷，等學生表達結束再提出其他建議。

(三) 若討論到較敏感的議題，可以讓學生在其安心的環境表達。

如果覺得學生表達意見時，可能因在場的特定人員讓他有壓力，可以讓其在人數較少或其他個別的場合再行表達。

(四) 針對學生表達的意見給予回饋。

不論是否同意學生的想法或決定，重要的是支持、肯定學生的表達，尊重學生表達的內容，展現尊

重的具體作法是，清楚的告知兒童結果，並說明為何會形成這樣的決定，對其表達的意見大人是如何考慮的，為何同意跟為何不同意。

四、會議後的增強與鼓勵

（一）增強學生參與會議表達意見

即便學生參與會議時一言不發或是詞不達意，仍鼓勵學生完成了一件為自己做的事。但要提醒，此種支持和鼓勵，不宜過度刻意，或與表現不對稱。如果學生只是完成能力範圍或份內的事，不需要特別稱讚好厲害，避免讓學生感受到大家都對他好像沒有期待。

（二）鼓勵學生關注自己的教育目標達成情形

察覺自己的進步情形，自己做了多少努力，目標適不適合，有沒有需要再重新召開會議討論調整IEP的內容。

意識提升



校園裡的融合教育宣導該宣導什麼？

案例

跟往年一樣，學校輔導處規劃一系列的「特教宣導活動」，包含了障礙體驗、障礙者講座、電影欣賞及特殊教育學生特質認識.....

幸福國民小學112學年度特教宣導實施計畫

一、依據：本校112學年度特殊教育工作計畫

二、目的：

1. 結合生命教育體驗特教物理與心理環境，學習關懷與尊重。
2. 增進對身障生的瞭解、接納與融合。
3. 激發身障學生熱愛生命，自信勇敢的邁向美好的彩繪人生。

4. 鼓勵社會大眾共同關心及協助身心障礙者改善其生活及教育品質。

5. 體會擁有身心健全的身體是幸福的，更懂得知福、惜福，並感恩。

三、實施期間：

112年11月至113年4月30日

四、辦理單位：輔導室

五、實施對象：本校全體教職員工及學生

六、辦理內容與方式：

主題	內容	對象	地點
感同身受	1. 視覺障礙體驗 2. 肢體障礙體驗 3. 分享體驗後的感想	低中年級	活動中心
跨越障礙 揮灑生命	邀請生命鬥士，現身說法如何面對挑戰與挫折，跨越心理以及生理上的障礙，永不放棄。	高年級	視聽教室
特教微電影	1. 電影欣賞 2. 影片賞析 3. 書寫學習單	中高年級	視聽教室
特教櫥窗	1. 認識過動症 2. 認識聽覺障礙 3. 認識視覺障礙 4. 認識自閉症 5. 認識情緒行為障礙 6. 認識學習障礙 7. 認識智能障礙 8. 認識肢體障礙與腦性麻痺	全校	川堂

於是學校依據計畫讓各班級學生輪流到活動場地進行闖關：第一關，老師讓學生蒙住眼睛，只能用手摸，猜出箱子裡有哪些東西，接下來靠聲音及同學的引導，走到指定的地點；第二關是體驗肢體不方便的感覺，要坐在輪椅上運球上籃，再來是只用左手寫字，闖關成功，寫下感想就可以換小獎品。

輔導處也特別安排了幾部感人勵志的影片來宣導，片中主角不因自身障礙而放棄，樂觀的態度克服困難，而能夠自主獨立的生活。老師請學生們認真觀看，想想主角每天要面臨的挑戰，珍惜自己有健全的身心，並寫下對自己的期許與未來要努力的步驟。

晨會上，老師簡報介紹了過動症的症狀，也提醒大家不能將過動症掛在嘴邊，只有醫生才可以下診斷，要同理有這樣疾病的同學，並且要發揮包容、友愛的精神，在需要的時候給予幫助。

同學們也寫下不少心得與感言，例如：

- 這個活動好緊張，原來看不見這麼恐怖，不知道摸到什麼，走路的時候也要慢慢探索，一不小心就會撞到東西，好不方便，處處都要小心，好可憐，真希望他們早日康復。
- 我覺得我好幸福，很像沒有理由再抱怨，他只有用腳也可以寫功課、每天上學認真讀書，我有健全的身體，應該要比他更努力才行。
- 我也有過動症診斷，但我跟影片中的主角根本不一樣，同學會不會以為我應該要像他一樣。

- 原來小明是過動症，難怪他常生氣，我們以後要多包容他。

案例解析

一、學校應該辦理宣導嗎？宣導什麼呢？

本書許多案例，常因牽涉到對障礙者的刻板印象、歧視，而衍生出不平等之作為，造成障礙者的機會不平等，或加深障礙者的環境劣勢。面對這樣的困境，CRPD要求須透過全面的「障礙意識提升」來消弭及改善歧視性的社會態度：

CRPD第8條：

(一) 締約國承諾採取立即有效與適當措施，以便：

1. 提高整個社會，包括家庭，對身心障礙者之認識，促進對身心障礙者權利與尊嚴之尊重；
2. 於生活各個方面對抗對身心障礙者之成見、偏見與有害作法，包括基於性別及年齡之成見、偏見及有害作法；
3. 提高對身心障礙者能力與貢獻之認識。

(二) 為此目的採取之措施包括：

1. 發起與持續進行有效之宣傳活動，提高公眾認識，以便：
 - (1) 培養接受身心障礙者權利之態度；

- (2) 促進積極看待身心障礙者，提高社會對身心障礙者之瞭解；
 - (3) 促進承認身心障礙者之技能、才華與能力以及其對職場與勞動市場之貢獻；
2. 於各級教育體系，包括學齡前教育，培養尊重身心障礙者權利之態度；
 3. 鼓勵所有媒體機構以符合本公約宗旨之方式報導身心障礙者；
 4. 推行瞭解身心障礙者及其權利之培訓方案。

宣導是其中的一個方式，而早在103年《身心障礙者權利公約施行法》通過前，臺灣社會及校園就常定期辦理特殊教育宣導活動，已成一種習慣。只是特教宣導通常宣導了什麼？特教宣導是否就等於障礙平等及權利的宣導？與融合教育宣導又有什麼差異呢？

現在先來看看，案例中學校特殊教育宣導計畫的目的，諸如：關懷、關心、知福、惜福、感恩、接納、協助改善生活等文字，其實正反應了慈愛模式、健全主義思維，而非CRPD立基於社會模式的人權模式觀點-尊重並欣賞人類多樣性與多元差異，理解個人的障礙經驗並致力消弭環境造成的阻礙。無形中可能加深了障礙者是「較無能力的、須被照顧的」刻板印象；又如果僅強調身心障礙學生特殊教育需求，而非關注每一個學生在不同的

時間、情境下，都會產生額外的需求，亦可能將身心障礙學生，區分於普通教育之外，與CRPD融合教育精神背道而馳，也可能無益障礙平權的意識提升。

那麼什麼是融合教育宣導、障礙平等與權利的宣導呢？跟常見的特教宣導有何差異？

表10-1：不同宣導取向之比較

常見特殊教育宣導	融合教育宣導	障礙平等與權利宣導
<ul style="list-style-type: none"> • 常以該領域之專業人士作為宣導者 • 關注身體、個人損傷造成的阻礙 • 短時間模擬身心障礙 • 主題：特殊需求與接納 • 目的：態度改變 • 基於慈愛或醫療模式 	<ul style="list-style-type: none"> • 尊重並重視多樣性 • 關注每一位學生的學習差異與需求 • 主題：通用學習設計、因應優勢、提供支持與合理調整 • 目的：行為、行動之變化 • 基於社會模式的人權模式 	<ul style="list-style-type: none"> • 常以障礙者本人作為宣導者 • 關注社會造成的歧視、障礙 • 直接經驗：現身說法、體驗與障礙者合作 • 主題：平等與權利 • 目的：行為、行動之變化 • 基於社會模式的人權模式

宣導宣什麼？確認宣導之目的，依目的規劃合宜的宣導方式與活動，活動後檢視成效，CRPD要求學校應該促進「障礙平等及權利」意識提升，而融合教育正是障礙者教育平權的體現，發

起與持續進行有效之融合教育宣傳活動，擁抱差異與多元性，讓社會大眾更加尊重障礙者的權利和需要，了解障礙者因為社會環境造成的歧視與不公，進而推動社會的進步和正義。

二、障礙體驗真的是障礙者的經驗？

障礙體驗，是校園宣導中常見的活動。通常以道具模擬身體的損傷，讓體驗者進行探索、挑戰，例如：使用眼罩或低視力護目鏡暫時遮擋視線後，以觸覺辨物、走到某地或是完成某些操作任務；固定體驗者肢體，來限制行動或坐輪椅體驗；而且為了讓



學生「有感」，活動設計必須凸顯障礙者因損傷所面臨的不便，並非著重因社會環境阻礙造成的障礙。

而且與現實不同的是，體驗的時間通常只有簡短幾分鐘，較類似突發性的創傷，活動多數也不會提供有效的調適技巧，這樣的體驗損傷經驗和長時間與障礙共處，或是已能調適、熟練使用科技輔具及其他補償的生活技能的障礙者經驗，可能相去甚遠。

