

# 南屏特殊教育

## 第 8 期 目 錄

### 【專 論】

- 高雄市立國民中小學 103 學年度特殊教育身心障礙類評鑑結果分析之探討  
／ 郭柏成、楊俊威.....1
- 運用多元文化諮商在身心障礙族群之初探 / 林欣蓓..... 15
- 障礙的社會模式之研究取向初探 / 吳啟誠、張俊紳..... 23

### 【稿 約】

南屏特殊教育—第 9 期 稿約

# 高雄市立國民中小學 103 學年度 特殊教育身心障礙類評鑑結果分析之探討

郭柏成

國立臺灣師範大學教育學系博士班研究生

楊俊威

高雄市林園區林園國民小學教師

## 摘要

依據「特殊教育法」第 47 條之規定，高級中等以下各教育階段學校辦理特殊教育之成效，主管機關應至少每 3 年辦理 1 次評鑑。高雄市政府教育局依據上述規定，於 103 學年度對所屬國民中小學進行特殊教育評鑑，評鑑成績等第優（90 分以上）和甲（80 分至 89 分）者給予獎勵，待改進（未達 70 分）者則另安排時間邀請專家學者到校追蹤輔導；本文藉由分析高雄市國中小身心障礙類集中式特教班、資源班及巡迴輔導班各類別班型在特殊教育評鑑得分較低之面向，並嘗試提出解決策略供教育主管機關後續推動相關業務之參考。

關鍵字：特殊教育評鑑、巡迴輔導班、家庭支持服務、特殊教育研習、個別化教育計畫

## 壹、前言

教育之能夠不斷發展，除了計畫和執行之外，評鑑亦屬相當重要的一環，透過有效的評鑑，一方面改進教育缺失，一方面提升教育品質。因此，評鑑遂成為教育永續發展的動力，長久以來，教育評鑑不僅為教育實務者所重視，而且學者們亦紛紛致力於教育評鑑理論的研究，所提出量化評鑑或質性評鑑的實施策略及模式建構，皆有助於導引教育評鑑的實施（吳清山、王湘栗，2004）。

依據「特殊教育法」第 47 條之規定，高級中等以下各教育階段學校辦理特殊教育之成效，主管機關應至少每 3 年辦理 1 次評鑑。特殊教育評鑑的目的在於監督特殊教育法規及政策的落實、瞭解特殊教育實施狀況、進行績效評估，藉以提供各級主管教育行政機關，在特殊教育規劃與決策之參考，增進社區民眾對特殊教育的瞭解與支持，改進特殊教育服務品質（王振德，2004）。政府在相關的法規或報告書中也特別強調評鑑的重要性，例如在「中華民國身心障礙教育報告書」中強調訂定各類身心障礙學校（班）評鑑標準，定期辦理評鑑，以增進其教育成效（教育部，1995），然特殊教育評鑑亦引起教師團體反彈，認為政府似乎完全忽略特殊教育教師沒有接行政職務，一樣負擔各式各樣鉅量的文書作業和高密度績效評鑑的壓力；學校和教師常常需要花大量時間準備

文件及成果報告，不定期的特教訪視更是干擾原本學校運作及教學的節奏規劃，讓學校行政及老師淪為作文比賽的選手等（全國教師工會總聯合會，2017）。

各縣市教育主管行政機關對所屬學校的特教評鑑，至今仍大多採專家評鑑和書面資料為主的評鑑方式，評鑑委員依評鑑項目或指標做出判斷（王天苗、黃俊榮、邱筑君，2009）。高雄市政府教育局（以下簡稱教育局）亦依據上述規定，於 103 學年度對所屬國民中小學（以下簡稱國中小）進行特殊教育評鑑（以下簡稱特教評鑑），評鑑成績等第優（90 分以上）和甲（80 分至 89 分）者給予獎勵，待改進（未達 70 分）者則另安排時間邀請專家學者到校追蹤輔導。

本文依據 103 學年度高雄市國中小身心障礙類集中式特教班、分散式資源班及巡迴輔導班各類別班型特教評鑑之結果進行分析，並嘗試擬訂解決策略供參；惟高雄市國中小特殊教育評鑑係採線上審查方式，由各校上傳受評資料至高雄市特殊教育資訊網（<http://www.spec.kh.edu.tw/modules/dummy/>），再由教育局聘請之評鑑委員就資料進行審查，並未如同其他縣市係同時採實地訪視，甚而訪談教師、學生、家長等，故評鑑結果亦僅能呈現資料所顯示之情形，較難以獲得前揭利害關係人對學校推動特殊教育之其他建議，此部分為本文之限制。

## 貳、評鑑項目及結果

### 一、評鑑項目：

依據「高雄市 103 學年度國民教育階段特殊教育評鑑實施計畫」，103 學年度高雄市國中小特教評鑑係採線上評鑑方式辦理，資源班和集中式特教班指標相同，共有 7 個評鑑項目、21 個評鑑分項、72 個評鑑指標，滿分為 100 分；巡輔班共有 6 個評鑑項目、12 個評鑑分項、33 個評鑑指標，滿分為 110 分，相關評鑑項目、評鑑分項及評鑑指標見附錄。

### 二、評鑑結果：

#### （一）整體結果（表 1）

1.就平均數而言，國小階段和國中階段之分散式資源班及集中式特殊教育班分數均超過 80 分，國小階段巡迴輔導班則低於 75 分。

2.就標準差而言，國小階段和國中階段之集中式特殊教育班均為最小，分散式資源班次之，巡迴輔導班最大。

#### （二）評鑑項目結果（表 2）

1.在特教行政機制部分，國小和國中之資源班及特教班平均分數都超過 80 分。

2.在發展家長參與服務功能部分，國小資源班、國中資源班及國中特教班之平均分數均高於 80 分；國小特教班、國中小巡輔班之平均分數均低於 80 分。

3.在人力資源發展與運用部分，僅國小資源班和國小特教班之平均分數高於 80 分，其餘階段及班型之平均分數均低於 80 分。

4.在擬定適性的個別化教育計畫部分，僅國小巡輔班和國中特教班之平均分數低於 80 分，其餘階段及班型之平均分數均高於 80 分。

5.在推動有效的融合教育部分，僅國小特教班和國中巡輔班之平均分數低於 80 分，其餘階段班型之平均分數均高於 80 分。

6.在提供完整的轉銜服務，所有階段班型之平均分數均高於 80 分，且國小資源班、國小特教班及國中資源班之平均分數均高於 90 分。

表 1 各班型「評鑑總分」分析表（特教班及資源班評鑑指標滿分為 100 分，巡輔班為 110 分）

	國小階段				國中階段				國中小階段			
	集中	資源	巡輔	合計	集中	資源	巡輔	合計	集中	資源	巡輔	合計
班數	17	63	29	109	7	30	6	43	24	93	35	152
平均數	83.53	83.03	73.72	80.09	84.02	84.35	79.43	82.6	83.67	83.45	74.70	80.6
標準差	4.02	7.30	9.09		7.95	8.24	11.59		5.26	7.59	9.62	
最小值	79.06	60.55	54.90		69.28	69.28	66.10		69.28	60.55	54.90	
最大值	94.65	94.95	87.90		94.07	96.8	94.00		94.65	96.8	94.00	

表 2 各班型「評鑑項目得分比之比較」分析表（特教班及資源班評鑑指標滿分為 100 分，巡輔班為 110 分）

評鑑項目	班型	國小 集中	國中 集中	國小 資源	國中 資源	國小 巡輔	國中 巡輔	合計
壹、特教行政機制		91.14	88.24	88.02	87.45			
貳、發展家長參與服務功能		79.82	89.57	83.92	87.60	78.95	74.47	82.39
參、人力資源發展與運用		89.20	76.12	82.95	74.86	70.38	63.25	76.13
肆、擬定適性的個別化教育計畫		80.42	78.57	81.39	85.65	66.88	88.38	80.22
伍、推動有效的融合教育		78.90	84.29	82.39	85.50	87.13	75.56	82.30
陸、提供完整的轉銜服務		94.36	98.21	91.46	90.99	84.21	86.67	90.98

## 參、分析與建議

依據上段陳述之評鑑結果分數，進行下列分析與建議：

### 一、建立各類巡迴輔導班之督導機制，確保巡迴輔導班教師之服務品質

評鑑結果顯示無論就平均數、標準差或各評鑑項目得分而言，國中小巡迴輔導班之分數均低於資源班和特教班，且標準差為三類班型中最大，顯示巡輔班之品質良莠不齊；相關文獻亦呈現巡迴輔導班具有教師專業能力不足、服務對象差異性過大、交通距離遠、學生不易排課、學校行政配合不高、服務時間不足、不易與普通班教師配合等問題（羅美珠，2009）。

