特殊教育季刊　民100年9月　第120期　第37-44頁

臺灣特殊教育的麥當勞化

張嘉文
彰化縣中正國小特教教師

摘　要

本文旨在以社會學觀點探討臺灣特殊教育研究與實務的發展。本文首先分析臺灣特殊教育發展的歷史脈絡。次之，應用美國社會學家George Ritzer麥當勞化理論的四大原則（效率、可計算性、可預測性、受非人性科技的控制）來說明臺灣特殊教育發展的麥當勞化現象。最後，本文主張臺灣的特教發展不論在做法或研究典範上皆應更加解放，並融合更多元的聲音。

關鍵詞：臺灣、特殊教育研究、社會學、麥當勞化、典範

The McDonaldization of Special Education in Taiwan

Chia-Wen Chang
Special Education Teacher, Zhong Zheng Primary School, Changhua County

Abstract

This article aimed at exploring the research and practical development in special education from sociological perspectives. First, the author analyzed Taiwan's special education development based on its historical context. Second, the author proposed four principles of McDonaldization (efficiency, calculability, predictability and control through nonhuman technologies) to explain the phenomenon of McDonaldizationin special education in Taiwan. Finally, the author concluded that the implementation and research paradigms in special education should be widely expanded in Taiwan.

Keywords: Taiwan, special education research, sociology, McDonaldization, paradigm

壹、前言

特殊教育在臺灣的教育發展上一直是個與心理學、醫學、統計數字等研究領域緊密結合的區塊，這樣的發展不僅表現於學術領域，在實務的教育現場亦是如此。然而，特殊教育涵蓋的層面卻遠超出這些數字化領域可以解讀和研究的範疇，其範疇包含教育政

策、社會福利、社會政策等廣大的政策面和實施面。這些面向就某種程度而言，甚至包含部分的政治性宣告和意涵。換言之，涵蓋面如此廣泛的特殊教育領域，理論上它就不應以簡化論為主的量化數字或純實證研究來解讀並詮釋其理論與實務面(Heshusius, 1989; Lewis, 1998; Poplin, 1985, 1998; Slee, 1998)。Lane (1981)直言：「長久以來，特殊教育已成為由主流教育探討、社會學研究與政治考量延伸出來而成了一條死胡同」(p. 7)。

為避免臺灣特教發展亦步向死胡同，本文目的即在引進社會學理論，針對缺乏社會學觀點且以量化實證主義為導向的臺灣特教發展進行檢視。因社會學往往帶著分析與批判的角度檢視社會現象與結構化問題，而非單純注重個人本身的因素，故社會學具有「拆穿假面具(debunking)」的功能(Lane, 1981, p. 9)，也可說它的目的即在於「為社會過程和社會現狀解密」(Tomlinson, 1982, p. 7)。是故社會學觀點常使專業或權威者感到不適，也正因如此，我們更應加入社會學觀點進行分析和檢視。將社會學觀點引進特教領域來進行討論的目的不在於負面否定其它領域在特教發展的貢獻，其目的僅在於為特殊教育提供更多元豐富的觀點與聲音。本文首先分析臺灣特殊教育發展的歷史脈絡，次之應用美國社會學家George Ritzer的麥當勞化(McDonaldization)理論(Ritzer, 1983)來說明臺灣特殊教育發展的麥當勞化現象。最後，本文主張臺灣的特教發展不論在做法或研究派典上皆應更加解放，並融合更多元的聲音。

