特殊教育季刊　民100年9月　第120期　第27-36頁

從能力理論及社會關係模式探討特殊教育議題

曾瓊禎
新北市義學國中資源班教師

摘　要

Amartya Sen提出的「能力理論」以及Solveig Magnus Reindal倡導的「社會關係模式」可提供洞見探討特殊教育需求和障礙現象的本質；本文試圖藉由兩大理論模式檢視當今特殊教育界可能面臨的兩難議題，期能協助實務工作者省思更符合正義的服務提供內涵。

關鍵詞：能力理論、社會關係模式、特殊教育需求

Exploring Themes of Special Education Needs Through Use of the Capability Approach and the Social Relational Model of Disability

Chiung-Chen Tseng
Resource Room Teacher,
Yi-Shiue Junior High School, New Taipei City

Abstract

The capability approach developed by Amartya Sen, and the social relations model proposed by Solveig Magnus Reindal have provided insights into the nature of the individual needs in special education as well as the phenomenon of disability. The purpose of this article was to examine the dilemma faced by special educators. It was expected to make progress toward justice in the field of special education in Taiwan.

Keywords: the capability approach, the social relational model of disability, special educational needs

壹、前言

我國新特殊教育法方於2009年10月份通過，展望未來的特殊教育發展值得所有相關教育人員的關注與討論。當討論新世紀融合教育的走向時，以更開闊的思維兼容多元文化幾乎是教育體系最關切的重點。Wedell (2008)即認為：未來融合教育推展是否能夠更精進，須從特殊教育領域中基本的兩難(dilemma)問題解答中思辯，舉凡標籤(labeling)的兩難、教育安置與服務提供方式的兩難等，教育系統應有充足彈性識別和因應個體之間的多元差異性；教育服務系統應如Gillinson和Green (2008)所比擬的具有共構(co-construction)特徵，在此系統中人人均是可與此服務系統產生交互作用的一份子，重點不在於每個人被對待的方式是否相同，而是每個人是否有平等的機會擷取己身所需的服務？也許服務提供內涵會按不同情境、不同個體而有不同方式的施展，但服務供與的機會應是人人等同的。

本文欲從Amartya Sen和Martha Nussbaum兩位思想家提出的「能力理論」(capability theory)觀點，以及障礙現象之「社會關係模式」理論著手，討論關乎「個體差異」(individual differences)、「特殊教育需求」(special educational needs)等根本議題，試圖從較大的理論思維尋求較適當的論述，期能對關心我國特殊教育發展的工作伙伴，提供思想上的啟發。

貳、能力理論哲學思維

「能力理論」最初由Amartya Sen提出，他以「Equality of What」為題，探討個體追求幸福(well-being)生活的必經路徑，主張幸福就是個體有能力實現自認為有價值的事、或是達至自認為有價值的存有狀態；Martha Nussbaum則是以哲學思維擴大能力理論應用至社會政策層面（引自Reindal，2009）。前者提出的是通則性的概念，認為個體在不同社會背景、以及不同的公共事務討論中，會有不同權衡的能力考量與追求(Sen, 2004)，後者則偏重從社會正義(social justice)的角度出發，分析身心損傷個體、世界公民、以及非人類動物等生存議題，認為每種生命無論權力(power)大小，其存在應具平等基礎，主張社會政策的推展與執行須有此道德哲思(Nussebaum & Faralli, 2007)。於下，筆者針對能力理論核心內容、以及其在特殊教育領域應用的相關討論，作整理性的概述。

一、「能力」與「功能」兩大核心概念

在能力理論中有兩大重要概念：「能力」(capability)與「功能」(functioning)，理論並聚焦於個體「有能力執行功能」(the capability to function)的討論上，即一個人可完成或者可擁有生活狀態(what can do or can be)的達至自由與機會程度（引自Reindal，2009）。「功能」是個體認為有價值的存有狀態或生活角色扮演（例如：接受教育、擁有尊嚴、參與社區生活、從事有價值的工作等），與社會生活息息相關；「能力」則是個體可選擇各種生活功能組合的真實機會或自由(effective opportunities or freedoms)。對每個人而言，能力所表徵意義互不相同也互不可換，即每個人所需要的機會與自由有質性上的差別（引自Terzi，2007）。

在能力理論中，個體獲得資源(resources)的質與量，不能成為幸福生活的比較指標；因為每個人有不同的資源需求，轉換資源以取得生活功能的機轉過程也人人各異，故能力理論重視個體最終是否有能力獲得功能的結果(ends)，多過個體追求幸福生活的資源或工具(means)。前者譬如「行動自主」(mobility)和「獲得營養」(nutrition)，後者譬如「行走」(walking)和「食物」(food)。有鑑於此，能力理論中平等主義(egalitarianism)的論述也因此包括對於社會資助條件(social endowments)造就之不平等的省思—因為此社會因素對於

