

由美國 NIUSI 理念論 融合教育學校之建構途徑

| 徐易男

融合教育的學校革新已成了達到教育機會均等目標之重要發展方向，在面臨教育變革之際，學校領導者在整個社會政治脈絡中扮演著實踐的角色。而如何將融合教育的理念落實，營造一個優質學校，為當前學校領導領域的重大課題，值得校長們重視。本文採用文獻探討，從美國推動融合教育措施的「美國都市學校改進研究所」(National Institute for Urban School Improvement, NIUSI)之理念、主張與策略作一介紹，並提及我國融合教育實施的困境，最後提出學校領導者與教育行政機關營造融合教育優質學校的策略，作為我國實施的參考。

關鍵詞：融合教育、學校領導、美國都市學校改進研究所

壹、前言

在當前「教育機會均等」(equality of educational opportunity)、「人權教育」(human rights education)理念的影響下，校園中身心障礙學生的受教權日益受到重視，在特殊教育發展趨勢上，融合教育(inclusion 或 inclusive education)的學校革新已成為學生獲得公平教育機會的發展方向。融合教育在歐美各國已推動多年，一直是國際間已開發國家的重要教育改革目標之一，如聯合國教育科學文化組織(UNESCO)在公元2000年於塞內加爾(Senegal)所召開的「世界教育論壇」(World Education Forum)，會中決議對每個學生的個別性、文化性與發展性提供適性教育，並承諾

於2015年達成「全民教育」(Education for All)的目標(簡玉敏，2004)；而美國布希總統於2001年提出「帶好每個孩子法案」(No Child Left Behind act)，目的在提高美國公立中小學教學品質，充分照顧每位學生，讓有不同背景，來自不同地方的學生們都能得到良好的教育。以上均可視為推動融合教育的重要措施；而在面臨教育變革之際，學校領導者在整個社會政治脈絡(sociopolitical context)中扮演著實踐的角色(Fullan, 1991; Peck, Hayden, Wandschneider, Peterson, & Richarz, 1989)，如何將融合教育的理念落實，營造一個優質學校，亦為當前學校領導領域的重大課題，值得校長們重視。

而本文則從美國推動融合教育措施的「美國都市學校改進研究所」(National Institute for Urban School Improvement, NIUSI)之理念、主張與策略作一介紹，並提及我國融合教育實施的困境，最後提出學校領導者與教育行政機關營造融合教育優質

徐易男，政治大學教育研究所博士候選人。

通訊作者：徐易男，116 臺北市文山區指南路二段 64 號，政治大學教育研究所。E-mail: e6920@ms25.hinet.net

學校的策略，作為我國實施的參考。

貳、研究目的與方法

本文主要係探究融合教育理念對學校經營與領導的啓示，並以國外的經驗作為借鏡，其研究目的與方法如下：

一、研究目的

本研究主要的研究目的有四：

- (一) 探討融合教育理念的演進、意義與面向。
- (二) 探究美國都市學校改進研究所 (NIUSI) 之理念與推動策略。
- (三) 分析學校融合教育的推動困境。
- (四) 對融合教育優質學校的建構途徑提出建議。

二、研究方法

本研究係採文獻探討 (literature survey)，蒐集有關融合教育與美國 NIUSI 的相關資料，詳加閱讀、整理與分析之後，綜合歸納其主旨與涵義，以呈現其教育上之啓示，及對臺灣學校教育經營的建議。

參、融合教育理念

一、融合教育的演進

從歷史發展的觀點而言，人們對於身心障礙人士的觀念與態度，隨著時代轉變，大致可分為「遺棄」、「漠視」、「救濟」、「教育」四大階段 (Kirk & Gallagher, 1989)。就教育階段而言，其在 1920 年代仍是實施隔離式的教育，且多是由私人教養收容機構執行特殊教育。而在 1948 年聯合國「人權宣言」與 1960 年代歐洲興起的人權運動的影響下，其認為隔離式的環境有害身心發展，且對於障礙者之身心發展助益不大，融合教育理念便開始萌芽。此外在 1954 年美國最高法院的 Brown vs. Board of Education 判決公立學校種族隔離政策違憲，成為美國最高法院建立反對隔離的判例 (鈕文英，

