

身心障礙學生平等權之保障：兼論 融合教育及評量調整之法制基礎

徐筱菁^{*}

摘要

身心障礙者係為多元社會中的成員，其應與其他成員一樣享受自由學習和工作等之生活，惟其活動事實上易遭受各項社會因素之阻礙。本文研究目的乃為使身心障礙學生能夠儘可能開展其天賦與人格，因而以平等權保障為題，藉由解析聯合國《身心障礙者權利公約》(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) 有關平等權之規定與內涵，說明融合教育之法制基礎，並從爭議性之評量調整議題，具體呈現融合教育和身心障礙學生平等權所面臨的困境，以及相關法律論述。本文最後提出修法建議，包括於《教育基本法》中明定國家保障身心障礙學生平等參與學習之原則、於《特殊教育法》中明訂評量調整之種類與限制，以及逐步增訂保障各類身心障礙學生具體權益之法規。

關鍵詞：平等權、身心障礙者權利公約、身心障礙學生、評量調整、融合教育

* 徐筱菁：國立臺北教育大學教育經營與管理學系文教法律碩士班副教授



壹、前言

2006年通過之聯合國《身心障礙者權利公約》(Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD, 以下簡稱《身權公約》)第1條第1項明訂(衛生福利部, 2020):「本公約宗旨係促進、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」，主張身心障礙者有權在與其他人平等基礎上充分融合(inclusion)，參與社會。《身權公約》(2006)並指出，教育的可及性是身心障礙者能夠完整享有人權與基本自由的重要條件(《身權公約》前言第v段)。《身權公約》對於教育事務，係以融合教育(inclusive education)為核心，並強調教育中合理調整(reasonable accommodation)的重要性(《身權公約》第24條)。

根據教育部(2019)統計，我國107學年度學前、國中小、高級中等教育及大專教育等階段，身心障礙學生人數共計有15萬3,774人，其就學之法律基礎乃《特殊教育法》(以下簡稱《特教法》)等相關法規。《特教法》及其相關法規，對於融合教育與合理調整均有規範(《特教法》(2019)第18條、第19條、第22條、第24條與第41條)。然而，根據研究指出(陳弘宇與林俊彥，2020；陳書婷，2018；詹穆彥與張恒豪，2018)，由於學校教學和行政配套不足，以致身心障礙學生於接受融合教育時之受教品質未臻完善。此外，現行身心障礙學生進入大學亦有其限制(林素貞等人，2010；詹穆彥與張恒豪，2018；趙麗華與王天苗，2006)。詳言之，身心障礙學生由於心理或生理的特殊性，應試狀況與一般學生不同，兩者若適用同樣評量方式和標準，身心障礙學生或有無法公平競爭之疑慮；另一方面，身心障礙學生雖有「身心障礙學生升學大專校院甄試」(《專科學校法》(2019)第32條)與「身心障礙學生單獨招生」(《大學院校辦理單獨招收身心障礙學生處理原則》(2018))兩種制度可予適用，但因大學提供之系所與名額有限，仍然無法全面性保障身心障礙學生的就學機會平等。

職是之故，本研究所關注者，乃聯合國《身權公約》(2006)在我國教育領域的實施情形，尤其希望從公約平等與人權的觀點，瞭解與闡述現行特殊教育相關法規中融合教育以及評量調整(assessment accommodation)之規範。因而本文以下將試以維護身心障礙學生平等權為目的，首先說明身心障礙學生之定義，以及《特教法》之功能(貳)，於論述《身權公約》關於平等權之規範與概念後(參)，闡述

《身權公約》與我國融合教育之法律基礎，繼以討論評量調整相關爭議，並提出初步修法建議（肆）。討論評量調整爭議時，本文係以德國法院最近判決為例，因該相關判決以法學觀點呈現了各方意見，對於我國評量調整法制應具重要參考價值。

貳、身心障礙學生與《特殊教育法》

一、身心障礙學生之定義與範圍

（一）身心障礙者

身心障礙者乃一具有法律概念之名詞。根據《身權公約》（2006）第1條第2項，「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」。我國《身心障礙者權益保障法》（2015）第5條則規定，身心障礙者指「下列各款身體系統構造或功能，有損傷或不全導致顯著偏離或喪失，影響其活動與參與社會生活，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：……」。

我國上述關於身心障礙之規範與標準，係參考世界衛生組織（World Health Organization, WHO）之《國際健康功能與身心障礙分類系統》（International Classification of Functioning, Disability and Health [ICF], 2001）所訂（林萬億等人，2011）。ICF將人的健康狀態分為兩種檢視面向：第一部分觀察身體功能與損傷，含括身體功能、身體結構、活動力和社會參與力；第二部分則觀察個人社會背景和環境對其健康之影響，包括性別、種族、年齡、生活方式、習慣、教養、社會背景、教育、職業、過去與現在的經歷、性格類型、個人心理優勢和其他特徵及公共政策等因素。

《身權公約》（2006）特別指出，身心障礙係不斷發展中的概念，且應與身心障礙者所處之社會連結（《身權公約》前言第e段）（孫迺翊，2017；Degener, 2009）。換言之，法規使用多維度且依個人條件變動的概念來描述身心障礙，目的係規範國家於檢視身心障礙或適用法律時，不只應瞭解身心障礙者損傷之所在，亦須進一步審視該損傷對個人生活和參與社會之影響。《身權公約》希望，國家對於身心障礙者之照顧，除提供醫療或復健外，還應協助身心障礙者排除因損傷所形成行使基本權利之阻礙。而且國家排除阻礙之決定，其過程應納入身心障礙者之參

與，以建立合理合適之機制（蔡逸靜等人，2019；Kanter, 2015; Krajewski, 2010）。因此，當國家面對身心障礙學生時，不得僅看見他的損傷，還應從該學生與社會聯繫面向，協助其參與社會並行使基本權。

（二）身心障礙學生

根據《特教法》（2019）第3條，適用於特殊教育之身心障礙學生係「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者」，法規並列舉智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、腦性麻痺、身體病弱、情緒行為障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩等12種類型，以及第13種其他類型。

《特教法》（2019）對於身心障礙學生之規範，係參考美國2004年施行之《身心障礙者教育法》（Individuals with Disabilities Education Act, IDEA）對於障礙兒童之定義（郭美滿，2015），與《身心障礙者權益保障法》（2015）立法方式不同。

《特教法》（2019）另採列舉障礙類型之規範方式，其理由乃學校或教師能夠明確根據障礙類型，提供相對應之特殊教育和服務（Johns, 2016; Wilmhurst & Brue, 2018）。例如，經評估和鑑定為聽覺障礙學生後，學校即可針對學生阻礙學習之障礙，提供普通教師、特教教師、聽力師、語言治療師、翻譯員、學校心理學者以及相關設備等之服務，使其得以順利學習並發揮潛能。

我國《特教法》（2019）與美國《身心障礙者教育法》（2004）均將身心障礙學生之類型不限於法律明定之類型，例如具有氣喘或癲癇等之學生，雖非屬《特教法》第3條12種明列之障礙種類，但仍可進行鑑定並以其他類型請求特殊教育和相關服務措施。

二、《特殊教育法》之功能

美國特殊教育發展史中，身心障礙者曾經長年被拒絕進入公立學校就讀（李慶良，2004），甚至首次於1975年立法通過IDEA前身之《所有殘障兒童教育法案》（Education for All Handicapped Children Act [EAHCA], 1975），奠定身心障礙兒童享有受教權後，美國聯邦最高法院仍須於1982年審理著名之Board of Education of the Hendrick Hudson Central School District v. Rowley案（以下簡稱「Rowley案」）。該案之原告為一聽障學生，學校根據專業判斷，為其上課需要備有特殊的助聽器，

且認為此設備足以讓原告順利學習，但是聽障生和家長卻認為，上課時應設有手語翻譯員，否則學生無法瞭解課程全部內容，因此主張學校違反法律提供「適當教育」(appropriate education) 之規定。

此外，德國近年亦出現關於身心障礙學生之重要案件。2015年德國聯邦最高行政法院做出一項判決 (BVerwG, Urteil vom 29.07.2015 - 6 C 35.14)，係針對患有讀寫障礙 (Dyslexia; Legasthenie) 學生參加高中畢業考試 (Abiturprüfung) 時，得否主張基於機會平等，請求修改考試條件與評量標準之爭議（以下簡稱「Dyslexic 考試案」）。此案事實乃一位患有讀寫障礙之學生參加高中畢業考試時，學校根據其就讀學校當地之法律，實施了以下做法：延長筆試時間、作答拼寫錯誤不計入成績、英語考試口試與筆試以同樣權重計分，最後依據當地法規，於其高中畢業證書上註記「成績係基於醫師確認之讀寫障礙所計」。身心障礙學生原告認為，此一註記侵害其機會平等之權利，主張應重新發給無註記之證書。經過三級法院審理後，目前此一案件已繫屬德國聯邦憲法法院中 (BVerfG - 1 BvR 2577/15, 1 BvR 2578/15, 1 BvR 2579/15)，正待憲法法院審理與決定。

