特殊教育季刊　民101年3月　第122期　第45-52, 33頁

特殊教育從無到有：談障礙學生在普通班的邊緣化現象

鄭津妃
臺北市立教育大學附設實驗國民小學教師

摘　要

在實務現場感受到障礙學生在普通班有著邊緣化的危機，帶著對特殊教育推展的疑惑，本文試著從特殊教育的無到有，來剖析障礙學生處境的變化，並思考變化愈演愈烈的原因，包括全球化的效應。文末期望轉化二元論的差異觀，使障礙學生獲得有尊嚴的教育服務。

關鍵詞：邊緣化、特殊教育、差異、全球化

The Growth out of Nothing in Special Education: Discussion on the Phenomenon of Marginalization of Students with Disabilities in Regular Class

Chin-Fei Cheng
Teacher, Affiliated Experimental Elementary School of
Taipei Municipal University of Education

Abstract

The crisis of marginalization of students with disabilities in regular class existed in practice. With the question about the development of special education, this article explored the change of the situation which students with disabilities would be from the view of growing out of nothing in special education, and related factors driving marginalization increasingly, including the effect of globalization. Finally the author expected to reduce degree of dualism, and help students with disabilitiesto be treated with dignity and respect.

Keywords: marginalization, special education, difference, globalization

壹、前言

常聽到我的資源班學生或他校同事的學生自述在班上「被忽視、像隱形人、沒價值」，這情形屢見不鮮，即使無行為問題的弱視學生也遭老師忽視與同儕排擠。障礙學生來自不同背景與學校文化卻有著相同的負面感受，特教老師往往得花更多心力在非本科專業的心理輔導與諮商。障礙學生在普通班有著邊緣化的危機，我的疑惑是特殊教育走向融合推行十餘年，為何障礙學生低落的班級地位沒有改善反而加劇了邊緣化？帶著疑惑本文試著從特殊教育的無到有，來剖析障礙學生處境的變化，並思考變化愈演愈烈的原因，期望轉化差異觀使障礙學生獲得有尊嚴的教育服務。

貳、邊緣化的現況

特教系統依法行政自1984年以來已歷二十六個年頭，尤其因應融合教育推展，在各地均普設身心障礙資源班，用以篩選、鑑定並提供服務給普通班的障礙學生。特教系統運作愈來愈精細，在社會憂愁少子化並提出警訊下，資源班卻有逐年增加的趨勢，高中以下障礙學生人口數將九十六學年與八十三學年相比較，十餘年成長了167%（教育部，2008）。最近特殊教育子法正積極修訂中，一些障礙類別將擴大其定義與鑑定基準，預測未來，障礙學生人口數仍有大幅成長的趨勢。

障礙學生為何不受少子化影響反而逆勢成長？有人說臺灣新生兒醫療技術的進步，但高密度的特教鑑定工作更是關鍵，每學年一至數次，用各種篩子將怪怪的學生一網打「進」。筆者擔任多年鑑定複審工作，發現許多學校老師用鑑定標準的框架去觀察學生，符合其中一項就高度假設該名學生的障礙，再用有色放大鏡去蒐集更多符合框架的項目來證實假設。偏誤的實施程序使學生不再是完整個體，老師未重視行為與心智的複雜性，少關心教室裡的互動、老師的教與學生的學，以及學生真實經驗到的困難，大量資料呈現的多是零碎的行為片段，任意拼組就能達到嚴重可被標記的門檻。