個體創造幸福生活的歷程有根柢性的影響（引自Reindal，2009）。易言之，能力理論主張的正義在於個體有等量的自由選擇去過自認為有價值的生活，而不在於個體具有質量等同的生存資源或工具；在關於社會正義的論證中，社會應考量平等條件的賦予，以讓個體獲取實質的能力，追尋幸福生活須個別達標的生活功能。

二、能力理論對於「差異」(difference)的詮釋

Terzi (2005)將能力理論連結至特殊教育領域，認為由此可由另一角度重新審視個體損傷(impairment)與障礙(disability)的概念形成；當論及個體障礙與特殊需求(special needs)的交互關係時，能力理論亦可提供檢視的架構，從教育政策層面評估教育活動的安排是否賦予個體公正的教育權益(entitlement)，讓個體有等同的能力獲得接受教育的功能，進而促進其他生活功能的發展及達成。於能力理論中，「損傷」是個體與社會環境互動後產生的諸多不同結果之一，對個體將產生有利或不利不等影響；「障礙」則是能力匱乏的組合(a subset of capability-poverty)現象，它是一種人性狀態(human condition)而非偏離(deviation)。能力理論因此可以更合乎理性的角度詮釋個體間差異的鑄造，將「損傷」和「障礙」視為人性多元刻面(human diversity)的一部分。

進一步地說，在教育場域裡，個體「障礙」的形成同時攸關個體內在「損傷」與外在教育環境的安排；「障礙」必涉及個體本有的「損傷」，但特定社會環境的壓制(opposite)作用（限制個體功能揮發）將致使個體「損傷」轉變成為「障礙」。亦即，個體「損傷」是客觀存在的事實，不同社會情境或不同教育活動安排對個體會產生不同的作用機制，致使個體「損傷」會在特定的情境中因為背景因素轉成「障礙」；故「障礙」會依境而生，它不是會持續出現的客觀現象。依此邏輯推演，Terzi (2005)認為教育服務的提供須同時考量個體內在特質因素-用多元觀點解讀人性特質，而非將之以正常與否(normal/abnormal)區分，以及造就個人、社會、情境條件互動時功能互鎖(interlocking)而成的障礙機制。此時，個體障礙的評估，乃依相關能力的組成配置(the distributive pattern of relevant capabilities)而定，即個體是否有充足的自由與機會克服損傷所附帶的效應；教育正義關注的是可供個體能力組成的選擇範疇，以及考量損傷和障礙在此組成自由中扮演的角色。以閱讀功能為例，它可激發更多複雜功能的達成，包括：可及於文字訊息、利用網路與人溝通、以及從事文書工作等。對一位使用點字資源的視覺損傷者而言，能力理論關注的是其閱讀點字的功能如何與環境因素互動（如：同樣附有點字資源的物理環境、或是語音輸出裝備）、以及如何與個人轉換資源的因素互動（如：原本內在的優勢和弱勢能力），亦同時關注此點字資源與個體追求的生活價值（如：想要從事文書處理工作）之間的交互作用。由此，能力理論可讓人明白一位視覺缺損者在缺乏適當資源與裝置的情境下某些功能可能處於不利，提供點字資源或者其他語音輸出裝置便是能力理論所關注的正義事務—因為此攸關個體是否有平等條件獲得達至幸福生活的能力。此外，Terzi (2007)強調：教育工作者須同時評估個體與環境資源交互作用後的得益(benefits)與負荷(burdens)情狀；教育畢竟無法平等地讓每位學生皆能全數獲得自認為有價值的生活功能，教育工作者有必要協助學生選擇和組建基本的能力，使這些能力組成有最大的可能性，促使個體有意義地參與現在和未來社會。

參、社會關係模式理論

在特殊教育領域，分析「障礙」通常含括兩種主要觀點：一種是將障礙特質區隔出來額外討論(additionality)，以個體觀點

(individual approach)詮釋障礙，另一種則是將障礙現象納入社會系統中討論(inclusivity)，以社會因素詮釋障礙的形成(Reindal, 2009)。前者主張以分類和分級系統(categories and classification system)解析個體障礙特質的內涵與可能的前因後果，用以發展有效的介入策略，以醫療模式(medical model)統稱之；後者則針對個體生態環境中可能遇及的社會性壓迫和歧視(oppression and discriminatory)進行批判，力主藉由無障礙環境的改造，讓障礙現象從社會環境中消失，以社會模式(social model)統稱之(Terzi, 2005)。