《特教法》有兩項功能：就人民而言，《特教法》之條文賦予身心障礙學生法律請求權之基礎，使其得據以向國家主張受教育及其相關事項之權利。例如，身心障礙者根據《特教法》(2019) 第10條及第22條，得主張於各級學校就讀；根據第18條，得要求提供特殊教育與相關服務措施，以及相關設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神；並得依據第21條，享有申訴之權利等。

就國家而言，《特教法》為其提供執行身心障礙學生教育之法律依據。例如，根據《特教法》(2019) 第25條，各直轄市、縣（市）應至少設有一所特殊教育學校（分校或班），每校並得設置多個校區，而且特殊教育班之設立，應力求普及，符合社區化之精神；根據第32條，各級主管機關應依身心障礙學生之家庭經濟條件，減免其就學費用等。

然從上述「Rowley案」與「Dyslexic 考試案」相關爭議可知，《特教法》(2019) 無法對所有具體個案為規範，其概括之條文必須透過法學理論與實務判決加以解釋與界定。以融合教育為例，學校如何執行融合教育乃為適法？相關爭議如何依法解決？目前《特教法》對於融合教育僅有第18條簡要之敘述，單憑法條無從得知解決方案。因此，從與身心障礙學生平等權理論與實務之探討，將有助於瞭解《特教法》法條之運用。

參、《身權公約》關於平等權之規定與內涵

一、國際法之發展與貢獻

我國關於身心障礙者和身心障礙學生之權利義務規範，深受國際法之影響。1924年之《日內瓦兒童權利宣言》(Geneva Declaration of the Rights of the Child)為最早有關身心障礙兒童之法律文獻，其第2條要求，「飢餓之兒童應獲得餵養；罹病之兒童應獲得照顧；落後之兒童應獲得幫助；誤入歧途之兒童應受帶領走回正途；孤兒與流浪之兒童應獲得庇護與支持」。1959年聯合國《兒童權利宣言》(Declaration of the Rights of the Child)第2條第1句指出：「兒童必須受到特別的保護，並應用健康的、正常的方法以及自由、尊嚴的狀況下，獲得身體上、知能上、道德上、精神上以及社會上的成長機會」。第5條則特別針對身心障礙兒童，規定「兒童在身體、心智或社會方面有缺陷者，應按其個別情形，予以所需之特殊矯治、教育及照料」。相對於以上兩份不具法律拘束力之文件，1989年聯合國《兒童權利公約》(Convention on the Rights of the Child, CRC)以及2006年聯合國《身權公約》是對身心障礙者有法律效力且最重要的法律文獻。

《兒童權利公約》(1989)有兩項創舉(Surall, 2009)。本份文件將多數兒童權利賦予請求權之性質，例如，身心障礙兒童得根據CRC第2條第1項，請求國家平等對待之權利。其次，《兒童權利公約》中，兒童之地位從過去受照顧之客體轉變為「積極之參與主體」(active Participationsubjekt)，例如，身心障礙兒童於CRC第23條權益保障之規範下，得利用法規主張其權利，促使國家為達成確保其尊嚴、促進其自立、有利於其積極參與社會環境之目的，個別化提供系統性給付。

《身權公約》(2006)除了承襲《兒童權利公約》之特色外，另以「融合」為觀點，以人權為基礎，重新詮釋了身心障礙者已有之相關規範，建立典範性移轉(paradigm shift)後之權利譜系。既往對於身心障礙者的政策，乃從醫療出發，將之視為需要加以診斷、治療和扶助的患者；人權模式則從社會角度，關照身心障礙者是否因社會提供之條件不足或偏差而處於不利之處境(孫迺翊，2016；詹穆彥與張恒豪，2018；廖福特，2017a；Avenarius & Hanschmann, 2019; Degener, 2009; Krajewski, 2010)。換言之，以往法規站在將身心障礙者從外部整合納入社會之統合(integration)角度加以規範，但「融合」觀點則強調社會為多元的共同體，視身心障礙者一直屬於社會多樣性中的一員。《身權公約》之任務，因而即從人權法

來釐清差別待遇與歧視，強化國家平等對待身心障礙者之責任，以使身心障礙者獲得尊嚴並參與社會活動。

二、人性尊嚴與自主性

(一) 固有尊嚴與價值

《身權公約》(2006) 於前言a段、第1條、第3條以及其他條款明訂，尊重身心障礙者之人性尊嚴乃本法之立法宗旨。尊重人性尊嚴之條文亦見於《兒童權利公約》以及聯合國其他人權文件，而《聯合國人權公約》中關於人性尊嚴規範之發展，實與國家如何對待身心障礙者有密切關係。以德國為例，納粹自1939年起至1945年止6年間，基於優生政策，竟將超過20萬身心障礙者處以安樂死，二次世界大戰後，為使此種慘劇不致重演，因而自1948年《世界人權宣言》始，聯合國所有關乎人權之文獻均強調「人類家庭所有成員之固有尊嚴」，將人性尊嚴從哲學和神學的概念轉化成為法律概念。

德國法學者Dürig (1956) 奠定了人性尊嚴之法學定義，其主張，人人均享有與生俱來固有之尊嚴與價值，國家絕不得以任何理由侵犯之，因人之為人，乃係基於其心智 (Geist)，使其能有能力自不具人格的本質中脫離，並基於自己的判斷去意識自我、決定自我、形塑世界。依該天賦理論 (Mitgifttheorie)，德國聯邦憲法法院為檢視國家是否侵犯人民之人性尊嚴，發展出所謂「客體公式」(Objektformel)，當國家將人民作為工具對待時，即係侵犯其尊嚴 (Sachs & Höfling, 2014)。德國關於人性尊嚴之規範理論，後來成為國際人權公約之重要參考。

然人人均享有固有尊嚴且國家絕不得侵犯之，在實務上卻時有爭議。就適用主體而言，有些身心障礙者，例如於母胎時即有病變，或已經確定意識不清之精神疾病者，國家得否因之允許人工流產或得不經其本人同意強制送醫治療？上開問題均涉及該身心障礙者是否擁有心智和尊嚴之議題。德國納粹時代，當時政府認為身心障礙者係屬社會無用之人，甚至將之當作戰爭時全體生存的負擔 (Schlebach, 2019)。相反地，戰後德國聯邦憲法法院於1975年之妊娠終止案卻嚴正指出：「凡人生命之所在，尊嚴即所屬，毋須由生命體是否知其尊嚴暨保護而定。人性尊嚴始自建立於人之存在及其可能之意識能力」(BVerfGE 39, 1)。從客體公式觀之，納粹時代對於身心障礙者之無用論，顯將人民視為工具，表現出執政者之傲慢、恣意與擴

權，妄自否認個人天賦之生命價值，並試圖支配人民如螻蟻；近代聯合國各項人權文件，則將尊重人性尊嚴視為所有人權和國家權力之基礎。

肯認人性尊嚴之意義，除消極禁止國家侵害人民之尊嚴外，國家亦應積極保護之（《身權公約》（2006）第4條）（*Degener, 2009*），從而，平等權之思想乃係尊重個人人性尊嚴之具體表現；為保障身心障礙者得以行使其尊嚴，國家除不得禁止身心障礙兒童就學外，亦必須提供充分適當之學校教育，甚至應提供平等之融合教育。

（二）自主與自立

「Dyslexic考試案」之爭議，呈現了保障身心障礙者人性尊嚴之另一項議題，本案中，學校提供了各項保護，然身心障礙學生原告卻認為，該保護行為侵害其權利而主張刪除註記，究竟國家之保護行為有否可能反為侵害人性尊嚴之行為？

《身權公約》（2006）前言n段及第3條a段規範了「尊重固有尊嚴，包括自由做出自己選擇之個人自主及個人自立」（Respect for inherent dignity, individual autonomy including the freedom to make one's own choices, and independence of persons），且為本公約之第一項原則。本規範英文原文，係將尊重固有尊嚴與尊重自主和自立並列，表示尊重固有尊嚴之同時，亦應注意身心障礙者之自主和自立。而此之自主，乃指自我做出判斷與決定之自由。

根據前述人性尊嚴之概念，人之尊嚴乃因基於人之心智與意識得享有自我決定權，因此尊嚴與自主乃一體之兩面，因此，當國家對於人民尊嚴之保護，於有違人民意願或選擇時，即可能造成剝奪其自主權，反而侵害其尊嚴（*Fina, 2017a*）。現實裡，這類例子不勝枚舉，且往往發生於善意之情況下，例如，學校教師可能認為特定照護方式最有利於身心障礙學生，惟未獲得身心障礙學生之同意下即予施行，此舉即可能侵害身心障礙學生之自主與自決權。由此可知，《身權公約》（2006）之核心精神“Nothing about us without us”，即係強調尊重其尊嚴之概念，亦係保障身心障礙者之自主和自由選擇之權利（蔡逸靜等人，2019）。

三、融合式平等

身心障礙者生活中最常面對的議題，無非是平等相關。因此，聯合國基於保障身心障礙者之人性尊嚴，提出《身權公約》（2006），其內容並多以平等權為出發規

範之。以下將論述《身權公約》中，關於平等權之種類與內涵，以作為探討身心障礙學生受教育時平等權之基礎。

（一）法律平等與事實平等

《身權公約》(2006)對於身心障礙者之平等保障議題，必須自人權模式為觀點，以及固有尊嚴為核心加以理解（身心障礙者權利委員會，2018）。《身權公約》(2006)第5條乃規範平等權最重要之條文，聯合國身心障礙者權利委員會並於2018年公布《關於平等與不歧視之第6號一般性意見》，說明解釋本條之內涵。