舉例來說，視障者不會在沒有心理地圖、沒有手杖的狀況下貿然在校園中探險，不會沒有目的地觸摸物品，猜測那是什麼，倒水時更不會以手指頭試探的水位；肢體障礙者會使用輔具、運用技巧用餐、如廁、穿衣或是透過個人助理來協助生活事物，可以使用輪椅獨立行動，但短時間的輪椅體驗對於一個甫接觸輔具者而言，輪椅卻可能淪為限制、減緩其行動的道具。

這樣的體驗模式，會不會有其他的負面效應？

參與體驗的學生們評價視障者獨自生活的能力時，會容易以自己蒙眼倒水以及沒有專業訓練及協助下，帶著恐懼在校園中行進的經驗，而推論認為障礙者的生活同樣也是如此，可能導致對障礙者的低期望，認為障礙者是較無能、無助的刻板印象（Silverman, Gwinn & Van Boven, 2015），亦可能加深普遍存在的就業歧視以及對視障者獨立生活和行動能力的懷疑（Ferguson, 2001; Omgvig, 2002）。

在另一項研究中，Nario-Redmond 和 Gospodinov（2015）讓大學生戴著低視力護目鏡閱讀行車路線，戴著耳塞

聽語音指示，並以閱讀鏡像文字內容以體驗學習障礙。在體驗之後，學生們報告說，他們與障礙者的互動會更不自在，並且更同情障礙者。

多數校園中的障礙體驗宣導活動，都不是以打破對障礙者的刻板印象為目的來設計。多數的設計者並沒有障礙的個人經驗，設計時也沒有障礙者的參與，常會以健全人 (abled-bodied) 的思考角度來設計、體驗損傷造成的不便與辛苦，這樣的設計可能會更加深健全主義、衍生障礙者需要修復的想法。這類障礙體驗的效果在國外障礙團體也引起許多討論。美國障礙權利運動者 Ladau (2017) 就認為：「用障礙體驗來提升大眾對障礙的意識 (awareness) 的做法，似乎是將障礙看做一個特殊的問題。這樣短時間的模仿和體驗，並無法讓人真正理解到障礙者的生活和處境。」

障礙體驗不能只有體驗損傷，體驗損傷或許有助引發同理，但無助於真正瞭解社會環境、制度對障礙者造成的「障礙」、壓迫以及歧視，也很難進一步引發激盪、思考可行的支持策略，進而對障礙者權利有根本的態度改變。

三、障礙勵志片，激勵了誰？

關於障礙者真實的生活經驗、現身說法的相關影片、紀錄片，是讓大眾真實理解障礙者多元樣態、消除刻板印象的方式之一，透過對障礙者的認識，敏察生活中的歧視態度。校園中也經常安排此類的宣導活動。不過，在選擇宣導的素材前，應審慎「識讀」這些影像背後所傳達的訊息。

澳大利亞籍障礙權利活動家Stella Young於2014年TEDx演講中提出「勵志情色片」（Inspiration porn）的論點：障礙者被描繪成鼓舞人心或可憐的對象，用以激發他人努力向上克服困境：「她這麼辛苦都可以做到，你有甚麼藉口做不到」，讓非障礙者經由和障礙者面臨的種種困難一一比較後，對自己的處境更加滿足。障礙者被當作激勵、鞭策他人的工具，正如同情色片主角一般，同樣都為了他人的利益而被物化。

媒體中常見的例子有：描述障礙者在升學考試表現突出、考取某些證照或成功完成某些任務，然後以此激勵社會大眾。這類訊息讓人們容易是因為看到他們的「障礙」而佩服，並非真正看見、了解、欣賞這個「人」。此外，更應留意這類訊息背後，是否反應出對障礙者的低期待？因為障礙，他們理當不能，是需要被幫助的，但出乎意外地，他們成功了！所以才值得被報導。

這類影片或故事雖以障礙者為主角的故事，如果沒有本人發聲與觀點，可能傳達的是刻板印象，無法凸顯社會環境造成的障礙，對障礙者平等與權利提升助益有限。

四、介紹校園中常見的疾病診斷、身心障礙學生特質， 會不會加深標籤？

疾病的診斷與目前特殊教育身心障礙類別，雖有助於快速溝通，初步掌握損傷與困難的樣態，但透過認識其損傷帶來的不便給予包容以及協助，將障礙責任歸於個人，忽略了社會環境因素造成的障礙，每個人在不同時間、情境都可能產生障礙；以障別及診斷名稱來定義人，忽略了每位障礙者都是不同的個體，相同診斷有不同的困難及需求。

醫療診斷及特殊教育鑑定，雖仍主要以損傷造成的影響程度決定誰是身心障礙者，進而做為福利、資源的分配依據之一，但在校園中的宣導，如無明確掌握目的，海報列舉式的介紹，將人的疾病、損傷與差異當做分類範疇，以標籤區分你/我、障礙/非障礙，則容易導致被區分的群體受到貶抑、加深刻板印象；而被標上特定診斷標籤的個體可能會受到心理影響，感到自我價值下降，甚至可能誤導他們的身份認同。

全校性的宣導內容應避免障礙的二元分類，將個人的能力、特點和需求納入考慮，以「光譜的概念」幫助學生理解不同狀態之間的連續性、多樣性以及情境因素：

1. **連續性**：障礙與非障礙之間的沒有明確的界線，而是一個漸變的過程，每個人在光譜上都有自己的位置，並且這個位置可能會隨著時間和情境而改變。

2. **多樣性**：強調每個人都是獨特的，具有自己的優點和挑戰，使用光譜概念，不僅關注缺陷，展示在不同位置上的人們可能具有不同的能力、特點和需求，展現多樣性，充分尊重各種文化、價值觀和背景。
3. **情境因素**：在某些情境下，某些特點可能會成為優勢，而在其他情境下可能會變得較為挑戰性，幫助學生了解，環境和支持可以影響一個人在光譜上的位置。



一、體驗真實的障礙經驗

任何體驗都應該結合障礙者真正的生活，真實體驗障礙者生活中因為社會環境影響下產生的正向經驗以及限制。

邀請障礙者加入活動設計，體驗障礙者用來調適生活使用的技能。以視障體驗為例，教學者事先指導正確的技能，如正確的執手杖方式、練習透過適當的聽覺提示，導航簡單的路徑，體驗即使在視覺受限情形下，透過定向行動技巧，也能安全優雅的自主行動；練習透過聽水聲，分辨不同水位的聲音，聲音越低代表水位越高、透過感受容器溫度的變化來感受水位；指導如何使用透過電腦科技輔具、光學輔具、放大軟體及報讀軟體操作，體驗

當資訊無障礙可及時，閱讀各種資訊的方式。讓模擬者的經驗導向掌握技能和自信，而不僅是經驗環境障礙下造成的挫敗。

也藉由體驗活動來討論，生活中哪些環境限制了障礙者的自主行動？阻擋了獲取資訊？提供了哪些無障礙設計後，就有不同？比如說：建築前的階梯有無斜坡、高低底盤公車對輪椅使用者進入的差異；公車站牌與金融提款機有無語音報讀、展覽及藝術品有無提供口述影像及文字格式的說明，這些對於視覺障礙者使用服務設施與取得資訊的差異；影片及會議有無字幕、有無手語翻譯對於聽覺障礙者獲取資訊的差異，而這些差異將如何導致障礙者權利受損。

為了達成這樣的目標，體驗活動的進行也應該由具備相關知識，清楚目標的教師進行指導，並留出足夠的時間進行重複練習，而非流於遊戲闖關式的短暫體驗。

除了體驗活動，透過同理心地圖教學策略，讓學生換位思考障礙者在面對特定情境時，可能的感受，如：想法跟感覺、聽到了什麼、看到了什麼、說了什麼、做了什麼、有什麼痛苦、有哪些獲得。教師引導學生深刻的討論，能有助於認識障礙者、貼近他們的生活，最重要的是藉由這些觀點，共同激盪並提出促進障礙者權利的措施。

二、體驗社會態度造成的障礙，而非體驗損傷

體驗社會態度造成的障礙，而非體驗損傷，引起學生感受社會態度造成的障礙、進而同理，並為促進平等、消除歧視而努力。以下提供兩個活動示例：

想像一下……你會有什麼感覺？

- 因為環境中有吵雜的音樂聲，讓你聽不清楚，人們就用簡單、幼稚的嬰兒語跟你講話。
- 你到一個新城市旅行，因為看不懂捷運地圖，搞不清楚方位，就禁止你出門。
- 因為覺得你不懂電腦或汽車就不理你，只跟你旁邊的人交談。
- 你換了一個不同的髮型，同學就不看你，不想跟你接觸。

想像一下，被區別對待時，你會有什麼感覺？

- 上課前，先隨機分配兩種不同顏色的橡皮筋（或其他的象徵物替代），將領到同顏色橡皮筋的學生分為同一組，共分為兩組。照常進行平日的教學活動，但是一組可以獲得較多的權力，另一組則給予部分限制，例如：一組人可以先領到上課的素材或作業單，另一組則後領。

