



## 淺談英國少數民族學童 之特殊教育與啓示

洪清一

### 一、少數民族學童之特殊需求

在1960年代期間，當自外地遷入英國本地之移民學童，紛紛就讀上學時，教師才發現這些學童真的有特殊需求(special need)。當時，大家皆認為移民學童的文化和語言異於英國本土文化的原故。於是，此期間，補償教育(compensatory educational)之觀念，甚為盛行。然而，當時將這些來自外地移民的學童視為有問題者、需要補救者；甚至，將那些有特殊語言和文化需求之少數民族學生視如「障礙」(handicapped)者。因此，教育當局為加強這些學生的英語能力，於是，在各市區安排部份時制或時制(part-full-time)之語言學習中心，由巡迴教師(peripatetic teacher)負責教學，結果發現，來到語言中心學習之移民學童，大多有學習問題(learning problems)。尤其，來自亞洲(Asian)之學童，在英語上之學習表現，普遍較差。根據布洛克委員會(Bullock Committee)在1975年之研究發現指出，少數民族學童在英語理解上，有學習困難(learning difficulties)現象(Williams, 1984)。

在1970年代時，「特殊需求」視為少數民族學童教育重要課題之理念，旋

即變成獨幟一格的主張；並且，廣受眾人之探討。於是，移民之社區民眾開始紛紛尋求有利的管道，聲明他們本身的需求。此時，在多元化社會(plural society)裏，少數民族保有其文化之權益，漸為自然且大多一般人理所當然之事了。例如，移民至英國的西克教徒(Sikh)和回教徒(Muslim)社區開始強調他們孩子在教育上的需求(need)。在英格蘭北部之巴德福路得(Bradford)，回教徒父母協會(Muslim parents' association)要求接管經營五所公立學校，而且，少數民族社區亦強調他們的需求，以保有社區的語言。他們認為唯有如此方能維護文化認同(cultural identity)、母語(Mother tongue)的需求與重要性，如同學習英語一樣。惟雙語言(bilingualism)是否會造成學習困難，廣受各方爭論(Williams, 1984)。

無論如何，在英國，非常重視少數民族的語言、文化和宗教等方面之需求與問題。少數民族學童也許有特殊需求(particular requirement)，但是，或許僅有少數的學童有學習困難的現象，因為少數民族學童畢竟生活在雙語言之文化環境中，或就讀在不同文化的教育情境中。



表一、移居英國之種族與特殊學校類型學生人數統計(1972)

學校類型	地名	地中海直	非 洲	印地安	巴 基 斯 坦	西 印 度 群 島	其 他 聯 邦	非 聯 邦	合 計
		布羅陀馬 爾 地							
盲弱視	男	3	4	26	16	44	1	7	101
	女	9	2	8	10	41	1	3	74
聾重聽	男	13	17	47	27	172	5	13	294
	女	9	15	20	27	149	2	11	233
肢體障礙	男	16	20	31	41	47	0	14	
	女	20	12	24	12	41	4	20	133
身體病弱	男	10	8	16	14	109	2	7	166
	女	12	5	15	6	54	2	8	102
身體與肢障	男	6	11	21	17	44	3	8	110
	女	12	7	13	11	23	2	7	75
適應不良	男	8	7	4	2	202	0	8	231
	女	0	1	2	0	32	0	0	35
低成就	男	142	89	211	157	2,074	21	193	2,887
	女	100	56	187	75	1,248	17	111	1,794
其 他	男	1	0	7	1	17	1	4	31
	女	2	0	2	2	2	2	2	12
醫 院	男	7	10	16	15	60	4	11	123
	女	5	8	8	10	38	2	14	85
小 計	男	206	166	379	290	2,769	37	265	4,112
	女	169	106	279	153	1,628	32	176	2,543
合 計		375	272	658	443	4,379	69	441	6,655
移 民 在 特 殊 學 校 之 比 率	男	5.0	4.0	9.2	7.1	67.3	0.9	6.4	100.0
	女	6.6	4.2	11.0	6.0	64.0	1.3	6.9	100.0
男 女		5.6	4.1	9.9	6.7	66.1	1.0	6.6	100.0

(本表取自Willians,1984)



