

教育研究集刊
第六十七輯第三期 2021年9月 頁1-42

重思學習障礙之定義與鑑定： 一個特殊教育社會學的觀點

楊巧玲



摘要

本研究延續批判教育學傳統，揭露教育理念與學校實務間的矛盾，聚焦於學習障礙類之定義與鑑定，採取社會學的觀點，檢視學習障礙如何是社會建構的產物。資料來源以訪談為主、文件檔案為輔。結果歸納三點發現：一、製造學習障礙：從無到有再到高出現率；二、灰色地帶：學習障礙與低成就難以切割；三、特殊教育需求：文化刺激不足不易排除。進而提出三點討論：一、教育相關體系生產特殊教育需求；二、特殊教育需求反映健全常規預設；三、健全常規預設強化缺陷思維。最後做成結論、提出反思：一、學習障礙乃一需求／供應鏈體系；二、「需求」與「缺陷」是一體兩面；三、反映健全常規預設以及對人口品質的焦慮。本研究呼籲重新省思學習障礙類別之定義與鑑定，以免背離實現教育機會均等、尊重多元文化差異之政策與願景。

關鍵詞：特殊教育需求、缺陷思維、健全常規、學習障礙、鑑定安置

楊巧玲，國立高雄師範大學教育學系教授兼教育學院院長

電子郵件：yangcl@mail.nknu.edu.tw

投稿日期：2020年12月02日；修改日期：2021年01月12日；採用日期：2021年05月28日

Reconsidering the Definition and Identification of Learning Disability: A Perspective of Sociology of Special Education

Chiao-Ling Yang

Abstract

Following the tradition of critical education, this study investigates the contradiction between educational ideals and school practices, focusing on the definition and identification of learning disability (LD) and examining how it is socially constructed. Using data from interviews and documents, this study found how LD is manufactured from non-existing, occurring, to being highly-visible, how LD is hard to tell solely from low achievement of students, and how LD is difficult to exempt from lacking of adequate cultural stimuli. Three points were then formulated for discussion. First, special education needs are produced from the entire educational system. Secondly, the assumption of ableist normativity is also required for special education. Finally, ableist normativity reinforces deficit thinking. This study concludes with three statements: 1. LD exhibits a system of demand and supply chain. 2. Needs and deficits are two sides of the same coin. 3. It mirrors the assumption of ableist normativity and

Chiao-Ling Yang, Professor, Department of Education, Dean, College of Education, National Kaohsiung Normal University

Email: yangcl@mail.nknu.edu.tw

Manuscript received: Dec. 02, 2020; Modified: Jan. 12, 2021; Accepted: May 28, 2021.

an anxiety about population quality. It is important therefore to reconsider the definition and identification of LD for fear of contravening the policy and vision of equal education opportunity and cultural diversity.

Keywords: special education needs, deficit thinking, ableist normativity assumption, learning disability, identification and placement

壹、緒論

自從進入全球化的時代，競爭力幾乎成為各國的追求標的，學校教育績效愈發受到重視，跨國學習成果比較更是備受矚目。例如，根據國際學生能力評估計畫（Program for International Student Assessment, PISA）最新出爐的分析報告，2018年舉行的第七屆PISA測驗結果，主要發現之一就讀能力分班（組）的學校者閱讀測驗得分比就讀未依據能力分班（組）的學校者低八分（Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020, p. 15）。表現優異國家的共通點之一在於最小化根據學生的能力予以分流，即使分流，也都儘量延緩進行，理由有二：其一是智能並非固定，速度較慢者可以迎頭趕上；其二是期望事關重大，對每一位學生都持高度期待。

某種程度而言，這也是學校教育長久以來面臨的兩難。如Oakes（2005）所言，學校既要教育公民、促進民主，又要預備高度分殊且不平等的勞動力，前者需要《不讓任何孩子落後法案》（No Child Left Behind Act, NCLB）、《每個學生都能成功法案》（Every Student Succeeds Act, ESSA），¹後者卻往往涉及傳統的學校運作法則，將學生分類，予以階層化。只是衡諸PISA結果，提供不同背景的學生一樣的機會在學校學習並成功，不斷成為政策啟示之一（如OECD, 2020, p. 16）。而在臺灣的教育改革正式文件中，教育機會均等也持續出現，從1996年行政院教育改革審議委員會提出的《教育總諮議報告書》就建議「帶好每位學生」（教育部部史，無日期），到2014年教育部發布的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》仍以「成就每一個孩子」為願景（國家教育研究院，無日期），無論何者，都含納身心障礙者，即融合教育（inclusive education）的訴求（林佩欣，2007；張蓓莉，2009）。

然而早有學者提出學校像個「分類機器」（sorting machine），學生在學校中被分類、診斷及處置，根據的是由外部強加的對「異常」（deviance）或說

¹ NCLB是美國Bush總統任內頒布的教育改革法案，ESSA則是Obama總統任內修正NCLB而立的法案。

「差異」(difference)的標籤，通常是以專家、臨床、心理及治療的觀點與評價進行，同時符合科層體制與意識型態的假設(Apple, 2004; Kirp, 1974; Spring, 1976)。而特殊教育的出現與建制正彰顯了分類與標籤，其論述屬於缺陷與病理學典範(Baker, 2002)。就臺灣的發展來看，1984年公布《特殊教育法》全文25條，2009年修正成51條，在四分之一世紀裡增修了二分之一的條文數，對「身心障礙」(以下簡稱身障)的類別之定義也幾經改變(立法院法律系統，無日期)，不難理解何以有學者主張「障礙」乃社會建構而成，而不只是個人的醫療問題(如張恆豪，2007；Baker, 2002; Stiker, 1984/1999; Tomlinson, 1981)。

本研究聚焦於學習障礙(以下簡稱學障)之定義與鑑定，此障別之人數逐年增加並超越智能障礙(以下簡稱智障)，成最大宗；以國小階段一般學校的統計而言，自102學年度學障占身障總數比例首度高於智障(29.8%、28.2%)，此後持續消長，至108學年度分別各占38.7%、20.2%，6年間學障比例增加近一成，翻轉了97學年度時的20.4%、32.4%，而就占國小學生總數百分比來看，11年來智障比例大致穩定，將近1%，學障比例則成長近二倍，從0.5%到1.4%，如表1所示(教育部特殊教育通報網，無日期；教育部統計處，無日期)。

表1

國小階段一般學校身障類別學生人數統計(擷取人數最多的二類別)

學年	學障人數 (占身障、學生總數%)	智障人數 (占身障、學生總數%)	身障總數 (占學生總數%)	學生總數
108	16,670 (38.7, 1.4)	8,688 (20.2, 0.7)	43,038 (3.7)	1,170,612
107	15,658 (38.1, 1.4)	8,848 (21.5, 0.8)	41,115 (3.5)	1,158,551
106	14,784 (36.8, 1.3)	9,255 (23.1, 0.8)	40,142 (3.5)	1,146,661
105	14,100 (35.0, 1.2)	9,833 (24.4, 0.8)	40,246 (3.4)	1,173,885
104	13,814 (33.7, 1.1)	10,481 (25.6, 0.9)	40,951 (3.4)	1,214,360
103	13,342 (32.3, 1.1)	10,907 (26.4, 0.9)	41,299 (3.3)	1,252,762
102	12,330 (29.8, 1.0)	11,340 (28.2, 0.9)	41,331 (3.2)	1,297,120
101	11,363 (27.1, 0.8)	11,837 (28.2, 0.9)	41,962 (3.1)	1,373,366
100	10,245 (24.5, 0.7)	12,428 (29.7, 0.9)	41,891 (2.9)	1,457,004

(續下頁)

學年	學障人數 (占身障、學生總數%)	智障人數 (占身障、學生總數%)	身障總數 (占學生總數%)	學生總數
99	9,401 (22.9, 0.6)	12,647 (30.8, 0.8)	41,114 (2.7)	1,519,746
98	8,373 (21.0, 0.5)	12,677 (31.8, 0.8)	39,806 (2.5)	1,593,398
97	7,999 (20.4, 0.5)	12,728 (32.4, 0.8)	39,280 (2.3)	1,677,439

註：通報網的統計只呈現學生數，百分比由筆者依據每年5月下旬所統計的資料自行計算而得，97是通報網可查找的最早的學年度。

資料來源：本研究整理自「一般學校各縣市特教類別學生數統計（身障）」，教育部特殊教育通報網，無日期，2020年10月1日，取自https://www.set.edu.tw/statistic_web/sta2/default.asp；「各級學校學生數——國小（各學年度總計公私立別、性別）」，教育部統計處，無日期，2020年10月1日，取自<https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MQA/AA2>。

學障人數明顯增加並非臺灣獨特現象，以美國為例，自1969年《聯邦教育法》首度納入學障類別，1年內超過一百萬名學童被指認「有學障」（having learning disabilities），在1977~1994年間被指認學障的學生百分比超過二倍，在1992~1993學年學障學生數在所有障礙類別中占比最高，超過一半（Kidder-Ashley, Deni, & Anderton, 2000）。本研究旨在瞭解並探討學障的定義與鑑定，藉以檢視學校實務是否以及如何背離實現教育機會均等、尊重多元文化差異之政策與願景。

貳、文獻探討

相對於其他社會科學領域，心理學對教育影響深遠（張春興，1974；Burman, 2008; Piaget, 1970），特殊教育（以下簡稱特教）也不例外。Burman（2008）指出，從兒童研究的建制到測驗產業的發展，標榜心智科學的發展心理學生產出的知識正常化（normalizing）個體的發展，使「不正常」（abnormality）成為可能，特教系統建構了主流的學校教育系統，而非只是補充。若以對障礙的觀點而言，心理學仍是主要的模式之一，另一與之息息相關者是植基於生物學的醫療模式，二者對臺灣的特教發展影響至深，而對二者加以挑戰的社會學模式則於晚近才受到注意（張恆豪，2007；張嘉文，2010）。本研究

即採行特教社會學的觀點（張嘉文，2010；Baker, 2002; Skrtic, 1986; Tomlinson, 1981），聚焦於13類障別之一的學障，問題化其定義與鑑定，重思學校教育日常實務如何可能事與願違。

一、從對問題命名到命名的問題

「身心障礙」（disability）不只象徵差異的社會建構，將身心障礙者（the disabled）標示為異己（alien），其分類也彰顯了文化價值與集體想像的定義（Mitchell, 1984/1999, p. vii）。在教育的場域，Baker（2002）觀察指出，美國從二十世紀最後幾十年，把學生標示為在發展常模之外或有學校失敗風險的教育障礙類別增生，諸如ADD（attention deficit disorder）、ADHD（attention deficit-hyperactivity disorder）、BD and SBD（behavior disorder and severe behavior disorder）、CD（cognitively delayed）、ED（emotionally disturbed）、LD（learning disability）、OD（oppositionally defiant），她嘲諷道：