事先讓學生清楚這是一個體驗活動，並非現實。目的是體驗、感受被區別對待的感覺。活動中不需要誇大的負面對待或排斥，也不要霸凌的行為。

體驗後需要安排足夠的時間討論，討論演練時發生的事情，引導學生思考：處於有權力/被限制的位置感覺如何？為什麼？

這個身分比那個身分好嗎？是什麼讓人們有這些行為？因某個身分不同，而有差別待遇，是否為歧視？不作為也是歧視嗎？現實生活中是否有類似的情境和事件？我們可以如何對抗偏見和歧視？

看到人，而不是依據橡皮筋的顏色，正如看到人，而非障礙身分。

障礙者經常面臨被排除或是給予不同的地位，或許是出自善意，也可能因為貶抑。就如同上述的情境，因為不同，就不被相信可以和多數人一樣用相同的方式進行相同的活動。這些社會態度造成無形的排除或低期待，往往才是障礙者面臨到最大的障礙。

三、換一種模式思考

探索障礙的觀點：關注個人損傷的醫療模式與立基社會模式的人權模式之間的差異

提供醫療模式的描述，請學生改寫：

(一) 我不能看書、寫字，因為我看不見。

改為：如果書本、圖畫沒有製作成點字檔案、放大版、可轉語音報讀的文字格式或是給我擴視機或盲用電腦，我就可以看書、寫字。

(二) 我下課不能自由行動到操場跟同學玩，因為我有腦性麻痺。

改為：只要有合適的行動輔具電動輪椅，而且到操場、合作社的動線都沒有階梯，加上讓我使用電梯卡，我下課就可以自由行動了。

- (三) 我不懂大家在說什麼，也不能表達我的想法，因為我有聽覺障礙，說話不清楚。

改為：如果大家都會手語或溝通時同步提供文字，我就可以懂大家在說什麼，也可以表達我的想法。

- (四) 我不懂這個文件的內容，因為我有心智障礙。

改為：如果這個文件有提供易讀易懂版，我就能夠理解，進而獲得重要資訊。

- (五) 我上課很難專心，因為我有注意力缺陷過動症。

改為：如果課程上有討論、對話、動手做的活動，我就能有更多參與。

接下來，再讓學生以社會模式思考解決這些障礙的具體方案。

四、識讀媒體中的障礙觀

思考：

- 曾在哪些媒體看到障礙者？
- 故事、影像如何描繪障礙者？
- 使用了哪些語言？
- 你收到了哪些關於障礙者的訊息？
- 這些訊息是正向還是負面？
- 影像中的障礙者是否受到平等的看待、是否受刻板印象、是否為有尊嚴的代表？

識讀媒體中的障礙觀，避免障礙平權意識還未提升，反倒因為素材中的負面訊息而加深刻板印象，下列指標有助於選擇適當的宣導影片、規劃合宜的活動，也能有助充分的討論「障礙」：

- (一) 影片中發語權在障礙者手上，以各種形式講述自己的故事為自己發聲。
- (二) 不把障礙者描述為需要被幫助的對象。
- (三) 不把障礙成人或青少年當作孩子來談論，或使用稚化的詞彙互動。
- (四) 真實描繪障礙者在日常社交和工作環境中與非障礙者的互動，實際的描述障礙者面臨的困境，但不過度戲劇化。

- (五) 障礙者為社會的積極參與者，呈現讓障礙者發揮能力的工具跟支持。
- (六) 以人為本，不使用疾病或障礙來指稱人，尊重人的多元差異與獨特，而非特定的功能限制。
- (七) 如果影片是關於講述一個障礙者堅持不懈並戰勝「困難環境」的故事，一定要討論是什麼導致這些情況？這對其他障礙者的意義，以及可以做哪些改變，讓障礙者不必那麼掙扎。

識讀這些媒體訊息，屬於傳統模式或是進步模式。傳統模式報導的共同點在於將障礙者視為國家社會施捨救濟的對象，是醫療治療行為下的客體，將焦點放在障礙者身心的康復或是社會給予的補償。相反的，進步模式的共通點在於，視障礙者為有權利的主體，以社會模式詮釋的障礙觀點，要求消除制度和環境的限制；承認障礙者獨特的經驗，不追求符合正常人的價值（張恒豪、王靜儀，2016）。

五、尊重學生本人的班級宣導

對於特定身心障礙學生的班級或教師宣導時，請務必詢問障礙學生本人與家長，是否同意被揭露個人資訊，並尊重學生本人希望如何被描述他的障礙與特質，是否願意自己發聲或是透過各種形式表達自己的想法、需求，以及宣導時是否要在現場。

宣導時，須留意以下：

1. 「以人為本」：例如不以他是過動兒、他是自閉症等障礙及診斷名稱來定義人，而是認識理解這個同學這個人。
2. 宣導用語應避免弱化障礙者，不說他需要大家的幫助及包容，談的是他需要哪些支持與調整，以及為何需要，而這些需要不只是因為個人因素，必須結合環境因素納入討論。
3. 更重要的是，不只看到障礙學生的需求，更一起看見障礙學生的優勢。

意識提升從校園融合教育宣導做起

坐在輪椅上、戴耳罩或蒙眼，似乎無法進一步探索平等與權利，也不一定要透過體驗才能同理與尊重多元與差異。尤其是認知、情緒行為障礙這類的隱形障礙，很難模擬體驗，透過讓障礙者發聲，實際與障礙者接觸、對話互動，或是透過閱讀各類障礙者實際的生活紀錄影像或文字。探索社會環境中哪些有形及無形的障礙，阻礙實現人權；探索每個人在不同階段不同社會情境脈絡下會經歷哪些障礙；探索思考我們如何消除這些障礙；探索障礙的普同性，你我都曾遭遇。

尊重隱私



我們也有隱私權！

案例1

就讀國小一年級的敏敏是集中式特教班的學生。她無法用口語表達需求，而且自行如廁有困難，平時需要包尿布。教師助理員協助換尿布時，常常就把她放在教室地板的墊子上，班上同學一邊上課，她一邊換尿布。

案例2

就讀國小六年級的小明是普通班的學生，他因為吞嚥有困難，需使用胃造口來灌食。中午用餐時間，特教學生助理人員直接在座位上就掀開小明上衣，露出肚子和胃造口來進行灌食。特教學生助理人員認為特教教師都已經入班進行宣導了，同學應該都很了解小明的狀況，也都對他很友善，所以就讓他跟同學一起

用餐。可是小明覺得灌食時，同學都用奇怪的眼神看著他，感覺不太舒服，他想要和老師說……。

案例解析

一、什麼是隱私權？

所謂「隱私權」，係指於其個人資訊和私人生活的保護權利。這意味著個人有權控制他們的個人資訊，以及決定哪些資訊可以被他人收集、使用、分享或公開。Samuel D. Warren和Louis D. Brandeis (1890) 指出隱私權可分為五個面向：身體和心理的完整性、自主的決定權、個人身份認同、資訊相關隱私、物理空間的隱私。「身體和心理的完整性」是指個人對於身體和心理的自主權，包括選擇是否接受醫療身體支出、進行基因測試等；「自主的決定權」則指增強個人自主決定自己的私人事務，包括個人生活、家庭事務、婚姻等；「個人身份認同」指個人有權保護和控制自己的資訊，包括姓名、照片、社交安排等；「資訊相關隱私」則關注個人對個人資訊的保護和控制權，包括個人通訊、個人檔案、金融資訊等；「物理空間的隱私」則指個人對於私人居所、私人空間和公共空間中的私人行為的保護。

兒童權利公約第16條更規範有關兒童之「隱私、家庭、住家或通訊不得遭受恣意或非法干預」（兒童權利公約逐條要義第16條第1項）。CRPD第22條採取「廣義」的隱私概念，舉凡家庭、住宅與通訊的隱私、醫療記錄隱私、自主作成關係個人重要

事項的決定（如婚姻、生育）以及身體隱私都在保障的範圍（劉定基，2017）。

隱私權是人的基本權利之一，障礙學生與其他學生一樣，同樣有權保護自己的隱私。他們因為需要「特殊的協助或照顧」，例如在他人的協助下如廁、洗澡或更衣，所以常常在「不經意」的情況下被揭露隱私。此外，他們可能無法表達自己的意見或拒絕不適當的協助，因此更需要我們尊重和保障其隱私權。

二、學校的做法，可能會對障礙學生帶來什麼影響？

案例中的敏敏雖然無法表達自己的意見，我們仍然必須確保她在與其他兒童「平等」基礎上，充分享有隱私權。換尿布屬於非常私人 and 敏感的行為，學校不能為了「便於照顧」，而在公開場所協助，這樣的做法是歧視（她又不懂），也違反學生的隱私權：

（一）沒有尊重敏敏的隱私權，因為「她還小」，就讓其身體暴露在同學面前。

（二）沒有為敏敏提供「隱私空間」，讓她在換尿布時被他人干擾和觀看。

所以，學校不應該忽視敏敏的隱私權，應該要在有遮蔽且不受干擾的場所中協助她換尿布。除此之外，在教育場域中，為了指導障礙學生的如廁訓練，可能會要求學生在如廁時「不要關門」，以便觀察訓練成效或進行協助，其實這樣的做法也違反了

