

智障者有上大學的權利嗎？

胡心慈、林奕廷

壹、前言

有時在大學特殊教育系的課程中，我會對學生拋出這個問題讓學生討論：「智能障礙者可以上大學嗎？」這個問題也像問「智能障礙者可以結婚嗎？」「智能障礙者可以生育嗎？」一樣，其實都輪不到其他人來回答，那是他們的自我決策，他們當然有權利做自己！

何謂自我決策？如何達成自我決策？那就不是每個人天生都會的了。若進一步定義心智障礙者的自我決策為「支持下的選擇」，我們接著就要問，在他們成長的過程中，我們支持他們做過多少選擇？在選擇之前，有沒有人支持他們了解每一個選項後所代表的意義？能夠真正為自己負責？

以讀大學為例，這群就讀大學前以唸技術型高中服務群科為大宗，接受著以就業為主職業教育的智能障礙青年（以下簡

稱智青）們，有沒有足夠機會充實讀大學的基本學科學習能力？他們花了最多時間在職場見習及實習，有沒有機會在就讀大學前對大學有多一些了解？

大專校院智能障礙生的人數從2001年的2人增加到2023年的1,431人，人數可謂超過百倍的成長，且有近九成的學生就讀公立技專校院。中華民國智障者家長總會（以下簡稱智總）曾於2011年至2015年做了一系列的研究，發現他們大多經由獨招進入私立科技大學（黃宜苑，2016），也發現他們最辛苦的部分是課業學習，並對政策提出包括「強化智障生高中職生涯輔導服務」的建言。但是至今進入大學的智能障礙生直線上升，這些問題依然存在著。

大量智能障礙生進入大學看似發揮了融合教育的精神、實踐了公平正義，但林素貞等人（2010）、黃彥融（2014）及詹穆彥與張恒豪（2018）均認為身障者大專

校院入學的平等權不能僅依「量」的增加來看，更要看「質」的精進，這一段大學之旅對他們的生活品質、未來的人生提供了多少幫助。

因此研究者連續做了三階段的研究，第一階段為「大專階段智能障礙學生之學習及就業轉銜概況之研究」，第二階段為「大專智能障礙青年離校後生活品質調查」、第三階段為「建構智能障礙生就讀大學之支持系統——以臺北某科大為例」，三階段的系列研究深化對智能障礙生就讀大專校院相關議題之理解。

以下將先從這三年的研究談起，再從生態觀的角度來看如何支持中學後的生活，除了讀大學，還有沒有其他選項？

貳、過去三年研究方法和成果

一、第一階段研究發現

第一階段為「大專階段智能障礙學生之學習及就業轉銜概況之研究」，從生態系統的觀點探討大學對智青所提供之支持及其學習狀況。研究採取質量混和研究中的序列混和研究方式進行，先以調查表調查，再依序進行個別訪談及焦點團體訪談。以調查表調查全國各大專校院2018年6月及2019年1月畢業的智障生在學學習及轉銜狀況，對161所大專校院全面發出調查表，回收113份有效問卷，其中有48所學校回應該校有智障畢業生且每校由一

名資源教室輔導員填答調查表，48校合計共有304名應屆智障畢業生。接受個別訪談之系所教授4人、資源教室輔導員9人與職業重建人員4人，共17人；焦點訪談之資深資源教室輔導員5人。所有訪談對象服務年資，除個別訪談一名輔導員為六個月，其餘均在五年以上。

以Bronfenbrenner（1979）的生態系統理論（Ecological Systems Theory）來架構智障生在大專校院旅程的面貌，研究結果發現分別從生態系統理論中的微系統、中間系統、外在系統及大系統的支持狀況與挑戰談起。

（一）微系統

包含教師、同儕、家長，也是與智青關係最密切的人員。教授嘗試各種教學策略、額外的輔導，同學也很友善、提供各式各樣協助；由於智青理解力較低、主動性與自信心均不足，學習與適應仍然面臨許多挑戰。