一個人幾乎可以在英文字母表任選其一，加上D，就能找到一個類別把學齡兒童定義為一個問題或有一個特定的問題要記錄在學校的檔案裡。
（Baker, 2002, p. 677）

並表示此增生現象不限於美國，還包括澳洲、加拿大、英國、法國、紐西蘭等。

再以英國為例，Tomlinson（1981, p. 30）回顧「教育的弱智者」（educational subnormality）此概念浮現的歷史，指出二次大戰前將重度智能障礙（idiot）、弱智（imbecile）和意志薄弱（feeble-minded）的兒童予以隔離，二次大戰後將有缺陷但可教育者稱為教育的弱智者（educational subnormality, ESN），到1971年後又區隔出中度的教育弱智者（ESN-M²），及至1978年後再度改稱為有學習困難的孩子（child with learning difficulty）或具特教需求的兒童（children with special educational needs）。與前述的美國發展對照，可以發現與學障相關的命名不僅因國家而異，即使同一個國家也會與時俱變，凸顯出特教社

² Mild或Medium的縮寫（Tomlinson, 1981, p. 30）。

會學者的論點：學障是一個社會建構的類別。

反觀國內，洪儷瑜（2006）指出學障是進口的概念，源自1960年代國際間興起對閱讀障礙成因的探討。國內學障一詞最早見於1969年出版的一篇翻譯文章，1978年有學者調查閱讀障礙學童出現率，則是我國最早的學障相關學術研究，在此一萌芽期，只有台灣教育學院（彰化師範大學前身）設特教學系，所開「學習障礙兒童教育」乃師資培育課程之首見，1977年《台灣省特殊教育推行辦法》修法納入學障，雖僅為行政辦法，卻是首見於正式法規，且保留在1984年公布的《特殊教育法》，歷經二次全文修正、六次部分條文修正，學障都維持在身心障礙之列³（立法院法律系統，無日期）。

洪儷瑜（2006）進一步將《特殊教育法》通過到臺北市學習障礙家長協會成立（1995年）稱為奠基期，至跨領域的學習障礙學術組織成立（2005年）稱為成長期，此後稱為整合期，認為經過30年，這個進口的概念已逐漸因應國內環境，出現本土的知識、工具與策略。儘管如此，仍有不少問題有待解決，其中之一是跨領域的不充分，以特教界人力為主，醫學、心理學、語言學等後來才逐漸加入，導致

我們對於學障問題的處理所知可能多於對問題本身的認識，這樣的發展容易導致知其然而不知其所以然。（洪儷瑜，2006，頁13）

她也不諱言學障此一人為的概念長期以來與低成就難以區分，堪稱當初創造這個詞彙所始料未及的，即使我國早期設置學障資源班時採取區分觀點，但鑑定模式卻依賴成就差距，自相矛盾，引發爭議。無論如何，洪儷瑜仍感慨學障的出現率沒有增加，經過十幾年的努力，國民教育階段的學障生占全體學生都低於1%，在其為文的近3年（2003～2005年）則皆僅約0.4%。

對比洪儷瑜（2006）的感慨，由前文表1可發現最新年度（2019）統計國小階段學障生占全體學生數達1.4%，超越她為文時所言數據1%。問題是，多少

³ 《特殊教育法》第3條羅列13類身心障礙，有別於《身心障礙者權益保障法》第5條分為8款。

百分比的出現率才算合適？如何決定？雖然學障從1977年就被納入身心障礙類別，但具體的定義與鑑定的標準遲至1992年才由教育部公布《語言障礙、身體病弱、性格異常、行為異常、學習障礙暨多重障礙學生鑑定標準及就學輔導原則要點》（洪儷瑜，2006，頁6），爾後公布《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》（2013）（以下簡稱身障及資優鑑定辦法），定義學障如下：

統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者。

然而上述法定定義引發檢討。胡永崇（2013）批評，即使早在1963年就有學者主張以學障（learning disabilities）取代輕微腦功能失常或知覺障礙等類神經生理或神經心理之用語，導向教育取徑，但至今仍然顯現醫學或神經心理學的概念，我國對學障的定義亦然。他認為「神經心理功能異常」的說法有待商榷，因為對特教的啟示有限，包括：（一）將神經心理功能異常視為學障的原因過於空泛；（二）易使人誤認學障為一種病症；（三）尚無明確的佐證；（四）若證實肇因於大腦功能異常，將與特教沒有直接關係；（五）生物學、醫學等確認病因的缺陷模式不符合特教發展趨勢。胡永崇繼續檢視定義中列述基本認知歷程之缺陷，首先是所有的學習都涉及基本的認知歷程，如此定義，教育意義不大；其次是基本的認知歷程欠缺明確界定且難以窮盡；第三是認知歷程的評量及訓練無法取代學業學習本身；最後是若要實施各項基本認知歷程之評量，恐怕徒增負荷。

綜上可見，從對學生學習問題加以命名，轉變為命名本身被視為問題，其間多少也反映出專業領域間的糾葛，例如洪儷瑜（2006）認為以特教界人力為主，跨領域不足是國內學障發展有待解決的問題之一，胡永崇（2013）卻批評法定的學障定義仍流於醫學、神經心理學等論點。爰此，本研究欲探討在實際的學校現場，學障如何被定義與鑑定？是否涉及不同專業領域間的權力關係？

二、缺陷思維與特教需求的泥淖

若如洪儷瑜（2006）所言學障與低成就難以區分，而批判的教育學傳統又已指證學業成就與家庭背景關係密切（如林大森，2001；薛承泰，1996），學生在

校表現不佳，除了歸咎於其內在的不足或劣勢，更會溯及家庭功能不彰、文化刺激不足，人稱缺陷思維（deficit thinking），使學校的組織、教育的政策以及更巨觀的政治經濟不平等得以免責（如Pearl, 1997; Valencia, 2010），那麼被視為文化不利者與學障者可能也同樣存在灰色地帶。或許因此《身障及資優鑑定辦法》（2013）對學障的定義包括：「其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果」，即將文化刺激不足列為排除條件之一。

然而這些排除條件不無疑慮。胡永崇（2013）就指出幾點：首先是排除感官、智能、情緒等障礙因素，容易使人誤以為這些障礙者不會伴隨學障；其次就是實際而言，文化刺激不足者的確面臨較高的學習問題風險，若因此被排除，未能及時介入，問題不會自動消失；第三是要判斷學習困難是否由文化刺激不足、教學不當等環境因素直接導致，並不容易，若依定義先行排除，有需求的學生反而沒有機會接受特教服務。胡永崇進一步主張有無特教需求才是考量重點，盡列各種排除條件既不可能，也無必要。至於有無特教需求，論者多著眼於教學反應（Response to Intervention），視之為學障鑑定新趨勢，有助於轉介前積極介入、區辨社經文化環境因素、避免標記（如吳瑋聰，2009；胡永崇，2005；陳淑麗、洪麗瑜、曾世杰，2007；鄭麗雪，2010），因為雖然學障的鑑定標準之一是：

聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。（《身障及資優鑑定辦法》，2013）

但實際上，難以確定學校是否已提供適當、有效的介入措施，也難以確定學生是否屬於經過介入仍難有效改善（胡永崇，2005；鄭麗雪，2010）。

張嘉文（2010）更直言，《身障及資優鑑定辦法》對各類障礙別的定義皆趨近流於本質論的缺陷模式，而第10條有關學障的定義與鑑定的標準最容易產生爭議，理由有三：其一是既視學障為神經心理功能異常，卻未見醫師或心理師進校園檢測，而是以學校教師所施心理、成就測驗結果為準；其二是雖明定排除感官、智能、情緒等障礙因素及文化刺激不足、教學不當等環境因素，卻未同步加

以評估，瞭解情緒狀態、文化刺激程度、對教師教學滿意度；其三是即使該條文毫無爭議，許多研究一再揭示影響學習之因素非常多，何以複雜的社會因素被忽視而被簡化的心理計量數據所取代？

關於「特教需求」（Special Education Needs, SEN）一詞，也不如想像中單純。張嘉文（2010）表示，1978年SEN在英國提出時，原乃試圖翻轉傳統著眼於個人缺陷的障礙觀，但卻引來1980年代風起雲湧的特教社會學運動。Barton和Tomlinson二位健將提出嚴厲的質疑：

「特殊需求」已成為那群能夠定義和型塑特教系統的有權者手中的一種合理化過程，這些人在愈來愈多被認為是「特殊」兒童的評量和需求上皆擁有其既得利益，並且藉此維持其權力。「需求」這樣的辭令是人道關懷的，然其措施上卻是一種控制和既得利益。（張嘉文，2010，頁3）

於是在英國所謂的SEN學生，指的即是弱勢或障礙的學生。張嘉文（2010）進一步對照臺灣指出，依據《特殊教育法》的規範，SEN涵蓋身心障礙與資賦優異二大類，各大類下又分細類，在政策與法令上共計高達20類之多，只是這些分類和定義有何依據並無太多討論，上述Barton與Tomlinson的質疑似乎也適用。

美國學者Baker（2002）延續英國的特教社會學觀點，指出很多1980年代的研究發現勞工階級、少數族群的孩子或同時屬於二者的，在學障人數中不成比例的高，且此現象超越個別國家，使得學障的天生性備受質疑。事實上，Tomlinson（1981）的研究發現學障之決定未必有生物醫學或神經生理學的基礎，而是隱含文化偏見，例如來自加勒比海的移民的小孩常被白人教師標籤為ESN，於是被標籤的不只是一個小孩，而是一個文化，她進而指出這種分類並非基於學生的特殊需求，而是促使普通教育（以下簡稱普教）順利運作、發揮社會控制的功能、滿足社會秩序的需求。無獨有偶地，Baker也認為，文化偏見不只出現在誰被安排到一個類別或被標籤為有特殊需求，而是出現在更早對技能、需求和準備度的制定與定義本身，於是與其說學障、情障此等類別是生理醫學現象，不如說是行政需求夾帶準醫療模式。Baker對情緒需求反思深刻，值得詳加

引述：

在當代的特教領域，提供滿足需求的協助被視為理所當然，但這些「需求」已悄悄轉型，在學術的與專業的心理學構念的協助下，從學校對秩序、安靜、例行和可預測的需求，轉為兒童對穩定、滋養、安全、一對一的幫助等的需求，在特教程序背後未被言說的預設已經出現但卻未被察覺，情緒需求概念的脆弱性不被承認，與其說是兒童的情緒需求，不如說是學校對於失控／失序的不安。（Baker, 2002, p. 683）