故主管機關宜儘速建立各類巡輔班之督導機制，定期召開會議，邀請專家學者或資深優良教師進行督導，必要時亦可商請特殊教育輔導團到校訪視，協助巡輔班教師處理現場問題，確保其服務品質。

### 二、鼓勵家長參與學校活動，親師合作促進學生學習成長

在發展家長參與服務功能部分，國小特教班、國小巡輔班及國中巡輔班之平均分數均低於 80 分，顯示在家長參與學校活動部分仍有待加強；家長可能因為過去與學校人員有不良的互動經驗、自認能力不夠、認為參與學校事務僅徒具形式、時間不夠、拒

絕面對學生之障礙等因素，故降低其參與學校事務之意願（Minke & Anderson, 2005；Schloss & Smith, 1998；Seligman, 2000）。

另依據「特殊教育法」第 33 條和第 46 條之規定，學校應依身心障礙學生在校學習及生活之需求，提供家庭支持服務，故主管機關宜依據上述規定，訂定相關計畫，督導學校擬定家庭支持服務之內容和方式，辦理親師訪談、家庭日、成長團體、親職教育研討等相關活動，鼓勵家長參與，以促進學生在校之學習效能。

### 三、鼓勵普通班教師參加特殊教育研習，提升專業知能

在人力資源發展與運用部分，多數班型之平均分數均低於 80 分，其中又以普通班教師每年參加特殊教育之能研習 3 小時之比率最低，不利學校推動融合教育；在融合教育趨勢之下，普通班教師受到的衝擊也最大，而普通班教師卻往往是融合教育能否成功的重要關鍵（楊坤堂，2004），然而相關文獻亦顯示普通班教師不具特教專業能力為學校推動融合教育之一大阻礙（胡永崇、蔡進專、陳正昌，2001；徐瓊珠、詹士宜，2008；蘇燕華、王天苗，2003），而普通班教師在遭遇此項挑戰時，則希望獲得特殊教育知能研習之協助（邱上真，2001）。

故主管機關應訂定相關規定，鼓勵普通班教師參加特殊教育研習，研習課程應切合學校需求，依據學生障

礙類別、當前特殊教育政策及最新特殊教育趨勢等面向進行規劃，藉以提升普通班教師之特殊教育專業知能。

#### **四、教育主管機關主動抽查個別化教育計畫，保障特殊教育學生之學習品質**

在擬定適性的個別化教育計畫部分，雖僅國小巡輔班和國中特教班之平均分數低於 80 分，然因每班於評鑑時僅須上傳 3 份個別化教育計畫受評，故各校所訂定之個別化教育計畫品質良窳仍有商榷空間；有些教師覺得個別化教育計畫只是形式，並未與教學結合，與其花費時間編寫個別化教育計畫，不如將時間用於教學（胡永崇，2003）。

為配合教育部推動特殊教育課程綱要，瞭解國民中小學特殊教育教師撰寫個別化教育計畫之現況，並據以規劃未來提升教師撰寫品質之研習，主管機關應抽查所屬國中小之個別化教育計畫，並由特殊教育輔導團、資深優良特教教師或學者專家進行審查，審查個別化教育計畫品質優良者，可核予學校相關人員嘉獎；未依特殊教育法第 28 條及特殊教育法施行細則第 9 條規定撰寫個別化教育計畫者，則可優先列為未來教育局主動蒞校訪視之對象。

#### **五、彙編特殊教育學生之行為問題處理案例，引導學校善用輔導機制處理學生之行為問題**

在推動有效的融合教育部分，雖僅有國小特教班和國中巡輔班之平均分數低於 80 分，然因「特殊教育法」第 18 條已明訂特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性、個別、社區、無障礙及融合之精神，故身障生融入普通班生活與學習，已經成為目前特殊教育安置的最新趨勢與主流（賴錫安，2003；顏倩霞，2005）。為協助普通班教師處理最令其困擾之特殊需求學生行為問題，主管機關可邀集資深教師或特殊教育輔導團成員，彙編相關之學生行為問題處理案例（例如自閉症、情緒行為障礙等），引導學校建立校內身心障礙學生之行為問題處理機制，俾能跨處室協調處理學生問題，提供統整的特殊教育相關服務。

#### **六、定期修正國中小特教評鑑指標，符應實際教學現場需求**

在教育行政的分權情況下，教育評鑑，尤其是學校層級評鑑的需求將更為迫切（Alvik, 1995），評鑑的目的在於協助學校自我檢視，以改進教育品質，而 3 年一次的國中小特教評鑑係檢驗國中小推動特殊教育行政績效之其中一種方式，為客觀呈現國中小特殊教育之真實樣貌，故評鑑指標應符合教學現場狀況並確實可行。

103 學年度高雄市國中小特教評鑑指標係由教育局邀集教師團體、家長團體、學校代表等相關人員研商後訂定，然實際上仍有部分指標較難以使學校達成；以本次特教班評鑑項目「推動有效的融合教育」為例，其中一項評鑑分項為「特教班與普通班級教師互動情形」，包含「邀請普通班教師參與個案研討」、「定期與普通班教師討論學生學習狀況並有完整紀錄」等評鑑指標，然因特教班學生係由特教教師直接服務，並無如資源班學生係由原班抽離，仍須回普通班上課，故要求特教班邀請普通班教師參與個案研討或定期與普通班教師討論學生學習狀況並有完整紀錄則較難以達到，連帶影響評鑑分數。

故為使評鑑落實協助學校精進之目標，主管機關應定期召開會議，邀集專家學者、教師團體、家長團體等出席，共同討論特殊教育評鑑指標之適切性，並進行滾動式修正，使評鑑指標能在相關法規之規範下，符合學校之現況，以協助教師專業成長，維護特殊教育學生之受教權益。

## 肆、結語

「評鑑的目的不在證明，而在改進」(Stufflebeam & Shinkfield, 1985)，教育系統不論在人員、經費以及設備設施上，都極為龐大，其品質與績效如何，自然廣受注目，而教育評鑑便成為掌握教育品質與績效的利器(林天佑，2004)，在現今重視績效責任(accountability)的氛圍下，各縣市主管教育行政機關均意圖經由特殊教育評鑑來了解學校推動特殊教育的績效，甚至做為校長未來續聘與否的參考依據。

教育行政單位在進行特殊教育評鑑工作時，目前仍有兩個值得檢討的問題，其一是學校接受各類評鑑的次數過於頻繁，對學校而言有「擾民」的怨言；其二是評鑑的方式大多是政府行政機關主導，邀請專家學者到校進行訪評，較偏向於專家意見導向的外部評鑑(潘慧玲，2002)，關於上述問題，教育行政單位後續尚可繼續檢討精進。

透過評鑑工作，教育行政機關可以把握第一線特殊教育實施的狀況，評鑑的結果亦可作為規劃特殊教育工作及學校檢討改進的參考，並藉以確保學生接受特殊教育服務的品質。



## 參考文獻

- 王天苗、黃俊榮、邱筑君（2009）。中央對地方政府特殊教育行政績效評鑑實施之後設評鑑與改進意見研究。**特殊教育學報**，30，1-28。
- 王振德（2004）。我國特殊教育評鑑及相關研究。**教育資料集刊**，29，342-355。
- 全國教師工會總聯合會（2017年10月6日）。**特教評鑑融入校務評鑑 特殊教育推動會更好**。取自 [http://www.nftu.org.tw/News/news\\_view.aspx?NewsID=20171006100819B49C](http://www.nftu.org.tw/News/news_view.aspx?NewsID=20171006100819B49C)
- 吳清山、王湘栗（2004）。教育評鑑的概念與發展。**教育資料集刊**，29，1-26。
- 林天佑（2004）。教育評鑑實施過程與方法的專業化。**教育資料集刊**，29，27-52。
- 邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境以及所需之支持系統。**特殊教育研究學刊**，21，1-26。
- 胡永崇（2003）。個別化教育計畫的困境與檢討：接受問卷調查的啟智班教師之書面陳述意見分析。**屏東師院學報**，18，81-120。
- 胡永崇、蔡進專、陳正昌（2001）。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。**國民教育研究集刊**，9，235-257。
- 徐瓊珠、詹士宜（2008）。國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。**特殊教育與復健學報**，19，25-49。
- 教育部（1995）。**中華民國身心障礙教育報告書：充分就學、適性發展**。臺北市：作者。
- 楊坤堂（2004）。**書寫語文學習障礙**。臺北市：心理。
- 潘慧玲（2002）。方案評鑑的緣起與概念。**教師天地**，117，26-31。
- 賴錫安（2003）。國民中小學融合式特殊教育實施的困境與解決之道。**特教園丁季刊**，19（1），41-45。
- 顏倩霞（2005）。談安置於普通班身心障礙學生之支援服務。**特教園丁季刊**，20（4），17-23。
- 羅美珠（2009）。特殊教育巡迴輔導工作之困境與因應。**雲嘉特教**，9，71-77。
- 蘇燕華、王天苗（2003）。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。**特殊教育研究學刊**，24，39-62。

