

基于学生个性差异发展需求的教學探索及其校本課程實施

韩亚成

华东师大一附中实验中学

【摘要】品质即满足需求，而学校教学品质就是满足学生个性差异发展的内在需求。华东师大一附中实验中学（原上海市飞虹中学）20年来所进行的分层递进教学正是一种在现代班级授课制教育背景下的、基于满足学生个性差异发展需求的实践探索。本文拟对基于学生个性差异发展需求的教學实践的背景与意义进行简要的阐述，回眸学校实施分层递进教学20年来的实践历程，特别是近几年来分层递进教學法的探索以及满足学生个性差异发展需求的校本课程建设，并在反思的基础上，对分层递进教學的未来发展进行初步展望。

【关键词】个性差异发展 分层递进教學 校本课程实施

办好人民满意的教育，关键在于提升教學品质。什么是品质？品质大师克劳斯比认为，品质即“满足需求”，而学校教学品质就是满足学生个性差异发展的内在需求。华东师大一附中实验中学（原上海市飞虹中学）20年来所进行的分层递进教學正是一种在现代班级授课制教育背景下的、基于满足学生个性差异发展需求的实践探索。

基于学生个性差异发展需求的教學着眼于了解学生的差异、尊重学生的差异，主张把差异作为一种资源加以开发、利用，目的是促进包括学习困难学生在内的全体学生的良好发展。基于学生差异发展需求的教學实践有助于提供适应每位学生个性差异发展的有效教學方法，有助于学校办学品质的整体提升，有助于在更大意义上、更深层次上体现和实现教育公平，为义务教育阶段教育均衡化、教育优质化提供了有力的保障。

一、基于学生差异发展需求的教學实践的背景与意义

之所以进行满足学生个性差异需求的教學——分层递进教學这项研究与探索，主要基于以下几点背景思考：

（一）从招生制度来看，20世纪90年代，义务教育阶段普遍实行以就近入学为主要方式的初中招生制度，以淡化小学毕业升学考試的选拔功能，减少以往层层筛选的做法。据市教科所对本校学生差异的量表调查发现，学生学业水准好、中、差的比例为9.8%、50%、40.2%，当时的差异分布结构迫切呼唤着适应学生个性差异、个性特长发展的教學方法。

(二)也正因为学生差异显著,在班级授课制为主要形式的课堂教学中,许多老师感觉教学难以适应,期望能找到一种适应差异的有效教学方法。分层递进教学实践探究正是着眼于寻求一种针对学生个性差异发展需求的、便于教师实践操作的教学方法。

(三)素质教育是一个面向全体学生的教育,它不允许只关注一部分学生的利益而牺牲另一部分学生的利益,特别是学习困难学生。分层递进正是面向全体学生,尽最大可能满足每位学生个性差异发展的需求。

(四)在国外,同样也碰到了如何满足学生个性差异发展需求的行之有效的教学方法的问题,比如欧美的小班化教育和走班制教学等。而分层递进教学一方面是基于上个世纪九十年代中国学校班级班额人数较大(40-60人)而进行的比较艰难而有效地一种探索,另一方面也在积极探索小班化形式下的差异教学有效性的问题。

(五)从学校课程建设和课程实施的角度来看,如何提供多样性、选择性的弹性课程体系以适应学生个性差异、个性特长发展,也是分层递进教学探究内容的题中之义。

分层递进教学实践探究的意义主要体现在三个方面:

- 提供适应每位学生个性差异发展的有效教学方法;
- 通过分层递进教学的实施,在更大意义上、更深层次上体现和实现教育公平;
- 对学校发展有比较明显的提升作用,为义务教育阶段教育均衡化、教育优质化提供了有力的保障。

二、基于学生差异发展需求的教学实践 20 年探索回眸

基于学生差异发展需求的教学——分层递进教学实践 20 年的探索,可分为三个时期:集中探索时期(1990 年—1994 年),推广拓展时期(1995 年—2004 年),课程领域深化以及管理系统保障研究时期(2005 年—现在)。

集中探索时期(1990 年—1994 年)。首先组织和成立以市教科所资深专家为领衔的研究团队,对分层递进教学进行理论考证和实践框架设计,然后进行试点实验,取得了比较好的成效,学校由原来的薄弱状态快速走向了中等偏上状态。在此实践基础上又提炼和概括出分层递进教学指导思想和便于实践操作的五个要点,由此分层递进教学实践研究的基本框架和基本流程逐步形成,在与全国教育同行和教育专家的交流互动中得到了相当高的评价。

推广拓展时期(1995 年—2004 年)。在学校所取得成效的基础上,研究团队设计推广实施方案,组织和培训推广队伍,选择虹口区 18 所中小学,推广和完善分层递进教学的实施操作方法和步骤。在此基础上,形成了分层递进教学教师培训课程,通过职培进修等形式对全区中小学教师进行培训,受到全区教师的好评,由此,全区各初中和小学都有教师自愿参与分层递进教学实践,教师们普遍反映运用分层递进教学不仅课堂效率提高了,教师专业发展提升了,更为重要的是每位学生个性差异发展得到了最大程度的满足。在全市,通过现场观摩、培训指导,对各区县的 50 余所初中和小学进行推广,也取得了相当好的成效。在全国范围内,分层递进教学改革得到了各地的呼应与互动,共举行了 48 次全国、省市性

的大型展示、学术交流和培训指导。特别是江苏常州、广西柳州两地由市教科所组织多所学校参与分层递进教学实践项目研究，取得了比较好的成效。安徽、浙江、江苏、广西、山东、河南、内蒙古、香港等省市的部分学校也主动要求参与分层递进教学项目研究。另外，我们还派出骨干教师和资深专家到全国各地作教学示范、经验介绍和学术报告。

课程领域深化以及管理系统保障研究时期（2005年—现在）。学校对分层递进教学策略进行了概括和提炼，形成了“差异定位，分层导学，有效递进，主体发展”的分层递进教学十六字教学法。全校教师在此基础上个性创新，每人形成了自己的教学一法，极大地丰富和拓展了分层递进教学策略。同时，学校更关注分层递进教学课程领域的深化研究，在理解和实施国家课程的基础上，形成核心基础类、拓展递进类、探究创新类的校本课程体系，开发出适应学生个性差异发展的探究性、创新性课程三十多门，分层递进教学校本实践材料六十多本，分层递进教学课例一百多个。另外，学校还对分层递进教学管理系统保障也进行了实践探索，对学校管理文化建设的难点和重点进行深层次的攻关，对教师专业发展的“哥本哈根环境”建设和教师专业发展原动力释放作了比较有效的实践探索。

三、分层递进教学策略运用与分层递进教学法的形成

（一）基于学生差异发展需求教学实践的三点指导思想与五个操作要点

满足学生差异发展需求的教学实践风雨兼程已走过了20年的历程。在长期的探索实践中我们提炼了满足学生差异发展需求教学的三点指导思想¹与五个操作要点，由此满足学生差异发展需求的教学的实践操作流程与基本框架基本形成。这三点指导思想是：1、教师的教要适应学生的学，学生是有差异的，教师的教也要有差异。满足学生差异发展需求的教学就是围绕学生各种层面的状态，设计有针对性的教法。2、教学要促进学生的发展，包括学习困难学生在内的每一个学生都是有很大发展潜能的，教学中要形成一种有利于各层次学生在原有基础上不断“递进”的机制。一方面对学困生关怀是否到底，决定了教育是否到位。我到学校后提出一个办学理念：“将教学关怀进行到底。”另一方面，应该相信学生的潜能是无限的。因而教师不仅要起主导作用，更要通过递进的方法发挥学生的潜能。3、学生之间的差异是一种可供开发利用的教育资源。学生的主体性不仅表现为学生是教学过程中学的主体，而且表现为学生在某种程度上还可以成为“教”的主体。因此教学中要努力创设一种合作学习的氛围，促进师生之间、学生与学生之间积极互动关系的建立。基于对满足学生差异发展需求的教学的三点指导思想的准确把握，学校提炼了满足学生差异发展需求教学的五个操作要点²：1、学生学习可能性分层。学生分层是20年前的提法，有贴卷标之嫌，违反教育公平原则，现在进行了改进，将其称为学生学习可能性分层。2、目标分层。根据教材、大纲的一般要求和各层学生的实际学习可能性，制订出分层次的教学目标。分层目标在教学活动中对各层次学生的学习起到定位、导向和激励作用，并为学生的逐层递进设立了台阶。3、分层施教。在课堂教学及其延伸段中，开展适应各层学生差异和开发利用这些差异的教学活动。分层施教的基本要求是：教学分合有致、动静结合，学生全员参与，各得其所。具

体做法有分层练习、分层问题设计、区别指导、异质组合作学习、分层作业、临时同质班等。

4、分层评价。在教学过程中通过形成性评价，及时了解学生达到分层目标的情况。分层评价以对于各层次学生具有适切性和挑战性的不同标准来衡量各层次学生，更多地考察各层次学生达到本层目标及递进的情况。分层评价在教学过程中随时进行，对达到本层目标，特别是取得递进的学生加以鼓励。学校的阶段测验采用由 A, B, C 三部分组成的“结构试卷”，以体现评价的差异性和鼓励性。

5、矫正、调节，分层提高。根据形成性评价的结果，针对教学中存在的问题，及时采取集体矫正、分层指导、调节教学进度、改进教学方法等措施；对少数不能达到本层目标的学生及时采取课内外补救措施，帮助排除障碍，不使问题积累；鼓励一部分顺利达标的同学，以后按高一层次目标的要求进行学习，实行组间流动。

（二）基于学生差异发展需求教学实践的 16 字教学法内涵特征

分层递进教学实践就是面向全体学生，尽最大可能满足每位学生个性差异发展的需求。“面向全体并不意味着将学生间的差异扯平，使他们齐头并进，而是提供适合他们各自特点的发展方式，促进每个人都得到充分发展。”³ 分层递进教学就是在现代班级授课制的教育背景下，通过“差异定位、分层导学、有效递进、主体发展”16 字教学法的实践探索，尽最大可能满足学生个性差异发展需求的教学。分层体现理性，理性体现科学；递进就是螺旋上升，就是追求师生的主体发展，所以分层递进是科学发展观在教育领域的具体运用。

通过实践探究与理性研讨，全校老师提炼总结了“差异定位、分层导学、有效递进、主体发展”的分层递进 16 字教学法。

1、差异定位：“分层递进 16 字教学法”的起点在“差异定位”。也就是说，“知道和明确学生发展的差异在哪里？”是分层递进 16 字教学法的落脚点。在具体实践中，差异定位有以下两个层面：

（1）综合智能发展差异定位。综合智能定位就是把加德纳的八大多元智能从质的角度进行四个层面的划分，简称多元智能 3 2 方阵。在关注定位的精准时，还要强调智能多元互补性和智能潜力的丰富无限性。

（2）学习状态差异定位。当综合智能定位好后，对学习状态差异定位就显得尤为重要了。按照日常教学的思维习惯，可以把学习状态差异分为四个状态，即学习困难状态、合格达标状态、个性特长状态和拔尖创新状态。具体细化到学科教学中，对学习状态差异定位又可以从学习兴趣、学习准备和学习成绩等方面着手，这样做既全面又便于操作。

2、分层导学：分层递进教学法的重点在“分层导学”。“分层导学”主要涉及“目标分层”与“分层施教”两个方面：

（1）目标分层：根据课程教学的基本要求和差异定位的基本情况，制订出分层次的教学目标。分层目标在教学活动中对各层次学生的学习起到定位、导向和激励作用，并为学生的逐层递进设立台阶。

（2）分层施教：就是在课堂教学及其延伸中，开展适应学生差异和开发利用这些差异的

教学活动。具体有国家课程理解分层、校本三材（校本教材、校本学材、校本习材）实施、模块教学分层、课时内容意义分层、分层练习、分层问题设计、分层指导、异质组合作学习指导、学习小组学习指导、单个学生的阶段性分层指导等等。

3、有效递进：分层递进教学法的关键在“有效递进”。“有效递进”就是在最近发展区的目标指引下，达成两个目标，一个是评价回馈，另一个是矫正调节。

(1) 评价回馈。在教学过程中通过形成性评价，及时了解学生分层目标的达成情况。同时，在评价的过程中，要处理评价的“一把尺子”与“多把尺子”的关系。

(2) 矫正调节。根据评价回馈的结果，针对教学中存在的问题，按照“问题分析——方案设计——有效调节”的思路，及时采取集体矫正、分层指导、调节教学进度、改进教学方法等措施。

4、主体发展：分层递进教学法目的是“主体性全面发展”。“教是为了不教”，教就是为了促进学生主动学习。主体发展分为合作学习与探究学习两个层面。

(1) 合作学习：就是学生群体间有效地实施课前、课中、课后学习。而学习小组的编制是一个比较关键的技术。一般说来，分组参照的内容标准有三个：综合智能差异、学科学习状态差异和任务编组要求。所以，合作学习的编组方式应该因地制宜。

(2) 探究学习：分层递进教学法的目的是追求学生能够达到“自主学习、自觉实践和自我超越”的全面发展境界。“自主学习”就是全面地处理好自己与知识的关系；“自觉实践”就是全面地处理好自己与社会的关系；“自我超越”就是全面地处理好自己与自我的关系。

分层递进 16 字教学法中，“差异定位”是起点，“分层导学”是重点，“有效递进”是关键；“主体发展”是目的。经过一段时期实践后，教师又可以在学生新的差异定位上开始起步。这样循环往复，不断滚动，波浪式前进，螺旋式上升；形成一条“分层递进”教学循环发展链，促进学生又好又快发展。

当然，分层递进 16 字教学法还刚刚处于起步阶段，虽然老师们探究的状态呈“涌现”的态势，但还有待不断挖掘，有待典型推广，有待理性提升。为此，学校激活了教师“分层递进”教学主体性专业发展的“五个一”工程，那就是“我对分层递进教学思想的一点理解”；“我提供分层递进教学实践的一节课例”、“我对分层递进教学探索的一个方法”、“我对分层递进教学研究的一个小课题”、“我对分层递进教学创新的一个小项目”。

(三) 基于学生差异发展需求教学实践所取得的成效

衡量基于学生差异发展需求教学的一个重要标尺，就是看一个学生的学习差异状态能否有所改变，有所递进，有所提升。20 年来的实践证明，通过分层递进教学使学生的学习状态能够有所改变，有所递进，有所提升。

特别近几年来所取得的成效尤为显著。2005 年由于薄弱社区改造的原因，原飞虹中学与其它区域性的教育资源整合与重组，更名为华东师大四附一附中实验中学，刚重组的时候全校学生的学业状况处于全区垫底状态，十分令人堪忧。通过近几年基于学生差异发展需求教