關於「歧視」的概念，《身權公約》(2006)於第2條做了完整的規範與解釋，其說明「基於身心障礙之歧視」乃指基於身心障礙所為之差異化、排除或限制之行為，且係以與他人立於平等基礎上，肯認、享有或行使其政治、經濟、社會、文化、公民或任何其他領域之所有人權及基本自由，造成損害或失其效力為目的，或致生相同結果者；基於身心障礙之歧視包括所有形式之歧視，包括拒絕提供合理調整。而「合理調整」之定義則指（《身權公約》第2條），於具體個案中，不以發生過度或不當負擔下，所進行之必要及適當之修改與調整，確保身心障礙者與他人立於平等基礎上，享有或行使所有人權及基本自由。

聯合國之身心障礙者權利委員會（2018）以四種歧視種類，說明身心障礙者不利之處境：直接歧視、間接歧視、拒絕提供合理調整、騷擾。其中，「直接歧視」指同樣情況下，身心障礙者因其障礙受到不利待遇，例如，公立學校以課程無法改變，拒絕身心障礙者入學；「間接歧視」指表面中立之法規或政策，但其實施卻不利於身心障礙者之現象，例如，公立學校並未拒絕身心障礙者入學，但其校園設施有許多樓梯，事實上令身心障礙者無法就讀；「拒絕提供合理調整」指拒絕修改或調整相關事務，從而不利身心障礙者行使基本權利者，例如，拒絕調整考試方式，不利患有讀寫障礙之學生進行考試；「騷擾」指不受歡迎的行為，令身心障礙者處於尊嚴受侵犯或恐懼的環境，例如，網路上同學對於身心障礙學生之侮辱性語言。

身心障礙者基於《身權公約》(2006)，首先享有法律平等之地位（第5條第1至3項）。多元社會中，成員間可能存在各式差異，因而平等、不歧視並非指齊頭式對待或一視同仁，而是國家可採「等者等之，不等者不等之」之形式平等（*formal equality*）待之。換言之，身心障礙學生與普通生間身心存在差異，形式平等下，國家得採差別對待，於學校招生考試中，對身心障礙學生使用不同的考評方式。

實務上，形式平等並未導出所有國家之差別對待行為均能適法適當。例如，司

法院釋字第626號解釋所涉事實，乃警察大學入學資格規定對於色盲者不利，因而必須從憲法加以檢視，該招生簡章之差別對待，是否合乎平等原則，以及有無造成對於色盲者之歧視。對此，大法官會議認為，因警察工作內容繁雜，隨時可能發生判斷顏色之需要，色盲者因此確有不適合擔任警察之正當理由。因此，《身權公約》（2006）之法律平等，在於強調國家的差別對待，雖有形式平等的正當化理由，但仍須通過第2條之檢視，並符合本公約第3條第b段「不歧視原則」（Prinzip der Nichtdiskriminierung），採取合理之差別對待（Cera, 2017b）。

形式平等對於身心障礙者之人權地位，僅具防衛性之功能，禁止國家和來自第三人的歧視，然就增進身心障礙者之人權行使而言，較無積極建樹，陳建穎（2019）的投書即為顯例，在目前的制度下，若無對考招制度之重新規劃，僅不禁止身心障礙學生報考，身心障礙學生尚無法享有與普通生於大學入學考試公平競爭的能力與權利。因之，於形式平等外，國家尚應積極消除身心障礙者所面臨的不利地位，採取具體措施，使身心障礙者於資源分配或各項基本權利之實現上，也享有機會平等的保障，以利身心障礙者發揮其天賦參與社會活動，此即所謂之實質平等（substantive equality）（身心障礙者權利委員會，2018）。基於實質平等，國家對身心障礙者上述四種之不利處境，應採取積極手段，例如，改變學校招生法規、課程和物理環境，並積極調整對個別學生不利的條件，嚴正處理騷擾行為，以促進和維護身心障礙學生享有機會平等之地位。

為加速或實現身心障礙者之平等地位，《身權公約》（2006）第5條第4項另外賦予了「事實平等」（*de facto equality*）的規範基礎。本條事實平等之意義，乃容許國家於必要時得執行特別措施（*specific measures*），即使可能因此不利於非身心障礙者，亦得不視為歧視（許宗力與孫迺翊，2017；Cera, 2017b）。以大學考招制度為例，對身心障礙學生成績另予加分或錄取保障名額之做法，即屬特別措施，若此措施將排擠普通生之錄取人數，基於事實平等，並非對普通生之歧視性差別待遇。理由是，《身權公約》立法者認為，身心障礙者之平等問題，若屬於長期性、結構性或系統性之沉疴時，待通過法律方加以全面解決，實屬緩不濟急，許多身心障礙者當下之基本權利已然受到嚴重侵害，必須施以特別措施予以保護，因此特別措施乃不得不然之手段。身心障礙學生在過往學校特殊教育不完備的情況下，若非加分或錄取保障名額，實無法讓一些身心障礙學生進入大學求學，在此即可不待完備特殊教育下採取事實平等之做法，否則身心障礙學生之受教育權將繼續受到侵害。

特別措施多屬於賦予身心障礙者特權地位（privilege）之做法，其目的在於加速實現實質平等，且就加分措施等性質而言，係屬結果平等（許宗力與孫迺翊，2017）。由於特權以及結果平等所涉公平性之爭議較大，因此其採取的方式應符合《身權公約》（2006）第5條第4項條文中「必要性」之條件，即依比例原則為之，且當身心障礙者獲得實質平等後，此一暫時性手段即應立即停止。

聯合國之身心障礙者權利委員會（2018）對於《身權公約》（2006）的平等，進一步更以「融合式平等」（inclusive equality）的概念描述之，其謂：

融合式平等是整個公約制定的新的平等模式。它接受實質的平等模式，並在以下方面對平等的內容進行了擴展及闡述：1. 公平的再分配面向，以解決社會經濟不利條件；2. 肯認面向，以對抗社會烙印、刻板印象、偏見及暴力，肯認人的尊嚴及人的相互交織；3. 參與面向，以重申作為社會群體成員的人的社會性，並透過融入社會完整肯認人性；4. 調節面向，作為人的尊嚴的問題，為差異留出空間。公約的基礎是融合式平等。

融合式平等乃《身權公約》於國際人權公約上的創舉（Uldry & Degener, 2018），將實質平等的內涵，於架構上藉由《身權公約》人權模式、尊重固有尊嚴以及參與社會等原則建立之，進而以融合的觀點加以闡述，成為理解和解釋本公約平等不歧視內涵之重要指標。

（二）合理調整

為踐行實質平等，《身權公約》（2006）於傳統之平等概念外，另外強調「合理調整」對於身心障礙者的重要性。也就是國家於具體個案中，不以發生過度或不當負擔下，應針對不利於身心障礙者之情況進行必要及適當之修改與調整，確保身心障礙者與他人立於平等基礎上，享有或行使所有人權及基本自由（許宗力與孫迺翊，2017）。例如，法律規定各級學校及試務單位不得以身心障礙為由，拒絕學生入學或應試（《特教法》（2019）第22條第1項），然若學校之考試方式仍採同樣模式時，學習障礙學生可能因作答時間不夠，導致仍然無法通過考試，前者之不歧視即無法實現，因此，《身權公約》乃賦予國家應針對身心障礙學生於考試程序或設備之需求，個別採取合理調整措施之義務。

實務上，實施合理調整曾引起調整是否足夠，以及是否公平之疑義。例如，

「Rowley案」中原告聽障生主張，學校所提供的學習輔助設備不足，無法令其瞭解課程所有內容。此外，我國有研究發現（張懷民等人，2019）（以下簡稱「評量調整研究」），按《特教法》（2019）第19條等相關規定，針對學習障礙學生延長考試時間，或使用其他考試設備時，部分普通生受訪者提出該措施有破壞考試公平性之疑慮；另一方面，學習障礙學生受訪者亦認為，依照調整後參加考試，該成績單上將加註為調整後成績，對於未來就業造成困難，此舉對其亦非公平。

合理調整之目的，在於使身心障礙者得以享有或行使其基本權，因而調整措施乃係排除造成身心障礙者真正展現實力之阻礙因素的行為。而且，《身權公約》（2006）第2條亦規定，合理調整應於不以發生過度或不當負擔下，所進行之必要及適當之修改與調整。因此，調整是否足夠和公平，應以調整之做法是否屬於排除阻礙因素、能否排除阻礙因素，以及是否造成調整者過度或不當負擔予以檢視（孫迺翊，2017）。

《身權公約》（2006）採「不以發生過度或不當負擔下，所進行之必要及適當之修改與調整」許多不確定法律概念來描述合理調整之範圍，是為讓各會員國依其條件和資源決定該項內涵，而非作為藉口恣意決定是否以及如何實施。因之，為避免身心障礙者之平等權產生空洞化之現象，損及身心障礙者之權益，國家必須立法明文規範身心障礙者權利、國家給付義務範圍、完整之調整程序、保證經費來源等，以求調整具體實施並可行（孫迺翊，2016；Cera, 2017a）。就此須予強調者，為維護身心障礙者之人權，國家除非能夠證明有困難無法履行，否則合理調整必須為之（孫迺翊，2016）。