- Alvik, T. (1995). School-Based Evaluation: A Close-up. *Studies in Educational Evaluation*, 21,311-343.
- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family-school collaboration and positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181-185.
- Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1998). *Applied behavior analysis in the classroom*(2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Seligman, M. (2000). *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities: A guide for teachers*. New York: The Guilford Press.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

附錄 1 103 學年度高=雄市國中小特教評鑑資源班及特教班評鑑項目、評鑑分  
項及評鑑指標

評鑑項目（配分）	評鑑分項（配分）	評鑑指標	指標配分
壹、特教行政機制（17 分）	一、校長及相關行政人員的特殊教育理念（3 分）	1.校長及承辦業務人員（主任及組長）參與特殊教育（班）會議，如 IEP 會議、特殊教育推行委員會、教學研討會、個案研討會等。	1 分
		2.校長及承辦業務人員（主任及組長）具備特教 3 學分或參加特教知能研習 54 小時以上。	1 分
		3.校長及承辦業務主任每學年參加特教知能研習 3 小時以上。	1 分
	二、特教年度工作計畫訂定與執行（3 分）	1.訂定學校特殊教育年度工作計畫。	1 分
		2.學校依計畫期程確實執行並有檢討紀錄。	1 分
		3.教師及特教行政人員授課節數符合規定。	1 分
	三、特教推行委員會組織與功能（3 分）	1.依規定成立學校特殊教育推行委員會。	1 分
		2.每學期召開定期會議並有完整的會議紀錄。	1 分
		3.各項特教相關會議決議事項之執行、檢討與追蹤。	1 分
	四、特教經費編列與專款專用（4 分）	1.特教經費依法編列與執行（含經常門、資本門）。	2 分
		2.下授特教經費專款專用。	2 分
	五、辦理特教學生或疑似特殊教育生篩選、轉介（4 分）	1.主動或依申請篩選（發掘）特殊教育需求學生。	2 分
		2.特殊需求學生轉介資料齊備，並依期程申請鑑定、安置。	2 分
貳、發展家長參與服務功能（10 分）	一、特教學生家長參與機會（5 分）	1.邀請家長與學生共同參與擬定學生個別化教育計畫，並落實於教學中。	1 分
		2.家長參與各項會議：個案會議、轉銜會議及 IEP 會議等。	1 分
		3.建立校內身心障礙學生或家長申訴管道與處理流程。	1 分
		4.申訴案件建檔管理且落實追蹤後續辦理情形。	1 分
		5.身心障礙學生家長至少應有一人為學校家長會常務委員或委員。	1 分
	二、親師互動（2 分）	1.訪談學生主要照顧者並詳實記錄訪談內容及建檔。	1 分
		2.辦理親師座談，和主要照顧者互動良好，並有完整紀錄。	1 分
	三、家庭支持服務（3 分）	1.提供家長相關教育與社會福利申請之訊息，並協助申請。	1 分
		2.提供家長相關特殊教育諮詢、輔導及轉介服務（例如提供家長手冊或定期出版特教相關刊物）。	1 分
		3.辦理親職教育活動。	1 分

評鑑項目（配分）	評鑑分項（配分）	評鑑指標	指標配分
叁、人力資源發展與運用（14分）	一、教師具合格特教資格（4分）	1.專任教師達 80%以上。	2 分
		2.合格特教教師率在 75%以上。	2 分
	二、教師專業進修（4分）	1.普通班教師具備特教 3 學分或參加特教知能研習 54 小時以上者達 70%以上。	1 分
		2.特教教師每學年度參加特教知能研習 18 小時以上。	1 分
		3.教師於研習後將相關資料彙整分享。	1 分
		4.特教教師參與專業學習社群或教學研討。	1 分
	三、教師專業研究與教材發展（4分）	1.特教教師至少取得基礎級心評人員資格。	2 分
		2.從事特殊教育課程、教材教法及評量方式發展。	2 分
	四、社會資源運用（2分）	整合與運用社會資源。	2 分
肆、擬定適性的個別化教育計畫（21分）	一、IEP 擬定與修正（10分）	1.IEP 設計內容須與前年度（或前階段）有連續性。	2 分
		2.IEP 於期限內訂定。	2 分
		3.擬訂 IE 成員包括普通班教師、學生家長、相關行政人員或相關專業人員共同參與。	2 分
		4.IEP 內容包括特殊教育法施行細則第 9 條之所列事項。	2 分
		5.IEP 內容符合學生需求及反映個別化教學之原則。	2 分
	二、課程選擇與調整（5分）	1.推動 IEP 目標配合課程綱要設計。	1 分
		2.視學生需求彈性調整課程內容與進度。	1 分
		3.融入性別平等教育及人權教育課程。	1 分
		4.多元化教學模式。	1 分
		5.調整評量方式。	1 分
	三、IEP 的執行成效（6分）	1.學生 IEP 之學年教育目標及學期教育目標有確實評量。	2 分
		2.教師與相關人員以專業團隊方式共同執行 IEP，並充分合作。	2 分
		3.IEP 每學期執行與定期檢討會議，應邀集家長參與，並有會議記錄。	2 分
伍、推動有效的融合教育（16分）	一、學校行政對特教班的支援情形（5分）	1.每學年舉辦特教宣導活動促進普通班教師及學生對身心障礙學生之認識。	1 分
		2.每學年針對校內普通班教師至少辦理一場「普通班教師特教相關知能研習」。	1 分
		3.建立校內身心障礙學生（含就讀普通班身心障礙學生）學習適應及行為問題處理機制，跨處室協調處理學生問題，提供統整的特殊教育相關服務。	1 分
		4.個案輔導紀錄有具體解決策略。	1 分

評鑑項目（配分）	評鑑分項（配分）	評鑑指標	指標配分
	二、特教班與普通班級教師互動情形（4分）	5.各處室協助特教相關業務與活動，如排課、宣導、人力支援（志工媽媽、認輔教師）等。	1分
		1.邀請普通班教師參與個案研討。	2分
	三、無障礙環境建構情形（7分）	2.定期與普通班教師討論學生學習狀況並有完整紀錄。	2分
		1.教室位置的規劃考量學生的動線與特殊需求。	1分
		2.校內無障礙設施能依學生需求規劃，並妥善使用與維護。	1分
		3.擬訂校園無障礙環境改善長期計畫。	1分
		4.教學空間規劃適合學生學習。	1分
		5.每學年進行無障礙環境宣導活動。	1分
		6.學校自行爭取社會資源或是申請補助經費，改善校園無障礙設施。	1分
		7.協助身心障礙學生申請教師助理員、輔具及專業團隊服務。	1分
陸、提供完整的轉銜服務（12分）	一、特教學生個案資料的建檔更新與通報（5分）	1.承辦人員參加教育局辦理特教通報研習。	1分
		2.確實上網填寫學校、班級、教師、學生資料並隨時更新。	1分
		3.於規定時間內完成畢業生轉銜表之填寫，並完成異動與接收。	1分
		4.於規定時間內上網完成並確實填寫特教檢核表。	1分
		5.個案基本資料紀錄詳實並建檔。	1分
	二、轉銜服務內容完整性（7分）	1.訂有轉銜服務計畫，並確實執行。	1分
		2.邀請家長與學生共同參與擬定學生「生涯轉銜計畫」，並納入IEP中。	1分
		3.轉銜前一個月邀請欲安置學校、家長、學生及相關人員召開轉銜會議。	1分
		4.依規定於學生轉學或異動時，確實上網填寫完整之轉銜資料，並提供轉銜資料至新安置學校。	1分
		5.依規定於畢業生安置後二週內上網填寫完整之資料轉銜至新安置的學校，以利學生新安置的學校接收，並於六個月內追蹤輔導畢業生之就學狀況。	1分
		6.提供家長及學生升學輔導相關訊息。	1分
		7.配合學生之轉銜辦理活動，如提供升學輔導相關訊息、辦理升學轉銜說明會、參觀相關學校或機構。	1分
柒、學校特色	學校特色（10分）	學校自行列出8-10項。	