世界衛生組織(World Health Organization, WHO) 提出的ICF理論(International Classification of Function, disability and health)則企圖合併醫療和社會模式觀點，成為生物／心理／社會模式(bio-psychosocial model)(Nordenfelt, 2003)；此模式有兩個重點：一是功能與障礙(functioning and disability)，二是環境因素(contextual factors)。功能含括個體所有身體功能、活動(activities)及參與(participation)的功能，障礙概念則涵蓋損傷、活動及參與限制等，並以「活動限制」(activity limitation)代替自1980年起始用的「障礙」(disability)一詞，以「參與限制」(participation restriction)代替在1980年代被更易的「殘障」(handicap)概念。ICF理論將障礙詮釋為一種動態的歷程，是個體內在特質與當刻社會環境因素交織後所產生的現象，而非個體獨有的身心特質，或是單純的社會因素使然的後果(Masala & Petretto, 2008; Reindal, 2008, 2009)。

Reindal (2008)認同在理解障礙內涵時，應同時考量個體內在需求和社會外在因素，以兼併個人外加式與社會融合式觀點，悉知障礙形成的複雜機制；其所提出的「社會關係模式」(social relational model)，更能理解個體損傷(impairment)和障礙(disability)現象之間的義涵差異與演變機轉。此模式同時強調個體因生理損傷而主觀覺受的心理效應、以及生理損傷與社會情境交互作用後所附帶而來的社會效應；若再以能力理論或Nordenfelt (2003)提出的行動理論(action theory)探究個體賦權增能(empowerment)議題，「社會關係模式」相較於ICF理論有更大的詮釋空間(Reindal, 2009)。

以下，先簡述「社會關係模式」對於障礙現象的形成觀點，再簡要說明「社會關係模式」理論與ICF概念架構之間的相異之處，比較兩者間的微妙差異。

一、「障礙」現象的構成(Reindal, 2008)

在「社會關係模式」裡，為了闡明「損傷」和「障礙」之間的關係與交互作用，內含「必要條件」(necessary condition)及「伴隨／充分條件」(contingent/sufficient condition)兩種邏輯概念；前者是成就一件事的前提（如：識字能力是讀懂教科書內容的必要條件，具識字能力未必保證能夠讀懂教科書內容，但若無能識字，則絕對無法讀懂教科書內容），後者則是成就一件事須具備充足的條件（如：個體若有損傷必會對生活造成某些影響，因此，有損傷是個體在某種特定環境中感受到失能(disablement)的前提，但此非充分條件，因損傷造成的效應，會依時間及空間的轉變而有所變化；當個體減損的功能及其引發的失能效應與社會鉅觀系統(macro system)中各種形式的限制(restriction)產生糾結時-即外加的社會環境效應加重個體功能減損狀況，此時損傷便轉而成為障礙）（見圖1）。

在此模式中，第1和第2方塊是以外加式(additionality)的個人觀點，對個體損傷及其造成的效應進行定義和分類；第3和第4方塊則以融合式(inclusiveity)的社會觀點探討障礙現象的形成，力求改變社會鉅觀系統，減少第4方塊情況的衍生。每一方塊所表徵的內涵並非固定不變，且之中的連結會相互影響而有動態性的變化。療育介入和新科技的發明運用，應致力減緩個體功能減損對其生活所引發的影響，社會鉅觀系統則應致力於社會環境條件的改造，以正向的、替代性的轉變方式，將社會性阻礙降減至最低。