学实践与优质服务，全校学生的学业状况发生了根本的转化，各个层面的学习状态都得到了跨越式的提升。

从学习困难状态和合格达标状态角度而言，刚合并时学校学困生的比例为 31.3%，通过几年的努力，学困生比例下降到 3%左右。在个性特长状态方面，学校通过弹性有效的课程教学，让每一个学生个性特长都得到了发展。比如，体育教学有七个维度，每个维度都有几个模块项目，学生喜欢什么，学校就开设相应的课程。学校的周一冰与邱子敖两位同学在全国少儿游泳冠军赛中获得多项第一，是未来的奥运之星。射击也是学校的特色，在上海市运动会中我校在所有 38 个项目中获得 22 个奖项。学生获得市、区各类竞赛奖项的比例高达 30%—40%。再比如，学校在劳技教育中秉承著名教育家杜威“做中学”的理念，积极打造本·沙哈尔所宣导的幸福课堂，使学生在课堂教学中体验到的积极乐观的情绪大于消极悲观的情绪。学校根据学生的喜好，开发了多种课程套餐，找到了技术教育与知识教育之间的最佳平衡点，劳技教研组被评为全国先进班组。在拔尖创新方面，通过“分层递进”教学，学校有 9 位学生在初三下学期第二次模考试中总分名列全区前茅。人数在全区 23 所公办初中中名列第一，比例最高。在语文、数学、物理等基础学科上，学校的学生也屡次获奖。比如，语文学科多次荣获全国作文竞赛一等奖，上海市作文竞赛一等奖，虹口区作文竞赛二、三等奖；物理学科多次获得虹口区、乃至上海市物理竞赛一、二、三等奖，特别值得一提的是物理学科连续三年有学生作为虹口区唯一的代表参加全国物理竞赛。

四、基于学生差异发展需求的校本课程建设

要使满足学生发展需求的教学——分层递进教学能够可持续发展，就必须建设学生发展需求的学校课程。

课程建设的核心价值就是满足需求。校长作为学校的领路人就需要设计课程以便满足学校成员的需求。学校就不同层面的工作目的，在课程建设的不同层面，抓住了重点攻关的项目。详见下图。

工作目的	课程实施层面	重点攻关项目
满足学校整体发展内在需求	课程标准的理解力与转换力	国家“三型”（“基础型、拓展型和探究型”）课程实施
满足教师专业发展内在需求	课程内容的开发力与建构力	“三材”（校本教材、校本“学材”和校本“习材”）内容建设
满足师生和谐互动内在需求	课程实施的精准力与效能力	教学“五环节”（“备课、上课、辅导、作业、评价”）的具体实施
满足学生知识获得、知识建构与知识创新内在需求	课程结构的精致力与生成力	课堂教学“四个象限”（即复制阶段、摩擦阶段、反映阶段、生成阶段）的有效推进

满足学校、教师和学生三者可持续发展需求	课程评价的定位力与引导力	多元化、多层面的发展性评价
---------------------	--------------	---------------

从满足学校整体发展内在需求的层面而言，教师对课程标准的理解力与转化力尤为关键。为了将国家课程进行相应的转化，上海宣导三型课程即核心基础课、拓展递进课与探究创新课。从满足教师专业发展内在需求的层面而言，主要侧重于课程内容的开发与建构。课程是西方的概念。拉丁文中认为课程即跑道。法兰西斯·培根讲：知识就是力量。西方还有课程即知识、课程即经验的观点。中国人则喜欢谈教材，每个教师都有自己的“武功秘籍”。教师的“武功秘籍”就是校本三材。数学教研组开发了“错题集锦”，将学生容易做错的题进行梳理，分层强化。从满足师生互动的内在需求层面而言，着力点是课程实施的精准力与效能力。课程实施要体现效能，教师必须熟悉课程标准、课程内容、课程结构与课程评价等环节。

上海的课程与全国课程是两个不同的文化取向。全国的课改遵循领域——科目——模块的路径，是基于模块的改革，上海的课改比较精致，学校经过近几年的探索，建立并完善了“3354多”的课程体系。

1、“三型”课程的统整。三型课程具体而言就是核心基础课、拓展递进课与探究创新课。四年前我就坚持要开设探究创新课，当时有些老师不理解，现在上海市中长期教育改革与发展规划将培养拔尖创新型人才放在重要位置，拔尖创新型人才的培养必须借助创新型课程这一平台。学校有一位音乐教师开设了古诗词吟唱这一创新课程，通过吟——唱——跳三部曲，用民俗的方式演绎古诗词。创新型课程有利于培养学生创新意识，进而教会学生如何思维。教师们都有一个共识：教科教学要回归常态。思维的流淌与整合是校长最关注的。

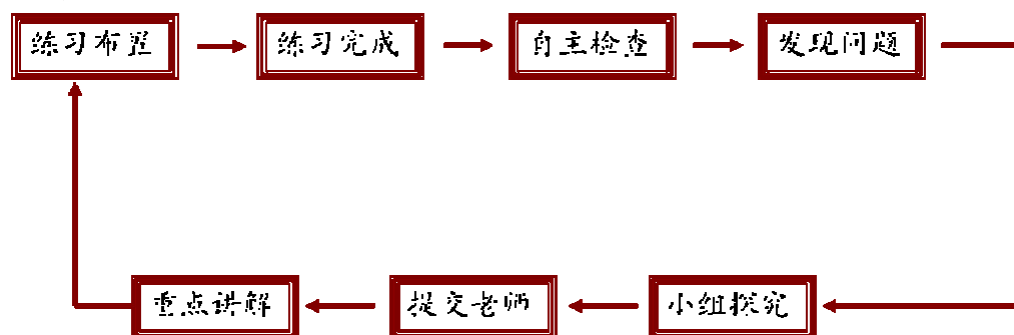
2、“校本三材”建设实施统整。校本三材建设极大激发了教师课程开发的积极性。目前，学校教师已开发出70余本“校本三材”。课前利用校本教材（教学预设），课中利用校本学材（教学互动），课后有校本习材（教学回馈）。学校以教研组为单位，依据学科特点，围绕学生差异发展，寻求教师教学的“武功秘籍”，非常有意义。下表即学校三材建设统计表。

教研组	校本三材
语文	古诗词阅读积累、姓氏溯源、名句集锦荟萃、作文导航、三字经、文言模块、阅读理解荟萃
数学	十分钟课间练习、三分钟天天练、每日一跳、各年级分层配套小卷子、初三年级专题复习、初三年级综合练习、错题集锦
英语	英语新闻天天译、预习天天练、单元分层配套小卷子、网络词汇过关、初

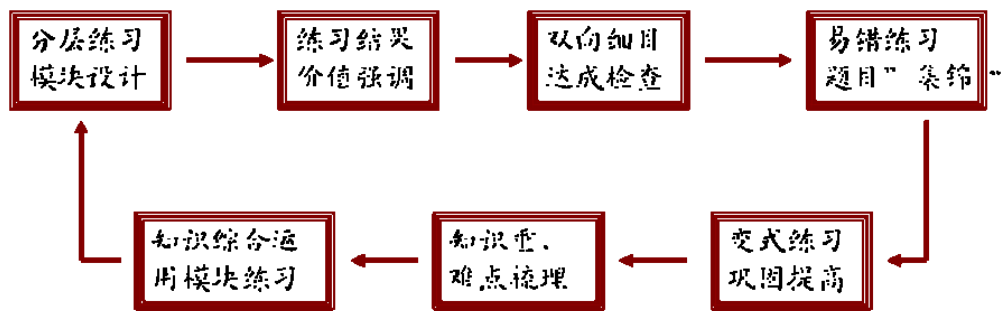
	三年级专题复习
理化生	物理分层实验探究、中考过关题库
政史地	民俗日与纪念日、音乐地图、史地方舟、史海拾贝、古诗词吟唱、聚焦台湾、时政新闻点评系列、身边的法律
音体美	中国民间美术、创意产业、现代设计
劳技	套餐制教学模块（木工、布艺、电子技术）、摄影、船模
信息	“真我的风采”——基于学生个性发展的项目活动设计

校本三材建设使教师备课有材料，上课内容更加丰富。学校的校本三材基本是校内流通的，其中《作文导航与案例分析》一书正式出版了，成为了畅销书，并在上海市写作学会评奖过程中被评为一等奖。

3、教学五环节的完善。教学五环节即备课—上课—练习—辅导—评价。紧扣教学五环节非常重要，有利于提升学生在学校学习的幸福指数。在此，谨以劳技教育为例向大家进行介绍。在劳技教育过程中学校秉承“做中学”的思想。教师让学生学木工，学生不感兴趣。初中生对动漫、卡通更感兴趣，这就使教师找到了教育学的立足点。在找到教育立足点后，教师让学生尝试制作实用的茶托，学生的兴趣点也应运而生。在制作茶托的基础上，鼓励学生制作组件，品尝成功的喜悦，从而找到学习的兴奋点。最后，让学生进行创意创作，制作比较复杂的风车，学生的创作激情因此被点燃，学生在进行创意创作的过程中获得了成就感。在课堂教学中师生关系极其温馨，教学非常有效。立足点——兴趣点——兴奋点——激情点是我们设计课程与编制校本三材的四个要点。本·沙哈尔曾对幸福做如下定义：积极乐观的情绪大于消极悲观的情绪。从这个角度而言，我们学生的幸福指数是很高的。上课环节侧重于把握以下四点：（1）关注底层学生的学习状态，多方面提醒他们参与学习（2）讲练结合，当堂进行练习回馈准确传授知识（3）注重学生间的讨论交流，对一些思维能力要求稍高的问题，通过讨论实现同伴互动，充分利用差异资源，提高课堂教学效率。（4）教师重点讲析回馈中出现的共同性问题。练习环节分基础流程与设计流程两个循环，详见下面两张图。



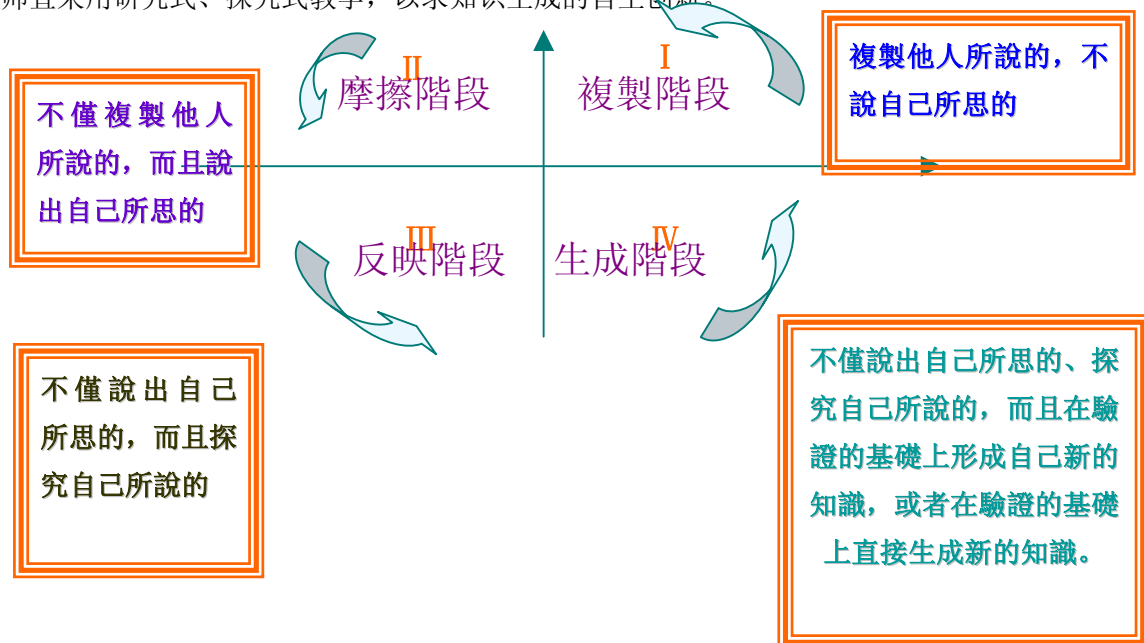
练习环节分层递进的基础流程



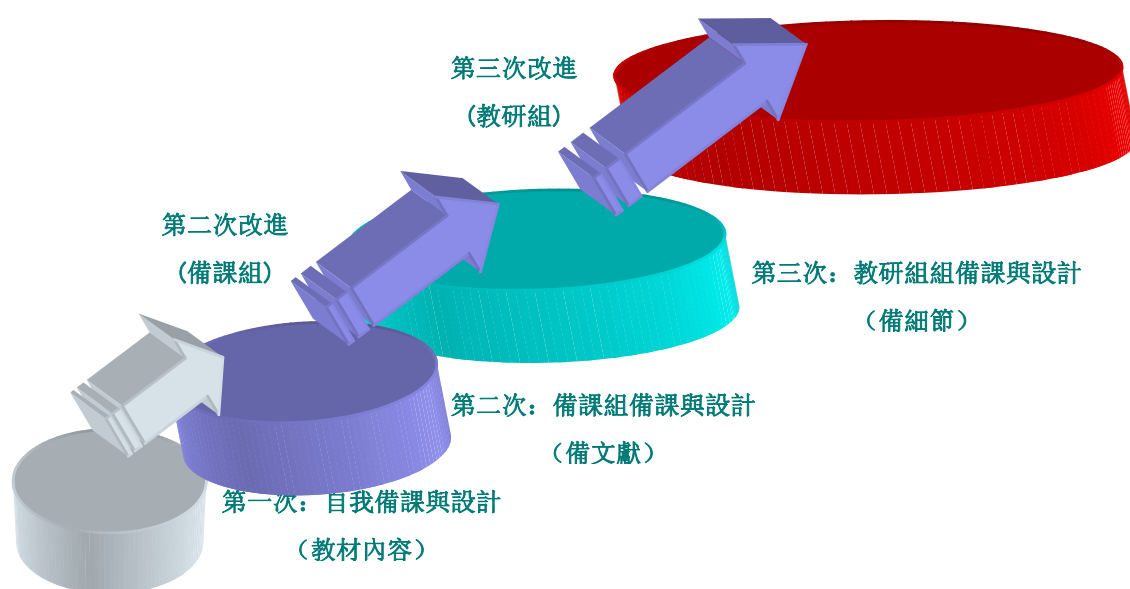
练习环节的分层递进设计流程

在练习环节分层递进的基础环节中两个亮点：（1）自主检查（倡导自我管理）（2）小组探究（强调合作学习）。以练习为主线形成了一个完整的链条，教育学的共同体也随之产生。第一个循环过后，教师就可以发现学生的需求，进行分层递进的模块设计，对结果的价值进行强调，以双向细目的方式进行检查，梳理易错题，通过变式训练以达到巩固提高的目的。分层递进教学就是满足学生需求的教学。只要有效满足了学生的需求，便不需要再高“题海战术”。教师教得到位，学生学得轻松，这样各有利于学生多元智能的开发。在辅导环节我们主要抓了以下四点：（1）对部分学困生进行作业面批，实时辅导，做到“日日清”、“周周清”、“月月清”。（2）对学习有缺陷的学生做个别辅导，补缺补差。（3）对学优生提出更高的学习目标。（4）一周做一次重点问题的针对性练习，巩固所学知识。在评价层面我们主要采用四种评价方式：（1）形成性评价。（2）鼓励性评价。（3）修正性评价。（4）递进性评价。每次考试学校都用双向细目表。

4、“四象限学习环”推进课程结构的优化和教学流程的精湛。老师们在实践反思中发现，学生处于知识学习的复制阶段时，教师就应该多使用传授式、体验式教学，以求知识复制的质优量大；在摩擦阶段，教师就应该多采用启发式、点拨式教学，以求知识摩擦的星星点火；在反映阶段，宜采用对话式、交互式教学，以求知识反映的畅快连接；在生成阶段，教师宜采用研究式、探究式教学，以求知识生成的自主创新。