本研究藉由瞭解學校現場的學障鑑定實務作為，試圖析論其背後是否及如何隱含缺陷思維？特教需求又是指涉誰的需求？

三、健全常規與多元差異的弔詭

無論醫學或心理學模式，都將障礙視為負面的存有（negative ontology）（Baker, 2002; Campbell, 2000），即使對前兩種模式嚴加批判的社會學觀點，指出其標籤化效應、造成過度鑑定、導致人數過多，卻仍未挑戰其最深層的、視障礙為不可欲之健全常規（ableist normativity）預設。尤有甚者，當以此預設寫成政策語言，被分類為學障，會被提供額外的協助，或被給予較多時間完成測驗，連障礙者權利運動（the disability rights movement）也會視其為肯認和補償（Baker, 2002）。難怪Danforth與Rhodes（1997, p. 357）曾如此說：

「某些學生有障礙」被寫在嘗試說服教育工作者接受這些學生到普教場域的主張，卻未質疑和挑戰「障礙作為普遍為真的構念」，融合的倡議者無意間已經違反他們自己的融合主義和公民權的目的，強化對「有障礙的」學生（students “with disabilities”）的貶抑和汙名化，而這正是他們所譴責的。

吳武典（2011）也覺察「及早診斷、及早療癒」的兩難，即想要及早協助、予以教育，卻又造成標記、構成傷害。吳武典的覺察有其依據，吳恭瑞（2010）

對五所國小、12位學障生的研究發現，雖然學生肯定資源班的功能，但自我肯定度低，在意同儕對他們去資源班的觀感，而不希望同儕知道，也不願意介紹資源班的學生給普通班同儕認識；溫國珍（2012）以高年級學障生為對象實施學習態度問卷、自我概念量表施測，結果發現整體自我概念不如一般學生，他推測可能因其學習表現落後與學障的特殊標籤，導致自我概念不佳；許志成（2007）對高雄山區一個不分類資源班的20位學童進行探究，發現資源班教師既要教學，又要兼任特教行政業務，顯得力不從心，多數級任導師班務繁重，缺乏特教專業素養，對這群孩子的幫助有限，行政人員重視評鑑結果，較少關心其學習與生活適應問題，而同儕則往往輕視、甚至欺負他們，低年級尚未意識到污名化的影響，但中年級會因受到班上同儕嘲笑而發生自殘的行為，高年級則因擔心資源班帶來的標籤化而拒絕上國中資源班。

然而諸如此類的覺察與研究並未從根本問題化教育工作裡的ability-disability二元對立的天生性（innateness）（Ware, 2000）。試想如果學校以一位模範學生為標準建置而成，那麼特殊的服務就會是在模範之外的孩子所需要的，問題是，所謂的模範、標準從何而來？如何決定？鮮少經過公開討論。我國的《身障及資優鑑定辦法》雖然明列三款鑑定基準，但胡永崇（2013）認為，各款皆有檢討空間，簡而言之，第一款的智力正常如何界定？第二款的顯著差異如何判斷？第三款的學習表現、顯著困難、一般教育介入、有效改善標準何在、如何決定？黃柏華與梁怡萱（2005）曾指出，轉介特教前的介入，尤其是學障和情障這類隱性障礙，極為重要，若能有效執行，可以減少錯誤轉介，避免標記作用所造成的負面影響，也可增進普教和特教的合作，可惜我國缺乏實證性的研究探討轉介前介入的方法、模式及成效。

Baker（2002）也提出類似的省思，她發現美國很多州都以智力測驗作為決定學障的基準線，測驗結果似乎告訴人們真實與期待的成就之間的落差，但期待的成就標準從何而來卻常不清楚，其實這些標準頂多來自「研究」或「經驗」的猜測估計，卻極有影響力，使某些學生看起來像有問題、其他學生被賦予明星的地位。Baker追根究柢，提出更深層的認識論和本體論的議題：為何發展常規（norm for development）被視為理所當然的目標？隱含著什麼樣的理想公民意象？可能如何貶抑了被排除在理想意象之外者？建構常模與偏差的目的何在？

無獨有偶地，法國學者Stiker（1984/1999）在其*A History of Disability*一書也問道：是什麼刺激了分類分級熱（the fever for classification）以及對相同的熱情（the passion for sameness）？他的提問值得深思：

為什麼身心障礙被稱為障礙？為什麼那些生來或後來變得不同的人被給予各種名字？為什麼這麼多類？為什麼常發生或我們任何人都可能會發生也如此被分類？大量的命名來自何處？為什麼標籤嚴密定義一種真實，讓我們都覺得愈來愈多並感到害怕？（Stiker, 1984/1999, p. 5）

Stiker進而提醒每當我們命名，就是指出一個差異，而對差異的恐懼需要檢視與反思，接受身障是人類的存在狀態之一，並非異常，否則就會流於健常能力偏見（ableism）。⁴

澳洲學者Slee（2001）附和Stiker（1984/1999），憂慮學業標準和學校紀律使人們變得關注哪些學生將妨礙他人的教育，具體的效應是許多中產階級家長從公立學校出走，將孩子送往私立學校，即使特教被重新打造為融合（inclusion）的代言人，而融合教育被視為民主的教育之元素，強調差異應該被肯認、尊重與代表（represented）。這正是弔詭之所在，在普遍常模的框架下，另一項民主的資產——多元差異的價值，如何可能？放在我國教育場域，無論是2000年代啟動的九年一貫課程改革，或是歷經十餘年後公布的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，尊重多元文化、肯認個別差異此等理念貫穿其間，而從特教的發展來看，也跟隨先進國家的腳步從隔離、回歸主流到融合，在此趨勢下，身障學生多分布在普通學校，國小階段以資源班安置比例最高，而且是不分類資源班，此意味著無論普教或特教教師都須面對班級學生愈趨異質化的事實（于承平，2016；張蓓莉，2009）。

相對應地，國內外學者咸主張師資職前培育、在職專業發展都須納入多元文化教育，特教師資尤然，因為特定族群如少數族裔者在特教安置比例高於全人口比例是跨國的現象，諸如語言的差異、測驗的偏見、教材的偏頗等因素，使得

⁴ 沿用障礙研究學界所使用的譯語（如郭峰誠、張恆豪，2011）。

低成就與文化因素難以區分，導致鑑定與安置的謬誤（洪巧珣、林宏熾，2010；Ferri & Connor, 2005）。國內就有研究對47位國語文低成就原住民學童進行11週的補救教學，結果發現能有效降低轉介特教鑑定的數量，但約三分之一仍會被心評專家誤判為學障，稱偽陽性，且明顯高於偽陰性的錯誤率（4.3%）（陳淑麗等，2007）。雖然該研究認為後者影響學生受教權益是較嚴重的錯誤，但若慮及標籤效應，前者的錯誤也值得重視。事實上，在英、美、澳洲、加拿大等國家已浮現「教育中的障礙研究」（Disability Studies in Education, DSE）次領域，關心社會中所存在的對身障者的不公平，挑戰主流的特教將障礙視為個人的缺陷且能被專家矯正補救的觀念，呼籲正視並打破教育體制及其所處世界的健全能力偏見以及白人至上主義（Gabel & Connor, 2008; Petit-McClure & Stinson, 2019）。此一基於對特教加以批評與反省而興起的DSE強調將障礙置於社會情境脈絡，與本研究採行之特殊教育社會學觀點不謀而合。

參、研究方法

本研究旨在延續批判的教育學傳統，揭露教育理念與學校實務之間的矛盾。就像Oakes（2005）所言，學校中很多日常實務變成傳統後，很少能引起反省，但那是危險的，分流就是其中一種，而且通常是最需要學校資源的學生被分到資源最少的「軌道」（track），少有變動。衡諸既有的與分流相關之文獻，多僅注意普教（Sleeter, 1986），尤其中等學校階段，本研究則著眼於國小學童如何被鑑定並安置到特教體系中。吳武典（2011）曾明言，雖然臺灣的特教已經進入精緻服務期，仍然面對不少困難，其中之一就是客觀鑑定與多元評量的有待加強。本研究聚焦於學障的定義與鑑定是否、如何反映社會建構的缺陷思維與特教需求，進而解構更底層的健全常規預設。誠如張嘉文（2009，2010）所說，我國特教領域在研究與實務上都偏重量化典範與醫療心理模式；本研究採行相對欠缺的社會學觀點，用Foucault（1984）所稱的問題化的形式（form of problematization），將被視為理所當然的預設予以問題化，同時援引Burman（2008, pp. 1-2）所認為的解構涉及批判，旨在瞭解已被接受的實際是基於什麼類型的假設、熟悉的觀念，以及被建立卻未被檢視的思考方式（Foucault, 2001,

p. 160)。

基於上述研究目的，本研究採行質性方法，透過訪談蒐集資料，同時輔以文件檔案，或由受訪者提供，或由研究者延伸受訪者所言後續查詢。訪談以南部某縣市作為主要場域，聯繫教育局處業務主管徵詢同意，由其代為轉發徵求研究參與者之訊息，有些受訪者由此管道主動回應並表達參與意願，其中有的會提及對承辦業務協助有加的學校端行政人員，成為後續徵求同意之對象，有的則是直接代為徵求有意願者，提供聯繫方式，再由研究者逕行聯繫，此類受訪者統稱地方教育行政人員，以LEA代稱。學校場域的受訪者始於研究者的人際網絡，首先徵得一位具有特教背景的國小校長之同意進行訪談，由其代為徵求適當人選參與，再以滾雪球的方式徵得其餘的受訪者，另外四位校長仍然藉由研究者的人際網絡徵求而得，最後一位校長則是經由滾雪球而取得同意，此類受訪者統稱為學校教育工作者，以SE代稱。一樣有賴研究者的人際網絡的是二位學者，以S代稱，因其特教學術專長背景，成為本研究之諮詢對象。總計28位研究參與者，其中一位在研究期間轉換角色而受訪二次，二位一起受訪的有二次，三位一起受訪的有一次，共進行25次訪談，每次約2小時，有的達3小時，地點多在研究者任職處。全文化名呈現，以利保護隱私，同時也代碼化以利資料分析，例如李科員的代碼為LEA1、姚老師的為SE1，依此類推。在呈現訪談語料時，註明來源，但也因應部分研究參與者的要求，某些引述適度模糊化報導者。研究參與者之基本資料、訪談日期如表2所示。

表2
研究參與者之基本資料以及訪談日期

類別(代稱)	化名(代碼)	訪談日期
地方教育行政人員 (LEA)	李科員 (LEA1)	1070524
	林組員 (LEA2)	
	郭主任 (LEA3)	1070531
	藍股長 (LEA4)	1070628
	陳股長 (LEA5)	1070719
	沈主任 (LEA6)	1070726