2002)。在 1975 年美國 94-142 公法《殘障兒童教育法》規定給所有身心障礙學生免費且適當的公共教育，身心障礙兒童應盡可能地被安置在「最少受限制環境」(least restrictive environment, LRE) 中，所謂最少受限制環境是指身心障礙兒裡應盡可能安置於居住社區之學校的普通班中，並與其同齡的同儕共同學習 (Smith & Luckasson, 1994)。

到了 1986 年美國教育部致力於普通教育與特殊教育的統合，此為普通教育改革 (The Regular Education Initiative, REI)，1990 年美國通過《障礙者教育法》(The Individuals with Disabilities Education Act, IDEA，即 101-476 公法)，要求提供持續性的安置選擇，亦即因應身心障礙學生的需求進行安置，該法要求身心障礙學生應盡量與普通學生一起接受教育，除非其障礙程度過於嚴重，以致於在普通班級中的輔助器材及服務無法滿足其需求，才可以將其自普通班移往特殊班，以實施隔離的學校教育或其他安置 (陳明聰，2000)。IDEA 可謂成為融合教育的法源依據，而 1997 年 IDEA 又通過修正案，要求所有學生 (包括身心障礙學生) 有高標準的學習表現，重申身心障礙學生受教於普通班級教室的重要性與期待 (簡玉敏，2004)。由上可知，融合教育的發展基本上是從 70 年代的「回歸主流」(mainstreaming) 開始、接續 80 年代的「統合」(integration)，一直發展到 90 年代的「融合」(inclusion)，近來更要求「績效責任」(accountability)。

二、融合教育的意義

融合教育乃當前特殊教育發展的趨勢，然各專家學者對其定義有所不同，茲列舉幾項國內外學者對其之定義如下：

美國教育重建與融合教育研究中心 (National Center on Educational Restructuring and Inclusion, NCERI) (1994) 指出，融合教育並非排除特殊教育服務，亦非為少數學生之利益而犧牲其他學生學

習權益、也非僅限於學業性以外的活動，而是在普通班級中提供教師與學生必要的支持服務，並協助個別化的課程調整，以確保學生在課業學習、行為和社會適應能力的成功，使其成為一個有貢獻且能完全參與社會的人（引自甄炳炫，2005）。

York 與 Tundidor（1995）將融合教育定義為「在普通教育系統中提供所有學生教育需求的支持，包括與鄰居及手足一同進入住家附近的學校，並安排在適合其年齡應就讀之年級與班級中，由普通班教師與特教教師間採協同合作，提供適性的個別化教學，且提供特殊教育及相關服務，讓身心障礙學生得以在空間、社會及教育方案上融入於普通教育環境中。」

吳淑美（1996）的研究，列舉融合教育七個指標與特徵：（1）每個學生屬於班上（不因其障礙分到特別組）；（2）不是把學生抽離，再給予特殊服務，而是要把服務帶進來給學生，教師可藉著調整教室生態，促進對個別差異的理解，鼓勵自然的支持網路，調整課程並提供個別化教育計畫等，以符合學生的個別需求；（3）每個學生的個別差異受到尊重，提供豐富的學習資源；（4）普通及特殊教育教師能充分合作；（5）行政的支持；（6）父母和學生的參與；（7）合適的評量方式。

鄭麗月（1999）認為融合教育的理念，強調社會的多元價值，所有的學生不論其心智能力的高低、家庭社經地位的差異、文化背景的不同，均有權利在同一環境下共同學習，若從學校教育的觀點而言，融合教育就是在學校的環境內，賦予所有學生相同的教育機會。

而 Sailor, Gee 與 Karaso 則指出融合教育是建立在六個原則上（鈕文英，2002）：

- （一）零拒絕（zero reject）；
- （二）在家自行教育（home schooling）；
- （三）按自然比例安排特殊學生在普通班級中（natural proposition）；
- （四）在與自己年齡相近的班級受教育（age

appropriate）；

- （五）普通教育教師與特殊教育教師充分合作（collaboration between regular and special education teachers）；

