

身心障礙者權利公約 (CRPD) 教育人員宣導手冊

理論篇





身心障礙者權利公約 (CRPD)
教育人員宣導手冊

理論篇



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

臺灣目前雖然不是聯合國成員國，但是臺灣以人權立國，為了與世界接軌，當西元2006年聯合國通過《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，簡稱CRPD）後，臺灣也在2014年通過《身心障礙者權利公約施行法》，將CRPD國際公約予以國內法化的目的，就是希望賦予國際公約在國內推動的法律效力，有了這項國內施行法，更能加速推動與保障身心障礙者各項權利的措施。

雖然國內目前已有一些《身心障礙者權利公約》相關的出版品，但教育部為了協助校園教育工作者更理解並落實CRPD規範與精神，111年邀集國內身心障礙教育學者與實務工作者，共同為各教育階段發展CRPD校園推動手冊，又發展這本理論篇分冊。理論篇分冊之目的是希望能幫助各教育階段的實務分冊有其理論背景之依據，因此使用法條釋疑與舉例來引導實務手冊，又由於本分冊推廣範圍聚焦於校園的教育工作，因此編輯委員會僅選擇可以幫助校園教育工作者推動CRPD的重要條文加以詳細說明，而非逐條解釋CRPD所有法條。至於CRPD強調的「通用設計、合理調整及個別化精神」具有貫穿全部CRPD條文之效力，本手冊的五個章節內容皆有涵蓋這些重要的元素。未來教育部也有機會出版特定的手冊說明合理調整的作法，因此本手冊基於上述背景，希望聚焦後的內容有助於引導實務分冊和推動校園教育

工作。以下呈現五個章節的內容概述，幫助讀者先認識理論篇分冊的全貌。

第一章「身心障礙者權利公約的緣起、概要與國內法化」，內容引導讀者從歷史背景認識CRPD的緣起、CRPD對障礙的概念與定義、簡介CRPD公約內容，更從兩次的國際審查結論性意見整理出與教育相關的意見，本章內容不僅具有承先啟後的作用，更能快速幫助讀者聚焦CRPD與教育相關的重要內涵。

第二章「融合教育」，本章的作用能夠讓讀者理解本分冊以推動校園教育為主要目的，內容詳細說明CRPD第24條教育。本章先從臺灣的融合教育發展脈絡說明已符合CRPD精神之處，再從CRPD第24條的內容、CRPD第4號一般性意見和第二次國際審查結論性意見，指出臺灣未來融合教育的發展願景，最後更從學校、行政、家長、合作、資源等面向提出實踐融合教育的建議。本章精闢地詮釋出融合教育的多元價值，以及融合教育是以所有學生為對象，其理念與內涵廣於談論身心障礙學生的平等不歧視。接著，後三章則是為了實踐融合教育，讀者需要再更進一步理解重要的元素，即「平等與不歧視」、「可及性／無障礙」、「參與權」。

第三章「平等與不歧視」，內容詳細說明第5條平等與不歧視，由於平等與不歧視幾乎涵蓋CRPD所有條文，可謂是CRPD

的核心。本章先探討平等權的不同概念，再幫助讀者理解CRPD平等權的真正意涵，接著根據CRPD第6號一般性意見先解釋第5條的條文內容，再用校園實例來體現第5條的規範，最後從CRPD對平等權的新概念提出校園推動實質平等、融合式平等的建議。

第四章「可及性／無障礙」，內容詳細說明第9條可及性／無障礙。本章先呈現可及性／無障礙在國內法規的沿革，再說明在CRPD下可及性／無障礙的內涵，接著從CRPD第2號一般性意見說明實現可及性／無障礙的方式，值得重視的是，可及性／無障礙探討的並非只有物理環境，還有資訊與通訊科技，最後也從提出與教育相關的可及性／無障礙之建議。

第五章「參與」，內容詳細說明第8條意識提升與第21條表達意見的自由及近用資訊。本章先與第四章的可及性／無障礙做分工的說明，由於上一章會談論較多的物理環境無障礙，因此本章將繼續探討他人的態度、支持與關係是如何影響參與。首先引導讀者認識在CRPD下的參與定義，接著說明障礙是如何影響參與，從傳統上的個人問題探討到現代的社會問題，最後提出多元措施來提升正向的態度、支持與關係，以協助身心障礙者提升參與能力與表現。

02 序

04 前言

08 第一章
身心障礙者權利公約的緣起、
概要與國內法化

33 第二章
融合教育

56 第三章
平等與不歧視

82 第四章
可及性/無障礙

97 第五章
參與

122 參考文獻

第一章

身心障礙者權利公約的緣起、概要與國內法化



壹、緣起

一、前言

在《聯合國憲章》的前言中重申對基本人權、人格尊嚴和價值，以及無論男女與大小國平權的信念，創造能維持正義與尊重的環境，在自由社會中，促進社會進步與更好的生活標準（<https://www.un.org/about-us/un-charter>）。聯合國於西元1948年公布《世界人權宣言》（Universal Declaration of Human Rights），作為所有國家及人民努力實踐的共同標準。

《世界人權宣言》共有30條，第1、2條為基本概念，說明「所有人，生而自由，在尊嚴和權利上一律平等，人們賦有理性和良心，彼此應以兄弟的精神相待，且不分種族、膚色、性別、語言、宗教、政治、國籍或社會地位、財富、出生或其他身

分等因素，每個人都有資格享有宣言所包括的權利與自由。」第3-27條分別列出人權的項目，包括個人部分（3-5條：生命權、自由、人身安全、不得被奴隸或奴役、不得被施以酷刑，或殘忍的、不人道的或侮辱性的待遇或刑罰）、與法律有關的權利（6-11條，在法律前的平等及被保護等）、與社會有關的權利（12-17條：隱私權、遷徙自由、國籍、宗教信仰自由、財產等）、與政治有關的權利（18-22條：思想、言論、集會結社、政治參與等）、與經濟社會有關的權利（23-27條：工作、休閒、適足的生活水準、教育、參與社會文化等），最後3條屬於行政的方式及不能適用的狀況。從這30條內容看，人權的特質是：與生俱來的、尊嚴與平等的價值、不應被減少或剝奪，受法律保護，國家有責任承擔，且受國際共同保護。

1948年至今，聯合國在公布世界人權宣言之後，陸續通過9大核心人權公約，分別是《消除一切形式種族歧視國際公約》（the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination, 1965）、《公民與政治權利國際公約》（the International Covenant on Civil and Political Rights, 1966）、《經濟社會文化權利國際公約》（the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights, 1966）、《消除對婦女一切形式歧視國際公約》，（the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, 1979）、《禁止酷刑和其他殘忍、不人道或有辱人格的待遇或

處罰公約》(the Convention against Torture and Other Cruel, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment, 1984)、《兒童權利公約》(the Convention on the Rights of the Child, 1989)、《保障所有遷徙勞工及其家庭國際公約》(the International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families, 1990)、《保護所有人免遭強迫失蹤國際公約》(the International Convention for the Protection of All Persons from Enforced Disappearance, 2006)、及《身心障礙者權利公約》(the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006)。雖然《身心障礙者權利公約》通過的時間較晚，但聯合國自西元1945年以來，一直關注身心障礙者權利的議題，簡要敘述如下。

二、呼籲保障身心障礙者權利

1950年聯合國的組織，包括國際勞工組織 (International Labor Organization)、世界衛生組織 (World Health Organization) 及聯合國兒童基金會 (United Nations Children's Fund) 建立了身心障礙者教育、處遇、訓練及安置標準，並於西元1969年通過社會進步與發展宣言 (The Declaration on Social Progress and Development)：肯定基本自由及聯合國憲章設定的原則，強調需要保護身心障礙者的權利與福祉 (Division for social policy and development, 2018)。

1971聯合國通過智能障礙者宣言（The Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons）。該宣言申明：「智能障礙者在最大可能範圍內，有與其他人相同的權利、有權享有適當的醫療照顧和物理治療，並接受可以發展其能力和最大潛能的教育、訓練、復健和各種指導、有權享有經濟的安全和適當的生活水準、充分發揮其能力，從事生產工作，或任何其他有意義的職業。智能障礙者於可能時，應與其家人或養父母住在一起，並參與不同的社區生活。同住的家庭應給予補助。如果必須由機構照顧時，應盡可能在接近一般生活的環境和其他情況下提供照顧。必要時智能障礙者有權利獲得合格的監護人，以保護其個人的福祉與利益。智能障礙者有權利免於被剝削、虐待和侮辱。如因犯罪而被起訴時，他有權接受正當法律程序，充分承認他的心智能負責的程度。智能障礙者因障礙程度嚴重，必須限制或剝奪部份或全部權利時，用以限制或剝奪權利的程序必須有適當的法律保障，以免發生任何弊端。這種程序必須根據合格專家對智能障礙者社會能力的評估，並應定期查核。智能障礙者還有權向階層更高的主管單位提出上訴。」

1975年聯合國公布身心障礙者權利宣言（The Declaration on the Rights of Disabled Persons）。該宣言定義身心障礙者為任何在生理或心理能力方面，由於先天或非先天性缺陷的原因，以致不能確保完全或部分，自行處理必要的自身及社會生活者。

強調無論身心障礙者的種族、膚色、性別、政治、宗教、語言、國籍、經濟狀況、社會地位、或其他狀況，身心障礙者及其家庭被賦予所有的權利。無論障礙的原因、程度，障礙者都有跟他們同輩相同的基本權利，盡可能享有正常和充實的生活權利，且他們的人格尊嚴應被尊重。身心障礙者享有與其他人相同的公民權利和政治權利、有權利接受醫療、心理與功能性治療。讓身心障礙者充分發揮其能力與技巧，並能促成其社會統合。

從上述兩項宣言，不難看出，聯合國認為身心障礙者有權極致發展本身的各種能力，並以融入社會為目標。

為身心障礙者的充分參與社會及發展採取更近一步的措施，聯合國將1981年定為國際障礙者年（International Year of Disabled Persons國內譯為國際殘障年），增進大眾的意識，鼓勵身心障礙者為自己主動發聲。當時許多國家地區都舉辦了相關的活動會或研討會，成為促進身心障礙者權利很重要的一年。西元1992年開始，聯合國將每年的12月3日定為國際身心障礙者日（International Day of Disabled Persons），定期喚起大眾對身心障礙者權利的覺知與落實。

三、倡議身心障礙者機會均等

聯合國將1982年到1992年，訂為「身心障礙者十年」，為了達成身心障礙者能充分有效參與、復健，機會平等的目標，1982年通過「身心障礙者世界行動計畫」（World Program of Action Concerning Disabled Persons），開始具體的採取各種方式分析與探討會員國的身心障礙者的權利。行動計畫主題是身心障礙者的機會平等、預防與復健。也因為目標之一是身心障礙者的機會均等，「身心障礙者世界行動計畫」開啟以權利本位途徑，將身心障礙作為全球性的議題（Division for social policy and development, 2018）。

1989年聯合國出版「塔林人力資源發展行動綱領」（Tallinn Guidelines for Action on Human Resources Development），關於身心障礙者部分，鼓勵各國政府認定身心障礙者是自己命運的主人，而非依賴政府的對象。為達成獨立與完全統合的目標，行動綱領鼓勵身心障礙者在一般學接受教育，接受訓練，培養日後獨立生活的能力（The United Nations and Disabled Persons-The First Fifty Years, 2000）。

義大利與瑞典代表分別於1987年及1989年建議擬定保障身心障礙者國際條約，但沒有得到聯合國大會的支持（廖福特，2017，頁5）。基於身心障礙者是社會的一份子，有權利用各

種社會系統與服務，也有權獲得各種支持。國家社會應該提供身心障礙者同樣的機會，以利他們承擔作為社會一分子的責任。聯合國根據1983~1993的經驗，於1993年擬定了「身心障礙者機會均等準則」（The Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities），計22條，包括障礙者公平參與的先決條件（4條）、公平參與的領域（8條）及實施措施（10條）等，為障礙者及其組織提供了行動與決策的策略，也為各國落實機會均等提供一個框架。

四、成立保障及提升身心障礙者權利與尊嚴國際公約 特別委員會

在「身心障礙者十年」之後，聯合國再度強調身心障礙者的全面參與，舉辦了許多國際研討會，增進身心障礙者的健康照顧、教育，消除暴力對待，降低身心障礙者的貧困率，了解他們在社會、經濟及文化生活等各方面的權利。1995年社會發展世界高峰會議（World Summit for Social Development）特別註明，沒有人權及所有人的參與，社會經濟與環境的發展是無法完成的。

宣言或準則，雖然提示了國家的責任、身心障礙者的權利的項目，及充分參與的意義，但都沒有強制性。2000年在北京舉行世界身心障礙民間團體高峰會議（World NGO Summit

on Disability in Beijing China），發表北京新世紀身心障礙者權利宣言（Beijing Declaration on the Rights of Persons with Disabilities in the New Century），要求聯合國簽訂有法律效力，保障身心障礙者權利的條約。聯合國大會於2001年回應了這項要求，成立了保護及提升身心障礙者權利與尊嚴國際公約特別委員會，以人權模式為基礎，草擬捍衛身心障礙者尊嚴與權利，並重視全球社會發展，反歧視趨勢的國際公約。草擬過程中對於特別委員會對於該訂哪一種類型條約，並沒有達成共識，最後決定訂定特定的全面性保障身心障礙者權利公約，並增加禁止對身心障礙者的歧視，要求締約國提供合理調整（廖福特，2017，頁7-9）。此外也在草擬階段的後期同意增列獲得司法保護的獨立條文（郭銘禮，2017，頁215）。特別委員會在第二次會議決定成立工作小組，成員包括27個會員國及國際上主要的身心障礙者組織代表（The United Nations and Disability: 70 years of the work towards a more inclusive world, 2018）。工作小組經過多年的研擬及與特別委員會的討論，於2004年完成身心障礙者權利公約草案，強調提升對身心障礙者的正向態度，收集統計資料，平等、不歧視，生命及其他實質的權利。2006年聯合國大會通過這份公約及其任擇議定書，並於2008年生效。

貳、身心障礙者權利公約概要

在確保身心障礙者平等享有人權及基本自由上，身心障礙者權利公約是一份基準文件，包含了為身心障礙者立法、擬定政策，融入社會完整的架構與有效的策略。以下說明身心障礙者權利公約的基礎：人權模式、新典範，身心障礙者的概念與定義與身心障礙者權利公約簡介。

一、人權模式

早年聯合國在身心障礙議題上強調的是保護與提供福利，1950年代末關注的焦點轉向醫療／社會模式，強調復健，鼓勵身心障礙者參與社會。從1975年公佈的身心障礙者權利宣言，可以發現障礙的模式已經從醫療／社會福利轉向社會／人權模式。1982「身心障礙者世界行動計畫」的目標之一為「平等機會參與」，意味著障礙模式逐漸開始朝向以人權為基礎（Division for social policy and development, 2018）。

在說明人權模式之前，先簡單說明醫療模式與社會模式。醫療模式認為障礙起因於個人的生理損傷，需要藉由醫療處理，恢復功能。在此模式下，身心障礙者被視為能力與普通人有明顯不同，需要被保護，被照顧，並強調復健與預防。社會模式認為除了個人的生理損傷外，還需要考慮到社會的環境的狀況。例如有

階梯處同時有電梯或斜坡道時，對使用輪椅行動的人來說，就沒有障礙。反之，坐輪椅的人就只能在平面道路上移動，能活動的範圍有限，形成有障礙的狀況。在社會模式下，障礙是生理損傷與環境互動的結果，因此需要為身心障礙者營造無障礙的社會環境，包括不歧視。



人權模式雖然也注重檢驗社會脈絡的友善與否及不歧視，但比社會模式所關注的向度更廣，爭取社會正義，強調身心障礙者是權利的主體，在與他人平等的基礎上享有各項人權。身心障礙者並非被管理、被救濟或被保護的對象。生理損傷的程度不影響人享有的權利。人權模式將身體的損傷視為多樣性，關注不同身心障礙者的個別經驗與身份認同，特別是不同身份者，例如身心障礙女童，可能遇到交織多重歧視的處境。在人權模式下，國家及政府應制定或修訂相關法令或政策，落實身心障礙者的人權，不受歧視，並重視身心障礙者的公平參與，自我倡議（王國羽，2018；Degener, 2014, pp.31-49）。

二、新典範

除人權模式外，《身心障礙者權利公約》還帶出了其他新的典範（黃怡碧、黃嵩立，2022）包括實現實質平等的積極措施、完整的法律權利能力、人身自由保障／禁止強制治療、自立生活與社區融合。關於實現實質平等的積極措施，請參見本手冊第三與四章。公約第12條「在法律之前獲得平等承認」，保障身心障礙者完整的法律權利，特別指出心智障礙者的法律權利應與其他人相同，法律能力不等同心智能力，所以過往針對心智障礙者由他人代為決策的做法應該改為「支持決策」。第14條「人身自由與安全」強調不應以「障礙」為由，拘束人身自由。臺灣現行精神衛生法相關規定並不符合第14條的精神，任何機構在未徵得身

心障礙者的同意下也不應該限制其自由。第19條「自立生活與融合社區」將身心障礙者視為平等且獨立的個體，尊重他們對自身生活上的各項決定，「享有近用各種居家、住所及其他社區支持服務，包括必要之個人協助，以支持於社區生活及融合社區，避免隔離於社區之外」。第24條的融合教育也是一種典範轉移，認定身心障礙者有權就讀普通學校，不應依其障礙程度被安置在非融合的環境中，強調教育系統應有所調整（詳見本手冊第二章）。

三、身心障礙者的定義

關於身心障礙者的定義，臺灣有依據《身心障礙者權益保障法》所定義的及依據《特殊教育法》所定義的。兩者不盡相同，但都採類別制。《身心障礙者權益保障法》第5條定義的身心障礙為：「身體系統構造或功能，有損傷或不全導致顯著偏離或喪失，影響其活動及參與社會生活，經醫事、社會工作、特殊教育與職業輔導評量等相關專業人員組成之專業團隊鑑定及評估領有身心障礙證明者」。身心障礙共分8類，根據《身心障礙者鑑定作業辦法》，每個類別都有鑑定的向度與基準。《特殊教育法》第3條定義的身心障礙學生為：「因生理或心理之障礙，經專業評估及鑑定具學習特殊需求，須特殊教育及相關服務措施之協助的情形」，共分13種情形。根據《身心障礙及資賦優異學生鑑定法》每類學生都有鑑定標準。無論基準或鑑定標準概略地說，大致還是以醫學檢查結果為主。

2001年世界衛生組織提出的國際健康功能與身心障礙分類系統（WHO-ICF），認為障礙的情境是由個人與環境互動造成的，去除了環境中的各種阻礙因素，會降低障礙程度。《身心障礙者權利公約》採納了「環境」影響障礙程度的觀念，在第1條指出：「身心障礙者包括肢體、精神、智力或感官長期損傷者，其損傷與各種障礙相互作用，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」。認為障礙的發生並不只因為生理損傷，還有有形的阻礙（物理空間）與無形的阻礙（對身心障礙者的歧視與偏見）。公約前言 (e) 中也強調「身心障礙是一個演變中之概念」，當阻礙有所改變時，造成身心障礙的狀況也會改變，因此沒有設立鑑定標準。

