特殊教育季刊　民103年12月　第133期　第27-34頁
Doi: 10.6217/SEQ.2014.133.27-34

從社會資本觀點談臺灣融合教育的發展

顏瑞隆
國立臺灣師範大學特殊教育學系博士候選人

摘　要

融合教育在臺灣已經推動超過二十年，透過各界的努力，在教育現場有長足的進步，但是許多研究仍然顯示臺灣的融合教育有成長的空間，因此本文期望透過引用經濟社會領域的概念，從不同的觀點來討論臺灣融合教育的發展。社會資本是以社會參與、社會網絡和社會情感所共構的資本概念，本文認為融合教育應透過社會資本概念的運作，強化內部組織的情感、加強組織間的連結和社會參與的密度，厚實融合教育的社會資本，以利融合教育未來的發展。

關鍵詞：融合教育、社會資本

The Development of Inclusion in Taiwan-from the Perspective of Social Capital

Jui-Lung Yen
Doctoral Candidate, Dept. of Special Education,
National Taiwan Normal University

Abstract

An inclusive education policy has been implemented for more than twenty years in Taiwan. Due to our efforts in all aspects in the field of education, we have made significant progress in inclusion. However, many studies have shown that inclusion in Taiwan still needs to be improved. Thus, the purpose of this article attempts to discuss the development of inclusion in Taiwan through various points of view within the concept of social capital. Social capital is the notion referring to the collective value of social engagement, social networks, and social bonding. Emphasizing in-group bonding, enhancing the connection of social networks, and encouraging social engagement will support the reform process of inclusion in Taiwan and also will foster innovative thinking about inclusion.

Keywords: inclusion, social capital

顏瑞隆（tr6298@gmail.com）。

壹、前言

數十年來臺灣特殊教育界推動融合教育不遺餘力，期待特殊教育學生可以跟一般學生同樣享有充分的教育機會和符合公平正義的教育環境。經過這些年政府單位、家長協會、專家學者和第一線老師的努力下，融合教育的推動有長足的進步與發展。但不可否認的是，在實際的教學現場，融合教育仍有許多待努力的空間；普通教育人員乃至於一般社會人士，對於融合教育議題的關心與了解仍然有限。社會資本(social capital)被認為是一種透過綿密的公民參與網絡，產生集體行動力量，透過信任、互惠，與共同運作的方式，健全社會的發展（江明修，2004）。從社會資本的概念來說，當一個組織或是議題，累積較多的社會資本，其組織的功能或是議題被重視的程度相對較高。如果我們將融合教育當作一種教育或是社會議題來思考，融合教育是否也應該累積和拓展其社會資本，將融合教育的理念透過不同方式融滲到普通教育環境中，以達成融合教育的目標。本文企圖引用經濟社會學的概念-社會資本，來討論臺灣融合教育發展的現況，並提出促進融合教育發展的建議。

貳、融合教育的意義和現況

一、融合教育的意義

融合教育的理念是指透過學校的改革與重新組織，使特殊教育學生與普通學生在同一環境下學習，特殊教育學生可以參與正常化的教育環境；特殊教育學生有權利與普通學生一起接受教育，特殊教育教師與普通班教師以共同計畫、協同合作的教學方式，藉由教學技巧精進、提供輔助工具與支援服務，讓所有學生得以在普通教育環境下接受適當的教育（吳淑美，1998；邱上真，1999；洪儷瑜，2001；張蓓莉，2009；鈕文英，2002）。因此融合教育不僅僅是一種教育方法，更是一種教育精神與典範的展現，其更深刻的核心價值是和諧共存，透過整體校園組織的重新再造，以創造一個有社會正義、尊重、關懷的教育環境。