**附錄 2 103 學年度高雄市國中小特教評鑑巡迴輔導班評鑑項目、評鑑分項及評鑑指標**

評鑑項目（配分）	評鑑分項（配分）	評鑑指標	指標配分
壹、發展家長參與服務功能（19 分）	一、特教學生家長參與機會（8 分）	1.邀請家長與學生共同參與擬定學生個別化教育計畫，並落實於教學中。	4 分
		2.家長參與各項會議：個案會議、轉銜會議及 IEP 會議等。	4 分
	二、親師互動（3 分）	訪談學生主要照顧者並詳實記錄訪談內容及建檔。	3 分
	三、家庭支持服務（8 分）	1.提供家長相關教育與社會福利申請之訊息，並協助申請。	4 分
		2.提供家長相關特殊教育諮詢、輔導及轉介服務（例如提供家長手冊或定期出版特教相關刊物）。	4 分
貳、人力資源發展與運用（21 分）	一、教師具合格特教資格（6 分）	1.專任教師達 80%以上。	3 分
		2.合格特教教師率在 75%以上。	3 分
	二、教師專業進修（9 分）	1.特教教師每學年度參加特教知能研習 18 小時以上。	3 分
		2.教師於研習後將相關資料彙整分享。	3 分
		3.特教教師參與專業學習社群或教學研討。	3 分
	三、教師專業研究與教材發展（6 分）	1.特教教師至少取得基礎級心評人員資格。	3 分
		2.從事特殊教育課程、教材教法及評量方式發展。	3 分
參、擬定適性的個別化教育計畫（39 分）	一、IEP 擬定與修正（15 分）	1.IEP 設計內容須與前年度（或前階段）有連續性。	3 分
		2.IEP 於期限內訂定。	3 分
		3.擬訂 IE 成員包括普通班教師、學生家長、相關行政人員或相關專業人員共同參與。	3 分
		4.IEP 內容包括特殊教育法施行細則第 9 條之所列事項。	3 分
		5.IEP 內容符合學生需求及反映個別化教學之原則。	3 分
	二、課程選擇與調整（15 分）	1.推動 IEP 目標配合課程綱要設計。	3 分
		2.視學生需求彈性調整課程內容與進度。	3 分
		3.融入性別平等教育及人權教育課程。	3 分
		4.多元化教學模式。	3 分
		5.調整評量方式。	3 分
	三、IEP 的執行成效（9 分）	1.學生 IEP 之學年教育目標及學期教育目標有確實評量。	3 分
		2.教師與相關人員以專業團隊方式共同執行 IEP，並充	3 分

評鑑項目（配分）	評鑑分項（配分）	評鑑指標	指標配分
		分合作。	
		3.IEP 每學期執行與定期檢討會議，應邀集家長參與，並有會議記錄。	3 分
肆、推動有效的融合教育（6 分）	特教班與普通班級教師互動情形（6 分）	1.邀請普通班教師參與個案研討。	3 分
		2.定期與普通班教師討論學生學習狀況並有完整紀錄。	3 分
伍、提供完整的轉銜服務（15 分）	特教學生個案資料的建檔更新與通報（15 分）	1.承辦人員參加教育局辦理特教通報研習。	3 分
		2.確實上網填寫學校、班級、教師、學生資料並隨時更新。	3 分
		3.於規定時間內完成畢業生轉銜表之填寫，並完成異動與接收。	3 分
		4.於規定時間內上網完成並確實填寫特教檢核表。	3 分
		5.個案基本資料紀錄詳實並建檔。	3 分
陸、學校特色（外加分）	學校特色（10 分）	學校自行列出 8-10 項。	10 分

# 運用多元文化諮商在身心障礙族群之初探

林欣蓓

國立台南大學諮商與輔導學系碩士班

## 摘要

文化可以反映族群的生活型態與特性。因此多元文化取向主張文化脈絡對個體的價值觀、情感表達、肢體行為，以及其問題或需求有重要關聯。在多元文化諮商中，強調諮商師對文化脈絡的視框，也重視諮商師的自我覺察、對族群的認識與理解，並使用適當的技巧協助當事人解決或改善其問題。更重要的是，納入文化的視野後，諮商師所處的文化價值系統對該族群的信念和態度如何影響諮商歷程和當事人的福祉，因此覺察在多元文化諮商是很重要的能力。本文中說明身心障礙族群面臨的問題和需求、多元文化諮商的內涵以及多元文化諮商在身心障礙族群的實務應用，以期對提升國內諮商師在多元文化的訓練和反思，並能對身心障礙族群的諮商服務有所助益。

關鍵詞：多元文化諮商；身心障礙

## 一、前言

如果可以選擇，每個人都希望擁有一個健康的身體和心智去完成和實踐自己的目標和夢想。然而人生的開始和經歷是獨一無二的，這樣的獨特性也為生活與工作帶來差異的色彩。

根據衛生福利部統計處（2015）資料顯示：民國 91 年至 101 年增加 29 萬身心障礙人數，而在民國 104 年第二季統計資料，目前台灣身心障礙人數已近 114 萬人，占台灣總人口比率為 4.88%，其中以 65 歲以上的 44 萬人、45 至 59 歲的 30 萬人，以及 30 至 44



歲的 16 萬人為前三多的年齡層；又各身心障礙類別在身心障礙人口中所佔之比例，以肢體障礙者 38 萬人（32 %）為最多，次多者為重要器官失去功能者，計有 14 萬人（12%），而智能障礙者 10 萬人（8%）則是第三多者。由此可知，台灣身心障礙人口數在 15 年期間增加近 30 萬人口，且隨著年齡的增長，身心障礙人口呈現遞增。身心障礙者在生理或心理上的限制，也因此遇到更多挑戰和難題，而有特別的需要（李雅敏、葉桂杏，2005）。多元文化諮商師了解身心障礙當事人的內在需要，才能夠提供適當的協助與資源的介入。

## 二、身心障礙族群的生活問題和需求

《國際健康功能與身心障礙分類》（International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF）依據個體的身體結構與功能上的障礙、個人從事活動的能力與參與情形，以及環境對個人健康影響等因素，評估與考量個體的整體健康狀態，綜合分類身心障礙的類別（鈕文英，2012）。不同類別有不同的功能損傷，也會產生不同的難題與挑戰（衛生福利部社會及家庭署，2012）。其中，身心障礙者功能限制的嚴重程度，以及個人對自己的限制的適應是最重要的因素（Zunker, 2012）。以下探究身心障礙者在生活與社會適應的問題和需求：

### 1. 身心功能障礙的生活適應

身心障礙者受限於身體狀況不同於一般大眾，在居家生活方面需要藉由輔具或是身邊他人的協助與照顧（吳惠慈，2013；周如婉，2014）。然而，生活中許多事情未能獨立完成而需要仰賴他人的協助時，也可能使得身心障礙者累積許多的挫折和無奈的感受，越是不能接受自身的限制，會妨礙資源的介入。

### 2. 認同歷程的自我形象

信任與懷疑是身心障礙者面對自我關係之重要影響因素，因為旁人的過度關心或擔心，卻也讓身心障礙者感覺自身能力被質疑、沒自信或自我概念低落（陳儀謙、鄧心怡，2013），為去除他人眼中對自己障礙的刻板印象而努力證明自己有能力；然而，面對需要福利時，爭取權益的部分卻不得不回到身心障礙者的身分來爭取（吳惠慈，2013）。似乎身心障礙者在認同的歷程也常反覆的、不間斷經歷矛盾的心情。

### 3. 人際社交網絡的發展

基於生理上的缺損和變化，很可能逐漸影響和限制身心障礙者身體執行某些動作，甚至這些動作限制將影響個人的工作，無法完全獨立的生活，並進一步影響了個人的社會角色與社會參與（董和銳，2003），以及獨立生活的技巧（Zunker, 2002），尤其是家庭的過度保護（Bualar, 2015），也侷限了社交網絡的發展。在缺少人際

和社會互動的情況下，面對困難及問題時，只能求助於家人和附近週遭的資源，如此以來求助的模式和對象受到侷限，解決問題的方式和能力也會受到限制；不過，外出行動能力較佳、較不需他人輔助者，在社交網絡規模和與他人的情感連結優於無法外出行動的身心障礙者（鄭鳳齡，2005）。

#### 4. 就業的適應問題

就業意願和工作能力會影響身心障礙者進入職場的情形（余珮瑩、馬財專，2013）。同樣在勞動部（2014）調查顯示：處在失業階段的身心障礙者認為工作內容不合適自己、體力無法勝任、以及工作技能不足。身心的限制會影響工作的效能表現，因此工作條件常不及一般人，也造成就業和人際社交常出現適應上的挑戰（鄧慧鈴，2008）。

#### 5. 社會環境的態度

身心障礙者就業過程中，除了個人的自我設限和適應問題，社會環境將身心障礙者視為無工作能力的態度，也正是影響身心障礙者就業的因素之一（戴鈴容，2002）。社區對於身心障礙者知識的缺乏，很可能產生負面態度（陳儀謙、鄧心怡，2013），而且常不是使用身心障礙者的標準團體來參照（Zunker, 2002），再加上企業雇主在短期營利考量以及現有的偏見之下，很可能忽視身心障礙者的能力，不願提供工作機會給身心障礙者（余珮瑩、馬財專，2013；Bualar,