貳、障礙與特殊教育的發展

以下討論著眼於於探討臺灣障礙和特殊教育的歷史進程，及其所受各項國際思潮影響的現象。

一、歐美障礙與特殊教育思潮的發展

二十世紀的特殊教育深受醫學與心理學專業的影響，這樣的影響可以追溯至1872年查爾斯達爾文所發表的生物學作品「物種原始」，這促使物競天擇、適者生存的觀點席捲西方世界，優生學的觀念更在達爾文的表兄法蘭西斯高爾頓(Francis Galton)的提倡下也蔓延開來。他們的理論當時不僅在生物研究上受歡迎，之後更是為所謂的社會達爾文主義(Social Darwinism)背書。在教育領域的應用上，這些概念更是合理地授權予生物與醫學專業合法的正統性，並使其進入到特殊教育的領域裡。1905年，法國的比奈和西蒙發明了比西量表，這樣的發明在歐陸引起了另一波震撼。此後，心理學專業入駐特殊教育領域儼然成型。至二十世紀中期，大衛魏斯勒(David Wechsler)在美國發明了著名的魏氏量表和魏氏兒童量表(Boake, 2002)，這項心理學上的重大成就更加重了心理測驗和智力量表在特殊教育中的地位。慢慢地心理學家和醫學專家便開始了合作與競爭的關係，藉以維持他們在特殊教育中所獲得的「既得利益」(Barton & Tomlinson 1981; Oliver, 1988; Tomlinson 1982)。進一步，他們開始運用不同的措施（例如醫療復健行為、測驗評量工具、分類標籤的觀念）主宰二十世紀西方世界初期與中期的特殊教育發展。

因為特殊教育深受醫療心理模式的影響，許多歐美社會學家便開始導入其它研究領域的批判角度來對特殊教育的各個面向進行檢討，最廣為倡導的領域即屬社會學。許多學者將社會學理論套用在特殊教育的領域上，進行不同角度與觀點的剖析，例如美國的符號互動論學家Goffman (1963)的污名化(stigma)理論與Becker (1997)的標記和偏異(deviance)觀點；法國後結構主義社會學暨哲學家Foucault (1967, 1972, 1977)的知識、權力、紀律與懲罰關係觀點；Bourdieu的慣習、資本、場域以及文化複製(cultural reproduction)(Bourdieu & Passeron, 1991)等多項理論。將社會學理論應用於特教研究的風潮在1980年代後的英國更成為顯學，其中幾位代表人物

包括倡導障礙社會模式的Oliver (1990)、提倡特教社會學和政治學觀點的Barton與Tomlinson (1981)、Allen (1999)、Riddell (1996 & 2007)和Slee (1998)等人。這些學者不僅在研究上為特教開拓新的視野，亦使特教措施的作法上更驅多元。

二、臺灣特殊教育的誕生與崛起

就在西方特教蓬勃發展之際，臺灣的特教亦於第二次世界大戰後逐漸發展，然而何以臺灣特教體系與研究發展僅以醫療心理模式為發展基模？這是相當值得討論的議題，我們可由三個面向討論。

（一)二戰之後美俄兩國為戰後受益國而成為世界兩大超強國，臺灣因與美國有緊密的政經關係，固國內各項發展多以美國為基準，而臺灣的教育和特殊教育模式也不例外。戰後因國內社會秩序尚未恢復，在極需穩定並建立社會機制的時機點上，許多機制乃採取結構功能論(structural functionalism)，強調社會共識與和諧。李翠玲（2006）指出：「早期引進西方（尤其是美國）的特殊教育有其時代需要的背景，主要是為了縮短我國特殊教育發展的摸索期」(p. 31-32)。在急迫的需要之下，許多以方案型且能快速得到結果或穩定的計畫便陸續推出。此時的特殊教育，便在這樣的背景下，採取本質論(essentialism)或功能論的觀點一路發展至今。

（二）因戰後民生經濟好轉，人民生活逐漸改善，於是對於障礙者的教育與關懷亦跟著增加，所以有學者便認為：「特殊教育事業的蓬勃發展，是我國民生主義建設的重要成果之一」（王振德，1982，p. 27）。加上教育體系受管理主義影響，為有效管理和統籌事務，二分法(dichotomy)的教育結構便出現(Stainback & Stainback, 1984)。特教方面因醫療心理模式可提供快速明顯的服務與成效，特殊教育二分法亦成型。所謂的二分法即是讓普教/特教、障礙/資優等概念分流發展。然而我們必須思考幾個問題：(1)究竟特殊教育的出現乃因便利教育結構與行政可快速並有效率地發展而形成，或是因學生個人需要而形成？(2)將特教服務對象分為資優和身障（吳武典，1998a），這樣有效率地分化是否可達到提升整體教育品質的目標？這是值得深究的。