## 二、西印度群島與特殊教育

由上表顯示，移民學童在所有特殊學校類型之人數共有6655人，其中，有4397人(佔66%)為西印度群島學童，發現這些學童在學校的表現不佳(educationally sub-normal)。Coard(1972)指出，造成這些學童不佳的原因，是由於文化歧視(cultural bias)和教師期望偏低(low teacher-expectation)所導致，以及對這些學童的智力和測驗工具上之刻板文化(in-built cultural)與種族歧視(class bias)。又Thatcher(1972)指出，語言、家庭環境和評量過程(assessment processes)亦導致移民學童學業表現不佳的現象。

然而，根據瓦諾克報告(The Warnock Report)指出，未參照學童的文化和種族背而被評量為有教育困難(educational difficulties)者，往往只會造成障礙類別和特殊團體之標記之結果；再者，不適當的補救教學和特殊教育，亦會變成某些種族之問題。若所提供的教育措施，強調個體之文化背景時，不僅對個體有莫大的助益；同時，更是促進和提高少數民族學童之教育機會(Williams, 1984)。

在1960年代期間，將少數民族學童安置於特殊教育情境，向為被教育學家、少數民族家長和維護人權之領導者等人所持疑和爭論之問題。尤其是那些可教育性智能不足(educable mentally retarded, EMR)黑人學童之問題。於是，黑人和其他少數民族之家長，開始相互合作，建立共識，結合人力，組成強而有力的壓力團體，並立法來保障他們孩子的權益；尤其，在特殊教育安置和評量等方面，合力贏得法律上的保障。

## 三、評量問題(assessment problems)

所謂評量程序(assessment procedures)是指如果一個學童需要接受評量時，必須經由嚴格且高水準訓練之專業人員——教育學家、教育心理學家和醫生等人給予施測、觀察、訪談、撰擬報告並提出適當的特殊教育。

特殊需求(speech need)之概念，基本上，並不是為評量或優勢社會(majority society)，或為少數民族學童提供一種標準(criteria)。文化歧視性測驗、評量工具之運用和學習困難等問題，事實上，均是由於語言問題，以及白種的專業學者對其他種族和文化兒童之態度。Tomlinson(1981)發現，智力分數為60之少數民族學童，以予安置於一般學校，而把智力分數為85至87，甚至90分之西印度群島人之學童，卻被安置於特殊學校。此顯示，專家之判定似乎影響一般學校教師和處理各種少數民族學童學問題之態度。換言之，如果專業人員使用不當的測驗或不加謹慎的使用測驗，對學童有負面的影響。Kirp(1983)指出，針對特殊教育需言，專業人員在評量的過程中具有實質之權威性，他們的判斷不僅會影響整個家庭的生活，而且，也會影響學童本身轉介(referred)問題。

有關少數民族學童在評量和特殊需求等方面的問題，茲以下兩個個案說明之(Williams, 1984)。

### (一)愛祐普(Ayub)個案

愛祐普，男，六歲，具有土耳其和地中海東部一島(Turkish-Cypriot)之混合血統。在1960年時，他父母和四個哥哥離開叫做地中海東部小島(Cyprus)



之地方。愛祐普是在1970年在英國出生。愛祐普的家住在英格蘭中部(Midland)荒蕪之市郊。父親在酒廠工作，母親無業，不諳英文。四位哥哥均就讀小學，英文學習能力很好。愛祐普三歲時，家庭醫師認為愛祐普需要接受語言治療。於是，將愛祐普轉介到學前聽力中心(pre-school aural centre)。隨即，該中心用英文施測，評量結果是：只會仿話(echolia)、精神無力(lethargic)、聽覺辨別能力差；而且，只能用簡短的片語。鑑於此，主任教師(head-teacher)認為愛祐普可能有教育障礙(educationally sub-normal)的現象。於是，將愛祐普轉介至兒童輔導中心，並施予期坦福一比奈量表測驗，施測結果，智力為67。起初，主任教師並不瞭解愛祐普的家庭背景，並誤解愛祐普是希臘人，或是波蘭人(Greek or Polish)。