2015）。由此可知，社會環境的友善程度會影響身心障礙者在職場就業的適應。

從上述可知，身心障礙者在生理或心理方面的損傷，造成身體的功能限制、或內心焦慮或防衛，或職場工作技巧的缺乏，所以比一般常人在生活與就業發展，遇到更多的困難。

### 三、多元文化諮商模式

Das 在 1995 提出，所有的文化都表徵著該族群因應問題的方式（劉慧屏，2011）。所以，對不同文化的認識與了解可以更貼近、了解當事人的需求。多元文化諮商（Multicultural Counseling Theory）重視諮商師對不同當事人間差異和當事人內在差異的覺知，且強調家庭與文化因素影響當事人世界觀的重要性（引自陳金燕等人譯，2008，頁 162）。Sue & Sue（2013）提出多元文化諮商是一個了解當事人的背景，接納當事人的生活經驗，包括個人、團體和世界觀，以及環境脈絡，包括個人、家庭與文化的，並運用其所屬之特定文化的語言、角色和策略幫助當事人的過程。簡言之，多元文化諮商不僅重視當事人的個人成長，也看重當事人所處之環境和系統的改變。

為發揮多元文化諮商的效果，諮商師在多元文化諮商能力的訓練相當重要，關於多元文化諮商能力的訓練，Sue 等人提出多元文化諮商能力三個向度（Sue & Sue, 2013）：第一

個向度是覺察（Awareness），指的是諮商師對自身的覺察，諮商師要能夠覺察自己的假設、價值觀和偏見，了解本身的信念與態度，而且必須了解諮商師本身的信念與態度是來自於所屬的文化脈絡；第二個向度是知識（Knowledge），強調諮商師必須了解不同文化當事人的世界觀；第三個向度是技巧（Skill），意旨諮商師必須積極發展適合不同文化當事人的處遇策略與技巧。其中諮商師之自我覺察能力最為重要（Pope-Davis、Coleman、Liu, & Toporek, 2003）。

美國諮商學會出版多元文化諮商能力與準則，提及與多元文化族群工作之實務能力的四項要素：（一）覺察自身文化傳統對他或她的經驗、態度、價值觀與行為的影響，以及體悟到文化如何限制或提升和不同族群當事人工作的有效性；（二）面對不同文化以及多元文化的當事人時都能夠很自在，發展出能夠重視且欣賞文化差異的態度而非鄙視或容忍；（三）誠實面對自己對其他文化所持的負向情緒反應及成見，辨識可能造成當事人傷害的反應，和承諾努力改變這樣的態度；（四）尊重欣賞文化上不同的信念和態度。（引自王文秀等人譯，頁 84）。國內學者陳美倫（2002）則指出諮商師之多元文化諮商能力的訓練：（一）應敏覺自己與個案的價值觀及其之間的差異；（二）敏覺自己與個案的價值觀及其影響諮商的方式；（三）針對個案運用適切的溝通技巧及介入策略；

（四）教導當事人了解諮商目標、權利和諮商師的取向等，及其個人的法律權利；（五）了解自身諮商取向與多元文化價值的衝突；（六）接受自己能力限制並請教專家。

#### 四、多元文化諮商在身心障礙族群的實務應用

傳統的諮商取向較忽略社會文化脈絡對個體行為的影響，但是社會中的少數與弱勢族群，他們遇到的困擾與其處境息息相關，若是沒有考慮到社會脈絡因素，常無法提供適當的協助，甚至可能成為社會壓迫弱勢族群的幫凶（劉安真，2006）。而面對少數或弱勢族群，諮商在實務上挑戰，包括在諮商模式與契合度、語言建構、文化因素、個案概念化以及建立互信平等諮商關係等（劉敬亭，2017）。

此外，諮商師對身心障礙者的假定或價值觀很可能存有偏見或謬思，因而影響諮商的進展與成效。當諮商師與身心障礙者進行諮商時，假設當事人不會或很難有其他需求，像是性或親密關係，而忽略了評估當事人的情感面向；或是諮商師過度將當事人的議題與障礙做連結，而忽略了個案所在意的事情上（Sue & Sue, 2013）。也就是說，具有多元文化概念的諮商師在協助身心障礙者的心理工作，應考量到當事人所處的環境和文化脈絡，並且覺察自我對當事人的信念、價值觀或可能存有的偏見，以及了解

身心障礙族群相關的背景知識。而且在諮商過程中的溝通與對話要具體，避免大部分的口語和抽象關係，並使用簡潔、明確的句子和不斷重覆（李雅敏、葉桂杏，2005），以期達到有效的諮商療效。

Sotnik and Jezewski 在 2005 年指出，諮商歷程中，當事人和諮商師對身心障礙的不同定義或解釋可能產生衝突或使諮商關係失去連結，因此，多元文化諮商師除了必須了解諮商過程雙方的原則，更重要的是不傷害當事人的最高宗旨；諮商師必須敏覺當事人的信念和價值系統，要能敏覺或覺察個案獨特的信念、需求和能力，不論是在身體上、精神上、認知上或社交上等方面的展現((Hays & Erford, 2010)。以下從多元文化諮商技術說明在實務工作上如何協助身心障礙者諮商 (Hays & Erford, 2010; Sue & Sue, 2013)：

#### (一) 覺察

Miles 在 1999 年提出多元文化諮商師要能夠關注、理解和欣賞當事人的需求。而且諮商師必須覺察在不同文化、社會，甚至是個人如何看待健康、身心障礙和功能障礙，以及在諮商歷程中，自己的信念或價值觀如何影響身心障礙當事人。諮商師應避免將自己的價值觀強加在身心障礙當事人身上、因為當事人的功能障礙而將其視為“身心障礙的角色”。諮商師需要覺察自己是否因為當事人的身心

障礙而提供同情和降低對當事人的期望，如此以來可能存有歧視或偏見，也可能會對身心障礙當事人產生負向態度或權力議題，權力差異不僅會對諮商關係產生不利影響，而且還可能是當事人所處社會觀點的延續，對當事人有傷害的可能。

#### (二) 知識

諮商師對身心障礙者的認識與態度對於諮商歷程與療效很重要。將身心障礙當事人視為一個人，當事人有著發生身心障礙的經歷，但與所有人一樣或平等，諮商師要去注意的是身心障礙者在生活中有多重身份和多重角色，諮商師應認識並促進對當事人對其多重身份、職能和社會背景的理解，因此諮商師對不同文化和不同障礙或能力之相關挑戰的理解也很重要。多元文化諮商取向並非期望多元文化諮商師對所有文化有全面的了解或深刻的理解，而是去理解文化的一些基本原則和共同主題。其中包括更好地理解身心障礙者如何看待其障礙的問題，以及哪些復原的目標和方法是被接受的。了解與身心障礙問題有關的各種主題，可以更有效地了解和提供協助身心障礙當事人的方式。

#### (三) 技巧

多元文化諮商師必須運用適合不同文化之身心障礙當事人的處遇策略與技巧，因此要能夠先充分的理解當事人，才能夠使用適宜的諮商策略。首先評估當事人對於其身心障礙經歷

的感受，以及諮商師對其經驗的理解。因為多數身心障礙者可能將其障礙視為其身份之有意義或有價值。去傾聽當事人成為身心障礙人士的經歷，以及在其經驗中有關於被歧視、被壓迫和偏見的經驗。此外，不同文化、社會環境有不同的身心障礙資源，多元文化諮商師也需要了解當事人擁有或可以運用的社會資源和人際支持系統，並與服務身心障礙者的機構建立專業關係和夥伴關係，增進其他人對身心障礙者經歷的了解，以及他們也面臨哪些處境或挑戰，以有效評估當事人的問題，選擇適宜的諮商技術和策略。

Sotnik 與 Jezewski 於 2005 年曾提出，與身心障礙者進行諮商時，諮商師必須作為當事人和當事人需求的提倡者，而提倡是為了當事人的需求來促進當事人的權利或改變其環境系統。通過社會提倡的方式，將權力和資源從被認為是主要的個人或群體的身上，重新分配到其他真正需要的個人或群體的活動。諮商師可以告訴、鼓勵和支持當事人，賦權使他們能夠更好地做出明智的決定，以滿足或處理自己的需要（Hays & Erford, 2010）。

## 五、結語

少數族群在社會適應上常常會面臨社會的歧視和偏見的困境，因為和一般人的「不一樣」，形成特殊的氛圍和眼光，建構和形成環境對身心障礙者的理解。因此，諮商師面對身心障礙者的諮商工作時，用什麼樣的態度面對他們，用什麼眼光看待他們，是否會將他們的困境是為是理所當然、或是他們咎由自取，或是認為他們根本無法貢獻社會，而這些對身心障礙者的歧視或偏見將會是諮商歷程的阻礙。很多時候的歧視和偏見源自於對身心障礙者的特性認識不足，缺乏對身心障礙者的世界觀、生活習性、障礙歷史和脈絡、文化背景等認識。但是不同的障礙類別，擁有不同的特性，而其特性對其生活經驗和心理健健康有著重要的關係（劉安真，2005）。因此，了解身心障礙者的特性或功能限制，及他們所面臨難題，則可以增加對其生理上或心理上損傷的理解和接納，提供適切的服務。所以檢視和覺察自己的信念、價值觀和態度是很重要的多元文化諮商能力。