（三）既然臺灣特教系統深受美國影響，故臺灣特教系統發展許多方式與運作亦大量採用美式作法，例如以醫療、心理、復健、科技等模式為發展導向，重視管理與評鑑績效等作法。在特教研究派典上，重視實證量化數據、效果、績效的研究，亦是受到西方研究派典影響。但是我們並不能將臺灣特教的這樣偏重美式發展的過程稱之為美國化(Americanization)，因為在Bogardus (1920)為美國化這個字所下的定義是「……美國化是一個以支持美國原則的方式使在美國本土出生或外地出生者和為一體的教育過程」（p. 13）。然而，臺灣雖非美國的一部份，然其教育與特殊教育與美國的緊密關係，及其意識型態在特教體系中帶來的影響甚鉅，這是相當特殊的現象。

參、臺灣特殊教育的麥當勞化

臺灣特教體系除深受實證典範影響外，以下將跳脫實證及醫療心理模式觀點，而採社會學觀點來檢視臺灣特教發展。麥當勞為美國發跡而聞名全球的成功企業，社會學家Ritzer (1983)更經由觀察和實證研究提出了社會的「麥當勞化(McDonaldization)」理論。以下依其理論架構，解釋臺灣特殊教育麥當勞化的現象。

一、何謂麥當勞化？

麥當勞化的概念可涵蓋社會中的種種現象，其概念包含四大原則：效率(efficiency)、可計算性(calculability)、可預測性(predictability)、受非人性科技的控制(control through nonhuman technologies)。

（一）效率原則使社會大眾在匆忙快速的時間壓力下滿足所需（例如麥當勞的免下車餐飲服務），並且能很快地為一個目的找到最佳的途徑或手段去達成。

（二）可計算性指的是所提供的產品的大小、價格、服務的時間可以數字計量，此原則重視的是產品與服務的數字量化面向。

（三）可預測性原則使產品和服務確保得以在各個地點提供，顧客也可預期消費到相關的服務。

（四）受非人性科技的控制原則指的是麥當勞化過程中高度仰賴科技（例如時間計量的機器、配套好的服務、窗口快速取貨）。

除此四原則外，Ritzer (2000)對於麥當勞化的結果則另提出一項批評，稱為合理化後的不合理性(the irrationality of rationality)。前四個原則可視為合理化的過程，但在這合理過程中卻出現許多不合理的產物。以麥當勞為例，它們便製造許多資源的浪費、大量的紙張與垃圾、人們被放置於類似生產線流程中接受服務、營養低熱量高（重量不重質）的產品。這樣的結果，即稱為合理化後的不合理性。

二、臺灣特教發展的麥當勞化

當以麥當勞化的概念來檢視臺灣特教體系時，可發現臺灣特教的許多特性皆可滿足麥當勞化的原則。

（一）效率：第一，在缺乏複雜社會學基礎和社會學批判的基礎下，選擇以快速、效率高的醫療心理模式來進行特殊兒童鑑定，為臺灣特教體系找到一條迅速的通路。第二，臺灣特教業務重視工作績效（吳武典，1998；Wu, 2007；Wu, Ashman, & Kim, 2008）。當醫療心理模式的特教體系搭配重視效率和績效的特教業務時，特教工作可有效率的管理並且看到成效。

（二）可計算性：臺灣特教發展偏重醫療心理模式，故智力測驗和成就測驗的數據結果便扮演重要角色。以特殊兒童鑑定（含資優與障礙二類）為例，使用大量的數據目的即在於用可計算的數字化結果說明學習的發展。而這樣重視數據計量的特性，也同時顯現於高度依賴數據呈現的個別化教育計畫中。除特教實務工作如此之外，強調數據的特性亦見於特教研究上。臺灣特教研究以量化研究為發展導向，相較下，在特殊教育社會學理論和其它方法學的應用相關研究仍在發展中，實證主義學派與量化數據在特教研究與相關業務體系發展比例略重。此外，在資本主義的影響下，特殊教育成本和投資效益的計算亦是重要的一環，此皆屬重視計量的特性之一。