隱私權。如廁訓練時，應該留意訓練場域的隱蔽性和學生感受。教育者在指導學生進行日常生活技能訓練時，要換位思考，確保自己的行為是「合理」的，並維護學生的尊嚴，應該採取適當的程序和做法，例如陪同學生一起進到廁所內進行訓練。

三、障礙學生也能主張有隱私權嗎？

涉及障礙學生個人權益相關事務上，他們的意見常未獲得考量，或認為他們無法瞭解而未徵詢其意見，便逕行「替代決策」。CRPD第22條的訂定，更是針對障礙者在隱私權保障上可能面臨的「不同需求」，強調其隱私不得受到「非法或任意干擾」，進一步保障障礙者的個人、健康與復健資料之隱私。因



此，所有相關人員都應該特別注意障礙者的隱私權保障，並採取適當的措施來保護其隱私權。

以案例中的小明來說，照顧者認為班級氛圍是友善的，忽略了他的感受，沒有察覺到公開掀衣灌食的行為可能侵犯了隱私權。學校不能因為小明「需要協助」而不經意的揭露隱私權，應該要尊重他的意見，可以事先和他溝通討論，找到一個更為適當的方式進行灌食，例如在隱蔽的空間進行，或是在班上進行灌食時使用遮蔽物避免同學看到。這樣不僅可以保護小明的隱私權，也可以避免造成小明及同學的不適感。

另外，教師在班級進行特教宣導時，有必要揭露障礙學生個人與健康相關資訊時，必須經由家長或本人同意後實施。舉例來說，教師在全班學生面前直接點名某位學生是自閉症，並要求大家要幫助他……，這種做法可能會讓這位學生感到羞愧、不自在，進而影響他在學校的學習和生活。同時，也可能讓其他學生因刻板印象產生偏見和歧視，進而影響整個班級的氛圍和學習環境。

因此在班級宣導時，避免特別針對某一位學生，教師可以強調每個人都不一樣，每個人都有自己的「優點」和需要「幫助」的地方，這樣可以增強學生的自尊心和尊嚴感，同時也能夠讓學生感受到對他們的關注和支持。特殊事件後的宣導，也應該聚焦在事件本身的處理與感受。宣導的主要目的是鼓勵學生互相「尊重、支持和理解」，而不是強調個別學生的差異性和弱點，而且

在宣導過程中要注意避免揭露學生的隱私信息，比如具體的障礙情況、家庭背景等。（有關如何適切地進行宣導，請參見本手冊「意識提升－融合教育宣導什麼？」之內容）。

四、還有哪些侵犯隱私權的例子？

- （一）沒有取得家長和學生同意下，向他人透露障礙狀況或個人資料。
- （二）在公開場合與其他教師或家長等不相干的人，討論學生的狀況或個人和家庭背景資訊。
- （三）在不必要的情況下，在學校會議上公開學生的醫療紀錄，包括精神狀態和藥物治療情況。
- （四）在不必要的情況下，在學校網站、公告、報紙或個人網頁等公開學生的身份或個人資料。
- （五）未針對保密文件的存放或數據的處理採取合適的安全措施。
- （六）無關人員瀏覽障礙學生的個人檔案，其中包括學生的個別化教育計畫。

這些例子都涉及到侵犯學生的隱私權，學校和教師應該對此引以為戒，確保不再發生類似的事件。障礙者的隱私權保護需要特別的關注，學校和教師應該採取適當的措施來保護學生的隱私，並確保他們能夠得到必要的支持和協助。同時，學生也應該受到教育和引導，學會如何保護自己的隱私權，增強自我保護能力。



一、學校可以怎麼做？

- (一) 透過研習及親職講座向老師及家長宣導隱私權的相關法律規定，以及尊重隱私權的重要。
- (二) 遇到違反隱私權的情況時，要及時跨處室處理，必要時進行通報。
- (三) 學校應該擬定明確的隱私政策，並向學生及其家長說明隱私政策的內容和重要性。
- (四) 在圖書館及班級設置相關隱私權的繪本和書籍，提升學生對隱私權的了解。

二、老師可以怎麼做？

(一) 尊重學生隱私權

1. 不要公開身份：

尊重學生隱私權，在任何情況下，不應公開他們的身份，除非獲得他們的明確同意。

2. 保持機密性：

不要任意揭露學生的個人資料，只有在必要時才與相關人員分享這些資料。

3. 確保安全性：

如果需要收集學生的個人資料，必須採取適當的措施保護這些資料的安全性，使用密碼保護或是限制可訪問資料的人員，保護其個人資料不受未經授權的訪問、使用及更改；及時刪除不再需要的個人資料，並確保其在合適的時間內被銷毀。

4. 最小化收集：

只收集必要的個人資料，以最小化對隱私的侵犯。在收集敏感個人資料時，應當採用更嚴格的措施。

5. 知情同意：

在收集、使用或分享學生的個人資料前，必須獲得他們的知情同意，並且要確保他們充分理解其資料的收集和使用目的以及可能的後果。

6. 提供選擇權：

學生有權控制自己的個人資料，必須尊重他們的選擇權，並提供他們有關如何使用和共享他們的信息的選擇。

總之，學校和教育工作者需要將保護學生隱私放在首位，應該瞭解相關法律規定，建立隱私保護辦法，明確說明如何保障學生的隱私權，確保他們在學習和生活中得到應有的尊重和支持。（相關校園隱私權的保障可參考趙翊伶（2007）。校園隱私權保

障之方案一以一所公立高中之發展經驗為例：第二章校園隱私權的理論基礎PP.62-76。)

(二) 教導學生保護隱私權

1. 告知學生什麼是隱私權：

教育學生他們的個人資訊和私人生活的權利。

2. 教導如何保護自己的隱私：

教育學生保護他們的個人資訊的方法，例如如何選擇使用網路社交媒體平台、如何使用社交媒體隱私設定等等。

3. 提醒學生不要公開個人資訊：

教育學生不要在網路上公開他們的個人資訊，例如身分證字號、地址、生日等等。如果必須公開，也要讓學生明白公開這些資訊可能會帶來什麼風險。

4. 告知自身的權利：

提醒學生他們有權拒絕分享自己的資訊，或要求刪除他們不想要的資訊。

5. 預防霸凌：

教育學生如何避免成為網路霸凌的受害者，例如避免公開敏感資訊、學會處理不當留言、尋求幫助等。

6. 鼓勵學生向家長或老師尋求幫助：

學生可能不知道如何處理他們遇到的網路隱私問題，鼓勵他們向信任的成人尋求幫助和建議。

透過這些方法，學生可以更了解隱私權和如何保護自己的隱私，也可以學會如何使用網路和社交媒體，並避免不必要的風險。

三、哪些情況是必要揭露學生的隱私？

在以下的情況中，為了保障公共利益或他人的安全，必須揭露障礙學生的隱私：

- (一) 法律要求：根據法律，學校可能需要向警察機關或法院等披露學生的隱私信息。
- (二) 緊急情況：如果學生出現緊急情況，例如突發疾病、傷害或威脅到他人的安全，學校可能需要向相關人員披露學生的信息。
- (三) 醫療保健：為了保障學生的健康和 safety，學校可能需要向醫療專業人員提供學生的隱私信息。

在這些情況下，學校應該遵守相關法律法規，確保隱私信息的揭露是必要的、合理的，並且只揭露最少必要的信息。同時，學校應該事先告知學生或學生家長揭露的原因和內容，並取得學生或學生家長的同意，除非法律規定不需要同意。

四、換另一種模式思考

許多身心障礙治療、復健及照顧機構，往往以「維護居住者安全」、「管理方便或避免糾紛」等原因，在機構公共空間、甚至私人病房（房間）設置（二十四小時）監看（錄影）設備。儘管這樣的做法部分有精神衛生法的依據，但若在個案中欠缺合理性，也可能構成「任意」干預，不符合CRPD第22條尊重隱私規定。（劉定基，2017）

當障礙者申請到身心障礙證明後，社政機關通常會直接將其身分資訊和其他機關進行交換，以便相關福利業務的辦理，除非另外提出「媒體資訊不交換」之申請。

在日常生活中，當障礙者使用電子交通票證時，由於感應驗票機產生不同的聲響，而有身份暴露或被辨識之疑慮，容易造成使用者被標籤化與遭受旁人異樣眼光。

對於障礙者而言，以上這些情況都有可能侵犯其隱私權，讓他們感到不受尊重。我們是否有更好的做法，可以既方便管理，又能保障隱私權呢？值得我們深思和探討。

註：「特教學生助理人員」指的是在普通班協助障礙學生的鐘點助理人員，在教師督導下，提供個別或少數學生在校生活自理、上下學及其他校園生活等支持性服務。

「教師助理員」則是在集中式特教班協助障礙學生的專任助理人員，在教師督導下，配合教師教學需求，協助班級學生在校之學習、評量與上下學及校園生活等事項。

融合教育



每個人都不一樣，尊重與欣賞 個別差異與多樣性！

案例 1

小偉被鑑定為自閉症伴隨心智功能，即將進入國小就讀，家長煩惱要讓他安置在集中式特教班或是普通班。家長認為普通班可以讓他學習和多數學生互動，但又擔心他跟不上班級學習課程，普通班教師無法接納及協助他，也擔憂同學會排擠他；另一方面，就讀集中式特教班除了有專業的特教教師教導，更有教師助理員的協助，卻又憂慮小偉在隔離的環境中欠缺和普通班同儕的相處。家長想了解目前融合教育實施的成效如何？以作為決定小偉安置環境的參考。