## 參考文獻

### (一) 中文文獻

- 王文秀、廖宗慈、陳俊言、蔡欣慇、鍾榕芳、楊雅婷（譯）（2015）。**諮商與心理治療倫理：準則、研究與新興議題**（頁 84）（原作者：Welfel, E. R.）。台北：心理。
- 余珮瑩、馬財專（2013）。台中市聽覺機能障礙者就業困境之研究。**社會分析**，（7），73-120。
- 吳惠慈（2013）。身心障礙者之身心障礙認同歷程—以肢體障礙者為例（未出版之碩士論文）。國立台中教育大學，臺中市。
- 李雅敏、葉桂杏（2005）。身心障礙者的生涯諮商。**特教通訊**，33，27-32。
- 紐文英（2012）。《國際健康功能與身心障礙分類》的發展及對障礙鑑定和服務提供的意涵。**南屏特殊教育**，3，1-22。
- 陳金燕、羅幼瓊、張貴傑、邱美華、羅明華、李昱陽、張歆祐、黃聖桂、洪慧涓、楊淑娥、王大維、彭秀玲、曾仁美、游淑華、吳百能（譯）（2000）。**諮商與心理治療：多元文化觀點**（頁 162）（原作者：Ivey, A. E. & Ivey, M. B.）。台北：五南。
- 陳美倫（2002）。多元文化諮商對兒童偷竊行為輔導改變歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 陳儀謙、鄧心怡（2013）。社區諮商模式在身心障礙學生上的應用。**諮商與輔導**，333，43-47。
- 勞動部（2014）。103 年身心障礙者勞動狀況調查統計結果。取自：<http://www.mol.gov.tw/announcement/2099/16969/>
- 董和銳（2003）。身心障礙之概念架構與社會意涵。**身心障礙研究**，1（1）。
- 劉安真（2006）。諮商師訓練的新挑戰—論多元文化諮商能力與訓練。**弘光人文社會學報**，4，167-185。
- 劉敬亭（2017）。多元文化諮商能力之研究—以大專院校境外生諮商為例（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 劉慧屏（2011）。多元文化諮商師的覺察與省思。**諮商與輔導**，310。
- 衛生福利部統計處（2015）。台灣身心障礙人數數。取自[http://www.mohw.gov.tw/cht/DOS/Statistic.aspx?f\\_list\\_no=312&fod\\_list\\_no=4198](http://www.mohw.gov.tw/cht/DOS/Statistic.aspx?f_list_no=312&fod_list_no=4198)
- 鄧慧鈴（2008）。身心障礙者工作條件及工作適應問題之研究：以臺北市身心障礙者庇護工場為例（未出版之碩士論文）。國立政治大學，台北市。
- 鄭鳳齡（2005）。身心障礙者社會網絡與生活狀況之研究—以台中縣身心障礙者為例（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中市。

戴鈴容 (2002)。身心障礙者就業過程中就業服務員所面臨的困境和因應之道-以臺北市身心障礙者社區化支持性就業為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北大學，臺北市。

## (二) 英文文獻

Bualar, T.(2015). Employer dilemma over disability employment policy in Thailand. *Journal of Public Affairs*, 15(3), 231-236.

Hays, D. G. & Erford, B. T.(2010).Developing multicultural counseling competence : a systems approach. Boston : Pearson

Sue, D. W., & Sue, D. (2013). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (6<sup>th</sup> ed.). New York: John Wiley & Sons.

Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L., Liu, W. M., & Toporek, R. L. (2003). Ch. 2. Models of multicultural competence: A critical evaluation. PP. 21-37

Zunker, V. G. (2002). *Career counseling: Applied concepts of life planning* (6th ed.). Wadsworth: Cole Brookes.

Zunker, V. G. (2012). *Career counseling: Applied concepts of life planning* (8th ed.). Wadsworth: Cole Brookes.

# 障礙的社會模式之研究取向初探

吳啟誠

台南應用科技大學師培中心兼任助理教授

張俊紳

台南應用科技大學副教授兼師培中心主任

## 摘要

本文研究旨在探討障礙研究主要的三種研究取向，敘述(narrative)、後現代主義以及解放研究。首先，敘事法中障礙人士以本身不合理的經驗為自己發聲，引起大眾對於障礙人士處境的同情並挑戰主流的社會制度或價值觀。其次，後現代主義則是質疑和解構傳統障礙相關知識與制度背後的價值與教條，企圖以新的概念重新建構障礙相關知識體系與制度。第三種取向是解放研究，認為僅靠障礙人士的發聲與社會同情是不足以改變障礙人士不公平與不公義的現況，強調付諸行動的眾異性。企圖透過研究者與被研究者關係的改變，也就是將障礙人士從被研究者轉變成研究者，掌控研究過程與研究結果的詮釋權，方能將障礙人士從負面的刻板印象與社會壓迫中解放出來。此外，文章中對於這些研究取向的限制也做了簡要的說明。

關鍵詞：後現代主義、敘述、解放研究、解構、障礙



# **The Methodological Approaches of Doing Social Disability Studies**

**Chi Cheng, Wu**

Casual assistant professor of the center for teacher education, Tainan University of Technology

**Chun Sheng, Chang**

Associate professor & Director of the center for teacher education, Tainan University of Technology

## **Abstract**

This paper is to illustrate the three methodological approaches relevant to doing disability studies. First, narratives highlight individuals' voicing on their experiences to inspire the reflection on the living status of people with disabilities, which in turn may stimulate the changes of social mechanism. Second, postmodernism focuses on deconstructing the taken-for-granted through examining its underpinning values and doctrines, and attempts to facilitate the reconstruction of the knowledge regarding disabilities. Nevertheless, emancipatory research proponents argue that voicing itself is unable to make significant changes of people with disabilities and acting is desperate. In addition, this paper describes the limitations of each three approaches in brief.

Key words: disability, emancipatory research, narrative, postmodernism

## 壹、前言

障礙相關議題的研究主要來自特殊教育與障礙研究(disability studies)兩大學術領域。兩者在研究取向與研究目的有明顯的差異甚至是對立。障礙研究強調以社會文化障礙的觀點研究障礙人士的經驗、貢獻、歷史與文化，反對抽離式的教育安置，並質疑特殊教育的理論基礎與非融合式的安置現況；相對地，雖然特殊教育也重視障礙的社會模式，但傳統上特殊教育以心理醫療觀點為出發，其目的是提供補救教育同時必要時也不反對抽離式安置以及一對一的教學 (Kuo, 2015)。

障礙研究的發展肇始於 1970 年代。在英國障礙人士 Vic Finkelstein，他身為心理學家同時也是 Britain Union of Physically Impaired Against Segregation 的創始成員之一，一手促成空中大學開設障礙研究的跨學門課程，開放障礙人士、學界以及志工進修，並標榜「幫助學生增進專業和社會技能幫助障礙者達成最大的獨立性」。美國的發展則是由障礙人士與學界的結合障礙者權益運動，並於 1977 年召開「障礙者白宮會議(White House Conference on Handicapped Individuals)」，吸引了超過 3,000 名的代表與會。之後陸續許多大學也開設障礙研究相關課程(Barnes, Oliver & Barton, 2002)。

近年來障礙研究已經明顯地影響到特殊教育的討論(例如，吳啟誠，2013；張恒豪，2007；Baglieri, Valle, Connor & Gallagher, 2011; Reid & Valle, 2004; Ware, 2011)。國內障礙研究隨著王國羽、林昭吟與張恆豪(2012，第 8 頁)出版《障礙研究》一書，強調「探討障礙者權力的建構與實踐、反思社會結構所造的障礙」，對障礙研究更是有了進一步的說明。書中對於障礙概念的發展脈絡與意義的詮釋分類乃至於就業與教育政策、環境與輔具、障礙者性別與性慾等議題都有深入的分析。然而，另一方面，國內對於障礙研究研究法的相關論述與介紹仍舊相當缺乏，少數如：吳啟誠與張俊紳(2012)，因此有必要系統性的探討。有鑑於此，本文的目的就是針對障礙研究的研究方法取向進行說明。

## 貳、障礙研究取向

筆者將障礙研究的研究取向分成三大類。首先是透過障礙人士人發聲的方式，例如 Solórzano 與 Yosso (2002)。其次是後現代主義取向透過解構知識與事實的合理性並進行重新建構，例如，吳啟誠(2013)；侯雅齡(2002)；Skrtic(1991)。第三種是解放研究(例如，Mercer, 2002; Oliver, 1992; Zarb, 1992)則企圖將被研究者提升為研究者。以下針對這三種研究取樣的內涵與限制進行說明。