（三）可預測性：因為特教強調績效、行政、評鑑等工作（吳武典，1998a；教育部，1995；Wu, 2007；Wu, Ashman, & Kim, 2008），故所有的工作有既定流程，如學生的早期療育、轉介、鑑定、轉銜皆有可預測性，這些一貫的服務使接受特教服務的人有期待結果的想法。家庭中如有需要特教服務的子女，家長無論到哪裡都可預期接受到早療、鑑定、轉銜、各項福利補助等的相同服務。此外，有學者採用臺灣7-11的經營理念來探討資源教室的設置（洪儷瑜，2008）。7-11為私人企業，為求效率與利潤，提供便利且四處可得的快速服務為策略。資源班發展如採此模式，這可視為麥當勞化可預測性及其它三項原則的最佳典型。然而，當特教業務（如資源班）走向此模式時，家長便可期待四處皆有服務、皆有資源班，提供快速便利服務；學生的鑑定與轉銜業務也可預期接受到相同的服務。然而，這樣的7-11服務模式是否真能提高服務的品質，有待商榷。融合的概念包含普教與特教的解構與重新建構，如果資源班的確扮演促進融合的角色（洪儷瑜，2008），特教服務品質的提升真能促進普教服務品質的同步提供，這是讓人存疑的。因為目前的普教/特教、資優/障礙分流狀況依然存在，單向的提升是否能達到雙向交流互動提升的功能，令人質疑。

（四）受非人性科技的控制：特教業務與教學中，科技和輔具的運用這一特性便與麥當勞化原則中的受非人性科技的控制原則相符。科技輔具的強化運用亦是臺灣特教發展的重點（吳武典，1998b；教育部，1995）；同樣地，在行政業務上，特教轉銜通報系統的運用亦為一例。學生的學習、互動、學習資料記錄，已大量使用這些電腦輔助科技來主宰。

（五）合理化後的不合理性：上述的四大原則可說是特教發展的合理過程，然而此過程中就與麥當勞企業相似，會產生出不合理的現象。(1)以有效率的特教/資優、特教/普教分流觀念來運作，效率或許較高，然而卻易產生各自為政的窘境，因而達不到整體教育品質提升的目標。Tomlinson (1982)不諱言地說：「國家特殊教育的社會起源絕對可以追溯到普通學校想將那些缺陷和會造成問題的人隔離出去的需求，因此特殊教育便得以被視為一個讓普通教育更順利發展的安全價值」(p. 45)。(2)重視數據、績效、行政效率與評鑑的結果，可能反而使教育本質與教師教學由學生身上轉變成紙本行政業務上的簡化性、機械性工作流程。輔以電腦科技的發達，特教可能為了特教政策中強調的績效，教師製作大量學習單、學習檔案、紙本個別化教育計畫以應付評鑑需求。然而，同步地，也製造出許多堆積如山的紙張。甚至，大量的科技輔具，教師在教育現場的繁忙環境中因業務而因應不暇，如此易導致所謂的「科技棄置」(technology abandonment)(Parette & Murdick, 1998)，許多科技輔具可能僅流於被堆放於教室角落的份。(3)重視早療與轉銜使學生接受連貫且銜接的服務，然而此過程為可預測性的流程；當過程被視為理所當然並且預期發生時，這過程的品質要求，以及它是否能刺激普通教育業務同步提升品質，這是需要思考的。(4)我們必須思考兩個問題。第一個問題就是「當麥當勞化商品滿足不了品質的需求時，下一步是什麼？」理應為教育品質的總體提升，以及融合教育的發展。而在臺灣全面實施融合來促進整體教育提升之前，臺灣特教制度大量美國制度前是否亦同步考量其與臺灣文化和社會的適切性呢？Wu, Ashman與Kim (2008)就指出：「……包含亞太地區，融合教育與實施在未審慎考量其社會與文化及其應用的適切性即被許多國家的教育制度所採用」(p. 14)。(5)雖然有學者認為在學理上，特教服務的對象包含資優與障礙兩類是無庸置疑（吳武典，1998a），但Florian與McLaughlin (2008)卻認為如何將學童分類並接受特殊教育服務在國際間一直是備受爭議的議題。Tomlinson (1982)則直言：「特殊教育需求成為特殊教育合理化的概念已變成持續地創新障礙分類這問題的一個便宜行事的代名詞了」(p. 64)。她的說法直接地道出特教麥當勞化後的不合理性現象。