特教系統高科技與高專業的運作，反而易使普通班老師對教導全體學生喪失信心，將較困難的學生變為「特殊或障礙」，使老師確信自己缺乏足夠「特殊或專業」的技術而難以勝任教導(Thomas & Loxley, 2007)，於是更配合特教系統的腳步，誠如我許多學生家長抱怨「現在學校和老師都在『挖』學生」。依據最新身心障礙及資賦優異學生鑑定基準的修正草案第五條，「……下學期之鑑定，至遲應於三月開始……上學期之鑑定，至遲應於十月開始」（教育部，2010）。因此以臺北市國小為例，開學後老師無暇在教學中欣賞與了解每位學生的特質，尊重多元價值和接受學生不同的學習步調與維護秩序結構的優先目的產生衝突，很快的老師不斷進行學生間的差異比較，在短時間內挑出疑似學生。鑑定過程中需要普通班老師做行為記錄和勾選檢核表，也需要與相關專業人員訪談，使老師持續被增強心中所謂正常與差異的論述，同時在班級裡對心目中的「非正常行為」進行合法化壓制，通常稱為行為問題處理。老師的舉止和權力影響班級同儕建構所謂「正常人」形象(Graham & Slee, 2008)，紛紛複製老師對特定學生的觀感和接納度，即使老師要求同學包容，也暗指著該生的「弱、不足、缺陷」。特定學生很快的從班級主流中心移出，非正常人形象影響其師生互動與同儕關係也導致低落的班級地位（潘惠冠，1997；李桂萍，2002）。

參、特教法與特教系統形成的背景

特教法與特教系統最初是為了保障障礙學生受教權而規劃，本於平等與社會正義的哲學觀而運行。原初是一種善念，只是在設計上對障礙或差異的思考方式，深遠影響了

整套特教系統的建構與運作，也控制或預言障礙學生的命運(Liasidou, 2008)。當時對障礙或差異的思考與詮釋，有其背景因素：

一、「障礙」是偏離常態標準

早在1905年Binet發明智力測驗，用以挑出不適應法國公立學校的學生並分類。後來測驗由Terman修訂並在第一次世界大戰期間美國使用之來建立軍隊的常模，繼之智力測驗被公立學校作為學生分類與排序的工具(Danforth, 2008)，當時Terman主張學校應建立學生智商資料庫並提供符合能力的教學(Thomas & Loxley, 2007)。以醫學與心理計量來建構個體缺陷或障礙的狀況受到美國特教研究的支持也影響追隨美國的其他國家政策，包括臺灣。醫療模式(medical model)強調個體生理的損傷，需透過科學化的臨床測驗與標準化工具做診斷，提供特殊介入或分離教育，也相信此教育方案能協助不適應的學生回到正軌(Danforth, 2008)。因此臺灣的特殊教育同樣始於醫學診斷與療育，醫生是首批特教老師甚至負責特教師資的培訓工作（鄒國蘇，2009）。醫療模式解釋個體障礙的觀點始終受到許多質疑，如1922年包括Dewey、Lippmann等人撰文數篇嚴詞批評心理測驗的不民主與不切實際，僅迎合與便利老師管理上的需要(Danforth, 2008)，用標準工具來包裝階層社會的傳統思想，以個體先天內在、難以改變的特質為理由來合理化不公平的社會秩序和階級系統(Thomas & Loxley, 2007)。另一個理論的分歧是社會模式(social model)，認為人類社會的多樣性是一種常態現象不應視為障礙，但社會賦予障礙者特殊的語言、人際和政治意義，並行使社會結構與權力限制其參與、地位與可及性(Johnson & McIntosh, 2009)。社會模式不否認個體生理或精神的差異，但轉移診斷與矯治的焦點，認為障礙乃社會建構的現象。雖然醫療模式與常態標準的批判從未減少，但特教政策走向和立法仍採納它們的觀點並深受影響。

二、西方統合與融合思潮

1970年代中期美國形成一股統合(integration)熱潮，強調促進障礙學生與一般同儕接觸的機會。雖然學者多定義統合在理想上分為物理、心理、課程、行政、社會和專門術語等六層次（鈕文英，2000；Meijer, Pijl, & Hegarty, 1994），但主要仍以物理空間的統合為主，避免過度隔離。回歸主流的想法持續發燒在1990年間促成融合(inclusion)興起，強調障礙學生與一般學生的相似性而非差異性，主張在相同環境中提供特殊教育和相關服務，不只要求物理空間的安置，而應顧及全體學生的需求和福祉。西方思潮和聯合國組織的推銷引起全球追隨，臺灣在1984年特教法的內涵即表現統合與階梯式服務的精神，然而國內竭力倡行融合教育十多年，2009年最新修訂特教法仍僅維持在統合與回歸主流的層次（如第11、25條）。然而這不僅是臺灣教育特有的問題，西方世界如挪威、德國、英國、美國在達成融合上同樣存在一段距離(Artiles & Bal, 2008; Hyde, Ohna, & Hjulstadt, 2005; Justin & Powell, 2009)，為何是這樣？仔細想想，融合的社會正義、平等主義理想與促進國家競爭力、維持社會階級是充滿衝突的，強調相似而非差異的融合精神與醫療模式的缺陷觀充滿矛盾，且融合似乎也只是特教人呼籲，普通教育尚未真正關注這問題且未延伸對普通教育的全面檢討。因此融合仍處於特教人關起門來自行實踐，融合教育在臺灣，多數做法與早年回歸主流類似，不過是特殊教育的代名詞但整體教育結構無明顯改變，障礙學生依然在主流的外圍，以回到主流為目標但事實上困難重重。