## 一、敘事 (narratives)

個人發聲主要是透過敘述的方式說故事，意指「個人將經驗賦予意義（第 8 頁）」，過程中個體選擇說甚麼、怎麼說、因此內容不是故事的原始重現（丁興祥、王勇智、鄧明宇，2014）。敘事的目的不是強調經驗的客觀陳述，而是敘述過程個體取得經驗的詮釋權並達到增權賦能（empowerment）的目的。敘事扮演兩種功能，除了透過發聲喚起主流社會對弱勢者的同情，同時希望藉此反思社會機制的缺失並促進社會機制的改變（Solórzano & Yosso, 2002; Yosso, 2005）。

敘事可以透過研究者的訪談、紀錄或觀察幫助障礙人士發聲。例如 Fitzgerald 與 Stride（2012）的研究，透過訪談三位年齡為 12 和 13 歲的障礙學生，了解他們體育課與社區運動的生活情形，研究結果並非統整三位障礙學生的共同經驗或經驗間的個別差異，而是呈現三個個別故事，挑戰既有的體育教學活動與社區運動生活型態。敘事的另一種模式則是障礙人士成為研究者之一自己發聲，藉此強化敘事故事的主導性。例如，Coriale, Larson 與 Robertson（2012）的研究中，其中一位研究者 Coriale 便是障礙人士，她透過個人敘故事的方式幫助大學社會工作學系改進課程內容與教學。

在美國個人發聲被應用於少數族群權益的相關研究。以少數族群的生活經驗為核心透過說故事的方式揭露少數族群受到壓迫和被迫屈服的過程，挑戰主流文化所塑造的教育中

立、客觀、不帶種族色彩、精英主義等迷思，同時喚起壓迫者反思不自覺的意識形態與不合理的社會機制，達成轉換性與解放性的功能（Ladson-Billings, 1998; 2000 ; Ladson-Billings & Tate, 1995; Ortiz & Jani, 2010; Solórzano & Yosso, 2002）。這種方式更有助於了解少數族群、性別、社會階級與障礙等變項產生的交互作用以及所形成不同等級的弱勢狀況。例如 Yosso（2005）指出肢體障礙的人是生活經驗可能因為本身社會階級或具有原住民族身分而遭受更加不友善的情況。

值得注意的是，敘事方式雖然可有效喚起社會對於少數或社會邊緣化人士的同情並挑戰主流的文化、價值或制度，然而卻也要避免少數人的故事被誤認為是普遍的現象；其次為了避免單一角度的個人敘事應該要鼓勵不同角色的人物從不同的角度敘說自己的故事以呈現事實的多面向。簡單而言就是要確保敘事內容的多元性。

## 二、後現代主義

障礙研究採用的另一種研究取向是後現代主義，其核心觀念並非分析什麼是事實或真理，而是為什麼真理與事實被認定的過程，而是透過解構知識形成的過程挑戰被視為理所當然或被不可能的想法。這並非主張所有存在的知識都是錯誤的，而是強調所有的理論都是片段、有侷限性，同時宣稱某種論述具有完整性往往是為了提升自我經驗的有效性，這種企圖

是對其它觀點的霸權與壓迫 (Fendler, 2010)。

後現代主義代表性學者 Michael Foucault 提出考古學 (archaeology) 與宗譜學 (genealogy) 作為研究方法論，將解構方法理論化與系統化 (Scheurich & McKenzie, 2008)。Scheurich 與 McKenzie 進一步指出知識考古學與傳統的考究化石之考古學無關，而是分析學門知識的起源，企圖揭開隱藏在系統與意義之下之論述 (discourse) 結構與規則。論述是一連串有系統的陳述規則同時扮演具有關鍵的管理角色，決定了什麼是或不是知識、什麼是合理或不合理的論述。因此知識考古學企圖解構知識背後的歷史文化背景。宗譜學闡釋刑罰與教育學、心理學、宗教、醫學、照護等等學門都有緊密關係；強調主流社會透過權力的運作達成懲罰犯罪者的肉體與心靈，同時企圖將非典型的行為予與正常化。也就是權力的本質在於控制而非壓迫，這點與後面談到的解放研究對不同。

後現代主義的影響力也影響到特殊教育理論與政策的研究。Armstrong (2002) 分析特殊教育的起源時表示傳統人道主義的慈善工作無法解釋特殊教育複雜的權力關係以及文化、價值因素對特殊教育的影響。並提出特殊兒童對於普通教育整體的壓力比較能夠解釋特殊教育的歷史發展。此外，LaNear 與 Frattura (2007) 反對傳統上僅注意到法律與判例對提

升障礙兒童的教育權利的正向發展。相反的，主張美國障礙相關法案與法院判例強化障礙學生教育上不公平。他們舉 1990 年修訂的《特殊教育法》(Individual with Disabilities Educational Act) 為例，說明該法案雖然保障特殊兒童的受教權，但卻同時強化普通與特殊教育的鴻溝。因此這些研究指教育發展過程中非理性進步的本質。

國內方面，侯雅齡 (2002) 指出學習障礙從早期被視為腦傷，之後被認定為腦部或知覺系統的差異，近年來又朝向以「學習差異」的重新建構其內涵，此一過程反映了不同學門權力的運作並試圖影響學習障礙的概念。國內吳啟誠 (2013) 則解構特殊教育之法律與政策背後的論述，指出其基本和概念仍舊以心理醫療觀點為核心，強調補償缺陷，在此思維之下部分或完全隔離的安置就不可避免，因而影響融合教育的推行。因此，國內後現代研究透過解構知識發展的歷史文化背景以及知識背後隱含的價值與意識形態。

另一方面，實證主義的研究者批評後現代主義透過解構知識或制度，將研究問題泛政治充滿意識形態，同時批評後現代主義的研究面試型態是反科學，同時未能實際解決障礙人士所面臨的問題 (Kauffman, 2003; Kaffuman & Sasso, 2006)；甚至會阻礙特殊教育的發展 (Kavale & Morstert, 2003)。

### 三、解放研究 (emancipatory research)

解放研究的學者（例如，Barnes & Sheldon, 2006；Mercer, 2002；Oliver, 1992；Zarb, 1997）強調社會與文化觀點重新詮釋個體障礙的經驗。也就是從社會學的角度探討障礙人士的社會脈絡關係，重新定義障礙與損傷的意義，並檢視與反思相關的社會機制與知識體系對障礙人士所產生的影響、不便甚至是壓迫（Barnes 等人, 2002）。換句話說，障礙研究的核心應該是打破社會機制對於障礙人士的壓迫。

解放研究主張障礙人士生活經驗的發聲或許能讓主流社會產生同理心，但卻不足以改善障礙人士遭受的不合理待遇。因此主張研究過程中障礙人士必須同時也是研究團隊的成員。同時障礙研究的價值性在於研究過程能否解構社會機制對於障礙人士的限制以及促進社會現況的改變（Mercer, 2002）。解放研究的基本要素是必須同時結合批判理論與障礙的社會模式。也就是一方面主張障礙是個體在特定文化、價值、經濟背景所建構的概念；另一方面強調研究過程必須採取障礙的社會模式作為理論基礎，也就是個體障礙是源自於社會環境的阻礙（Walmsley, 2001）。

以 Stevenson（2010）的研究為例。她諮詢 25 位年齡介於 18 至 25 歲之間年輕的唐氏症青年，瞭解他們未來的生活目標。透過公開討論，他們表達希望享有和多數人一樣的生活方

式，例如，工作、外出、搬出去獨立生活、拜訪朋友、交男女朋友等等；以及能夠對社區有所貢獻，這些希望就成為研究計畫努力的目標。同時，他們也幫自己界定出所需要的協助內容並且發展具體的支持內容。研究過程採用參與式行動研究配合障礙的社會模式讓這 25 位的唐氏症青年對研究計畫具備擁有權，運用自我導向的支持模式，帶領大家一起出席工作坊、演講，與大眾分享經驗。其中七位參與者還受訓成為講師舉辦工作坊，以電腦軟體、DVD 和角色扮演分享經驗。整個研究強調障礙人士掌握研究的主導權。

國內研究方面，吳啟誠、張俊紳（2012）分析國內解放研究發展指出，國內障礙相關研究也重視障礙人士的自我意識與自我決策（例如，張瑋珊，2009）與個人自我倡導以提升相關服務與生活品質（例如，邱滿艷、韓福榮、張千惠與余月霞，2010）。但另一方面，國內研究在落實障礙人士自我倡導與決策過程中的干預過多、資訊不夠充足與障礙人士的主導性不足（周月清、李婉萍、張意才，2007）。

然而這種以倡導為導向的研究方法卻也被批評缺乏開放性同時未能跳脫實證主義的框架。Mercieca 與 Mercieca（2010）就指出，解放研究以社會障礙為前提並以障礙的社會模式解釋障礙者的經驗，當結果無法帶來賦能、解放的效果以及排除社會機制對障礙者的阻礙，就會被視為是對障