案例2

就讀國小三年級的小美，認知及社會適應能力有顯著困難。在家，家長都會代勞穿衣、洗臉、刷牙等自我照顧事項；在校，同學也都幫她拿課本和文具、盛飯菜等。進行小組活動時，她常常不知道如何參與討論或表達自己的意見，也無法獨立做出選擇，經常需要他人的幫助和指導。上美勞課時，因為她不會畫畫，也不會使用剪刀和膠水，所以都是同學幫她做好，或是老師發給她圖畫紙，她只要在圖案上著色就好了。

對於小美的學習，普通班導師不知道從何著力，便透過IEP會議建議家長是否考慮重新安置到集中式特教班就讀，以提升各項學習能力。

普通班教師：

「對於資源班的學生，我不知道我能做什麼，小美完全跟不上班級的進度，就像是客人一樣，我的學生這麼多，無法顧到她。我也希望能協助她，可是我覺得自己的經驗、能力和特教專業知識都不足。」

資源班教師：

「普通班教師課務繁重，校內活動又多，常常趕課中，對於程度中下的孩子影響很大，也沒時間進行操作活動和多元評量。」

「資源班強調直接服務的功能，特教教師的授課時數都給了抽離或外加的時數，都要另外用備課的時間提供普通班教師諮詢及教學策略……。」

案例解析

一、融合教育的真意是什麼？

障礙者在過去被視為「接受福利者」，如今被國際人權公約認可為「平等享有權利者」，主張享有不受歧視、並與他人「機會均等的受教權」。CRPD第24條指出，為了讓障礙者能夠不受歧視、機會均等地享有教育權，各國政府應致力推動融合教育。什麼是「融合」呢？在CRPD第4號一般性意見中，藉由排除、隔離、整合與融合四種概念加以比較說明，而黃怡碧主編（2019）的《CRPD話重點—認識身心障礙者權利公約的關鍵15講》，更用以下圖示來表示這些概念。

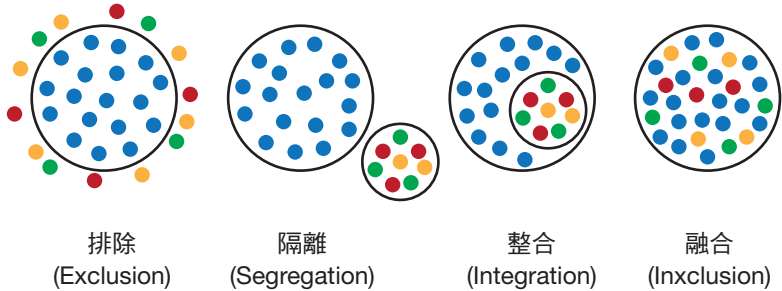


圖12-1：排除、隔離、整合與融合四種概念示意圖

註：引自黃怡碧主編，2019，CRPD話重點—認識身心障礙者權利公約的關鍵15講，頁44。人權公約施行監督聯盟、台灣國際醫學聯盟版權所有。

- **排除**：直接或間接阻止或拒絕讓障礙學生或的教育。
- **隔離**：將障礙學生與其他非障礙者分開，在單獨環境中提供教育。
- **整合**：將障礙學生安置於現有主流教育機構，認為他們能適應社會的標準和要求。
- **融合**：融合是一種「系統性的改革過程」，在普通教育系統中，透過調整教學內容、方法、教育理念、結構和策略與排除環境中的障礙，讓「同年齡層的所有學生都能不分障礙的公平參與學習」，獲得符合其需求與喜好的學習環境，以及在實質平等的基礎上受新知與發揮潛能。

如果只將障礙學生安置在普通學校，便指望他們能適應社會的標準化要求，而未輔以結構性改革，如組織、課程和教學策略的調整，這只是「整合」，並非「融合」，而且「整合」未必能保證一定會從「隔離」轉為「融合」。106年我國CRPD初次國家報告國際審查委員Diane Richler就指出「實施融合教育不僅是尊重障礙者受教育的權利，習慣跟自己不一樣的人們相處，更是替同屬於一個社會中的公民與下個世代做準備，讓大家懂得因不同需求提供不同的必要性支持，讓所有人都能參與社會」。所以，案例中的小偉應優先在普通教育情境就讀，將其所需的特殊教育服務和支持系統帶進教室給他，接受高品質的融合教育，並開展其潛能。

一個落實融合教育精神的校園，應該是不分障礙的讓所有學生都能在平等的基礎上發展自我的無限潛能，同時也讓其他學生從小學習到由「社會模式」與「人權模式」的觀點來認識障礙的「最佳場所」。透過教育，我們了解到障礙既是一種受限於社會不利環境下的產物，也是一種人類多樣性的中性展現，你我其實不過都只是一個個擁有不同特質與需求的「人」，要一起攜手扶持，學習相互尊重與包容（黃怡碧主編，2019）。

二、臺灣的融合教育到底發展得如何？

臺灣在73年的《特殊教育法》便通過「教育零拒絕」，明令公立學校不得拒絕障礙學生入學，並能將學生安置在最少限制的環境；86年修訂《特殊教育法》後，安排學生在普通學校、普

通班學習成為主流。經過一個世代的推動，臺灣多數的障礙學生在義務階段是在普通教育的場域中接受教育，當學生能力無法符合教師的標準與要求時，通常會先嘗試改變學生，讓他們符合期望，若是達不到，再將學生轉介出普通教育環境。在《擁抱個別差異的新典範》一書上（鈕文英，2022），更提到學校是否能在普通教育中提供「高品質」的教育服務來因應學生的教育需求，在實務操作上仍然存在許多問題：

- 家長擔心障礙學生被排拒和無法獲得良好的服務，不願意讓孩子在普通班接受教育。
- 普通教育教師的特教知能及課程和教學調整的理念或實務不足，以致對融合教育抱持懷疑及消極的態度。
- 特殊教育相關專業人員人力不足，能提供的特教相關服務資源不夠。
- 特教服務多以抽離的方式提供給障礙學生，較少特教服務融入普通班級。
- 普通教育與特殊教育的合作基礎未完成建立、合作知能未充份養成。
- 行政系統未能提供充分的支持以實施融合教育。
- 社會人士或家長對於障礙學生缺乏了解。
- 教育經費、師資培育、教育資格皆以「普通教育和特殊教育」雙軌制為主。

臺灣的教育表面是融合的校園與班級，事實上卻是普通教育和特殊教育的二元系統。「障礙學生交給特教教師，普通班教師就顧好班上其他學生，障礙學生在班上難融入班級」，讓臺灣至今停留在隱性隔離的「整合教育」階段。在111年的CRPD第二次國際審查會議報告中，也提到臺灣誤認為融合教育只針對障礙學生，提倡整合而不是融合。就如CRPD第4號一般意見所說，真正的融合教育，本質上便無法允許國家維持主流教育和特殊教育兩種系統的存在，採行整合教育未必能確保從隔離教育朝向融合教育過度轉型。臺灣要從二元系統的教育體系邁向真正的融合教育，必須從「安置」轉變為強調「服務」，亟需要根本思維上的「典範轉移」。

(一) 二元系統和一元系統的比較

1. 二元系統將學生分為不同學習需求學生和多數學生，看重不同學習需求學生的獨特性，常使用特殊策略來教導他們。並投注大量經費在類別的鑑定上，而學生受限於被鑑定的類別，以致能夠獲得的服務有限。除此之外，學生必須在普通教育有相當的學習表現，否則將被轉介接受特殊教育。
2. 一元系統則強調所有學生都是獨特的，因應所有學生的需求決定服務型態，調整普通教育課程，依學生需求選擇教學策略。並透過共享彼此的資源、專業和分擔責任，促成教育人員間的合作。

(二) 從「最少限制環境」朝向「融合教育」的思維

1. 「最少限制環境」著重安置地點，障礙者必須有足夠的準備度，才能安置在普通班，並假定融合安置是較好的選擇，卻是一種有條件的安排。障礙狀況是決定參與的重要因素，要求改變個人以參與教育，由專業人員決定障礙學生參與的範圍。
2. 「融合教育」提供足夠的支持與服務，規定必須提供融合的機會，是一種無條件的安排。意識到參與是人類的共同需求，要求改變服務系統，讓障礙者能夠完全參與在學校生活中，並協助障礙學生身為學校的一分子。



三、特教教師在融合教育上扮演的角色是什麼？

實施融合教育時，特教教師和普通班教師必須從分立的關係，轉變為合作的關係，而扮演的角色也產生變化。普通班教師從教導多數學生，到教導有不同學習需求的學生；特教教師則從提供直接教學的教師角色，轉型為提供支持服務給普通班教師，以及所有不同學習需求的學生（Wallace, Anderson, & Bartholomay, 2002; King-Sears, Janney, & Snell, 2015；引自鈕文音，2022）。特教教師在融合教育中提供跨類別的特殊教育服務，與普通教育教師團隊合作，進行課程與教學的決策，並以學生的優勢能力協助其弱勢，促進在班級的參與度，以及提升成就感。