(續下頁)

類別（代稱）	化名（代碼）	訪談日期
	黃組員（LEA7）	
	蕭組員（LEA8）	
	簡組長（LEA9）	1081023
	朱組長（LEA10）	
	徐老師（LEA11）	1081111
學校教育工作人員（SE）	姚老師（SE1）	1070725
	葉組長（SE2）	1081028
	王主任（SE3）	1081105
	郭校長（SE4）	1090312
	方老師（SE5）	1090326
	董老師（SE6）	1090417
	鍾主任（SE7）	1090427
	江組長（SE8）	1090429
	詹組長（SE9）	1090430
	范組長（SE10）	1090508
	彭校長（SE11）	1090515
	洪校長（SE12）	1090522（上午）
	侯校長（SE13）	1090522（下午）
	連校長（SE14）	1090525
	古組長（SE15）	1090605
	許校長（SE16）	1090706
學者（S）	石教授（S1）	1081127
	鄭教授（S2）	1081204

訪談大抵始於開場暖身與基本訊息的提問，表達感謝，簡要重申研究目的、遵守研究倫理；接著詢問國小編班業務以及特教學生的鑑定與安置，請受訪者詳述相關規定與實際運作；最後則是提供教育部特殊教育通報網的分類及最新統計數據，請受訪者表達己見。每次訪談均於徵得同意之後錄音，訪談結束即繕打逐字稿，經過仔細校對，標示有待釐清之處，寄給受訪者再確認，以期提升資料品質。資料分析部分，一如Berg（2012）所言，質性研究特點之一在於強調全

面性的觀點（holistic perspective），所研究的現象總是複雜的，而且往往大於部分的總和，聚焦於相互影響及系統動力，因此，本研究採用融入／結晶式的分析模式，研究者有如探索者與省思者，透過逐一、多次詳讀、摘述逐字稿，深思熟慮，融會貫通，有所領悟，進而看出浮現的關係與模式（張芬芬，2010；Borkan, 1999），同時藉由不斷地比較，既尋找規律，也留意反例（Bazeley, 2021），進而與既有的相關文獻對話，爬升抽象階梯（張芬芬，2010），結果呈現於下節次的研究發現與討論。

肆、研究發現與討論

一、研究發現

（一）製造學障：從無到有，再到高出現率

有受訪者提到，臺灣過去很長一段時間並無資源班的設置，而自己求學時期的國小階段，幾乎不曾聽聞「學障」，如今這個障別的人數已位居第一。另一方面，也有具特教專業背景的受訪者表示，打從在職前培訓階段就已知學障的出現率很高，只是並未探究原因，如今面對研究者的提問，認為的確值得思考，因為既然醫學發達、教育盛行，包括特教宣導，為什麼學障出現率仍高？沈主任說：「學障這個部分有一點像文明病」（LEA6）。與她一起進行訪談的蕭組員則補充道：「就是愈來愈多人的感覺」（LEA8）。

對照表1統計數據，的確應驗國小階段的學障者「愈來愈多」。弔詭的是，許多受訪者也都提到學障的鑑定富爭議性，從各縣市標準不一就可看出端倪，認定寬嚴影響鑑定結果。一起受訪的李科員（LEA1）和林組員（LEA2）指出，甲縣市的學障生若去乙縣市鑑定，可能一半會被否決，因為後者規定較嚴。據此，研究者進一步查詢各縣市國小階段特教學生數最新統計（109年度），在身障生方面，學障生所占比例最高的是連江縣，達63.16%，最低的是基隆市，占18.87%，差距相當顯著，同時發現除了臺北市、基隆市，其餘20個縣市的學障生占比最高，其中六個縣市高達50%以上，如表3所示（教育部，2020）。

表3

國民小學階段特殊教育學生人數統計概況

22縣市	學障人數	身障小計	百分比（排序）
新北市	1,865	6,695	27.86（19）
臺北市	952	4,099	23.23（21）
桃園市	1,956	4,549	43.00（12）
臺中市	1,451	4,696	30.90（18）
臺南市	1,003	2,839	35.33（17）
高雄市	2,258	5,600	40.32（14）
宜蘭縣	163	608	26.81（20）
新竹縣	646	1,584	40.78（13）
苗栗縣	557	1,178	47.28（8）
彰化縣	940	2,061	45.61（10）
南投縣	577	1,058	54.54（3）
雲林縣	670	1,295	51.74（6）
嘉義縣	498	949	52.48（5）
屏東縣	1,297	2,242	57.85（2）
臺東縣	268	601	44.59（11）
花蓮縣	280	710	39.44（15）
澎湖縣	96	203	47.29（7）
基隆市	100	530	18.87（22）
新竹市	714	1,322	54.01（4）
嘉義市	315	670	47.01（9）
金門縣	52	137	37.96（16）
連江縣	12	19	63.16（1）

資料來源：本研究整理自一〇九年度特殊教育統計年報（頁58），教育部，2020，取自
<https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>

問及學障的高出現率時，受訪者的歸因堪稱環環相扣、息息相關：

1. 特教教師需要特殊學生：就結構面而言，資源班生師比是固定的，若學生數不足，可能危及員額，就有特教教師需要移撥，因而努力尋找特殊學生、提報鑑定。陳股長這麼說：

特教老師的員額怎麼算？以學生數來核，所以他們都會先看未來幾年是不是特教學生會變少。如果變少，可能要被減班超額，可是我家的房子買在學校對面，你又要我出去，當然不高興啊！當然會想那就跟普通班老師講一下，只要有一點狀況的就趕快找我來看，之後我就會儘量把他提報出去。（LEA5）

儘管依《特殊教育法》共計13類障別，最容易生產的就是學障，葉組長說：「像視障聽障那種障礙是不可能去製造的，學障這種東西它就比較多模糊地帶」（SE2）。林組員也有類似的解釋：

其實後天比較好去追人數，因為學校要衝員額、衝人數，不可能衝聽障、視障，都是衝學障，就是學障變成有點是後天可以操縱。（LEA2）

有關資源班之員額，各縣市的規定不一，針對國小階段舉例對比如下：宜蘭縣政府（2018）規定班級設置基準為學生數達六人、教師員額一名，學生數達九人得置第二名員額、依序每增八人得增置教師員額一名，學生數少於24人，教師員額編制三名，依序每減八人得減置教師員額一名；高雄市政府（2014）規定學生達10~34人得設一班，35人者得設二班，每班15人以下者置教師一人、16~24人者置教師二人、25人以上者置教師三人，近3年連續未達10人之資源班，教育局得減班。值此少子女化之際，特教教師所承受的減班壓力不言可喻。

2. 普教教師需要特教教師：若說特教教師為了員額尋求普教教師協助，普教教師也有求於特教教師；在普教常態編班、特教回歸主流下，普通班級多有輕中度身障生，且以與學習有關的學障、智障、情障學生為主，為了減輕負擔，有的普教教師積極尋求特教教師協助。詹組長就表示：

通常兩類學生第一時間就會被抓出來，第一個就是夠搗蛋，如果同步課業表現不好，導師百分之百就會來問。（SE9）

學生的行為表現與學習成就是普教教師的焦慮來源，葉組長的第一線觀察如下：

在普通班的確會看到像一次月考下來就會有很多人考零分，或者是整份考卷都沒有什麼反應那種小孩。……其實普通班老師也會期待有多一點人幫他分擔教導這個孩子學業，所以他不排斥資源班老師來找他。這時候他只要輔導紀錄寫得比較不利，寫成真的教了幾週之後，孩子就是沒進步啊！他的測驗又剛好在邊緣，也許這個孩子就通過（鑑定）了。

（SE2）

徐老師也有類似的說法：

普通班老師不喜歡特教的學生在班上沒有人幫忙，因為他一個人要管30個，所以他的立場當然會希望有更多的資源進來減輕他的負擔。像學障，現在有七大領域必須四大領域過關，如果他的畢業分數未達過關，老師可能也會被列入檢討、會被關切啊！他就會去瞭解那個孩子，說服家長。（LEA11）

3. 家長對學障接受度較高：為何需要說服家長？因為特殊需求學生鑑定安置須由監護人填寫同意書，學障自不例外。根據受訪者的報導，很多家長都難以接受自己的孩子是特殊生，甚至不願意讓孩子接受鑑定，原因相當多樣，大抵不外乎自己愛面子、擔心孩子被貼標籤，不過，學障這個標籤的接受度相對較高，甚至可能成為孩子表現不佳的擋箭牌。兩位校長分別提出以下說法：

學習障礙這個（標籤）是家長比較能接受的，如果你跟他講說你的孩子自閉症他會跟你翻臉，他明明是自閉症喔！（SE12）

學習障礙的標籤化沒那麼明顯，就是因為有學習障礙才考不好，反而有一種自我安慰，或者說給孩子一個擋箭牌，如果是智能障礙那又不好聽了。（SE16）

4. 送件相對單純且易通過：不同障別提報鑑定所需資料並不相同，鑑定安置委員組成需依照障別專長，石教授（S1）依其參與經驗指出，最終的判定是在綜合研判五人小組，基本上是分大類進行的，諸如感官功能類（聽障、視障）、認知類（學障、智障）、情緒行為類（情障），前者主要有賴醫療鑑定，後二者則依恃教育鑑定，相對於情緒行為類，認知類的資料準備相對容易。詹組長就直言，「最好鑑定的就是學障，雖然要很多佐證資料」。接著提出三個理由：

第一個，它不是一定要醫院開出的證明；第二，當學習低落到一個程度，就算只是單純不讀書，學習的樣貌還是會非常像學障；第三就是家長對於孩子被鑑定為學習障礙的接受度明顯比其他的障礙高。也因此在此13類障礙中，是最容易送件並通過的。（SE9）

陳股長則較委婉地轉述，「私底下跟老師討論過，我問他為什麼學障這麼多？他說就好準備、好送件啊」（LEA5）！

（二）灰色地帶：學障與低成就難以切割

學障可以製造，顯示灰色地帶，包括所謂學習障礙僅限某些學科領域學習表現，一如《身障及資優鑑定辦法》中對學障的鑑定標準明定「聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現有顯著困難」，具特教背景的郭校長（SE4）在訪談中就表示，當初在學期間曾經學到一個概念，就是每個人多少都有些學習障礙，如音樂或美術領域，但被視為不會影響正常生活，可是語言、數學的學習有障礙就必須找出來。