- （六）教育服務是建立在了解學生能力的優點，並從其長處來進行教學（ability awareness）。

由上述國內學者對融合教育的定義，筆者認為融合教育可歸納為四大面向，分別為「系統合作」（systematic collaboration）、「教育均等」（educational equality）、「個別差異」（individual difference）與「同儕接納」（peer receivability）等，茲將其內涵分述如下：

（一）系統合作

融合教育為二元教育系統（特殊教育與普通教育）的合作，特殊教育與普通教育行政體系合作、特教教師與普通教師協同教學與課程設計，並融入社福、家長、社區與專業團隊人員，以促進特殊教育人員、普通教育人員及相關專業人員的協同合作與責任共享的關係。

（二）教育均等

融合教育所服務的對象是所有具有特殊需求的學生，並非僅限於身心障礙學生，每一個人都屬於班上的成員，並且完全的被接納。

（三）個別差異

融合教育使教師透過教室生態的調整，進行課程的調整，配合學生的個別差異（含個別間差異與個體內差異），提供多元評量，並建立支持的網路系統，以符合學生的個別需求，並強調績效責任。

（四）同儕接納

身心障礙學童與一般學童共同學習，可培養學童的人際關係、同理心，並達到人權教育與生命教育的目標。同時可除去負面標記（negative label）的影響，增進情緒穩定及歸屬感，如此可增加對於差異性的接受度，且有助於學生間彼此學習與互動，達成普通與障礙學生雙贏的局面。

茲將融合教育的內涵之四大面向繪表如圖 1：

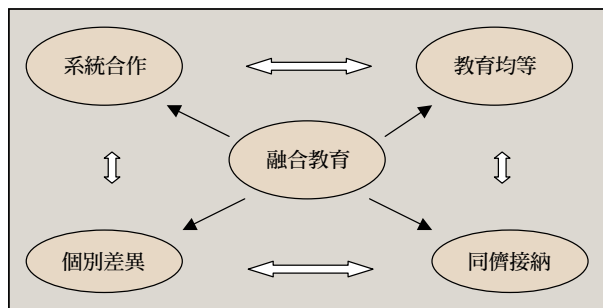


圖 1 融合教育的四大面向

肆、美國都市學校改進研究所（NIUSI）之理念與推動策略

由上述融合教育的歷史演進與意義，吾人可知融合教育在歐美各國已推動多年，其推動策略有值得借鏡之處。因此本節介紹美國推動融合教育的重要機構—國立都市學校改進研究所（NIUSI），希望從中理解其理念內涵與主張，以作為我國推動融合教育之應用與參考。

一、理念

美國都市學校改進研究所（NIUSI）的成立乃為 IDEA 的執行計畫之一，成立於 1997 年，此機構與科羅拉多大學（the University of Colorado at Denver）、健康科學中心（Health Sciences Center）、堪薩斯大學 Juniper Gardens（Juniper Gardens at the University of Kansas）與教育發展中心（Education Development Center, EDC）進行一連串夥伴合作計畫。NIUSI 主要任務為促進現行普通教育與特殊教育改革的合作，並使之在都會學校與學區可以實行。該機構主要任務為支援並協助營造融合教育的城市社區、學校與家庭，使之建構成一個永續的與成效的優質都會教育（NIUSI, 2004）。

NIUSI 的願景為：「融合教育的學校：對孩童、家庭與社區有所助益」（inclusive schools: good for kids, families, and communities），NIUSI 希冀透過溝通對話、網際網路、科技、行動研究、資訊系統、策略聯盟與一致性的建築等途徑達成融合教育之目

標。透過 NIUSI 的努力，有助於建構一個對孩子、家庭與社區均有所助益的融合教育的優質學校，讓專家以及一般人士（laypeople）均能了解，孩童與其所屬家庭帶給整個學校教育一個多元文化與歷史。