（二）中系統

包含資源教室、各行政處室單位。單位之間橫向溝通合作、校內外連結多元的資源，提供各種服務，但也會因為學生使用率不高，頻率較低導致效果受限等。

（三）外在系統

包含職業重建人員、職場、社區支

持。目前已有許多縣市都有大專階段提早轉銜的服務，比起過去，更能將職業重建服務的軌跡向在校階段延伸，為轉銜做更完善的準備。資深職業重建人員表示在服務過程中，最大的問題是學生的基本能力及主動性不足、對現實工作世界的了解有落差。加上媒合的職缺可能與家長期待學生大學畢業後能從事白領階級的工作不相符；而雇主端則反應，比起技術型高中服務群科畢業生，每週三天在職場實習，有時大專校院畢業生的表現預期反而不如技術型高中畢業生，但因為有大專文憑使得雇主必須要付較高薪資。

（四）大系統

包含整個社會經濟文化，例如，文憑主義、對工作選擇的刻板印象等。家長們的價值觀深受大系統影響，而家長又是位於微系統中影響學生最直接、最深遠的重要他人（胡心慈、林奕廷，2023）。

二、第二階段研究發現

第二階段為「大專智能障礙青年離校後生活品質調查」，以第一階段研究對象——2018年（107學年度）和2019年（108學年度）畢業之智能障礙大學生304位為母群體進行隨機抽樣，使用心路社會福利基金會編製之《臺灣智能障礙者生活品質量表》作為調查工具並加入開放性題項，繼續追蹤其生涯發展並回顧大學生活，由

生活品質角度分析，了解其由大學至邁入社會後之生活品質。共取得50份有效問卷，其中48名為就業者，也就是說，我們透過各種管道努力，304名畢業生中僅找到50位接受訪問，其中48位在就職（全職或兼職）。研究結果發現：他們在生活品質三個向度（獨立、社會、幸福）、八個領域之生活品質量表上之得分，均在中上以上程度（1~5的五點量表中獲得3.5以上之平均分數）。其中最高分為獨立量表分量表之個人發展領域。至於其對大學教育之回顧，覺得受益的是獲得更多知識、社會互動、文憑及更獨立的能力；也發現智青們很喜歡跳脫高中集中式特教班之經驗，能有更多和一般人接觸交流之機會，更棒的體驗是能有許多活動打開視野、擴充生活面向；但相對要付出承受學習及生活適應上很大壓力之代價，也有智青表示念大學是家長的要求非自身的選擇，甚至因為不了解就讀科系就進入就讀，換來所學和所用有落差的抱怨（林奕廷等人，2021）。

如何讓中學後階段的智青，不論是在高等教育中繼續學習或是進入社會之中，都期待能有更好的全盤規劃，提供他們去蕪存菁的經驗，持續支持他們自立，就成了重要議題。

三、第三階段研究發現

第三階段研究，為深化了解智青在大

專校院就讀所需要的支持，以「建構智能障礙生就讀大學之支持系統——以臺北某科大為例」，以行動研究的方式進行。第一階段先以融合教育觀點並以生態系統理論出發，輔以文獻探討及實地入班觀察，與就讀大學的智障生、校園生態各系統的其他重要角色（如：教授、同儕、輔導員等），進行問卷調查、觀察晤談以了解其支持需求，及大學融合教育下的校園支持系統現狀。

第二階段則由研究團隊，包括一名特教課程專家、一名特教適應體育專家及一名身心障礙職業重建專家，與該科技大學特教中心主任組成核心團隊，定期聚會並至現場觀察、晤談與提供諮詢。對智障生校園內的重要支持者採取實質的支持行動，以提升支持者之支持能量，促進智障生之學習適應。研究結果發現：離開高中職相對較封閉保護的環境，智青們需要為未來進入社會做更多的準備，加上在近年疫情發生、國際情勢也隨時改變的情況下，許多議題更加凸顯重要性。還發現了一些在高中職以前結構化的環境下不易顯現的問題，例如，終身教育（下一站？何去何從）、性平教育（容易不慎觸犯《性騷擾防治法》）、人際關係、財務管理（被詐騙）、網路使用（不慎暴露隱私或觸法）、科技應用、遠端學習、外語能力培養等。凸顯僅有在保護性的、結構性的環境下學習，是不足以應付複雜的社區適