幸好，心理學家在為愛祐普實施測驗時，發現愛祐普是土耳其人，同時這位心理學家發現愛祐普身體肥胖，在家是位乖巧的孩子，可是，或許因為在學校被其他同學干擾，因此在學校的行為，活潑、愛喧吵。他的社會行為不成熟和不穩定；他的一般智力有異常的現象，且英文能力不佳。於是他建議愛祐普安置在普通班，但是，必須接受特殊閱讀和語言先前訓練課程。果然，一年後，這位心理學家發現，愛祐普不論在語言、智力和社會行為等方面，均有明顯的進步。

由此個案顯示，由於少數民學童在英文上的困難而致使在評量上種種之問題。愛祐普此個案，他顯然是一個雙語

言。學校方面不瞭解愛祐普在家所使用的語言，而一味地期望愛祐普和他的同學一樣表現。這是一般教師由於不甚瞭解少數民族學童之語言、文化和家庭背景所導致的不幸事件。其次，由這個可知，這位心理學家對愛祐普本身的影響與重要性，能為愛祐普建議一種補救方案(remedial)和非隔離之教育安置。

#### (二)溫斯頓(Winston)個案

溫斯頓(Winston)是九個兄弟中的老么，父母是來自牙買加(Jamaica)，雙親均在工廠工作。溫斯頓在九歲時才回到英格蘭和他父母一起生活，以前都在牙買加和他的祖母在一起。由於在小學時，學校老師未特別注意到溫斯頓的特殊背景，俟進入中學時，老師發現溫斯頓幾乎無法閱讀；而且，在學業和行為上亦有問題出現。甚至，當溫斯頓約十五歲時，因情緒失控，威脅師長，曾被學校勒令休學一段時間。於是，主任教師將溫斯頓轉介至輔導中心。可是，當溫斯頓的資料與文件送至某一位教育心理學家時，這位教育心理學家就此相信西印度群島學童在評量上的結果，同時，亦並未進一步做有關醫學方面的檢查。反而，就此將溫斯頓送至教育輔導中心。然而，溫斯頓的行為並未改善，反而變本加厲，甚至曾被警方捉到五次，於是，學校又予以勒令休學。當此事件發生時，學校當局至溫斯頓家裏訪問他的母親，此時，學校方知溫斯頓住在牙買加時，曾因耳朵疾病就醫好幾次，更得知溫斯頓有單側耳聾的現象(Williams, 1984)。

由溫斯頓個案顯示，要消除學習障



礙和行爲異常之刻板印象是非常困難的；同時，以客觀且正確的評量程來鑑定或診斷少數民族學童之特殊的問題，亦是相常不易之事。由此個案得知，學校未能及早地爲溫斯頓提供特殊教育，心理學家並未注意有關測驗之文化歧視問題，甚至，忽略了溫斯頓的主要興趣。如果當時能爲溫斯頓做醫學方面的檢查，就可以瞭解溫斯頓有聽力問題。溫斯頓的父母認爲，溫斯頓在學校之所以有不當的行爲，或許是因聽力有問題所致，並希望針對溫斯頓的部份聽力(partially hearing)給予特殊教育。

#### 四、結論與啓示

Coard(1972)指出，造成少數民族學童教育失常(educationally subnormal)的原因，如語言能力異常、學習困難，甚至，行爲異常，乃是由於文化歧視、雙語言和教師期望偏低、測驗工具上之刻板文化、評量過程之合法性、家庭背景與種族歧視等等因素所導致，由此可知，這對少數民族學童而言，顯然是不公平的，甚至是一種極大的傷害。

由這篇文章中之兩個個案發現，當白種人之專家學者使用本身具有文化歧視之量表來評量、診斷或瞭解少數民族學童之特殊需求時，其結果往往不正確的，甚至，產生負面的結果；同時，造成障礙類別上的錯誤，以及教育安置之不當。顯然，欲充分瞭解少數民族學童學業與，或其他方面的問題與才能時，文化背景、心理和生理，以及家庭背景等方面的充分瞭解，是非常重要的課題。