三、教育的宰制文化

Bourdieu提出文化再製的說法，「客觀上來說，……，所有教育行動都是象徵性的暴力」，是優勢團體宰制弱勢團體行為、態度、

思想、意志、價值與理想的機制(mechanism)（林生傳，2002）。所以學校會選擇資本主義文化作為正式課程，使用中上層的語言為教學語言，用教育來創造、維持、再製社會所需的各種技能，並在文化價值裡存有典型好學生的形象與被認可的行為標準。因此主流與非主流不同的意識形態、文化與社會形式在學校場域裡衝突著(McLaren, 2003)，為了「維持秩序」以展現教育的重要功能（楊苑苑，2001），當學生偏離了主流社會賦予的價值、規範及文化，他不被認可的行為與形象就被標記為障礙，成為「偏差」、「和別人不一樣」甚至「破壞秩序」的反抗份子（葉於棋，2009），於是進入特教與醫療系統便成為他們被迫的路徑。特殊教育成為維護秩序、保障主流權益的工具，也是文化再製與壓迫障礙學生的手段，特殊教育協助普通教育合力將所謂偏差者導入正軌，讓他們可以跟多數人更像、更同類、更順從、服膺權力規範。此即違背了Dyson所提出融合的「四不」：融合不是統合；不是對某些弱勢族群的同化與適應；不是盡可能將某些人變為正常；不是僅滿足於短期的改革(Dyson, 2002)，甚至仍用主流的觀點思考「究竟誰應該被融合」。（張嘉文，2008）

由上可理解特殊教育原初是障礙學生家長殷切盼望並努力爭取，在順應平等教育權與朝向統合與融合的世界思潮下孕育而生，然而整體運作採行醫療模式的缺陷觀，也受制教育被賦予的社會功能—實施社會控制、維護秩序、便利管理。於是特教政策的形成反映社會的意識形態和對障礙者的假設，也就是與一般學生進行區別與比較(Liasidou, 2008)，產生正常與不正常二元對立。因此當特教政策愈標示保護障礙者，愈是標記、烙印與邊緣化他們(Florian, 2007)，雖照顧了障礙學生的教育與福利，卻運用二元中心思想實施排除與分離，一種看不見的隔離。

肆、特教立法與特教系統尚未誕生時的教育現象

1976年完成第一次全國身心障礙兒童普查，發現六類障礙出現率佔1.27%（教育部，2008），且絕大多數混合於普通班中未接受任何服務與資源；民國81年完成第二次普查，2.12%障礙出現率的在學人口中，大多數仍屬普通班就讀，未接受特殊教育服務者有60,170人（佔84%），僅有10,967名的障礙學生在資源班、特教班及特殊學校（吳亭芳、簡明建，2008）。也就是說班級內的差異同樣存在於過去，當時沒有特教法與特教系統時的教育現象如何？普通班老師如何看待這些學生？

我試著尋找二十多年前（約1984年前後）的教育論文來一窺究竟，發現鮮少針對特定問題如「行為偏差」、「問題學生」或「學習困難」來提出研究。當時研究的另一特色是量化研究當道，問卷與調查為普遍的研究方法，因此我嘗試從教師的角色衝突、教師關注、教師的教育價值觀、教師的壓力與疲乏的調查研究中，理出當時普通班老師對於現今稱為障礙學生的看法。