從111年度的特殊教育統計年報中，國小、國中及高中階段有高達八成以上的障礙學生就讀普通班，他們大多數的時間都在普通班學習各項領域的課程、接受不同老師的教學與指導、上下課時間與同儕互動，面對許多學習機會與挑戰。因此，幫助學生有能力在班上有效學習與適應，以及營造接納支持的學習環境也是特教教師的重要工作之一。學生在普通班的需求往往需要直接進到教室裡才能釐清與確認，觀察學生怎麼和同儕互動、同儕怎麼回應；上課時，學生怎麼聽講、怎麼反應、遇到哪些問題；課程、教學或評量的調整也必須依據觀察到的學習狀況，和普通班老師持續的溝通、討論以及調整修正，才能逐漸形成有效的調整措施。所以，特教教師必須走出特教班教室，和不同專業合作諮

詢，幫助學生在融合的情境下能有更多有效的參與！（學習的引路人，2020）（有關入班協助訓練可參考新北市《學習的引路人—特教教師提供入班協助或訓練之實施說明與示例》）

融合教育的實踐及推行，團隊合作是重要關鍵，特教教師需要充分扮演有效的溝通協調角色，促使普教教師和特教教師能更緊密的合作，發展更好的調整措施，讓所有學習者於普通教育系統中，能得到必要且有效的個別化協助或訓練，以支持其參與所有教育活動，並從中獲得成長。

四、小美在普通班真的無法學習嗎？

融合教育的終極目標是創造障礙者滿足與成功的生活，融合不是地點，而是每個人能成為其生活的主動參與者，不只是被動的觀察者或是他人的決定的接受者，因此強調讓障礙者「充權賦能」，提供他們選擇和決定的機會（Renzaglia, 2003；引自鈕文英，2022）。

在案例中，小美被家長和老師認為能力不足，始終代為處理生活自理和學校事務，包括選擇課程和活動等，她無法自主做出自己的決定，當然也就沒有機會為自己的行動負責。障礙學生缺乏自我決策的機會和經驗，可能導致他們在未來離開學校後，面對類似情況時，缺乏自我管理和獨立思考的能力。因此，我們應該在適當的情況下，讓障礙學生參與自我決策，協助他們有能力照顧自己，提升生活滿意度，進一步實現積極參與社會的公民角

色。(有關如何達到自我決策，請參見本手冊〈兒童意見表達與被傾聽—請/傾聽我們的聲音〉。)

進一步，學校可以為小美提供訓練課程，教導她如何參與討論和自我決策的技能；也可以提供輔助工具，例如圖像化排程和選擇卡，以協助她進行自我決策。再者，更可以提供學習策略和課程調整，使她能夠理解課程內容和完成作業。

除此之外，在求學階段，同儕扮演很重要的角色，透過同儕相互教導，使障礙學生和其他學生能有最大的互動，又能使雙方獲益。多數教師也會安排小天使協助障礙學生解決生活的種種困難。

在小天使協助障礙學生的過程中，難免會有些狀況，例如：障礙學生不聽從小天使的指令，或是小天使過度的幫忙特教學生處理日常事務，幫忙拿書包、文具及打掃工作等等，讓障礙學生太過依賴同學的協助，減少了自我決策的練習機會。

這時，教師要對小天使示範說明適當的引導方式和任務安排，讓小天使能更了解障礙學生，協助老師提醒及指導障礙學生完成指定的工作，避免小天使過度幫忙或障礙學生過度依賴的問題。同時也要訓練障礙學生適時的表達自己的想法和感受，說出自己的選擇和決定，以提升他們的自我決策和自我管理能力。障礙學生和其他學生之間建立起互相學習和支援的關係，可以讓他們更好地理解 and 尊重彼此的差異，促進校園的包容和共融。



在111年的CRPD第二次國際審查會議報告中，提到臺灣在實施融合教育時，無論是特殊教育人員還是普通教育人員，均尚未準備好教導多元的學習者，也尚未準備好在整個教育系統中對所有的學習者應用通用設計學習/全方位學習設計（Universal design of learning，UDL）的概念，而不僅僅是針對障礙的學習者。更建議將促進融合性教育的責任「從特殊教育轉移到普通教育」，提高普通教育教師、特殊教育教師和行政人員將障礙學生納入普通班級的能力，藉由將培訓重點從身心障礙議題轉向全方位學習設計、教導具有不同學習需求和特質的學生，以及包括高等教育在內各層級的合理調整。

一、學校可以怎麼做？

學校在實施融合教育上扮演「提供訓練、支持和協助」的角色，要展現「改變的動力」，相信「改變的可能性」，帶領全校實施融合教育，擬定計畫，逐步實施。（鈕文英，2022）

- （一）**協作原則與案例推廣**：為了支持融合教育，學校應該採取合作協調的原則，鼓勵團隊決策，並提供教師成功的案例和融合教育的實施模式作為參考，以增加實施信心。

- (二) 教師參與與傾聽：透過教師會議或是教師研習向全校教職員工溝通融合教育的價值和信念、實施理由和願景，並傾聽教師的聲音，了解教師對實施融合教育的關注點，解決疑惑，提升參與融合教育動機。
- (三) 家長宣傳：利用家長日或是親職講座，向全校家長宣導融合教育的理念與作法。
- (四) 友善校園環境：學校應該創建一個友善、尊重和包容的校園環境，讓所有學生都感到受歡迎和尊重，可以透過舉辦融合教育宣導、多元文化活動、宣傳尊重多樣性的價值觀等方式實現。（有關如何進行融合教育宣導，請參見本手冊〈意識提升—校園裡的融合教育宣導該宣什麼？〉之內容。）
- (五) 教師自主性：學校給予普通班教師調整課程與教學、評量的專業自主權，讓他們能依照學生的需求編選教材，彈性調整評量的內容和方式，提升教師調整課程與教學的意願。
- (六) 課程整合：學校規劃課程時，需考慮不同學習需求學生的需求，並加入特殊教育教師的意見，以確保課程調整的理念與實踐能融入普通教育課程中。
- (七) 教師培訓與支持：學校應主動了解普通班教師的需求，提供必要的訓練和支持。透過建立諮詢管道，使教師在面臨疑慮或困難時知道可以尋求協助，或是透

過特殊教育教師的協助、校內教學領域研究會或教學社群，提供教材、教具及教學策略等支持，以滿足不同學生的需求。

- (八) **鼓勵合作和專業探究：**學校應支持普通教育教師之間、他們與特殊教育教師的協同合作，安排時間進行共備討論。
- (九) **危機處理：**針對健康和情緒行為嚴重問題的學生，學校應與教師共同制定危機處理流程，並提供行政支援。
- (十) **輔具和資源：**學校應該提供必要的輔具和學習資源，以協助不同學習需求學生參與學習活動。
- (十一) **監測與評估：**學校應該定期監測和評估融合教育的實施效果，並根據評估結果進行調整和改進。也應該不斷學習和改進，持續優化融合教育的實施方式，以確保所有學生都能在學校中獲得有意義的學習經驗。

二、老師可以怎麼做？

(一) 成功的融合教育方案必須透過全校人員的合作，並不是要普通班教師成為特殊教育專家，獨立執行，而是要與特教教師、相關專業人員，共同擬定完整的計劃，運用團隊的合作方式，使普通教育教師更有能力回應班級中所有學生的需求。特殊教育須成為普通教育的支持方案之一，透過普通班教師與特教教師的合作，以因應融合教育所有學生的需求。普通教育教師與特殊教育合作的模式如下：（鈕文英，2022；黃筠芳，2010）

1. **抽離方案**：由特教教師執行，與普通教育教師共同計畫，透過抽離部分時間，對不同學習需求學生進行個別教學，並要共同討論如何協助學生在抽離時間內將學到的技能融入在普通教育的課程與教學中，持續有練習的機會，以遷移應用至融合教育情境中。
2. **諮詢方案**：由普教教師在特教教師提供諮詢服務下執行，特教教師直接服務普教教師，間接服務學生，提供普教教師心理支持、相關資源及策略介入，並透過入班觀察教學活動實施，討論教學策略，以便於普教教師執行。
3. **合作教學**：普教教師和特教教師共同執行，進行跨領域的協同合作，分別應用各自的專長，一起設計

課程計畫、分工合作進行教學，並共同評量學生的學習或整體的教學成效。

4. **輔助服務**：普教教師在學生助理人員協助下執行，而學生助理人員則在特殊教育教師的訓練和指導下，提供普通班教師教學上的協助，提升不同學習需求學生的獨立程度，促進他們參與班級學習活動，增加他們與其他學生的互動機會。

(1) 為不同學習需求學生建立自然支持來源，安排同儕支持介入。

(2) 提供不同學習需求學生自我決策的機會，增進自我決策的技能，以決定他們所需的支持服務內容與方式。

(3) 漸進式褪除支持服務，讓不同學習需求學生邁向獨立自主。

(二) 普通班教師能夠站在學生的角度了解其困難，並且對學生抱持適當而彈性的期望，以寬廣而多元的向度來檢視學生的能力和成就，願意接受和面對自己專業能力上的限制，並尋求資源和自我突破。