在特殊需求上，其概念應包含以下涵義：

#### (一)瞭解學生的特殊需求

根據Brennan(1988)觀點，特殊教育需求是指爲了達成課程目標需透過特殊設備、輔具或資源、改變或調整物理環境或特殊教學方法與策略等所提供之特殊方法；提供特殊或適性的課程；特別強調教育情境中之社會結構和情緒氣氛。由此可知，特殊教育需求特別重視設備與輔具之提供，俾使滿足學生之需求；同時也由於重視課程，因此特殊教育需求亦強調教育的定義，即爲特殊教育需求者給予適當的支持，確保所提供之課程，適合孩童之學習需求。換言之，如果孩童具有學習困難而需要特殊教育之提供來滿足其需求時，該孩童則是特殊教育需求者。

因此，所謂學習困難是指在學習過程中，其困難較爲同年齡之一般學童明顯；在學習過程中，這種障礙會阻礙個體使用一般所提供類型之教育設施。因此，學習困難(learning difficulty)係指與同年齡學童有其共通性(generality)，而其差異性(difference)較爲明顯而言，換言之，針對一般學齡兒童所提供的設施，對他(她)而言是較爲困難。然而，特殊教育需求並非是永久性的需求，有些個體在任何時間需要特殊需求，有些學童在學校生涯期間，有時候或偶而地需要特殊需求。

綜合而言，當任何障礙(包括肢體、感官、智能、情緒和社會)影響到個體的學習時，就有特殊教育需求之存在；爲能適當的且有效的教育學童，就需要特殊的課程、特殊的或適性的課程和學習情境，每一個體之需求之範圍可能是輕度或是重度的，亦有可能在個體的



發展階段中是永久性或短暫性的。

當老師採用某種課程之同時，更應深入瞭解學生各種不同之障礙、類型和程度，以及其他的問題。當發現學生有問題時，則須轉介，為學生做特殊的診斷或協助。此外，對學生的主要障礙與問題等方面之充分瞭解，亦有助於老師擬訂有效且適當的教學方案。以下幾個問題有助老師針對學生的障礙或問題，設計良好的教學方案：

1. 有那些是最有效的教學模式？
2. 有那些學習能力常受到障礙的限制？
3. 那一種的學習或教學型式對學生的特殊學習需求最為有效？

(二)瞭解學生的個別特殊需求

1. 首先，老師必須知道每位學生障礙之限制與特殊的特徵。
2. 兒童的教育背景，包括兒童的自我形象(self-image)，父母對孩子教育、行為態度等方面的觀心程度。
3. 師生互動情形：包括老師與學生，以及同儕之互動情形。

(三)早期介入

早期介入的意義是指一旦發現障礙兒童所在的問題後，立即給予就醫、就養、就學的相關服務，使障礙孩童能即時獲得各項應有的訓練、輔導或醫療，使之能運用各種殘存能力及早做適當的準備，以降低社會負擔；同時也使障礙孩童的父母即早接受事實，配合醫療、教育及社會福利的服務內容，負起自己的責任，以合理的態度幫助障礙孩童的成長。

不論是國、內外之教育學者和社會

學家皆認為，愈早充分瞭解和及早發現障礙之存在，並及早提供教育方案和介入時，愈對障礙孩童有利。基本上，早期的學習是障礙孩童未來學習之基礎，因此，特殊方案之介入愈早實施，障礙孩童才能學習較為複雜的技能；其次，早期介入對障礙孩童和家庭可以提供支持與協助，可以預防障礙孩童發展其他的問題和障礙；再則，早期介入可以協助家庭如何適應障礙孩童，提供父母如何有效的教養和處理障礙孩童，以及協助家庭尋找所需的其他如諮商、醫療和經濟等方面之支持性服務。

基本上，如果在早期充分提供適當的刺激、訓練和學習，大多孩童不會變成智能障礙，換言之，早期介入可能改進障礙孩童之學習能力和生活的品質，因此，早期介入有其不可忽視的功能，其重要功能如下：

1. 可早期去除障礙的因素，提高矯治與教育的效果，以降低障礙的程度。
2. 可早期喚起家長、教師及社會各界對於障礙幼兒的重視，設法提供醫學上、教育上及社會上適當的協助，以減少未來的困難。
3. 可引起各界對防制障礙兒童問題的重視，設法擬訂防制障礙兒童產生的策略，以減低社會的負荷。

一般而言，在幼童期即診斷為障礙現象時，通常具有特殊徵候存在，或者較有明顯的肢體障礙，尤其是重度和多重障礙孩童。而這些孩童的需求，絕非單由某一機構、組織或介入滿足，因此