根據李垣武（1988）整理國內外中小學老師工作疲乏的因素，發現有多方紛雜的壓力源導致工作疲乏，包括行政侵擾、過量文書工作、學校風氣不良、專業能力不足、時間壓力工作負荷重、學生缺乏學習動機與興趣、學生不良行為。可看出學生不適當的學習行為是當時老師壓力來源之一但並非最主要的因素。類似結果在蔡璧煌（1989）的研究顯現，他調查臺北縣市國中小老師的壓力感受，發現整體而言「工作負荷」層面最感壓力，勝過專業發展、行政環境與參照團體層面。而工作負荷壓力多屬工時過長、額外花時間處理與教學無關的雜事、文書工作多、趕進度等問題，反而學生行為問題處理和教室管理不是最大壓力。顯然當時雖沒有特教支持，在班上的障礙學生並不會令老師

產生極大困頓與壓力，他們的關注與疲乏來自其他因素。鄭世仁（1984）的研究如出一轍，他進行臺北市公立國中小教師共713人的角色衝突調查，發現老師最在意專業角色、行政角色次之，與學生息息相關的教導角色反而僅名列第三順位。再細看他探究老師的輔導層面：「很少去注意那些愚笨的學生」有近九成老師皆感在意並能避免發生；有近八成老師能避免「放棄功課太差的學生」；近九成老師能避免「以成績好壞來評斷學生」;「無法顧及學生的個別差異」有三分之一老師承認做不到並產生心理壓力;「對適應不良學生無法有效輔導」有四成以上老師承認有此困難，內心感到不安;「要求學生達到同一標準」多數老師能避免發生但仍有三成者不在意。顯示老師能察覺班上學生的變異與複雜性，盡可能多方關注也避免以聰明才智或成績來先入為主評斷學生，當輔導成效不彰時會感到在意另做策略調整而非歸咎學生障礙或缺陷。

再以國中教師教學關注的調查研究為例，林天永（1986）發現絕大多數老師關注的前五項為：充實個人教學內容、熟悉教材與選擇適當教學方法、指導學生把握教材要點、對學生態度公平不偏袒、上課維持良好秩序。有趣的是，學生搗蛋破壞班級名譽、學生學習問題診斷等問題的關注落在後面。而最不受老師關注的是：教師福利欠佳、其他教師是否提供教學協助、班級人數多寡、學生社經背景等，反而這些正是現在老師在乎的。另外，當時老師對學習影響最重視的有：增進學生成就感、輔導學生重視學習、鼓舞缺乏動機的學生努力向學、學生素質不齊表現差異太大。總體言之，老師在工作場域裡最重視自我關注的議題，要求提升自己的教學專業、重視教學氣氛、方法、態度、教材的啟發和環境營造，而少推諉教育績效的問題到學生身上。此外全臺老師有一致的高比例認為每位學生受老師指導都會獲得進步，但透過調查發現教導的方法並不特殊，都市、林業、漁業區的老師認為學生應因材施教，多以鼓勵與督促並行，而農業、工業、礦業區老師認為「鼓勵」是最奏效的，此法也獲服務20年以上資深教師認同（陳寶山，1985）。顯示老師盡力維護全體學生學習的興趣、自尊、自信和免於擔憂的自由，以溫暖與耐心營造人性化的學習環境，這些正向方法能對全體學生適用。文獻中仍可發現一些教育現場的不公平，如陳寶山（1985）提及有部分老師認為學業好壞可看出學生一生；有的則認為從家境優劣就可判斷學生將來發展；或認為學生聰明才智已注定，老師的努力能改變的有限。這些認定都將影響老師的教學著力，包括老師期待和給予機會的差異，將影響學生學習表現。

當時研究極少聚焦在學生個人的問題，洪振華（1985）的研究為少數之一，他關注國中生的攻擊行為，重點並非在缺陷診斷或病理探究，卻是關切各種生態脈絡的挫折經驗與攻擊行為的關係。其他研究對於逃學、鬥毆、吸食強力膠等行為偏差學生的注意，也從隱藏在表面的行為問題中理解學生對於「學校生活」困擾是最大適應不良的原因(曾廣森，1983)。