后现代的课程都是对话课程，现代的课程是启发课程，经典的课程是传授课程。在“四象限学习环”中最重要的是生成阶段，因为其关系到学生创新素养的培养。为了使“四象限学习环”见成效，学校强调在教师个体层面、备课组层面与教研组层面进行三次备课，详见下图。



在学校层面要建立学习型共同体，在教研组层面，要建立以教研组长领衔的教师专业团队，在备课组层面要形成以备课组长领衔的教师专业团队。中国有教研组，这是与西方不同的组织结构，中国的教研组很厉害，课程建设要靠校长与教研组长，校本三材建设要靠备课组长，课堂“分层递进”教学则要靠我们每一位教师。

5、多元、多层面的评价。学校主要依据多元智能目标分层递进的 32 方阵进行评价，详见下表：

多元智能	定义	多元智能目标分层		
		A	B	C
言语—语言智能	用语词思维、用语言表达及洞察复杂内涵的能力。	语言表达不流畅，分析、观察力欠缺。	语言叙述基本流畅，分析、观察力一般。	语言表述流畅，具有较强的分析、观察力。

逻辑—数理智能	计算、量化、思考命题和假设及进行复杂的数学运算的能力。	缺乏逻辑推理和数学运算能力。	基本具有逻辑推理和数学运算能力。	掌握高级的思维推理技能，数学运算准确性较高。
视觉—空间智能	人以三维的方式进行思维的能力。	缺乏空间推理想象思维能力。	具有一定的空间想象能力。	具有很强的空间推理想象思维能力。
身体—动觉智能	人巧妙地操纵物体和精准调整自己身体动作的能力。	身体运动中缺乏协调性。	身体的协调性较好，基本能准确地完成各种动作。	能把身体和心智联合起来实现完美的身体运动。
音乐智能	人敏锐地感知音调、旋律、节奏和音色的能力。	对音乐相关元素的感知力差。	基本掌握音乐的技巧。	能巧妙地处理音调、节奏和音色。
人际交往智能	能够有效地理解他人并有效地与他人交往的能力。	孤僻、不合群，缺乏与他人沟通的能力。	基本具有与他人交往的能力。	善于与他人沟通，具有较强的团队协作能力。
自知自省智能	人们建构准确的自我感知以及应用这种知识规划和指导自己生活的能力。	不能正确认识自己，即使克服自身存在的缺点错误。	遇到事情基本具有反思思维的能力。	能及时反思思维，将内部的情感世界和思想世界转化为外部的经验世界。
自然观察智能	包括观察自然界的各种形态，对物体进行识别和分类以及认识自然系统和人造系统的能力。	不善于观察自然界的变化。	在观察周围自然环境过程中基本具有识别、分类、认识能力。	在观察周围自然环境过程中有很强的识别、分类、认识能力。

总之，评价时学校以多元智能 32 方阵为主导，将校本三材、校本课程、三型课程、课堂教学与其有机配套。

五、基于学生差异发展需求的教学实践的未来设想

要提升办学品质，必须要构建教育关怀系统，满足学生差异发展需求。这就是学校的办学理念。如何构建教育关怀系统呢？学校分三步走：1、教学关怀——满足学生差异发展需求的教学。2、课程关怀——满足学生差异发展需求的多元有效的课程。3、学校关怀——满足学校成员差异发展需求的哥本哈根文化环境。

分层递进教学的实践探索还是比较粗糙，学校的终极目标是使分层递进教学成为中国学校教育的特色品牌，为此将分五个进阶进行探索与完善，详见下图



学校准备先从教学策略入手这其中包括分层递进教学的16字教学法以及8个策略。在课程实施层面涉及对教师“武功秘籍”的梳理与课程的统整，然后逐次上升到课程文化与学校文化层面，最终使分层递进成为中国本土化教育特色品牌。

总之，学生的差异是绝对的，永恒的，承认差异、适应差异、满足学生差异发展需求是提升教育品质的有效手段，是促进教育公平的应有之义。正如知名教育家吕型伟所言：“人人有才，人无全才，扬长避短，人人成才。”⁴我们将深化满足学生差异发展需求的教学探索与研究，培养主体性全面发展的新型人才。

参考文献：

- 1、胡兴宏主编《分层递进教学策略在课堂中的运用》中国纺织大学出版社，1998。
- 2、胡兴宏.《关于“分层递进教学”的设想》.上海教育科研，1992年。
- 3、华国栋.《差异教学论》.教育科研出版社，2001年版。
- 4、吕型伟.《吕型伟教育文集》第二卷76页，上海教育出版社，2007年。

特殊教育法与特殊教育发展

丁志权

国立嘉义大学 教育学系教授

摘要：台湾在 1970 年订定「特殊教育推行办法」，至今 40 年。1984 年公布特殊教育法，从行政命令提升至法律层级，特殊教育法制化向前跨越一大步。当时的特殊教育法全文只有 25 条，1997 第一次修正增加为 33 条，2009 年为第四次修正，增加至 51 条，条文数量增加 1 倍。各次修正大多能随社会变迁与特殊教育理念的进展，发挥引导特殊教育实务推动的功能。

教育法律是推动教育政策的主要依据，要了解台湾特殊教育的发展，从特殊教育法的分析，是一个相当不措的切入点。本论文采档分析法，内容分为六项主题：(1)特殊教育法制系统，(2)特殊教育学生分类与鉴定，(3)特殊教育学制与安置，(4)特殊教育课程与实施，(5)特殊教育师资培育，(6)特殊教育行政体制与经费。最后归纳 15 项结论，并提出 8 点建议。

关键词：台湾特殊教育法、台湾特殊教育发展

一、前言

「有教无类」、「因材施教」是教育追求的目标，在人类社会，有少部分人在身心特质方面比较特殊，具有「特殊的」教育需求(special educational needs, SEN)，需要特别的协助。这些需要特别的协助学生可分为身心障碍(individuals with disabilities)与资赋优异(giftedness/talents)两大类。

一般说来，国家大多先发展一般教育，随后才扩展到特殊教育，特殊教育的发展是一个国家文明程度的指针。教育法律是推动教育政策的主要依据，要了解台湾特殊教育的发展，从特殊教育法的分析，是一个相当不措的切入点。

本论文采档分析法，主要参考官方档、统计及相关论文，进行分析。本论文内容分为六项主题：(1)特殊教育法制系统，(2)特殊教育学生分类与鉴定，(3)特殊教育学制与安置，(4)特殊教育课程与实施，(5)特殊教育师资培育，(6)行政体制与经费。本论文仅探讨中小学及学前教育的特殊教育，不包括高等教育阶段的特殊教育。

二、特殊教育法制系统

1992 年「宪法」增修条文规定，国家对于残障者之保险与就医、教育训练与就业辅导、生活维护与救济，应予保障，并扶助其自立与发展(1997 年增订“无障碍环境之建构”)。教育基本法第 4 条后段规定，对于原住民、身心障碍者及其它弱势族群之教育，应考虑其自主性及特殊性，依法令予以特别保障，并扶助其发展。

特殊教育法是「宪法」与教育基本法之下的法律之一，台湾在 1970 年订定「特殊教育推行办法」，至今 40 年。1984 年公布特殊教育法，从行政命令提升至法律层级，特殊教育法制化向前跨越一大步，当时的特殊教育法全文只有 25 条，1997 第一次修正增加为 33 条，2009 年为第四次修正，增加至 51 条。新版特殊教育法分为四章，第一章总则 9 条，第二章特殊教育之实施，其中第一节通则共 12 条，第二节身心障碍教育共 13 条，第三节为资赋优异教育共 7 条。第三章特殊教育支持系统共 6 条，第四章附则共 4 条(如附录)。修正重点有

十：

- 1.将「严重情绪障碍」修正为「情绪行为障碍」，以涵盖 ADHD(是注意力缺陷过动症候群，俗称过动儿)(第 3 条第 1 项第 7 款)。
- 2.明定中央政府特殊教育预算未来将不得低于当年度教育预算 4.5%(第 9 条)(原 3%)。
- 3.明定各学校增设特殊教育行政人员的法源(第 14 条)。
- 4.明定每个县市至少应设立一所特殊教育学校(分校或班)(第 25 条)。
- 5.明定特殊学校校长应具备特殊教育之专业知能(第 26 条)。
- 6.明定个别化教育计画之拟订，应邀请家长参与，必要时家长得邀请相关专业人员陪同参与(第 28 条)。
- 7.明定国民教育阶段的资赋优异教育采分布式资源班、巡回辅导班及特殊教育方案办理(第 35 条)。
- 8.明定各校应设置特殊教育推行委员会，并应有身心障碍学生家长代表(第 45 条)。
- 9.明定学校家长会至少应有一位身心障碍学生家长代表为常务委员或委员(第 46 条)。
- 10.明定行政命令及自治法规之订定，应邀请同级教师及家长团体参与(第 49 条)。

如上所述，各次修正大多能随社会变迁与特殊教育理念的进展，发挥引导特殊教育实务推动的功能。除落实「依法行政」之法治精神，也进而提升特殊教育品质。在特殊教育法母法之下又分为「法规命令」与「行政规则」二个层次，依据行政程序法第 150 条规定，所称「法规命令」，系指行政机关基于法律授权，对多数不特定人民就一般事项所作抽象之对外发生法律效果之规定。如图 1 所示，特殊教育法原有 12 个「法规命令」分别是(1)特殊教育法施行细则，(2)身心障碍及资赋优异学生鉴定标准，(3)资赋优异学生降低入学年龄缩短修业年限及升学办法，(4)高级中等学校就读普通班身心障碍学生安置原则及辅导办法，(5)特殊教育课程教材教法实施办法，(6)特殊教育设施及人员设置标准，(7)特殊教育相关专业人员及助理人员遴用办法，(8)特殊教育学生奖助办法，(9)高级中等以上学校提供身心障碍学生教育辅助器材及相关支持服务实施办法，(10)特殊教育学生申诉服务设施办法，(11)身心障碍教育专业团队设置与实施办法，(12)民间办理特殊教育奖助办法。

2009 年版特殊教育法，必须增订下列六件法规命令，分别是(1)特殊教育咨询会设置办法(第 5 条第 3 项)，(2)身心障碍教育之人事及业务经费补助办法(第 9 条第 3 项)，(3)各级学校特殊专才者聘任办法(第 20 条第 2 项)，(4)身心障碍学生转衔辅导及服务办法(第 31 条)，(5)身心障碍幼儿就读托儿所或社会福利机构奖补助办法(第 32 条第 2 项)，(6)各级教育阶段特殊教育行政支持网络办法(第 44 条)，(7)中央对地方政府特殊教育评鉴办法(第 47 条第 3 项)。因此，未来特殊教育法之下，将包括 18 件法规命令。

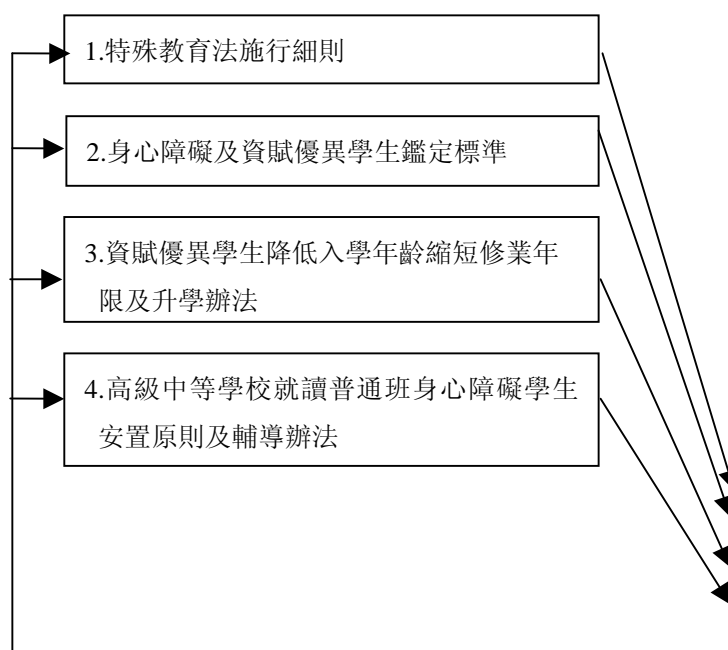
在「法规命令」之下的法规称为「行政规则」，依据行政程序法第 159 条规定，所称行政规则，系指上级机关对下级机关，或长官对属官，依其权限或职权为规范机关内部秩序及运作，所为非直接对外发生法规效力之一般、抽象之规定。例如：教育主管部门发布「各教育阶段身心障碍学生个案转衔服务资料通报注意事项」、「教育部表扬优良特殊教育人员实施要点」等。

在直辖市及县市政府方面，1990 年 1 月公布地方制度法以后，进一步落实地方自治，县市政府权责大为增加。直辖市及县市政府在中央法规授权下，可自定特殊教育法方面的自治法规。地方制度法第 25 条规定，自治法规经地方立法机关通过，并由各该行政机关公布者，称「自治条例」；自治法规由地方行政机关订定，并发布或下达者，称「自治规则」。「自治规则」例如：嘉义市特殊教育学生鉴定及就学辅导委员会之组织及运作要点、嘉义市国民教育阶段身心障碍适龄国民暂缓入学作业要点。

但各县市政府订定特殊教育自治条例者甚少。

综合上述，在特殊教育法系统方面，可归纳四项要点：

- 1.过去 40 年来特殊教育法制化程度有显著提升，1984 年公布特殊教育法，法制化向前迈出重要的一步。
- 2.特殊教育法历次修正，由 25 条条文，增至 51 条条文，条文数量增加 1 倍，大多能随社会变迁与特殊教育理念的进展，发挥引导特殊教育实务推动的功能，并落实「依法行政」之法治精神。
- 3.特殊教育法制系统分为五个层级：(1)「宪法」增修条文、(2)教育基本法、(3)特殊教育法、(4)特殊教育法规命令、(5)特殊教育行政规则。其中特殊教育法的法规命令增加为 18 件，是推动特殊教育非常重要的工具。
- 4.在中央法规授权下，直辖市及县市政府可自定特殊教育法方面的自治法规。特殊教育法自治法规分为自治条例、自治规则二个层级。惟地方政府特殊教育自治条例甚少，其法制化程度有待提升。