（三）從可及性實踐社會參與

從上文「評量調整研究」之結果可發現，無論身心障礙學生或普通生均對評量調整有所疑慮，究其原因，乃社會一直以來對於考試公正的想像，是建立在考生均為非身心障礙者的前提下。換言之，身心障礙學生係制定考試規則時被忽略的對象，考題設計和考試方式，事先常未予考量身心障礙學生之狀況與需求。因此，有關身心障礙者平等的議題，不只是關乎個人個別的權益，同時也涉及社會長期對身心障礙族群結構性的忽視（孫迺翊，2016）。

《身權公約》（2006）之融合式平等觀點最大的貢獻之一，乃為落實身心障礙者之平等權，提醒國家於合理調整外，應進一步重新檢視社會中未考慮身心障礙者之各項設施和制度的缺失，並將身心障礙者之各項需求全面納入規劃與施行，打造

讓所有人皆能自在活動的公共空間與服務，如此，身心障礙者始能走進社區和各團體，與眾人一同享有豐富的生活。《身權公約》因之於前言0段、第1條第2項以及第3條c段規定，充分有效參與及融合社會乃本公約原則之一，並於公約中第4、9、19、25、29、30、33條中更具體地規範其內涵（身心障礙者權利委員會，2018；Fina, 2017a），其中尤應考量身心障礙者對物理環境、交通工具、資訊和通訊，以及其他向公眾開放的設施及服務之接觸和使用的可行性，此即《身權公約》第9條之「可及性」（accessibility）規範（孫迺翊，2016, 2017）。

然以違反可及性作為請求平等權之理由，進行權利救濟並非易事。以大學校園為例，大學並未禁止身心障礙學生選課，但若上課地點缺乏無障礙設施或適當教材教具，均可使身心障礙學生選課範圍受限。不過，實務上卻尚未有學生提出異議，可能原因有二：一方面，身心障礙學生從個人因素，難有餘力爭取個人權益；另一方面，現行《特教法》（2019）或相關法規條文，例如「特殊教育之課程、教材、教法及評量方式，應保持彈性，適合特殊教育學生身心特性及需求；其辦法，由中央主管機關定之」（《特教法》第19條）或「學校實施多元評量，應考量科目或領域性質、教學目標與內容、學生學習優勢及特殊教育需求」（《特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法》（2010）第8條第1項）之立法方式，亦讓身心障礙學生不易主張其平等權，因為此類條文內容過於抽象概括，除非學校歧視行為與身心障礙學生權利受損害關係明顯，或學校顯然怠於執法，否則法院似僅能依法尊重學校之解釋與判斷。

由於利用國家現有權力分立制度不必然保證身心障礙者平等權之實踐與進展，因而《身權公約》（2006）第8條提升意識與第33條設立監測機制即至為重要，後者乃藉由獨立於其他國家組織之機構與制度，來促進、保護和監測身心障礙者之權利（廖福特，2017b；Manca, 2017）。我國《監察院國家人權委員會組織法》甫於2020年5月1日施行，料將對身心障礙者之權利保障有所助益。

綜上，《身權公約》（2006）融合式平等保障之核心乃「不歧視原則」，且其內涵須進一步藉由「機會平等原則」（Grundsatz der Chancegleich）、「充分有效地參與社會和融入社會原則」（Grundsatz der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft），以及「可及性／無障礙性原則」（Prinzip der Zuganglichkeit/Barrierefreiheit）加以實踐，以使身心障礙者享有實質的平等（Degener, 2009）。

肆、身心障礙學生平等權之實踐：以融合教育為中心

一、《身權公約》第24條融合教育之內容與意義

(一) 落實身心障礙學生受教平等

《身權公約》(2006)第24條將身心障礙者教育權，以實施融合教育作為原則規範之，為公約對於教育事項最主要的條文。融合教育之所以獲得重視，乃因特殊教育的發展沿革中，身心障礙者從無法入學，演變至得進入特殊學校接受特殊教育，學術研究亦發現，身心障礙學生於其能夠適應的條件下，與普通生共同相處與學習，對兩類學生之學習均有顯著利益（洪儼瑜，2014；Krajewski, 2010）。因此，無論自多元社會事實需要抑或學習效果而言，身心障礙學生儘可能於普通學校與普通生一起就學，毋寧是個人權利，亦為公共利益。

關於「融合」之法律概念，於《身權公約》(2006)並無明文，由公約相關立法草案說明文獻推知（廖福特，2017a；Degener & Begg, 2017），融合概念乃指身心障礙者脫離被隔離（segregation）或統合的狀態，藉由系統化的制度和物理環境改革的過程，能夠自立生活且成為社區的一員，和其他成員共同參與社會中各項政治、公共生活、文化、康樂、休閒與體育活動。自公約倡議的人權模式觀之，融合之意義即係身心障礙者有權在與其他人平等基礎上，無阻礙地行使其政治、經濟、社會、文化等基本權利，而國家有義務建置讓身心障礙者不受歧視的環境（Degener, 2017）。

「融合教育」之法律概念因而似可從三個面向加以瞭解：受教育權（right to education）、請求接受融合教育之權利（right to inclusive education），以及國家建置融合教育制度並實施之義務。受教育權面向部分，肯認身心障礙者之存在與需求，並為使身心障礙者能夠充分有效參與及融合於社會，實現實質平等，根據《身權公約》(2006)第24條第2項a款「身心障礙者不因身心障礙而被排拒於普通教育系統」，身心障礙者有權進入相對於特殊學校之普通學校就讀，並且依該條同款，接受免費與義務之初等或中等教育；按照同條第5項，其亦有權不受歧視及與其他人平等基礎上，獲得一般高等教育、職業訓練、成人教育及終身學習之機會（身心障礙者權利委員會，2016；Mißling & Ückert, 2015）。

請求接受融合教育之權利方面，《身權公約》(2006)第24條第2至4項之內容，則側重於身心障礙學生進入普通學校後，有權獲得為適應所有學生能力與需求，而

經過結構性改變與調整過程之教育理念、教學內容、教學方法和教學策略，以使身心障礙學生與普通生得以共同參與學習活動（身心障礙者權利委員會，2016；張恒豪與邱春瑜，2017；Mißling & Ückert, 2015）。因為融合作為詮釋身心障礙者相關議題之典範性移轉後之概念，立法和實務上即應實質改變教育目的和教學方式以實現融合之意義，而非僅將兩類學生共置於班級內。其中，改變學校之關鍵，係針對身心障礙學生之需求，結構性改變教育目的之設定，以利用其效力約束後續教育行為實施融合教育（Rux, 2017）。

上述受教權利若無國家之改變或給付，即可能形同具文，《身權公約》（2006）因此於第4條「一般義務」條款外，另於第24條鉅細靡遺地規範了相關國家義務（Fina, 2017b；Mißling & Ückert, 2015）。對此，聯合國身心障礙者權利委員會於《身權公約》第4號一般性意見中表示：

締約國應該尊重、保護和實現融合教育的權利，這項權利的基本特徵為：可得、可及、可接受和可調適。所謂「尊重」的義務，要求避免採取任何會妨礙享有該項權利的措施……。「保護」的義務要求採取一些措施，以防止第三方干預這項權利的享有……。「實現」的義務要求採取措施促成和協助身心障礙者享有受教權……。

在此，尊重義務（duty to respect）的意義乃基本權傳統防禦權之性質下，國家不得干預身心障礙者行使其權利；保護義務（duty to protect）指於身心障礙者人權受侵害時，國家須對侵害者有相關制裁措施；實現義務（duty to fulfil）則賦予國家提供給付之義務，以保證身心障礙者權利之實踐（Krajewski, 2010）。

國家實現（給付）義務方面，國家應當給予身心障礙者財務、實物、人員各項協助；於融合教育方面，國家除不得恣意或以現有教育法規之理由，阻止身心障礙學生進入普通學校就讀外，根據《身權公約》（2006）第24條第1項，另具有強制性義務於各級學校中建立融合教育體系，以及採取合理調整（Mißling & Ückert, 2015）。此一工程雖然浩大，《身權公約》亦許其「逐步」實踐，惟其中仍應盡量利用「現有資源」（《身權公約》第4條第2項）就地實施。因此，《身權公約》第24條第3、4項規定，國家應藉由整合已有資源，包括增進學習點字文件技能、促進手語學習、培訓特教師資等項目，立即履行本義務，不得怠於作為（Krajewski, 2010）。

此外，國家之教育給付應符合《身權公約》(2006)要求之4-A-Scheme之精神（身心障礙者權利委員會，2016；Degener, 2009），即可得性（availability）、可及性（accessibility）、可接受性（acceptability）和可調適性（adaptability）。「可得性」指國家應無例外地提供所有人可用的給付，例如，國家應設立足以讓所有身心障礙學生就讀之各類型學校，確實履行融合教育。「可及性」指國家提供可使用的服務，例如，國家應消除因教育法規或行政措施所造成實施融合教育之障礙。「可接受性」指國家有義務於制定與實施融合教育時，充分考慮並尊重身心障礙學生的需求、文化、意見和語言。「可調適性」則強調，國家教育給付須能適應不同社會和文化背景下的不同學生，同時具有適應性和靈活性，讓所有學生得以共同參與的環境。