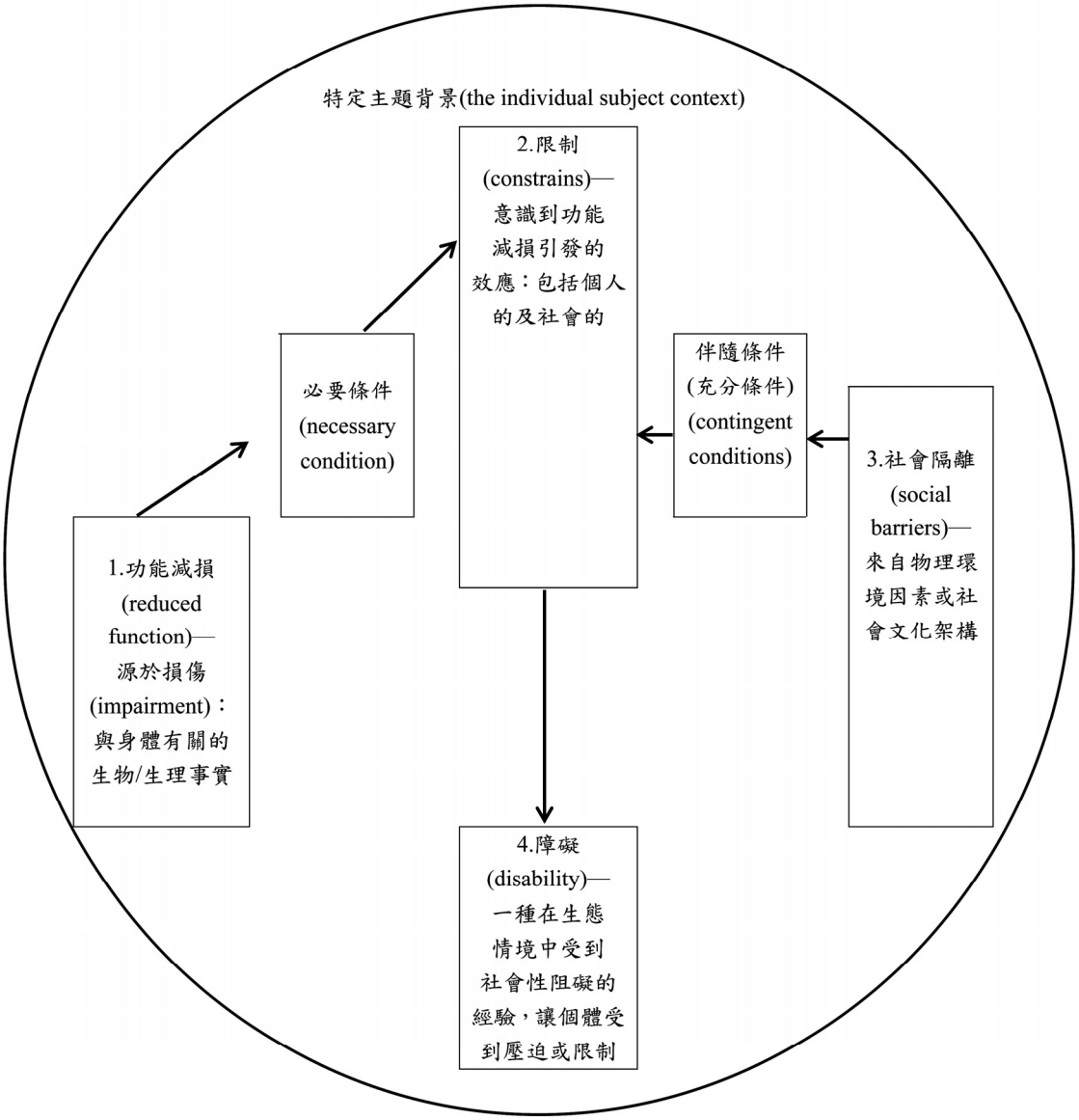

圖1　社會關係模式

二、與 ICF 理論相較

以下，筆者參照Masla和Petretto (2008)、Nordenfelt (2003)、以及Reindal (2008, 2009)觀點，概述ICF理論與社會關係模式相較之後仍具疑慮的部份。

（一）ICF理論未能確切闡述損傷與障礙之間的關係與交互作用

ICF理論對於造成個體障礙的形成概念是「損傷—活動限制—參與限制」(impairment-activity limitation-participation restrictions)，除了以正向的功能觀點解釋個體狀態，ICF理論亦強調環境因素(environmental factors)對個體行動的影響，看重生理—個人—環境之間的交互作用。但可惜的是，ICF理論對於「活動限制」（個體對於執行日常活動有困難）、「參與限制」（個體參與生活情境有問題）、

以及「環境因素」(分微觀的個體生活背景因素(contextual factors)和鉅觀的大社會環境因素)，仍見個別定義及區分上的模糊，使得損傷和障礙之間的關係曖昧不清。因此除可能造成評估上的不便，更可能將ICF原本重視身-人-境之間交互作用的用意抹煞，以損傷對個體生活造成的影響為評判重點，而未能實質考量社會環境因素對於個體損傷造成的交互作用；當考量後續的服務介入時，所關注的節點是而無法如原本預期的寬廣，只多著墨於如何改善個體功能損傷及其附帶的影響，極可能回歸到原來的醫療模式，以個體內觀點(within-individual)思考解決問題的辦法。