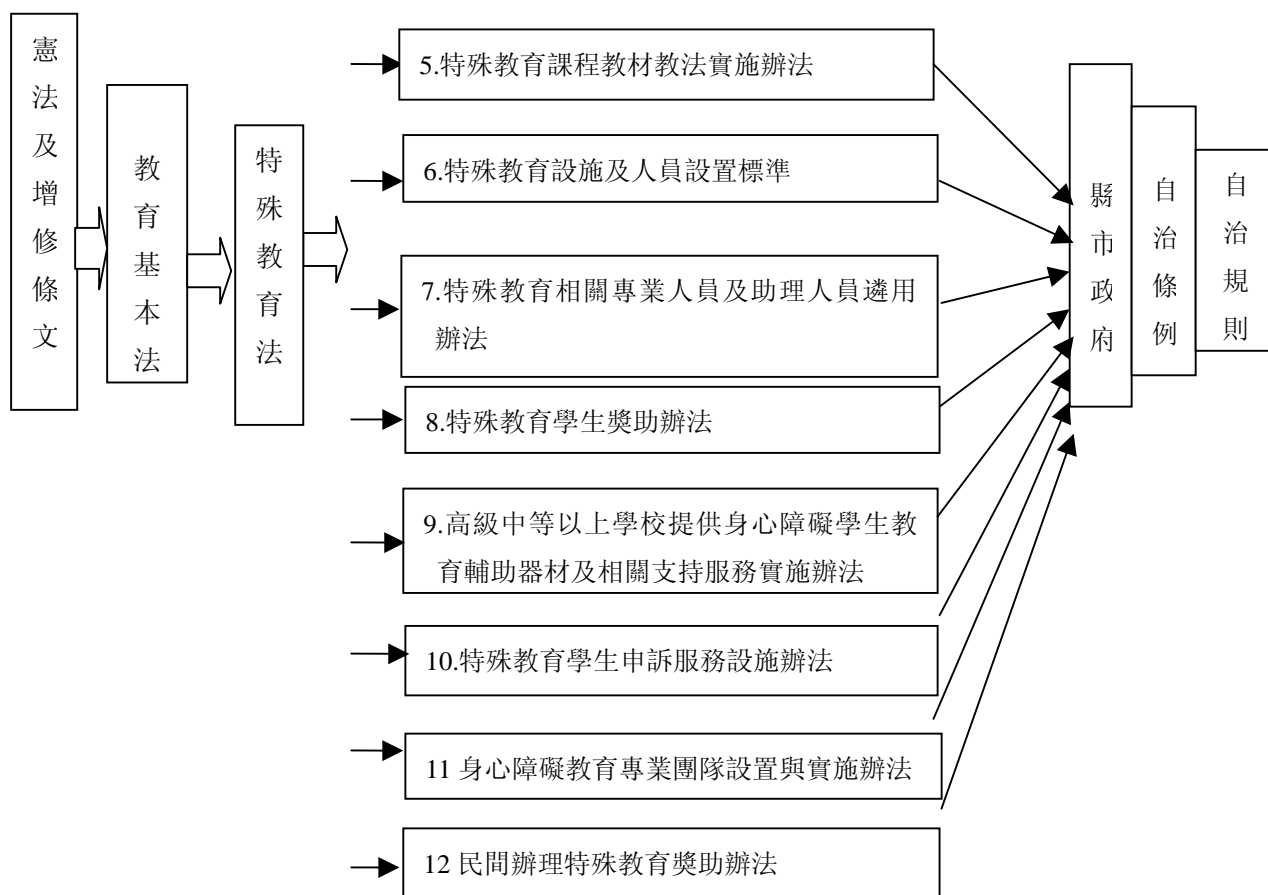


图 1 特殊教育法及其子法

三、特殊教育学生分类与鉴定

1984 年版之特殊教育法所列之身心障碍类别为 11 类：(1)智能不足，(2)视觉障碍，(3)听觉障碍，(4)语言障碍，(5)肢体障碍，(6)身体病弱，(7)性格异常，(8)行为异常，(9)学习障碍，(10)多重障碍，(11)其它显著障碍。新版特殊教育法第 3 条规定，所称「身心障碍」，指因生理或心理之障碍，经专业评估及鉴定具学习特殊需求，须特殊教育及相关服务措施之协助者；分为类 12 类：(1)智能障碍，(2)视觉障碍，(3)听觉障碍，(4)语言障碍，(5)肢体障碍，(6)身体病弱，(7)情绪行为障碍，(8)学习障碍，(9)多重障碍，(10)自闭症，(11)发展迟缓，(12)其它障碍。与 1984 年比较，增加自闭症、发展迟缓 2 类，其次把「性格异常」、「行为异常」合并为「情绪行为障碍」。

1984 年版之特殊教育法所列之资赋优异类别只有一般能力优异、学术性向优异、特殊才能优异三类。现行特殊教育法第 4 条规定，所称「资赋优异」，指有卓越潜能或杰出表现，经专业评估及鉴定具学习特殊需求，须特殊教育及相关服务措施之协助者；分为六类：(1)一般智能资赋优异，(2)学术性向资赋优异，(3)艺术才能资赋优异，(4)创造能力资赋优异，(5)领导能力资赋优异，(6)其它特殊才能资赋优异。与 1984 年比较，增加创造能力、领导能力、其它特殊才能等 3 类，把「特殊才能优异」改为「艺术才能资赋优异」。

表 1 为台湾 1999 与 2009 学年度各类特殊教育学生数增减情形，依据该表提出四项要点：

- 1.就总人数言，1999 学年度各类特殊教育学生总数为 101,311 人，2009 学年度增为 140,411 人，增加 39,100 人，增长率为 38.6%。其中，身心障碍类增长率为 45.7%，资赋优异类增长率为 26.3%。
- 2.增加学生数最多的是发展迟缓类学生，1999 学年度 95 人，2009 学年度增加为 4,617 人，增长率为 4760.0%。其次依序是自闭症(增长率 583.9%)、身体病弱学生(增长率 214.6%)、情绪行为障碍学生(增长率 149.4%)、语言障碍学生(增长率 148.1%)。
- 3.学生数减少最多的，依序是学习障碍类(增长率-19.8%)、视觉障碍(增长率-0.9%)，听觉障碍学生数也只有增加 4.6%。
- 4.在资优学生数方面，增加最多的是学术性向类资优生，与 2003 年比较，增长率为 274.8%，其次是艺术才能资优生，增长率为 30.5%。另两类均呈减少现象，一般智能资优生，增长率为-15.1%；其它特殊才能资优生，增长率为-93.7%。其它特殊才能锐减，与 2006 年起调整归类有关，即原则上体育班不再列入资优教育的范畴(吴武典，2009)。

表 1 台湾 1999 与 2009 学年度各类特殊教育学生数增减情形

	1999 学年	2009 学年	增 加	
			人数	%
智能障碍	19612	29582	9970	50.8
视觉障碍	1587	1573	-14	-0.9
听觉障碍	3484	3645	161	4.6
语言障碍	967	2399	1432	148.1
肢体障碍	3851	5916	2065	53.6
身体病弱	1216	3826	2610	214.6
情绪行为障碍	1394	3476	2082	149.4
学习障碍	24234	19428	-4806	-19.8
多重障碍	4949	8731	3782	76.4
自闭症	1048	7167	6119	583.9
发展迟缓	95	4617	4522	4760.0
其它障碍	1613	2992	1379	85.5
小 计	64050	93352	29302	45.7
一般智能	10065	8546	-1519	-15.1
学术性向	2860(2003 年)	10718	7858	274.8
艺术才能	21002	27405	6403	30.5
其它特殊才能	6194	390	-5804	-93.7
小 计	37261	47059	9798	26.3
合 计	101311	140411	39100	38.6

注: 1.2009 年度特殊教育统计年报。教育部特教小组网站。

2.1999 年度特殊教育统计年报。教育部特教小组网站。

表 2 为 2009 年高级中等以下学校各教育阶段特殊教育学生人数统计，依据该表提出三项要点：

- 1.在中小学特殊教育学生总人数为 140,411 人，占中小学学生总数的比率为 3.8%，学前教育的比率最高(5.4%)，其次是国民中学阶段 4.7%、高中职 3.7%、国民小学阶段为 3.2%。
- 2.在障碍生方面，人数最多的是国民小学有 40,048 人，其次是国民中学 23,618 人、高中职 18,946 人、学前 10,740 人。

3.在资优生方面，人数最多的是国民中学有 19,273 人，其次是国民小学 16,938 人、高中职 10,848 人，学前阶段无资优生。

表 2 2009 年高级中等以下学校各教育阶段特殊教育学生人数统计 单位：人

	类 别	学前	国民小学	国民中学	高中职	总 计
身心障碍类	智能障碍	1362	12860	8049	7311	29582
	视觉障碍	86	599	437	451	1573
	听觉障碍	451	1373	902	919	3645
	语言障碍	634	1432	187	146	2399
	肢体障碍	638	2498	1407	1373	5916
	身体病弱	334	1655	947	890	3826
	严重情绪障碍	117	2109	812	438	3476
	学习障碍	9	8000	6632	4787	19428
	多重障碍	1069	4139	2149	1374	8731
	自闭症	1078	3844	1438	807	7167
	发展迟缓	4617	0	0	0	4617
	其它显著障碍	345	1539	658	450	2992
	小 计	10740	40048	23618	18946	93352
资赋优异类	一般智能	0	5537	2605	404	8546
	学术性向	0	183	5280	5255	10718
	艺术才能	0	11118	11176	5111	27405
	其它特殊才能	0	100	212	78	390
	小 计	0	16938	19273	10848	47059
	总 计	10740	56986	42891	29794	140411
	特教生占学生总数(2007)	5.4%	3.2%	4.7%	3.7%	3.8%

注：2009 年度特殊教育统计年报。教育部特教小组网站。

各类特殊教育学生须经鉴定程序，特殊教育学生的鉴定(identification)是以法定的标准进行归类，判定个体是否具备某种资格(林宝贵等人，2009)。教育主管部门于 2006 年 9 月 21 日发布「身心障碍及资赋优异学生鉴定标准」明定各类特殊教育学生标准，仅举二类特殊学生为例，说明其界定及鉴定标准(请参阅附录 2)：

- 1.学习障碍：指统称因神经心理功能异常而显现出注意、记忆、理解、推理、表达、知觉或知觉动作协调等能力有显著问题，以致在听、说、读、写、算等学习上有显著困难者；其障碍并非因感官、智能、情绪等障碍因素或文化刺激不足、教学不当等环境因素所直接造成之结果；其鉴定标准如下：(1)智力正常或在正常程度以上者，(2)个人内在能力有显著差异者，(3)注意、记忆、听觉理解、口语表达、基本阅读技巧、阅读理解、书写、数学运算、推理或知觉动作协调等任一能力表现有显

着困难，且经评估后确定一般教育所提供之学习辅导无显著成效者(第 10 条)。

- 2.学术性向优异：指在语文、数学、社会科学或自然科学等学术领域，较同年龄具有卓越潜能或杰出表现者；其经鉴定后应符合下列各款规定标准之一：(1)前述任一领域学术性向或成就测验得分在平均数正二个标准差或百分等级 97 以上，并经专家学者、指导教师或家长观察推荐，及检附专长学科学习特质与表现卓越或杰出等之具体资料。(2)参加政府机关或学术研究机构举办之国际性或全国性有关学科竞赛或展览活动表现特别优异，获前三等奖项。(3)参加学术研究单位长期辅导之有关学科研习活动，成就特别优异，经主办单位推荐。(4)独立研究成果优异并刊载于学术性刊物，经专家学者或指导教师推荐，并检附具体资料(第 15 条)。

综合上述，有关特殊教育学生分类与鉴定，可归纳五项要点：

- 1.现行特殊教育法所列之身心障碍类与资赋优异类别，与 1984 年版的特殊教育法在名称上有所不同，类别也增多。
- 2.2007 年各类特殊教育学生占学生总数的比率为 3.8%，学前教育阶段为 5.4%，国民小学为 3.2%，国民中学为 4.7%，高中职为 3.7%。
- 3.10 年来特殊教育学生增加 39,100 人，平均每人约增加 3,900 人。身心障碍生方面，增加最多的是发展迟缓类，资赋优异生方面，增加最多的是学术性向类。
- 4.对于各类身心障碍及资赋优异学生的特质，均有明确界定，并订有明确鉴定标准。

四、特殊教育学制与安置

特殊教育法第 10 条规定，特殊教育之实施，分下列四阶段：

- 1.学前教育阶段：在医院、家庭、幼儿园、托儿所、社会福利机构、特殊教育学校幼稚部或其它适当场所办理。
- 2.国民教育阶段：在国民小学、国民中学、特殊教育学校或其它适当场所办理。
- 3.高级中等教育阶段：在高级中等学校、特殊教育学校或其它适当场所办理。
- 4.高等教育及成人教育阶段：在专科以上学校或其它成人教育机构办理。

学前教育阶段及第二款国民教育阶段，特殊教育学生以就近入学为原则。但国民教育阶段学区学校无适当场所提供特殊教育者，得经主管机关安置于其它适当特殊教育场所。

特殊教育法第 23 条规定，为推展身心障碍儿童之早期疗育，其特殊教育之实施，应自三岁开始，但未规定最多提供到几岁。美国除普通义务教育年限外，大多数的州规定，特殊义务教育(compulsory special education)提供到 21 岁(丁志权，2005)。

在特殊教育机构方面，可分为特殊教育学校、一般学校两大部分。台湾地区 25 个县市，目前共有 16 个县市设有 1 所以上的特殊教育学校，共 21 校(教育部特殊教育小组，2009)。

- 1.设 3 所以上者有 2 市：台北市 4 所(台北启聪学校、台北启智学校、台北启明学校、文山特教学校)，其次是高雄市 3 所(楠梓特教学校 成功启智学校 高雄启智学

校)。

2. 设 2 所者有 3 县市：台中市(台中启聪学校、台中特教学校)，台中县(台中启明学校、台中惠明学校)，彰化县(和美实验学校、彰化启智学校)。
3. 设 1 所者 11 县市：分别是宜兰县(宜兰特教学校)、基隆市(基隆特教学校)、台北县(林口启智学校)、桃园县(桃园启智学校)、苗栗县(苗栗特教学校)、云林县(云林特教学校)、嘉义市(嘉义启智学校)、台南市(台南启智学校)、台南县(台南启聪学校)、高雄县(高雄县立特教学校)、花莲县(花莲启智学校)。

上述各「特教学校」是属于综合型的特殊教育学校，1998 年以后陆续设立，以身心障碍学生高职教育为优先设置原则。其次，「和美实验学校」是 1968 年在彰化县和美镇成立国立彰化仁爱实验学校，招收肢体障碍及脑性麻痹的学生。2005 学年度起更名为「国立和美实验学校」，除肢体障碍学生外，也招收一般高中生。

特殊教育法规定，每个县市至少应设立一所特殊教育学校(分校或班)(第 25 条)。

目前尚未设特殊学校有新竹县、新竹市、南投县、嘉义县、屏东县、台东县、澎湖县、金门县、连江县等 9 个县市。

在一般学校方面，特殊教育法第 11 条规定，中小学的特殊教育班有三种：(1)集中式特殊教育班，(2)分布式资源班，(3)巡回辅导班。另外再加上床边教学及普通班接受特教服务二种，共有五种(吴武典，2008)。

1. 集中式特殊教育班：指一般学校以特教学生为招收对象的特殊教育班，学生进入该班后，一切的活动均在班级内进行，包括：智障集中式、听障集中式、肢障集中式、自闭症集中式、高中职综合职能科等。台北市中山国小于 1962 年成立第一个启智班。
2. 分布式资源班：资源班是一种部分时间的补救教学方案，特教学生部分时间在普通班与一般学生一起上课，部分时间到资源教室接受资源教师的个别指导；有单类资源班、跨类资源班两种型态。
3. 巡回辅导：巡回辅导是指将特教学生安置于普通班中，而由经过训练的巡回教师机动地巡回有特教学生的学校，对特教学生提供直接服务，或对教师、家长提供咨询等间接服务。
4. 床边教学：提供病情严重，不宜继续上学学生之服务。
5. 普通班接受特教服务：这是指学生就读普通班，但接受资源班及巡回辅导以外的特殊教育及相关服务。