與《身心障礙者權利公約》的定義相比，臺灣的定義與標準明確，但傾向醫學導向，雖然身心障礙證明或特殊教育學生鑑定證明都有效期，但較少考量社會環境的因素。障礙的定義是社會建構的，也是調查障礙盛行率，制定政策的基礎，該如何界定身心障礙者，才符合《身心障礙者權利公約》的精神，值得我們重新思考。

四、《身心障礙者權利公約》簡介

《身心障礙者權利公約》內容有前言及50條條文（全文見參考文獻一、法規），依其性質約分可分為四部分。

第一部分為一般規定，前言說明公約的一般背景問題。第1條明說明公約的宗旨與目標，「促進、保障與確保所有身心障礙者完整及平等享有所有人權及基本自由，並促進對身心障礙者固有尊嚴之尊重」。第2條是公約中專有名詞的定義。

第二部分為共通性原則，包含第3-9條。第3條一般原則，共有8項，(a) 尊重固有尊嚴、(b) 不歧視、(c) 完整且有效地參與及融合社會、(d) 尊重差異、(e) 機會均等、(f) 可及性／無障礙、(g) 男女平等、(h) 尊重身心障礙兒童逐漸發展之能力，並尊重身心障礙兒童保持其身份認同之權利。這些原則反映了人權模式的主張。第4條說明締約國的一般義務。第5、8-9條則是落實公約必要的條件。第6-7條是關於身心障礙婦女與兒童的權利。

第三部分為具體權利，第10-30條，權利內涵如表1。本手冊第二章詳細說明第24條，第三章詳細說明第5條，第四章詳細說明第9條，第五章詳細說明第8、21條。

表1 各項具體權利條次與內涵

條次	內涵	條次	內涵
10	生命權	21	表達意見的自由及近用資訊
11	危險情況與人道緊急情況	22	尊重隱私
12	在法律之前獲得平等肯認	23	尊重家居與家庭
13	獲得司法保障	24	教育
14	人身自由與安全	25	健康
15	免於酷刑或殘忍、不人道或有辱人格之待遇或處罰	26	適應訓練與復健
16	免於剝削、暴力與虐待	27	工作與就業
17	保護人身完整性	28	適足之生活水準與社會保護
18	遷徙自由與國籍	29	參與政治及公共生活
19	自立生活與融入社區	30	參與文化生活、娛樂、休閒與體育活動
20	個人行動能力		

《身心障礙者權利公約》所保障的多項權利中，相當多存在既有的人權條約中，所以《身心障礙者權利公約》是將既有的權利整合，且強調身心障礙者權利的特質，但也因此產生身心障礙者權利委員會對不同類型之權利所採取的審理是否不同的問題及《身心障礙者權利公約》與締約國內既有相關法間的關係（廖福特，2017，頁10-11）。公約第12條在法律前獲得平等承認，這在精神疾病者的就醫方面，引起醫師、專業人員、病人及家屬

不同的意見（王國羽，2018）。此外公約在前言中述及「身心障礙者應有機會積極參與政策及方案之決策過程」，因此也引出何謂障礙團體的問題。2016年公布的第7號一般性意見書指出身心障礙者權利委員會認為身心障礙者組織應該紮根於、致力於並完整尊重公約肯認的各項原則及權利。它們只能是由身心障礙者領導、指導及管理的組織，其大多數成員應該是身心障礙者（第11條）。



第四部分為執行與監督。第31-33條規範締約國該執行的工作，包括自我監測。第34-39條說明聯合國「身心障礙者權利委員會」的組成及相關職權。各締約國政府有責任定期遞交國家報告書，向委員會說明該國對公約的執行程度。第40條之後則是其他的相關規定。

為了協助締約國了解身心障礙者權利公約之精神與原則，聯合國自通過《身心障礙者權利公約》以來，陸續發布8個一般性意見書，作為對公約相關條文的解釋與文義的釐清。一般性意見書號次，發佈時間與解釋的條次的條次如表2。

表2 一般性意見書號次與解釋的條文的條次

號次	發布時間	解釋條次	內涵
1	2014	12	在法律之前獲得平等肯認
2	2014	9	無障礙／可及性
3	2016	6、7	身心障礙婦女及女童
4	2016	24	有權接受融合教育
5	2017	19	自立生活與融合社區
6	2017	5	平等與不歧視
7	2018	4、33	身心障礙者，包括身心障礙兒童經由其代表組織參與公約的執行及監測
8	2022	27	工作與就業

參、身心障礙權利公約國內法化

臺灣重視身心障礙者的權益，1990年實施殘障福利法。1991年特殊教育界配合國際殘障年，擴大舉辦特殊教育研討會、加強推動特殊教育法制定、函請郵政總局發行國際殘障年郵票等活動（邱滿艷，2008），特殊教育學會出版「殘障教育—國際殘障年特刊，1987年出版「無障礙的生活環境年刊」（劉惠美，2008）。每年國際身心障礙者日（12月3日）相關部會、各縣市政府及身心障礙者相關團體也會舉辦活動，提升大眾對身心障礙者與相關議題的認識與關注。既有的法規如：《身心障礙者權益保障法》、《特殊教育法》、《兒童及少年福利權益保障法》、《就業服務法》、《建築技術規則建築設計施工篇》等都有保障身心障礙者權利的規範，但未能涵蓋各項人權。以下說明《身心障礙權利公約》國內法化過程與內容及兩次國際審查的結論性意見。

一、國內法化過程與施行法內容簡介

聯合國通過《身心障礙者權利公約》之後，伊甸社會福利基金會等民間團體即開始推動落實聯合國通過的《身心障礙者權利公約》。立法院江啟臣等多位立法委員認為臺灣既有的法規並未涵蓋各項人權，且重視提供法定福利項目，缺少外部監督機制。分別提出不同版本的「身心障礙者權利公約施行法草案」，期

望透過院會討論，以彰顯重視身心障礙者權利並與國際接軌（立法院議案關係文書，2014）。立法院於103年通過《身心障礙者權利公約施行法》，105年通過加入《身心障礙者權利公約施行法》案，106年由總統公布，依施行法第12條規定，溯自103年12月3日生效（廖福特，2017，頁18）。

《身心障礙者權利公約施行法》共12條，目的為「維護身心障礙者權益，保障其平等參與社會、政治、經濟、文化等之機會，促進其自立及發展」。說明：《身心障礙者權利公約》所規定的人權，具有國內法律之效力。公約規定的法規與措施，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。規定各級政府機關籌劃、推動及執行公約的規定，成立身心障礙者權益推動小組，審議與身心障礙者權利有關之事宜。要求各級政府優先編列逐步實施保障身心障礙者權利的經費。依《身心障礙者權利公約》規定，建立身心障礙者權利報告制度，定期提出國家報告等。《身心障礙者權利公約施行法》強調國家有義務尊重、保護、促進、實現身心障礙者的各項人權，主責單位為衛生福利部社會及家庭署，相關資訊均公布於其網站<https://crpd.sfaa.gov.tw>。

二、兩次國際審查後之結論性意見

依據施行法第7條之規定，臺灣分別於106及111年提出國家報告與平行報告（由民間團體提出），接受聯合國國際審查委員會（International Review Committee，以下簡稱IRC）5位委員的審查。審查之後，國際審查委員會針對身心障礙者權利落實的狀況，提出結論性意見（完整內容請參考衛生福利部社會及家庭署網站）。以下僅就與教育相關部分簡述這兩次的結論性意見與建議。

（一）106年第1次國家報告結論性意見

國際委員肯定臺灣自願加入身心障礙者權利公約，辦理宣導活動，並檢討不符合身心障礙者權利公約的部分。

身心障礙兒童方面，IRC認為臺灣缺乏完整的早療系統，建議建立完整的早療體系，落實跨專業身心障礙兒童通報與轉介，並整合對於兒童及家庭提供的各項支持，消除城鄉差距（第28點次）。

意識提升方面，IRC認為大眾媒體仍有負面刻板印象及歧視用語。建議全面消除生活中所出現的各類歧視及貶抑用語，並針對大眾傳播媒體、公務人員（包括司法、警務、執法、醫療衛生、社會服務、教育部門）及大眾進行宣導（第30點次）。

資訊近用方面，IRC認為臺灣未推廣臺灣手語與及支持聾文化。點字、易讀格式及數位通訊不足，建議將臺灣手語列為官方語言。採行必要措施，以執行公私部門資訊近用相關法規，為各類身心障礙者提供適當技術及格式（第56點次）。

融合教育方面，IRC認為臺灣未能依第4號一般性意見書的意見，處理融合教育問題。身心障礙學生就讀普通班級有所限制。身心障礙學生無法參加擬定及監督自己的個別化教育計畫。建議通盤檢討普通教育及特殊教育體系，擬訂限期計畫，將現有體系轉變為完全融合體系，以符合CRPD第4號一般性意見。承認身心障礙學生有權就讀普通班級，邀請身心障礙學生參與擬訂與檢討自身的個別化教育計畫（第62點次）。

參與文化休閒體育活動方面，IRC認為缺乏計劃推廣身心障礙者參與體育活動，缺乏身心障礙兒童可以使用的遊戲場所，中央及地方層級的活動中心或體育場館有限制身心障礙者參與的情形。建議修訂國民體育法，並實施相關計畫，推廣身心障礙者參與體育活動。消除各公園、活動中心、體育場館拒絕身心障礙者的規定。根據通用設計設置兒童遊戲場，確保身心障礙兒童可以參與休閒活動（第74點次）。

（二）111年第2次國家報告結論性意見

國際委員肯定臺灣成立了國家人權委員會；發布「國家人權行動計畫」，針對106年審查的結論性意見，制定一個具有指標的行動計畫、詳細的結論性意見回應表；制定一項兒童和青少年的替代性照顧政策，儘量減少兒童和青少年不必要的家外安置，讓兒童和青少年能在自己家裡成長。

身心障礙兒童方面，IRC認為雖然存在確保支持兒童表達意見的政策，但父母、教師和其他專業人員往往是仲裁者，身心障礙兒童的意見不被視為真實和尊重。建議為身心障礙兒童提供額外的支持，確保他們能夠在支持下自由表達自己的意見。確保法律規定服務機構有責任尊重身心障礙兒童不斷發展的能力（第44-45點）。

意識提升方面，IRC認為國際審查委員會關切，在媒體和社區討論中，持續存在對身心障礙者的成見、詆毀和負面報導。建議國家通訊傳播委員會和國家人權委員會與媒體和身心障礙者代表團體合作，確保明確機制和責任，以處理對媒體報導與身心障礙有關的刻板印象、偏見和有害做法的投訴（第46、49點）。

資訊近用方面，IRC認為缺乏涵蓋各面向且完整地無障礙規劃策略，特別是物理的無障礙、可近性資訊及通訊傳播技術，以

及其他數位的可及性。建議應通過國家無障礙行動計畫，其中包括公約中描述的所有面向，強調中央和地方政府的無障礙監測機制（第50、51點）。

融合教育方面，IRC認為國家對融合教育的含義不清，誤認為融合教育只針對身心障礙學生。特殊教育人員與普通教育人員，都沒有準備好教育不同能力的學生，或使用合理調整及通用學習設計（Universal Design for Learning），偏遠地區的兒童，獲得融合性教育的機會有限。學校經常要求身心障礙兒童的父母或主要照顧者陪讀。建議確保所有學習者在普通教育系統內充分



參與，每個學生得到重視且個人教育需求得到滿足。將促進融合性教育的責任從特殊教育轉移到普通教育。提高所有教師和行政人員教育身心障礙學生的能力，將培訓重點從身心障礙議題轉向通用學習設計、教導具有不同學習需求和特質的學生，以及合理調整。移除父母陪讀身心障礙兒童的責任。將身心障礙議題納入十二年國民基本教育課程綱要和幼兒園教保活動課程大綱，讓所有教師和學生瞭解、欣賞和融合身心障礙學生。加強教師們教導學生行為的知識和技能，提供教師們巡迴支持，採用倫理準則管理特殊教育學生的行為（第96點）。

參與文化休閒體育活動方面，IRC認為仍有一些公共娛樂設施或兒童遊樂場不符合無障礙／可及性的要求。身心障礙者參與文化活動還是有票務資訊、座位選擇和觀看方面的障礙。建議確保公共娛樂設施或兒童遊樂場的無障礙／可及性，公布體育和文化場所無障礙座椅擺放的指南，並確保場所安全措施（第108點）。

肆、結語

《身心障礙者權利公約》肯認身心障礙者的固有尊嚴與價值，他們應該享有的所有權利，是世界正義與和平的基礎，也是促進社會發展不可或缺的部分。《身心障礙者權利公約》也與永續發展目標中的「融合及高品質教育」、「全面就業和經濟成

長」、「減少不平等」、「永續性的城市與社區」、「和平與正義的社會」及「全球夥伴關係」等目標有關。

藉由兩次國際審查委員會的審查報告可以看出，臺灣自公布《身心障礙者權利公約施行法》以來，在落實身心障礙者權利上，雖有進步，但仍然還有不少需要改進之處，也有不少的挑戰。以融合教育為例，如何將責任轉到普通教育系統即是其一。臺灣推行「回歸主流」多年，許多教師的認知是：不能適應普通班的身心障礙學生，應該到資源班或特教班或特教學校就讀，教育責任在特教教師。因此如何改變普通教師及學校工作人員的態度與認知，讓他們了解「人權模式」，認同「有教無類」，認定每位教師都有責任教導身心障礙學生，應是首要的課題。或許可以藉由Skarstad（2018）從關係理論提出的四點，解釋保護身心障礙者平等人權的聲明：障礙是人類多樣性中自然的一部分、人類是相互依賴的、藉由支持性的關係，權利得到實現、及人權是理想的，告知我們應該如何對待彼此，讓大眾了解以人權模式為基礎的《身心障礙者權利公約》，調整既有的舊思維，尊重身心障礙者的各種人權。

附註1：感謝清華大學資源教室輔導員劉晴雯小姐協助查詢文獻資料。

附註2：「」內為法規內容。

第二章 融合教育



壹、CRPD與融合教育發展

CRPD乃當代為保障身心障礙者人權的國際公約，其中攸關教育權的核心理念與取向為融合教育。回溯我國身心障礙學生的教育發展，從日治時期的盲啞學校、民國初年的啟智、啟聰班，乃至特殊教育學校之設立，期間並逐步納入資賦優異類別之實驗班與資優班。直到1984年《特殊教育法》公布後，才正式確立臺灣身心障礙與資賦優異雙軌併行之特殊教育發展路徑。《特殊教育法》第13條明確規定高級中等以下各教育階段學校得設集中式特殊教育班、分散式資源班、巡迴輔導班或由學校擬具特殊教育方案等特殊教育班型，代表臺灣之特殊教育型態逐漸從專門之特殊教育學校走向普通學校。此一發展呼應身心障礙者權利公約（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities）

之第4號針對融合教育一般性意見 (General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education) (簡稱CRPD第4號一般性意見) 第11段所聲明融合發展四階段之定義。

一、排斥 (exclusion)

意指「直接或間接地以任何形式阻止或拒絕讓學生獲得教育。」亦即透過不同形式之政策或方法阻擋任一學生接受教育之



權利，例如某學校於89年曾發生玻璃娃娃事件，家長與校方人員對簿公堂，後續影響為部分學校因擔心類似情事而不敢接受患有重度障礙或少數疾病之學生。

二、隔離 (segregation)

意指「將身心障礙學生接受教育的環境與非身心障礙學生分開，讓他們在分隔的、為具有某種或多種損傷者設計的環境下接受教育。」例如專為安置特定障礙類別或重度障礙學生的特殊教育學校。

三、統合 (integration)

意指「將身心障礙者安置在現有主流教育機構的過程，認為他們能夠適應這類機構的標準化要求。」亦即將身障學生回歸主流，不再受限於單一集中式特殊教育學校。例如經由教育部與教育局（處）依法所設立之特殊教育學生鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會），依據學生相關評量與鑑定報告，將身心障礙學生適性安置於一般學校的普通班。但若僅是將身心障礙學生與一般學生安置於同一學校或班級，而未就學習環境與課程教學提供合理及適切的調整，並不符合教育機會均等之原則，因此教育工作者必須認清此階段其實尚未達真正的融合。

四、融合 (inclusion)

意指「一個系統化的改革過程，包括改變與調整教學內容、教學方法、教育理念、結構和策略，以克服阻礙，希望為同樣年齡層的所有學生提供公平和參與式的學習經驗，以及最符合其需求和喜好的環境。」換言之，每一位學生（包含身心障礙學生）都是融合教育的對象，透過通用設計學習（Universal Design for Learning, UDL）與合理調整，符應學生的個別差異和需求，促成所有學生的充分參與及歸屬感（蔡昆瀛，2000）。有關合理調整之相關意涵與作法，詳見第肆部分「如何實踐融合教育」之「全校參與的融合模式」。

歷經不同階段之倡議與修法，我國的教育政策正逐漸朝融合教育階段邁進。行政院曾先後提出2次CRPD國家報告，除讓民眾了解關於保障身心障礙者人權的推動成果，並藉由國際審查的結論性意見，納入施政與推展之重要參考。其中有關融合教育推展之審查建議，主要有下列兩大層面：

一、融合教育推廣與落實

滿足所有學習者多樣性與個別化之教育需求，即使學生安置在少年矯正學校或特定安置機構也要確保其接受融合教育之公平性，不能因為正在接受處分而剝奪其學習權利。並且應改由普通教育系統擔負推動融合教育之責任，而非由特殊教育系統單一提

倡。亦可藉由將身心障礙議題納入十二年國民基本教育課程綱要和幼兒園教保活動課程大綱，直接從課程讓所有師生認識、欣賞並願意與身心障礙學生（以下簡稱身障生）融合。此外，筆者認為不可排除資賦優異學生（以下簡稱資優生）與雙重特殊需求學生（以下簡稱雙特生），建議資優生與雙特生議題亦可融入，以符合教育現場之多元性。

二、融合教育培訓與支持

藉由通用學習設計、正向行為支持等專業培訓，和提供教師巡迴輔導人力、提升特教學生助理人員學校服務時間等支持，以提升各教育階段教職員於普通班級教導特殊教育需求學生（以下簡稱特教生）之能力，以期直接於普通班滿足身障生、資優生、雙特生等不同個別化教育需求。而因應身心障礙學生就讀高等教育階段之學生逐年增加，高教階段之教職員亦須因應學生需求提供必要之合理調整。此外，亦應根據家庭條件與特殊狀況，提供家長對於特殊生在學校接受融合教育之經濟或其他相關支持。

貳、融合教育的願景

CRPD第24條直接點明各級教育階段皆應落實融合教育與終身學習制度，係因受教權乃基本人權，國家不可因任何理由將特定學生排除於教育系統之外。教育政策與主管機關必須盡力滿足

所有學生之學習需求，尊重人性尊嚴並啟發潛能，進而促使包含身心障礙者在內之全體學習者自由融入社會，此為融合教育之理想願景。為了實現願景目標，我國有必要從政策、環境、社會氛圍、學校制度等各面向實際推動融合教育相關作為。

CRPD第 4 號一般性意見第1段指出「身心障礙者在過去被視為接受福利者，如今被國際法認為享有權利者，主張享有不受歧視和與他人機會均等的受教權。」意即一般人看待身心障礙者之觀點，應從被動接受社會福利的受扶助者轉變成主動擁有各種平等權利之社會一員，其中受教權便是基本人權之一，若更積極來看，資優生與雙特生亦應包含其中。融合教育乃落實受教權