要怎麼找？涉及蒐集大量資料。以「高雄市國民教育階段學習障礙學生鑑定安置工作實施計畫」為例，需檢附三份資料表：⁵第一份包含所有學障相關測驗資料及成績評量紀錄，始於學生的國語文和數學段考成績，接著是魏氏兒童智力量表第四版，其次則是依據目的選擇相關測驗，分為識字與書寫、閱讀理解、數學能力、注音與聲韻覺識、聽覺理解、其他，但是每位個案都須檢附識字、閱讀理解及數學基本運算能力等三項能力測驗，而且每項測驗都有「受試者行為觀察

⁵ 網路查詢結果，只有高雄市公開學障鑑定安置需檢附之資料表。

記錄」欄位（高雄市政府教育局，2019）。可見成就測驗及其表現是學障鑑定的基本資訊，而且僅限於國語文和數學兩科，必須檢附的三項能力測驗也包括識字、閱讀理解、數學基本運算。葉組長對學障的高出現率如此解釋：

我們這麼以考試為取向，只要小朋友的紙筆評量比較差，他都很容易被老師推薦出來。這某個程度也反映出我們的普通班老師不大會做差異化教學，他就覺得怕誤了他，乾脆把他送到特教，讓你們服務他。

（SE2）

其實多位受訪者也都提到學障和學業落後很難區辨，例如郭主任認為學障、智障的出現率占大宗，原因是：

在學校裡都由老師進行篩選，最直接的方法就是看學生的學習成就表現，要拿學業成就、智力測驗結果送件，相對容易，所以學校端都會往這兩類跑。（LEA3）

如此一來，是否可能誤判？不少受訪者都認為難以避免，關鍵在於資料蒐集、分析精準與否。例如，許校長（SE16）指出鑑定委員都看資料，在送鑑輔的過程中，如果資源班教師或相關人員未能分析清楚，可能誤判。石教授（S1）也認為，若不努力蒐證，資料呈現不足，當然就會誤判，而這正考驗教師的專業。

另一方面，因有灰色地帶，研判結果不一，形成複雜糾結：

1. 專業研判標準不一：雖然學障鑑定標準之一明定排除智障，問題在於切截點的拿捏並無明文規定，受訪者表示有的教授堅持智力測驗結果必須85以上，有的則界定為70，範圍很大。方老師（SE5）根據多年的實務經驗指出，學校的心評教師實施智力測驗後，70以下就朝智障、70以上甚至80、85以上就朝學障送件，而坐落在70~75之間的很難判斷，必須衡量要送哪類，因為鑑輔會要求明確告知送件類別，類此有灰色地帶的就要備齊資料。無論如何，最後會在鑑定會議進行研判，有受訪者指出只要知道哪位教授，幾乎可以預期通過與否。儘管如此，石教授卻認為此乃不可避免，只能接受：

障礙類別之間一定有overlap，所以你說他到底exactly叫什麼？永遠沒辦法切割得很清楚。我也必須跟你講，每一組委員判下來還是多少有差異，就像我們同樣一個人去給醫生看，你跑三個醫院，如果你是比較不典型的，三個醫院的醫生判下來可能都會不一樣。這個是我們一定存在的狀況。（S1）

2. 學者教師立場不同：1980年代末開放設立特教學系，許多特教學者紛紛聚集，而在國外修讀學障的學者也有機會回國任教，所培育的學生畢業後多任職學校特教工作，如資源班教師，因此在鑑定大會中，昔日師生變成鑑定者與送件者的關係。有受訪者描述大會中的衝突場景，教授質疑特教教師為何未依在校所學進行初評：「明明在學校的時候教過這樣不算學障，為什麼送出來？」，特教教師明言為了保住員額。

另一方面，也有受訪者表示是為了學生的需求而送件，有的案件在初評時就已經很為難，儘管補送大量的學習單，最後仍然送進大會，與大會的教授都很熟識，在鑑輔會當面對教授說：

其實以我學的鑑定跟整個的訓練，他們就不是特殊生，但是只要我今天資源班撤掉，他絕對會表現得跟學習障礙一樣的樣貌，因為他回去沒有任何的資源，也沒有任何可以學習的條件，可是他們的智力可能又不足以只依賴聽課，就可以學會他該學的能力。

3. 行政需要專業背書：標準模糊，形成灰色地帶，不同教授研判結果不一，引發學校端的質疑。為何教授不同？有受訪者指出，鑑輔會委員的組成無法固定，一方面是期程多、時程緊，1年要開數十次會議，另一方面也是並非人人都願意與會，因為鑑定具爭議性，可能會被陳情，因此必須夠專業、夠穩定，才能與家長和學校對話，也不能與局端立場不一。

所謂局端立場，大抵就是依法行政，但若未能通過鑑定，可能引發學校教師不滿，進而藉由教師團體施壓，影響所及，可能就是未來不找特定教授參與鑑定，或是事先尋求共識。然而適當人選難覓，尤其論及特定障別，例如學障，就

更受限，況且當今資訊公開，容易查詢，不只鑑定如此，涉及評鑑亦然。如此一來，教授也會承受壓力，只是地方教育行政當局還是希望教授成為學理後盾，堅持專業意見；有受訪者無奈指陳，特教不只在學校裡處於弱勢，因為學生數少，在局處裡亦然，相關業務正式人員皆無特教養成背景，卻必須處理如此專業之業務，當然有賴學者背書。

4. 專業承受各方壓力：「特教領域真的是很浩瀚」，連校長（SE14）受訪時也如此有感而發，特教的專業性可見一斑。然而如何彰顯專業？某種程度來說，經過4年培訓，任務之一便是送件通過，就像郭校長所說的：

所有資料彙整之後，特教老師要做判讀，否則鑑輔會就不會通過，甚至會認為學校的專業不夠，所以特教老師的任務就是讓學生通過鑑定。
（SE4）

但學障的鑑定有其灰色地帶，就得進入大會，有受訪者分享，教授會問及學生的家庭狀況，特教教師一開始沒經驗，回應家庭狀況不好，教授就會質疑，後來掌握判定標準，向委員說明家長的工作，並強調家長有能力協助該生學習，以排除文化刺激不足之類的環境因素。

正因學障的鑑定有其模糊性，有時會先判定「其他障礙」，尤其年級愈低，研判愈是謹慎，即使通過學障鑑定，為了慎重起見，必須1~2年後重新評估。任教超過20年的詹組長感慨道：

委員的一二年是凡間的不到一年，因為必須扣除掉寒暑假，幾乎等於一拿到這次的鑑定結果，就要為下一次的鑑定蒐集資料了。（SE9）

鍾主任（SE7）則於受訪時帶來許多該校特教教師所準備的送件資料，意圖表達如此辛苦，有時卻未被鑑輔會信任，而且時間過短，看不出來進步，又要重評，於是陷入不斷蒐集資料、送件及鑑定的循環。當問及重評通過率，詹組長不假思索地附和：

連我們自己都很想拿（通過率），因為我很想去佐證重評是否有其意義？假設今年要求我100件重評，可是100件都照樣通過，那我是浪費資源跟人力啊！（SE9）

古組長（SE15）也表示，學障容易被篩出來，也較容易通過，幾乎是百分百，有的教授不想麻煩，全數通過，否則一旦退件可能遭到投訴。

（三）特教需求：文化刺激不足不易排除

學障的鑑定之所以困難，除了與低成就不易區分，還面臨文化刺激不足的難以排除，進而難以確認所需特教服務。有趣的是，雖然「文化刺激不足」乃《身障及資優鑑定辦法》所使用的語彙，但是，在25場的訪談中至少16場出現「文化不利」用語，且幾乎都在表達與學障的不易切割。如彭校長觀察指出：

學習障礙有很多情況真的是來自文化不利啊！因為他長期回家是沒有寫功課啊！只要有人陪伴他寫功課，他就OK啊！可是父母親就是不在，要去做工啊！甚至就是託給所謂的姑姑、叔叔、阿伯，那怎麼說呢？所以現在所謂的學習障礙，比較傾向是說他某一種可能生理上的，可是沒有想到文化上的……他目前遇到的障礙是來自於他就是回家沒有書桌、沒有人叫他寫功課，不是他生活的一部分，他的反覆練習不足啊！（SE11）

儘管如此，送件時仍要佐證已排除。前文曾提及的高雄市國民教育階段學障之鑑定需檢附的資料表，第二份即「旨在瞭解疑似生教育史、家庭史、學習現況及轉介前介入成效」，相較於表1的著重量化數據，表2則以質性資料為主，分四部分，前二者以訪談蒐集，第一部分是「家庭情形、發展史與教育史」，受訪者是個案的關係人；第二部分是「學生能力現況」，受訪者包括導師、科任教師、資源班教師；第三部分是「轉介前介入執行情形」，須填介入方案、執行情形、檢附資料、介入起訖、評估成效；第四部分則是「綜合評估個案在學習上之困難」（高雄市政府教育局，2019）。然而多位受訪者都同意學障鑑定難免涉及主觀價值，郭主任（LEA3）就提到大抵只能確認學生有特教服務的需求，至於是

何種類型只是一種推論；古組長（SE15）也表示文化不利目前沒有工具篩選，誤差難免，所以無法測出誰是真的學障。

言及「文化不利」往往就會連結家庭社經背景，從訪談的語料歸納出對立的見解：

1. 身障生多來自社經地位較低家庭：幾位受訪者提及身障生家庭社經地位偏低，如陳股長（LEA5）表示雖無統計資料，但依現場觀察所得，發現身障生的家庭經濟狀況不佳，不乏母親就在鑑定安置會場哭泣，表示有賴特教資源；江組長（SE8）受訪時提供任職學校統計數據：全校學生1,346人，註冊需要協助者（指低收入、中低收入、家庭突遭變故經導師確認）108位，占8.02%，不分類資源班學生38人，10位需要協助，占26.31%，他進一步說明，不用和資優班比較，就算和一般生對照，不分類資源班學生來自經濟弱勢家庭比例的確較高；許校長也直言很難否認家庭社經地位之影響：

社會階級屬於比較底層的，他能夠去結交的另外一半，或許就會有一些先天上的限制，比方說，我資源班的孩子當中有一些智能障礙的個案，父母親都是智能障礙或是弱智的情況比較多，這是遺傳嘛！另外一個就是，以現在來講，就是有新住民的、陸配啦、外配啦等等，她們嫁到臺灣，本身可能只是家境不ok，其他ok，但是來到臺灣，她沒得選，所嫁的對象是比較弱勢的男性，肢體障礙、甚至有點弱智，就是為了傳宗接代，所以她生出來的下一代，當然遺傳的因素就變高了。（SE16）