應的；而許多就業軟實力的培養更關係他們讀大學的意義。

參、綜合討論

要支持智青讀大學首先要了解他們的學習特質，才能知己知彼。

一、智障者之學習特質

美國智能及發展障礙者協會（American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD）在2010年對智能障礙提出的定義為「認知功能及適應行為上的重大限制」，但也同時提出生態環境中支持的重要，以進步的觀點看待障礙：只要給予智能障礙者適切的支持，就能增強其在社會上的生活（美國智能及發展障礙者協會，2010/1921）。

較佳之輕度智障者認知發展最高階段大約也只在Piaget的「具體運思期」（鈕文英，2003）；反應力及學習速度都較慢（何華國，2009），這些都不利於大學階段需抽象思考、處理繁雜龐大的材料、面對快節奏的教學速度。雖然美國智能及發展障礙者協會（2010/1921）也一再強調支持的重要，且從微系統、中間系統、外在系統到大系統說明生態系統與個體互動的歷程；但一個認知功能與大學學習目標差距甚遠的個體，需要系統多大的支持才能達到適應平衡？以此來衡量智障生就讀

大學之「個體因素」，不難理解和「大學環境因素」互動的過程會是辛苦的，但仍透露出支持所帶來的希望。

而此時的時間系統正處在生涯發展上一個很重要的轉銜階段——由青年期邁進成人期，由學校過渡到社會，他們真正需要學習、增能的是什麼？大學能提供多少？

二、生態系統觀的支持

從生態觀的角度來看大專智青的成長，相信大家都明白，這絕對不是只是資源教室輔導員的責任，進入學校的智青學生無限增加，但輔導員人力、時間、專業有限，怎能期待他們獨撐？

從微系統來看，跟智青關係最密切的應是授課教授、同學及家長，但他們都做好準備了嗎？雖然聯合國《身心障礙者權利公約》（*Convention on the Rights of Persons With Disabilities, CRPD*）規範，拒絕合理調整課程將被視為歧視（張恒豪、邱春瑜，2017），而課程調整是適性教育的重要保障。大專校院是否也能為身障學生進行課程調整、提供真正的適性教育？胡心慈與林奕廷（2023）的研究，大部分教授表示學校有「開個會，讓學生40分就及格」、「他有乖乖來上課就算他過」。勉強算的上的課程調整就是「下課後找來一遍又一遍說」、「把一段話分解成好幾句，一天來背一句就好（也背不出

來）」。

中間系統的資源教室一定還需要其他行政單位的協調合作才能共同支持微系統內的教授、同學及家長。胡心慈與林奕廷（2023）之研究顯示，資源教室提供了好多服務，但智青的使用率只有兩成，輔導員都有使不上力的感覺；但他們真的有乖巧聽話、可以按著標準作業程序（*Standard Operating Procedures, SOP*）流程一步一步做的長處。

外在系統的社區工作者及職業重建人員要接下從學校出來的智青，除了需要知己知彼，最好還能及早合作，才會減少雙方的挫折。而畢業後，家長期待他們有更好的工作，不應該和以前服務群科畢業時一樣從事勞力密集工作，容易婉拒就業服務員的工作媒合，反而延長在家待業時間。在林奕廷等人（2021）的研究中，大學畢業的智能障礙者表示大學生活開拓了他們的視野，和很多人互動是很令人興奮的。很可惜的是，在延長待業的情況下，這些於就讀大學培養的能力及好處，卻沒能在畢業後有更多的發展機會。

當然別忘了，整個生態系統是以智青本身為中心，希望智青能都為自己決定及發聲，成為自己真正的主人！進入大學前，做好準備，知道大學生在做什麼、知道自己的能力與興趣適合讀哪一種大學哪一個科系，知道在什麼時機去尋求協助及如何尋求協助。