二、臺灣實施融合教育的發展

融合教育為現今國際教育之主流，其實施成效被視為該國教育發展及人權保障之指標，而臺灣自民國 86 年修正特殊教育法後，特殊教育開始確立朝「最少限制環境」之融合教育方向推動（特殊教育法，1997）。1997 年特教法第十八條更明白宣示：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神」（特殊教育法，2009）；同時中央和各縣市教育主管單位也都頒佈了「身心障礙學生就讀普通班教學原則與輔導辦法」（教育部，2011）。因此從法規上，臺灣特殊教育法令趨向融合教育的規劃與設計。從融合教育實務的角度來看，根據 2014 年教育部教育通報網的資料顯示，目前臺灣國中小特殊教育學生就讀普通班接受資源班服務或是特殊教育方案（包含巡迴班）模式的學生達到 58064 人，佔所有特殊教育學生的 86.1%；而高中職階段就讀普通班接受資源教育或是特殊教育方案（包含巡迴班）模式的學生達到 14895 人，佔所有特殊教育學生的 75.3%，相較起 2008 年國中小特殊教育學生就讀普通班接受特教服務的比率為 80.5%；高中職特殊教育學生就讀普通班接受特殊教育服務的比率為 71.5%（特殊教育通報網，2014），都顯示特殊教育學生在普通班就讀的比率是逐年提高的。這表示特殊教育需求學生就讀普通班的比率不斷提升以及融合教育在臺灣是主流的安置趨勢；同時在教學實務現場，我們也看見學校推動融合教育不遺餘力，各種協助特殊教育學生在普通班學習的支援服務不斷提升（李水源、陳琦蓉，2003；徐瓊珠、詹士宜，2008；張蓓莉，2009；蘇燕華、王天苗，

2003）都讓我們見證了這二十年融合教育在臺灣的長足發展。

從上述融合教育的發展來看，臺灣融合教育這二十年在「數量」上有長足的進展，但是在「品質」上仍有繼續提升之處。許多研究發現學校在實施融合教育時，從校長、行政人員到一般教師都普遍缺乏對於特殊教育學生學習和身心特質的了解。學校行政方面缺乏具體的支援作法，「特殊教育推行委員會」功能無法彰顯；一般教師仍有普遍認為特殊教育學生應由特教教師專職處理的心態，而特殊教育教師在學校屬少數，影響力難以發揮，對於推動融合教育成效有限。此外，一般教師和特殊教育教師兩者的合作與溝通方面產生障礙，也常導致融合教育成效大打折扣（張蓓莉，2009；黎慧欣，1996；蘇燕華、王天苗，2003；鄭淑婉，2006；顏美桂，2007）；Huang (2007)調查發現學校校長的態度、專業團隊的運作不夠健全、特殊教育教師缺乏時間進行專業上的發展，都是影響融合教育的重要因素。臺灣社會在升學主義掛帥下，普通教育的學生家長對於特殊教育學生安置於普通班級的作法，主觀的認為會影響教師教學進度，拖累全班成績；而班級內同儕間對特殊教育學生抱持鄙視態度，一些言語謾罵、嘲弄與侵凌等行為仍層出不窮（王慧婷，2010；吳武典，2005；張蓓莉，2009；梁碧明、連允香，2012；羅丰苓、盧臺華，2013）。

歸納上述的研究，融合教育落實在實際的教育環境裡，仍有許多執行層面的困境，尤其是在融合教育理念的推廣上。如果我們堅信融合教育理念是可以透過所有教師、家庭和專業支持系統之間有效、一致且和諧的合作方式來達成，而特殊教育學生的獨立生活是需要透過參與機會的提供才能達成，同時也要讓特殊教育學生透過親情、友誼的關係來建立社會認同，體驗存在的價值（中華民國智障者家長總會，2014），那社會資本的概念，或許可以協助我們開始行動。

參、社會資本的概念

一、社會資本的起源與內涵

「社會資本」的具體論述常以 Pierre Bourdieu、James Coleman、Robert Putnam 三位學者所分別提出的概念作為討論起點（傅仰止，2005）。資本的形成要件包含市場對資源的開創、投資或機會成本，一旦這些資源累積，就可以在需要的時候取而用之(Baron & Hannan, 1994; Boisjoly Duncan & Hotferth, 1995)；如果將人與人之間的互動或是社會行動比喻為經濟的生產過程，則「投資」因素則有別於土地或勞力投資，因為社會資本是屬於生產的「產出」，也就是之前的互動關係開創或累積了社會資本，而這項社會資本又再投入另一次的社會行動過程；同時行動者之間的關係若是改變，之前社會行動的產出也將隨之出現變化(Coleman, 1990)。社會資本最大的特色，就是在於所蘊藏的價值會隨著時間浮動，在投資後如果要得到最好的回報，當事人可以等到增值後再求兌現（傅仰止，2005）。