當年普通班的障礙學生人數較少，不易顯出老師對其行為的關注，而現在各班均有若干名障礙生，且情緒、過動與不適應行為較以往明顯增加，或許這是二十餘年前不易突顯的狀況。甚且，上述文獻不能視為當時教育現象的綜述或概覽，至少應考慮幾個可能因素，包括當時是否缺乏合適的研究方法來探討少數學生的問題？研究者是否誇大不實？當時學生轉學與中輟率是否明顯高於現今？假定這些因素不構成干擾，從文獻中可理解當時普通班老師雖認為某些學生特別難教導而感到壓力負擔卻並非疲乏主因，學校行政命令的壓迫、過多工作負荷和自身專業不足更令他們感到疲憊。二十多年前弱勢學生的邊緣化現象不明顯，老師雖有期待與偏好而難以展現教育公平，但是沒有鮮明的二

元中心思想的合法性運作，也沒有各樣常態標準的診斷和分類及後續普通與特殊分流的教育系統，所有學生都是普通班老師的學生，他們能避免在一開始就被排除或貶抑，能在相同的學習環境下被鼓勵參與，被老師關注課業落後、行為規範等問題並長期支持，而不是將問題簡化成學生的身心缺陷並推諉教育責任。

隨著障礙學生人數與服務需求增多之際，為維護學生均等受教權而有了特殊教育，在兢兢業業追求教育品質改善與提升之際，正常與不正常二元論卻強化了人與人間的比較，普教與特教分流多於合作的現象使班級學生自動分類與區隔。即使強調融合的美意，差異的觀點依然頑強的建構在比較的論述上—正常與不正常、功能或功能障礙、成功或失敗，此舉將加速主流對非主流或弱勢障礙學生的邊緣化。

伍、全球化對障礙學生邊緣化的影響

全球化趨勢戲劇化的影響著也改變我們每日的生活，包括政治、金融、社會運動，也影響教育方案，然而全球化對教育產生重大變革的目的是為了全球市場的經濟競爭而非為了學生的發展(Artiles & Bal, 2008; Klees, 2008)。國際性的金融合作組織如OECD和世界銀行在21世紀初進行多次大規模跨國的教育學業技能調查(Mortimore, 2009)，直接要求與控制各會員國達成經濟教育使命即是鮮明例子。Ball (1999)曾指出受西方工業化社會影響，各國對教育政策已形成五種思考，包括：(1)藉由拉近學校、職業、生產和貿易間的關係促進國家經濟；(2)增加學生就業相關技巧與能力；(3)對課程內容與評量更直接控制；(4)減少政府開支；(5)更直接參與學校決策與市場選擇(Thomas & Loxley, 2007)。而全球化趨勢與國際組織的強勢干預深受資本主義影響，用市場經濟觀點影響教育理念，將學生比做生產者看待，將教育事業做投資報酬率分析，投下的教育資源在學生成年的未來需用勞力與貢獻做交易回報，因此以生產力和社會貢獻來評定人類的價值(Florian, 2007)。

經濟目標掛帥加上差異的缺陷觀，社會與學校系統會如何看待障礙學生呢？政策的表面宣導個體殊異性的接納與認同，然而全球化影響下卻是獨尊國家經濟福祉，因此從政策到實務面均出現不一致的現象，教育系統更強調認知與學業技能評定，用常態標準強化智力與成績的重要性，多元智能成為口號；階級分化更形明顯，障礙學生一開始就被認定缺乏社會價值，透過特教系統使其從主流移出，他們被邊緣化的處境隨著全球化將愈演愈烈。

承認教育中的政治事實，不代表與現實妥協或放棄追求理想，而是面對教育中的實際問題(林幸台，2009)。老師應理解障礙學生是如何透過歷史生成的社會形式所控制，更應理解這樣的社會形式如何看待與解讀他們。身為老師應超越資訊傳遞的簡單工作，跳脫社會賦予學校文化再製的角色，對整個運作機制採取批判與自省。

陸、解放教育

從後現代主義的觀點看所有的教育，包括普通教育、融合教育與特殊教育，應是去中心化和去邊界的，駁斥一套放諸四海而皆準的認同法則，不獨尊標準化工具與常態標準，更關注人類多樣性與多元價值並充分支持每個學生在不同文化脈絡下潛能的發展，主張「求異而不求同」（方永泉，2002）。但我們如何避免空泛的呼籲或不實際的平等主張呢？