肆、後麥當勞化時代特教系統與研究典範的轉移

在融合教育時代的來臨，本文針對臺灣特教麥當勞化現象成型後，提出實施以及研究上的建議。

一、實務工作上實證主義典範的轉移

如前所述，目前特殊教育的實務工作具有麥當勞化重視績效與效率、強調數據與結果的特性固然重要。然而，在追求績效與效率的同時，服務品質的提升，和避免過度簡化的行政作業是相當重要的。此外，因為臺灣特教師資培育重視醫療心理模式的訓練，而特殊教育社會學觀點的培養較為薄弱。如此一來，待學生畢業進入職場，面對複雜的教育體系與真實社會環境，學生僅能複製學校所學同樣地使用醫療心理模式來進行教學或行政。如此或許工作上可滿足行政業務的需求，或特教評鑑與績效的要求，但卻容易忽略社會複雜的變項。如此是否能在品質上和教育目標上真正達到改善與成效，這是值

得商權的。

就真實的教學和行政環境而言，當以麥當勞化原則來仔細地思考學者所提出的資源班7-11經營模式時（洪儷瑜，2008），我們必須思考:「以這樣較為商業化的理論模式來檢視特殊教育是否恰當？」簡言之，假設資源班或是特教服務就如7-11或是麥當勞一樣皆提供便利的服務，最終受益者究竟是這個大型企業體或顧客本身？所有的顧客或許可以在各地買到相同的產品和服務，但品質到底有多高？再者，以商業模式來看特教是否適切，這是值得思考的，因為這樣的觀點容易造成麥當勞化原則的缺點合理化後的不合理性。故以7-11模式來看特教服務，其關係必須釐清。真實商業行為乃是企業以獲利為目的，顧客接受服務。7-11設置的目的在於營利，但因其便利性使其獲利增加。其商品供應雖多樣化，但仍為有限的服務。這邊有三個問題：(1)特教並非以營利為目的，使用此模式是否適當，必須審慎考量。(2)特教服務因為特殊兒童的不同而不同，個別化與適性教育一直是特教的精神所在（吳武典，1998a, 1998b；教育部，1995）。7-11提供的商品固定且機制化，但是特教服務具彈性且個別化，兩者精神並不等同。換言之，特教服務可為特教學生量身訂做個別化教學計畫，但是7-11並不易替顧客量身訂做。(3)特教業務是否應具主顧關係，值得思權。教育講究人權、公平、正義，而7-11模式因講究人員控制（符合麥當勞化的非人性科技控制原則），所以必須遵守顧客至上的原則。但在教育現場，師生關係的互動是否該有孰高孰低、顧客至上的態度與作法，這是值得討論的。

二、研究工作上實證主義派典的轉移

以麥當勞化的臺灣特教研究來說，理論取徑與研究方法多仰賴實證量化研究是一特色，然卻有其限制。如套用Riddell (1996, 2007)的特教社會學研究觀點來分析，臺灣的特教研究目前仍停留在特殊教育社會學研究的功能論派典（即強調鑑定、評量與分類、個別化教育計畫和評估），在批判論派典（即強調資本論、社會階級與特教的關係、學生分類後受標籤化的議題、特教立法的法律程序議題）上的研究和觀點是相當欠缺的。