如表 3 所示，台湾地区 2009 学年 25 县市一般学校特殊教育班中，身心障碍类班数为 4,069 班，以阶段别言，国民小学最多，有 2,298 班，其次是国民中学 1,151 班、高中职 404 班，学前阶段 216 班。以县市别言，班数最多的是台北市 579 班，其次是台北县 465 班、高雄市 311 班、桃园县与台中县各 289 班、彰化县 234 班。身心障碍类班数最少的是澎湖县(34

班)、金门县(25 班)、连江县(4 班)等三个离岛,台湾本岛班数最少的是嘉义市的 50 班。

如表 4 及表 4-1 所示,台湾地区 2009 学年 25 县市一般学校身心障碍类国民教育阶段班数共计 3,449 班,其中,集中式特殊教育班有 1,200 班、分布式资源班有 1,924 班、巡回辅导有 247 班,在家教育者 78 班。

总之,从特殊教育安置型态的演变得知,从最早隔离式的特教学校是身心障碍学生唯一的选择,逐渐扩展到集中式特教班、分布式资源班、巡回辅导、在家教育、普通班接受特教服务等。从历年的教育统计资料也显示,有愈来愈多的特教班逐渐转型为招收轻度障碍学生的身心障碍资源班。由此显示,台湾特教学生的安置型态也逐渐朝向联合国及相关国际组织所呼吁的融合教育(*inclusive education*)的方向迈进(吴武典, 2009)。

在资优学生安置方面,特殊教育法第 35 条规定,学前教育阶段及高级中等以下各教育阶段学校资赋优异教育之实施,依下列方式办理:(1)学前教育阶段:采特殊教育方案办理。(2)国民教育阶段:采分布式资源班、巡回辅导班、特殊教育方案办理。(3)高级中等教育阶段:依第 11 条第 1 项及第 3 项规定方式办理(集中式特殊教育班、分布式资源班、巡回辅导班、特殊教育方案)。此外,通过缩短修业年限鉴定的学生可以加速学习及选修高年级课程。由此可知,一般学校之资赋优异特殊班有四种:(1)采分布式资源班,(2)巡回辅导班,(3)特殊教育方案,(4)高级中等教育阶段集中式特殊教育班。

如表 3 所示,台湾地区 2009 学年 25 县市一般学校特殊教育班中,资赋优异类班数为 1,821 班,以阶段别言,国民中学最多,有 712 班,其次是国民小学 691 班、高中职 418 班,学前阶段则无。以县市别言,班数最多的是台北市 247 班,其次是高雄市 214 班、台北县 156 班、台中市 135 班、彰化县 115 班、桃园县 107 班。班数最少的是金门县(1 班)、连江县无资优班,台湾本岛班数最少的是嘉义县 9 班、新竹县 10 班。

此外,上述规定国民教育阶段的资赋优异教育采分布式资源班、巡回辅导班及特殊教育方案办理。曾引起子女就读国民中小学音乐班、美术班学生家长的恐慌,以为国民中小学音乐班、美术班等明年起将取消。事实上,集中式艺术资优教育系以艺术教育法为法源并实行多年,艺术教育法第 8 条规定,高级中等学校及国民中、小学,经报请主管教育行政机关核准后,得设立艺术才能班,就具艺术才能学生之能力、性向及兴趣,辅导其适当发展。艺术才能班设立标准,由教育主管部门定之。因此,本特殊教育法第 35 条之修正并不会影响国民中小学艺术才能班之设立。

表 3 台湾地区 2009 学年 25 县市一般学校特殊教育班数量 单位: 班

	身 心 障 碍 类					资赋优异类			
	学前	国小	国中	高中职	小计	国小	国中	高中职	小计
宜兰县	11	73	33	15	132	16	15	15	46
基隆市	5	65	28	6	104	15	18	6	39
台北市	18	344	154	63	579	104	39	104	247

台北县	36	255	137	37	465	72	60	24	156
桃园县	11	175	82	21	289	34	39	34	107
新竹市	7	52	28	13	100	23	19	21	63
新竹县	1	47	21	5	74	4	3	3	10
苗栗县	10	71	37	10	128	29	24	6	59
台中市	11	89	50	19	169	30	61	44	135
台中县	12	154	90	33	289	21	54	7	82
南投县	6	55	38	15	114	7	24	8	39
彰化县	6	142	60	26	234	30	67	18	115
云林县	2	54	38	15	109	9	24	11	44
嘉义市	4	32	14	4	54	16	30	21	67
嘉义县	5	43	30	6	84	0	9	0	9
台南市	4	75	40	8	127	33	35	21	89
台南县	6	99	38	24	167	44	21	6	71
高雄市	26	181	84	20	311	128	66	20	214
高雄县	3	109	43	15	170	12	39	12	63
屏东县	11	68	38	22	139	38	41	13	92
台东县	3	38	23	6	70	8	11	3	22
花莲县	12	48	27	11	98	8	6	15	29
澎湖县	2	16	10	6	34	10	6	6	22
金门县	4	11	6	4	25	0	1	0	1
连江县	0	2	2	0	4	0	0	0	0
总计	216	2298	1151	404	4069	691	712	418	1821

注：1.2009 年度特殊教育统计年报。教育部特教小组网站。

2.不含特殊教育学校。

表 4 台湾地区 2009 学年 25 县市一般学校身心障碍类国民教育阶段班数(1) 单位：班

	集中式特教班						分布式资源班					
	智障	听障	肢障	多障	不分类	小计	不分类	智障	听障	语障	自闭症	小计
宜兰县	24	0	0	0	0	24	50	0	0	0	0	50
基隆市	23	1	0	0	0	24	58	0	2	0	0	60
台北市	152	0	0	0	0	152	324	0	5	0	0	329
台北县	147	0	0	0	0	147	204	0	15	0	0	219
桃园县	86	6	0	0	0	92	151	0	0	0	0	151
新竹市	21	2	0	0	10	33	39	0	0	0	0	39
新竹县	28	0	0	0	0	28	33	0	0	0	0	33

苗栗县	46	2	1	0	0	49	50	0	0	1	0	51
台中市	42	3	0	2	0	47	74	0	0	0	0	74
台中县	83	1	0	0	0	84	141	0	0	0	0	141
南投县	32	1	0	0	0	33	40	0	0	0	0	40
彰化县	54	7	0	0	0	61	123	0	0	0	0	123
云林县	40	2	0	0	0	42	46	0	0	0	0	46
嘉义市	19	5	0	0	0	24	17	0	0	0	0	17
嘉义县	29	0	0	0	0	29	41	0	0	0	0	41
台南市	31	3	0	0	3	37	66	0	0	0	0	66
台南县	50	1	0	0	0	51	69	0	0	0	0	69
高雄市	61	2	5	0	0	68	170	0	3	6	5	184
高雄县	0	0	0	0	56	56	70	0	0	0	0	70
屏东县	43	2	0	5	1	51	38	0	0	0	0	38
台东县	23	1	0	0	0	24	33	0	0	0	0	33
花莲县	27	1	0	0	0	28	27	0	0	0	0	27
澎湖县	12	1	0	0	0	13	9	1	0	0	0	10
金门县	3	0	0	0	0	3	9	0	0	0	0	9
连江县	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
总计	1076	41	6	7	70	1200	1886	1	25	7	5	1924

注：1.2009 年度特殊教育统计年报。教育部特教小组网站。

表 4-1 台湾地区 2009 学年 25 县市一般学校身心障碍类国民教育阶段班数(2) 单位：
班

	巡回辅导									在家教育		总计
	不分类	视障	听障	听语障	病弱	自闭症	情绪与行为障碍	床边教学	小计	巡回辅导	小计	
宜兰县	21	2	4	0	0	3	0	0	30	2	2	106
基隆市	0	3	0	0	0	1	1	0	5	4	4	93
台北市	0	0	0	0	8	0	9	0	17	0	0	498
台北县	16	0	0	0	0	0	0	0	16	10	10	392
桃园县	2	4	0	0	0	0	0	0	6	8	8	257
新竹市	3	2	0	0	0	0	0	0	5	3	3	80
新竹县	1	1	2	0	0	0	0	0	4	3	3	68
苗栗县	6	0	0	0	0	0	0	0	6	2	2	108
台中市	5	2	0	0	0	5	0	0	12	6	6	139
台中县	8	3	2	0	0	2	0	0	15	4	4	244
南投县	9	2	2	0	0	0	1	0	14	6	6	93
彰化县	1	3	0	4	1	2	1	0	12	6	6	202
云林县	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	3	92
嘉义市	2	1	0	0	0	0	0	0	3	2	2	46
嘉义县	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1	1	73
台南市	0	3	2	0	0	3	2	0	10	2	2	115
台南县	8	3	0	2	0	0	0	0	13	4	4	137
高雄市	0	0	2	0	0	0	3	3	8	5	5	265
高雄县	26	0	0	0	0	0	0	0	26	0	0	152
屏东县	12	2	0	0	0	0	0	0	14	3	3	106
台东县	1	1	0	0	0	0	0	0	2	2	2	61
花莲县	20	0	0	0	0	0	0	0	20	0	0	75
澎湖县	0	1	0	1	0	0	0	0	2	1	1	26
金门县	2	1	0	1	0	0	0	0	4	1	1	17
连江县	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
总计	144	34	16	8	9	16	17	3	247	78	78	3449

注：2009 年度特殊教育统计年报。教育部特教小组网站。

在班级规模方面，特殊教育设施及人员设置标准第 7 条规定，身心障碍特殊教育学校、特殊幼儿园，每班人数规定如下：(1)学前教育阶段：每班以不超过 8 人为原则，(2)国民小学教育阶段：每班以不超过 10 人为原则，(3)国民中学教育阶段：每班以不超过 12 人为原则，(4)高级中等教育阶段：每班以不超过 15 人为原则。资赋优异特殊教育学校、特殊幼儿园，每班学生人数不得超过 30 人。

在教师编制方面，特殊教育设施及人员设置标准第 9 条规定如下，

- 1.教师：学前教育及国民小学教育阶段，每班置教师 2 人；国民中学及高级中等教育阶段，每班置教师 3 人。
- 2.导师：学前教育、国民小学及国民中学教育阶段，每班置导师二人，由教师兼任之。高级中等教育阶段，每班置导师一人，由教师兼任之。
- 3.教师助理员：学校身心障碍学生人数，每 15 人置 1 人，未满 15 人以 15 人计。

综合上述，在特殊教育学制与安置方面，可归纳六项要点：

- 1.特殊教育学制分为学前教育阶段、国民教育阶段、高级中等教育阶段、高等教育及成人教育阶段等四阶段。并规定特殊教育之实施，应自三岁开始。
- 2.台湾地区 25 个县市，目前共有 15 个县市设有 1 所以上的特殊教育学校，目前尚未设特殊学校有新竹县、新竹市、南投县、嘉义县、屏东县、台东县、澎湖县、金门县、连江县等 9 个县市。
- 3.一般学校特殊教育班中，身心障碍类共 4,069 班，以国民小学的 2,298 班最多。资赋优异类班总数为 1,821 班，以国民中学阶段的班数最多。
- 4.一般学校之身心障碍类特殊班有五种：(1)集中式特殊教育班，(2)分布式资源班，(3)巡回辅导班，(4)床边教学，(5)普通班接受特教服务。身心障碍类特殊班总数 3,449 班，其中以分布式资源班的数量最多。
- 5.一般学校之资赋优异特殊班有四种：(1)采分布式资源班，(2)巡回辅导班，(3)特殊教育方案，(4)高级中等教育阶段集中式特殊教育班。此外，通过缩短修业年限鉴定的学生可以加速学习及选修高年级课程。
- 6.在学生及教师员额方面员额在国民小学，每班学生不超过 10 人，每班置教师 2 人；在国民小学，每班学生不超过 12 人，每班置教师 3 人。

五、特殊教育课程与实施

特殊教育法第 2 条规定，资赋优异教育之课程，是由各级主管教育行政机关依据教育主管们所定各该级学校课程标准，并考量学生个别差异，设计适合其需要之课程实施之。而身心障碍教育课程纲要，由教育主管部门订定。例如，目前教育主管部门订有「特殊教育学校(班)国民教育阶段智能障碍类课程纲要」(1999 年)、「特殊教育学校(班)国民教育阶段肢体障碍类课程纲要」(2000 年)、「特殊教育学校(班)国民、学前教育阶段视觉障碍类课程纲要」(2000 年)、「特殊教育学校(班)国民教育阶段听觉障碍类课程纲要」(2000 年)、「特殊教育学校高中职教育阶段智能障碍类课程纲要」(2000 年)、「特殊教育学校(班)高中职教育阶段视觉障碍类课程纲要」(2000 年)、「特殊教育学校(班)高中职教育阶段肢体障碍类课程纲要」(2000 年)。

教育主管部门(特殊教育小组)于 2008 年 9 月发布「高级中等以下特殊教育课程发展共同原则及课程纲要总纲编制报告」、「国民教育阶段特殊教育课程纲要总纲」、「高中教育阶段特殊教育课程纲要总纲」、「高职教育阶段特殊教育课程纲要总纲」等四项文件。表 5 为台湾地区中小学特殊教育课程总纲内容，其特色有四(卢台华，2008)：

- 1.三阶段特殊教育课程纲要之总纲架构统一：将国民教育、高中教育及高职教育三阶段特殊教育课程纲要总纲之架构统一，以学生认知功能缺损程度做为弹性规划本课程纲要之原则。
- 2.以普通教育课程纲要为主轴：依循特殊需求学生之个别差异与需求，弹性调整普通教育课程纲要之各项课程原则，并在各阶段课程纲要总纲中增设说明普通教育课程纲要调整原则。
- 3.各阶段增设说明个别化教育计画与课程间的关系：以重视学生学习之个别性，以学生个别化教育计画做为课程之调整原则。
- 4.强化课程委员会功能：规定特殊教育学校成立课程发展委员会，并在普通学校课程发展委员会纳入特殊教育教师代表。

在认知功能缺损程度方面，将学生分为「认知功能无缺损学生」、「认知功能轻度缺损学生」、「认知功能严重缺损学生」三类，其课程调整原则如下(盧台华，2008)：

- 1.对于认知功能无缺损学生，此類学生通常为在普通学校就讀并接受资源班之直接或间接服务，课程之安排需与普通班级学生相同为原则，惟学校需依学生之个别需要，提供其学习困难领域之课程调整与补救教学、学习优异领域之充实教学等。
- 2.认知功能轻度缺损学生，此類学生通常在普通学校就讀并接受资源班之直接或间接服务，或在各特殊教育学校内就讀。其课程之规划应与普通学生相同，遵循普通学校课程之规划來实施，惟学校需依学生个别需要，提供其学习困难领域之抽離或外加式之补救教学等协助。
- 3.认知功能严重缺损学生，此類学生可能安置于普通学校特教班或各特殊教育学校中，其课程之规划应参照普通教育课程之规划。另由学校需依学生个别需要，提供协助。

在个别化教育计画与课程间的关系方面，分为下列四项重点(盧台华，2008)：

- 1.是教师拟订教学目标的依据：教师需整合每位学生 IEP 所订定之年度与学期目标作为班级、小组或个人课程设计与教材选用之依据。
- 2.参考该阶段普通教育课程之能力指针：IEP 年度与学期目标之拟定可参考该阶段普通教育课程之能力指针，并可进行调整。
- 3.个别化教育计画主要内容：IEP 中需明载特殊需求学生在普通环境学习的限制、适当的评量方式、其在普通班级的学习和生活的可能性与所需资源作为在融合教育或特殊教育环境受教及相关服务提供之依据。
- 4.课程与教材的调整宜参考 IEP 的纪录：IEP 纪录该生在普通班学习的限制，由弱势与优势的能力着手，以因应不同学生身心特性及个别需要，做为选择与自编教材之参考。