現今的班級人口結構與十多年前大為不同，作為社會的縮影，班上會存在不同家庭功能（如雙親、單親、隔代教養）、有手足或獨生子女、不同種族（如原住民、新住民、客家人、漢人）、不同文化（中產或勞工階

級），以及不同認知、心理、情緒、學業、行為功能的學生。從人口分布的概念觀之，這些異質群體的組合是極為正常且自然的，接納多元與殊異(diversity)應是必然，若用二元對立的觀點顯然突顯了教育體制對學生的缺乏尊重與強勢壓制。

教育本質應如Dewey所說相信所有人都是獨特的生命個體，每位個體都有其價值，此價值並非機械性比較也不能量化，更是彼此平等的(Danforth, 2008)。以此觀點出發來看障礙學生，以自閉症族群為例，近年來精細的特教診斷與鑑定下此類學生數逐年刷新紀錄，安置在普通班的情形愈來愈多也最令老師頭痛。他們多數人對於視覺管道的學習優於聽覺管道、空間知覺能力好過時間序列、對於零碎或細節的記憶力優於整體概念的理解力、對獨自探究物體的興趣高過於參與人際情感關係的興趣。所以在一個以聽講為主而產生大量因果與時間順序的教學方式，他的學習適應如何呢？在重視大量文字描述裡尋求理解的要求下，他如何應付？在強調群性合作與社交技巧的時代裡，他怎麼調節？自閉症族群學生並非一無是處，在融合環境下的他們多數擁有中等以上的智力與超常天賦卻總被冠上「偏差行為與情緒問題」的污名，此正是目前主流環境採行一套他們最弱勢的學習方式導致適應上困難重重。

波士頓大學教授Shore在40歲時發掘自己和自閉症的關係：

> 我用「存在」這兩個字，而不用「疾患」，因為我在想，自閉症是否應該被視為「另一種存在狀況」，而不是正常存在狀況的一種病態的變體。……與我類似的人，會因雙手甩個不停而引起側目，人們指指點點，說他們不正常；人們一邊說，一邊抖著腿。抖腿是正常的，甩手是不正常的。正常和不正常之間，是一道高高的牆，由正常人的分別心與偏見所鞏固(Shore, 2008)。

從上述例子看來，自閉症或障礙不是病態，而是另一種存在。終其一生研究自閉症的Baron-Cohen (2002)也曾表示自閉症其實僅是用不同的認知思維來認識這個世界。因此正常和異常的劃分，說穿了不過就是多數與少數，然而多數人的習慣、文化與特質並不表示優於少數人，只是不同而已。因此若說擅長交際就是正常、喜歡獨處就有問題？遵循老師上課步調就是正常、不習慣大班級聽講或場地依賴型的學習方式就是異常？特質相近的多數就是正常、少數不同就是偏差？顯而易見社會與教育用主流文化的價值觀來評斷「他者」，這便是一種主觀、成見，在現今班級人口分佈更異質的環境裡，二元論將是不切實際的。

支持全體學生獲益與成功的融合理念下，普通教育應展開全面的檢視，除了將特殊教育定位為支援系統對個別困難的障礙學生進行介入補救外，其重點更應是關注全體學生的需求與風險做初級與次級預防。從發展系統論來看，學生的表現是系統間與脈絡間的交互作用下彼此影響(Pianta & Walsh, 1998)，是個體、空間、時間交錯的動態歷程，因此不應是被鑑定或診斷了之後才介入，而是更早的關注學生情緒行為的發展路徑以提供支持。又從生態系統的同心圓理論觀之，改善學生適應問題從生態結構的改變（如調整教學方式、師生關係、同儕關係、親師溝通）會比從特定對象著手容易，且能同時觀照群體(Nickolite & Doll, 2008)。也就表示教育的本質應從每位學生的需求出發，老師從介入補救的觀點去關注有差異的個體，轉而以預防的觀點來支持全體學生，透過輔導機制與特教的合作，在班級內實踐真正的融合，不僅障礙學生重獲歸屬感免於邊緣化，也使更多學生擁有自信與成功的學習經驗。