(三) 普通班教師須從要求全部學生都要達到相同能力水準，轉變成為有需求的學生調整學習目標、調整課程與教學活動、選擇適當的教材、改變評量方式與標準、班級經營管理的彈性變通，讓所有學生皆能在普通教育情境下獲得應有的學習權利，因應學生的需

求進行差異化教學和全方位學習教學設計。（請參考〈擁抱個別差異的新典範：融合教育〉第十二章課程與教學的設計）

（四）讓不同學習需求學生從小就學習自立生活，可以幫助他們發展自信心、決策能力、責任感和社會參與感。

1. 增強學生積極的學習態度：

- (1)將學習分解成小目標，並為他們設定可實現的目標。這些目標可以是簡單的任務，例如每天完成固定的家務或學習一個新技能。
- (2)提供正面的反饋和支持，讓他們知道自己的努力和進步是被看到和認可的。
- (3)鼓勵參與有趣的學習活動，例如參加社區活動、繪畫、音樂、運動等。這些活動可以讓他們從中獲得快樂和成就感。

2. 課程中，讓學生擔任小幫手一職：

以優勢觀點的方式善用他們的優勢能力，以增加成就感，也能讓班級中其他同學看到他們的長處。

3. 透過日常生活選擇訓練其做出決定：

可以採取小步驟來訓練他們的自我決策，從最簡單的日常生活中做選擇。例如：讓他們思考他們應該穿什麼，讓他們決定今天最適合做什麼活動，

或三餐吃什麼。這不僅可以讓他們逐漸獨立地處理自己的日常事務，也有助於他們在面對更複雜的問題時，有更好的自我決策能力，更可以幫助家長和老師更好地理解 and 尊重他們的需求和意願。

4. 功能性生活管理技能指導：

教學內容注重於在自我決策的基礎上，增進學生在個人社交，日常生活和職業領域所需的概念和技能。功能性生活技能必須直接、系統地進行教導，並讓學生透過反覆練習來學習。他們可以學會



管理金錢、打理家務、使用基本工具和設備、維護個人衛生等技能，並能夠在日常生活中更加自主和自立。這些技能對於他們日後的生活非常重要，也是他們在社區中自立生活的基礎。

5. 轉銜計畫的擬定：

轉銜服務應從小學開始，必須在學生離開校園之前就開始，讓他們成為關鍵參與者，有助於增進個人應對日常生活的挑戰和需求。

- (1) 在擬訂計畫之前，需要對學習者在各個領域進行全面評估，例如：興趣清單—學習者的興趣和能力是什麼；工作樣本一個人能夠在不造成任何壓力的情況下做什麼，以及他們可以獨立或在支援、監督下做什麼。
- (2) 需要對學習者的強項和弱項以及對其需要的支援和服務進行評估，然後再制定轉銜計畫，包括設定目標、制定個人化計畫、確定需要的支援和服務、制定時間表和評估進度等。
- (3) 轉銜計畫應該是可持續的，能夠在學生離開學校後持續提供支持和指導，以確保他們能夠成功地適應社會和獨立生活。

參考書目

- 人權公約施行監督聯盟（2017）。身心障礙者權利公約初次國家報告結論性意見。
人權公約施行監督聯盟網站。https://covenantwatch.org.tw/2017-initial-review-on-crpd/
- 人權公約施行監督聯盟（n.d.）。聯合國九大核心人權公約。https://covenantwatch.org.tw/un-core-human-rights-treaties/
- 人權公約施行監督聯盟（2021）。2021CRPD平行報告。https://covenantwatch.org.tw/portfolio/cw_2021-crpd-pr-2nd_ch/
- 人權公約實施監督聯盟（n.d.）。障礙兒童的教育-融合不可或缺的合理調整。https://pse.is/4ql5h
- 人權團結聯盟(n.d.）。國際人權法案。https://www.humanrights.com.tw/what-are-human-rights/international-human-rights-law/international-human-rights-law-continued.html
- 內政部（2021）。既有公共建築物無障礙設施替代改善計畫作業程序及認定原則。台內營字第1100819199號令。
- 伊甸專業發展研究室（2022）。CRPD進階訓練課程一自我決策與自我倡導。https://youtu.be/U7uCikzrGeY
- 吐司、瑋哥（2020）。平等是爭來的！「沒有我們的參與，別替我們做決定」/《人類的政治學》導讀。https://reurl.cc/aaQpY4
- 余秀芷（2017年7月10日）。噢可惜「礙」不是坐上輪椅眼睛矇住，這樣的話或許有點殘酷……。天下雜誌，獨立評論。https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/410/article/5869
- 身心障礙者權益保障法。2021年1月20日總統華總一義字第1100004211號令修正公布。
- 身心障礙聯盟（2019）。CRPD教材手冊單元二平等不歧視（教師版）。https://www.enable.org.tw/issue/item_detail/786
- 兒童福利聯盟（2022）。2022臺灣兒少微歧視現象與校園霸凌調查報告。https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2494。
- 林惠芳、林幸君、李婉萍、高雅郁（2017）。聯合國身心障礙者權利公約繁體中文易讀版。台北：衛生福利部社會及家庭署、中華民國智障者家長總會。
- 邱大昕（2017）。CRPD與「合理調整」。社區發展季刊，157，236-240。

邱春瑜、董怡寧、游鯉綺、許朝富、周倩如(2022)。一句話惹惱障礙者：以污名溝通模型探究障礙微歧視話語之詮釋與回應。**特殊教育研究學刊**，47(2)，1-32。

孫迺翊(2017)。概念定義、一般原則與可及性/無障礙之保障。在孫迺翊、廖福特(主編)，**身心障礙者權利公約**(頁25-56)。台灣新世紀文教基金會。

孫迺翊、李秉宏(2017)。表意自由、意見自由與身心障礙者資訊近用權。在孫迺翊、廖福特(主編)，**身心障礙者權利公約**(321-345頁)。台灣新世紀文教基金會。

特殊教育法。2023年6月21日總統華總一義字第11200052781號令修正公布。

鈕文英(2022)。**擁抱個別差異的新典範：融合教育**。心理出版社。

許宗力、孫迺翊(2017)。平等權與禁止歧視原則。在孫迺翊、廖福特(主編)，**身心障礙者權利公約**(頁57-82)。台灣新世紀文教基金會。

許國輝、盧偉思、白秀麗、陳國權、羅玉蘭(2000)。「**殘疾歧視條例**」教育實務守則。<https://www.eduhk.hk/educode/codedrac.htm>

國家通訊傳播委員會(2022)。**身心障礙者議題報導注意事項**。https://www.ncc.gov.tw/chinese/files/22060/2647_47593_220607_1.pdf

崔鳳鳴、邱振亞(2020)。平等參與原則下的無障礙和合理便利—以中國的實施現況為例。**台灣人權學刊**，5(4)，7-46。

張正芬、王慧婷(2011)。營造友善校園—「賦權自己和他人，對抗霸凌」之一，**牽引**，266，6-8。<http://www2.enable.org.tw/res/detail05.php?id=379>

張恒豪、王靜儀(2016)。從「殘障」到「身心障礙」：障礙標籤與論述的新聞內容分析。**臺灣社會學**，31，1-41。

張恒豪、邱春瑜(2017)。教育權。在孫迺翊、廖福特(主編)，**身心障礙者權利公約**(頁395-422)。台灣新世紀文教基金會。

張蓓莉(2021)。平等不歧視保障身心障礙者權利。<https://www.mdnkids.com/specialeducation/detail.asp?sn=1519>

教育部(2016)。**中華民國教師專業標準指引**。2016年2月15日臺教師(三)字第1050018281號函。

教育部(2021)。**十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範**。2021年10月29日臺教授國部字第1100137925A號函。

梅運彬、王珊珊(2017)。殘疾人高考的「合理便利」原則研究。**殘疾人研究**，3：75。

- 黃怡碧（2023年5月19日）。當CRC、CRPD遇上特殊教育鑑定安置評估（一）〔專題演講〕。新北市111學年度第2學期一般心評教師在職成長研習，新北市，台灣。
- 黃怡碧主編（2019）。CRPD話重點—認識身心障礙者權利公約的關鍵15講。人權公約施行監督聯盟、台灣國際醫學聯盟共同出版。
- 黃筠芳（2010）。淺談融合教育下普通教師與特教教師的合作關係與模式。《東華特教》，44，14-19。
- 新北市教育局（2020）。學習的引路人—特教教師提供入班協助或訓練之實施說明與示例。新北市政府教育局。
- 新北市政府教育局（2020）。特殊需求學生普通班課程調整原則及示例。https://pse.is/4ua24c
- 廖福特（2017）。歷史發展與內涵。在孫迺翊、廖福特（主編），身心障礙者權利公約（頁3-24）。台灣新世紀文教基金會。
- 監察院（2020）。109年6月15日監察院新聞稿。https://www.cy.gov.tw/News_Content.aspx?n=528&s=17949
- 監察院（2021）。110年4月8日監察院糾正案文調查報告。https://www.cy.gov.tw/CyBsBoxContent.aspx?n=134&s=17173
- 監察院（2022）。監察院調查報告（校園無障礙設施案）。https://www.cy.gov.tw/CyBsBoxContent.aspx?n=133&s=28049
- 臺北市建築管理工程處（2021）。臺北市公共建築物行動不便者使用設施改善諮詢及審查小組—替代改善計畫審查改善通則。https://dba.gov.taipei/News_Content.aspx?n=054753DDC59E0F6C&s=EF96D4842913CAC9
- 趙翊伶（2007）。校園隱私權保障之方案一以一所公立高中之發展經驗為例：第二章校園隱私權的理論基礎。http://rportal.lib.ntnu.edu.tw:80/handle/20.500.12235/88537
- 劉定基（2017）。隱私權。在孫迺翊、廖福特（主編），身心障礙者權利公約（頁347-367），台灣新世紀文教基金會。
- 衛生福利部（2022a）。身心障礙者權利公約第二次國家報告結論性意見。https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=D&bulletinId=1696
- 衛生福利部（2022b）。身心障礙者權利公約第二次國家報告。https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletinList&p=b_1&page=1&rows=15&c=D&t=26