三、他山之石

國內尚未有從支持角度探究智能障礙學生在大專或中學後階段的研究，借鏡美國的文獻及現況，為智障生所設計的中學後教育方案（Post-secondary Education Program, 以下簡稱PSE）相當多元化，大致分為三種類型：（一）隔離模式；（二）混和模式；（三）融和式個別化支持模式。美國自2008年《高等教育機會法案》（*Higher Education Opportunity Act*, HEOA）（Lee, 2009）公布後，為心智障礙者經由PSE進入大學和一般生融合敞開大門。智障生參與課程的方式除了採旁聽或修學分方式外，也可在社區工作、實習、參與社區活動等（Hart et al., 2010）。陳秀芬與林奕廷（2014）為文所介紹的美國愛荷華大學Realizing Educational and Career Hopes Program（REACH），即是一種設置於大專的兩年制PSE，招收高中畢業的心智障礙學生，著重在讀寫算等基本能力加強，及培養就業與獨立生活能力。

許多研究都提到透過在大專辦理之PSE能為智能障礙生於各方面帶來獲益，例如，能提高學業能力（Bethune-Dix et al., 2020）、就業率與收入（Butler et al., 2016; Qian et al., 2018）、促進社會互動能力（Butler et al., 2016; Gilson & Carter, 2016）、提升獨立生活能力（Gilson & Cater, 2016）、問題解決能力（Plotner et

al., 2020），有較佳的生活品質（Butler et al., 2016; Prohn et al., 2018）。其中來自同儕的支持獲得友誼是他們覺得在大學校園中最快樂的一部分（Griffin et al., 2016）。

美國已有多年發展智障礙者中學後的轉銜經驗，甚至有專門負責的國家級中心及網站平臺Think College，不僅系統化建立全美PSE方案資料庫及相關資料提供想了解或參加方案的智能障礙者及其家庭參考，也透過長期追蹤改善PSE的規劃及成效。臺灣目前尚無針對智能障礙者設計類似PSE的方案，而美國已有長期的演進及研究實證，或許可以做為臺灣建構智能障礙者終身教育方案之參考。

肆、結論與建議

一、結論

根據上述文獻及系列研究結果，我們了解智能障礙生從中學畢業後，所能選擇的教育選項及其接受中學後教育及畢業後的狀況。隨著越來越多智青進入大專校院就讀，看似增加了智青們公平參與的機會，但融合教育的精神、公平正義的實踐，並非只有表現在進入大專校院智青人數「量」的增加，更要看「質」的精進。大專校院及智青本人及家庭，似乎還需要更多支持，以真正實現協助支持智青能夠自我決策、邁向自立生活，並持續提升生活品質的長遠目標，

從生態觀的角度看智青的成長，除了系統中相關人員的支持，整個大系統的文化及脈絡亦是影響甚鉅，例如，文憑主義、對身障者從事行業的刻板印象等，而中學後除了大專校院、社政資源和留在家中，還有沒有其他選項可以提供給智青們？

二、建議

此系列研究是為了能更了解智青族群的需求，並能提出真正符合需求的方案，因此本研究團隊（主持人為作者之一、另包含一名身心障礙職業重建專家）也提出了《智能障礙生中學後轉銜方案》，希望提供中學後的智青們能在大學旁聽課程、參與大學活動，又能同時繼續充實他們社區適應能力；更重要的是提供大量使用社

區資源（如：社區大學、運動中心等）及各種不同職種的職場試探機會。希望更能銜接各地職業重建工作並以良好的社區適應能力成為就業的基礎，如下所示。

（一）大學生活

學生除方案課程外，可使用大學校內相關資源。包含：使用資源教室合作提供之支持及相關活動參與、每學期至少可旁聽一門大學部課程、參與校內活動或社團、使用校內相關設施等。