社會資本的概念會因為學者所關心的面向不同，而有不同的研究取徑。Bourdieu (1986)認為資本可以分為文化、經濟、象徵和社會等不同形式的資本。他認為所謂的社會資本是指實際資源或潛在資源的集合體，包括個人的社會網絡及個人與機構的關係，能以團體共有的形式提供團體成員支持，也就是社會關係或網絡關係可以轉換成社會上有價值的資源和機會，例如情感上的支持、合法的機構角色、優惠的訊息、社會流動的機會等。

相較於 Bourdieu 強調社會資本的社會網絡結構，以及資本的積累、轉換的特質等概念性的描述，Coleman (1990)則從社會功能來定義社會資本，他認為個人無法單純存在社會的實體，而且社會實體的運作是個人透過「信任」來維繫與他人形成某種連結關係，也就是人際關係網絡。透過人際關係網

絡的運作，可以促使目標實現，並且可以動用更多的資源。Coleman 並從學理上對社會資本給予了全面的界定和分析，亦即信任關係、權威關係、信息網絡與規範、地位等，都是影響社會資本的形成要素。

Putnam 其對社會資本理論最大的貢獻，莫過於他將社會資本理論實際應用與推廣（江明修，2004）。Putnam (2000)將社會資本界定為任何有幫助提升社會合作及促成共同目標的社會關係。他認為水平聯結及自願性組織最容易產生信任關係，自願性組織可以透過所產生之社會資本來促進公民承諾，進而產生一般化的社會信任，進一步可以促使人民的自願參與組織的動機及人民彼此間的信任，而成為「信任循環」。Putnam 很強調團體中的互惠性規範與經由公民參與形成的網絡，因為這些機制可以促進社會的信任與合作，降低社會的不確定性，且提供未來的合作模式（鄭錫鍇，2002；Baron, Field, & Schuller, 2000；Putnam & Goss, 2002）。

但是除了上述三位主要學者之外，近年來在政治學、教育學、社會學等方面的學者也運用社會資本概念衍伸出不同的研究主題。政治學學者 Brehm & Rahn (1997)提出社會資本的結構模式，認為社會資本的內涵包含對政府的信任、公民參與及人際間的信任，其中公民參與與人際間的信任，可以建構緊密的共榮關係。教育學者 McClenaghan (2000)則將社會資本視為一種社會學習過程，透過對個人賦權及公民參與的集體行動，以促進社會經濟的發展；林南（2004）則關心社會資本與教育制度的關係，認為學校體制應該重視社會資本的培養，以建立學校的影響力以及教育改革的動力。

二、融合教育發展與社會資本

從不同學者各自提出社會資本研究的概念，可以發現社會資本並沒有明確的定義，這也是社會資本概念在研究發展需要突破的困境（陳欽春，2004；傅仰止，2005；Gewirtz, Dickson, Power, Halpin, & Whitty, 2005）。不過，研究者綜合整理社會資本學者提出的概念認為：社會資本的主要成份是由三項架構所形成：社會參與、社會網絡、社會情感，而黏著這些架構的點(dots)則是信任、互惠、資訊，研究者以圖 1 來表示社會資本的架構。