(二)ICF未將個體主觀意念和意志納入考量

ICF概念架構中「活動」和「參與」概念均是行動(action)概念的其中部份。「行動」意指一個人有能力(ability or capability)在特定情境或一般情境中完成某一動作或作為，關乎一個人對此作為是否有意願、有想望完成(intend to do or want to do)；而此個體主觀覺受經驗與外在的環境條件無必然關係（有些人想得少所以做的少，有些人態度積極所以做得多，此與所處情境無關），ICF理論無法解釋此種主觀意念和意志對於個體表現的影響。另外，ICF理論假設每個人只有在能夠完成某些任務(tasks)後方可維持生活的正常運作，但除了基本飲食、睡眠、衛生行動等可能是個體生存之必須外，有許多ICF所指稱、分類的活動與表現，以一般規範(regular manner)標準要求每個人必得做到規定的程度其實並不合理。故當論及個體生活品質時，ICF概念架構一來未將個體主觀意念(intention)和意志(volition)併入考量，以致難以理解何種生活目標對個體而言是至關重要的？二來ICF以專業權威設定的標準評估個體活動和表現的能力，同樣也難以理解這些標準如何與個體生活有怎樣重要的意義連結？而個體主觀覺受與意識攸關自主(autonomy)及賦權增能(empowerment)的涵養，是道德命題，ICF概念架構未將之納入考量，恐怕是其理論缺憾之一。

肆、特殊教育需求相關議題探討

上述能力理論與社會關係模式，有助特殊教育相關人員在看待與詮釋個體「損傷」、「障礙」、以及「特殊需求」時，能有更開闊的省思材料。接續討論的是特殊教育領域實務上面對的爭議和兩難問題，包括：障礙分類與標籤議題、以及特殊教育服務提供的方式的分/融問題。

一、標籤議題

「標籤」思維根源於醫療模式理論，故若以標籤定義或分類特殊需求學生，便會升起類似對於醫療模式障礙詮釋思維的批評。此外，在教育現場中，有些隱性障礙的專業認定（如：亞斯伯格症、情緒及行為障礙、學習障礙）仍未達共識，故若以為「有障礙」才是具有「特殊教育需求」，後才提供「特殊教育服務」，必會面臨道德兩難。故Keil、Miller和Cobb (2006)建議以外加式支持需求(additional support needs)的概念，分析學生需要的特殊教育服務內涵，認為學校應建設更融合的教育環就，避免過份關注學生弱勢問題的本質；Ho (2004)亦主張：由社會環境因素考量學生多種學習模組(varying learning pattern)的形成機制，而非病理式探究個體學習狀況為何異於其他同儕的成因，兩者均較偏向以社會模式觀點解讀「特殊教育需求」義涵。Lauchlan和Boyle (2007)則不否認標籤的功用，但提醒實務工作者在使用標籤時應盡求減緩標籤可能引致的負向影響。Terzi (2005)則認為：現在英國以「特殊教育需求」替代所有障礙分類標籤，不但無法跳脫醫療模式，也增生了另一種新的「特殊需求」標籤-因學校仍難免按「個體先有特殊需求」的邏輯，將有「特殊教育需求」的學生從一般

學生群體中區隔出來；而「特殊教育需求」在概念指稱上的未明確(unspecific)，甚至有可能反過來加重以損傷或病症名稱分類學生的可能性，而這些都是教育系統原先欲摒除的結果！最後，學校不但仍以個體內(within-child)模式分析學生問題，對於障礙形成的複雜機制更難發展出適當的認知共識，對於實務執行因此難以提供更積極可行的建議。