（二）平等權之限制

一如其他人權，個人平等權亦須討論其限制及其限制範圍，身心障礙者之平等權亦無例外。聯合國各項人權公約對於人權之限制採個別規範方式，即係於各項人權中分別加以規定，例如，《兒童權利公約》(1989)第13條第2項，即以明文規範國家得限制兒童人權及其限制範圍。

《身權公約》(2006)全文除未有類似《兒童權利公約》(1989)第13條之權利限制條款外，且於第4條第4項特別規定保留條款（Saving Clause），其目的係避免本公約受到其他公約規定限制，亦旨在強化國家履行公約之義務，在其國內採取最有利於身心障礙者之措施，並防止國家以公約未予承認或未予充分確認某項權利或自由，當作不作為之藉口（Fina, 2017b）。因此，《身權公約》第4條第4項並非關於平等權之限制；反之，本條乃係促進身心障礙者平等權實踐之規定。

就法理而言，《身權公約》(2006)對於平等權之規範，雖無明文應受法律保留，惟仍存在「內在限制」(immanente Schranken) (Krajewski, 2010)，即任何權利仍應以法律基本原則或他人權利為其界限。因而實施融合教育中，身心障礙學生之才華與創造力，於和普通生分開受教始得發展到極致時，兒童最佳利益原則（《身權公約》第7條第2項）即應優先於平等權。又假若身心障礙學生行為已經影響到普通生之生命、身體或財產權，且無法藉由必要之保護措施解決時，為保障普通生之權利，身心障礙學生之平等權於此並非不得限制。值得注意者，對於身心障礙學生平等權的限制必須符合比例原則，即應檢視該限制是否合目的性、必要性，以及適當性，尤其應注意限制之結果，須自整體性觀之，有無違反《身權公約》對

融合教育之規範宗旨（Mißling & Ückert, 2015）。

二、評量調整適法性

張懷民等人（2019）之評量調整研究以及德國「Dyslexic考試案」均指出，為身心障礙學生與普通生共同學習並進行評量時，所面臨之困難主要為公平性問題，尤其應否在評量調整後於成績單上加註，看法各有不同。不可否認地，社會於升學主義的影響下，對於特殊教育或融合教育之爭議，往往最後聚焦於成績或入學制度之平等問題（張恒豪與邱春瑜，2017），因此本節試為討論評量調整相關法律議題。由於我國至今尚未出現有關評量調整完整的法學理論與判決，而德國「Dyslexic考試案」對於身心障礙學生與普通生之受教機會平等權有許多細膩的法學討論，以下因而特別予以提出，並以之作為我國處理類似爭議時之參考。

（一）德國「Dyslexic考試案」

德國「Dyslexic考試案」中，身心障礙學生為本案原告，其以學校於成績單上註記評量調整之內容，侵害其平等權為由，而向法院提出訴訟。首先，原告於一審法律理由中主張，註記乃屬獨立之行政處分，但由於此處分缺少法律基礎，係屬違法之行政處分；該註記次而違反個人資料保護義務，因學校未得其同意而向第三人洩漏學生高度屬人性與個人內在之資料；第三，此一註記使原告處於不利地位之歧視性行為，違反憲法平等之保障規定；最後，英語考試口試與筆試以同樣權重計分亦屬違法，蓋此一計分方式屬考試方式之調整，與考試成果無關，而成績註記內容不具意義，違反比例原則（VG Mün-chen, 26.02.2013 - M 3 K 11.2962）。

「Dyslexic考試案」被告學校設立主體則答辯，校方於必須保障成績真實性以及機會平等之原則下，一方面應補償身心障礙學生考試時因阻礙造成對其能力展現之影響，另一方面則不得因此使身心障礙學生取得特權，而侵害普通生之成績表現。被告指出，該校依法對於身心障礙學生之評量調整有兩種做法：成績補償（Notenausgleich）與成績保護（Notenschutz）。在該案中，不採計拼寫錯誤成績，以及筆試成績與口試成績以同樣權重計分，屬於成績保護，該項保護措施必須使用註記，因其係賦予考生優惠性之待遇（Bevorzugung）（VG München, 26.02.2013 - M 3 K 11.2962）。

因之，本案於訴訟中之爭點為，成績補償和成績保護之區分標準與意義為何？

兩種類型行為是否須適用法律保留原則？不採計拼寫錯誤成績，以及其他筆試成績與口試成績以同樣權重計分，屬於上述兩類型中的何種行為？於相關證明書中採用成績說明註記之目的為何、有無法規基礎、有無侵害當事人之基本權？加註行為之適用法規是否因此抵觸憲法？以下簡述德國各級法院對本案之意見。

第一審慕尼黑行政法院認為（VG München, 26.02.2013 - M 3 K 11.2962），成績補償又可稱為「劣勢補償」（Nachteilausgleich），其旨在弭平身心障礙學生與普通生共同應試、因考試方式不利於身心障礙學生時，所為之考試條件支援，其具體做法包括考題放大字體或延長考試時間等。由於劣勢補償係屬憲法一般平等權所保障之範圍，因而不得於成績等相關證明書上附加註記，否則即屬對一般平等權之侵害。另一方面，成績保護則為與績效評估（Leistungsbewertung）有關之行為，蓋績效考核或績效評估一般原則（Grundsätzen der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung）理應適用於所有學生，凡有異於一般原則之績效計算行為，均可視為特例，因此成績保護即屬特例。就憲法平等權之保障意涵而言，此一特例雖違反一般平等權，然因憲法另明文保障身心障礙者（《德國基本法》（2012）第3條第3項第2句），成績保護行為因此獲得正當性。惟成績保護仍須註記於相關證明上，因身心障礙學生於成績計算條件與其他考生不同，且獲得優惠性待遇，該過程應為第三人所知，以維護成績之真實性。本法院強調，區分成績補償與成績保護之由，乃出於憲法保障機會平等及評量平等，原則上所有考生，包括本案之讀寫身心障礙學生，均應由一致的標準來檢視其表現，任何有違於本原則之優惠行為，即有違反憲法一般平等權之虞。最後，第一審慕尼黑行政法院判決，駁回原告刪除註記之請求，然註記之內容「基於醫師確認之讀寫障礙所計」涉及身心障礙學生之隱私且與評量無關，違反比例原則。

第二審巴伐利亞邦行政法院於身心障礙學生原告上訴後，判決身心障礙學生勝訴（VGH Bayern, 28.05.2014 - 7 B 14.22），理由是，根據國會保留原則，何種事項應保留由立法機關決定而非行政機關，視該事項對於人民基本權利之影響而定。成績保護因涉身心障礙學生之平等權以及工作權之議題，乃屬重要事項，應由立法機關以法律訂之。該邦議會於本案中，尚未訂定成績保護相關法律，因此註記行為屬違法行為。

被告學校設立主體以保障普通生機會平等以及加註係屬行政慣例為由，上訴至德國聯邦最高行政法院，並獲得勝訴（BVerwG, 29.07.2015 - 6 C 35.14）。該法院指出，本案註記行為乃單純之高權行政，其功能在於說明有關成績計算方式有別於一

般標準。雖然該註記對於身心障礙學生未來申請工作可能產生影響，且該說明內容涉及人格權之干預，然該註記行為已成為長年慣例，本案原告身心障礙學生不僅事先瞭解成績計算差異方式、知曉將予註記，且未拒絕按往例為之，因此學校行為並無不當。此外，成績保護及其註記行為，並未侵害該身心障礙學生之機會平等，理由是，本案原告乃讀寫身心障礙學生，智力並未受到影響，且學校於應試過程已補償其損失。再者，《德國基本法》(2012) 關於身心障礙者之特殊平等權保障（《德國基本法》第3條第3項第2句），並未禁止註記行為，而且本條立法目的旨在禁止國家恣意對待身心障礙者，並要求國家於身心障礙者相對於一般人民處於不利地位時，應強化其地位，但並未賦予身心障礙者個別請求權，得要求具體不利事務直接停止作為或予以排除。因此，身心障礙學生原告直接援引憲法特殊平等權，作為身心障礙學生必須採成績保護且不得註記之基礎，並非適當。尤其，當其他普通考生亦有讀寫困難，但未取得身心障礙者資格不適用成績保護時，原告所享有之權利，勢將影響該普通考生之機會平等。法院同時也強調，《身權公約》(2006) 第24條第1、2項之融合教育規定，並未具體規範會員國必須為身心障礙學生提供何種形式之評量方法。最後，法院認為行政慣例得為註記行為之法源，因此本案學校並未違法。

（二）我國評量調整之法律分析

我國關於評量調整之明文法規首見於《身心障礙者權益保障法》(2015) 第16條第2項，次見於《特教法》(2019) 第19條、第22條第2項、第24條與第41條，基於該法所訂之法規命令為《身心障礙學生升學輔導辦法》(2013) (以下簡稱《升輔辦法》) 和《身心障礙學生考試服務辦法》(2012) (以下簡稱《考服辦法》)。