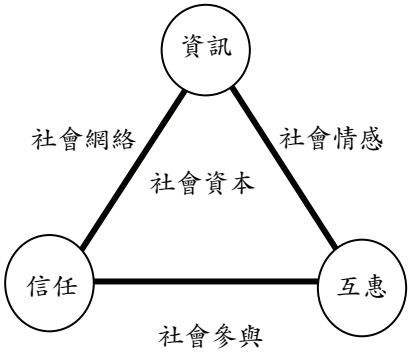

圖1　社會資本概念圖

社會參與是社會資本重要的基礎，沒有任何參與行動，社會資本無法累積與形成。Thompson (2006)主張社會參與是個人自發性幫助他人、參與社區工作的機會與責任。何明修（2007）則強調社會參與應該是在主權在民理念下，公民對公共事務擁有主動參與的權利，對公共事務進行廣泛而深入的參與。因此社會參與指的應該是公民對於該團體組織或是社會議題的參與程度，包含決策程度和參與密度。若以融合教育發展的觀點來看，如何擴大社會參與的層面，應該是融合教育發展過程中值得重視的議題。過去的融合教育發展，我們發現多數以特殊教育學者和工作者為主，在社群參與的層面上較為窄化單一，在政策制定上也較缺乏多元的觀點，因此在未來應該開拓更多關心融合教育發展的社會團體，以擴大社會參與的程度。目前臺灣正式以融合教育為主要議題或目標進行推動的相關組織幾乎闕如。相關協會在

數量或是品質方面的相對缺乏，社會參與密度較低，對於融合教育的社會資本累積，並無足夠的動能因而無法形成參與、連結、信任、互惠與關心的機制，也導致融合教育在推動上會缺乏社會支持的實質動力。

社會網絡是社會資本運作的內涵，透過社會網絡的連結，社會資本才有具體的累積與交換行動，因此社會網絡是行動者透過彼此之間密切的聯繫及互動，行動者得以獲益於人際關係中的資源而完成其目標（林宛蓉，2005）。社會網絡形成的原理有物以類聚的同質性(homophily)原理，也有不同類型但互補的異質性(diversification)連結原理。社會資源之間的相互連結不只是單一方組織努力、規劃與執行即能夠成功，更重要的是連結的機構之間雙方互動的狀況，也就是說雙方是否具有相互提供資訊以及資源分享的共識(House, Landis, & Umberson, 1988；Lin, 2001；Nahapiet & Ghoshal, 1998)。在融合教育發展的社會網絡方面，從過去到現在的融合教育發展多數是從特殊教育的角度出發，較少與其他同質性組織就融合教育議題進行對話或資訊交換，例如與醫療、社會福利或是其他教育社群等之間進行概念上的討論；或是異質性組織，例如：荒野保護協會、消保會等，因此在社會網絡的連結上也是較為缺乏。

社會資本一詞的創立者 L. Judson Hanifan 曾說，在使用社會資本此一詞彙時，所指涉的並非是現實的社會階級，也不是個人財產或是金錢，而是比這些有形的物質在人們日常生活更為重要的東西—善心、同伴情誼、同情心和社會交流(Hanifan, 1916)。Van Emmerik (2006)也認為社會資本除了工具性的概念，還有軟性的社會資本，是以情感為基礎的資源，透過高　的親密關係與信任，而表現在友誼、社會支持的交換關係上。融合教育的社會情感發展應該著重在喚起社會對於弱勢族群的善心與關心，強調族群融合、接納差異的概念，並且從教育機會均等和創造友善社會的觀點，讓社會大眾能夠了解融合教育背後的意涵，對於融合教育在推動上有更深厚的社會情感基礎，融合教育的概念更能永續發展。

三、融合教育社會資本的實際運作

在二次世界大戰之後，人類經歷了有史以來最大規模的戰爭，對於戰爭所造成的損失及厭惡，都引發西方社會大量的討論。尤其對於當初引發戰爭的原因，例如：種族、隔離、貧富差距懸殊等議題，透過社會組織的互動與結盟，而產生許多的社會運動。英國反隔離肢體障礙聯盟(Union of the Physically Impaired against Segregation，簡稱 UPIAS)就是當時透過策略聯盟而對英國身心障礙觀念產生重大影響的組織。UPIAS 成立於 1972 年，當時只是由 Paul Hunt 邀請幾位身心障礙者參與他的組織，試圖為身心障礙者發聲。經過組織成員 18 個月的討論，對於當時身心障礙者生活於隔離的環境發出不平之鳴，他們反對隔離的生活方式；並且將障礙(disability)與損傷(impairment)二者作出了區分，提出了障礙社會模式的看法(Prilletensky & Prilletensky, 2006)。適逢聯合國將 1981 年定為身心障礙者年，UPIAS 趁機與英國國內數個團體組成 British Council of Organizations of Disabled People，簡稱 BCODP 聯盟，並且共同宣揚障礙社會模式的觀點，讓障礙觀點進一步擴大對於社會的影響力，甚至後來 BCODP 還發展成國際性的身心障礙組織(Barnes & Mercer, 2004)。很明顯地，他們所作出的呼籲和對障礙的重新定義對後來英國的政策和社會都有相當大的衝擊。