NIUSI 為了使都會學校達成融合教育目的，主要推動三大策略（NIUSI, 2004）：

- （一）普通教育與特殊教育網絡的連結
- （二）學校與學區的夥伴合作
- （三）進行融入媒體的研究與推廣，透過電子報與紙本方式發行刊物，協助社區、家庭與專業人士了解融合教育，並創造融合教育的學校社群。

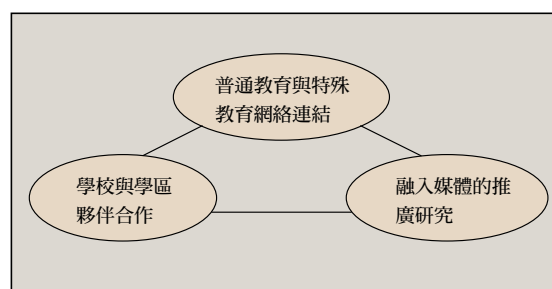


圖 2 NIUSI 推廣融合教育的三大策略

二、NIUSI 四大目標

NIUSI 從 1997 年成立迄今，執行融合教育已有多多年經驗，目的為讓身心障礙的孩童能在學校習得優質的課程與學習經驗。為達此目的，NIUSI 發展四大目標以達成任務：

- （一）目標一：持續改進（continuous improvement）

NIUSI 透過實務評鑑、變革努力與影響提升融合教育的知識與理解，其聯結了全國九大都市學校系統，建構了強而有力的網路架構，這些學校系統的合作，提供當地學校領導者領導能力的提升，使問題得以解決，並且得到其他地區的實務成果作為參考。

- （二）目標二：研究與發展（research and development）

NIUSI 持續進行融合教育實務的研究與發展，其結合全國研究者與實務工作者發展出相關策略方針，並探討多元文化教育、融合教育實務，並且深入了解學生、教師、學校與學區在執行中的問

題。特別的是，NIUSI 更關注於家長參與（parental involvement）與家長選擇權（parental choice）等層面上。

（三）目標三：專業發展（professional development）

NIUSI 透過科技協助計畫（technical assistance plans）、早期介入（early intervention）、文化回應實踐（culturally responsive practices）、閱讀與廣泛學習設計等方式，使其相關研究予以落實，整個合作的學區與國家單位密切配合，以進行專業發展活動。這些活動包括了：成立領導學院（leadership academies），以及實務工作者間透過科技輔助網路，進行線上專業發展與溝通空間（online professional development and chat rooms for technical assistance networks）。而實務工作者亦可透過收看錄影帶與學生工作樣本（work samples）的方式，落實教室與學校本位的實踐。

（四）目標四：網路與傳播

（networking and dissemination）

NIUSI 常針對都會區、專業團體與相關社群舉辦改進教育成效之演說，全國組織架構由將近三千位專業人士、家庭組織與領導者所組成，目的在進行都會區學校學生成效的努力。NIUSI 每年會舉辦「全國融合教育學校週（National Inclusive Schools Week）」的活動，使普通教育與特殊教育系統可以透過這個機會進行交流聯繫。其中可以透過慎密的討論、團體行動研究與其它的網路活動，使其理念進行傳播。

三、優質學校（great schools）圖像

NIUSI 認為建構一個符合融合教育的優質學校（great schools），應具備以下幾項條件（NIUSI, 2004）：

- （一）學生與其家庭能從學校學習中得到有價值性的知識與經驗。
- （二）建立回應性的教育系統，以擴展學生生活機會，並對社區有貢獻。
- （三）提供額外的資源，如提供社區終身學習。

（四）需要個人、家庭組織、社區共同合作，以協助未來一代。

（五）透過夥伴關係建立，進行以行動為基礎的研究或探究來實踐學術。

（六）對每位學生，以創造成功的學習為基礎，形塑他們的實務經驗。

（七）明瞭人們可以使用不同方式學習。

四、NIUSI的具體執行成果（products and outcomes）

NIUSI 自從 1997 年設立後，不斷致力於融合教育的學校改革，以建構一個優質的融合教育學校為目標，其所達成的具體成果，大約有以下幾點（NIUSI, 2004）：