2. 身障生分布在不同社經地位家庭：也有受訪者認為身障生來自不同社經背景家庭。詹組長（SE9）的觀察是似乎因障別而異；學障、智障或是某些障別，較多低社經家庭的小孩，尤其是自足式特教班，有的家長本身就領有手冊，甚至以前就是讀特教班，而自閉症類就較多來自高社經地位家庭的孩子，爸媽都在大學任教、擔任醫師、律師。葉組長（SE2）也提到特殊生兩極化，近幾年自閉症和亞斯伯格症的比例很高，家庭社經地位也高，但是弱的就非常弱，一門忠烈，父母是身障生，所生小孩亦然，整個家庭需要協助。郭校長則分享因為經歷增加而改變了原有信念：

一開始在郊區的學校，那10年的觀察就是很多特教生是比較偏向社會階層比較差的家庭。但是等我到○○國小就比較都會區，我特教班的學生裡面，有一些媽媽的社經地位是非常高的。那現在的學校也算是郊區嘛！所以當初那個觀察可能只是碰巧，很可能是鑑定錯誤；那個時候在□□國小，我就覺得鑑定學習障礙非常簡單，只要他學業成績差，大概很容易就被鑑定學習障礙了。後來愈來愈進步，要求很多佐證他就是天生的，不是環境的文化造成的。（SE4）

二、討論

（一）教育相關體系生產特教需求

訪談中論及特教分類是不是分流，有受訪者立即否認，表示特教鑑定並非分流，而是協助學生回歸主流，是積極性差別待遇，多位受訪者言談間也常出現「提供特教服務滿足學生需求」。值得注意的是，雖然誠如張嘉文（2010）的觀察，「特殊教育需求」並非法令用語，但我國的《特殊教育法》第3條與第4條是採用「具學習特殊需求」，如此一來，似乎更將「需求」限於個別學生學習所需。然而從上述的研究發現不難勾勒特教專業領域幾乎自成一個產業，有的障別需要醫療介入，而像學障這種認知類則以教育介入為主，但是如前所言，教育領域總伴隨著心理學門，早在1977年Squibb就已明言很多人涉入遲緩的小孩（backward children）之既得利益，包括學者、心理學家及教師：

有一個發展遲緩與補救的產業，因為遲緩存在而存在的學者、出版社、兒童輔導門診、心理學家、測驗中心、學校部門與教師，就其生涯發展利益而言，必須發現更多遲緩的兒童。（Tomlinson, 1981, p. 15）

到了本世紀仍有學者以〈搜尋身心障礙〉（The Hunt for Disability）為題撰文，指陳一個普遍現象：學生在學校被貼標籤，然後被提供不同與特殊的服務（如Baker, 2002）。

關於教育介入，學障鑑定排除條件除了文化刺激不足，還有教學不當，但

是，在訪談過程中，受訪者幾乎多言及文化不利，當研究者問及如何排除教學不當環境因素，一位受訪者不假思索地回應，因為送件者為教師，不可能說自己教學不當，學校文化多屬鄉愿，不會指出教師教學不當，都說學生有特殊的需求，根據實務經驗，幾年下來，送件理由從未提及普教教師教學問題導致學生學習落後；另一受訪者也表示困難，如果指出教師教學不當，就得報不適任教師，而不適任教師之處理則困難重重。這些說法與胡永崇（2005，2013）、鄭麗雪（2010）的觀察一致。有待追究的是，何以普教教師傾向將低成就學生提報疑似學障？原因可能包括「身障學生經學校學習輔導小組認定確有受測困難，得免參加篩選及成長測驗，且不計入應受測學生人數計算」，⁶而且為了「確保學生基本學力，提高篩選測驗標準」（教育部，2015），如此一來，學生的低成就更可能造成教師的焦慮，一如徐老師（LEA11）所說的，畢業門檻提高，學生成績不佳，導致教師要被檢討。而頻繁的定期施測，造就測驗產業需求，又成教育體系之一；確保學生基本學力的背後則可能是隱含對人口品質、國家競爭力的整體焦慮，這也是Baker（2002, p. 674）所擔心的優生學之遺緒從未消失：

正向的優生學顯得特別適合學校教育的成人主導活動，風險評估現已被視為一種正常的（normal）實踐，教師、特教工作者、心理學與醫學專家，以及家長都被引導去評估孩子的行為以決定任何潛在的（potential）問題。

卻鮮少反思特教需求涉及哪些利害關係人及由其組成之體系。

（二）特教需求反映健全常規預設

關於標籤，在訪談中也常出現，相對於對「分流說」的否認，多數受訪者都同意每個障別就是一種標籤，有人提到有些家長不同意讓孩子接受鑑定，正是基於標籤化的擔憂，但有些標籤的接受度則較高如學障。然而也有受訪者表示孩子被發現當然會有標記，往負向連結就是標籤，變成汙名化，例如資源班被嘲諷資

⁶ 詳《教育部國民及學前教育署補助辦理國民小學及國民中學學生學習扶助作業要點》之補充規定。

源回收、垃圾，往正向連結就是得到資源協助，例如提供輔具滿足肢障的特教需求。只是從上述的研究發現得知，學障的鑑定有灰色地帶，關乎標準如何界定，例如智力測驗成績的切截點並無定論，而且學障內部分為許多亞型，難怪有受訪者表示雖然學障鑑定所用工具最雜，卻也最難判定。不過無論如何，任何研判無法避免健全常規預設，畢竟沒有「正常」的參照，也就沒有「異常」或「偏差」的分類（Burman, 2008; Kirp, 1974; Spring, 1976），只是教育工作裡的ability-disability二元對立的天生性總被視為理所當然（Ware, 2000）。

弔詭的是，儘管存在灰色地帶，何以學障的出現率有增無減？除了上述所言體系生產需求，前曾述及的DSE次領域之文獻也值得反思；致力於彰顯學校體制隱含的健全能力偏見，認為disability一詞具高度爭議性，且並不總被視為是負向的，教育的標籤和服務提供的模式是好是壞並無共識，有待深思的反而是更深層的認識論和本體論的議題，例如，建構常模與偏差的目的何在？什麼權力關係內隱於類別的生產，像正常和異常？為何熱衷於分類障別、對相同（sameness）充滿熱情（Baker, 2002; Stiker, 1984/1999）？如同詹組長（SE9）所說，認真而論，每個孩子都是獨一無二的，都有特殊需求，但最後總有一些會被鑑定為某種障別，如學障。然而鑑定標準往往武斷，包括測驗所採常模，徐老師（LEA11）就指出，測驗編製或修訂的常模建立未納入原住民，而學障鑑定使用的基礎數學能力評量，現行常模已很老舊。難怪Baker（2002）認為障礙並非客觀地存在於個人，而是透過當前的社會關係與制度性的結構所形構。如古組長（SE15）所言，現在測驗工具不同於十幾年前的，專家認為孩子受的文化刺激變多，因此修訂的標準也比以前高，這符應了Tomlinson（1981, p. 27）所稱專業人士的獨斷（arbitrariness）之雙重色彩：他們不只有強加的權力，還能從各種可能中加以選擇，並決定強加什麼在他人身上。

（三）健全常規預設強化缺陷思維

「文化刺激變多」顯然並不適用所有孩子，否則學障的定義就不必排除「文化刺激不足」此一環境因素。有待探討的是，此處所稱，究竟是指誰的文化？而又誰會刺激不足？Tomlinson（1981）研究發現，英國的ESN常被用於移民子女，然而被標籤的不僅止於一個小孩，而是一個文化。若然，健全常規影響所及並不僅限個體身心狀態研判，往往連帶評價其所從出之家庭、甚至範圍更廣

的文化，進而稱為「文化不利」，此即反映缺陷思維。事實上，人類學家早已大力澄清「文化不利」此概念充斥偏見，例如Ogbu（1974）批評從事學校教育研究的學者大多來自主流社會，難以避免透過自身文化視角觀察所謂落後文化，因而提出小孩能力匱乏（within-child deficit）或文化不利之類的荒謬學說，卻輕忽文化乃生活方式，並無優劣高下之分，呼籲勿將差異（difference）等同不足（deficiency）。

遺憾的是，缺陷思維無所不在，滲透日常生活，教育領域自不例外（楊巧玲，2020；Pearl, 1997; Valencia, 2010）。從上述的研究發現看得出來，學校教育對學障的鑑定，要求檢附資料（包括家庭情形及發展史）作為研判參考之一，有些受訪者也直指身障學生家庭社經地位通常較低，能夠支持子女學習的經濟資本與文化資本都較有限，正因如此，使學障的鑑定難以排除文化不利因素。但方老師（SE5）受訪時提供並贊同「新北市學習障礙鑑定及亞型研判補充說明」中對排除其他因素直接造成之結果的解釋：「生活環境為文化不利者，不必然產生文化刺激不足，不宜因生活環境不利就直接認定是文化刺激不足而排除為學習障礙」（新北市特教資訊網，2020，頁3），這與胡永崇（2013）對排除條件的批評不謀而合。郭校長（SE4）更依其服務不同類型、地區學校之經驗歸納出身障學生未必來自社經地位低落家庭，但似乎因障別而異，學障、智障類別者傾向低社經背景，然這有待系統性的統計才能確認，且需要長期觀察。例如，Sleeter（1986）針對美國學障發展之研究發現，這個障別起初是中產階級白人家長力爭而來的，為的是使其成就落後的子女得以與窮人或有色人種的子女區隔，後者多被歸為以下四類：學習緩慢、心智遲緩、情緒困擾、文化剝奪，到1960、1970年代民權運動興起，少數族群要求學校更有效地教育所有學童，不料最後卻演變成原來會被鑑定為學習緩慢、心智遲緩、文化剝奪的學童被歸類在學障，導致學障人數有增無減，且窮人及有色人種的子女比例居高不下。值得注意的是，受訪語料較少出現對「文化不利」之質疑，比較明顯的反思寓含在侯校長針對研究者的提問之回應：

文化不利和多元文化是不是自相矛盾？好像是。這麼多分類就是用主流在看；事實上，我們會用一般的標準衡量，像是一般的家庭父母有

工作、回家會複習功課，但有些並不是這樣的，家裡什麼都沒有，甚至我們常講的家庭功能不佳。問題是這個佳不佳，是用我的標準。
(SE13)