平等之積極體現，其理念強調讓所有學習者享有公平之教育而不受其身份或障礙阻礙。第2點亦提到「融合教育是讓所有學習者獲得高品質教育的重要關鍵，也是發展融合、和平和公正社會的重要關鍵。」因此若能有效落實融合教育，除了促進正向校園氛圍，更可營造安全和平之社會風氣。

融合係當前國際主流教育趨勢，聯合國「永續發展目標」明確指出融合之意義與價值性，定調融合教育乃實踐不歧視之具體作為，是以各級教育階段工作者皆須以融合教育為依歸，協助學生與家長參與其中。若從生態系統理論（ecological systems theory）來看（中文版修改如圖1），在微系統（microsystem）內係指特教生與一般學生之主觀感受，唯有所有學生皆認知融合教育乃促進良善學習環境之基石才能發揮其效能。中間系統（mesosystem）係身心障礙學生所處之家庭與學校環境，家長必須認可融合之益處與功能，願意配合學校相關融合作為，而學校也要積極營造和諧的融合學習環境。外層系統（exosystem）則是整體社區生活環境，教育主管與其他民政、社政機關機關必須跨單位合作，共同推行促進融合之舉措，例如推動包容職場、友善校園、社區照護機構等。而巨觀系統（macrosystem）代表國家整體施政與社會風俗文化，政府須訂定融合教育相關法律條款，確保正確與妥適之施政方向，將融合的理念納入社會文化並加以傳承。

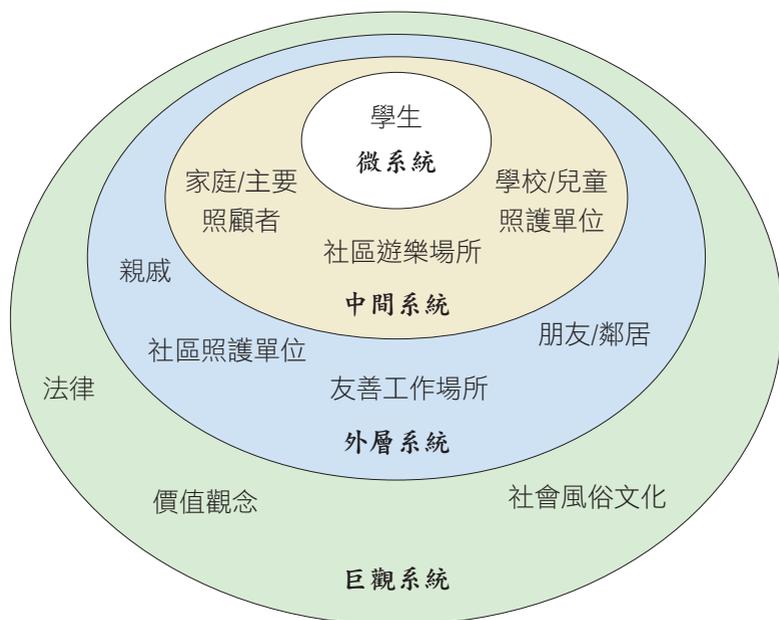


圖1 生態系統理論環境架構

資料來源：Berk, L. E. (2017). *Child Development* (9th ed.). Pearson.

融合教育之願景並非一蹴可幾，破釜沉舟與堅持到底之決心不可或缺。CRPD第4號一般性意見第4段提到教育工作者在推動融合教育時可能面臨之阻礙，包含未落實人權模式、未破除社會偏見與迷思、未徹底宣導融合之多樣性與優勢面、未編列充足經費與提供專業訓練等。未落實人權模式意指學界或社會觀點仍認為阻礙身障者適應社會之主因為個體損傷，而非外在環境限制

其運用基本人權。所以政府與學校單位需轉變根本思想，改以人權模式出發，積極思考如何改善學習及生活環境以滿足特教學生之需求。未破除社會偏見與迷思係因主流環境長期存在之歧視觀點難以在短時間內扭轉，使社區與學校人士對特教生持有不適當或過低之期待，因而無法真心同理或包容特教學生之適應困難。未徹底宣導融合之多樣性與優勢面則易使恐慌蔓延，社區人士與家長可能因擔憂影響教育品質而阻斷參與融合之可能性。未編列充足經費與提供專業訓練會減低學校教育人員推動融合之意願，軟硬體設施缺乏、人員專業度不足等皆是影響融合教育成效之關鍵因素。因此各級政府單位必須作為後盾，為前線教育工作者提供充足資源與配備，方能有效實踐融合教育。

參、融合教育的助益

一、一般學生

學校（園）並非僅是學習知識之場所，更是引導學生社會化之關鍵社交場域。十二年國教亦以「自發、互動、共好」為全人教育理念，各領域科目之學習任務皆包含「人際關係與團隊合作」向度，可知人際社交互動著實為普通生之關鍵發展能力。社交技巧內容廣泛，例如傾聽表達、語言和非語言訊息等，其目的無非是促進雙方之溝通與理解。而在諸多社交技巧中，包容與接納更是建立良善關係之起始。CRPD第4號一般性意見第63段提

到「不論學生有無障礙，保證其在一般教育體系下都享有同等權利，獲得融合學習機會，而且每個學習者在各階段都能獲得必要的支持服務。」因此藉由融合教育，普通生也能獲得適切之環境與教學調整，與特教學生共存共榮。透過接觸不同於自身發展之同儕，學習展現關懷與包容之社交能力。此外，不同身分之特教學生皆有其獨特優勢能力，普通生亦能於互動過程學習其優點。若能在教育階段引導普通生建立友善接納之價值觀，將有助於未來進入社會之學習遷移，促進正向包容之社會氛圍。



二、特殊教育需求學生

CRPD第 24 條指出融合教育應「極致發展身心障礙者之人格、才華與創造力以及心智能力及體能；使所有身心障礙者能有效參與自由社會。」意即特殊教育需求學生在融合教育環境有權利獲得充分發展之機會。學校行政單位與教師對於全體學生應一視同仁，不因學生障礙類別而給予差別待遇，甚至必須創造積極性平等之參與機會。例如：肢體障礙學生透過輔具協助或合理調整之教學方法即可與普通生一起參與體育課，情緒障礙學生透過相關專業團隊與情緒行為處理方案協助後便能提升與普通生互動交流之機會。倘若在過往隔離環境，身障生往往無法享受與普通生正常互動之自由，亦較少有被發現其內在潛能之可能性。因此藉由融合教育之推動，身障學生方能跳脫以往外在身體損傷之侷限，不再被先入為主認為欠缺能力或多所限制，而是重新以「全人」之姿被看見與尊重，進而感受被重視，獲得朝向多元發展之機會。

此外，透過與一般學生之互動歷程，特教生有機會表達自我意見與想法，從而建立其自信心與正向自我概念，且學校教師若能以全人角度正向看待特教學生，亦可協助其展現個別觀點，而不再僅限於被動接受支援或服務，此即自我決策之能力發展。《身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要》之生活管理學習內容亦提到教師可依據學生需求規劃自我管理相關課程，讓學生

學習「獨立自主與自我管理」、「心理賦權與自我實現」等主題。《特殊教育法施行細則》第9條亦明訂學生有權參與個別化教育計畫之訂定過程。而除了身障生之外，資優生與雙殊生亦可從融合教育提早經驗一般社會之氛圍，學習與普通生互動並發展正向社交技巧，例如教師可依據《資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要》之情意發展學習內容規劃「溝通互動、生活效能與美感」、「適應環境並參與社會」等主題課程，培養其融入社會之正向人際互動能力。

理想的融合教育應能協助全體學生達成「我想、我願、我能、我行」之境界（如下圖2人的頭、心、手、足四部份）。「我想」意指學生能自由表達其想法，發揮創造力與天分。「我願」是學生願意參與校園生活，師長同學也能包容其特別之處。「我能」係學生不受環境或先天條件限制，盡可能展現其能力，並在協助下達成學習目標。「我行」則是學生能無所畏懼，勇敢朝向自我生涯目標邁進。

三、家長與學校

即便教育主管機關不斷宣揚融合教育理念，不可否認仍有部分教師或家長質疑此做法之必要性。其懷疑多數來自對於執行過程與成果之擔憂，教育人員切忌與之爭辯，而是先接納其情緒後再分享正向觀點。



圖2 融合教育對學生之益處

一般學生的家長可能擔心特教學生會影響班上學習風氣，特教生家長也會擔心孩子無法適應融合環境。而學校教育人員亦容易有此擔憂，普通教育教師（以下簡稱普教教師）害怕自己缺少專業無法教導特教生，抑或學校行政團隊擔心校園環境無法滿足學生需求而拒絕接納特教生。其實，CRPD第4號一般性意見第

10段提到融合教育乃一種「重視所有學生的福祉，尊重他們的固有尊嚴和自主性，並承認其個人需求、與能有效融入社會和貢獻社會的能力」之模式。若以教育理念而言，保障每位學生都能發揮個人價值才是家長與教育人員所應注重之面向。也許執行過程會有挑戰與困難，但與孩子所得到之成長相比，相信家長與學校更加期待學生在校學習過程能成為未來邁入社會之養分。倘若結合政府與不同專業資源，將融合教育有效地制度與系統化，有望逐步減輕家長與學校之負擔，並最大限度提升家長與教師對孩子的期望。如同前面所提之生態系統理論，系統中之個體與單位皆負有執行融合教育之使命，同時亦是最直接之受惠者。

肆、如何實踐融合教育

一、全校參與的融合模式（whole school approach）

此模式強調校（園）係單一系統，行政與教學必須系統性地整合，採校園團隊合作模式促使所有教職員生與家長共同參與融合之推動。如同CRPD第 4 號一般性意見第12段提到融合教育包含「全系統取向、整體教育環境、全人取向」三種特徵。在全系統取向方面，條文指出「教育部門必須確保所有資源都投注於推動融合教育，並對制度文化、政策和做法引入和嵌入必要的調整」，若結合前述生態系統理論，意即教育主管機關必須投注充足資源推動融合教育，並從巨觀系統與外層系統推動政策與法令

之修訂，促使融合觀念融入當地文化風俗之中；乃至中間系統與微系統之社區及各級學校亦須密切配合施政方向，依據當地狀況與現有條件推展融合教育與方案，務求各類教師與相關專業人員協助一般學生與特教學生認同融合之意義與功能。

而在整體教育環境方面，條文解釋「教育機構必須擔任領導者，致力於引入和嵌入所需的文化、政策和做法以實現各教育階段和所有領域的融合教育。」也就是說包含「課堂教學和師生關係、校董會議、教師監督、諮詢服務和醫療保健、校外教學、預算撥款、與身心障礙和非身心障礙學習者的家長互動」等條文所指定之面向皆須鉅細靡遺地規劃相關融合作為，甚至學校教育單位也可主動走入社區，積極倡導融合之益處。例如公立學校可辦理融合教育相關研習或宣導，由校內普通生與特教學生共同進行倡議，私立學校亦可展現學校特有之節慶主題活動等融合教育方案給家長與社區民眾欣賞，促進其參與融合之意願與信心。

全人取向方面，條文強調人們必須「承認人人具有學習能力，對所有學習者（包括身心障礙學習者）都抱有高度期望。」意指不論學生為一般學生、資優生、身障生或雙特生，家長與教育人員都必須深切相信其潛能，妥善分配教育資源，培育學生展現優勢能力，不可因其障礙而有所偏廢。此外，條文也說明「融合教育提供彈性課程、教學與學習方法，是順應不同優勢、需求

和學習風格。」因此各級教育單位必須主動依據學生個別能力與個人意願提供充分支持、早期介入、或個別化之課程與環境合理調整等相關作為，確保全體學生皆能在融合環境獲得公平之教育對待並滿足其教育需求，適性發展優勢潛能，而非由學生被動適應教育系統或教學環境。《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》明確指出「合理調整指根據學生具體需要，進行必要及適當之修改與調整，以確保身心障礙學生在與他人平等基礎上享有或行使所有人權及基本自由。」而在全人取向之融合教育願景之下，筆者認為此理念不應只獨厚國民教育階段，而係各級教育



階段之全體學生皆應享有合理調整之權利，方能協助學生追求有品質的教育方式並實現自我價值。

二、普特合作

CRPD第4號一般性意見第22段指出融合教育包含「整個教育系統必須是無障礙的，包括建築物、資訊和溝通工具（包括環境輔助或調頻系統）、課程、教材、教學方法、評量、語言和支持服務。」，此即為教育的可及性（Accessibility）。所謂的無障礙環境不單指環境對身障學生之友善程度，課程與教學亦須因應學生特性而有所調整。此亦符合第26點所提之通用設計學習（Universal Design for Learning, UDL）理念。教育人員必須認可每位學生皆有適合自身之學習方法或步調，藉由提供輔助科技或調整課程教材呈現方式，協助全體學生獲得同等之學習效果。因此普教教師與特教教師必須跨領域合作，共同釋出專業，盡力提升特教學生之學習成效。

依據美國特別科技應用中心2018年所公布之通用學習設計指南2.2版（中文版配合臺灣用詞修改如下表1），使用通用設計學習時教學者應至少符合三項要素，包含「多樣化的參與方式、多樣化的呈現方式、多樣化的行為和表達方式」。此三點分別提醒教學者注意學生之學習動機（Why）、學習內容（What）以及學習方式（How）。在學習動機方面教師應盡可能引起並維持全

體學生學習動機，藉由讚美、鼓勵、肯定等方式讓學生按照自身步調持續學習。學習內容則要依據學生學習特性提供多種感知、語言符號或不同之理解方式，例如教學時可藉由資訊設備同步提供多語言字幕（包含手語），或提供放大版本之教材。學習方式要盡可能引導學生以自身擅長之肢體動作、溝通表達或執行功能之個別能力投入其中，教師並從旁給予必要支持，協助學生建立自信心與成就感。而無論何種面向皆須依循「引導學生接觸學習材料（Access）、建立基礎概念和背景知識（Build）、個別內化學習材料與進度監控（Internalize）」等歷程，以協助學生成為自主與有效能之學習者。

表1 通用設計學習指南

資料來源：<https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>

方式	內涵	情感網絡之學習動機 (Why) *應提供多樣化的參與方式	認知網路之學習內容 (What) *應提供多樣化的呈現方式	策略網絡之學習方式 (How) *應提供多樣化的行為和表達方式
引導學生接觸學習材料 (Access)	提供多種激發學習興趣的方式： 1.促進個人選擇和自主能力。 2.促進學習的相關性、價值性和真實感。 3.減少學習環境中存在的威脅和干擾因素。	提供多種感知方式： 1.提供個別化之訊息呈現方式。 2.同時提供除了聽覺訊息以外之其他感官訊息。 3.同時提供除了視覺訊息以外之其他感官訊息。	提供多種身體反應方式： 1.提供多種方式以支持不同學生的學習反應與探索。 2.提供多種學習工具和輔助科技。	

內涵 方式	情感網絡之學習動機 (Why) *應提供多樣化的參與方式	認知網路之學習內容 (What) *應提供多樣化的呈現方式	策略網絡之學習方式 (How) *應提供多樣化的行為和表達方式
建立基礎 概念 和背景知識 (Build)	<p>提供多種鼓勵學生付諸努力並持之以恆的方式：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.提高目標和目的之顯著性。 2.調整學習要求及相關資源使其具有適宜的挑戰性。 3.促進合作和建立學習共同體。 4.增加以促進學習為導向的回饋。 	<p>提供多種語言與符號：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.解釋詞彙和符號概念。 2.闡明句法和結構。 3.支持學生解碼文本內容、數學標記和符號的歷程。 4.促進跨語言之理解。 5.利用多媒體加以解釋說明。 	<p>提供多樣化的表達和溝通交流方式：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.使用不同的交流媒介。 2.使用多種工具進行知識建構與創造。 3.漸進式地支持學生逐漸掌握和應用技能。
個別內化 學習材料 與進度監控 (Internalize)	<p>提供多樣化的自我調節方式：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.提升學習期望與信念以增加學習動機。 2.促進個人應對技能和策略的發展。 3.培養自我評估和自我反思能力。 	<p>提供多樣化的理解方式：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.引發或提供學習資訊之相關背景知識。 2.強調訊息的特定模式、關鍵特徵、要點以及其相互間的關係。 3.指導訊息處理及視覺化歷程。 4.盡力協助學生達成學習遷移與類化。 	<p>提供多種啟動執行功能的方式：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.指導制定合適的目標。 2.支持制定學習計畫和策略。 3.提升管理資訊和資源的能力。 4.加強培養監控學習進程之能力。
目標	<p>上述所有方法皆在協助學生成為專家學習者，而專家學習者在此三大面向之學習目標具有如下所示之特徵：</p>		
	學習意志堅定並充滿動力	學習資源豐富並具備充足知識	學習計畫完整及目標明確

此外，普教教師與特教教師在進行合作教學時可參考《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》、《十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要》、《十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要》等內容，並依據學生學習需求安排相關課程。特別是在身心障礙相關課程方面，教師須注意此綱要並非僅能由特教教師實施，普教教師亦可與特教教師合作，於普通班中參採相對應指標設計教材教案，並結合多元評量、彈性學習準則，協助特殊需求學生積極於融合情境達成學習目標。而在學生行為面向，若學生有行為或適應困擾亦須訂定行為功能介入方案，並結合三級輔導模式加入校園輔導團隊，共同解決學生行為問題，減少因特定行為所產生之融合適應困難。

三、行政支持

除了基層教師與普特學生之間共存共融之外，行政系統支持亦不可或缺，且行政單位推動融合教育必須採取實證本位並植基於現場教學實務狀況方能不悖其道。CRPD第 4 號一般性意見第 68段指出「……締約國為履行第 24 條規定的義務，必須收集適當的分組資料以制定政策、計畫和方案。」。意即教育主管機關必須清楚掌握轄區內身心障礙學生之各項資料，徹底收集與分析妨礙融合教育之相關因素並設法克服。因此主管機關宜與學術單位合作進行融合教育相關研究，厚實實證資料以作為研訂相關政

策之參考，而校（園）內亦可由行政處室偕同基層教師進行改善融合環境之行動研究。

除了實證資料分析之外，教育主管機關與校（園）內行政系統亦須提供充足行政支持以促進不同專業跨域合作。例如第36點指出「締約國必須採取適當措施聘用行政、教學和非教學人員，他們必須有能力在融合教育環境下有效工作，需具備合格的手語和／或點字、和定向行動技能。」。此外，該條文亦強調「擁有數量足夠的合格、忠於職守的學校工作人員是引進和維持融合教育的關鍵。」。可見健全的行政支持系統與專業人力係推動融合不可或缺之要素，因此教育主管機關必須編列充足之融合教育相關經費，協助各校（園）健全軟硬體無障礙及通用設計之設施，並補足專業教學與支援人力，校（園）內行政單內亦須參採實務教師之建議積極改善融合教育，減輕教師負擔並提升融合意願。

四、家長參與

家長對於推動融合教育亦扮演重要角色，唯有家長積極配合並參與特教學生安置與教育計畫擬定之過程，才能協助學生達到最佳教育目標。CRPD第4號一般性意見第12點強調融合教育係整體教育環境之良善互動，其中便包括家長參與特教學生之學習歷程。例如：學校可於校慶或公開活動促進身障生與一般生家長之互動，或者邀請身障生家長經驗分享，協助普通生及其家長認