- （一）有關在都市學校普通與特殊教育連結之研究、政策與報告的成果。
- （二）研發有助於學校改進的行動研究（action research）工具。
- （三）重建融合教育學校社區政策之建議。
- （四）成立領導學院，重視在都市學校融合教育實務的擴展。
- （五）建立都會學校與高等教育的夥伴關係。
- （六）國家網絡的建立。

五、融合教育學校專業發展模組

要營造一個融合教育的優質學校，NIUSI 除了建構上述優質學校圖像以及達成具體成果外，其成立的領導學院更針對學校領導者的專業發展，設計了十套模組（module），這十套專業發展模組主要目的是為了建立共同願景（common vision）、語彙（vocabulary）與技能，以作為學校改進的必備要素。此十套模組有（NIUSI, 2004）：

- （一）模組一：系統變革（systemic change）
- （二）模組二：資料使用（using data）
- （三）模組三：融合教育（inclusion）
- （四）模組四：廣泛的學習設計（universal design for learning）

- (五) 模組五：協同教學 (co-teaching)
- (六) 模組六：評量 (assessment)
- (七) 模組七：經營與管理 (management)
- (八) 模組八：讀寫能力 (literacy)
- (九) 模組九：科技 (technology)
- (十) 模組十：計算能力 (numeracy)

就上述十套模組而言，學校領導者在經營與引導一所學校朝向融合教育的目標時，不但在組織上要重視系統變革與經營管理，並應以科技輔助教學及行政；教學領導方面，要重視資料使用、廣泛的學習設計、協同教學（尤其是普通教師與特教教師的合作）及多元評量；在學生的學習成果上，則要培養基本的讀寫算（3R）能力，重視績效責任。

伍、臺灣學校推動融合教育之困境

由美國 NIUSI 所推動融合教育理念來看，優質學校的校長基本條件是需要帶好每個學生，並在課程領導 (curriculum leadership) 與教學領導 (instructional leadership) 方面致力改革。Dyal、Flynt 與 Bennett-Walker (1996) 指出，欲提供一般學生與身心障礙學生間互動 (interaction between nondisabled and disabled students) 的機會，學校校長扮演著極為重要的角色，而 Gameros (1994) 則認為校長的態度、角色、領導與願景，是建立一個融合教育學校環境的重要條件。因此融合教育的理念為領導者營造優質學校的教育革新不可或缺的面向，但基本上理念與實務間仍存在著一道鴻溝，正如 Billingsley (1996) 所言：雖然融合教育已成為教育改革的焦點，但是多數的教育領導者仍然在融合教育實踐上感到相當挫敗 (feel considerable discomfure)。

融合教育的理念已漸深入教育工作現場，再加上教改潮流趨勢，已漸被眾人所理解，但反思我國融合教育的推動，其推動融合教育仍有很長的路要走，由實務與相關研究來看，以下七點為學校普遍在推動融合教育時所面臨的困境。

一、校長培育課程缺乏與校長理念的不足

西諺有云：有怎樣的校長，就有怎樣的學校 (As is the principal, so is the school)，校長是一所學校的領導者、經營者，其理念正確與否，影響學校教育的成敗，既深且鉅。適逢社會急遽變遷，教育改革如浪潮洶湧而至，但綜觀校長培育的過程中，融合教育的相關課程仍不足，僅是蜻蜓點水地帶過，校長們常是到任後才邊走邊摸索，常緩不濟急，也導致融合教育的理念推動困難。

二、行政方面缺乏具體的支援做法

依據我國「各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法」第五條之規定，各級主管教育行政機關應輔導所屬高級中等以下學校，設立任務編組之特殊教育推行委員會，由校長擔任主任委員，並由各單位主管、普通班教師代表、特殊教育教師代表及特殊教育學生家長代表等共同組成之，以推動特殊教育（教育部，1999）。但學校中的特教推行委員會之功能不彰，若學校無特殊班級，此委員會形同虛設，再加上國內各縣市政府教育局之特殊教育相關課室之支援與專業度仍有待加強、督學視導制度亦不佳，使得融合教育推動在行政支持上無法落實。而國內目前並無如美國 NIUSI 之專門機構設立，多仰賴少數教育人員推動，進展速度尚有待加強。