礙者的壓迫，這樣可能使得研究內容陷入封閉性、僵化、缺乏延展性，因而失去發覺障礙本質複雜性的能力。Danieli 與 Woodhans (2005) 則指出障礙研究的內涵並未跳出實證主義的窠臼，意即承認有普遍的客觀事實存在於個人經驗之外，可以透過適當的方式加以發掘。確切地說，批判理論強調只要遵循特定研究規則就可以發掘社會壓迫是普遍存在於個人經驗之外的客觀事實。

## 參、結論

障礙研究以障礙的社會模式為出發點，挑戰傳統上以實證主義為基礎的特殊教育，所仰賴的研究取向不論是敘事、後現代或解放研究都一致地反對將障礙視為是存在於個體之外的客觀現象或事實。相對地將障礙視為是個人與環境互動過程中主觀建立的現象。研究過程中，敘事研究主張透過個體建構的主觀經驗以激發社會大眾對障礙人士處境的同情與反思，後現代研究強調解構與重建特殊教育的理論基礎與實務，解放研究則強調研究對象成為研究者的研究關係改變並以具體行動改善障礙人士的生活現況。因此探討障礙議題時有必要透過個體敘事、或解構社會文化因素、亦或強調障礙人士必須主導研究的進行與結果的詮釋，來重新塑造障礙人士形象，並重新建構社會價值與制度，以增進障礙人士的福祉。

## 參考文獻

- 丁興祥、王勇智、鄧明宇 (2014)。敘說分析。臺北：五南。
- 王國羽、林昭吟與張恆豪 (2012)。障礙研究：理論與政策應用。臺北：巨流。
- 吳啟誠 (2013)。檢視融合教育之論述與研究：以台灣為例。特教論壇，15，22-34。
- 吳啟誠、張俊紳 (2012)。解放研究：障礙研究主導權之轉移。特教論壇，13，69-79。
- 周月清、李婉萍、張意才 (2007)。住民社區 居住與生活參與、選擇與自主：以台灣 六個團體家庭成年智障礙者為例。東吳 社會工作學報，16，37-78。
- 邱滿艷、韓福榮、張千惠、余月霞 (2010)。從 福利服務使用者觀點，探討參訓身心障礙者的自我決策。特殊教育季刊，116，1-10。
- 侯雅齡 (2002)。典範、解構與建構：從新科學哲學、後現代知識論與建構主義的立場省思學習障礙概念的變遷與教學。特殊教育與復健學報，10，1-13。
- 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。
- 張恆豪 (2015)。障礙者的公民運動：權利論述和社會模式的在地實踐。思與言：人文與社會科學雜誌，5 (32)，89-136。
- 張瑋珊 (2009)。輕度智能障礙者生



涯諮商 經驗之行動研究。身心障礙研究季刊，7（4），247-259。

- Armstrong, F. (2002). The history development of special education: humanitarian rationality or “wild profusion of entangled events”? *History of Education*, 31(5), 437-456.
- Baglieri, S., Valle, J., Connor, D. J., & Gallagher, D. (2011). Disability studies in education: The need for plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32, 267–278.
- Barnes, C. & Sheldon, A. (2006). ‘Emancipatory’ Disability Research and Special Educational Needs. In L. Florian (Ed.) 2006: the Sage Handbook of Special Education( pp.233-246), London: Sage.
- Ladson-Billings, G. (2000). Racialized discourses and ethnic epistemologies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 257-277). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (2002). *Disability Studies Today*. Malden: Blackwell.
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: Some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317–327.
- Coriale, L., Larson, G. & Robertson, J., (2012). Exploring the educational experience of a social work student with a disability: A narrative. *Social Work Education*, 31(4), 422–434.
- Danieli, A. & Woodhans, C. (2005). Emancipatory Research Methodology and Disability: A Critique. *International Journal of social Research Methodology*, 8(4), 281-296.
- Fitzgerald, H. & Stride, A. (2012). Stories about Physical Education from Young People with Disabilities, *International Journal of Disability, Development and Education*. 59(3), 283–293.
- Flender, L. (2010). *Educational Thought: Michel Foucault*. NY: Bloomsbury
- Kauffman, J. M. & Sasso, G. M. (2006). Toward Ending Cultural and Cognitive Relativism in Special Education. *Exceptionality*, 14(2), 65-90
- Kauffman, J. M. (2003). Reflections on the Field. *Education and Treatment of Children*, 26(4), 325-329.
- Kavale, K. A., & Morstert, M. P. (2003). River of ideology, islands of evidence. *Exceptionality*, 11(4), 191-208.

- Kuo, N. C. (2015). Understanding the Philosophical Foundations of **Disabilities** to Maximize the Potential of Response to Intervention. *Educational Philosophy & Theory*, 47 (7), 647-660. doi: 10.1080/00131857.2014.905763
- Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education, *Teachers College Record*, 97, 47–68.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice-field like education. *International Journal of Qualitative Studies In education*, 11(1), 7-24.
- Ladson-Billings, G. (2000). Racialized discourses and ethnic epistemologies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 257-277). Thousand Oaks, CA: Sage.
- LaNear, J. & Frattura, E. (2007). Getting the stories straight: allowing different voices to tell an 'effective history' of special education law in the United States. *Education and the Law*, 19(2), 87-109.
- Mercer, C. (2002). Emancipatory Disability Research. In L. Barnes, M. Oliver & L. Barton (Eds.), *Disability Studies Today* (pp. 228-249). Cambridge: Policy Press.
- Mercieca, D. & Mericieca, D. (2010). Opening Research to Intensities: Rethinking Disability Research with Deleuze and Guattari. *Journal of Philosophy of Education*, 44(1), 79-92.
- Oliver, M. (1992). Changing social relations of research production. *Disability, Handicap and Society* 7(2), 101–14.
- Ortiz, L. & Jani, J. (2010). Critical race theory: a transformational model for teaching diversity. *Journal of Social Work Education*, 46(2), 175-193.
- Reid, D. K., & Valle, J. W. (2004). The discursive practice of learning disability: Implications for instruction and parent-school relations. *Special Series: Journal of Learning Disabilities*, 3, 466–481.
- Scheurich, J. J., & McKenzie, K. B. (2005). Foucault's methodologies: Archaeology and genealogy. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.841-868). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education*. Denver: Love.
- Solórzano D.G. & Yosso, T. J.(2002).Critical Race



- Methodology: Counter-  
Storytelling as an Analytical  
Framework for Educational  
Research, *Qualitative  
Inquiry*, 8(1), 23-44.
- Stevenson, M. (2010). Flexible and  
Responsive Research: Developing  
Rights-Based Emancipatory  
Disability Research Methodology  
in Collaboration with Young  
Adults with Down Syndrome.  
*Australian Social Work*, 63(1),  
35-50.
- Walmsley, J. (2001). Normalisation,  
emancipatory research and  
inclusive research in learning  
disability. *Disability and Society*,  
16, 187–205.
- Ware, L. (2011). When art informs:  
Inviting ways to see the  
unexpected. *Learning Disability  
Quarterly*, 34, 28–36.
- Yosso, T. J. (2005). Whose Culture Has  
Capital? A Critical Race Theory  
Discussion of Community  
Cultural Wealth. *Race Ethnicity  
and Education*, 8, 69–91.
- Zarb G. (1997). Researching Disabling  
Barriers. In C. Barnes and G.  
Mercer (Eds.), *Doing Disability  
Research* (pp. 49- 66). Leeds: The  
Disability Press.

刊 名：南屏特殊教育 第 8 期

出版機關：國立屏東大學

網址：<http://www.nptu.edu.tw>

發行人：古源光

審稿委員：王大維、胡永崇、張英鵬、張茹茵、鈕文英、黃桂君、  
楊熾康、翟宗悌、鍾儀潔、鍾偉倫（依姓氏筆畫排列）

總編輯：黃玉枝

主 編：鍾儀潔

執行編輯：葉春鄉

編印單位：國立屏東大學特殊教育中心

地址：屏東市民生路 4 之 18 號

e-mail：[bishlove@mail.nptu.edu.tw](mailto:bishlove@mail.nptu.edu.tw)

電話：08-7663800 轉 29003

傳真：08-7230414

出版年月：106 年 12 月

創刊年月：99 年 11 月

刊期頻率：年刊

本書同時刊載於：屏東大學機構典藏資料庫

<http://140.127.82.166/>

定價：NT\$200

展售處：(1)五南文化廣場

地址：400 台中市北屯區軍福七路 600 號

Tel：04-24378010

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw/>

(2)國家書店

地址：104 台北市松江路 209 號 1 樓

Tel：02-25180207

網址：<http://www.govbooks.com.tw/>

GPN：2009905153

ISSN：2220-0371

請尊重著作權・未經同意請勿翻印