表 5 台湾地区中小学特殊教育课程总纲内容

名称	内 容
(一)高级中等以下特殊教育课程发展共同原则及课程纲要总纲编制报告	1.特殊教育课程纲要特色 2.适用对象在各教育阶段之分布 3.特殊教育课程纲要适用对象 4.适用对象之课程调整原则 5.普通教育课程纲要调整原则 6.个别化教育计画与课程间的关系 7.国民教育阶段九年一贯课程纲要总纲与特殊教育课程纲要总纲之差异性比较 8.高中教育阶段普通教育课程纲要总纲及特殊教育课程纲要总纲之差异性比较 9.高职教育阶段普通教育课程纲要总纲及特殊教育课程纲要总纲之差异性比较 10.特殊教育课程纲要总纲实施通则
(二)国民教育阶段特殊教育课程纲要总纲	1.修订背景与基本理念 2.基本能力与课程目标 3.适用对象 4.学习领域与节数 5.九年一贯课程之调整原则 6.个别化教育计画与课程之关系 7.实施通则
(三)高中教育阶段特殊教育课程纲要总纲	1.修订背景与理念 2.教育目标 3.适用对象 4.学习领域、科目与学分数 5.普通高中课程之调整原则 6.个别化教育计画与课程之关系 7.实施通则 8.附录

(四)高职教育阶段 特殊教育课程 纲要总纲	1.修订背景与理念 2.教育目标与能力 3.群科归属与设计原则 4.适用对象 5.学习领域、科目与学分（节）数 6.普通高职课程之调整原则 7.个别化教育计画与课程之关系 8.校订科目规划原则 9.实施通则 10.附录
-----------------------------	--

注：高级中等以下特殊教育课程发展共同原则及课程纲要总纲编制报告。教育部特教小组网站。

在实施方面，特殊教育课程教材教法实施办法第 9 条规定，学校实施特殊教育，为达成个别化教学目标，得以下列方式实施之：(1)以分组方式区分，包括个别指导、班级内小组教学、跨班级、年级或学校之分组教学等。(2)以人力与资源应用方式区分，包括师徒制、协同教学、同侪教学、计算机或多媒体辅助教学、远距教学、社区资源运用等。(3)其它适合特殊教育学生之教学方式。至于具体的调整作法可从学习内容、学习歷程、学习环境、学习评量方式等四方面着手。

在活动方面，台湾资优教育也正尝试以更弹性、更多元的教育方案提供资优学生充实教育的机会，举凡校内可以举办的社团活动、假日研习、夏冬令营、竞赛、异质分组活动设计、主题法模块教学设计、综合充实教育方案、统整教学模式，以及到校际交流、国际交流、远距教学、网络学习等方式，都是资优教育可行的方式(吴武典，2009)。

特殊教育法第 24 条第 2 项规定，各级学校对于身心障碍学生之评量、教学及辅导工作，应以专业团队合作进行为原则，并得视需要结合卫生医疗、教育、社会工作、独立生活、职业重建相关专业人员，共同提供学习、生活、心理、复健训练、职业辅导评量及转衔辅导与服务等协助

依据身心障碍教育专业团队设置与实施办法第 2 条规定，专业团队由特殊教育教师、普通教育教师、特殊教育相关专业人员及教育行政人员等共同参与为原则，并得依学生之需要弹性调整之。第 2 条规定，专业团队每学年应至少召开三次团队会议。

第 6 条规定，专业团队之合作方式及运作程序如下：

- 1.由相关团队成员共同先就个案讨论后再进行个案评估，或由各团队成员分别实施个案评估后再共同进行个案讨论，作成评估结果。
- 2.专业团队依前款评估结果，透过会议，确定教育及相关专业服务之重点及目标，完成个别化教育计画之拟定。
- 3.个别化教育计画之执行及追踪评鉴，由与个案最密切之专业团队成员在其它成员之咨询、指导或协助下负责为之，或由各专业团队成员分别负责为之。

在资赋优异教育之教学方面，特殊教育课程教材教法实施办法第 4 条规定，学校实施资赋优异教育，应依规定设计之课程，并视学生特质及其个别需要，安排充实及加速之学习活动，强调启发性、创造性之教学，并加强培养学生之社会知能及独立研究能力。

综合上述，有关特殊教育课程与实施可归纳五项要点：

1. 资赋优异教育之课程，由各级主管教育行政机关依据各该阶段学校课程标准设计。而身心障碍教育课程纲要，由教育主管部门订定。
2. 中小学阶段的特殊教育课程纲要，亦以普通教育课程纲要为主轴，依循特殊需求学生之个别差异与需求，弹性调整。主要考量学生的认知功能缺损程度，从学习内容、学习历程、学习环境、学习评量方式等四方面进行调整。
3. 个别化教育计画可参考该阶段普通教育课程之能力指针，以增进 IEP 与普通教育课程的联结。
4. 学校特殊教育教学与活动应更为弹性与多元，可采不同的分组方式与人力组合，以达成个别化教学目标。
5. 在人力运用方面，应以专业团队合作进行为原则。专业团队由特殊教育教师、普通教育教师、特殊教育相关专业人员及教育行政人员等共同参与为原则。

六、特殊教育师资培育

1994 年公布「师资培育法」，师资培育由公费改为自费为主，并开放一般大学亦可培养，但特殊教育师资培育的开放程度，远不及幼教、小教与中教。目前特殊教育师资培育机构是 3 所师范大学、5 所教育大学，以及嘉义大学、台南大学、台东大学、东华大学、私立中原大学的特殊教育学系培育。3 所师范大学以培育中等学校特殊教育师资为主，另 9 所大学以培养小学及幼儿阶段的特殊教育师资，而私立中原大学的特殊教育学系培育则同时培育中小学特殊教育师资。

依据教育主管部门 2003 年发布的「特殊教育教师师资职前教育课程教育专业课程科目及学分」规定，特殊教育教师师资职前教育应修习至少 40 学分，包括一般教育专业课程至少 10 学分，特殊教育专业课程至少 30 学分。

特殊教育专业课程的 30 学分中，包括特殊教育共同专业课程 10 学分，皆为必修(包括特殊教育导论 3 学分、特殊教育学生评量 3 学分、特殊教育教学实习 4 学分)。特殊教育各类组专业课程至少 20 学分，资赋优异类至少必修 12 学分，选修 8 学分；身心障碍类至少必修 10 学分，选修 10 学分。

依据师资培育法规定，修毕师资职前教育课程须另加全时实习半年，全时实习半年期满并及格后，再参加教师资格考试，及格后才取得特殊教育教师资格。考试科目共有国语文、教育原理与制度、特殊教育学生评量与辅导、特殊教育课程与教学等四科。

表 6 特殊教育教师师资职前教育课程教育专业课程结构

课程分类		学分数	分类
一般教育专业课程		至少 10 学分	学前 10 学分
			国小 10 学分
			中等 10 学分
特殊教育专业课程		至少 30 学分	
1	特殊教育共同专业课程	至少 10 学分	
2.	特殊教育各类组专业课程	至少 20 学分	1.资优：必修 12 学分、选修 8 学分 2.障碍：必修 10 学分、选修 10 学分

2008 年度高级中等以下学校及幼儿园教师资格检定考试特殊教育类有 741 人报名，735 人到考，644 人通过，通过率为 87.6%(总通过率为 75.6%)。2009 年度 797 人报名，789 人

到考，717人通过，通过率为90.0%(总通过率为63.7%)(吴武典，2008)。显示特殊教育类教师资格检定考试通过率均高于四类师资检定考试之总通过率。

目前特殊教育师资培育出现三个问题：(1)部分师生花费半年实习，但未能通过教师资格检定考试，而无法取得教师证书。(2)师资培育供过于求的问题，许多人取得教师证书，但没有机会取得教师工作。(3)特殊教育师资流失的问题，尤其是国民小学特教教师，因为大多具一般教师资格，若有机会常转任一般教师。

综合上述，有关特殊教育师资培育，可归纳二项要点：

1. 特殊教育法未规范师资培育，特殊教育师资制度由师资培育法规范。中小学特殊教育师资均须修毕40个职前教育学分，参加半年教育实习，并通过检定考试，才能取得教师证书。
2. 虽然特殊教育师资特殊师资检定考试通过率颇高，但供过于求情形严重，取得教师证书后，担任教师的机会不多。

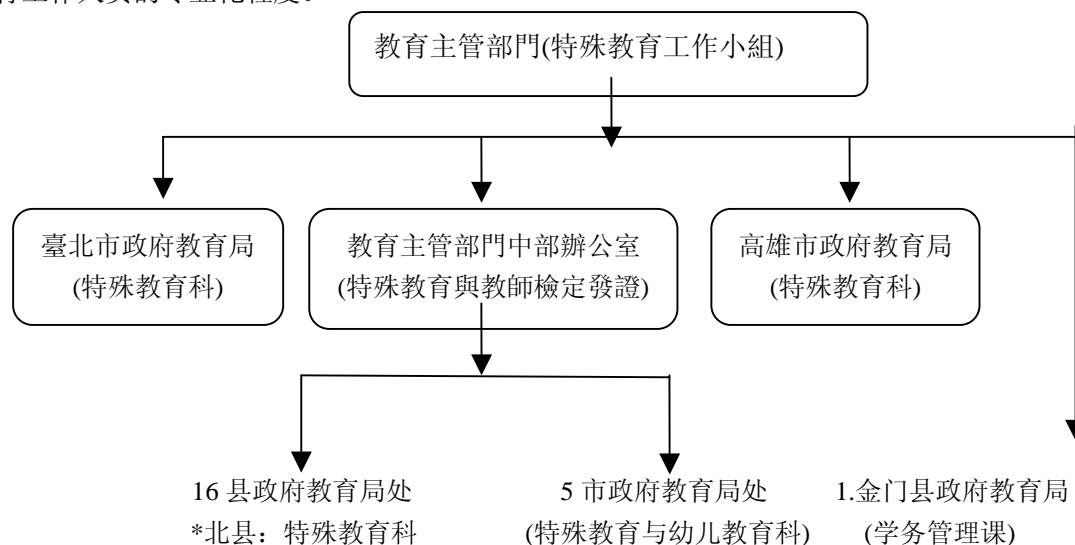
七、特殊教育行政体制与经费

特殊教育法第7条第1项规定，各级主管机关为执行特殊教育工作，应设专责单位。各级主管机关的职责是每年定期举办特殊教育学生状况调查及教育安置需求人口通报，出版统计年报，依据实际现况及需求，妥善分配相关资源，并规划各项特殊教育措施(第8条)。直辖市之主管教育行政机关是直辖市政府、县(市)之主管教育行政机关为县(市)政府。

图2为台湾特殊教育行政系统图，在教育主管部门之专责单位为「特殊教育小组」，直辖市政府(台北市、高雄市)之专责单位为教育局之「特殊教育科」，在台湾省21县(市)政府中，除台北县政府之专责单位为教育局之「特殊教育科」、澎湖县政府之专责单位为教育局之「社会教育与特殊教育课」外，其余19县(市)政府之专责单位为教育处之「特殊教育及幼儿教育科」。而教育主管部门中部办公室设「特殊教育及教师检定发证」(第一科)负责台湾省中小学特殊教育业务推展。

此外，在金门县政府、连江县政府教育局并未设专责单位，其特殊教育业务「学务管理课」负责，似乎不符合特殊教育法第7条之规定。但该两县人口数远不及台湾本岛各县市，其业务量是否达到可以设置专责单位的程度，值得考量。

其次，在学校层次，特殊教育法第7条第2项规定，特殊教育学校及设有特殊教育班之各级学校，其承办特殊教育业务人员及特殊教育学校之主管人员，应进用具特殊教育相关专业者。而所谓「具特殊教育相关专业」是指修习特殊教育学分三学分以上者。旨在提升特殊教育工作人员的专业化程度。



*澎湖：社会教育与特殊教育课
*其它：特殊教育与幼儿教育科

2.连江县政府教育局
(学务管理课)

图 2 台湾特殊教育行政系统图

在特殊教育预算保障方面，旧版特殊教育法规定，特殊教育预算，在中央政府不得低于当年度教育主管预算3%；在地方政府不得低于当年度教育主管预算5%。新版特殊教育法第9条规定，在教育主管部门不得低于当年度教育主管预算4.5%；在地方政府不得低于当年度教育主管预算5%。把教育主管部门特殊教育预算由3%提高至4.5%，因为加计身心障碍子女教育补助费之后，目前已达4.2%。

表 7 为教育主管部门编列特殊教育预算，由该表可知，2000 年教育主管部门编列的特殊教育预算为 55 亿余元，2005 年为 61 亿余元，2009 年为 72 亿余元，逐年增加，且符合法律规定之比率。其次，由该表也可看出，约 99%的特殊教育经费均用于身心障碍类教育，资赋优异类教育约只占 1%。可能近年来补助弱势之施政理念有关。

以教育主管部门 2009 年度预算为例，在 72 亿元经费中，私立学校学杂费减免及工读助学金约 23 亿元，占 32%；9 所国立特殊学校经费约 13 亿元，占 18%。两者合计 36 亿元，已占 50%，实际上能推动特教业务者只有 36 亿元。至于在地方政府方面，除台北市、高雄市外，各县市财政并不是很丰厚，特殊教育工作的推展，主要还是仰赖教育主管部门的挹注。

表 7 教育主管部门编列特殊教育预算

单位：新台币百万元

年度	合 计		身心障碍类		资赋优异类	
	金 额	占主管预算	金额	%	金额	%
2000 年	5531	3.0%	4807	86.9%	164	3.0%
2005 年	6103	4.3%	6049	99.1%	53	0.9%
2009 年	7245	4.3%	7148	98.7%	97	1.3%

注：政府总预算教育主管部门单位预算。教育主管部门(2009)。

综合上述，有关特殊教育行政体制与经费，可归纳二项要点：

- 1.在 25 县市中，金门县、连江县政府教育局并未设专责单位。
- 2.法率保障特殊教育经费来源，有利特殊教育发展。惟在经费如何有效分配与运用，值得探讨。

八、结论与建议

(一)结论

综合上述五项主题之分析，归纳 15 点结论：

- 1.过去 40 年来特殊教育法制化程度有显著提升，特殊教育法经 4 度修正，条文增加 1 倍。历次修正大多能发挥引导特殊教育实务推动的功能。
- 2.特殊教育法制系统分为五个层级：(1)「宪法」增修条文、(2)教育基本法、(3)特殊教育法、(4)特殊教育法规命令、(5)特殊教育行政规则。其中特殊教育法的法规命令增加为 18 件。
- 3.直辖市及县市可自定特殊教育法方面的自治法规，特殊教育法自治法规分为自治条例、自治规则二个层级。
- 4.过去 10 年来，现行特殊教育学生之类别与学生数均有显著增加，各类特殊教育学生占学生总数的比率为 3.8%。增加最多的是发展迟缓类与学术性向类。
- 5.对于各类身心障碍及资赋优异学生的特质，均有明确界定，并订有明确鉴定标准。
- 6.特殊教育学制分为学前教育阶段、国民教育阶段、高级中等教育阶段、高等教育及成人教