我們從 UPIAS 的發展可以發現社會資本的影子，首先 UPIAS 讓身心障礙者參與，由身心障礙者自身的角度，從下而上(bottom-up)的觀點來形成障礙社會模式的論述。接著透過組織的策略聯結，將障礙社會模式的觀點滲入不同的組織文化中，形成組

織之間的信任連結，也同時產生互惠的關係。UPIAS 也透過國會的遊說和聯合國身心障礙者年的風潮，策略性地將反隔離及障礙社會模式的觀點，讓整體英國社會有充分的認識與了解，而形成一個成功的行動。

肆、如何累積融合教育的社會資本

以下研究者試圖從社會參與、社會連結、社會情感等三個社會資本概念來討論如何累積融合教育的社會資本。

一、擴大社會參與融合教育

我們可以發現融合教育概念的建構與維持需要家長、政府、倡議團體、師資培育機構、教師會、教育主管、教師同儕、社區資源、教授學者、各專業團體等不同社群，形成彼此信任、互惠的社會網絡。但顯然上述的社群參與融合教育對話與討論的機會並不多，因此若要能夠成功推動融合教育的概念，增加公民或相關社群參與的數量及密度是必要的活動。研究者認為類似「特殊教育學會」或是縣市特殊教育輔導團等單位，參與者不該單是特殊教育學者或是特殊教育教師，更應該廣納一般教育專業人員或是其他專業人員，讓彼此之間的意見可以交流，擴大融合教育的社會參與層面。

二、增加社會網絡連結程度

如何提高融合教育社會網絡的聯結性，而且彼此之間是否有產生互惠的原則，是未來努力的議題。例如：普通教師與特殊教育教師之間的合作關係、學校資源與外在資源（專業團隊、志工資源）之間的互惠關係。融合教育社會網絡的連結，筆者認為還可以分成個人、學校、協會組織、學術研究及師培單位不同層面；以個人而言，推動融合教育者應主動與學校教師、社區家長等主動連結，釋出善意，讓教師與家長了解融合教育的訊息和精神。若以學校組織來看，學校與社區資源的關係連結，比如說社區發展協會、獅子會、青年會等，除了增加學校人力資源的資本之外，也讓融合教育的觀念透過不同組織及資源間連結的形式，相互傳遞滲透；再則以協會組織的角度來看，融合教育推動的單位或是協會，如何透過「異業結盟」的概念，仿效 UPIAS 的作法，與不同的單位產生策略聯盟的關係，例如：勵馨基金會、荒野保護協會等，讓融合教育的主張獲得這些協會的認同，並且共同予以支持。最後在學術單位及師培單位則透過跨領域的研究方式，在學術圈形成對於「融合教育」議題相關研究的連結，如教育學、社會心理學、社會學、政治學、經濟學等，皆可形成對於融合教育研究的議題；而在師資培育的部份，如何促進融合教育的教學研究、促進雙軌觸接的機會，共同參與研習等都對於融合教育發展有正面的影響。當然在上述這些不同層級的資源連結關係上，都必須要有「信任」、「互惠」、「共榮」關係的存在，那融合教育概念的發展將可以更加穩固，並發揮加乘的效果。

三、社會情感

臺灣社會對於身心障礙者的關心程度，或是對於社會公平正義、教育機會均等，乃至於社會公共政策的關心程度，都遠不及西方社會的發展。根據陳欽春（2004）針對臺灣地區的電話抽樣調查，測量社會資本在當前臺灣的現況，結果顯示只有二成六左右的民眾較願意參與公共事務，顯見臺灣社會除了對於政治選舉或是具有重大新聞性的議題之外，對於大多數的公共議題並不會給予大量的關注。或許社會情感指標與社會參與及社會連結的程度是息息相關的，沒有參與或是連結，自然而然也不會產生關心。因此融合教育推動者應透過平面媒體、電子媒體或是網路傳播等機制，透過舉辦各式活動，讓人們了解融合教育的精神與內涵是與自己的