在理論取徑上，更多社會學的理論與觀點（例如前述的污名化、偏異、Foucault與Bourdieu的理論等）應多被應用。加入社會學觀點的目的不在於將特殊教育問題不負責任地複雜化；反之，因特教牽涉許多政策、福利、社會觀感、教育責任與負擔等社會議題，社會學的加入在於協助將問題多層次化，並且可協助還原許多量化數據背後的現象和真實，其最終目的皆在於協助特教兒童或成人的發展。舉例來說，特教研究幾乎與標記作用和污名化理論無法脫節，但在臺灣特教文獻中卻鮮少以這些社會學理論進行相關研究，這是相當特殊的。另外，臺灣的資優教育時常與菁英主義(elitism)、文化再製（周新富，2005；江明曄、廖文靖，2004）、升學主義（吳武典，1997）產生爭議，然而卻極少有研究以社會學或是其它理論觀點探討菁英功績主義觀點(Young, 1976)。欲在特教相關期刊或論文中找到對於國內升學主義的起源、結構化問題、解決方案及其背後哲學、社會學和政治學的研究文獻亦是不易。

臺灣特教研究除了在理論與觀點上應再多元融合外，在研究法的解放也是未來發展的趨勢。目前的特教研究多以實證學派為主，重視量化研究與數據呈現(Bogdan & Lutfiyya, 1992)。量化研究的優點在於客觀且具實證性，然卻易被蒙上具有將複雜的問題以數據簡化的陰影，亦即所謂的簡化論。然而，後麥當勞化時代的未來特教研究應融入更多元素，例如後實證學派(post-positivism)、詮釋學派(hermeneutics)、後現代主義學派(postmodernism)等研究方向，讓研究更加豐富與多元。西方早有學者因特教的實證學派研究漸漸走向後現代主義的趨勢而引發筆戰（請見Gallagher, 2006; Kauffman & Sasso,

2006a, 2006b），這樣的現象無非在反映特教研究在高度計量的趨勢下，的確有人主張融入更多元的聲音。換言之，這樣的現象亦同步反映出特殊教育麥當勞化重視計量、效率等原則的部分隱憂。雖然現在臺灣特教研究已重視質性研究方法，但許多研究方法與觀點的進展仍稍緩慢，例如俗民誌(ethnography)、現象學研究(phenomenology)、女性主義觀點(feminism)、紮根理論(grounded theory)、敘說分析(narrative analysis)等方法與觀點。雖然臺灣特教模式高度仰仗美國，但有趣的是歐美地區皆同步地強化質性典範的特教研究，上述幾個研究方法卻在臺灣特教研究文獻中仍處發展階段。

伍、結語

臺灣特殊教育發展已歷數十年之久，然深受到資本主義的影響，臺灣的特殊教育呈現麥當勞化的現象。這樣的現象不只反映於實際教育現場，亦反映於特教研究上。這樣的現象一方面可提供效率與便利的服務，增加教育體制運作的順暢性，但整體教育品質是否真正提升、普教特教關係是否能更緊密結合這是值得深思的。故本文乃主張臺灣特教作法與研究應融入更多面向，輔以社會學觀點，讓臺灣特殊教育發展更加多元，視野更廣。特別是在融合教育時代的來臨，教育體系已走向大熔爐的狀態，麥當勞化計量的原則顯然已不敷使用，講求效率或許可以快速解決問題，但是能否全面解決或全面反省這是必須深思的議題。

參考文獻

王振德（1982）：近三十年來我國的特殊教育。**教育資料集刊，6**，27-53。

江明曄、廖文靖（2004）：從再製論的觀點探討高中數理資優教育之實施－以臺中市一所高中為例－。**特殊教育學報，19**，1-30。

李翠玲（2006）：臺灣特殊教育的時代性與使命感—特教季刊一百期的展望。**特殊教育季刊，100**，28-32。

吳武典（1997）：教育改革與資優教育。**資優教育季刊，63**，1-7。

吳武典（1998a）：特殊教育行政問題與對策。**特殊教育季刊，68**，1-12。

吳武典（1998b）：教育改革與特殊教育。**教育資料集刊，23**，197-220。

周新富（2005）：**布爾迪厄論學校教育與文化再製**。臺北：心理。

洪儷瑜（2008）：資源教室方案與臺灣的融合教育。**教育資料與研究雙月刊，82**，45-68。

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：教育部。

Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. London: Falmer.