識與了解身障生，進而主動展現包容與善意。抑或由教師提供普通與特教學生家長融合相關諮詢服務，提升家長對於融合之認同感。此外，家長亦享有監測融合教育推動與品質之權利，以保障孩子不會於過程中受到不合理對待。因此學校於辦理個別化教育計畫相關會議時應遵循法規邀請家長出席，並適時將學生學習與融合適應情形回饋給家長，並確保家長有相關諮詢與權利救濟管道。

五、資源整合

各級學校（園）必須以特殊需求學生為中心，並指定專責人員聯繫相關資源，例如可由特教學生之主責教師擔任個案管理員，並依其IEP、IGP、ISP需求聯繫職能治療、物理治療、心理諮商、社工服務等相關專業支援，或者視情況申請入校輔導、助理員、交通接駁等其他服務。此外，CRPD第4號一般性意見第12段提到「家長或照顧者以及社區的參與被視為一種資產，因為可以貢獻資源和力量。學習環境與其外部較廣大的社區之間的關係，必須被視為實現融合社會的途徑」。因此學校亦可考量社區或團體等校外資源之協助，例如身心障礙者組織或家長聯合會，滿足學生融合需求。

伍、結語

融合教育之基本信念係全體人員皆能認可多元之存在，接納並欣賞差異。其推展有賴社會文化、教育政策、學校教育、家庭與個人各層面之配合，就教育場域而言，普教與特教實屬同一教育系統，唯有全校共同參與，在親師生對融合教育理念有正確的理解與共識下，落實環環相扣的系統性合作才能有效實現融合願景。若說校園是學習海域，我們自然會希望每位學習者皆能自適徜徉其中，無論學生選擇獨游或群游皆能獲得充分尊重與包容。期許教育工作者認同融合精神並投入此一教育工程，體現每一位學生潛藏的生命價值。

第三章 平等與不歧視



身心障礙者權利公約（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，以下簡稱CRPD）在第3條將「平等與不歧視」作為原則，也在第5條將其稱為權利，事實上在CRPD不僅出現在這兩項法條，它更多次被強調身心障礙者應能「在與其他人平等的基礎上」享有各項權利，當然也包括第24條教育，因此平等與不歧視可謂是CRPD的核心、身心障礙者權利的基石。CRPD第6號一般性意見第12段解釋，促進平等及應對歧視是必須立即落實的兩項交叉義務，不受逐步落實的限制。我國經歷兩次的國際審查（2017年、2022年），平等與不歧視一直是國際審查委員關注並期待改善的焦點，基於本手冊以校園推廣為目的，因此將以校園示例為範圍，用以解析平等權概念、再進一步解釋CRPD第5條「平等與不歧視」的意涵，最後再提出校園推動建

議，期望能幫助校園重新思考身心障礙學生平權的理念，真正落實CRPD的政策。

壹、平等權概念之移轉

平等乃是比較之下的產物，因此，受到差別的不平等狀態最容易觸動人類之「相對受剝削感」（蔡茂寅，1999）。身心障礙者容易面臨到社會上各種形式的歧視與偏見，因此聯合國制定一部專屬於身心障礙者的權利的公約（CRPD），幫助其克服歧視與不公不義。然而在CRPD中，平等的涵義為何？我們需要先理解以下幾個平等權的涵義，才能在校園有效地防止各種形式的歧視，以及提供補救措施。

一、形式平等（formal equality）：要求禁止直接歧視（direct discrimination）

所謂形式平等，也可稱齊頭式平等、機械式平等、理性平等。平等原則的內涵，簡單地講乃「相同的事物，相同的處理」，「不相同的事物，不相同的處理」的原則（張永明，2023），形式平等是根據上述平等原則，相同與不相同的判斷是根據某種標準，相同就給予相同待遇，不相同便依此標準作出差別待遇，然而僅能依照區別標準而做差別待遇，不得依區別標準以外之標準而做不同的差別待遇，例如：即使人民有社經地位實

質條件之差別，但如果未在區別標準內，則不能做出差別待遇。因此，形式平等主要用在法律適用的層次，意指法律與政策對所有人一視同仁（起碼是表面上的公平），如果有明顯的排除性條款便是直接歧視，會造成特定群體的人受到差別對待。歷史上曾出現直接歧視的例子，如：僅白人可受教育、女童只讀到國小、未經身心障礙者同意對其施予結紮手術。過去我國在各大專校院招生簡章校系分則說明或備註，也曾出現涉及直接歧視的文字，例如：「1.有○○ 障礙者／○○ 嚴重障礙者或其他學習困難者／有○○ 病者／……有此學習障礙者／……足以影響日後對抗沉重作業壓力者／不適合動手實驗者，宜慎重考慮。2.不適宜劇烈體



能活動者請勿選填。」（取自108年身心障礙學生升學大專校院甄試委員會函）。

上述有些直接歧視的例子只要透過修正法律和政策便可獲得形式平等，但有些狀況並非如此，如：公立學校為了不改變學校課程而拒絕身心障礙學生入學；普通班教師故意忽略有學習困難的學生，不提供積極補救教學措施，讓該生的成績和能力持續落後，刻意要讓該生符合特殊教育學生的篩選標準，意圖使該生離開普通班；又學校故意不積極處理有攻擊行為的身心障礙學生，讓班上其他家長集結起來對身心障礙學生家長施壓，意圖透過普通生家長力量使其自行轉學。又學校故意不積極處理被霸凌的身心障礙學生，讓班上同學持續製造不友善氣氛，意圖使身心障礙學生讀不下去，自行轉學。這些例子說明另一種形式的直接歧視，雖然零拒絕政策表面上讓學校不得因身心障礙身分拒絕入學，但學校的有害行為或不作為，仍可以讓身心障礙學生所受的待遇不如一般學生。因此，CRPD的第6號一般性意見對「直接歧視」的解釋還包括「在沒有可比較的類似情況下，基於禁止的理由所採取的有害行為或不作為。歧視方的動機或意圖與確定歧視是否發生無關。」。由此可知，不管歧視方的動機是什麼，或是有意或無意的，或有作為或無作為，只要有歧視的事實發生就視為直接歧視。由此可知，形式平等雖然已可保障法律和政策上的平等，但由於形式平等不考慮人類之間的實質差異，因此無法對差異困境提出解決之道。

二、實質平等 (substantive equality)：破除間接歧視 (indirect discrimination)、結構性歧視 (structural discrimination) 或系統性歧視 (systemic discrimination)

早期平等不歧視原則著重在形式平等，現今國際人權法已轉移到實質平等（許宗力、孫迺翊，2017），CRPD第3條一般原則的機會均等就是從形式的平等模式到實質的平等模式之重大發展。因為形式平等雖然顧及法律上與政策上的平等，但有些時候表面上是中性法律和政策，卻因社會上既有的結構、傳統的歧視文化或社會規範與規則、既存的社會資源、條件與機會等，仍造成不公平和不平等分配的狀態，因而讓身心障礙者處於結構性不利地位，實際上的做法會間接影響他們平等享有行使權力的機會，因此CRPD追求的是實質平等，才能解決間接歧視、結構性歧視及系統性歧視的問題。所謂的實質平等，意指承認人類之間有事實上或本質上的差異，為了實現平等，應對「差異困境」，得依法酌為合理調整。因此，學者認為實質平等應指一種特定之平等價值，即分配正義之理念（孫迺翊，2016）。校園的間接歧視例子，如：（1）入學考試未明文禁止身心障礙學生不能參加考試，但是如果沒有提供考試調整服務，則會影響他們發揮實力的機會。（2）學校未明文禁止身心障礙學生入學，但若沒有普遍設置無障礙環境設施，造成身心障礙學生不得已只好選擇其他學校。（3）學校公車未限定身心障礙學生不能搭車，但公車

上沒有提供輪椅使用者可以乘坐的座位，造成他們無法搭車的困境。（4）比賽簡章沒有禁止身心障礙學生參賽，但是主辦單位刻意拉高門檻，讓身心障礙學生可以來比賽但幾乎無法錄取。（5）使用行動輔具的身心障礙學生雖然被允許上台領獎，但講台沒有無障礙坡道，造成身心障礙學生放棄上台領獎。

結構性歧視、系統性歧視經常是與社會上既有的結構、傳統的歧視文化有關，如：遭受暴力的女性身心障礙者或精神障礙者在面對警察、檢察官或法院時遭受質疑甚至駁回其申訴，這種傷害性成見的處境，常常是與社會固有對性別及身心障礙的成見互相連結，不僅與權力有關，也是來自於整個社會對身心障礙及性別的負面看法（引自周月清、林沛君，2017，pp.121）。據此，CRPD的實質平等，是要破除間接歧視、結構性歧視或系統性歧視所產生的障礙現象，因此要求締約國應採取積極作為，亦即課予國家有義務要調整既存社會資源、條件與機會不平等分配狀態，才能使身心障礙者享有全面參與社會的機會平等。因此CRPD第5條第4項規定，「為加速實現或實現身心障礙者事實上的平等所必要採取的特別措施，不視為本公約所稱之歧視」。這裡的特別措施指的就是積極平權措施。至於何謂合理的調整程度、何謂積極平權的措施，則留待本文的「參、解釋CRPD第5條平等與不歧視的意涵」做進一步的解釋。

三、融合式平等 (inclusive equality)

CRPD第6號一般性意見進一步提出融合式平等或稱共融平等，它承認社會上的多元性，身心障礙是人類各種身分之一，融合式平等關心人與人之間如何相互肯認與互動，預留適應多元差異的調整空間，促使每個人的尊嚴與權利得以趨於平等。CRPD第6號一般性意見界定融合式平等是制定整個CRPD的新平等模式，亦為CRPD的基礎。具體而言，融合式平等不僅接受實質平等概念，更在以下四個面向拓展了實質平等的內涵，說明如下：

- (一) 公平的「再分配面向」：因為身心障礙者處於社會結構面的劣勢，如社會地位、經濟地位等，CRPD鼓勵締約國除了其他可能採取的措施之外，也能採取暫行特別措施（如：經濟預算重新分配）以加速實現平等。
- (二) 「肯認面向」：由於融合式平等肯定承認身心障礙者是社會多樣性的一份子，不管是障礙特性或障礙與其他特性的交織性（如：性別、年齡、種族、貧富等），都應肯認他們的尊嚴與人權，以對抗社會污名、刻板印象、偏見及暴力。
- (三) 「參與面向」：再次強調肯認身心障礙者是社會多元群體之一，他們有權利參與並融入社會活動，以獲得完整的人性尊嚴。

(四)「調節面向」：融合式平等既然承認身心障礙是社會原本的結構，存在於社會本質之內，因此各種政策與措施本應考量到社會群體的多樣性，應為差異性、多元性預留調整的空間。

貳、解釋CRPD第5條「平等與不歧視」的意涵

CRPD第5條「平等與不歧視」共有四項規定，下文將根據CRPD第6號一般性意見的解釋與法學界的相關文獻（如：許宗力、孫迺翊，2017）進行解析，以期能幫助校園的教育工作者正確地理解法規內容。

一、第1項：「締約國確認，在法律之前，人人平等，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。」

第1項主要強調締約國必須確認身心障礙者和所有公民一樣，在法律之前享有平等權益，不能因為身心障礙而讓身心障礙者受到歧視與不利的差別待遇，身心障礙者有權利享有法律給予的平等保護及平等權益。許宗力與孫迺翊（2017）指出這裡的法律平等包括法律適用的平等與法律制定的平等，亦即身心障礙者有權利得到法律實質平等的保護，法律制定也不能有歧視、拒絕

或限制身心障礙者權利的規定。具體而言，政府應該要確保公部門及機構都能遵循CRPD的規定來執行業務，定期檢視、修訂或廢止國內涉及構成歧視身心障礙者的法規，也要積極制定促進身心障礙者權利的政策。

對應此項規定，可舉身心障礙學生安置原則為例。中華民國憲法第21規定「人民有受國民教育之權利與義務。」在國民教育法（教育部，2023）第3條規定六至十五歲之國民應受國民教育，且受強迫入學條例之保障；第28條規範公立國民小學及國民中學依據學區分發入學。據此，身心障礙學生也在上述法律保障下，平等享有接受國民義務教育的權利，但是對於障礙程度較嚴重的身心障礙學生，特殊教育學生鑑定及就學輔導委員（以下簡稱鑑輔會）有時會提出在家教育或特殊學校的安置建議，身心障礙學生便無法享有在學區就讀一般學校的權利。因此，特殊教育法（教育部，2023）第12條便進一步規範「學前教育階段和國民教育階段，特殊教育學生及幼兒以就近入學為原則」，第10條又更具體規範，「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合融合之目標，並納入適性化、個別化、通用設計、合理調整、社區化、無障礙及可及性之精神。」因此，各縣市鑑輔會基於上述法規，會優先建議身心障礙學生以就讀學區內的一般學校為原則，讓身心障礙學生都能平等享有就學相關法律所保障的權利。特殊教育法第30條又更進一步規範「高級中等以下學校及幼

兒園，應加強普通班教師、輔導教師與特殊教育教師之合作，對於就讀普通班之身心障礙學生及幼兒，應予適當教學及輔導」，接著又訂定《高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法》（教育部，2020），從上述法規可知，政府為了促進身心障礙學生能享有一般學校與普通班的就學平等權利，從現有國民教育法的法律保障，又再制定特殊教育法等相關法規所採取的積極行動。



二、第2項：「締約國應禁止所有基於身心障礙之歧視，保障身心障礙者獲得平等基於身心障礙之歧視與有效之法律保護，使其不受基於任何原因之歧視。」

第2項主要強調相對於非身心障礙者所獲得的法律保護，締約國不能以身心障礙為理由，做出對身心障礙者較不利的差別待遇，締約國有積極義務保護身心障礙者免受歧視，並有義務制定具體及全面的反歧視法。所謂的「所有基於身心障礙之歧視」的範圍，乃包含現在、過去、將來有身心障礙的人之歧視，以及身心障礙者相關人的歧視。後者被稱為「連帶歧視（discrimination by association）」，如：身心障礙兒童的父母（或照顧者）也常飽受連帶歧視，周月清與林沛君（2017）提到社會上很常看到身心障礙者的母親在求職時，雇主可能基於該名母親恐要照顧其身心障礙子女難以專注於工作之顧慮，而遭受歧視。而「所有歧視」意指所有形式的歧視，包括「直接歧視」、「間接歧視」、「拒絕提供合理調整所構成的歧視」、「拒絕在司法程序中提供程序調整所構成的歧視」，甚至是「騷擾形式的歧視」、「多重歧視（multiple discrimination）」及「交織歧視（intersectional discrimination）」。

後面幾種形式的歧視容易被忽略，因此我們以校園示例加以解析，如：「騷擾形式的歧視」，意指侵犯人的尊嚴並製造恐嚇、敵對、有辱人格、羞辱性或冒犯性的環境，如：對身心障礙

學生出言侮辱、說出具冒犯性的笑話、說身心障礙學生是班上的負累，甚至說出不易察覺的「微歧視」。「多重歧視」，意指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。「交織歧視」，意指當一個人因身心障礙加上膚色、性別、語言、宗教、族裔、性別或其他身份同時以不可分割的方式相互作用，從而使相關個人遭受獨特類型和更特殊的弱勢及歧視的情況。在校園常見的多重歧視或交織歧視例子，如：智能障礙同性戀容易被班上同學嘲笑變態、身心障礙女童可能是校園容易被霸凌的對象，甚至具有身心障礙身分的身心障礙學生家長也容易被學校忽略表達親師意見的聲音等。

再者我們比較好理解「基於身心障礙之歧視」通常是與一般人的權利相較下所凸顯出來的歧視，如：一般學生可以參加戶外教學，但肢體障礙生卻經常被拒絕參加。然而，許宗力與孫迺翊（2017）解釋身心障礙者的對照組可能也是不同障別的身心障礙者，在大學校園常遇到的困境是肢體障礙生可以申請適應性體育，但是學習障礙生卻不能申請，忽略了學習障礙生可能也會有動作協調不良、身體動作緩慢、動作統整能力不好等困難。

三、第3項：「為促進平等與消除歧視，締約國應採取所有適當步驟，以確保提供合理調整。」

第3項主要強調當身心障礙者進入有障礙的環境，或有參與活動的困難，或在活動中無法行使基本的權利，政府就要有提供合理調整之義務。何謂政府有提供合理調整的義務？這是因為合理調整的責任不同於通用設計或輔助科技的責任。政府（或學校）應盡可能先提供通用設計或輔助科技的無障礙服務，意指在各種系統及流程中融入無障礙元素，而非特別為身心障礙者的需要做考量，這是屬於事前的、主動的、系統性的責任。然而合理調整是指從身心障礙者需要進入有障礙環境或想要行使其權利的那一刻起，政府（或學校）就必須提供合理調整，這是屬於一種現時的、被動的、個別性的責任與立即性的義務。

至於合理調整的具體內容與程度為何？CRPD第6號一般性意見有提出合理調整的例子：使現有設施及資訊對身心障礙者無障礙；改裝設備；重新組織活動；重新安排工作時間；調整課程學習材料及教學策略；調整醫療程序；或者在不造成不成比例或不當負擔的情況下提供支持人員。我們也可以再回到CRPD第2條合理調整的定義：「合理調整是指根據具體需要（where needed in a particular case），於不造成不成比例（disproportionate）或不當負擔（undue burden）之情況下，進行必要及適當之修改與調整，以確保身心障礙者在與其他人平等基礎上享有或行使

所有人權及基本自由」。據此，「具體需要」和「不造成過度或不當負擔之情況下」應該是重要的前提。具體需要意指調整的合理性，這需要評估其調整對身心障礙者的相關性、切合性及有效性。不造成過度或不當負擔意指不會對責任承擔方（如：學校）造成不成比例或不合理的負擔，這句話幫合理調整的責任提供了界限。至於要如何評估這項調整是否會讓責任承擔方（如：學校）造成不成比例或不當負擔？學校可以根據CRPD第6號一般性意見的指導原則，學校應評估這項調整與其目標（即身心障礙學生可享有的相關權利）之間的比例關係，建議學校可採個案具體分析的方式，考慮各種潛在因素，包括：財務成本、可用資源（包括公共補貼）、學校的規模、修改對學校的影響、第三人的利益、對其他人的負面影響以及合理健康及安全方面的要求。舉個實例，在校園中全癱且多數時間昏迷的多重障礙學生，家長要求學校請購全方位軌道設計的行走輔助系統，爭取學生走路復健的權利，然而經過專業團隊評估，提出這項調整對於確保實現學生的個別化教育計畫目標之相關性不高，原因是此項復健對學生的走路效用極低，意即此項設備的採購費用與教育目標之間的比例關係極低，以及這項設備對於確保學生走路權利的相關性極低，因此這項設備可能導致學校提供完全無效的調整。然而，根據CRPD一般性第6號意見，當學校聲稱未符合具體需要，且負擔不成比例或不當，學校便負有舉證責任，拒絕提供合理調整的任何理由都必須以客觀標準為基礎，經過分析並及時通知學生家

長。學校若有評估合理調整的需求，可進一步參考CRPD第6號一般性意見所列指導提供合理調整責任實施的關鍵要素，以及國內的人權公約施行監督聯盟（簡稱人約盟）所翻譯的「為障礙學生提供的合理調整—給英國學校的指引」，現已公布在人約盟的網站上。