三、班級經營負擔沉重影響教師調整意願

班上若出現身心障礙的學生，任課教師的負擔明顯加重，教師在課程設計、教學方法，甚至環境規畫上更需費心。我國特殊教育法第二十七條亦規定，各級學校應對每位身心障礙學生擬定個別化教育計畫，並應邀請身心障礙學生長參與其擬定與教育安置。此規定雖替身心障礙學生提供教育的保障，但也使得許多教師不願接受身心障礙學生在其班上，以避免在個別化教育計畫擬定、班級經營與親師溝通上所造成的教學負擔。

四、校長與教師缺乏專業成長策略與知能

溫惠君（2001）指出，身心障礙者的適應行為與融合程度，和教師特教背景有顯著相關。因此若欲推動融合教育，校長與教師的專業成長是必要條件，許多教師在師資培育階段並未接受過特殊教育訓練，專業知能不足；而在職（in-service）的進修管道又缺乏，導致校長與教師在面對身心障礙學生的處置能力不足，而導致許多紛爭。

五、教師合作協同關係不佳

依黎慧欣（1996）的研究，發現臺灣實施融合教育產生普通教育教師負擔過重，處理身心障礙學生有所困難，普通教育教師甚至認為這項工作應由特教教師專職處理。然而融合教育強調的是普通教育與特殊教育兩條軌道要進行合作，但許多教師習慣成為教室的國王，無法接納與他人合作，而特殊教育教師在學校又屬少數，影響力難以發揮，兩者溝通方面產生障礙，也導致融合教育成效大打折扣。

六、家長的漠視與排斥

國內在升學主義掛帥下，普通教育的學生家長對於身心障礙或有特殊需求的學生安置與其子弟在同一學習環境，主觀認為會影響教師教學進度，拖累全班成績，忽略了學生群性教育的培養，以及對人的基本尊重與人權的價值。

七、同儕的認知與接納程度有待提昇

吳武典（2005）指出，融合教育理念提出後，許多人會擔心因障礙學生出現，而使普通教育沒有障礙的學生受到負面影響。在學校潛在課程（hidden curriculum）的影響下，同儕間仍會對身心障礙與特殊需求的同學抱持鄙視態度，一些言語謾罵、嘲弄與欺凌等行為仍層出不窮，普通教育的學生對融合的認知與接納度仍有待教育工作者持續努力。

陸、建構融合教育之優質學校策略

因此，筆者結合上述臺灣的困境與美國 NIUSI 的經驗，提出以下幾點策略，給欲營造優質的融合教育學校之學校領導者作為參酌之用。

一、加強校長培育與在職訓練課程

校長為學校的領導者，扮演著學校願景建立與組織變革的關鍵角色，故校長在培育階段與在職訓練階段，培訓機關即應安排相關特殊教育與融合教育的課程供修習，並透過有經驗的師傅制度（mentorship），習得應有的領導技巧與能力。前述美國 NIUSI 所發展的學校專業發展模組，值得我國校長培育訓練參考，可使校長至實務現場時，能將理念真正落實，達成「帶好每個孩子」的目標。

二、學校組織文化的塑造

Lipsky 與 Gartner（1997）指出，融合教育要徹底實施，學校必須進行重建運動，融合教育需要有不一樣的學校結構，教育實務亦要有根本的改變。校長身為學校領導者，應扮演校園中團隊合作的催化者角色，協調校內教師進行協同合作，與教師們溝通學校融合教育的願景，並適時增權賦能（empower），培養合作的校園文化，建立信任關係，型塑良好的學校文化。