，為能提供有效的、適當服務，各種不同專家學者必須密切地整合在一起，即結合各種專家學者組成所謂的科際小組。如果孩童的障礙及早期發現並早期獲得科際小組之介入輔導，可確保及厚實障礙孩童未來學習某種技能和知能時先備能力，惟欲達成此一目標尚有賴從事特殊教育工作者和父母做好早期評量之事項。早期評量之內容與評量時之注意事項，如下列要項：

(一)早期評量的內容包括：

認知發展：包括注意、記憶、知覺、語言及概念學習等。

動作發展：包括粗大動作，如跑、跳、爬、走和滾等，以及精細動作，如握筆、書寫、穿衣、繫鞋等手眼協調動作。

語言發展：包括接收性語言和表達性語言，或在語音、語形、語法、語意和語用等方面之能力。

生活自理能力：包括飲食、穿著、就寢、沐浴、梳理、排泄等技能。

遊戲技能：包括玩玩具、玩耍、表演等。

社會技能：包括對週遭人之社會反應，如打招呼、微笑、同樂等。情緒表達與控制：如喜、怒、哀、樂等。

(二)實施評量時須注意下列幾點要項：

- a. 利用簡單、易於瞭解的語言。
- b. 在正式評量前，實測者必須明確示範各項測驗表現之要求。
- c. 作答之時間稍可延長。
- d. 呈現測驗內容之方式可加以調整與改變，例如，讀給孩童聽。
- e. 對孩童之反應型式亦可改變，用口語代替書寫作答。
- f. 允許孩童運用輔具作答。
- g. 必要時，實測者可提供適度的提示。
- h. 在施測之過程中，施測者應隨時提供增強。
- i. 施測之地點可加以改變，如由桌上改在地板、由測驗室改在遊戲室中進行。
- j. 施測者角色之改變，如由父母擔任。
- k. 測驗和評量之材料必須是無歧視的，而且，施測時必須考慮孩童之母語和孩童溝通之型式。

(四)社區一本位課程模式

社區一本位課程是指在一個統合的環境下進行(陳靜江，民85)。課程設計著重於有助於學生發展出目前與本來參與不同社區環境所需的重要知識與技能。因此，社區本位課程是以生活技能領域取代學科領域內容。其次，社區本位課程重視真實情境的教學，使障礙者有和正常人統合的機會(教育廳，民84)。

社區本位課程的原則：

1. 統合：讓障礙人士特別是重度障礙者參與社區生活，並與一般人融合在一起



2. 與生理年齡相當：即學習的東西要配合生理年齡。爲了達到統合的目的，學習的東西也是同年齡非障礙者學習的東西。

3. 部份參與原則：社本位課程教學原則是部份參與，包括了修正與支持。

4. 零推論：(一)不可在模擬環境下教學，一定要在自然環境教學。

(二)要有生態度效度，就是所學的東西在他將來的生活派上用場。

(三)特定作業，在特定場所做特定工作。

5. 功能原則：係指若無學習到的工作，則必需有人幫他做的工作(黃金源，民82)。

(本文作者係國立花蓮師範學院特教系副教授)

黃金源〔民82〕。社區本位之課程簡介。蒐入省立嘉義啓智學校主編，〔特殊教育研習專集〕(85-91頁)。嘉義：省立嘉義啓智學校。

教育廳〔民84〕。班級經營手冊。台中：台灣省政府教育廳。

陳靜江〔民85〕。社區本位課程之發展與運作模式。蒐入省立嘉義啓智學校主編，〔啓智教育研習專集〕(23-39頁)。嘉義：省立嘉義啓智學校

Brennan, W.K. (1988). Curriculum special needs. New York: Philadelphia. Coard, B. (1972). How the west indian child is made educationally subnormal in the British school system. New Beacon Books, London.

Kirp, D. (1983). Professionalisation as a policy choice-British special education in comparative perspective. In Chambers, J.G. and Hartman, W. T. (eds.) Special Education Policies - Temple University Press, Philadelphia.

Tomlinson, S. (1981). Educstional subnormality-A study in decision-making Routlege and Kegan, London.

Williams, P. (1984). Special education in minority communities. Open University Press.