以下，筆者針對標籤所引發的效應作文獻整理並簡述之，包括：標籤的功能及應設法避免的負向結果、標籤與污名化的關係、以及在教育實務工作上可以延展的積極作用。

（一）標籤同時具有正向及反向的作用力

Lauchlan和Boyle (2007)對於標籤使用上的正向和反向作用作了以下論述：(1)診斷和標籤導向服務介入，標籤是獲取相關資源的鑰匙（對立觀點：標籤附帶而來的介入服務未經審慎考量）：標籤若與特定的介入策略連結，且對學生的學習適應產生實質效果，則標籤具正向價值；但對於某些隱性障礙（如：學習障礙、情緒行為障礙）的成功介入策略仍未確定，且此類群體異質性過高，有時標籤的決策並未真正考量學生個別的特定需求，後果可能便是：標籤只顯示一般教育情境無法解決的問題、不同特定需求的學生接受相同的課程與行為管理策略等。(2)標籤有助瞭解特定的困難本質（對立觀點：標籤易導致污名化）：標籤雖有助釐清個體困難本質，因而可擴大他人對個體的同理心及容忍力，但標籤一旦貼上便難以脫離-即便個體表現已和標籤認定的標準不同；此外，標籤不一定與污名化連結，有時，污名化甚至在個體貼上標籤前便出現，也或許不是標籤導致污名化，而是標籤會將已存的污名想法概論(encapsulate)或精煉化(distill)，進而產生社會偏見。(3)標籤減少人與人之間的模糊認知，有助專業間的訊息溝通（對立觀點：專家對於標籤的認定標準往往缺乏一致性，甚至容易概約看待學生問題，甚少考量個別的特殊需求）：人類間互動本易產生概約化(generalization)及刻版印象(stereotype)，此有助人在溝通的過程中處理大量而複雜的訊息；標籤有助專業人員在共識的認知和特定的語言中交換溝通訊息，然而，將學生問題概約化的結果便可能產生某種幻象：以為相同標籤的學生所出現的學習與適應問題也相同，因此限制教育人員對學生狀況的瞭解，也易忽略學生是因為何種被認定的特定問題而因此被貼上標籤。(4)標籤提供較舒適的管道，讓學生及家長可用以解釋所面對的困難（對立觀點：標籤容易導致將問題聚焦在學生本身，並且降低對學生表現的期待）：標籤可助學生和家長以專業、客觀的角度解讀所遇到的問題，減緩因無知而產生的恐懼及壓力，但標籤的認定著重在個體缺陷成因的探討，易使所有問題集中於個體一身，忽略社會或問題發生的背景結構因素的影響力；甚至，容易讓學生的重要他人產生無力感-認為無力阻止或預防問題的發生。(5)標籤提供個體社會身分，讓個體對於特殊社群有歸屬感（對立觀點：標籤易導致他人嘲弄與欺侮，個體因此低自尊）：特殊社群的認同與自我概念間的連結未有實證根據，且接受標籤者和拒絕標籤者相較，並未因此產生更正向的自我認知；相反地，標籤易導致偏見和同儕譏笑，被標籤的個體往往有負向的自我概念，甚至有些人因為早期標籤終生懷疑自己的能力。

（二）標籤的影響機制並不單純

標籤的疑慮在於導致污名化，可能進而導致個體受到社會他人的疏離；但由以下Davis和Watson (2001)、Messiou (2006)、以及蔡明富、洪儷瑜（2005）的實徵研究中可知：標籤、污名、以及被社會他人邊緣化(marginalization)之間的關係，並非線性的因果關係，反而是一複雜的發展歷程。有關教育人員須從多元層面考量標籤對於個體在校適應的影響，避免將個體面臨的社會人際問

題單純地歸因於標籤作用。

Davis和Watson (2001)以人種誌研究方式(ethnographic research)，研究障礙學生在一般學校情境與特殊學校情境的適應狀況，研究發現：障礙學生無論是在融合的教育環境(maintain school)或是隔離的特殊學校環境(special school)，都會因為他人對正常(normality)及差異(difference)的認知而受到社會性歧視。此歧視形成除了與學校的結構因素有關，更與成人和學生在校處理各種日常事務的習慣及文化觀點有關。此外，教師習以權威觀點預設立場，容易主觀評價學生潛能與學習力的發展，此狀況無論是在執行融合教育的一般學校情境、或者隔離的特殊學校情境均可見。而障礙學生在校適應的經驗建構是不斷變動(fluid)的過程，若學校未能將學生特殊教育需求的考量完整納入教育活動設計，或者未建置足以彈性因應學生需求的教育情境，完全融合的教育政策對障礙學生而言，並非最適當的教育安排。由此研究可知：標籤對於個體的影響並非固定不變，而是時時受到學校文化氛圍和個體主關評價的影響；一般以為減少特殊學校設立就能減少對障礙學生歧視的觀點在此研究中無法立足，融合教育情境依然會形成類似的隔離(exclude)情境，若欲減少對於障礙學生的社會歧視，重點應在於個人及文化因素的改變。

Messiou (2006)則是透過個別訪談和參與教室及遊戲情境觀察，瞭解學校情境邊緣化的發生機制，研究發現如下：(1)個體在校被邊緣化的狀況有多種形式，可分為：同儕和個體本身同時覺知被邊緣化、個體本身覺知自己被邊緣化，但其他同儕不這麼認為、同儕認為某人被邊緣化的事實，但個體本身不這麼認為、個體本身已覺察自己被同儕邊緣化，但否認自己被邊緣化的事實。(2)在學校情境裡，覺知被邊緣化非純然由社會他人引起，被邊緣化不可視為被社會他人貼上的標記；個體對外的言行表現可能影響同儕對他的看法，但他人看法卻未見得促使個體覺受被邊緣化。可知學校情境裡的邊緣化機制具複雜影響層面，非如成人預期般地單純，教師有必要透過學生的觀點，瞭解學生同儕之間的社會文化內涵。