最後，合理調整的請求權也是值得留意的地方，雖然說CRPD的合理調整是要求責任承擔方與身心障礙者進行對話，但是提供合理調整的責任也不限於身心障礙者要求提供調整，當責任承擔方實際上知道對方有身心障礙的情況或潛在責任承擔方已意識到相關人員有身心障礙時，也可以進行預先性的合理調整，協助身心障礙者克服行使權利遭遇障礙的情況。當落實到校園時，建議學校為高中以下未成年的身心障礙學生，根據個別化教育計畫（IEP）主動進行需求評估，並且在IEP會議中與家長、學生進行合理調整的討論與決議，如此也能藉以訓練學生辨識和練習倡議合理調整的需求，惟學校要留意的是，儘管有些調整會對其他人造成不便，學校仍又有責任進行調整時，學校應多與其他人溝通，且溝通的焦點聚焦於去評估此項調整對其他人造成不方便的程度，與身心障礙學生所面臨的實質劣勢，才不會讓身心障礙學生落入微歧視和系統性歧視。身心障礙學生若能從小經過這樣的練習，到了大專階段後，身心障礙大專生就更有能力辨識合理調整的需求，也能主動提出合理調整的請求，確保自己在教育、社區甚至未來工作的參與權。

四、第4項：「為加速或實現身心障礙者所必要的事實上平等（de facto equality）而必須採取之具體措施（specific measures），不得視為本公約所指之歧視。」

因為結構性歧視或系統性歧視已是社會上長期存有的困境，要花很久時間才能拉近身心障礙者與非身心障礙者的權利與機會差距，因此第4項法規允許締約國為了實現實質平等為目的，對身心障礙者採取具體措施，又稱積極平權措施（affirmative action），又稱優惠性待遇、優惠性措施、優惠性差別待遇或矯正歧視措施，目的希望能加速實現實質平等。這裡的「具體措施」也不同于「合理調整」，儘管這兩個概念的目的都是實現事實上的平等，但合理調整是一項不歧視的責任，屬於一種機會平等，意即賦予身心障礙者有一個與非身心障礙者相同的機會，共同站在相同的起跑點，一起享有權利和爭取機會；而具體措施則意味著要提供身心障礙者比其他人更優惠的待遇，以解決身心障礙者在歷史上及（或）系統性地被排除在行使權利所獲得之利益以外的情況，屬於一種結果上平等。舉個實例，各級學校及試務單位提供身心障礙學生在入學考試享有考試服務的合理調整措施，讓身心障礙學生與非身心障礙學生各憑表現一起競爭入學的機會。但是具體措施（優惠性差別待遇）是指政府為了調整不平等的資源和機會分配狀況，因此提供身心障礙學生入學保障名額和額外加分的升學制度。CRPD第6號一般性意見提到的具體措施的例子還包括：外展及支持方案（outreach and support

programmes)、資源的分配及(或)再分配、有針對性的招聘、雇用及晉升、配額制度、提升地位及賦權措施以及喘息服務及科技輔助。

學校要特別留意的是，第4項提到「為加速或實現身心障礙者事實上之平等而必須採取之具體措施，不得視為本公約所指之歧視。」這是因為在某些情況下，這種優惠性差別待遇可能也會讓占優勢的支配團體失去了好處，他們就會宣稱自己也是受害者，抱怨自己也受到「反向歧視(reverse discrimination)」或稱「逆向歧視」。然而，當弱勢者根本連獲得平權都還沒有，佔優勢的



支配團體卻認為弱勢者的要求過多，這種說法是對弱勢者的侮辱。因此，這種具體措施也不能導致身心障礙學生的長期孤立、隔離、成見、侮辱或其他歧視，CRPD建議締約國在採取具體措施時必須與身心障礙者代表組織密切諮詢並讓他們積極參與。

雖然目前我國所實施的身心障礙學生在高中和大學入學保障制度屬於外加名額，未曾引發反向歧視之訟爭，但是這類的作法也不是沒有爭議，例如我國的身心障礙學生大學入學保障是依據身心障礙類型而獲得入學機會的名額分配，除了會擠壓或犧牲非身心障礙者公平競爭機會之外，對於不同障礙類別的身心障礙學生也可能會產生資源擠壓的情形，容易衍生新的不平等爭議。因此這種硬性的加分機制和配額制度比較容易讓刻板化印象具體化，也會讓接受不同待遇者汙名化等不良的後果。最重要的是，這種結果平等的激進手段，也很容易忽略身心障礙學生的真實能力，如：過去按摩業僅能保留給視覺障礙者，遂也影響啟明學校的職業訓練多侷限在按摩培訓，嚴重忽視了視覺障礙者有發揮其他優勢才能的機會。透過大法官第649號解釋，現已開放按摩業給其他非視覺障礙者（包括其他障礙者和一般人），其中考量包括保護視障者可以選擇的職業很少，若沒有保護措施則會影響視障者的就業與生活，這兩者之間被認定不具實質關聯，再者此項優惠性措施實行近三十年仍未能大幅改善視障者的社經地位，加上現今職業種類以呈現多元樣貌，不宜再受限視障者的職業類型（引自許宗力、孫迺翊，2017，pp.78-79）。

這些優惠性措施是否有限度或範圍？第4項法規使用了「所必要的 (necessary)」當作範圍，CRPD第6號一般性意見進一步釐清「積極措施或優惠性措施通常屬於暫時性質，儘管在某些情況下需要採取永久性具體措施，這取決於具體情況，包括特定損傷或社會的結構性阻礙。」因此，就上述入學保障名額的例子而言，當高中或大學階段身心障礙學生在入學機會已經享有充分的機會平等時，意指入學管道多元且暢通、適當的考試服務措施，是否要再繼續採用優惠性措施，就需要進一步評估與討論了，或許政府在實施一段時間後，可從這些優惠性措施的成效進行評估，例如：分析歷年身心障礙學生選擇優惠性措施的入學管道比率、檢討優惠性措施的入學管道是否排擠某些障別、檢討是否忽略身心障礙學生所具有的潛能，反而侷限在更少量的科系選擇、分析優惠性措施是否改善身心障礙學生離校後的就業品質與生活品質。

參、推動校園實質平等、融合式平等之建議

即使直接歧視透過法律修正就可以獲得改善，但事實上國家仍有可能在有意或無意間發生歧視事件，更何況間接歧視和其他形式的歧視是更難察覺，本文最後將從CRPD對平等權的新概念，提出在校園內推動實質平等、融合式平等之建議（更多建議請見各教育階段分冊的實務篇）。

一、校園須持續促進身心障礙意識提升

由於系統性歧視和結構性歧視是持續的並深深紮根於社會行為、文化和社會結構中，身心障礙學生身處在所謂的主流校園，一般人對他們的負面標籤、刻板印象都讓他們處於孤立地位，久而久之造成身心障礙學生更加的社交隔離，當遇到危機時，也會因平時缺乏人際支援、校園資源與社會網絡的支持，危及處理的效率。因此，在校園持續性的消除歧視是重要的工作，提升身障意識的內容可包括：（1）為教職員與學生提供人權意識提升的培訓、推動尊重每個人做為權利主體的理念；（2）認識社會上不同特性的群體、促進尊重與接納的校園文化；（3）認識身心障礙者的多元樣貌與潛能，禁止角色偏見或定型的行為；（4）持續為身心障礙者增能賦權與提供支持服務，讓身心障礙者的表現得以被看見與欣賞。

二、幫助校園中面臨交織性歧視的弱勢者突破困境

CRPD禁止一切形式的歧視，包括：單一、雙重或多重交叉的歧視，雖然並非所有具備雙重或多重身分的身心障礙者所受的歧視皆與身分交織有關，然而不可否認的是，歧視的交織性會使同時具備多重身分的身心障礙學生遭受更特殊、更弱勢的處境，例如：身心障礙女性健康照護的可及性較低（潘佩君、劉欣怡，2018）、容易遭受性暴力／性侵害的身心障礙女童（林沛君，2022）、被忽視的身心障礙女同志學生（余欣庭，2010）、原住民族身心障礙學生的盛行率較高（劉秋玲、阮孝齊，2019）、身心障礙學生家庭低社經比率較高（楊育瑄，2016）等。在校園要破除這些主流文化的成見或汙名，建議可強化以多元文化主義為基礎的人權概念，包括：教導教職員與學生皆具有真正的多元文化素養，提升多元文化與交織性歧視的敏感度；透過身心障礙的統計與分析資料（如：衛生福利部統計處的身心障礙統計專區、教育部特殊教育統計年報及特殊教育長期追蹤資料庫等），重新檢視或規劃相關的教育政策與措施；透過給予優惠性差別待遇與積極平權措施（如：保障跨性別身心障礙學生的需求），以做到多元平等的可能性；發展多元的暴力防治校園計畫與措施，強化受害者保護及加害者處罰；透過培力方式，作為達成充權賦能與相互合作的方式。

三、持續打造健康友善的校園環境， 導入物理環境與學習環境的通用設計

在合理調整之前，學校應該要先重視可及性／無障礙（accessibility），意指透過通用設計或輔助科技來提供無障礙服務，通用設計是指盡最大可能讓所有人可以使用，無需作出調整或特別設計之產品、環境、方案與服務設計。由此可知，通用設計是一種用同理與接納的角度來看待校園的多元性，學校的各項措施應該一開始就考量到多元使用者的需求，讓多元使用者能融入各種物理環境與參與學習環境。目前校園比較常看到的是物理環境的通用設計，然而通用設計學習（Universal Design for Learning，UDL）則有待持續被關注，關於通用設計的示例請見本手冊的第四章。

四、認識合理調整，加強與身心障礙者的對話與協商， 並發展合理調整的案例與多元做法

當身心障礙學生因缺乏無障礙／可及性的服務，而無法在與其他人士平等的基礎上享有或行使各種權利與基本自由時，便有權利依據其特殊情況與需要，向學校提出合理調整的請求，而此時學校便有義務與身心障礙學生展開對話與協商，可透過IEP會議共同討論最合適的作法。其實，許多合理調整的費用並不高，往往只需要調整作法，而非提供昂貴的設備或增聘額外的人力，因

此建議學校須多方嘗試，發展更多元的合理調整案例，幫助身心障礙學生能夠充分參與學校所提供的教育、設施與服務。然而，若經學校客觀評估後，認為此項調整屬於無效的調整，或其評估修改會對學校造成不成比例或不當負擔，學校也應及時通知身心障礙學生與家長，提供分析後的說明。



五、宣導校園積極平權措施的理念與理由

為了加速平權的實現，CRPD允許採取積極平權措施，這種措施有時是暫時的，當實質平等已達到，便可以停止該措施，但有也可能需要持續性實施。例如：當校園的住宿環境並非適合身心障礙學生居住，學校就需要為身心障礙學生保留床位，且調整到適合居住，但假使每個宿舍都符合通用設計原則或無障礙設施設計規範，則也許就能停止實施保留名額的措施。又學校遇到班級內有身心障礙學生，通常會將該教室規畫在一樓或靠近健康中心的位置，但如果學校無障礙環境都能確保身心障礙學生享有相同的學習權利，則就無需單獨為這間教室考量。在校園推動積極平權措施，有時也帶來相應爭議，例如「反向歧視」困境，最常聽到的困境就是教職員、學生或家長會因為原本的資源或機會被排擠，而產生的不平之鳴。因此學校有責任先理解積極平權的理念，為群體中的每位個體因積極平權措施而產生的利益與損害都經過審慎考量，接著要向原本的優勢群體進行溝通，才能讓身心障礙學生在友善與接納的校園氛圍享有平等的權益。

六、保障身心障礙學生參與活動的權利， 促進校園融入與共創文化

在校園平等權的最佳展現，便是可以看到身心障礙學生都能有意義的參與學校的正式與非正式活動，目前學校比較落實的是保障正式課程的參與，然而非正式課程、會議、文化體育活動

等仍有繼續努力的空間，如：社團活動、校外教學、畢業旅行、模範生選舉、演講、音樂表演、休閒活動（電影、展覽）、運動會、學生會議及個別化教育計畫會議等，也須為身心障礙學生考量特殊需求或進行合理調整，以保障身心障礙學生的參與和做決策的權利，真正實現融合式平等。再者，CRPD的平權理念更希望能促進肯認身心障礙者的價值，意指學校需要教育一般學生與身心障礙學生認同與正視彼此的特性、文化與生活經驗，而不是以主流與優勢文化的立場去要求非主流與弱勢者要配合，當校園的多元文化形成彼此尊重與欣賞的風氣，才能讓不同身分的學生有高度交流的可能。

七、學校要有逐步實現融合式平等的計畫

我國在初次國際審查結論性意見之後，已積極針對相關教育法規進行全面檢視及修正不符CRPD規定者，使其具備合理調整之概念，如：教育基本法、特殊教育法、十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範等，但畢竟實現平等有時會涉及到資源有限，尤其合理調整需考量到義務承擔方的可負擔性，明確指出提供調整與否受「是否造成過度或不當負擔」之原則限制，因應比例原則，有可能在合理調整方面就留下待進步的空間。因此，最後要建議學校應先釐清，有些涉及到歧視的作為和措施是立即調整的義務，不能因為學校資源有限而拒絕提供，更不能因學校對權利的錯誤解讀而受到忽視，這部分CRPD不容許學校有退步的

表現。另外，仍要提醒學校也不能持續以資源有限為藉口停在原地，而是要繼續透過財政與教育政策的相輔相成，提出逐步實現的計畫，並監控計畫成效，才能拉近身心障礙學生與一般學生權利的距離。

肆、結語

本文以推動身心障礙學生平權為主要目的，透過校園示例來解析平等權概念與理解CRPD第5條的意涵。落實上述的校園推動建議，最佳手段無非是透過教學，本文欲鼓勵各教育階段的教育人員，幫助學生學習分辨何為「歧視」與如何達到真正的「實質平等和融合式平等」，避免流於辨識歧視的樣態，或淪為不同族群的權益爭奪戰。透過CRPD進行身心障礙學生平等權的推動，我們期待校園能做到尊重與接納多元文化，還給身心障礙學生追求自我實現與發展潛能的友善空間。

附註：本章感謝清華大學資源教室的劉晴雯輔導員協助查詢文獻資料。

第四章

可及性／無障礙



壹、前言

我國於2014年的國際身心障礙者日12月3日起施行《身心障礙者權利公約施行法》，作為推動聯合國身心障礙者權利公約（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）之指引，藉以依循CRPD維護身心障礙者權益之精神與規範，並推動相關工作。CRPD主要宗旨在讓身心障礙者能充分及平等享有所有人權及基本自由，使其固有尊嚴受到尊重。而「可及性」（accessibility）即為實現實質平等，使身心障礙者能與非身心障礙者同樣享有充分人權與基本自由的最重要措施之一（孫迺翊，2017）。本章將針對可及性的內涵、與教育之連結以及實務應用進行說明與建議。

貳、沿革、內涵與相關重要名詞

可及性一詞之英文原文為accessibility，在我國97、106年的CRPD譯本中，accessibility一詞譯為「無障礙」，至109年的中譯本修正草案修正為「可及性」，並於第2條及第9條條文之標題保留無障礙一詞，形成「可及性」、「無障礙」兩譯詞併用之形式。然中譯本條文中「無障礙」一詞的使用，除前述標題外，文內僅出現兩次，且主要與建築、設施等物理環境相關詞語連結，與國內研究者洪得祥在2015年進行無障礙相關調查研究時，亦以硬體設施作為無障礙設施之定義相仿。至於保留「無障礙」一詞應是為與我國目前頒布之身心障礙相關法規連結，如《身心障礙者權益保障法》第2、30、52至55、57及88條，至於《特殊教育法》則至112年修法後於第10條首次納入可及性一詞，而無障礙則可見於第10、25及38條。本章節採用前述之定義觀點，當與物理環境、建築設施等有關時將使用「無障礙」，餘則使用「可及性」。

在內涵上，1982年第37屆聯合國會議通過的「關於身心障礙者的世界行動領綱」（World Programme of Action concerning Disabled Persons, 1982）將達成「完全參與」以及「平等」，作為可及性的基本意義（UN, 2016）。2014年身心障礙者權利委員會第2號一般性意見則指出，可及性是身心障礙者自立生活、

充分平等參與社會的前提（孫迺翊，2017）。綜上所述，可及性之內涵可歸納為「達成身心障礙者在社會之參與及平等」。至於社會參與及平等的範疇可連結CRPD第5條到第30條實質權利保障條款。廖福特（2017）將CRPD中所列之實質權利保障歸納為三類，其中第三類「經濟、社會及文化權」可作為可及性在社會參與的實質權利範疇，包括受教育權、健康權、康復權、工作及受僱權、適當生活及社會保護、參與政治及公眾生活權利、參與文化、休閒及體育之權利等7項權利。然而社會之參與及平等或權利的維護，並非單向由身心障礙者所提出及倡議，自1980年代起障礙研究已從醫療模式轉移至社會模式，過去醫療模式將障礙視為非常態，以治療、復健及經濟支持為主；社會模式，則除身心障礙者本身的功能缺損，同時著眼身心障礙者與社會互動之關係，亦即互動的兩方在可及性的議題上皆應有相對等的權利及義務，社會應在合理調整的原則下，以無歧視的態度，提供身心障礙者調整措施以利其社會之參與及權利的平等。身心障礙者本身亦可視個人需求，同樣在合理調整的原則下，提出並維護自己參與社會之權利。

參、與教育之連結及建議

CRPD所提教育權的保障，個人支持與合理調整在達成融入社會和實現個人發展的優先性。依此目標以及CRPD當中有關可及性之條文內容，可摘要出「人權」、「自由」、「平等」、「通用設計」、「可及性」、「無障礙」、「復健」、「輔具」等詞語，分別與我國特殊教育相關法規，包括「特殊教育法」、「特殊教育法施行細則」、「身心障礙者權益保障法」，以及課程綱要，包括《十二年國民基本教育課程綱要總綱》與《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》等課程教育指引進行對應，整理結果如下。

一、人權、自由與平等

人權、自由與平等，這三個詞語代表著身心障礙者應有與他人相同的所有人權與自由。為具宣示性之基本理念，故在《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》訂定背景與目的當中，即將前述基本理念之保障，納入「合理調整」之定義中，亦代表著課程不得因身心障礙作出任何區別、排斥或限制，且應依據學生具體需要，進行必要及適當之修改與調整，藉以確保身心障礙學生之人權、自由與平等。另在《身心障礙者權益保障法》第1條亦開宗明義提到該法之制定，即在保障身心障礙者「平等」參與社會、政治、經濟、文化等之機會，再再都可看出這三個詞

語作為基本理念之重要性與宣示性。此外「自由」一詞，除作為理念宣示之外，亦被用於身心障礙者行動與進出建築物之條文當中，如《身心障礙者權益保障法》第60條提到視障、聽障、肢障者在出入公共場所、公共建築物、營業場所、大眾運輸工具及其他公共設施時，陪同之導盲、導聾、輔助犬等，得自由進出，意涵可延伸為當使身心障礙者運用必要之行動輔助時，前述之場所或運輸工具皆應允許並配合，以維護其行動及人身之自由。

二、通用設計

「通用設計」於前述所提法規或實施辦法中，除可見於特殊教育法第10條外，《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》訂定背景與目的中，則可見其定義為「所謂『通用設計』是指盡最大可能在事前設計讓所有人可以使用，無需作出調整或特別設計之產品、環境、方案與服務設計。」