伍、結論與反思

一反生物醫療、心理學模式著眼個體的病理化與缺陷，社會學的觀點指出所謂特教需求乃社會建構之產物。以學障為例，對臺灣而言是進口的概念（洪儷瑜，2006），而輸出國已累積不少反省的文獻（如Baker, 2002; Kidder-Ashley, Deni, & Anderton, 2000; Sleeter, 1986），我國特教學者對有關學障的定義與鑑定之爭議亦未迴避（如胡永崇，2005，2013；洪儷瑜，2006）。然而如同Skrtic（1986）觀察指出，特教知識多來自實務的批評，包括家長、倡議者，以及特教工作者自己，主要圍繞在身障學生的鑑定、安置和教育，事實上，當今的特教實務大多就是在回應過往的批評，但這也強化了特教界的信念之一：只要改善診斷、介入和技術，整個領域就會進步，而類此無意識卻根深柢固的基本信念正是特教知識的問題，其餘基本信念包括視障礙為個體所擁有的狀態、障礙類別是有用且客觀的區分、特教是理性設計與協調的服務系統用以協助被標為身障的學童。Skrtic明確主張特教的真正進步需要不同的參照架構，認真看待理論的批評，包括過度依賴來自生物醫學的病理學模式、來自心理學的統計模式，一旦結合二者，常將非生物性的展現如測驗分數置換為個人的病理特徵，但是植基於此等模式而形成的診斷、介入與技術是膚淺的，因為無法評估、改變或規避身障的社會、政治及文化脈絡。

本研究採行特教社會學觀點，不將學障的定義與鑑定視為給定，而予以問題化，說明學障如何是社會建構之產物，其從無到有，再到高出現率的現象可分三個層次做成結論、提出反思：

（一）就表層的意義而言，此乃一需求／供應鏈體系

在此體系中，需求乃由供應鏈加以定義、進行研判、做成決定，當事者本身並無置喙的餘地，連同意權都是由其家長行使，無論哪個環節，著眼於被視

為有需求者，直接對其施測，使之接受正常化的凝視（normalizing gaze），或間接藉由教師的描述、鑑定委員的研判而成為個案（case），這些個案構成知識的客體的同時，也成為權力的載體（Foucault, 1977）。相對於被視為有需求者接受凝視、成為個案，作為利害關係人的供應鏈卻鮮少受到檢視，因其專業地位及隱含其中的權力正當化了繁複的鑑定程序，進而使學障成為一個客觀的事實（Tomlinson, 1981）。然而實際上並非如外表所呈現的客觀，與低成就難以區分、文化刺激不足因素難以排除，幾乎已是共識，也正因此可看出專業人士組成的供應鏈內部的矛盾，一方面互相需要以鞏固專業的地位，如普教教師與特教教師、行政單位與特教學者，另一方面彼此競爭對專業地位的宣稱，如特教學者之間、特教學者與特教教師。由此可見，「特殊教育需求」或「具學習特殊需求」此等專業術語、法令用語並非理所當然，亟待重新思辨，誰有需求？何謂特殊？如何決定？避免如Tomlinson（1981, p. 16）研究所發現的，專業人士所提供的說詞流於套套邏輯：「有學習困難的學童是需要被發現有學習困難的學童」。

（二）就延伸的意義而言，「需求」與「缺陷」是一體兩面

「缺陷」不僅止於個人，更及於所從出。本研究發現雖然學障的定義明定必須排除文化刺激不足、教師教學不當此等環境因素，但是作為供應鏈的一環，普教教師與特教教師鮮少著眼於教學不當，而文化刺激不足則往往有賴主觀的推論。一般來說，家庭社經地位低被視為「文化不利」，進而被推論為「文化刺激不足」，依照定義應被排除，但因缺乏明確標準，加上特教專業基於助人、提供服務的預設與信念，或是為了維持員額，仍然可能送件學障鑑定，於是特教需求與缺陷思維成為一體的兩面，而這也是學障這個類別的輸出國致力於反省的，亦即特殊教育社會學之旨趣。Thorius（2019）指出一個矛盾的現象，儘管美國《身心障礙者教育法案》（Individuals with Disabilities Education Act）多次修法，以回應研究者的批評，但是身障學生的種族與社會階級分布不成比例仍然持續，即使特教工作者表達消除此一不成比例的願望，卻又傾向病理化有色人種、來自低社經家庭的學童，Thorius進而呼籲特教的專業學習必須正視並反思善意的外衣下所潛藏的白人至上主義及健常能力偏見的傳統。回顧我國脈絡，進口學障概念已數十載，但特教整體資料，如統計年報，目前為止都只出現性別統計，並無社會階級、種族／族群分布相關數據，特教領域相關研究又多採取心理學的模

式，社會學的觀點晚近才受重視，有待持續關注、深入探究，以免陷入矛盾：政策上標榜教育機會均等，實務上卻教育機會不均等。

（三）就深層的意義而言，反映健全常規預設以及對人口品質的焦慮

自本世紀以來，多元差異的價值在臺灣的教育改革與政策並未缺席，但是教育現場根深柢固的智育為重與考試導向似乎仍難撼動，健全常規不僅適用於感官與肢體，也被用於衡量心智狀態、學業成就，更被延伸到學生所從出，於是健全常規預設往往強化缺陷思維；來自「非一般家庭」的學童，如經濟弱勢、單親、隔代教養、原住民、新住民者，可能被類推為文化不利，因此容易發展遲緩、出現學習障礙樣態，即使學障定義明定排除環境因素。這也正是何以特教知識，包含理論與實務，都需要典範轉移，超越生物醫學及心理學學門（Skrtic, 1986），如障礙研究的文獻早已指出持續的障礙鑑定／標籤會讓「正常」的觀念不被擾亂，因為並未質疑專業人士對「正當的社會秩序」（a legitimate social order）的信念（Baker, 2002），進而將「正常」本質化與優位化，致力於將學童正常化、同質化。然而「正常」也是社會建構下的產物，如1973年美國重新定義心智遲緩（mental retardation），從智力測驗分數低於平均值一個標準差降為二個標準差，以因應當時民權運動的訴求（Sleeter, 1986）。回顧我國脈絡，當全球競爭的壓力日增，人口品質的提升成為學校教育的責任，或說集體焦慮，無論上修智力標準或提高畢業門檻，若不問題化ability-disability二元對立的天生性，反思何謂「能力」、「素養」，學障的出現率可能持續增加，形成一種弔詭：一邊倡議尊重多元差異，一邊鞏固健全常規預設。而這並不僅是特教的困境，也是普教的課題，畢竟特教只是公共教育體制的一個次系統。

致謝：感謝科技部的經費挹注（MOST 106-2410-H-017-007-MY2）、研究參與者的參與、研究助理（郭思涵、陳可安、郭靜芳、許億恩、溫姿琇、陳維珍）的協助，及匿名審查委員的珍貴意見。

DOI: 10.3966/102887082021096703001

參考文獻

- 于承平（2016）。臺灣融合教育教師師資供需現況及問題探究。《學校行政雙月刊》，102，140-160。doi:10.3966/160683002016030102009
- [Yu, C.-P. (2016). Discussion and reflection on inclusive education teachers supply and demand and its problems in Taiwan. *School Administrators*, 102, 140-160. doi:10.3966/160683002016030102009]
- 立法院法律系統（無日期）。特殊教育法一立法沿革。2020年10月1日，取自<https://lis.ly.gov.tw/lglawc/lawsingle?0^C48160C40C06E6C48160C0970606E49166C00E0626D0916EC40C>
- [Legislative Yuan Law System. (n.d.). *The Special Education Act—Legislative evolution*. Retrieved October 1, 2020, from <https://lis.ly.gov.tw/lglawc/lawsingle?0^C48160C40C06E6C48160C0970606E49166C00E0626D0916EC40C>]
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013）。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080065>
- Regulations of Identifying Disabled and Gifted Students*. (2013). Retrieved from <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080065>
- 吳武典（2011）。我國特殊教育之發展與應興應革。載於國家教育研究院（編印），《我國百年教育回顧與展望》（頁199-220）。新北市：國家教育研究院。
- [Wu, W.-T. (2011). The development and necessary reform of special education in Taiwan. In National Academy for Educational Research (Ed.), *The retrospect and prospect of education for a century in Taiwan* (pp. 199-220). New Taipei City, Taiwan: National Academy for Educational Research.]
- 吳恭瑞（2010）。國小學習障礙學生對資源班安置知覺之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- [Wu, G.-R. (2010). *A qualitative study on the perception of elementary school students with learning disabilities about resource room placement* (Unpublished master's thesis). Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]
- 吳瑋聰（2009）。應用差距標準與教學反應分析於學習障礙學童鑑定。《國小特殊教育》，48，32-40。
- [Wu, W.-T. (2009). Applying discrepancy standard and analysis of teaching response to identify

students with LD. *Special Education for the Elementary School*, 48, 32-40.]

宜蘭縣政府 (2018)。宜蘭縣各國民中小學及學前身心障礙特殊教育班級與員額人力設置要點。取自<http://glrslaw.e-land.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000363>

[Yilan County Government. (2018). *Regulation of special education class and staff for K-9 in Yilan*. Retrieved from <http://glrslaw.e-land.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000363>]

林大森 (2001)。家庭教育資源對教育分流、教育取得之影響。《國立政治大學社會學報》，31，45-75。

[Lin, T.-S. (2001). The effect of family educational resources on tracking and educational status attainment. *The NCCU Journal of Sociology*, 31, 45-75.]

林佩欣 (2007)。從一個資源班教師的觀點來看普通學校實施融合教育的問題。《特殊教育季刊》，104，28-33。

[Lin, P.-H. (2007). The problems of a regular school implementing inclusive education: From a resource classroom teacher's perspective. *Special Education Quarterly*, 104, 28-33.]

洪巧珣、林宏熾 (2010)。國小階段身心障礙資源班教師多元文化教育素養及其相關因素之研究。《特殊教育學報》，31，53-84。

[Hung, C.-H., & Lin, H.-C. (2010). A study on multicultural education literacy and its related factors for elementary resource room teachers. *Journal of Special Education*, 31, 53-84.]

洪儷瑜 (2006)。學障教育在臺灣的第一個三十年——回顧與展望。《特殊教育季刊》，100，3-15。

[Hung, L.-Y. (2006). The first thirty years of learning disabilities in Taiwan. *Special Education Quarterly*, 100, 3-15.]

胡永崇 (2005)。以教學反應 (RTI) 作為學習障礙學童鑑定標準之探討。《屏師特殊教育》，11，1-9。

[Hu, Y.-C. (2005). A discussion on using response to intervention as a criterion to identify students with LD. *Ping Shih Special Education*, 11, 1-9.]

胡永崇 (2013)。從特殊教育的觀點檢討我國學習障礙的定義與鑑定標準。《國小特殊教育》，56，1-16。

[Hu, Y.-C. (2013). Examining the definition and identification criteria of LD in Taiwan from special education perspective. *Special Education for the Elementary School*, 56, 1-16.]