上述法規將身心障礙學生評量調整分為兩類：「考試服務」與「加分優待」。考試服務乃指因應身心障礙學生之需求，衡酌考生之考試科目特性、學習優勢管道及個別需求，提供身心障礙學生適當之試場服務、輔具服務、試題（卷）調整服務、作答方式調整服務及其他之服務（《考服辦法》(2012) 第5至9條）。考試服務部分規定與德國成績補償類似，惟兩者最不同者乃《考服辦法》第8條有關「調整試題與考生之適配性、題數或比例計分」之規定，此之所謂「調整試題與考生之適配性」係指調整試題之信度、效度、鑑別度及命題後因應試題與身心障礙類別明顯衝突時所需之調整（《考服辦法》第8條第2項）。「加分優待」則指就考生考試之成績，依其原始總分增加特定比例分數（《教育部特種生加分優待法規共同處理原則》



(2012)第4點第2項)，而身心障礙學生依《升輔辦法》(2013)第3條得以於總積分上再予增加分數。

法規關於評量調整之規範項目，若借用德國法律概念，「劣勢補償」係針對考試作答障礙予以排除之使用擴視機等之調整行為，另「成績保護」則指《考服辦法》(2012)第8條有關「調整試題與考生之適配性、題數」改變試題結構之行為，以及賦予考生成績特權之比例計分和加分行為。若從調整類型觀之，則可區分為「作答調整」、「計分調整」、「成績單註記」以及「試題調整」四種方式，以下分析其法律意義。

國際法方面，《身權公約》(2006)自人權暨融合式平等觀點，以融合參與作為本公約之核心主旨，教育事項則提出融合教育，目的是為促進身心障礙學生之受教權，以及與普通生共同學習，以利未來充分參與社會各項活動。此一理念應予落實於國內法，特別是享有平等之基本權、接受融合教育之權利、學校各種學習和社群活動參與權、以及獲得國家符合4-A-Scheme之給付下，能夠自主自立融入社會開展其政治、經濟、社會、文化等的權利。

國內法方面，我國《憲法》(1947)關於平等權的規定，於第7條規範了一般平等權，並針對身心障礙者另為特別平等權之規定(《憲法增修條文》(2005)第10條第7項)，繼之司法院釋字第626號(警察大學招生限制色盲生案)及第649號(盲人按摩案)之解釋，補充了身心障礙者暨身心障礙學生享有實質平等之憲法基礎。此外，《考試法》之目的，在於實現考評真實性與公平性、建立考評原則以及具有測試效力之考評標準，惟由於身心障礙者之特殊條件，《考試法》於《考服辦法》(2012)與《升輔辦法》(2013)做了「作答調整」、「計分調整」、「試題調整」之特別規定，但未明文規範「成績單註記」相關條文。

自融合式平等權理論觀之，評量調整原則上不只為我國法律所禁止，且為實現平等所要求。其中，「作答調整」僅合理改變身心障礙學生之應試方式，所涉乃機會平等，此種合理調整對其他考生權益因此並無影響，惟「計分調整」、「成績單註記」以及「試題調整」則可能涉及事實平等，較容易引起公平性之疑慮。

討論「計分調整」與「成績單註記」之合法性時，應以考評真實性原則為核心。採「計分調整」乃基於對於身心障礙學生尊嚴之尊重，對差異留下空間之調整做法。計分調整的方式，可因不同障礙原因而有所差異，有如德國對讀寫身心障礙學生不採計拼寫錯誤之成績者，亦有如我國對所有身心障礙學生採總積分再加分者等。前者對讀寫身心障礙學生不採計拼寫錯誤乃屬機會平等，此一調整行為乃適法

與適當；後者總積分加分調整做法，則賦予了身心障礙學生優惠的地位，對於普通生之權益具有影響。本文認為，若有調整方式涉及使身心障礙學生取得較普通生優惠地位時，基於事實上平等之需求，雖無不當，惟似應藉由法規之特許加以正當化，且應依比例原則為之，並於達成實質平等後立即停止實施。此外，我國法規之計分調整，常見併用另行增加招生名額，此規定似不影響其他普通考生之權益，惟從融合教育宗旨觀之，卻有未納入融合精神之虞。

陳明聰與張靖卿（2004）的研究發現，尤其對於重要之入學考試，七成以上特教教師、特教行政人員和身心障礙團體成員受訪者認為，測驗調整應加註於成績單上。從法律觀點而言，為呈現考評之真實性，考試最終結果應由具一致性之考題和計分方式來決定，假如有異於一致性之處理方式，即應記註於成績單或相關證明上，以公告周知。因此，計分調整若屬事實平等性質或結果平等之行為時，該做法應記載於相關文件上，以說明計分方式與過程，且說明內容應以顯示調整手段與成績真實性的關聯為要。本文強調，成績單註記並非貼標籤之行為，因為社會對於身心障礙者之成績真實性有疑慮時，亦可能質疑身心障礙者的專業能力，實非身心障礙者之福。

「試題調整」行為由於是改變試題內容，甚至因此有改變試題結構之虞，易引起考評標準不一致之爭議，且違反融合式平等參與面向內涵，以及融合教育之精神，因此重大考試中，宜事先將考題設計納入身心障礙學生需要考量，實現可及性／無障礙原則，而非於無足夠理由和條件下實施試題調整行為。

綜上，身心障礙學生與普通生之條件不同，基於《身權公約》（2006）之融合式平等，國家實有義務規劃和執行評量時之作答與計分方面之調整，且為維護考評真實性原則，應詳細規範成績註記之記載方式。

三、修法建議

從《身權公約》（2006）融合式平等審視融合教育和評量調整制度，建議未來修法更加落實《身權公約》維護身心障礙學生之受教權。因為以現有法規而言，身心障礙學生似乎享有許多受教育和考試上之優惠，然觀察現實狀況，學校內融合教育之實踐仍有可改善之處，無論是課程教學、人際關係、物理空間，仍須眾人群心群力共同合作打造所有人能夠共融共享的環境。當身心障礙學生受有足夠之教育和培訓，獲致足夠之能力，即可降低或停止使用特殊優惠措施之服務。此一改善行

為，不僅係尊重身心障礙學生個人尊嚴所必需，亦將增進共同體所有成員之福祉。因此，修法建議如下：

(一)《教育基本法》增訂特別保障身心障礙學生權益條款：由於《憲法》僅明文規範一般平等權，身心障礙學生之受教育權及考試法上之權利，若由《教育基本法》加以明文化，將有效促進並落實身心障礙學生權益之保障，且正當化事實平等。

(二)於《特教法》明定有關評量調整之條文：合理調整乃《身權公約》(2006)對實質平等之具體規範，因此評量調整雖未由《身權公約》第24條所明訂，但卻見於第4號一般性意見。我國重大考試中得否以及如何實施評量調整，建議修正《特教法》(2019)第22、29條之條文，將「試題調整」、「計分調整」以及「成績單註記」做符合4-A-Scheme更具體之規範和界定，以符合法律保留原則。

(三)行政機關逐步規範不同種類身心障礙學生所需之學習資源與評量調整辦法：《特教法》(2019)第3條類型化身心障礙學生之種類，其目的無非在提供個人化之服務，因此為落實身心障礙學生之實質平等，建議教育行政機關逐步依《特教法》第3條各種障礙類型，立法明定確保不同類身心障礙學生應獲得之財務、實物、人員基本服務，以及符合比例原則之評量調整。

(四)以融合式平等和融合教育觀點全面檢視各級學校法：檢視如《國民教育法》、《高級中學教育法》、《大學法》等法規關於教育目的、招生、選課、教學、評量等學習規定，是否符合融合教育之精神，賦予身心障礙學生平等參與之機會和具體權利。尤其教育目的之規範內容，應納入融合教育之精神，以確保教學時具體施行，例如《國民教育法》(2016)第7條或可做些微調。

綜上，試草擬《教育基本法》(2013)、《國民教育法》(2016)和《特教法》(2019)相關法條之修正對照表如表1，以作為修法之例判。

伍、結語

相信社會中還有許多身心障礙學生希望「能被容納在這樣的考試選才制度設計之下……，達到能與普通學生公平競試的程度……」(陳建穎，2019)，此一期待其實是所有身心障礙學生固有尊嚴和平等之權利，應予被尊重與保障。

表 1

保障身心障礙學生平等權修法建議

法規名稱	修正條文	現行條文	說明
教育基本法 第4條	<p>人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。</p> <p><u>學校應保障身心障礙學生之固有尊嚴，使其平等參與學習生活。學校應採取適當措施，預防損害身心障礙學生人格發展之行為，並減少和補償障礙對其學習和參與之影響。學校應實施融合性課程與其他活動，使身心障礙學生與一般生得以共同學習和參與，並避免身心障礙學生被排除在外。</u></p>	<p>第4條 人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。</p>	增加第2項條文。 藉由教育基本法明文規範有關身心障礙學生之條款，以維護其平等權，並確實實施融合教育。
國民教育法 第7條	<p>國民小學及國民中學之課程，應以民族精神教育及國民生活教育為中心，學生身心健全發展為目標，<u>實施融合教育，並注重各級教育之連貫性。</u></p>	<p>第7條 國民小學及國民中學之課程，應以民族精神教育及國民生活教育為中心，學生身心健全發展為目標，並注重<u>其連貫性</u>。</p>	增加條文內容，明確化現行實務已經實施之融合教育。
特殊教育法 第22條	<p><u>各級學校應設置符合身心障礙學生需求之課程，並視身心障礙學生之個別需要和學校現有資源，合理調整現行教學及設施，促進身心障礙學生之教育機會平等與教育選擇權。</u></p>	<p>第22條 各級學校及試務單位不得以身心障礙為由，拒絕學生入學或應試。</p>	增加第一項條文，以實踐身權公約可得性、可及性、可接受性與可調整性原則。