（二）方案課程規劃

完整方案為二學期，共30學分（由大專校院進修推廣部或社區大學提出學分證明），如表1和表2所示。

表1 智能障礙生中學後轉銜方案課程內容

課程名稱	必選修	課程內容
基礎課程（一）~1	方案必修3學分	基本學業能力I（加強一般生活及就業會用到之基本能力，含語文、數學、電腦文書、科技產品軟硬體使用）
基礎課程（一）~2	方案必修3學分	生活管理（金錢管理、時間管理、自我管理與自我決策）
基礎課程（一）~3	方案必修3學分	社會技巧（含兩性相處及職場與同事或上司之相處）
基礎課程（二）~1	方案必修3學分	基本學業能力II（基本學業能力延伸）
基礎課程（二）~2	方案必修3學分	職業教育（含就業態度與準備、職場倫理與工作守則等就業軟實力之培養）
基礎課程（二）~3	方案必修3學分	就業能力（不同職場所需能力了解與試探，並於評估興趣與能力後增能、求職技巧等）

課程名稱	必選修	課程內容
實務課程（一）~1	方案必修3學分	社區適應
實務課程（一）~2	方案必修3學分	職場試探
實務課程（二）~1	方案必修3學分	職場見習
實務課程（二）~2	方案必修3學分	職場實習
大學部旁聽	選修	依據ISP及能力興趣旁聽大學部課程
社團活動	選修	依據ISP及能力興趣參與社團活動
導師時間	（於正式課程之外時間）	一對一諮詢或小組聚會，針對個別化需求及弱勢加以補強，家長晤談等

資料來源：作者整理。

表 2 智能障礙生中學後轉銜方案課程規劃表參考

	一	二	三	四	五
第一學期（1-16週）					
09:00-12:00	生活管理	社會技巧	基本課程I （一般能力加強）	社區適應	
14:00-17:00	旁聽大學部 課程（選修） ／社團活動	職場試探	導師時間		
第二學期（17-32週）					
09:00-12:00		就業能力	職業課程	基本課程II （一般能力加強）	
14:00-17:00	職場見習	旁聽大學部 課程（選修） ／社團活動	職場實習	導師時間	

資料來源：作者整理。

1. 基礎課程（18學分）：基本學業能力6學分、生活管理3學分、社會技巧3學分、職業教育3學分、就業能力3學分。
2. 實務課程（12學分）：社區適應3學分、職場試探3學分、職場見習3學分、職場實習3學分。
3. 其他選修課程：依據個別化支持計

畫 (Individual Support Plan, ISP) 及能力興趣旁聽大學部課程、參加社團活動等。

伍、結語

根據研究結果，智能障礙生中學後轉銜方案的規劃，是讓智青既可體驗大學生活、開闊視野，也能接受真正適合他們的適性教育。在校園中和一般大學生共同上課或共同參與活動，在社區中學會利用社區大學、運動中心等社區資源，提升生活品質，還有在更多樣性的職場試探（職場體驗、見習及實習）中，描繪出屬於自己的生涯藍圖。

要推動此方案，讓智青有就讀大學之外的選項，還有許多難關要克服，一個理想要實現需要天時、地利、人和等等條件俱足才能成就，期待更多人的認同與倡議讓美夢成真，也才能真正落實《身心障礙者權利公約》（2014）的精神：

締約國確認身心障礙者享有受教育之權利。為了於不受歧視及機會均等之基礎上實現此一權利，締約國應確保於各級教育實行融合教育制度及終身學習。（第24條「教育」第一款）

希望智青能真正了解自己邁入成年生活後中可以如何追求生活品質，在自我決策之下是寶貴、不容易的。讀大學當然是一個權利、一個選項，更重要的是，知道讀完大學後可以做什麼？自己的人生應該還能有更多的期望及可能性！讓智青真的有「選擇」的機會！生態系統中重要他人及資源，應該提供更適切的支持並協助他們自我決策，而非限制了智能障礙者的想像及選項。

（本文作者：胡心慈為國立臺灣師範大學特殊教育學系教授、國立臺灣師範大學特殊教育中心主任；林奕廷為國立臺灣師範大學特殊教育中心專任助理）

關鍵詞：智能障礙、自我決策、終身教育

參考文獻

- 《身心障礙者權利公約》（2014）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=Y0000064>
- 何華國（2009）。《啟智教育研究》（第二版）。五南。
- 林奕廷、邱滿艷、胡心慈（2021年11月16-18日）。〈智能障礙大學畢業生之生活現況及其對大學生活之回顧——生活品質觀點〉（會議論文）。2021特殊教育學生生涯發展與轉銜國際學術研討會，彰化市，中華民國（臺灣）。
- 林素貞、邱愛鈴、莊勝義（2010）。〈教育人員對我國身心障礙學生就讀大專校院教育議題之