高雄市政府 (2014)。高雄市立高級中等以下學校及幼兒園身心障礙分散式資源班設置要點。取自<https://www.kh.edu.tw/rules/getDirectory/126>

[Kaohsiung City Government. (2014). *Regulations on setting the decentralized resource class*

- for the disabled students from K to 12 in Kaohsiung. Retrieved from <https://www.kh.edu.tw/rules/getDirectory/126>
- 高雄市政府教育局（2019）。**高雄市108學年度國民教育階段學習障礙學生鑑定安置工作實施計畫**。高雄市：作者。
- [Bureau of Education, Kaohsiung City Government. (2019). *The plan for the identification and placement of students with LD in elementary and junior high schools, 2019 academic year*. Kaohsiung, Taiwan: Author.]
- 國家教育研究院（無日期）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。2021年1月4日，取自 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>
- [National Academy for Educational Research. (n.d.). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines*. Retrieved January 4, 2021, from <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>]
- 張芬芬（2010）。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。**初等教育學刊**，**35**，87-120。
- [Chang, F.-F. (2010). The five steps of qualitative data analysis: Climbing up a ladder of abstraction. *Journal of Elementary Education*, *35*, 87-120.]
- 張恆豪（2007）。特殊教育與障礙社會學：一個理論的反省。**教育與社會研究**，**13**，71-94。
- [Chang, H.-H. (2007). Special education and sociology of disability: A theoretical reflection. *Formosan Education and Society*, *13*, 71-94.]
- 張春興（1974）。教育心理學的誕生與發展，**師大學報**，**19**，177-200。
- [Chang, C.-H. (1974). The birth and development of educational psychology. *Journal of National Taiwan Normal University*, *19*, 177-200.]
- 張嘉文（2009）。檢視台灣融合教育的研究與發展實務。**網路社會學通訊**，**83**。取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/83/8311.htm>
- [Chang, C.-W. (2009). Examining Taiwan's inclusive education research development and its practice. *Internet Sociology Communication*, *83*. Retrieved from <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/83/8311.htm>]

- 張嘉文（2010）。台灣校長對特殊教育需求定義的觀點之社會學研究。《特殊教育研究學刊》，35（2），1-27。
- [Chang, C.-W. (2010). A sociological study of principals' perspectives on the definition of special educational needs (SEN) in Taiwan. *Bulletin of Special Education*, 35(2), 1-27.]
- 張蓓莉（2009）。臺灣的融合教育。《中等教育》，60（4），8-18。
- [Chang, B.-L. (2009). Inclusive education in Taiwan. *Secondary Education*, 60(4), 8-18.]
- 教育部（2015）。全球資訊網—即時新聞—持續協助，看見孩子的進步。取自https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C37F8FA8128BA683
- [Ministry of Education. (2015). *Global information net—Instant news—Keep helping to see children's progress*. Retrieved from https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C37F8FA8128BA683]
- 教育部（2020）。一〇九年度特殊教育統計年報。取自<https://www.set.edu.tw/actclass/files/default.asp>
- [Ministry of Education. (2020). *Annual statistics of special education—Year 2010*. Retrieved from <https://www.set.edu.tw/actclass/files/default.asp>]
- 教育部部史（無日期）。重大教育政策發展歷程。2021年1月4日，取自<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=7>
- [History of MOE. (n.d.). *The development process of crucial educational policies*. Retrieved January 4, 2021, from <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=7>]
- 教育部特殊教育通報網（無日期）。一般學校各縣市特教類別學生數統計（身障）。2020年10月1日，取自https://www.set.edu.tw/statistic_web/sta2/default.asp
- [Special Education Transmit Net, MOE. (n.d.). *Statistics of student numbers with respect to special education categories by city/county*. Retrieved October 1, 2020, from https://www.set.edu.tw/stastic_web/sta2/default.asp]
- 教育部統計處（無日期）。教育統計查詢網—各級學校學生數—國小（各學年度總計公私立別、性別）。2020年10月1日，取自<https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MQA1AA2>
- [Department of Statistics, MOE. (n.d.). *Educational statistics data set—All student numbers—Elementary school*. Retrieved October 1, 2020, from <https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MQA1AA2>]
- 許志成（2007）。一群山區資源班學童生活面貌之敘說探究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。

- [Xu, Z.-C. (2007). *The narrative of a group of special child's life* (Unpublished master's thesis). National Pingtung University, Pingtung, Taiwan.]
- 郭峰誠、張恆豪（2011）。保障還是限制？定額進用政策與視障者的就業困境。《臺灣社會研究季刊》，83，95-136。
- [Kuo, F.-C., & Chang, H.-H. (2011). Protection or restriction? Employment quota policy and life experiences of persons with visual impairment in labor market. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Studies*, 83, 95-136.]
- 陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰（2007）。轉介前介入在學障鑑定之可行性研究：以原住民低成就國小學童為例。《特殊教育研究學刊》，32（2），47-66。
- [Chen, S.-L., Hung, L.-Y., & Tzeng, S.-J. (2007). The feasibility of a pre-referral intervention program in LD identification: Using a reading intervention program for aboriginal underachievers as an example. *Bulletin of Special Education*, 32(2), 47-66.]
- 黃柏華、梁怡萱（2005）。轉介前介入於特殊教育中的角色探析。《特殊教育季刊》，95，1-11。
- [Huang, P.-H., & Liang, Y.-H. (2005). An inquiry into the role of pre-referral intervention in special education. *Special Education Quarterly*, 95, 1-11.]
- 新北市特教資訊網（2020）。鑑定安置—新北市學習障礙鑑定及亞型研判補充說明。取自<https://www.sec.ntpc.edu.tw/Counseling/Details/395>
- [Special Needs Education of New Taipei City. (2020). *Identification and placement—Supplemental instruction of identifying LD and judging its subtypes*. Retrieved from <https://www.sec.ntpc.edu.tw/Counseling/Details/395>]
- 楊巧玲（2020）。解構新移民子女教育研究中的缺陷思維論述。《臺灣教育社會學研究》，20（2），39-90。
- [Yang, C.-L. (2020). Deconstructing the discourse of deficit thinking in research on the education of new immigrants' children. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 20(2), 39-90.]
- 溫國珍（2012）。不同教育安置環境下國小學習障礙學生學習態度與自我概念初探。《東華特教》，47，15-19。
- [Wen, K.-C. (2012). An exploration to the learning attitude and self-concept of elementary LD students under different placement. *Dong Hwa Special Education*, 47, 15-19.]
- 鄭麗雪（2010）。教學反應（RTI）——學習障礙鑑定的新趨勢。《國小特殊教育》，49，99-106。
- [Cheng, L.-H. (2010). Response to Intervention (RTI): A new trend to identify learning disability.

Special Education for the Elementary School, 49, 99-106.]

薛承泰 (1996)。影響國初中後教育分流的實證分析：性別、省籍、與家庭背景的差異。台灣社會學刊，20，49-84。

[Hsueh, C.-T. (1996). Analyzing the family background effect on the tracking of post-junior high education. *Taiwanese Journal of Sociology*, 20, 49-84.]

Apple, M. W. (2004). *Curriculum and ideology* (3rd ed.). New York, NY: RoutledgeFalmer.

Baker, B. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104(4), 663-703.

Bazeley, P. (2021). *Qualitative data analysis: Practical strategies* (2nd ed.). London, UK: Sage.

Berg, B. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Borkan, J. M. (1999). Immersion/crystallization. In B. F. Crabtree & W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 179-194). Newbury Park, CA: Sage.

Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology* (2nd ed.). London, UK: Routledge.

Campbell, F. (2000). Eugenics in a different key? New technologies and the “conundrum” of “disability”. In M. Crotty, J. Germov, & G. Rodwell (Eds.), *“A race for a place”: Eugenics, Darwinism and social thought and practice in Australia, Proceedings of the History and Sociology of Eugenics Conference* (pp. 307-318). Callaghan, NSW: University of Newcastle.

Danforth, S., & Rhodes, W. (1997). Deconstructing disability: A philosophy of inclusion. *Remedial and Special Education*, 18(6), 357-366.

Ferri, B. A., & Connor, D. J. (2005). Tools of exclusion: Race, disability, and (re)segregated education. *Teachers College Record*, 107(3), 453-474.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The Birth of the prison*. New York, NY: Pantheon Books.

Foucault, M. (1984). Polemics, politics and problematizations: An interview with Michel Foucault. In P. Rainbow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 381-390). New York, NY: Pantheon Books.

Foucault, M. (2001). So is it important to think? In J. D. Faubion (Ed.), *Power: The essential works of Foucault, 1954-1984* (Vol. 3, pp. 454-458). New York, NY: New Press.

Gabel, S. L., & Connor, D. J. (2008). Theorizing disability: Implications and applications for

- social justice in education. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *The handbook of social justice in education* (pp. 377-399). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Kidder-Ashley, P., Deni, J., & Anderton, J. (2000). Learning disabilities eligibility in the 1990s: An analysis of state practices. *Education*, 121(1), 65-72.
- Kirp, D. L. (1974). The great sorting machine. *Phi Delta Kappan*, 55(8), 521-525.
- Mitchell, D. (1999). Foreword. In H. Stiker, *A history of disability* (W. Sayers, Trans.) (pp. vii-xiv). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. (Original work published 1984)
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: How schools structure inequality* (2nd ed.). New Haven, CT: Yale University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools*. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/ca768d40-en
- Ogbu, J. (1974). *The next generation: An ethnography of education in an urban neighborhood*. New York, NY: Academic Press.
- Pearl, A. (1997). Cultural and accumulated environmental deficit models. In R. Valencia (Ed.), *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice* (pp. 132-159). London, UK: Falmer.
- Petit-McClure, S. H., & Stinson, C. (2019). Disrupting dis/abilization: A critical exploration of research methods to combat white supremacy and ableism in education. *Intersections: Critical Issues in Education*, 3(2), 73-90.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York, NY: Grossman.
- Skrtic, T. (1986). The crisis in special education knowledge: A perspective on perspective. *Focus on Exceptional Children*, 18(7), 1-16.
- Slee, R. (2001). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 385-397.
- Sleeter, C. (1986). Learning disabilities: The social construction of a special education category. *Exceptional Children*, 53(1), 46-54.
- Spring, J. (1976). *The sorting machine: National educational policy since 1945*. New York, NY: David McKay.
- Stiker, H. (1999). *A history of disability* (W. Sayers, Trans.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. (Original work published 1984)

- Thorius, K. (2019). Facilitating en/counters with special education's cloak of benevolence in professional learning to eliminate racial disproportionality in special education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(3), 323-340. doi:10.1080/09518398.2019.1576945
- Tomlinson, S. (1981). *Educational subnormality: A study in decision-making*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. New York, NY: Routledge.
- Ware, L. (2000). Writing, identity, and the other: Dare we do disability studies? *Journal of Teacher Education*, 52(2), 107-123.