生活息息相關，而不只是身心障礙者的事情，並且鼓勵社會人士參與融合教育的相關事務。

伍、結論—讓融合教育成社會行動

社會資本或許就像是臺灣社會所強調的「廣結善緣」，一個融合教育工作者，如果能將自己當作資源來進行連結，主動與不同資源進行合作關係，廣結不同的善緣，形成一張支持融合教育的信任網，或許學校裡這些特殊教育學生將會因為這些「信任網」，進而獲得同儕或學校的支持，而這些支持就是融合教育社會資本累積與轉換的開始。期待透過社會資本的概念，將融合教育的價值與概念在不同社群間彼此傳遞，透過同質或異質團體關係結合，建立互惠、信任的關係，共同宣揚教育機會均等、公平正義、尊重差異、多元文化等概念，讓融合教育聚積深厚的社會資本，形成永續發展的基礎。

參考文獻

中華民國智障者家長總會（2014）：**特殊教育**。取自：http://www.papmh.org.tw/ugC_Service2.asp

王慧婷（譯）（2010）：**亞斯伯格症與霸凌問題：解決策略與方法**（Nick Dubin著：Asperger Syndrome and Bullying: Strategies and Solutions）。臺北：心理。

江明修（2004）：**充實社會資本之研究**。臺北：行政院經濟建設委員會。

何明修(2007)：公共政策問題建構過程中公共性之剖析。**臺灣民主季刊**，**4**(2)，33-65。

吳武典（2005）：融合教育的迴響與檢討。**教育研究月刊**，**136**，28-42。

吳淑美（1998）：**融合式學前特教班教學手冊**。臺北：心理。doi: 10.6297/JHMSE.2014.1(1).3

李水源、陳琦蓉(2003)：普通班教師 面對身心障礙學生之工作壓力與因應策略之研究。**臺北市立師範學院學報教育類**，**34**，1-20。doi: 10.6172/BSE200509.2901005

李宛蓉（譯）（1995）：**信任：社會道德與繁榮的創造**（Francis Fukuyama著：Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity）。臺北：立緒文化。doi: 10.5860/CHOICE.33-2232

林宛蓉（2005年11月）：**論社會資本對升學選擇與機會之影響**。發表於2005年臺灣社會學年會暨臺灣社會與社會學的反思研討會之論文，臺北。

林南(2004)：教育制度與社會資本。**教育研究集刊**，**50**(4)，1-16。doi: 10.6151/ CERQ.2010.1801.05

邱上真（1999）：融合教育問與答。載於中華民國特殊教育學會（編），**1999中華民國特殊教育學會年刊「迎千禧談特教」**（191-207頁）。臺北：編者。doi: 10.6297/ JHMSE.2014.1(1).14

洪儷瑜（2001）：**英國的融合教育**。臺北：學富。doi: 10.6297/JHMSE.2014.1(1).14

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。

張嘉文（2008）：二十世紀末期英國障礙與特殊教育的社會學觀點。**網路社會學通訊**，**72**。2014年5月26日，取自：http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/72/72/72-13.htm。doi: 10.6172/BSE201007.3502001