蔡明富和洪儷瑜（2005）以3（不同標記訊息：ADHD、精力充沛、正常）×3（不同行為訊息：ADHD行為、適當行為、未描述行為）二因子受試者間實驗設計，研究不同標記訊息與不同行為訊息對國小師生的知覺影響。研究結果發現：(1)若只呈現標記訊息，師生對於非ADHD標記訊息的在校適應預測上的覺知優於ADHD標記，但在社會距離覺知上並無影響；若只出現行為訊息，則師生對於非ADHD行為訊息的在校適應預測與社會距離覺知，均優於ADHD訊息。(2)當同時出現標記和訊息時，若出現適當行為或未描述行為（與標記無關的行為訊息），則ADHD標記會影響師生產生負向的在校適應表現預測結果，但當出現ADHD行為時，無論出現何種標記，師生對於在校適應預測和社會距離覺知均產生負向影響。(3)標記與行為訊息在標記的過程影響中，若單獨出現標記訊息，改善標記名稱確實有其功效，個體容易如標記理論所言的出現簡化的社會認知歷程，產生刻版印象，但若標記與其他訊息同時出現時，則個體對於標記的知覺就不易被簡化，而會受到比較重要的訊息影響；亦即，ADHD行為描述比ADHD標記訊息對於社會認知歷程的影響要來得重要。

由此可明白：勿以為改善特殊需求學生的標籤用詞即可改善他人印象，一旦個體出現負向的行為訊息，再正向的標籤用詞也無法扭轉他人負面的看法。教育工作者在致力改善標籤用詞之前，或許應同時提供正向的訊息及改善個體不當的行為，方有事半功倍之效。

（三）理解問題癥結方能發展良好適應力

Higgins、Raskind、Goldberg和Herman (2002)對41位學習障礙(LD)成人進行20年的縱貫研究，研究他們過去和現在對自身學習

障礙所產生的態度、情緒、概念、及生命意義等轉變，並分析其對障礙的接納程度。研究發現：(1)個體對於學習障礙的覺知與接納均有相似的過程-包括：對障礙現實的理解、以及被標籤後所引起的社會及情緒反應等。LD成人均歷經相似的客觀認同歷程(coming to terms)，此歷程包含以下所述四個階段。階段一：個體意識到自己與他人在學業學習上（如：閱讀及書寫障礙）和非學業學習上（如：注意力缺陷、視動協調困難）的不同，並努力調適面對一般標準的價值判斷，學習以強/弱觀點比較自己和他人的能力，而非以好／壞觀點評判。階段二：接受LD鑑定，並認同LD標籤所指涉的學業學習困難（如：閱讀、書寫、數學等學習困難）的真實性，其餘LD鑑定基準的相關概念因仍未統一定論，時常依境、依人而有不同的判斷，故對於LD標籤關於非學業性困難的真實性抱持質疑。階段三：理解LD標籤所產生的意義並成功因應，根據LD標籤內涵瞭解個體可／不可做之事，以及依個別需求可以有的求援方式及資源等。階段四：區分障礙特質，將障礙視為個體特質的一部分而非全部，強調增強個體優勢能力、減緩弱勢能力的影響力，但若個體拒絕接受LD標籤，則不會進入此階段。E.階段五：轉化障礙帶來的影響，並另賦予標籤正向的生命意義，認為標籤對生命帶來正向的力量（如：更能忍受人生裡的失敗與挫折、比其他人更能覺識社會多元化價值、更能體諒他人在處事上的笨拙等）。(2)並非所有LD成人均歷經以上所有階段，但成功適應社會的LD成人，大多數能達至階段四，少部分能達至階段五。

由此可知，成功適應的LD成人可更合乎理性地看待障礙對於自我生命的影響；他們不讓己身障礙滲透整個生活，除了正視它對人生造就的影響與效應，更設法彌補所缺欠的。可見正視自我問題是心理健康發展關鍵-仿若「未知苦焉知樂」之理，人得先知「苦」的作用機制，才能理性尋求滅苦之道；且若要發展出自我決策的意識，必先得看清自己的問題在哪？釐清自我所有的和匱乏的身心條件，才能適當作出對自我生涯發展最有意義的抉擇。為此，教師和家長須適當引導，協助學生學會讓不可避免的事情自然存在，但自我可以有絕對的自由作出最適當的生涯選擇。