表 1

保障身心障礙學生平等權修法建議（續）

法規名稱	修正條文	現行條文	說明
	各級學校及試務單位不得以身心障礙為由，拒絕學生入學或應試。	各級學校及試務單位不得以身心障礙為由，拒絕學生入學或應試。	
	各級學校及試務單位應提供考試適當服務措施，並由各試務單位公告之；其身心障礙學生考試服務辦法，由中央主管機關定之。		
第29條	<p>高級中等以下各教育階段學校，應考量身心障礙學生之優勢能力、性向及特殊教育需求及生涯規劃，提供適當之升學輔導。</p> <p><u>各級學校實施評量時，應同時考量身心障礙學生學生之需求，決定評量方式與內容。身心障礙學生總結性評量及招生考試結果之採計標準，必要時得基於平等理由調整之，其所採調整措施並應註記於評量結果證明。</u></p> <p><u>前項身心障礙學生完成國民義務教育後之升學輔導辦法及評量辦法，由中央主管機關定之。</u></p>	<p>第29條</p> <p>高級中等以下各教育階段學校，應考量身心障礙學生之優勢能力、性向及特殊教育需求及生涯規劃，提供適當之升學輔導。</p> <p>身心障礙學生完成國民義務教育後之升學輔導辦法，由中央主管機關定之。</p>	<p>增加第二項條文，明確規範試題調整應於設計試題時即應予為之，並界定計分調整之合法性範圍，以及註記程序。</p>

本文因此探討相關主題，研究發現，《身權公約》(2006) 有關平等權之規定，係以融合式平等涵蓋了法律平等、事實平等、合理調整與可及性原則的內容；融合教育係《身權公約》對於教育事務之核心，身心障礙學生應享有受教育權與受融合教育權，而國家則有義務藉由立法，明確化實施融合教育所需之資源和做法；就具體之評量調整事項，基於融合式平等，具有機會平等性質之作答調整外，具有事實平等性質之計分調整，符合比例原則下，亦可施行。換言之，原則上，身心障礙學



生有權享有融合式之平等權，以及請求接受融合教育和評量調整之權利。

「唯有融合教育，才能提供身心障礙者優質教育和社會發展，並保證受教權的普遍性和不歧視」(身心障礙者權利委員會，2016)。身心障礙者是多元社會和共同體中的一員，藉由優質的融合教育過程，其將亦能盡情發揮其天賦並貢獻社會。

參考文獻

- 大學校院辦理單獨招收身心障礙學生處理原則（2018）。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL041604>
- 【Principles for Universities of Recruiting Students with Disabilities. (2018). [https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL041604】】](https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL041604)
- 李慶良（2004）。特殊教育行政與法規。心理。
- 【Li, C.-L. (2004). *Special education administration and regulations. Psychological.*】
- 身心障礙者權利委員會（2016）。關於有權接受融合教育的第4號一般性意見。
https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=284
- 【Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment no. 4 on the right to inclusive education.* [https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=284】】](https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=284)
- 身心障礙者權利委員會（2018）。關於平等與不歧視之第6號一般性意見。https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=381
- 【Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2018). *General comment no. 6 on equality and non-discrimination.* [https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=381】】](https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=381)
- 身心障礙者權益保障法（2015）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=D0050046>
- 【People with Disabilities Rights Protection Act. (2015). [https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=D0050046】】](https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=D0050046)
- 身心障礙學生升學輔導辦法（2013）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0070016>
- 【Regulations Governing the Counseling of University Admission for Students with Disabilities. (2013). [https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0070016】】](https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0070016)
- 身心障礙學生考試服務辦法（2012）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0080083>
- 【Regulations Governing the Exam Service for Students with Disabilities. (2012). [https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0080083】】](https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0080083)
- 林素貞、丘愛鈴與莊勝義（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/KNUJ-ES.201006.0061>
- 【Lin, S.-J., Chiu, A.-L., & Chuang, S.-Y. (2010). An investigation of higher education issues for students with disability in Taiwan. *Kaohsiung Normal University Journal: Education and Social Sciences*, 28, 61-83. [https://doi.org/10.7060/KNUJ-ES.201006.0061】](https://doi.org/10.7060/KNUJ-ES.201006.0061)
- 林萬億、吳慧菁與林珍珍（2011）。國際健康功能與身心障礙分類系統（ICF）與我國身心障礙者權益保障。社區發展季刊，136，278-295。
- 【Lin, W.-Y., Wu, H.-J., & Lin, Z.-Z. (2011). International classification of functioning, disability and health (ICF) and people with disabilities rights protection in Taiwan. *Community Development Journal*, 136, 278-295.】
- 洪麗瑜（2014）。邁向融合教育之路：回顧特殊教育法立法三十年。中華民國特殊教育學會年刊，103，21-31。
- 【Hong, L.-Y. (2014). On the road to inclusive education: Reviewing the 30 years of legislation on Special Education Law. *Annual Journal of the Special Education Association of the Republic of China*, 103, 21-31.】
- 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。國立臺灣大學法學論叢，45（S），1163-1228。<https://doi.org/10.6199/NTULJ.2016.45.SP.02>
- 【Sun, N.-Y. (2016). Accessibility, reasonable accommodation and non-discrimination principle: A legal review of consistence between the CRPD and equal treatment regulations in the constitution and the rights protection act for persons with disabilities in Taiwan. *National Taiwan University Law Journal*, 45(S), 1163-1228. [https://doi.org/10.6199/NTULJ.2016.45.SP.02】](https://doi.org/10.6199/NTULJ.2016.45.SP.02)
- 孫迺翊（2017）。第二章：概念定義、一般原則與無障礙／可及性之保障。載於孫迺翊與廖福特（主編），*身心障礙者權利公約*（頁25-56）。新學林。
- 【Sun, N.-Y. (2017). Chapter 2: Concept, definition, general principles and guarantee of barrier-free/accessibility. In N.-Y. Sun & F.-T. Liao (Eds.), *Convention on the rights of persons with disabilities* (pp. 25-56). New Sharing.】
- 特殊教育法（2019）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0080027>
- 【The Special Education Act. (2019). [https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0080027】](https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0080027)

特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法（2010）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0080031>

【Enforcement Regulations Governing the Teaching Methods and Evaluation Methods of Special Education Course Materials. (2010). [https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0080031】](https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0080031)

國民教育法（2016）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0070001>

【Primary and Junior High School Act. (2016). [https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0070001】](https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0070001)

專科學校法（2019）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0040001>

【Junior College Act. (2019). [https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0040001】](https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0040001)

張恒豪與邱春瑜（2017）。第十六章：教育權。載於孫迺翊與廖福特（主編），**身心障礙者權利公約**（頁395-422）。新學林。

【Chang, H.-H., & Chiu, C.-Y. (2017). Chapter 16: The right to education. In N.-Y. Sun & F.-T. Liao (Eds.), *Convention on the rights of persons with disabilities* (pp. 395-422). New Sharing.】

張懷民、孔淑萱與陳秀芬（2019）。大專校院學習障礙學生接受評量調整實施現況之調查研究。**特殊教育學報**，50，1-30。<https://doi.org/10.3966/207455832019120050001>

【Chang, H.-M., Kung, S.-H., & Chen, H.-F. (2019). Assessment accommodations for students with learning disabilities in colleges. *Journal of Special Education*, 50, 1-30. [https://doi.org/10.3966/207455832019120050001】](https://doi.org/10.3966/207455832019120050001)

教育基本法（2013）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0020045>

【Educational Fundamental Act. (2013). [https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0020045】](https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=H0020045)

教育部（2019）。108年度特殊教育統計年報。<https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>

【Ministry of Education. (2019). *Special education statistical annual report (2019)*. [https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp】](https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp)

教育部特種生加分優待法規共同處理原則（2012）。<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL036154>

【Principles of Enforcing Affirmative Action Regulations of College Entrance Examinations for