張蓓莉（2009）：臺灣的融合教育。**中等教育**，**60**(4)，8-18。doi: 10.6249/SE.2014.65.2.11

陳欽春（2004）：**民主治理與社會資本：臺灣地區公民信任實證研究**。國立臺北大學公共行政暨政策學系博士論文，未出版，臺北。

特殊教育法（1997）：中華民國八十六年五月十四日總統華總一義字第8600112820號公布。

特殊教育法（2009）：中華民國九十八年十一月十八日總統華總一義字第09800289381號令發布。

特殊教育通報網（2014）：**身心障礙人數統計**。取自http://www.set.edu.tw/

教育部（2011）：**高級中等以下學校身心障礙學生就讀普通班之教學原則及輔導辦法**。臺北：教育部。

梁碧明、連允香（2012）：從亞斯伯格症學生特質探討校園霸凌事件。**特教論壇**，**13**，1-12。

鈕文英（2002）：國小階段融合教育實施模式與策略。**特教園丁**，**18**(2)，1-20。

傅仰止（2005）：社會資本的概念化與運作：論家人重疊網絡中的「時間投資」機制。**臺灣社會學**，**9**，165-203。

鄭淑婉（2006）：**臺北縣市國小普通班教師參與融合教育之現況與需求調查**。國立臺灣師範大學特殊教育在職進修研究所碩士論文，未出版，臺北。

鄭錫鍇（2002）：**社會資本與政府再造**。憲政（研）091-024號。臺北：國家政策研究基金

會。

黎慧欣（1996）**國民教育階段教師與學生家長對融合教育的認知與態度調查研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

顏美桂（2008）：**臺北縣國小普通班教師對身心障礙學生融合教育之工作壓力與因應策略**。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

羅丰苓、盧台華（2013年11月）：**國中普通班級身心障礙受凌學生遭受同儕霸凌輔導歷程之研究**，發表於第十八屆特殊教育課程與教學研討會之論文。彰化。

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。

Barnes, C., & Mercer, G. (2004). Theorising and Researching Disability from a Social. Model Perspective. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Implementing the Social model of disability: Theory and research* (pp. 1-17). Leeds: The Disability. doi: 10.1177/000169939704000405

Baron, J. N., & Hannan, M. T. (1994). The Impact of Economics on Contemporary Sociology. *Journal of Economic Literature 32*(Sep.), 1111-1146.

Baron, S., Field, J., & Schuller, T. (2000). *Social Capital*. Oxford: Oxford University.

Boisjoly, J., Duncan, G. J., & Hofferth, S. (1995). Access to Social Capital. *Journal of Family Issues*, *16*(5), 609-631. doi: 10.1177/019251395016005006

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.

Brehm, J., & Rahn, W. (1997). Individual-level evidence for the causes and consequences of social capital. *American Journal of Political Science, 41*(3), 999-1024. doi: 10.2307/2111684

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge: Harvard University. doi: 10.1093/sf/69.2.625

Gewirtz, S., Dickson, M., Power, S., Halpin, D., & Whitty, G. (2005). The Deployment of Social Capital Theory in Educational Policy and Provision: The Case of Education Action Zones in England. *British Educational Research Journal, 31* (6), 651-673. doi: 10.1080/01411920500314620

Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 67,* 130-138. doi: 10.1177/000271621606700118

House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science , 241*, 540-545. doi: 10.1126/science.3399889

Huang, K.Y. (2007). A multi case study of inclusive schooling in Taipei: The current status, barriers and supports and the expected role of educational leaders. *Journal of Taiwan Normal University, 52*(2), 95-113 .

Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. UK: Cambridge University. doi: 10.1353/sof.2004.0061

McClenaghan, P. (2000). Social Capital: Exploring the theoretical foundations of commumity Development Education. *British Educational Research Journal, 26*(5), 555-582. doi: 10.1080/713651581

Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review, 23*(2), 242-266. doi: 10.5465/AMR.1998.533225

Prilleltensky. I., & Prilleltensky. O. (2006). *Promoting Well-Being: Linking Personal, Organizational, and Community Change*. NJ: John Wiley.

Putnum, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Putnam, R., & Goss, K. A. (2002). Introduction. In R. Putnam (Ed.), *Democracies in Flux. The Evolution of Social Capital in Contemporary Society* (pp. 1-19). Oxford: Oxford University. doi: 10.1093/0195150899.003.0001

Thompson, R. (2006, May). *Social participation or social distancing: agency, personal & community leadership*. Paper presented at the meeting of ACROD National Conference on Social Participation, Sydney, Australia.

Van Emmerik, I. J. H. (2006). Gender differences in the creation of different types of social capital: A multilevel study. *Social Networks, 28*, 24-37. doi: 10.1016/j.socnet.2005.04.002