三、社區與家長觀念的改變

融合教育的落實與推動，可使學生與其家庭從學校學習中得到有價值性的知識與經驗。教育領導者可靠著學校所舉辦的親師座談、家長親職教育研習、發行相關刊物宣導融合教育的理念，校長亦可透過媒體與網際網路的協助，使辦理理念傳播至社區中，使社區與家長能明瞭學校融合教育的推動情形，讓家長在家庭教育中提供互動與指導的功能。而美國 NIUSI 每年所舉辦「國家融合教育學校週」（national inclusive schools week）活動，其目的就是要促使社區、學校與家長共同合作（working

together)。透過國家之力量極力推動，而此點仍是臺灣融合教育要加以努力之處。

四、無障礙校園環境的規畫與設置

無障礙校園環境 (barrier-free school environment) 係以無障礙空間和設施構成行動不便者可到達、可進入、可使用的學校建築與校園環境 (湯志民, 2002)。為建構融合教育的優質學校環境，學校領導者在學校建築規畫上，應使學校成為可及性 (accessible)，而使行動不便者或身心障礙者使用上達到便利性，以符應人權而達到社會整合與統合的目的。

五、成立融合教育推動單位促進專業成長

由美國 NIUSI 的成功經驗來看，我國融合教育亟須有政府單位進行推廣，並進行專業的課程設計，如此有利於教育人員的專業發展，並透過學術界與實務界的合作夥伴關係，落實理論的實踐。國內可以學習 NIUSI 透過學術界與實務界討論、網際網路、科技運用、行動研究、資訊系統、策略聯盟與一致性的建築等途徑，達成融合教育之優質學校目標。

六、團隊協同合作進行課程與教學的規畫與設計

Schattman 和 Benay (1992) 研究發現「問題解決團隊」(problem-solving teams) 與「彈性時間流程表」(flexible time schedules) 是融合教育學校的必備要件。Haas (1993) 則認為團隊的構成，通常應包含校長、特教教師、專業團隊諮詢人員、普通教育教師、家長與學生等人員。為達成普通教育與特殊教育教師之間團隊合作，學校領導者應落實課程與教學領導，提供教師合作的時間與空間。Delmore (2003) 指出，教師有共同課程設計的時間，有益於融合教育的實踐。因此透過教師合作的過程，可針對學校課程進行調整，再加上家長與特殊教育專業團隊的合作關係，可使教學與課程符合多元化、適性化與個別化的境界。

七、培養學生養成正向態度

Klotz (2004) 指出，融合教育對教師、校長以及家長而言，不但要使孩子與特殊需求者在同一間教室學習，而且還要克服一般孩童的迷思概念 (misconceptions)。他提出了四項策略與建議，協助融合教育學校校長與教師營造良好的學習環境，分別是：第一、真實的態度 (be honest)：要對接受普通教育的學生，以他們可以理解的方式，使其認識身心障礙的同學，並提供相關障礙者的文獻給每個孩子參考；第二、發展同理心 (develop empathy)：協助學生培養關懷的態度；第三、增進互動 (increase exposure)：給孩子機會去成為身心障礙同學的閱讀夥伴、學習搭檔或午餐同伴，並鼓勵學生參加當地社區的活動；第四、減少霸凌 (eliminate bullying)：例如謾罵 (name-calling)、嘲笑、恐嚇等行為，均會對特殊需求的孩童造成傷害，因此教師應在課程之中教導孩童尊重他人，不但要避免學生採用不當的語言，並要培養學生正向的聆聽態度。

柒、結語

綜合而言，本文從融合教育的發展、意義為起點，並介紹美國 NIUSI 融合教育研究所的理念，並描述我國當前融合教育的實施困境，最後提出幾項建構融合教育之優質學校策略。融合教育為當前教改的趨勢，身為學校領導者欲建構優質學校，應先行了解融合教育的基本理念，並加以推廣傳播。此外，透過國內融合教育學校推動困境的認識與探討，可提供教育工作者解決的策略。

因此，由本文與相關文獻可知，建構融合教育的優質學校，應從學校領導者（校長）的理念作為推展主軸，並應有完善的校長培育制度與在職訓練作為後盾，以進行課程與教育領導，配合行政單位的專業發展訓練之提供，使教師、家長與社區進行互動與溝通，最後並將尊重生命與人權教育的理念涵攝至每位學生之中，以培養其正向與積極的人生