衛生福利部社會及家庭署 (2009)。兒童權利公約第12號一般性意見：兒童表達意見的權利。衛生福利部社會及家庭署。

衛生福利部社會及家庭署 (2019)。身心障礙者融合式會議參考指引。 https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=G&bulletinId=902

衛生福利部社會及家庭署 (2022)。臺灣易讀參考指南：讓資訊易讀易懂。 https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletinList&p=e_1&page=1&rows=15&c=K&t=K

衛生福利部社會及家庭署 (2023)。政府宣導素材應注意之可及性格式。 https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=G&bulletinId=1774

Batiste, L. C. (n.d.). Requesting and negotiating a reasonable accommodation. *Jan, 3* (4). Feb,3, 2023. <https://reurl.cc/58e0Az>

Equality and Human Rights Commission (2015)：為障礙學生提供的合理調整-給英國學校的指引 (人權公約實施監督聯盟譯)。 https://covenantwatch.org/tw/reasonable-accommodations-crpd_communication_7/

Equality and Human Rights Commission. (2019). *What are reasonable adjustment?* <https://reurl.cc/VRKGgQ>

Ferguson, R. (2001). We know who we are: A history of the blind in challenging educational and socially constructed policies: A study in policy archaeology. Caddo Gap Press.

King-Sears, M. E., Janney, R., & Snell, M. E. (2015). *Collaborative teaming: Teachers' guides to inclusive practices* (3rd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.

Ladau, E. (2017). I won't pretend that disability simulation works. *Huffington Post*. https://www.huffingtonpost.com/emily-ladau/iwont-disability-simulation_b_4936801.html

Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising: Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, *British Educational Research Journal*, 33(6), pp.927-942.

McLaughlin, M. J. (n.d.). *Understanding accommodation*. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/micro-credential/micro-accommodations/p01/>

Meisenbach, R. J. (2010). Stigma management communication: A theory and agenda for applied research on how individuals manage moments of stigmatized identity. *Journal of Applied Communication Research*, 38 (3), 268-292. <https://doi.org/10.1080/0090988.2.2010.490841>

- Nario-Redmond, M. R., & Gospodinov, D. N. (2015). *Evaluating disability simulations: Altering mood, interpersonal attitudes, and willingness to help improve college access*. Manuscript submitted for publication.
- National Information Center for Children and Youth with Disabilities. (2009). *Helping Students Develop Their IEPs*(2ndEd.). Aug.4, 2023, retrieved from <https://arkansastransition.com/images/helping%20students%20develop%20their%20iep.pdf>
- Omvig, J. H. (2002). *Freedom for the blind: The secret is empowerment*. *Hot Springs, Arkansas: Region VI Rehabilitation Continuing Education Program*. University of Arkansas.
- Ontario Human Rights Commission (2022). *Accommodation*. In *Right to read: Public inquiry into human rights issues affecting students with reading disabilities* (pp.313-350). <https://www.ohrc.on.ca/en/book/export/html/30811>
- Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C.C. (2003). Promoting a lifetime of inclusion. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*, 18 (3), 140-149.
- Rose, B. (n.d.). *Court cases that shapes disability in education: Court cases and summary*. <https://reurl.cc/vmry4A>
- Warren, S. D.& Brandeis, L. D. (1980). *The Right to Privacy*. https://groups.csail.mit.edu/mac/classes/6.805/articles/privacy/Privacy_brand_warr2.html
- Silverman, A. M. (2015). The perils of playing blind: Problems with blindness simulation and a better way to teach about blindness. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 5 (2).
- Silverman, A. M., Gwinn, J. D. & Van Boven, L. (2015). Stumbling in their shoes: Disability simulations reduce judged capacities of disabled people. *Social Psychological and Personality Science*, 6 (4), 464-471. doi: 10.1177/1948550614559650
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62 (4), 271- 286. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- The University of Texas Health Science Center at Houston. (2015) . *Reasonable accommodation request form for students*. <https://reurl.cc/NG35R6>

- Tipperary Children & Young People's Services Committee. (2021). *A guide to child and youth participation supports*. <https://www.tipperarychildrenandyoungpeopleservices.ie/resources>
- United Nations Education Scientific and Cultural Organization (1997) : *International Standard Classification of Education-1997*. UNESCO.
- Wallace, T., Anderson, A. R., & Bartholomay, T. (2002). Collaboration: An element associated with the success of four inclusive high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13 (4), 349–381. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1304_05
- Write to Education Initiative. (n.d.). Glossary: *Duty bearers*. <https://reurl.cc/n76r36>

融合教育宣導資源

“Disabled” vs “Disability”: Which Term to Use When Referring to People with Disabilities.

<https://udservices.org/which-term-use-people-with-disabilities/>

Council of Europe (2020). Compass: Manual for human rights education with young people

https://www-coe-int.translate.google.com/en/web/compass?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=zh-TW&_x_tr_hl=zh-TW&_x_tr_pto=sc

Education Pack All Different-All Equal: Ideas, resources, methods and activities for non-formal intercultural education with young people and adults. <https://rm.coe.int/1680700aac>

Harris, A. & Enfield, S. (2003). Disability, equality, and human rights: A training manual for development and humanitarian organization. Oxfam.

<https://www.patrickdoodt.com/>

I am not ashamed’: Disability advocates, experts implore you to stop saying ‘special needs.

<https://www.usatoday.com/story/life/health-wellness/2021/06/11/disabled-not-special-needs-experts-explain-why-never-use-term/7591024002/>

Inclusion Culture – Promoting Leadership in Intercultural Understanding within Mixed-ability Groups -A Training Manual

NO BARRIERS, NO BORDERS | WWW.SALTO-YOUTH.NET/INCLUSION/

Support, Advanced Learning and Training Opportunities <https://www.salto-youth.net/>

有關可及性文件格式製作指引、範本及建議，可參考Microsoft官方網站，支援項下：取得易於存取的Office 範本<https://support.microsoft.com/zh-tw/office/%E5%8F%96%E5%BE%97%E6%98%93%E6%96%BC%E5%AD%98%E5%8F%96%E7%9A%84-office-%E7%AF%84%E6%9C%AC-ca086caa-2bd2-4ac8-8c12-4cd495bd4d76>

國家圖書館出版預行編目 (CIP)資料

身心障礙者權利公約 (CRPD) 教育人員宣導手冊 . 國中小分冊

/ 侯禎塘總編輯 . -- 第一版 . -- 臺北市 : 教育部 , 民 113.05

面 ; 公分

ISBN 978-626-345-490-3(平裝)

1.CST: 國際人權公約 2.CST: 身心障礙者 3.CST: 手冊

579.27

113006820

身心障礙者權利公約 (CRPD) 教育人員宣導手冊：國中小分冊

發行人：潘文忠

總編輯：侯禎塘

指導委員：王勛民、吳林輝、李英琪、林坤燦、洪榮照、許文濤、陳建穎、陳添丁、
陳清風、張蓓莉、彭富源、黃怡碧、賴沂君 (依姓氏筆劃排列)

編輯委員：余欣庭、余詩怡、林其良、林怡芳、林蘭菁、陳渙文、黃俊榮、黃湘儀、
葉霜、簡曉玲 (依姓氏筆劃排列)

行政統籌：黃俊榮、儲姝軒

出版機關：教育部

地 址：100217臺北市中正區中山南路五號

電 話：02-7736-6666

承辦單位：新北市政府教育局

地 址：220242新北市板橋區中山路1段161號

電 話：02-2960-3456

承 製：唐潮文創設計事業有限公司

地 址：臺北市信義區基隆路一段432號6樓

電 話：02-23455882

版 次：第一版第一刷

出版日期：中華民國113年5月1日

GPN：1011300625

ISBN：978-626-345-490-3

著作財產權人 | 教育部

著作管理聲明 | 著作財產權人保留對本指引依法所享有之所有著作權利。欲重製、改作、
編輯或公開口述本書全部或部分內容者，須先取得著作財產權管理機關之
同意或授權。



身心障礙者權利公約 (CRPD)
教育人員宣導手冊

國 中 小 分 冊



地址：100217 臺北市中正區中山南路五號
電話：(02) 7736-6666

