

一、緒論

個別化(individualization)在身心障礙者(以下簡稱障礙者)社會服務與教育領域常被視為重要原則,乃在對應障礙者的特殊服務與學習需求。但個別化原則如何在障礙者與非障礙者共存之空間環境中被實際應用與操作?亦即,個別化原則如何能達成社會融合概念所要求的不歧視、不標籤、一視同仁的「正常化」原則(normalization principle),又同時能滿足障礙者個別需求,這始終是服務與融合教育領域的重大課題。周怡君(2011)指出,在障礙者的社會服務與教育領域常見對正常化原則的概念誤解,認為障礙者既在融合環境就不需要個別化原則的特殊需求處理;或是服務提供者常無法辨知個別化原則在融合環境應該如何被操作化。在所有融合面向中,教育融合常被視為社會融合的重要指標與先決條件(林坤燦、羅清水、邱灝瑩 2008),融合教育主張障礙生與一般生共同學習,認為融合學習環境能為障礙者未來的社會融合狀況奠定良好基礎。融合教育中對障礙生的個別化原則使用牽涉的不僅是資源的放置,也是對融合與個別化原則的關係認知議題。例如,通用設計或全方位教學認為融合教育只要在教育中納入一些個別化設計或措施,就可滿足特殊生學習需求達成完全的融合(鈕文英 2008);但張嘉文(2008)認為,個別化措施仍須在隔離環境中,而非融合環境被操作。

研究者曾執行與聽覺障礙者(以下簡稱聽障者)就業有關的研究,研究過程中認識許多年紀約莫在 25 歲上下的年輕聽障者。他們在求職就業過程中社會排除經驗和他們國立大學畢業學歷之間的差距,引起研究者的研究動機。許多文獻也指出,聽障者包括就業與社會適應的社會融合狀況受其教育學習歷程影響甚大;特教的啟聰體系對聽障者保護過多導致其學習落後,但融合的一般教育體系下的聽障者也出現學習成效不佳、社會認知不良,進而影響其就業所必須具有的專業能力表現(吳明

宜等 2001；侯松延 2011；張榮興 2010；黃培文、吳孟珊 2009）。教育部在 1995 年《中華民國身心障礙者教育報告書》中宣示「零拒絕」與「融合教育」理念，除少數障別、重度障礙生之外，多數障礙生都在一般學校普通班就讀。根據教育部 2011 年特殊教育資料顯示，全國國中及國小階段將特教生安置於普通班有 53,372 人，占全國該教育階段所有特教生 84%（引自陳明聰、黃健榜 2012）；而台灣高等教育大學院校則僅有融合體系，無專門給障礙生的隔離式特殊學校。因此，障礙生若要就讀大學則全數都在融合體系。

教育部當年在《中華民國身心障礙者教育報告書》中提到融合教育時，附帶說明了「學習支持」的理念，表現的即是對聽障生特殊學習需求的個別化教育支持措施。我國目前在《特殊教育法》中也有明確規範，高中以下各級學校對普通班之障礙生亦應提供適當教學及輔導，而高等教育學校則需依障礙生需求，為其訂定個別化支持計畫，並提供相關支持協助學習。¹這都說明現在台灣相關法律仍有規範，就讀於融合教育體系的聽障生應享有個別化學習支持。目前 30 歲以下的聽障青年，都經歷了 1995 年之後的融合教育時期。既然有包括聽障生在內的八成四高比例障礙生都在融合教育環境中就讀，那麼理論上應有個別化學習支持措施的融合教育，以確保包括其教育目標與學習成效，並同時促進其學校畢業後的社會融合狀況。協助聽障生就業參與、成人階段的社會適應與自

¹ 《特殊教育法》第 24 條：「高級中等以下各教育階段學校，對於就讀普通班之身心障礙學生，應予適當教學及輔導，其教學原則及輔導方式之辦法，由各級主管機關定之。為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，前項學校應減少身心障礙學生就讀之普通班學生人數，或提供所需人力資源及協助；其減少班級學生人數之條件、核算方式、提供所需人力資源與協助之辦法，由中央主管機關定之。」該法第 30-1 條：「高等教育階段學校為協助身心障礙學生學習及發展，應訂定特殊教育方案實施，並得設置專責單位及專責人員，依實際需要遴聘及進用相關專責人員；其專責單位之職責、設置與人員編制、進用及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。高等教育階段之身心障礙教育，應符合學生需求，訂定個別化支持計畫，協助學生學習及發展；訂定時應邀請相關教學人員、身心障礙學生或家長參與。」