訂定背景與目的亦提到為身心障礙學生訂定個別化教育計畫，使其能接受通用設計或獲得合理調整之方案與服務為課程實施規範所強調之重點。且為強化與個別化教育計畫之連結，在訂定身心障礙學生個別化教育計畫的章節段落中，於訂定內容之下的「相關服務與支持策略」即包括校園中的通用設計。另在課程設計的課程調整原則中，也在環境調整一項提到學校應提供符合通用設計之校園環境。最後則是在實施要點中的教學實施、教學

模式與策略以及行政支持等向度，提出教師應瞭解並能應用學校通用設計及無障礙環境並讓學生於其中進行學習，學校則應依據通用設計或無障礙環境之精神，除確保身心障礙學生能進出所需參與之物理環境、使用交通工具等硬體外，在資訊利用及通訊，以及享有其他向公眾開放的設施的使用權利等軟體服務上也應納入考量。

三、可及性、無障礙

在目前特殊教育相關法規或課程規範辦法中，「可及性」僅見於112年新公布之特殊教育法，其餘法規僅有「無障礙」一詞，究其原因應與前述我國身心障礙權利公約之譯文有關，因公布的106年譯本仍使用無障礙作為accessibility之譯詞，相信隨著109草案改以「可及性」正式公布，以及2023年特殊教育法納入法規後，未來特殊教育相關法規的修法應將依循並隨之修正採用。無障礙一詞則常見於法規當中，依條文所述內容，有將該詞作為特殊教育精神與理念之用法，亦有具體項目之用法。如《特殊教育法》第10條：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合融合之目標，並納入適性化、個別化、通用設計、合理調整、社區化、無障礙及可及性之精神。」則可視為將無障礙作為精神與理念，也可作為相關人員或機構學校在提供相關服務時的考量基礎。另用於指稱具體服務項目的用法，同樣以特殊教育法為例，其中第38條提到學校及幼兒園應依身心障礙學生

在校（園）學習及生活需求，應提供的支持服務之一即為「校園無障礙環境」。校園無障礙環境一詞依全國特殊教育資訊網（<https://special.moe.gov.tw/>）之定義，則可分為「硬體設施設備」以及「人文協助」兩方面，前者在要求校園確保身心障礙者能在與他人平等的基礎上，無障礙的進出物質環境、使用交通工具、利用資訊和通信，後者則是強調要充分提供身心障礙者平等參與之機會。

四、復健、輔具

「復健」與「輔具」兩項詞語無論是在特殊教育法相關法規、身心障礙者權益保障法，亦或特殊教育課程實施規範中皆有明定，如特殊教育法第26條、27條、38條，身心障礙者權益保障法第2條、20條、23條、25至26條、71條，十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範第伍及第柒章節。綜合前述法規或課程規範之內容，可知「復健」、「輔具」不僅在考量與應用情境上包括了教學與評量，在適用對象上也納入了產品使用者及開發者，而在評估部分亦橫跨了教育、醫療、社會工作及職業等。可謂是CRPD當中與特殊教育連結最周延且具體的服務內容，也可彰顯出兩者在特殊教育的重要性及必要性。這也可從課程實施規範將復健與輔具納入訂定個別化教育計畫考量內容之一便可見一般，也說明了學校在執行上務必具有明確的規範與執行成效，除符合基本的法律規範外，亦代表學校在維護身心障礙學生學習權益與期待上應有積極正面的態度及作為。

肆、教學現場應用之建議

透過前述CRPD與特殊教育之連結，可在符應我國法規之規範下，落實部分CRPD之理念與目標，然而法規訂定係以大方向及原則進行規範，總有其未竟與未能敘明之處。故以下延伸上節之內容，並以實證與研究做為佐證提出教育現場可延伸應用之建議，或可作為各校在實現CRPD精神及作法之參考。

一、可及性（無障礙）相關詞語的連結及釐清

103年，我國頒布《身心障礙者權利公約施行法》，相較於96年的《身心障礙者權益保障法》僅融入部分CRPD之精神及內涵，直接將落實CRPD納入國內法律規範下，然而該法規主要在規範公約之籌劃、推動及執行規定事項，也因其跨部會、機關的特性，較難為教育實施現場理解或遵循做為具體規準。事實上，校園當中的無障礙環境建置、個別化教育計畫的擬定與實施、各項課程計畫的設計、評量與執行等，皆與CRPD的內涵息息相關，而相關概念或內涵之間如何與特殊教育的具體作為連結，便可作為校園團隊落實CRPD可及性（無障礙）的參考。舉例來說，第三章提及的「合理調整」，即為學校團隊為身心障礙學生考量特殊教育內容之基本與來源，亦為可及性（無障礙）考量的根本，而在合理調整之前則應就「平等」進行思考，簡易來說，身心障礙學生同儕所享有的權利以及相對需負的義務，身心障礙

學生同樣享有或擔負即為平等（詳細內容請參閱第三章），當權利或義務「未實現」或「無法實現」時，該如何在「通用設計」的基礎上進行調整以達到合理且最大的學習活動參與，即為「可及性」的精神與意義。建議校園團隊在執行特殊教育相關課程或學習活動規劃時，團隊可先藉由CRPD重要詞語的意義進行連結與釐清，應能提升團隊在設計、規劃時的共識，進而達成可及性的實質價值。

二、跳脫條文之文字描述，依內涵延伸並連結服務可及性

如同人權、自由與平等一節所述導聾、導盲或輔助犬等關乎身心障礙者進出公共場合自由的條文內容，雖然具體但或許也會限縮教育單位在考量身心障礙者進出公共場所的「陪伴者」的可能性與可行性。例如隨著科技的進步，美國加州大學的研究者Xiao等人在2021年即提出利用小型四足機器人（mini cheetah）作為導盲犬的構想（如下圖1所示），2022年Chen等人同樣使用四足機器人與輪型機器人，並邀請23位視覺障礙者進行室內、外的步行實驗，雖然結果未符理想，但也蒐集到了噪音過大，降低視障者辨別方向的線索能力，以及視障者對使用機器犬的不安等不利因素，並作為未來改良的依據。透過上述的研究或可預見導盲犬轉換為機器犬的未來，但在法規未提及的狀況下，學校在判斷是否同意身心障礙學生使用的過程中，單靠法規作為依據或不足以為據，甚而耽誤學生之權益，此時建議學校應回歸CRPD當

中人權、自由與平等之精神與內涵進行思考與審議，藉以連結學校在提供身心障礙學生就學之可及性。

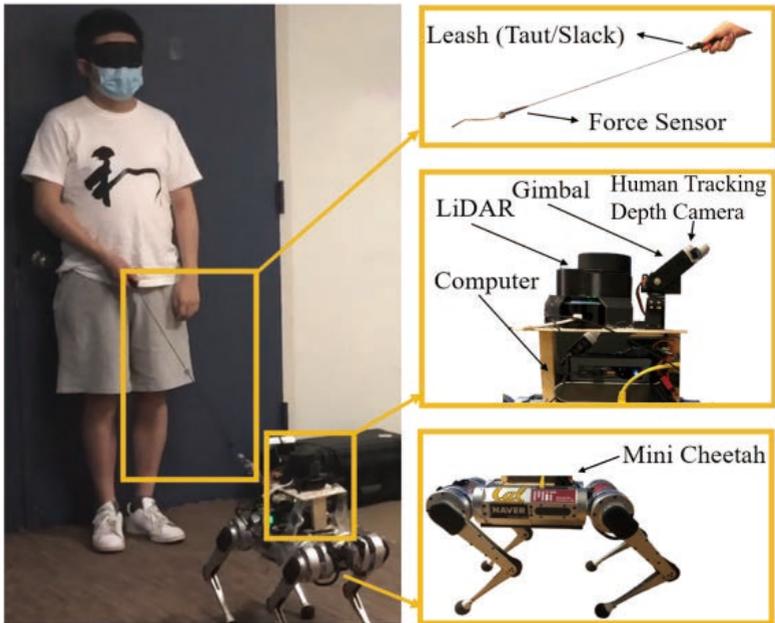


圖1 小型四足機器人用於導盲之設計

資料來源：Xiao, A., Tong, W., Yang, L., Zeng, J., Li, Z., & Sreenath, K. (2021, May). Robotic guide dog: Leading a human with leash-guided hybrid physical interaction. In 2021 IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA) (pp. 11470-11476). IEEE.

三、正式課程之外的學生學習活動考量

特殊教育課程之設計除以十二年國教課程綱要與各領域綱要為主要指引外，涉及特殊教育具體課程細節及規定內容則須依照前述《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》為規準，包括課程計畫的擬定原則、時數規劃、特殊教育服務與行政支持等。在各個章節中鉅細靡遺地說明了特殊教育課程實施之原則及重點。然教育的發生應不限於情境、空間與時間，在校園或正式課程時間外，如課後社團活動、競賽、成果展演等亦可視為教育或學習活動、評量的延伸及展現，實證研究當中也證實了課外活動有助於身心障礙學生在社交（Bills, 2020）及學業成就（Palmer, Elliott, & Cheatham, 2017）的表現。因此，建議學校在前述課後社團、競賽或成果展演等「非正式課程」的可及性或無障礙上提供相關的服務與硬體設施。然而在非正式課程的實施中，可及性或無障礙的建置目前尚未有具體的法規規範及資源來源，這便突顯了「通用設計」的重要性，通用設計得以跨越使用者在情境上的限制（陶瑜，2005），在規劃設計時建議學校建立檢核表，並將正式課程與非正式課程的教育情境納入考量。因目前硬體的無障礙環境設施已有內政部發布的「建築物無障礙設施設計規範」（2020）作為設計與檢核依據，故建議學校可從學習服務與內容等軟體方面進行規畫考量，例如：陶瑜（2005）曾引用國外學者的建議，介紹全方位設計學習檢核表，分成一般功能、彈性設計、直接簡易、辨識資訊、錯誤容忍度、低生理負

荷、接近與使用時的大小及空間，先透過檢核，再依據結果提出改善的建議，以幫助所有學生都能友善的使用網路搜尋引擎。

四、復健與輔具的考量-補救與補償

補救或補償在輔助科技的當中被視為決策與轉介的重要起點（洪瑞成、Edyburn、陳筱嵐，2019），代表對身心障礙者或學生應用輔具介入的專業評估結果。補救與補償的內涵則有下列的關係：（1）補救與補償有階層性的關係，補救無效或無法大幅改變缺陷則可能會進入補償。（2）補救與補償的介入重點不同，前者在回復能力及功能，預防或避免成為障礙，後者則是維持、增強個體功能，或減少個體困難對整體功能獨立。以及（3）補償可透過輔助設備替代個體功能來達成目標。綜合上述內涵可知補救或補償其內涵就類似復健與輔具的關係，對於身心障礙者或學生來說，兩者皆為特殊教育相關法規對於學生的服務與支持，在考量兩者時或許會因為學生功能的限制，而從復健轉至使用輔具，然而學生功能的限制應從學習活動的能力展現進行思考，如肢體障礙者或因手部限制，無法展現手寫的功能，但若是學習能力的展現係以語詞的認識為主，那麼使用手部書寫語詞來呈現對語詞認識的學習成效即可以輔具作為替代。但若是書寫本身為評量的重點，則應盡量採用復健方式達成能力的改善，如學生能力確有瓶頸，則可進行課程與評量的調整，參考特殊教育課程實施規範進行學習內容、學習歷程、學習環境、學習評量之調整。

五、可及性具體成效與評估的作為

可及性（無障礙）或為CRPD當中最為具體的項目，如以無障礙校園環境的硬體設施來看，即有具體且明確的規範遵循檢核，若有不符時亦能提出計畫申請補助改善，每年也須於特殊教育通報網或相關平台進行填報與確認。而在可及性的人文協助部分，則有各校特殊教育推行委員會或課程發展委員會進行課程計畫的審議與把關，皆可做為校園整體可及性落實的量化數據及佐證。但在整體之外，精緻且精準的成效，更應致力於評估個別學生在整體校園或學習活動的可及性，在個別學生可及性的具體成效評估，若以課堂學習活動來看，最基本或簡易的評估方式即為學生在可及性改善前後的學習成就表現，也就是所謂的形成性或總結性評量之成績。若校園團隊能量充足，更建議從學生在整體活動的參與度或個人感受層面進行記錄與檢核，如鄭靜瑩等人（2008）針對輔助科技在改善視多障學生學習可及性的研究中，即設計了學生參與班級能力檢核表，列出了包含升旗、掃地工作、繳交作業、下課動態性活動、上課參與、課堂評量、月考評量等七大項檢核內容，再依照個別學生學習內容或需求進行活動細分，用以評估學生在輔助科技介入後學習可及性的量化改變。此外，成效評估不僅僅只能從學生身上取得，也可透過對教師或專業團隊人員質性的紀錄、觀察與訪談做為評估可及性的佐證資料。如吳雅萍與陳明聰（2021）即以特教教師與教師助理員的討論、訪談、教學現場記錄、教學日誌、教學或指導影片等，檢

視集中式特教班自閉症學生在嵌入式教學下，學生於科學探究學習活動的參與性。總而言之，無論是量化、質性、對學習者本身或對學習共同參與者，如能在學習活動，以身心障礙學生的參與度為檢核目標，提出具體且可行的評估佐證，除能確保學生的學習可及性，相信也能逐步提升教學團隊對可及性的敏感度與成就感。

伍、結語

可及性／無障礙的展現，無疑是對學習機會平等與自由的具體實現，目前國內相關法規以及教學團隊在校園的作為，例如無障礙校園環境的建置、通用設計的導入等，皆可看出我國各級教育主管機關與現場教育人員對實現可及性的重視與努力。因此，可及性／無障礙可視為是一種持續改善學習環境的精神，更可以是校園團隊對身心障礙學生學習成就與生活參與的積極作為，特別是在科技日新月異，學生參與學習活動所需空間與時間不再侷限於傳統校園的情境之下，例如線上教學、數位教材、素養導向與自主學習等議題成為我國教育的重要基調時，與學習參與息息相關的可及性是否能達成，也絕非基本的法律規範所能涵蓋保障之，而輔助科技、復健、教學或學習策略等能有效促進可及性的介入或服務亦在學術界與業界蓬勃發展，教育現場的團隊如僅是墨守成規將會錯失促進學習可及性的關鍵時刻，如校園所借用

的輔具，於在家線上學習或自主學習的情境下即可由團隊規劃配套措施，在符合法規規範下以身心障礙學生的可及性做為考量主軸，以合理調整的思維提供學生在家的輔助科技或課程調整等服務。在校園團隊促進可及性的過程中，也請別忘了適時且適當的進行評估並留下相關紀錄，在驗證提升身心障礙學生參與各式學習活動之餘，亦可讓團隊的努力被看見且彰顯。



第五章 參與



《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）強調身心障礙者擁有在平等的基礎下，充分有效參與社會的權利。然身心障礙者在家庭、學校與社會等各個層面的「參與」，會受到無障礙環境、輔具提供、他人的態度、支持與關係等因素的影響，因前一章主要以無障礙環境與輔具為主，故本章著重正向態度、支持與關係的營造，以促進身心障礙者實質上的「參與」，讓身心限制不再是限制，身心障礙不再是障礙。正向態度、支持與關係的營造首重社會大眾的「意識提升」，消除社會對於身心障礙者的偏見和刻板印象，認同身心障礙者為社會多元群體之一份子，有權利參與並為社會貢獻所長，即從CRPD第8條可窺見其重要性。本文期能基於人權，促使校園重新反思身心障礙學生參與權的內涵，真正落實CRPD的精神。除了正向態度、支持與關係的營造外，亦可從通

用設計概念提升環境的可及性，以及透過合理調整，以促進身心障礙者在各個層面的「參與」。同時根據CRPD第21條，規定身心障礙者應在與其他人平等基礎上，透過各種適合其需求的傳播方式，獲得尋求、接收、傳遞資訊與思想之自由，以確保身心障礙者能自由表達與意見自由之權利。

一、多元參與，共融共好

「參與」不僅僅是「加入」、「參加」或「融入」的層面，而應被視為一種主動、平等和自主的行為，意味著身心障礙者擁有自我決策的權利，並具有影響他人決策的能力。身心障礙者的參與意味著他們能夠在社會中以全然的人性和尊嚴被肯認，不受歧視、偏見或對他人決策的剝奪。在各式人權意識或宣言公約中皆提及「參與權」在人權保障中的重要性，舉例來說，1989年的《兒童權利公約》（The Convention on the Rights of Children, CRC）保障了全世界兒童的「參與」權；《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）保障了婦女的「參與」權，「參與」權可以說是「每個人應享有的權利」。2006年通過的CRPD更彰顯其對身心障礙者「參與」權的重視，該公約的內容強調以身心障礙者為權利主體，從其視角出發，讓身心障礙者拿回自我決定權，所謂「沒有我們的參與，不要為我們做決定」（Nothing about us without us）之宣示，即顯示出身心障礙者「參與」權精神之實質發揮與具體落實。

二、「障礙」限制個人的「參與」？

一個人的一言一行會受到其價值觀與意識形態影響，人們對於障礙者的理解與態度著實會受到個人的價值觀影響。在深入談論身心障礙者的「參與」權議題前，我們先思考障礙是誰的問題，是「個人」的問題？還是「環境」的問題？讓我們以下列三個例子說明：

第一個例子為，一位使用輪椅的身心障礙者，不論他／她去便利商店買東西、去醫院就醫、去郵局寄信或搭乘交通工具去看電影等都暢行無阻，沒有遭遇任何困難，那就表示身體上的限制並不會對其在日常生活上的參與造成障礙，因此，障礙是否會阻礙個人的參與，其實與環境中是否為「無障礙環境」有很大的關聯。

第二個例子為，一位高度近視者因戴上眼鏡，其家庭生活、上學、就業、生活採買、閱讀等生活情形，都不受到高度近視所影響。因此，藉由輔具（眼鏡）的支持，身體上的限制就不會對其造成障礙，所以障礙是否會限制個人的參與，其實與環境中是否能提供「適合的輔具」有關係。

第三個例子為，一位身心障礙者使用適合的輔具，而環境亦提供令人滿意的無障礙設施，但卻在環境中處處受到他人嘲弄、

排擠、歧視或霸凌，使其無法順利就學、就業或生活，因此身體的限制並無造成其個人參與上的障礙，反而是他人的態度、支持與關係限制其個人的參與，所以障礙是否會限制個人的參與，其實亦與環境中是否能提供「正向的態度、支持與關係」密切相關。

過去，人們接連受到慈善模式（charity approach）與醫療模式（medical approach）的影響，認為障礙者是值得同情的對象，需仰賴他人的善意與施捨、憐憫方得在社會上生存。亦或是認為障礙即是個人身體功能與構造上的損傷（impairment），障礙者是需要醫療的「治療」與「矯正」來恢復「正常」的失能者。在此模式的思維下，認為身體功能上的損傷會阻礙與限制障礙者在家庭、學校與社會上的「參與」，聚焦在個人先天或醫學上的損傷而忽略環境因素導致的障礙。然而，由上述三個例子就可得知，障礙並非僅是「個人」的問題，環境與社會才是造成障礙的主因，導致障礙者無法平等參與社會的結果，這與1970年代推動的社會模式（social approach）雷同，社會模式認為障礙是社會的問題，受到社會環境、態度或法規等外在環境影響。然而，現今的CRPD除了強調沒有「障礙」的人，只有「障礙」的環境外，更朝向人權模式發展，重視每一個人應獲得平等的人權保障。倘若我們能秉持適當的價值觀，必能降低歧視性的態度與行動。