育阶段等四阶段。并规定特殊教育之实施，应自三岁开始。

7.目前共有 16 个县市共设有 21 所特殊教育学校，有 9 个县市未设特殊学校。身心障碍类班数最少的是澎湖县、金门县、连江县等三个离岛；资赋优异类班数最少的是金门县、连江县、嘉义县、新竹县。

8.一般学校特殊教育班中，身心障碍类共 4,069 班，以国民小学的 2,298 班最多。资赋优异类班总数为 1,821 班，以国民中学阶段的班数最多。

9.资赋优异教育之课程，由各级主管教育行政机关依据各该阶段学校课程标准设计。而身心障碍教育课程纲要，由教育主管部门订定。

10.个别化教育计画可参考该阶段普通教育课程之能力指针，以增进 IEP 与普通教育课程的联结。

11.学校特殊教育教学与活动应更为弹性与多元，可采不同的分组方式与人力组合，以达成个别化教学目标。

12.在人力运用方面，应以专业团队合作进行为原则。专业团队由特殊教育教师、普通教育教师、特殊教育相关专业人员及教育行政人员等共同参与为原则。

13.中小学特殊教育师资均须修毕 40 个职前教育学分，参加半年教育实习，并通过检定考试，才能取得教师证书。惟担任正式教师的机会不多。

14.在金门县政府、连江县政府教育局并未设专责单位，其特殊教育业务「学务管理课」负责，似乎不符合特殊教育法第 7 条之规定。

15.特殊教育经费法律保障，有利特殊教育发展。惟约 99% 的特殊教育经费均用于身心障碍类教育，资赋优异类教育约只占 1%，相当不均衡，值得探讨。

(二)建议

根据前述结论，提出八点建议供参考：

1.县市政府特殊教育法制化程度有待提升：

1990 年 1 月公布地方制度法以后，进一步落实地方自治，县市政府权责大为增加。县市政府在中央法规授权下，可自定特殊教育法方面的自治法规，包括自治条例与自治规则两层级。但经查各县市订定特殊教育自治例者甚少，法制化程度仍低

2.特殊义务教育年限值得讨论：

特殊教育法第 23 条规定，为推展身心障碍儿童之早期疗育，其特殊教育之实施，应自三岁开始，但未规定最多提供到几岁。是否参考美国特殊义务教育之措施，提供特殊义务教育到 21 岁。

3.部分县市宜研议是否设置特教学校或分校、分班，以符合规定：

特殊教育法规定，每个县市至少应设立一所特殊教育学校(分校或班)(第 25 条)。目前尚未设特殊学校有新竹县、新竹市、南投县、嘉义县、屏东县、台东县、澎湖县、金门县、连江县等 9 个县市。

4.部分县市宜研议是否增加一般学校的特殊班：

如上分析，资赋优异类班数最少的是连江县，无资优班，金门县只有 1 班，嘉义县只有 9 班、新竹县只有 10 班。与其它县市比较起来明显偏低，值得检讨。

5.宜加强个别化教育计画(IEP)与普通课程的联结：

不论是身心障碍类或资赋优异类课程设计，主要参考基准还是以各该阶段普通课程纲要，而个别化教育计画则是特殊教育课程与教学的枢纽，两者的联结宜持续加强。

6.特教师资培育供过于求的现象，值得研究：

由于中小学特殊教育教师职缺甚少，约自 2001 年以后，许多人取得特殊教育教师证书者，但没有机会取得教师工作。但特殊教育师资培育量似乎减少得不多，这是整个师资制度的问题，值得探讨。

7.金门县、连江县是否设特殊教育科，值得讨论：

在金门县政府、连江县政府教育局并未设专责单位，其特殊教育业务「学务管理课」负责，似乎不符合特殊教育法第7条之规定。但这两县人口不多，其业务量是否达到设置专责单位程度，也值得考量。若该规定又滞碍难行之处，就必须反过来修法。

8.特殊教育经费分配与运用是否妥当，值得讨论：

过去几年来，政府都能依规定比率编列特殊教育预算，惟在分配上，99%的特殊教育经费均用于身心障碍类教育，资赋优异类教育约只占1%，相当不均衡，值得讨论。

参考书目

丁志权(2005)。七国义务教育体制与发展现况之比较分析。*教师之友*，46(3)。2-12。

吴武典(2008)。特殊教育。辑于国立教育资料馆编：*中华民国教育年报*，2008年版，320~370。

林宝贵、林宏炽、沉庆盈、陈明聪、王淑娟、王欣宜、蒋明珊、吴亭芳、简明建、陈俊澂、黄志雄(2009)。《特殊教育理论与实务》。台北：心理。

教育部(2009)。《中央政府总预算教育部单位预算》。台北：编者。

教育部特殊教育小组(2009)。2009年度特殊教育统计年报。台北：编者。线上检索日期：2010年8月5日。网址：<http://163.21.111.100/tlearn/book/>

BookAll.asp?BookMainID

盧台华(2008)。高级中等以下特殊教育课程发展共同原则及课程纲要总纲编制报告。

上检索日期：2010年8月5日。网址：<http://163.21.111.100/tlearn/book/>

BookAll.asp?BookMainID

附录1 特殊教育法

1.1984年12月17日制定公布全文25条

2.1997年5月14日修正公布全文33条

3.2001年12月26日修正发布第2~4、8、9、14~17、19、20、28、31条条文

4.2004年6月23日增订公布第31-1条条文

5.2009年11月18日修正公布全文51条

第一章 总则

第一条 为使身心障碍及资赋优异之国民，均有接受适性教育之权利，充分

发展身心潜能，培养健全人格，增进服务社会能力，特制定本法。

第二条 本法所称主管机关：在中央为教育部；在直辖市为直辖市政府；在县(市)为县(市)政府。

本法所定事项涉及各目的事业主管机关业务时，各该机关应配合办理。

第三条 本法所称身心障碍，指因生理或心理之障碍，经专业评估及鉴定具学习特殊需求，须特殊教育及相关服务措施之协助者；其分类如下：

- 一、智能障碍。
- 二、视觉障碍。
- 三、听觉障碍。
- 四、语言障碍。
- 五、肢体障碍。
- 六、身体病弱。
- 七、情绪行为障碍。
- 八、学习障碍。
- 九、多重障碍。
- 十、自闭症。
- 十一、发展迟缓。
- 十二、其它障碍

第四条 本法所称资赋优异，指有卓越潜能或杰出表现，经专业评估及鉴定具学习特殊需求，须特殊教育及相关服务措施之协助者；其分类如下：

- 一、一般智能资赋优异。
- 二、学术性向资赋优异。
- 三、艺术才能资赋优异。
- 四、创造能力资赋优异。
- 五、领导能力资赋优异。
- 六、其它特殊才能资赋优异。

第五条 各级主管机关为促进特殊教育发展，应设立特殊教育咨询会。遴聘学者专家、教育行政人员、学校行政人员、同级教师组织代表、家长代表、特殊教育相关专业人员(以下简称专业人员)、相关机关(构)及团体代表，参与咨询、规划及推动特殊教育相关事宜。

前项咨询会成员中，教育行政人员及学校行政人员代表人数合计不得超过半数，单一性别人数不得少于三分之一。

第一项参与咨询、规划、推动特殊教育与其它相关事项之办法及自

治法规，由各主管机关定之。

第六条 各级主管机关应设特殊教育学生鉴定及就学辅导会(以下简称鉴辅会)，遴聘学者专家、教育行政人员、学校行政人员、同级教师组织代表、家长代表、专业人员、相关机关(构)及团体代表，办理特殊教育学生鉴定、安置、重新安置、辅导等事宜；其实施方法、程序、期程、相关资源配置，与运作方式之办法及自治法规，由各级主管机关定之。

前项鉴辅会成员中，教育行政人员及学校行政人员代表人数合计不得超过半数，单一性别人数不得少于三分之一。

各该主管机关办理身心障碍学生鉴定及安置工作会议时，应通知有关之学生家长列席，该家长并得邀请相关专业人员列席。

第七条 各级主管机关为执行特殊教育工作，应设专责单位。

特殊教育学校及设有特殊教育班之各级学校，其承办特殊教育业务人员及特殊教育学校之主管人员，应进用具特殊教育相关专业者。

前项具特殊教育相关专业，指修习特殊教育学分三学分以上者。

第八条 各级主管机关应每年定期举办特殊教育学生状况调查及教育安置需求人口通报，出版统计年报，依据实际现况及需求，妥善分配相关资源，并规划各项特殊教育措施。

第九条 各级政府应从宽编列特殊教育预算，在中央政府不得低于当年度教育主管预算百分之四.五；在地方政府不得低于当年度教育主管预算百分之五。

地方政府编列预算时，应优先办理身心障碍教育。

中央政府为均衡地方身心障碍教育之发展，应补助地方办理身心障碍教育之人事及业务经费；其补助办法，由中央主管机关会商直辖市、县(市)主管机关后定之。

第二章 特殊教育之实施

第一节 通则

第十条 特殊教育之实施，分下列四阶段：

一、学前教育阶段：在医院、家庭、幼儿园、托儿所、社会福利机构、特殊教育学校幼稚部或其它适当场所办理。

二、国民教育阶段：在国民小学、国民中学、特殊教育学校或其它适当场所办理。

三、高级中等教育阶段：在高级中等学校、特殊教育学校或其它适当场所办理。

四、高等教育及成人教育阶段：在专科以上学校或其它成人教育机

构办理。

前项第一款学前教育阶段及第二款国民教育阶段，特殊教育学生以就近入学为原则。但国民教育阶段学区学校无适当场所提供特殊教育者，得经主管机关安置于其它适当特殊教育场所。

第十一条 高级中等以下各教育阶段学校得设特殊教育班，其办理方式如下：

- 一、集中式特殊教育班。
- 二、分布式资源班。
- 三、巡回辅导班。

前项特殊教育班之设置，应由各级主管机关核定；其班级之设施及人员设置标准，由中央主管机关定之。

高级中等以下各教育阶段学生，未依第一项规定安置于特殊教育班者，其所属学校得拟具特殊教育方案向各主管机关申请；其申请内容与程序之办法及自治法规，由各主管机关定之。

第十二条 为因应特殊教育学生之教育需求，其教育阶段、年级安排、教育场所及实施方式，应保持弹性。

特殊教育学生得视实际状况，调整其入学年龄及修业年限；其降低或提高入学年龄、缩短或延长修业年限及其它相关事项之办法，由中央主管机关定之。但法律另有规定者，从其规定。

第十三条 各教育阶段之特殊教育，由各主管机关办理为原则，并得奖助民间办理，对民间办理身心障碍教育者，应优先奖助。

前项奖助对象、条件、方式、违反规定时之处理与其它应遵行事项之办法及自治法规，由各级主管机关定之。

第十四条 高级中等以下各教育阶段学校为办理特殊教育应设置专责单位，依实际需要遴聘及进用特殊教育教师、特殊教育相关专业人员及助理人员。

前项专责单位之设置与人员之遴聘、进用及其它相关事项之办法，由中央主管机关定之。

第十五条 为提升特殊教育及相关服务措施之服务品质，各级主管机关应加强办理特殊教育教师及相关人员之培训及在职进修。

第十六条 各级主管机关为实施特殊教育，应依鉴定基准办理身心障碍学生及资赋优异学生之鉴定。

前项学生之鉴定基准、程序、期程、教育需求评估、重新评估程序及其它应遵行事项之办法，由中央主管机关定之。

第十七条 托儿所、幼儿园及各级学校应主动或依申请发掘具特殊教育需求之

学生，经监护人或法定代理人同意者，依前条规定鉴定后予以安置，并提供特殊教育及相关服务措施。

各主管机关应每年重新评估前项安置之适当性。

监护人或法定代理人不同意进行鉴定安置程序时，托儿所、幼儿园及高级中等以下学校应通报主管机关。

主管机关为保障身心障碍学生权益，必要时得要求监护人或法定代理人配合鉴定后安置及特殊教育相关服务。

第十八条 特殊教育及相关服务措施之提供及设施之设置，应符合适性化、个别化、社区化、无障碍及融合之精神。

第十九条 特殊教育之课程、教材、教法及评量方式，应保持弹性，适合特殊教育学生身心特性及需求；其办法，由中央主管机关定之。

第二十条 为充分发挥特殊教育学生潜能，各级学校对于特殊教育之教学应结合相关资源，并得聘任具特殊专才者协助教学。

前项特殊专才者聘任办法，由中央主管机关定之。

第二十一条 对学生鉴定、安置及辅导如有争议，学生或其监护人、法定代理人，得向主管机关提起申诉，主管机关应提供申诉服务。

学生学习、辅导、支持服务及其它学习权益事项受损时，学生或其监护人、法定代理人，得向学校提出申诉，学校应提供申诉服务。

前二项申诉服务事项之办法，由中央主管机关定之。

第二节 身心障碍教育

第二十二条 各级学校及试务单位不得以身心障碍为由，拒绝学生入学或应试。

各级学校及试务单位应提供考试适当服务措施，并由各试务单位公告之；其身心障碍学生考试服务办法，由中央主管机关定之

第二十三条 身心障碍教育之实施，各级主管机关应依专业评估之结果，结合医疗相关资源，对身心障碍学生进行有关复健、训练治疗。

为推展身心障碍儿童之早期疗育，其特殊教育之实施，应自三岁开始。

第二十四条 各级主管机关应提供学校辅导身心障碍学生有关评量、教学及行政等支持服务。

各级学校对于身心障碍学生之评量、教学及辅导工作，应以专业团队合作进行为原则，并得视需要结合卫生医疗、教育、社会工作、独立生活、职业重建等相关专业人员，共同提供学习、生活、心理、复健训练、职业辅导评量及转衔辅导与服务等协助。

前二项之支持服务与专业团队设置及实施办法，由中央主管机关定

之。

第二十五条 各级主管机关或私人为办理高级中等以下各教育阶段之身心障碍学生教育，得设立特殊教育学校；特殊教育学校之设立，应以小班、小校为原则，并以招收重度及多重障碍学生为优先，各直辖市、县(市)应至少设有一所特殊教育学校（分校或班），每校并得设置多个校区；特殊教育班之设立，应力求普及，符合社区化之精神。

启聪学校以招收听觉障碍学生为主；启明学校以招收视觉障碍学生为主。

特殊教育学校依其设立之主体为中央政府、直辖市政府、县(市)政府或私人，分为国立、直辖市立、县(市)立或私立；其设立、变更及停办，依下列规定办理：

- 一、国立：由中央主管机关核定。
- 二、直辖市立：由直辖市主管机关核定后，报请中央主管机关备查。
- 三、县(市)立：由县(市)主管机关核定后，报请中央主管机关备查。
- 四、私立：依私立学校法相关规定办理。

特殊教育学校设立所需之校地、校舍、设备、师资、变更、停办或合并之要件、核准程序、组织之设置及人员编制标准，由中央主管机关定之。

第二十六条 特殊教育学校置校长一人，其聘任资格依教育人员任用条例之规定，并应具备特殊教育之专业知能，聘任程序比照其所设最高教育阶段之学校法规之规定。

第二十七条 高级中等以下各教育阶段学校，对于就读普通班之身心障碍学生，应予适当教学及辅导；其教学原则及辅导方式之办法，由各级主管机关定之。

为使普通班教师得以兼顾身心障碍学生及其它学生之需要，前项学校应减少身心障碍学生就读之普通班学生人数，或提供所需人力资源及协助；其减少班级学生人数之条件、核算方式、提供所需人力资源与协助之办法，由中央主管机关定之。