- Students with Disabilities. (2012). <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL036154>】
- 許宗力與孫迺翊（2017）。第三章：平等權與禁止歧視原則。載於孫迺翊與廖福特（主編），*身心障礙者權利公約*（頁57-81）。新學林。
- 【Hsu, T.-L., & Sun, N.-Y. (2017). Chapter 3: The right to equality and the principle of non-discrimination. In N.-Y. Sun & F.-T. Liao (Eds.), *Convention on the rights of persons with disabilities* (pp. 57-81). New Sharing.】
- 郭美滿（2015）。美國特殊教育立法及發展。*特殊教育發展期刊*，5，45-56。[https://doi.org/10.7034/DSE.201506_\(59\).0004](https://doi.org/10.7034/DSE.201506_(59).0004)
- 【Kuo, M.-M. (2015). Special education laws in the United States. *The Development of Special Education*, 5, 45-56. [https://doi.org/10.7034/DSE.201506_\(59\).0004](https://doi.org/10.7034/DSE.201506_(59).0004)】
- 陳弘宇與林俊彥（2020）。實施融合教育於高職實習課程的困境與突破。*臺灣教育評論月刊*，9（8），161-165。
- 【Chen, H.-Y., & Lin, C.-Y. (2020). The problems and breakthrough of implementing inclusive education in practice courses of vocational high school. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(8), 161-165.】
- 陳明聰與張靖卿（2004）。特殊教育工作者對身心障礙者測驗調整意見之調查研究。*特殊教育與復健學報*，12，55-80。
- 【Chen, M.-C., & Chang, C.-C. (2004). The investigation of special educators' opinion toward test accommodation for students with disabilities. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 12, 55-80.】
- 陳建穎（2019）。請別在多元入學的路上拋下我們：論現行身心障礙學生大學入學制度缺失。<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/8578>
- 【Chen, J.-Y. (2019). Please don't leave us on the road to multiple admissions: Discussion of the university admission system for students with disabilities. <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/8578>】
- 陳書婷（2018）。我國融合教育的發展與實施困境。*臺灣教育評論月刊*，7（7），137-141。
- 【Chen, S.-T. (2018). The development and problems of inclusive education in Taiwan. *Taiwan Educational Review Monthly*, 7(7), 137-141.】
- 詹穆彥與張恒豪（2018）。平等參與或特殊待遇？臺灣障礙者大學入學制度變遷之社會學分析。*特殊教育研究學刊*，43（3），1-28。[https://doi.org/10.6172.BSE.201811_43\(3\).](https://doi.org/10.6172.BSE.201811_43(3).)

0001

【Chan, M.-Y., & Chang, H.-H. (2018). Equal participation or special treatment? A sociological analysis of disabled students' admissions to college in Taiwan. *Bulletin of Special Education*, 43(3), 1-28. [https://doi.org/10.6172.BSE.201811_43\(3\).0001](https://doi.org/10.6172.BSE.201811_43(3).0001)】

廖福特（2017a）。第一章：歷史發展及權利內涵。載於孫迺翊與廖福特（主編），*身心障礙者權利公約*（頁3-24）。新學林。

【Liao, F.-T. (2017a). Chapter 1: Historical development and content of rights. In N.-Y. Sun & F.-T. Liao (Eds.), *Convention on the rights of persons with disabilities* (pp. 3-24). New Sharing.】

廖福特（2017b）。第二十三章：監督機制。載於孫迺翊與廖福特（主編），*身心障礙者權利公約*（頁559-580）。新學林。

【Liao, F.-T. (2017b). Chapter 23: Monitory. In N.-Y. Sun & F.-T. Liao (Eds.), *Convention on the rights of persons with disabilities* (pp. 559-580). New Sharing.】

趙麗華與王天苗（2006）。身心障礙學生升大學甄試簡章之分析研究。特殊教育與復健學報，16，1-24。

【Zhao, L.-H., & Wang, T.-M. (2006). A study of college entrance exams for senior high school graduates with disabilities. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 16, 1-24.】

蔡逸靜、周宇翔、林慈媛、李宜靜、張育晟、黃嵩立與黃怡碧（2019）。CRPD話重點：認識《身心障礙者權利公約》的關鍵15講。新學林。

【Tsai, Y.-J., Chou, Y.-S., Lin, T.-Y., Li, Y.-J., Chang, Y.-S., Huang, S.-L., & Huang, Y.-B. (2019). *Highlights of CRPD: 15 key points for understanding the convention on the rights of persons with disabilities*. New Sharing.】

衛生福利部（2020）。身心障礙者權利公約（中譯文）。https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=1424

【Ministry of Health and Welfare. (2008). *Convention on the rights of persons with disabilities* (in Chinese). https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=1424】

憲法（1947）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCODE=A0000001>

【Constitution of the Republic of China. (1947). <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCODE=A0000001>】

憲法增修條文（2005）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCODE=A0000002>

【Additional Articles of the Constitution of the Republic of China. (2005). <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcodes=A0000002>】

Avenarius, H., & Hanschmann, F. (2019). *Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft, 9. Aufl.* Carl Link.

Cera, R. (2017a). Article 2. In V. D. Fina, R. Cera, & G. Palmisano (Eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary* (pp. 107-118). Springer.

Cera, R. (2017b). Article 5. In V. D. Fina, R. Cera, & G. Palmisano (Eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary* (pp. 157-174). Springer.

Convention on the Rights of Persons with Disabilities. (2006). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>

Convention on the Rights of the Child. (1989). <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Declaration of the Rights of the Child. (1959). <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als inklusionsmotor. *RdJB*, 2, 200-219.

Degener, T. (2017). A new human rights model of disability. In V. D. Fina, R. Cera, & G. Palmisano (Eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary* (pp. 41-59). Springer.

Degener, T., & Begg, A. (2017). From invisible citizens to agents of change: A short history of the struggle for the recognition of the right of persons with disabilities at the United Nations. In V. D. Fina, R. Cera, & G. Palmisano (Eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary* (pp. 1-40). Springer.

Dürig, G. (1956). Der Grundrechtssatz von der Menschenwürde: Entwurf eines praktikablen Wertesystems der Grundrechte aus Art. 1 Abs. I in Verbindung mit Art. 19 Abs. II des Grundgesetzes. *AöR*, 81, 117-157.

Education for All Handicapped Children Act. (1975). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf>

Fina, V. D. (2017a). Article 3. In V. D. Fina, R. Cera, & G. Palmisano (Eds.), *The United Nations*

- Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary* (pp. 119-136). Springer.
- Fina, V. D. (2017b). Article 4. In V. D. Fina, R. Cera, & G. Palmisano (Eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary* (pp. 137-155). Springer.
- Geneva Declaration of the Rights of the Child. (1924). https://cpd.org.rs/wp-content/uploads/2017/11/01_-_Declaration_of_Geneva_1924.pdf
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. (2012). <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004). <https://sites.ed.gov/idea/statuteregulations/#statute>
- International Classification of Functioning, Disability, and Health. (2001). <https://www.who.int/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Johns, B. H. (2016). *Your classroom guide to Special Education Law*. Paul H. Brookes.
- Kanter, A. S. (2015). *The development of disability rights under International Law: From charity to human rights*. Routledge.
- Krajewski, M. (2010). Ein Menschenrecht auf integrativen Schulunterricht: Zur innerstaatlichen Wirkung von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention. *JZ*, 65(3), 120-125.
- Manca, L. (2017). Art. 33. In V. D. Fina, R. Cera, & G. Palmisano (Eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary* (pp. 591-606). Springer.
- Mißling, S., & Ückert, O. (2015). Das Recht auf inklusive Bildung in der Schule: Stand der Umsetzung von Art. 24 UN-BRK in der deutschen Schulgesetzgebung nach fünf Jahren. *RdJB*, 63, 63-78.
- Rux, J. (2017). Schulische Inklusion. *DÖV*, 8, 309-319.
- Sachs, M., & Höfling, W. (2014). Art. 1. In M. Sachs (Hrsg.), *Grundgesetz: Kommentar*, 7. Aufl. https://beck-online.beck.de/?vpath=bibdata/komm/SachsKoGG_7/cont/SachsKoGG%2Ehtm
- Schlebach, A. (2019). *Euthanasie: "Rassenhygiene" der Nationalsozialisten*. <https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/Euthanasie-Rassenhygiene-im-Nationalsozialismus,euthanasie100.html>
- Surall, F. (2009). *Ethik des Kindes: Kinderrechte und ihre theologisch-ethische Rezeption*. Kohlhammer.

Uldry, M., & Degener, T. (2018). *Towards inclusive equality: 10 years committee on the rights of persons with disabilities*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRPD/Shared%20Documents/1_Global/INT_CRPD_INF_21_28325_E.pdf

Universal Declaration of Human Rights. (1948). <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Wilmshurst, L., & Brue, A. W. (2018). *The complete guide to special education*. Routledge.

2020年08月13日收件

2020年12月30日修改

2021年01月18日接受

The Protection of the Equality Right of Students with Disabilities: A Discussion of the Legal Basis of Inclusive Education and Assessment Accommodation

Chiao-Ching Hsu^{*}

Abstract

As part of our diverse society, students with disabilities should also be able to learn freely and to work as the others do. However, their activities have been prone to the hindrance of all kinds of social factors. The purpose of this study was to allow students with disabilities to develop their gifts and personalities as much as possible, and therefore the protection of equity right was taken as the topic. By analyzing the articles and contents of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the legal basis of inclusive education was explained, and the difficulties faced by the promotion of inclusive education and the equity right of students with disabilities and relevant legal discussions were substantially presented with the focus on assessment accommodations, which was one of the controversial issues. In the final part of the paper, several suggestions were proposed for the amendments to the laws and regulations concerning the principles of our country for protecting the equity of students with disabilities in the participation of education specified in the Educational Fundamental Act, the types of and restrictions on assessment accommodations specified in the Special Education Act, and the regulations protecting the substantial rights of students with disabilities that were

* Chiao-Ching Hsu: Associate Professor, Culture and Education Law Master Program, Department of Educational Management, National Taipei University of Education

gradually made and amended.

Keywords: assessment accommodation, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, equality right, inclusive education, students with disabilities