態度，如此融合教育的理念方不致成為空談。

參考文獻

- 吳武典（2005）。融合教育的迴響與檢討。教育研究月刊，136，28-42。
- 吳淑美（1996）。融合式班級設計之要件。特教新知通訊，4（8），1-2。
- 陳明聰（2000）。融合式教育安置下課程的發展。特殊教育季刊，76，17-23。
- 教育部（1999）。各級主管教育行政機關提供普通學校輔導特殊教育學生支援服務辦法。教育部台（八八）參字第八八〇九七五一六號令公布。
- 湯志民（2002）。無障礙校園環境設計之探析。載於中華民國學校建築研究主編，優質的學校環境（頁1-39）。臺北：中華民國學校建築研究學會。
- 鈕文英（2002）。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁，18（2），1-20。
- 溫惠君（2001）。融合教育指標及其特殊教育績效之探討——以智障學生為例。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 甄炳炫（2005）。推動學校本位觀點之融合教育模式：從發現問題、解決問題到建構模式。國立屏東師範學院特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 黎慧欣（1996）。國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知調查研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄭麗月（1999）。從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合。特教新知通訊，6（1），1-4。
- 簡玉敏（2004）。融合教育之領導。教育研究月刊，119，105-116。
- Bailey, J., & du Plessis, D. (1997). Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 428-438.
- Billingsley (1996). But those kids can't even do math: An alternative conceptualization of outcomes for inclusive education. *Special Education Leadership Review*, 3(1), 43-55.
- Brootherson, M. J., Sheriff, G., Miburn, P., & Schertz M. (2001). Elementary school principals and their needs and issues for inclusive early childhood programs. *Topic in Early Childhood Special Education*, 21(1), 31-45.
- Dyal, A. B., Flynt, S. W., & Bennett-Walker, D. (1996). Schools and inclusion: Principals' perceptions. *The Clearing House*, 70(1), 32-35.
- Delmore, P. (2003). Pulling the plug on "pull-outs". *Principal Leadership. (Middle Level ed)*, 4(2), 35.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gameros, P. (1994). The visionary principal and inclusion of students with disabilities. *NASSP Bulletin, Feb*, 15-17.
- Guzman, N. (1997). Leadership for successful inclusive schools: A study of principal behaviours. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 439-450.
- Haas, D. (1993). Inclusion is happening in the classroom. *Children Today*, 22, 34-35.
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1989). *Educating exceptional children* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Klotz, M. B. (2004). Help Kid welcome disables students. *The Education Digest*, 69(6), 41-42.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming American's classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- NIUSI (2004). *National institute for urban school improvement*. Retrieved February 13, 2006, from <http://www.urbanschools.org>
- Peck, C. A., Hayden, L., Wandschneider, M., Peterson, K., & Richarz, S. (1989). Development of integrated preschools: a qualitative inquiry into sources of resistance among parents, administrators, and teachers. *Journal of Early Intervention*, 13(4), 353-364.
- Schattman, R., & Benay, J. (1992). Inclusiveness transforms special education for the 1990s. *School Administrator*, 49, 8-12.
- Smith, D. D., & Luckasson, R. (1995). *Introduction to special education: teaching in an age of challenge*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students. *The Association for Person with Severe Handicaps*, 20(1), 11-44.

初稿收件：民國 95 年 2 月 16 日
完成修正：民國 95 年 5 月 15 日
正式接受：民國 95 年 6 月 28 日■

Construct a Great School of Inclusive Education: The Example of NIUSI in America

Yi-Nan Hsu

School innovation of inclusion is a crucial development for equality of educational opportunity. As facing educational reform, principals play enacted roles in the sociopolitical context. It will become a major issue that how to practice inclusion and how to construct a quality school. First, the essay introduces the viewpoints and strategies about inclusion from National Institute for Urban School Improvement in USA. Besides, it points out the difficulties about carrying out inclusion in Taiwan. Finally, the author suggests some strategies about constructing a quality school of inclusion for school leaders and educational administrators.

Keywords: inclusion, school leadership, National Institute for Urban School Improvement