第二十八条 高级中等以下各教育阶段学校，应以团队合作方式对身心障碍学生订定个别化教育计画，订定时应邀请身心障碍学生家长参与，必要时家长得邀请相关人员陪同参与。

第二十九条 高级中等以下各教育阶段学校，应考量身心障碍学生之优势能力、性向及特殊教育需求及生涯规划，提供适当之升学辅导。

身心障碍学生完成国民义务教育后之升学辅导办法，由中央主管机

关定之。

第三十条 高等教育阶段之身心障碍教育，应符合学生需求，以特殊教育方案实施，协助学生学习及发展。

政府应实施身心障碍成人教育，并鼓励身心障碍者参与终身学习活动；其办理机关、方式、内容及其它相关事项之办法，由中央主管机关定之。

第三十一条 为使各教育阶段身心障碍学生服务需求得以衔接，各级学校应提供整体性与持续性转衔辅导及服务；其转衔辅导及服务之办法，由中央主管机关定之。

第三十二条 各级主管机关应依身心障碍学生之家庭经济条件，减免其就学费用；对于就读学前私立幼儿园、托儿所或社会福利机构之身心障碍幼儿，得发给教育补助费，并奖助其招收单位。

前项减免、奖补助之对象、条件、金额、名额、次数及其它应遵行事项之办法，由中央主管机关定之。

身心障碍学生品学兼优或有特殊表现者，各级主管机关应给予奖补助；其办法及自治法规，由各级主管机关定之。

第三十三条 学校、幼儿园、托儿所及社会福利机构应依身心障碍学生在校(园、所)学习及生活需求，提供必要之教育辅助器材及相关支持服务；其办法，由中央主管机关定之。

身心障碍学生无法自行上下学者，由各主管机关免费提供交通工具；确有困难提供者，补助其交通费；其实施办法及自治法规，由各主管机关定之。

各主管机关应优先编列预算，推动前二项之服务。

第三十四条 各主管机关得依申请核准或委托社会福利机构、医疗机构及少年矫正学校，办理身心障碍教育。

第三节 资赋优异教育

第三十五条 学前教育阶段及高级中等以下各教育阶段学校资赋优异教育之实施，依下列方式办理：

一、学前教育阶段：采特殊教育方案办理。

二、国民教育阶段：采分布式资源班、巡回辅导班、特殊教育方案办理。

三、高级中等教育阶段：依第十一条第一项及第三项规定方式办理。

第三十六条 高级中等以下各教育阶段学校应以协同教学方式，考量资赋优异学生性向、优势能力、学习特质及特殊教育需求，订定资赋优异学生个别辅导计画，必要时得邀请资赋优异学生家长参与。

第三十七条 高等教育阶段资赋优异教育之实施，应考量资赋优异学生之性向及优势能力，得以特殊教育方案办理。

第三十八条 资赋优异学生之入学、升学，应依各该教育阶段法规所定入学、升学方式办理；高级中等以上教育阶段学校，并得参采资赋优异学生在学表现及潜在优势能力，以多元入学方式办理。

第三十九条 资赋优异学生得提早选修较高一级以上教育阶段课程，其选修之课程及格者，得于入学后抵免。

第四十条 高级中等以下各教育阶段主管机关，应补助学校办理多元资优教育方案，并对办理成效优良者予以奖励。

资赋优异学生具特殊表现者，各级主管机关应给予奖助。

前二项之奖补助办法及自治法规，由各主管机关定之。

第四十一条 各级主管机关及学校对于身心障碍及社经文化地位不利之资赋优异学生，应加强鉴定与辅导，并视需要调整评量工具及程序。

第三章 特殊教育支持系统

第四十二条 各级主管机关为改进特殊教育课程、教材教法及评量方式，应进行相关研究，并将研究成果公开及推广使用。

第四十三条 为鼓励大学校院设有特殊教育系、所者设置特殊教育中心，协助特殊教育学生之鉴定、教学及辅导工作，中央主管机关应编列经费补助之。

为办理特殊教育各项实验研究并提供教学实习，设有特殊教育系之大学校院，得附设特殊教育学校(班)。

第四十四条 各级主管机关为有效推动特殊教育、整合相关资源、协助各级学校特殊教育之执行及提供咨询、辅导与服务，应建立特殊教育行政支持网络；其支持网络之联系与运作方式之办法及自治法规，由各级主管机关定之。

第四十五条 高级中等以下各教育阶段学校，为处理校内特殊教育学生之学习辅导等事宜，应成立特殊教育推行委员会，并应有身心障碍学生家长代表；其组成与运作方式之办法及自治法规，由各级主管机关定之。

第四十六条 各级学校应提供特殊教育学生家庭咨询、辅导、亲职教育及转介等支持服务。

前项所定支持服务，其经费及资源由各级主管机关编列预算办理。

身心障碍学生家长至少应有一人为该校家长会常务委员或委员，参与学校特殊教育相关事务之推动。

第四十七条 高级中等以下各教育阶段学校办理特殊教育之成效，主管机关应至少每三年办理一次评鉴。

直辖市及县(市)主管机关办理特殊教育之绩效，中央主管机关应至少每三年办理一次评鉴。

前二项之评鉴项目及结果应予公布，并对评鉴成绩优良者予以奖励，未达标准者应予追踪辅导；其相关评鉴办法及自治法规，由各主管机关定之。

第四章 附则

第四十八条 公立特殊教育学校之场地、设施与设备提供他人使用、委托经营、奖励民间参与，与学生重补修、办理招生、甄选、实习、实施推广教育等所获之收入及其相关支出，应设置专帐以代收代付方式执行，其剩余款并得滚存作为改善学校基本设施或充实教学设备之用，不受预算法第十三条、国有财产法第七条及地方公有财产管理相关规定之限制。

前项收支管理作业规定，由中央主管机关定之。

第四十九条 本法授权各级主管机关订定之法规，应邀请同级教师组织及家长团体参与订定之。

第五十条 本法施行细则，由中央主管机关定之。

第五十一条 本法自公布日施行。

附录 2 身心障碍及资赋优异学生鉴定标准

1.2002 年年 5 月 9 日订定发布全文 20 条

2.2006 年 9 月 29 日修正发布第 2、14~19 条条文

第一条 本标准依特殊教育法（以下简称本法）第三条第三项及第四条第二项规定订定之。

第二条 各类特殊教育学生之鉴定，由各直辖市、县(市)政府特殊教育学生鉴定及就学辅导委员会(以下简称鉴辅会)负责相关事宜。

身心障碍学生之鉴定，应采多元评量之原则，依学生个别状况，采取标准化评量、直接观察、晤谈、医学检查等方式，或参考身心障碍手册记载搜集个案资料，综合研判之。

资赋优异学生之鉴定，应以标准化评量工具，采多元及多阶段之评量方式。其评量之实施应依观察、推荐、初审、初选、复选及综合研判之程序办理。除一般智能及学术性向优异学生之鉴定外，其它各类学生之鉴定，均不得施以学科成就测验。

第三条 本法第三条第二项第一款所称智能障碍，指个人之智能发展较同年龄者明显迟缓，且在学习及生活适应能力表现上有严重困难者；其鉴定标准如下：

- 一、心智功能明显低下或个别智力测验结果未达平均数负二个标准差。
- 二、学生在自我照顾、动作、沟通、社会情绪或学科学习等表现上较同年龄者有显著困难情形。

第四条 本法第三条第二项第二款所称视觉障碍，指由于先天或后天原因，导致视觉器官之构造缺损，或机能发生部分或全部之障碍，经矫正后对事物之视觉辨认仍有困难者；其鉴定标准如下：

- 一、视力经最佳矫正后，依万国式视力表所测定优眼视力未达〇. 三或视野在二十度以内者。
- 二、无法以前款视力表测定时，以其它方式测定后认定者。

第五条 本法第三条第二项第三款所称听觉障碍，指由于先天或后天原因，导致听觉器官之构造缺损，或机能发生部分或全部之障碍，导致对声音之听取或辨识有困难者；其鉴定标准如下：

- 一、接受自觉性纯音听力检查后，其优耳语音频率听阈达二十五分贝以上者。
- 二、无法接受前款自觉性纯音听力检查时，以他觉性听力检查方式测定后认定者。

第六条 本法第三条第二项第四款所称语言障碍，指语言理解或语言表达能力与同年龄者相较，有显著偏差或迟缓现象，而造成沟通困难者；其状况及鉴定标准如下：

- 一、构音障碍：说话之语音有省略、替代、添加、歪曲、声调错误或含糊不清等现象，并因而导致沟通困难者。
- 二、声音异常：说话之音质、音调、音量或共鸣与个人之性别或年龄不相称，并因而导致沟通困难者。
- 三、语畅异常：说话之节律有明显且不自主之重复、延长、中断，首语难发或急促不清等现象者。
- 四、语言发展迟缓：语言之语形、语意、语汇、语法、语用之发展，在语言理解或语言表达方面，较同年龄者有明显偏差或迟缓现象者。

第七条 本法第三条第二项第五款所称肢体障碍，指上肢、下肢或躯干之机能有一部分或全部障碍，致影响学习者；其鉴定标准依行政院卫生署所定「身心障碍等级」中所列肢体障碍之标准。

第八条 本法第三条第二项第六款所称身体病弱，指罹患慢性疾病，体能虚弱，需要长期疗养，以致影响学习者；其鉴定由医师诊断后认定之。

第九条 本法第三条第二项第七款所称严重情绪障碍，指长期情绪或行为反应

显著异常，严重影响生活适应者；其障碍并非因智能、感官或健康等因素直接造成之结果。

情绪障碍之症状包括精神性疾患、情感性疾患、畏惧性疾患、焦虑性疾患、注意力缺陷过动症、或有其它持续性之情绪或行为问题者。

严重情绪障碍之鉴定标准如下：

- 一、行为或情绪显著异于其同年龄或社会文化之常态者，得参考精神科医师之诊断认定之。
- 二、除学校外，至少在其它一个情境中显现适应困难者。
- 三、在学业、社会、人际、生活等适应有显著困难，且经评估后确定一般教育所提供之辅导无显著成效者。

第十条 本法第三条第二项第八款所称学习障碍，指统称因神经心理功能异常而显现出注意、记忆、理解、推理、表达、知觉或知觉动作协调等能力有显著问题，以致在听、说、读、写、算等学习上有显著困难者；其障碍并非因感官、智能、情绪等障碍因素或文化刺激不足、教学不当等环境因素所直接造成之结果；其鉴定标准如下：

- 一、智力正常或在正常程度以上者。
- 二、个人内在能力有显著差异者。
- 三、注意、记忆、听觉理解、口语表达、基本阅读技巧、阅读理解、书写、数学运算、推理或知觉动作协调等任一能力表现有显著困难，且经评估后确定一般教育所提供之学习辅导无显著成效者。

第十一条 本法第三条第二项第九款所称多重障碍，指具两种以上不具连带关系且非源于同一原因造成之障碍而影响学习者。

多重障碍之鉴定，应参照本标准其它各类障碍之鉴定标准。

第十二条 本法第三条第二项第十款所称自闭症，指因神经心理功能异常而显现出沟通、社会互动、行为及兴趣表现上有严重问题，造成在学习及生活适应上有显著困难者；其鉴定标准如下：

- 一、显著口语、非口语之沟通困难者。
- 二、显著社会互动困难者。
- 三、表现固定而有限之行为模式及兴趣者。

第十三条 本法第三条第二项第十一款所称发展迟缓，指未满六岁之儿童，因生理、心理或社会环境因素，在知觉、认知、动作、沟通、社会情绪或自理能力等方面之发展较同年龄显著迟缓，且其障碍类别无法确定者；其鉴定依儿童发展及养育环境评估等资料，综合研判之。

第十四条 本法第四条第一项第一款所称一般智能优异，指在记忆、理解、分析、

综合、推理、评鉴等方面，较同年龄具有卓越潜能或杰出表现者；其经鉴定后应符合下列各款规定之标准：

- 一、个别智力测验评量结果在平均数正二个标准差或百分等级九十七以上。
- 二、经专家学者、指导教师或家长观察推荐，并检附学习特质与表现卓越或杰出等之具体资料。

第十五条 本法第四条第一项第二款所称学术性向优异，指在语文、数学、社会科学或自然科学等学术领域，较同年龄具有卓越潜能或杰出表现者；其经鉴定后应符合下列各款规定标准之一：

- 一、前述任一领域学术性向或成就测验得分在平均数正二个标准差或百分等级九十七以上，并经专家学者、指导教师或家长观察推荐，及检附专长学科学习特质与表现卓越或杰出等之具体资料。
- 二、参加政府机关或学术研究机构举办之国际性或全国性有关学科竞赛或展览活动表现特别优异，获前三等奖项。
- 三、参加学术研究机构长期辅导之有关学科研习活动，成就特别优异，经主办单位推荐。
- 四、独立研究成果优异并刊载于学术性刊物，经专家学者或指导教师推荐，并检附具体资料。

第十六条 本法第四条第一项第三款所称艺术才能优异，指在视觉或表演艺术方面具有卓越潜能或杰出表现者；其经鉴定后应符合下列各款规定标准之一：

- 一、前述任一领域艺术性向测验得分在平均数正二个标准差或百分等级九十七以上，或术科测验表现优异，并经专家学者、指导教师或家长观察推荐，及检附艺术才能特质与表现卓越或杰出等之具体资料。
- 二、参加政府机关或学术研究机构举办之国际性或全国性各该类科竞赛表现特别优异，获前三等奖项。

第十七条 本法第四条第一项第四款所称创造能力优异，指运用心智能力产生创新及建设性之作品、发明或解决问题者；其经鉴定后应符合下列各款规定标准之一：

- 一、创造能力测验或创造性特质量表得分在平均数正二个标准差或百分等级九十七以上，并经专家学者、指导教师或家长观察推荐，及检附创造才能特质与表现卓越或杰出等之具体资料。
- 二、参加政府机关或学术研究机构举办之国际性或全国性创造发明竞赛表现特别优异，获前三等奖项。

第十八条 本法第四条第一项第五款所称领导才能优异，指具有优异之计画、组织、沟通、协调、预测、决策、评鉴等能力，而在处理团体事务上有杰出表现者；其经鉴定后应符合下列各款规定之标准：

- 一、领导才能测验或领导特质量表得分在平均数正二个标准差或百分等级九十七以上。
- 二、经专家学者、指导教师、家长或同侪观察推荐，并检附领导才能特质与表现杰出等之具体资料。

第十九条 本法第四条第一项第六款所称其它特殊才能优异，指在肢体动作、工具运用、计算机、棋艺、牌艺等能力具有卓越潜能或杰出表现者；其经鉴定后应符合下列各款规定之标准：

- 一、参加政府机关或学术研究机构举办之国际性或全国性技艺竞赛表现特别优异，获前三等奖项。
- 二、经专家学者、指导教师或家长观察推荐，并检附专长才能特质与表现卓越或杰出等之具体资料。

第二十条 本标准自发布日施行。