- 調查研究》。《高雄師大學報：教育與社會科學類》，28，61-83。https://doi.org/10.7060/KNUIJ-ES.201006.0061
- 美國智能及發展障礙者協會（2010）。《智能障礙定義、分類和支持系統——美國智力與發展障礙協會定義指南第十一版》（鄭雅莉，譯）。財團法人心路社會福利基金會。（原著出版年：1921）
- 胡心慈、林奕廷（2023）。〈大專階段智能障礙學生之學習及就業轉銜概況之研究〉。《教育科學研究期刊》，68（1），35-71。https://doi.org/10.6209/JORIES.202303_68(1).0002
- 張恒豪、邱春瑜（2017）。〈教育權〉。載於孫迺翊、廖福特（主編），《身心障礙者權利公約》（頁395-422）。財團法人臺灣新世紀文教基金會。
- 陳秀芬、林奕廷（2014）。〈讀大專校院是唯一的選擇嗎？身心障礙學生接受大專校院的另一種可能性〉。《學務通訊》，902，4。
- 鈕文英（2003）。《啟智教育課程與教學設計》。心理。
- 黃宜苑（2016）。〈全國大專校院智能障礙學生校園適應情形之調查研究〉。《推波引水：中華民國智障者家長總會會訊》，75，7-12。
- 黃彥融（2014）。〈從教育機會均等觀點探討我國身心障礙學生升大專校院甄試政策〉。《特教論壇》，16，46-61。https://doi.org/10.6502/SEF.2014.16.46-61
- 詹穆彥、張恒豪（2018）。〈平等參與或特殊待遇？臺灣障礙者大專校院入學制度變遷之社會分析〉。《特殊教育研究學刊》，43（3），1-28。https://doi.org/10.6172/BSE.201811_43(3).0001
- Bethune-Dix, L., Carter, E. W., Hall, C., McMillan, E., Cayton, J., Day, T., Vranicar, M., Bouchard, C., Krech, L., Gustafson, J., & Bauer, E. (2020). Inclusive higher education for college students with intellectual disability. In G. Crimmins (Ed.). *Strategies for supporting inclusion and diversity in the academy* (pp. 309-328). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43593-6_16
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Butler, L. N., Sheppard-Jones, K., Whaley, B., Harrison, B., & Osnes, M. (2016). Does participation in higher education make a difference in life outcomes for students with intellectual disability? *Journal of Vocational Rehabilitation, 44*(3), 295-298. https://doi.org/10.3233/JVR-160804
- Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Promoting social interactions and job independence for college students with autism or intellectual disability: A pilot study. *Journal of Autism Development Disorder, 46*(11), 3583-3596. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2894-2
- Griffin, M. M., Wendel, K. F., Day, T. L., & McMillan, E. D. (2016). Developing peer supports for college students with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 29*(3), 263-269.

- Hart, D., Grigal, M., & Weir, C. (2010). Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134-150. <https://doi.org/10.1177/1088357610373759>
- Lee, S. S. (2009). *Overview of the federal higher education opportunity act reauthorization*. University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.
- Plotner, A. J., Ezell, J. A., VanHorn-Stinnitt, C., & Rose, C. A. (2020). An investigation of coping strategies used by college students with intellectual disability. *Inclusion*, 8(3), 194-209. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.3.194>
- Prohn, S. M., Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2018). Students with intellectual disability going to college: What are the outcomes? A pilot study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(1), 127-132. <https://doi.org/10.3233/JVR-170920>
- Qian, X., Johnson, D. R., Smith, F. A., & Papay, C. K. (2018). Predictors associated with paid employment status of community and technical college students with intellectual disability. *American Journal Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(4), 329-343. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.4.329>