二、特殊教育服務提供分/融問題

Norwich (2008)從特殊教育學校的未來發展，提出學校教育活動的安排應有更大的彈性兼併分離與融合的服務，反對以往用單維(one-dimensional)方式考量學生的教育安置（即「非分即融」，一旦學生進入融合學校，就持續接受融合式的教育服務，反之亦然），主張以彈性互動的連續性觀點(flexible interacting continua)，從鑑定安排、學習場域、課程設計、服務提供等多元面向，執行特殊教育服務提供的連續性政策，以維持平衡和考量學生教育需求為前提，同時容許學生接受隔離式與融合式的教育服務。

我國新特殊教育法第二十五條規定:「各級主管機關或私人辦理高級中等以下各教育階段之身心障礙學生教育…各直轄市、縣（市）應至少設有一所特殊教育學校（分校或班）…特殊教育班之設立，應力求普及，符合社區化精神…」。筆者認為Norwich (2008)提出的觀點，應是以社區為中心發展出來的教育設計；在此設計結構中，學校教育人員可依學生需求，在各種教育場域中提供不同形式的教育服務，學生因而可以在不同的分/融情境中進行學習，所有教學安排不偏頗於隔離或融合的方式，兩者之間是相互連結的。若真要達至如此富具彈性的教育設計，特殊學校的發展必須能夠呼應社區發展的需求，同時也得與周邊的一般學校在教育活動的安排上發展出相同的願景並溝通、合作，這都是將來特殊教育規劃上可納入考量的思考面向。

伍、結語

能力理論是一種哲學思維，它可提供大的思考架構論證特殊教育發展的可進步性；社會關係模式除了彰顯對障礙詮釋正義的移轉外（從個人內歸因到社會環境因素的交互效應），它可容納能力理論觀點，對於個體差異的存有狀況同時保留主動與被動的改善空間，前者強調個體自我意識的提昇，後者強調社會正義的追求，對於特殊教育服務的設計及安排，皆具積極的啟發性，同時，亦可為現今特殊教育界面臨的兩難議題，提供較完善的方向思量解套作法。此外，筆者以為新世紀融合教育對於個體差異的詮釋，應同時考量他人外在觀點與個體主觀覺受經驗；亦即，莫一味地以他人的角度探討個體差異所造成的影響，或許更該從個體內在意識重新建構對於自我差異經驗值的適當詮釋。能力理論和社會關係模式提供良好的思考架構，對於特殊教育工作者思索如何達至此願景，相信將有所助益。筆者謹以本文將相關文獻觀點整理記下，期能對教育實務提供更完善的考量。

參考文獻

蔡明富、洪儷瑜（2005）：還原「ADHD標記」真相？—不同標記與行為訊息對國小師生之知覺影響。**特殊教育研究學刊**，**28**，167-190。

Davis, J. M., & Watson, N. (2001). Where are the children's experiences? Analyzing social and cultural exclusion in "special" and "mainstream" schools. *Disability & Society, 16*(5), 671-687.

Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceotance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly, 25*, 3-18.

Ho, A. (2004). To be labeled, or not to be labeled: That is the question. *British Journal of Learning Disabilities, 32*, 86-92.

Keil, S., Miller, O., & Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education, 33*(4), 168-172.

Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning, 22*(1), 36-42.

Masala, C., & Petretto, D. R. (2008). From disablement to enablement: Conceptual models of disability in the 20th century. *Disability and Rehabilitation, 30*(17), 1233-1244.

Messiou, K. (2006). Understanding marginalization in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education, 1*(3), 305-318.

Nordenfelt, L. (2003). Action theory, disability and ICF. *Disability and Rehabilitation, 25*(18), 1075-1079.

Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education, 35*(3), 136-143.

Nussbaum, M., & Faralli, C. (2007). On the new frontiers of justice (a dialogue). *Ratio Juris, 20*(2), 145-161.

Reindal, S. M. (2008). A social relational model of disability: A theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education, 23*(2), 135-146.

Reindal, S. M. (2009). Disability, capability, and special education: Toward a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education, 24*(2), 155-168.

Sen, A. (2004). Capability, lists and public reason: Continuing the conversation. (a dialogue). *Feminist Economics, 10*(3), 77-80.

Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education, 39*(3), 443-459.

Terzi, L. (2007). Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education, 41*(4), 757-773.

Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: Patching up or system change? *British Journal of Special Education, 35*(3), 127-135.

來稿日期：2010.06.30
接受日期：2010.10.12