老師受到社會長久賦予教育宰制文化的影響，當拾起理性與道德力量，轉化為具有批判性反省的實務探究者，思考過度的經濟導向與全球化趨勢對障礙學生教育與發展可

能產生的問題與挑戰，尤其應拋開無止境的比較、關注所有學生教育平等與品質的課題。摒除個人或主流價值的預設、拋開弱勢與缺陷的想法，重新用一種淨空的態度來面對不同、增進了解。若能如此，教育將是為全體學生不應施行差別教育，也將是對生命多元性的尊重與認同，沒有獨尊、偏好或邊緣化，有的是一種人性的道德力量。

參考文獻

方永泉（2002）：**當代思潮與比較教育研究**。臺北：師大書苑。

吳亭芳、簡明建（2008）：特殊教育的發展與趨勢。載於林寶貴（主編）：**特殊教育理論與實務第二版**（3-33頁）。臺北：心理。

李垣武（1988）：**臺灣省國民小學教師工作疲乏與其背景因素差異之研究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。

李桂萍（2002）：**師生互動中的文化再製現象：一個國小六年級班級之敘說研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。

林天永（1986）：**國民中學教師教學關注之調查研究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。

林生傳（2002）：**教育社會學**。臺北：巨流。

林幸台（2009）：特殊教育行政的演變與發展趨勢。載於國立臺灣師範大學特殊教育中心（編），**特殊教育發展120週年研討會「回首過去展望未來」**（7-18頁）。臺北：編者。

洪振華（1985）：**國中學生攻擊行為的研究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。

張嘉文（2008）：融合在教育脈絡中的定義與爭議—以臺灣為例。載於中華民國特殊教育學會（編），**邁向成功的融合**（57-86頁）。臺北：編者。

教育部（2008）：**特殊教育發展報告書**。臺北：教育部特殊教育工作小組。

教育部(2010年11月3日)：身心障礙及資賦優異學生鑑定基準修正草案總說明。取自http://www.nhcue.edu.tw/~spec/4/99/99042404.pdf

陳寶山（1985）：**國民小學教師的教育價值觀**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。

曾廣森（1983）：**國中學生及其家長、教師對學生行為困擾問題知覺差異之調查研究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。

鈕文英（2000）：**國小階段實施融合教育可行模式之研究**。教育部專題研究計畫成果報告。高雄：國立高雄師範大學特殊教育學系。

楊苑苑（2001）：在生命的轉彎處-從中輟生的生命價值觀談生涯的另類抉擇。**學生輔導，76**，60-63。

葉於棋（2009年12月15日）：由文化再製觀點看中輟現象。取自http://www.tjjh.kh.edu.tw/~yuchi0205/ref. html

鄒國蘇（2009）：特殊教育與醫療專業整合的演變與發展趨勢—以臺北市為例。載於國立臺灣師範大學特殊教育中心（編），**特殊教育發展120週年研討會「回首過去展望未來」**（73-74頁）。臺北：編者。

潘惠冠（1997）：**國小班級幹部角色在師生與同儕互動上的詮釋性研究**。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。

蔡璧煌（1989）：**國民中小學教師壓力之研究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。

鄭世仁（1984）：**國民中小學教師角色衝突調查研究**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北。

Artiles, A. J. & Bal, A. (2008). The next generation of disproportionality research toward a comparative model in the study of equity in ability differences. *The Journal of Special Education, 42*, 4-14.

Baron-Cohen(2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences, 6*(1), 248-254.

Ball, S. J. (1999). Labour, learning and the economy: a "policy sociology" perspective. *Cambridge Journal of Education, 29*(2), 195-206.

Danforth, S. (2008). John Dewey's contributions to an educational philosophy of intellectual disability. *Educational Theory, 58*, 45-62.

Florian, L. (2007).Reimagining special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 7-20), London: SAGE.

Graham, L. J., & Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory, 40*, 277-293.

Hyde, M., Ohna, S. E., & Hiulstadt, O. (2005). Education of the deaf in Australia and Norway: A comparative study of the interpretations and applications of inclusion. *American Annals of the Deaf, 150*, 415-426.

（文轉第33頁）