障礙是個人與環境因素互動下的結果，根據聯合國出版的CRPD教育訓練手冊，個人因素分為兩種子因素：固有的生理因素及後天的社會經濟因素（包括社經地位、階級、教育程度等）。而環境因素則包括無障礙、法律、政策、有助於推動平權的社會態度與有助於融合的支持態度。即使相同功能損傷程度的障礙者，可能因所處的環境不同，而在社會上的參與有不同程度的限制。此外，在降低社會障礙的同時，亦須尊重障礙者的多元差異，肯定每一位障礙者因身體功能損傷而擁有的獨特生活經驗與自主選擇權。創造一個更利於身心障礙者「參與」的環境，不僅需要提供無障礙環境與輔助科技外，同時也需要建立一個擁有友善態度、支持與關係的環境，這是實現身心障礙者真正「參與」的首要途徑。透過多元措施可以消除社會對身心障礙者的偏見、歧視等負面刻板印象，從而真正實現他們在社會中實質的全面「參與」。

三、多元措施提升友善的態度、支持與關係

正向態度、支持與關係的營造首重社會大眾的「意識提升」，在CRPD第8條提及，我們必須透過全面性的「意識提升」措施，包括公眾宣傳、學校教育、大眾媒體、特殊教育知能研習、培訓方案等來消弭與改善對於身心障礙者歧視性的社會態度，進而提高整個社會對身心障礙者之認識，了解身心障礙者和其他人有相同的權利，以促進對身心障礙者權利與尊嚴之尊重，

積極營造友善校園環境。此外，更要提高對身心障礙者能力與貢獻之認識，肯定身心障礙者亦能運用所擁有的技能、才華與能力來對社會有所貢獻。同時亦要防止不同年齡、性別、種族、宗教的身心障礙者遭受到歧視或虐待，此條公約屬眾多人權公約中較為獨特的概念，其提升友善的態度、支持與關係之具體作法建議如下：

（一）教科書重構身心障礙者的意象

教科書中對身心障礙者的描述會影響學生對身心障礙同儕的態度，國內諸多研究均發現教科書中有關認識與接納身心障礙的教材內涵少，且多集中於外觀顯著的肢體障礙、感官障礙、多重障礙等障礙類別，較缺少容易於校園環境中被霸凌的情緒行為障礙、自閉症、智能障礙與學習障礙等外觀較不顯著的障礙類別（李翠玲，2011；梁雯媛、孟瑛如，2019；鈕文英，2013；黃上育，2006）。前述研究亦發現大多數教科書仍存在歌功頌德「殘而不廢」、「生命鬥士」的少數優秀身心障礙者，報導其奮鬥歷程，或許我們自為是的希望透過教科書來化解大家對身心障礙的歧見與偏見，但反而更造成其特殊性，將身心障礙者視為「特殊」的、不同於主流社會的一群人，忽略了每一位身心障礙者其實與任何人都相同，都有屬於自己獨一無二的生命故事。因此，教科書編輯除了能適度地納入身心障礙的認識與接納之內涵外，教師在教學過程中，亦要透過機會教育或適時地融入與納入

其內涵，包括障礙並非僅個人的問題，而是環境所造成的，以利於學生重新思考與定義障礙，避免對障礙有汙名化或微歧視的現象發生。此外，身心障礙人物的課文至中年級才出現，建議未來可於低年級就納入，甚至幼兒階段透過繪本、動畫等，以及早將融合教育的理念往下扎根。

（二）十二年國教關注人權教育議題

為強調與兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異及關懷弱勢群體，教育部《十二年國民基本教育課程綱要總綱》明列領域課程設計應適切融入十九項議題，其中一項即為人權教育。



學校教師可以透過正式、非正式或潛在課程實施議題教育，可視當時社會上發生的事件，以及任教的領域單元內容，適切將議題融入教學中。

（三）校園善用資源多元宣導

為使尊重多元差異的觀念從小扎根，學校教師從學齡前教育階段起就可針對不同年齡層規劃適性適齡的教材，加強宣導CRPD。衛福部每年會透過經費鼓勵地方政府及社會福利團體協力辦理CRPD意識提升活動，包括拍攝影片、出版專刊、錄製廣播節目等，以強化社會大眾重視身心障礙者權利。因此，學校可善用衛生福利部社會及家庭署《身心障礙者權利公約》宣導網站提供的宣導資源，如：「希兒與皮帝的神奇之旅」、「每一個都要到」等繪本進行CRPD意識的宣導，透過引導學生思考與討論，促進孩子們對於意識的提升，包括每一位學生都是班上的一份子，只有提供適當的調整與安排，就可以享有相同的權利，以強化學生對「障礙文化多樣性」的認識與理解。此外，教師應常常反思自己的行為，是否有違反CRPD的精神，例如：應避免辦理校外教學時，要求身心障礙學生家長必須陪同照顧，否則該生無法參加，這種做法就嚴重違反CRPD的理念，教師務必謹記在心，避免此種情事發生。各級學校應透過入班宣導或安排身心障礙學生與一般學生共同參與課程或活動，引導一般學生對身心障礙者之瞭解並加強宣導與各類身心障礙學生之互動溝通方式，以

協助身心障礙學生有正向之社交發展。如果有機會的話，甚至可以鼓勵身心障礙學生為自己發聲，讓大家更加認識他的障礙特質，以及所需要的協助與支持。教師亦可透過相關事例或故事的引導，使學生不僅能去除對於身心障礙者的偏見與刻板印象，更能理解障礙並非是個人的問題，而是環境所造成的，以提升一般學生對於環境的敏感度，透過有形或無形的環境改造來支持身心障礙學生。

（四）營造正向語言的環境氛圍

教師亦應營造正向語言表達的環境氛圍，對於學生次文化間出現之「白癡」、「智障」、「神經病」、「低能」、「腦殘」等口頭禪或具貶抑性之言語，教師應透過宣導與引導，鼓勵孩子正向表達語言。另教師更需做好身教，言行舉止做好正向示範，應嚴加避免使用具有歧視性之語言，以成為學生之學習典範。而對於身心障礙學生有，如「缺陷」、「畸形」、「白目」、「可憐」等負面刻板印象，學校應積極透過宣導，消弭與改善大眾對於身心障礙學生負面印象之迷思，教師可透過一些身心障礙者對社會有具體貢獻的實例，提高對身心障礙者能力與貢獻之肯定，透過典範實例，讓學生理解身心障礙者之技能、才華與能力，以及其對社會上之貢獻，以提升對身心障礙者對社會貢獻的認同。

(五) 以障礙體驗實施特教宣導之反思

障礙是人生必經的過程，社會環境與歧視才是造成障礙者被社會排除的主因，在此背景下，除了CRPD中要求障礙意識的提升外，我國亦強調教育單位應進行特殊教育的宣導，同時藉由評鑑機制來規範各級機關和學校實施多元的宣導措施。在學校教育中，常見的方式是透過不同身心障礙類別的障礙體驗（disability simulation）活動來促進障礙意識的提升，例如：讓非障礙者坐上輪椅體驗肢體障礙、戴上眼罩體驗視障者等，這些活動旨在讓非障礙者親身體驗障礙者的日常困境，激發同理心，並深化對障礙者所處困境的理解，甚至能於未來日常生活中多給予一些支持。特別是近年來，為回應CRPD第8條對意識提升的呼籲，各政府單位更積極鼓勵和支持各種障礙體驗活動，以促進社會對於障礙的全面理解和尊重。

然而，當前的障礙體驗預設了障礙者是一群特殊弱勢族群，其實是值得反省的議題，是不是非得透過體驗過某些群體的生活經驗才能同理甚至尊重那些群體呢？從障礙研究的社會模式觀點看來，環境和社會才是造成障礙的主因，而在障礙體驗中卻難以呈現這樣的概念，只將障礙看作是個人的問題。國內身心障礙者余秀芷（2017）就曾提出對「障礙者一日體驗」的疑慮，包括障礙類別個別差異性大，實難透過固定、缺乏深思的障礙體驗，以及障礙者經歷的並非僅「一日」，或是短時間的障礙不便與困難，身心障礙者經歷的障礙是長時間的，障礙者長期與自身障礙

共存，以及面對是殘酷的「環境與社會制度」障礙，但是其概念卻難以在短時間、簡化的障礙體驗中呈現出。學校教師應思考障礙體驗是否是一種適切的特教宣導與意識提升的措施，以及需反問自己是否有真正聆聽身心障礙者的聲音，了解他們的需求與訴求。因此，重新調整障礙體驗活動或特教宣導的做法，才不會更加深對身心障礙者的刻板印象，以及淪為弱化、標籤化身心障礙者，認為障礙是可怕的、障礙者是可憐、需要同情與憐憫的。

（六）正名「身心障礙」宣導

在社會上應避免對於身心障礙者就業或入學的不友善與限制，例如：「本校無特教專業教師、特教相關資源、無障礙環境等，身心障礙者欲入學者請審慎考慮」、「本工作場所無無障礙相關設施，身心障礙求職者請審慎評估」。這亦是與《身心障礙者權益保障法》第16條之意涵相同，對身心障礙者接受教育與就業等權益，不得有歧視之對待。另社會上仍存在對於身心障礙者之歧視或貶抑用語，例如「瘡啞」、「啞巴」、「殘廢」、「殘障」等，公務單位應率先在相關公文用語以及相關政策宣導品上，使用非歧視之用語，進而透過大眾媒體、宣導影片、講座、活動等場合，進行對於身心障礙者正向「正名」之宣導，而電視媒體也應透過報導與專訪，對於身心障礙者對於社會貢獻之肯定，以破除社會大眾對於身心障礙者的負面迷思，並提升社會大眾的意識，只要我們的心沒有障礙，將心比心，就可以超越障礙。

(七) 意識提升的現況與挑戰

就國家層面而言，根據「回應CRPD初次國家報告結論性意見」，國際審查委員會認為國家即使已修改貶抑用語，各項法規主要仍將身心障礙者視為有待保護對象，而非權利主體。因此，為消除法規或行政措施對於身心障礙者之貶抑用詞及實質權益影響，應全面檢視及修正不符CRPD之規定，未完成修正之法規及行政措施應將因應措施及未來修正方向通函告知相關單位並對外公告，以符合CRPD之精神。此外，為提升政府機關人員之障礙意識，促使地方政府及行政機關確實承擔相關義務，地方政府應訂定「落實CRPD推動計畫」，並將辦理身心障礙教育訓練及意識提升列為優先補助項目，鼓勵地方政府和社會福利團體協力推動，亦將地方政府辦理CRPD教育訓練及意識提升課程納入社會福利績效考核指標，以檢討各級政府推動辦理情形。

接續在CRPD第二次國家報告結論性意見，國際審查委員關切對身心障礙者的刻板印象、詆毀和負面報導，依然存在於媒體及社群的論述中，且沒有明確的機制能就媒體對身心障礙者作出的負面報導提出投訴以示其關切與重視之意。為了解決上述困境，國家審查委員建議行政院，包括文化部，可與國家通訊傳播委員會合作，包括積極諮詢身心障礙者並在身心障礙團體的參與下，研討策略以提高障礙意識、消除對身心障礙者的偏見，並監督和公開報告其策略之影響。同時修正並將身心障礙者納入所有

部會目前現有的CRPD障礙意識培訓和發展計畫，以利更能夠反映身心障礙者經驗的多樣性。

總而言之，「意識提升」在參與的向度中扮演最重要的角色，CRPD第6號一般性意見亦指出，如果政府及社會各部門意識提升不足，就不能對抗歧視。因此，在採取平等與不歧視措施的同時，還必須採取充分的提升意識措施和運動，以改變或消除貶抑身心障礙者的偏見、刻板印象及負面態度。國家應鼓勵媒體以符合公約宗旨的方式描述身心障礙者，並改變對身心障礙者的有害看法，如不切實際地將身心障礙者視為對自己及他人有害，或將其視為沒有自主權的受害者及依賴他人的照顧對象，對社會造成無益的經濟及社會負擔，這些負面形象務必確實避免。

四、通用設計學習與合理調整，促進「參與」

通用設計學習（Universal Design for Learning, UDL）的概念亦是促進參與的有效方法，此概念強調不同學習需求的學生，無論其能力或身心狀況如何，均有機會使用相同資源並獲得相關學習機會，以滿足不同學生的學習需求，教師可透過輔助科技使資訊傳遞更加便利，同時在課程、教材、教學、活動及評量方面提供更多的選擇性並進行相關的調整，以協助全體學生達到預定之學習目標。此外，依據CRPD第6號一般性意見第5條第3項提出「合理調整」的例子，其中與身心障礙學生相關的合理調整

設施，包括如：使現有設施及資訊對身心障礙者無障礙、改裝設備、重新組織活動、重新安排工作時間、調整課程學習材料及教學策略、調整醫療程序、或者在不造成過度或不當負擔的情況下提供支持人員。

經由通用設計學習或輔助科技提供無障礙服務是一種事前責任，環境必須在各種系統及流程中融入無障礙元素，而不是考慮某個特定身心障礙者的需要，例如：在與其他人平等的基礎上出入建築物、取得服務或產品的需要。無障礙責任是一項主動的、



系統性的責任。以「共融式遊戲場」(Inclusive Playground) 為例，共融式遊戲場主要是提供「所有兒童」一同玩樂、遊戲、發展能力的遊戲空間，這裡指的兒童包括一般兒童及具特殊需求之兒童，皆應可享受到具有無障礙環境、適合不同障別、多元刺激、寬敞、安全、具互動性、有趣及舒適之遊戲空間，因此，在設計共融式遊戲場時，應考量到所有兒童的需求，公平與融合的無障礙責任考量即是事前責任的展現。提供合理調整則是一種立即性義務(ex nunc duty)，代表從身心障礙者無法進入一個環境、或有參與的困難、或在生活中無法行使基本的權利時，這時就必須有合理調整；而在障礙者提出調整需求時，合理調整的義務就產生了。通常義務承擔者都有義務與障礙者展開對話與協商，共同討論在該具體情況脈絡下最合適的作法，並為其提供「必要及適當之修改與調整」。除非所有可能的調整措施都會造成義務承擔者「過度或不當負擔」，不然「拒絕提供合理調整」即構成「基於身心障礙之歧視」。

五、近用資訊，促進參與

為促進身心障礙者在社會公眾事務上的參與，除了提供正向態度、支持與關係外，最重要的是確保身心障礙者取得相關公共資訊的公平機會。根據CRPD第21條與第5號一般性意見第85段，身心障礙者應在平等的基礎上，享有「尋求」與「接收」資訊的自由，而傳播方式涵蓋語言、字幕、點字文件、觸覺傳播、

放大文件、手語翻譯、無障礙多媒體、書面語言、聽力語言、易讀易懂的語言、報讀員及其他輔助性或替代性的傳播方法、模式及格式，包括無障礙資訊及通信技術，同時需因應不同障礙需求提供不同的訊息提供方式，以提升障礙者平等參與社會的機會。

《身心障礙者權益保障法》第52條亦提及各級及各目的事業主管機關應辦理「公共資訊無障礙」，需視不同障礙類別提供所需的資訊接收方式，以輔助身心障礙者參與社會。

為何取得資訊的機會如此重要？舉例來說，若您為一位聽覺障礙學生，當老師說下一節體育課要到桌球室集合，但因您聽力上的限制，沒有獲得此資訊，因而您依照以往體育課到操場集合的慣例，當上課鐘聲響起，您在空無一人的操場上集合準備上體育課時，您的心理感受如何？因此，在公眾資訊的提供方面，應及時且免費提供身心障礙者適合其障礙類別之無障礙資訊提供方式，運用聽打、手語、點字文件、輔助與替代性傳播工具及身心障礙者選用之其他所有無障礙方式，使身心障礙者接受或表達資訊無礙；大眾媒體或公私立機關單位應該提供無障礙網際網路模式，使身心障礙者取得資訊之媒介無礙。

在學校裡，為提供身心障礙學生優質之教育，保障其學習權益，應提供身心障礙者符合其需求且免費之無障礙資訊提供方式，舉例來說，聽覺障礙學生如有需求，學校應免費提供手語翻譯員服務；視覺障礙學生如有需求，學校應免費提供點字教材、

擴視機等。而更為積極的作法為，應及早建立身心障礙者取得資訊的能力，例如：為及早建立聽覺障礙幼童之溝通能力，教育部目前研議規劃學前階段（2至6歲）學習臺灣手語案，透過向下紮根，協助聽覺障礙兒童建立溝通管道，而為促進家長與聽覺障礙子女及早溝通，也應積極辦理聽覺或語言障礙家庭之手語增能研習，尤其6歲以下之聽覺障礙孩童的家長，更應積極培訓其手語溝通能力，以促進與聽覺障礙子女之溝通。

我國108年1月發布《國家語言發展法》，明定臺灣手語為國家語言，自111學年度起，臺灣手語正式成為部定課程，學校可依學生需求開設臺灣手語教學課程，無論是否為聽覺障礙學生均可選修，將可有效推廣臺灣手語，促進一般民眾與聽覺障礙者之溝通。另學生亦可成立手語社團，讓有興趣的學生均可學習手語。此外，為促進教師之臺灣手語能力，應積極規劃臺灣手語教師及教學支援人員之培訓事宜，以培訓專業、數量足夠且符合教學條件的手語師資，透過有系統的訓練，增進教師聽覺障礙相關溝通方式之能力，才能有效提升教師與聽覺障礙學生之溝通品質與增進教學效能。

在社會上，應強化國家語言之大眾傳播媒體宣導，目前電視臺設有原民臺、客語臺、臺語臺，但目前手語僅有公視設有手語新聞節目，建議未來大眾傳播媒體可加強手語節目之普及性，擴增聽覺障礙者獲得電視媒體資訊之管道。此外，公共部門資訊取

得也應無障礙化，地方政府均依據《身心障礙者權益保障法》設置申請手語翻譯及同步聽打服務窗口，協助聽覺語言障礙者參與公共事務，而目前地方政府手語翻譯服務人力資料庫已建置，應宣導資源庫之使用；而文化部所屬機關已強化臺灣手語等各國家語言之公共服務及通譯人員培訓，未來可結合民間專業團體，透過各種服務型式，例如：視訊服務，以擴大服務量能。另外，為協助聽覺障礙者獲得相關資訊，公共無障礙指引之普及性應再提升。

另外，政府應積極要求各級機關機構學校建立無障礙網站，並鼓勵其取得無障礙認證標章，並鼓勵私立機構、學校或非政府組織（Non-Governmental Organization, NGO）辦理無障礙網站認證，並加以獎勵，以促進社會上無障礙網站建置之普及性，使有需求之身心障礙者取得公眾資訊無礙。

除了感官障礙近用資訊的需求外，對於學習障礙、閱讀理解障礙或智能障礙者，政府應強化「易讀」（Easy to Read）資訊的推廣，「易讀」是無障礙資訊的形式之一，係指將複雜的資訊、艱澀難懂的文字，轉換為閱讀者容易閱讀、充分理解的資訊提供方式，以能清楚傳達訊息為主要目標，其可應用在書寫性、電子化、影音性的之媒材上，例如：學校刊物、廣告單、宣導手冊、說明書、影視短片、網頁、廣播、醫療相關文件或研究報告

等。舉例來說，有關政府對人民相關權益的宣導，例如：新冠肺炎的衛教資訊，必須要用易讀易懂的方式進行宣傳，包括採用簡單的圖片或照片，以達到讓社會大眾每一個人都能理解的狀態，若使用繁複的醫學研究報告並無法達到讓所有民眾易讀易了解的宣導目的。此外，過去大多數的易讀文件主要提供給具備基本文字閱讀能力的智能障礙者，但對於中度以上的心智障礙者而言，圖像較文字更容易理解，故近年來亦開始出現以全圖方式呈現的易讀文件，提供給無法閱讀文字的特殊需求者，以達到資訊近用的目標。

政府機關近年積極推動易讀，包括《特殊教育法》的「我要去上學」易讀手冊，透過易讀易懂的文字，使身心障礙學生更了解自己相關的法條與相關事務，如特殊教育的意涵、學校提供的支持、個別化教育計畫（Individualized Education Program, IEP）、轉銜，以及協助單位等。法規對成人而言常需花費大量心力理解，建議可參考「歐盟易讀資訊製作標準」（information for all: European standards for making information easy to read and understand）、英國心智障礙倡權組織 CHANGE發行的「如何使資訊具可及性：製作易讀文件的指引（How to Make Information Accessible: A guide to producing easy read documents）」或衛福部社會及家庭署112年9月19日更新的「臺灣易讀參考指南-讓資訊易讀易懂」。這些資訊可採用數位、影

片、語音和圖文四種格式製作，並依據讀者程度調整，例如：識字程度、是否心智障礙合併視、聽障等。透過易讀易懂的方式，讓身心障礙學生及家長更容易理解相關的法規與教育資源。中華民國智障者家長總會曾出版CRPD繁體中文易讀版，以滿足心智障礙者的理解需求，使他們更容易理解生活中與他們生活息息相關的權利。然而，即使提供了易讀資訊，但每位身心障礙學生的認知功能各有所差異，學校教師應視其能力與需求，透過繪本、影片與實作等多元方式，以滿足身心障礙學生的需求，使其讓學生更了解自身應有的權利。

六、自由表意，促進交流

CRC強調了四大原則，其中包括禁止歧視原則、兒童最佳利益為優先考量、兒童的生存權及發展權，以及尊重兒童表意權。在兒童最佳利益為優先考量的原則中，我們應以兒童及其家庭和照顧者能理解的語言向他們傳達相關資訊，讓他們明白自己的權利範圍，同時創造必要的條件，建立支持兒童參與的環境，讓他們能自由表達觀點，並確保他們的意見在決策過程中得到充分的傾聽和考量。此外，尊重兒童表意權的觀點也非常重要，根據CRC第12條，應確保有主見的兒童有權自由發表對影響到自己的一切事項之意見，且這些意見應根據他們的年齡和成熟程度得到適當的重視。

就如同在CRPD第7條第3項提及「締約國應確保身心障礙兒童有權在與其他兒童平等的基礎上，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。」同時，在CRPD第4條一般義務中亦提及，政府制訂新的法律和政策時，應徵詢身心障礙者的意見，包括身心障礙兒童。這些法律的規定顯示國家與社會大眾重視身心障礙兒童「自由表達有關影響自身事項意見」的權利，並且政府須提供身心障礙兒童相關的支持，以確保該權利的實現。

我們應確保身心障礙者能夠行使自由表達及意見自由之權利，包括在與其他人平等的基礎上，尋求、接收、傳遞資訊與思想之自由。我們不應因孩子年紀小或者其為身心障礙，而忽視他們對於日常生或各種議題的聲音與表達意見的機會。相反的，我們應相信兒童有能力形成自己的意見，尊重其所表達意見的權利並積極協助，尤其更要確保在表達意見方面有困難兒童之權利落實，對於特殊需求兒童，要透過各種符合其需求之溝通模式協助其表達意見，而對於文化殊異、少數族群、新移民或非使用主流語言之兒童亦應同等尊重其表達意見之權利。

Wickremesooriya (2015) 曾針對6名6-10歲語言障礙 (Speech, Language and Communication Needs, SLCN) 孩童

進行表達意見之研究，研究結果發現當教師傾聽學生的意見時，教師對於SLCN學生之理解將增加，這促使老師願意投注更多的時間和精力去學習，進行專業成長以增進教學效能，而SLCN孩童因為被賦權，有機會透過各種方式表達觀點，也創造了學校融合的環境。由此可見，即使是具有溝通有廣泛需求的學生，仍可透過適當的方式支持並鼓勵其表意，營造出一個融合包容之學習環境，因此，讓學生擁有受傾聽權（voices to be heard）以及傾聽身心障礙學生的聲音在融合教育中是相當重要的。

根據CRC逐條要議（2016）指出，兒童表意權利的落實能增進兒童針對與其相關事務的判斷能力，促進CRC所揭示「充分培養兒童使其可在社會上獨立生活」的目的，兒童透過「參與」各項相關事務及決策過程予以落實，所謂「參與」，並非短暫的、臨時的參與，而係應與成人展開實質的對話，這與《十二年國民基本教育課程綱要總綱》所強調之「溝通互動」核心素養之概念類似，即是提升兒童實質對話之方式，藉由協助兒童學習與理解社會文化，以促進未來自立。在教育現場中，教育工作者扮演重要的角色，必須致力於營造一個鼓勵兒童表達意見的環境，這個環境的氛圍應該要讓兒童感到安全與自在，讓兒童能真正展現「參與」與「表意」的意義。除了營造這樣的氛圍外，教育人員還應該提供給兒童必要且充足的資訊，讓他們明白自己的意見將如何影響大人甚至未來重要政策的決定，以及最終決策者是誰等

相關資訊，讓兒童在充分理解資訊的基礎上，遂能在安全的環境中自由表達自己的想法並審慎做出決定。

劉瓊芬（2021）亦表示「兒童表意權」的保障不僅關注兒童在生活中擁有發言權、表意權的形式，更須藉由學校提供的課程與教學，引導兒童學習，逐步形成觀點與判斷力、合宜參與表意的實質能力，否則只是流於形式、空洞的權利。兒童的「表意權」並非一味鼓勵兒童大量發言，更不是放任兒童不當發言卻毫無引導與學習。教育工作者應在教學歷程中，教導兒童發言的內容是「設想過的表意」，確保兒童形塑自己的判斷力、意見能力。因此，在國民教育階段，鼓勵提供兒童參與討論並表達與自己相關決定與意見的機會，並引導兒童形成自己的意見，合宜表意並與他人溝通，同時願意傾聽孩子的聲音，並將孩子的想法與意見納入決策的考量之一，應是課程與教學的重點。Koller（2021）提及兒童是能夠理解與自己生活有關的權利和義務之間的關係，舉例而言，在新冠肺炎之疫情下，與孩子討論疫情下之生活經歷，將興起孩子對於盡自己社會責任之意識，如理解戴口罩勤洗手之必要性以保護自己與他人，孩子將思考到自己對社會之義務與責任。根據Koller（2021）之研究，證明兒童天生就知道他們有參與決策的權利並且知道他們個人所需擔負的責任。

七、賦權增能，發揮影響力

人權模式鼓勵身心障礙者以自我倡導的方式，為了在與他人平等的基礎上享有權利，積極為自我發聲表達需求和意見，充分體現「沒有我們的參與，不要替我們做決定」（Nothing about us without us）的自立自主精神。身心障礙者本身應該是權利的主體，擁有爭取自身權利和發聲的權利。為符應CRPD的精神和108年公布的《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》之規定，國內於109年7月修訂了《特殊教育法施行細則》，首度將學生充分參與IEP的權益正式入法（特殊教育施行細則，2020）。接著，於112年6月21日新修訂的《特殊教育法》第31條和第35條進一步規定訂定IEP和個別化支持計畫（Individualized Support Program, ISP）時，應邀請身心障礙學生本人參與，更加確認學生參與自己的個別化計畫的急迫性與重要性。學生參與IEP和ISP即是促進自我決策的最佳策略。然而，學生參與IEP或ISP的能力並非與生俱來，也非一蹴可及，學生出席IEP或ISP應是學生參與IEP或ISP的第一步，學校教師必須提供有效的課程與策略，以支持學生積極參與自己的個別化計畫，並為其決策有所貢獻。這包括提供適當的支持和指導，協助學生理解IEP或ISP的內涵和重要性，以及鼓勵學生表達有關自己合理調整的需求和意見。透過這樣的努力，我們可以確保每位身心障礙學生都能在參與IEP或ISP的過程中充分發揮自己的能力，並在教育環境中得到公平對待。

結語

本文強調「參與」不僅指「出席」或「到場」，更包含「融入」社會，使個人在社會中被認可，擁有自我決策並影響他人決定的能力。對身心障礙者而言，參與是重拾自我決策權的展現，我們應該認同身心障礙學生的多樣性，承認他們享有和其他人相同的權利，同時肯定他們可以運用自身擁有的技能和能力對社會做出貢獻。唯有透過多元傳播方式積極促進參與，並基於「沒有我們的參與，不要為我們做決定」之宣示，重新檢視學校校園中是否確保身心障礙學生的被傾聽權，並提供充分表達意見與需求的機會。

這些法條和原則確保了兒童，特別是身心障礙兒童在社會中得到平等尊重，並有權自主表達意見，對實現他們全面人權保障至關重要。促進學校與教師對身心障礙者權利與尊嚴之尊重，以及重視身心障礙學生的參與權，是實現一個包容、尊重和平等的社會之關鍵，讓每個兒童都能在其中健康成長和發展。期待透過本文，讓我們共同致力於創建鼓勵兒童參與並自由表達意見的教育環境，為兒童的發展和社會的進步攜手奮進。

參考文獻

一、法規

法規名稱	發布日期	連結網址/QR code
中華民國憲法	1947年1月1日	https://lurl.cc/eAZg2V 
身心障礙者權利公約-修正草案	2020年6月	https://reurl.cc/gZZoM4 
身心障礙者權利公約施行法	2014年8月20日	https://reurl.cc/3O3Z1L 
身心障礙者權益保障法	2007年7月11日	https://reurl.cc/KMXvxp 
身心障礙者鑑定作業辦法	2022年9月20日	https://reurl.cc/eXWZEb 
身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法	2013年9月2日	https://reurl.cc/3O3Z59 

法規名稱	發布日期	連結網址／QR code
CRPD第6號一般性意見 (正體中文版本)	2023年2月26日	https://lurl.cc/TkAPX5 
國民教育法	2023年6月21日	https://reurl.cc/Q4WObp 
特殊教育法	2014年6月4日 2023年6月21日	https://reurl.cc/qkk27E 
特殊教育法 施行細則	2023年12月20日	https://reurl.cc/o006jv 
高級中等以下學校身心 障礙學生就讀普通班之 教學原則及輔導辦法	2020年4月22日	https://reurl.cc/Q4W04Z 

二、中文文獻

- 王國羽 (2018)。人權取向之障礙模型對臺灣身心障礙政策與服務的運用。社區發展季刊, 162, 125-136。
- 立法院議案關係文書 (103/7/28)。院總第1684號委員提案16151、15716、16372、16400、16424、16446號之1。
- 李翠玲 (2011)。國小語文領域教科書中心身障礙人物之內容分析研究。教科書研究, 4 (1), 31-54。
- 余欣庭 (2010)。身心障礙女同志的可見與不可見。性別平等教育季刊, 49, 10-15。
- 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://reurl.cc/M4knam
- 身心障礙學生升學大專校院甄試委員會函 (2019年8月2號) 障字第1080000023號。https://www.jctv.ntut.edu.tw/downloads/109/union42/109u42general2.pdf
- 吳雅萍、陳明聰 (2021)。嵌入式教學對集中式特教班低口語自閉症學生科學探究學習成效之參與式行動研究。特殊教育學報, 54, 1-30。
- 周月清、林沛君 (2017)。身心障礙婦女之保障。載於孫迺翊、廖福特主編: 身心障礙者權利公約 (117-138頁)。財團法人台灣新世紀文教基金會。
- 林沛君 (2022)。突破多重弱勢者所面臨之交織性歧視困境—以遭受性暴力性侵害之身心障礙女童為例。國家科學及技術委員會補助專題研究計畫報告成果報告。(MOST 110-2410-H-031-008-)。
- 邱滿艷 (2008)。中華民國特殊教育學會年度大事記。載於中華民國特殊教育學會編印: 邁向成功的融合 (13-24頁)。中華民國特殊教育學會。
- 洪德祥 (2015)。國小無障礙設施現況調查研究。載於九十四年度特殊教育學術研討會 (43-68頁)。
- 洪瑞成、Edyburn、陳筱嵐 (2019)。補救或補償—輔助科技介入前決策與判斷之思辨以自閉症手寫問題之個案為例。特殊教育季刊, 150, 13-24。
- 孫迺翊 (2016)。無障礙/可及性、合理調整與平等不歧視原則: 從身心障礙者權利公約檢視我國憲法及身心障礙者權益保障法之平等原則內涵。臺大法學論叢, 45, 1163-1228。
- 孫迺翊 (2017)。概念定義、一般原則與無障礙/可及性之保障。載於孫迺翊、廖福特主編: 身心障礙者權利公約 (25-56頁)。財團法人台灣新世紀文教基金會。
- 高玉泉、蔡沛倫 (2016)。兒童權利公約逐條要義。衛生福利部社會及家庭署。

- 郭銘禮（2017）。司法保護。載於孫迺翊、廖福特主編（2017）身心障礙者權利公約。（215-232頁）。財團法人台灣新世紀文教基金會。
- 梁雯媛、孟瑛如（2019）。身心障礙者在國小國語文教科書中出現率及相關內涵探討。《特教論壇》，27，62-82。
- 許宗力、孫迺翊（2017）。平等權與禁止歧視原則。載於孫迺翊、廖福特主編：身心障礙者權利公約（57-82頁）。財團法人台灣新世紀文教基金會。
- 張永明（2019年2月27日）。平等原則與平等權。<https://hre.pro.edu.tw/article/3758>
- 教育部（2019）。2019年身心障礙學生升學大專校院甄試委員會函。障字第1080000023號函。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。教育部。
- 黃怡碧、黃嵩立（2022年5月25日）。障礙平權路遙遙CRPD當路標。法扶報報。
<https://www.laf.org.tw/index.php?action=LAFBaoBao-detail&tag=242&id=306>
- 楊育瑄（2016）。身心障礙孩童性別、家庭社經地位、家長教養與情緒行為問題之關係研究—以特殊教育長期追蹤資料庫為例〔未出版之碩士論文〕。國立政治大學。
- 鈕文英（2013）。教科書中身心障礙者意象之分析。《南屏特殊教育》，4，11-22。
- 黃上育（2006）。現行國小教科書有關對身心障礙認識與接納內涵之初探。《臺東特教》，24，39-47。
- 廖福特（2017）。歷史發展及權利內涵。載於孫迺翊、廖福特主編：身心障礙者權利公約（3-24頁）。財團法人台灣新世紀文教基金會。
- 劉惠美（2008）鑑往知來—特殊教育學會年刊回顧，載於中華民國特殊教育學會編印：邁向成功的融合（25-30頁）。中華民國特殊教育學會。
- 劉秋玲、阮孝齊（2019）。臺灣國民教育階段原住民族身心障礙學生盛行率分析研究。國家教育研究院研究計畫成果報告（編號：NAER-107-12-H-2-03-00-1-04）。
<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=12723306>
- 劉瓊芬（2021）。以兒少「表意權」檢視十二年國教「核心素養」之內涵。《台灣人權學刊》，6(1)，161-168。
- 潘佩君、劉欣怡（2018）。交通可近性對身心障礙女性健康的重要性初探。《社區發展季刊》，162，179-191。
- 蔡茂寅（1999）。現代憲法論第六單元：平等權。《月旦法學雜誌》，46，111-117。
- 蔡昆瀛（2020）。融合教育理念的剖析與省思。《國教新知》，47（1），50-57。

鄭靜瑩、張千惠、陳明聰、趙敏泓 (2008)。科技輔具與視多障學生學習成效研究。
師大學報，53 (1)，107-130。

三、英文文獻

Bills, K. L. (2020). Helping children with disabilities combat negative socio-emotional outcomes caused by bullying through extracurricular activities. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 30 (5), 573–585. <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1718052>

Chen, Q., Wang, L., Zhang, Y., Li, Z., Yan, T., Wang, F., Zhou, G., & Gong, J. (2022). Can Quadruped Navigation Robots be Used as Guide Dogs? *ArXiv, abs/2210.08727*.

Degener, T. (2014). A human rights model of disability. In P. Blanck & E. Flynn (Eds.), *Routledge Handbook of Disability Law and Human Rights* (pp.31-49). Routledge.

Division for social policy and development (2018). *The United Nations and disability: 70 work toward years of the work toward a more inclusive world*. United Nations Department of Economic and Social Affairs.

Division for social policy and development (2000). *The United Nations and Disabled Persons- The First Fifty Years*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dis50y00.htm>

Koller, D. (2021). Right of children to be heard. *BMJ Paediatrics Open*, 5 (1). <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2021-001161>

Palmer, A., Elliott III., W., & Cheatham, G. A. (2017). Effects of Extracurricular Activities on Postsecondary Completion for Students with Disabilities. *Journal of Educational Research*, 110 (2), 151–158. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1058221>

Skarstad, K. (2018). Human rights through the lens of disability. Netherlands. *Quarterly of Human Rights*, 36 (1), 24-42.

United Nations General Assembly (1971). *The declaration on the rights of mentally retarded persons*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/res2856.pdf>

United Nations General Assembly (1975). *The declaration on the rights of disabled persons*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/res3447.pdf>

- United Nations General Assembly (1969). *The declaration on social progress and development*. http://www.unhchr.ch/html/menu3/b/m_progre.htm
- United Nations (2016). *Good practices of accessible urban development : making urban environments inclusive and fully accessible to all*. https://www.un.org/disabilities/documents/desa/good_practices_in_accessible_urban_development_october2016.pdf
- Wickremesooriya, S. F. (2015). A right to speak and a right to be heard. *Canadian Journal of Action Research*, 16 (1), 3-21.
- Xiao, A., Tong, W., Yang, L., Zeng, J., Li, Z., & Sreenath, K. (2021, May). *Robotic guide dog: Leading a human with leash-guided hybrid physical interaction*. In 2021 IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA) (pp. 11470-11476). Canada: Montreal.

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

面 ; 公分

ISBN 978-626-345-489-7(平裝)

1.CST: 國際人權公約 2.CST: 身心障礙者 3.CST: 手冊

579.27

113006819

身心障礙者權利公約 (CRPD) 教育人員宣導手冊：理論篇

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、陳勇祥、
陳添丁、陳清風、彭富源、黃楷茹、賴沂君 (依姓氏筆劃排列)

編輯委員：李金龍、吳雅萍、林珮如、洪瑞成、張蓓莉、陳明聰、蔡昆瀛、
顏靖芳 (依姓氏筆劃排列)

行政統籌：吳雅萍

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：國立嘉義大學

地址：621302 嘉義縣民雄鄉文隆村85號

電話：05-206-8641

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：1011300623

ISBN：978-626-345-489-7

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，須先徵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

理論篇



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