Barton, L., & Tomlinson, S. (1981). Introduction: A Sociological Perspective. In L. Barton & S. Tomlinson (Eds.), *Special Education: Policy, Practices and Issues* (pp. 13-29). London: Harper & Row.

Becker, H. S. (1997). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free.

Boake, C. (2002). From the Binet-Simon to the Wechsler-Bellevue: tracing the history of intelligence testing. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 24*(3), 383-405.

Bogdan, R., & Lutfiyya, Z. M. (1992). Standing on its own: qualitative research in special education. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives* (pp. 243-252). London: Allyn and Bacon.

Bogardus, E. S. (1920). *Essentials of Americanization*. Los Angeles: University of Southern California.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1991). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Florian, L., & McLaughlin, M. J. (2008). Disability classification in education. In L. Florian & M. J. McLaughlin (Eds.), *Disability Classification in Education* (pp. 3-6). London: Corwin.

Foucault, M. (1967). *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*. London: Tavistock.

Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*. London: Penguin.

Gallagher, D. J. (2006). If not absolute objectivity, then what? A reply to Kauffman and Sasso. *Exceptionality, 14*(2), 91-107.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin.

Heshusius, L. (1989). The Newtonisn mechanistic paradigm, special education and contours of alternatives. *Journal of Learning Disabilities, 22*(7), 403-415.

Kauffman, J. M., & Sasso, G. M. (2006a). Toward ending cultural and cognitive relativism in special education. *Exceptionality, 14*(2), 65-90.

Kauffman, J. M., & Sasso, G. M. (2006b). Certainty, doubt, and the reduction of uncertainty. *Exceptionality, 14*(2), 109-120.

Lane, D. (1981). Foreword. In L. Barton & S. Tomlinson (Eds.), *Special Education: Policy, Practices and Social Issues* (pp. 7-11). London: Harper & Row.

Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/ constructivist paradigm and sidestepping the post-Modern Challenge. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorizing Special Education* (pp. 90-105). London: Routledge.

Oliver, M. (1988). The social and political context of educational policy: The case of special needs. In L. Barton (Ed.), *The Politics of Special Educational Needs* (pp. 13-31). London: Falmer.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillian.

Parette, H. P., & Murdick, N. L. (1998). Assisitive technology and IEPs for young children with disabilities. *Early Childhood Education Journal, 25*(3), 193-198.

Poplin, M. (1985). Reductionism from the medical model to the classroom: the past, present and future of learning disabilities. *Research Communities in Psychology, Psychiatry and Behavior, 10*, 1-2.

Poplin, M. (1988). The reductionist fallacy in learning disabilities: replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities, 21*(7), 389-400.

Riddell, S. (1996). Theorizing special educational needs in a changing political climate. In L. Barton (Ed.), *Disability & Society: Emerging Issues and Insights* (pp. 83-106). London: Longman.

Riddell, S. (2007). A sociology in special education. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 34-45). London: SAGE.

Ritzer, G. (1983). The McDonaldization of society. *Journal of American Culture, 6*, 100-107.

Ritzer, G. (2000). *The McDonaldization of Society*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.

Stainback, W., & Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children, 51*(2), 102-111.

Slee, R. (1998). The politics of theorizing special education. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Theorizing Special Education* (pp. 126-136). London: Routledge.

Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Wu, W. T. (2007). Inclusive Education in Taiwan. *Chinese Education and Society, 40*(4), 76-96.

Wu, W. T., Ashman, A., & Kim, Y. W. (2008). Education reforms in special education. In C. Forlin & M. G. Lian (Eds.), *Reform, Inclusion and Teacher Education: Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region* (pp. 13-29). London: Routledge.

Young, M. (1961). *The Rise of Meritocracy*. London: Penguin.

來稿日期：2009.10.01
接受日期：2010.01.10

（文接第10頁）

Kelley, P. A., Sanspree, M. J., & Davidson, R. C. (2000). Vision impairment in children and youth. In B. Silverstone, M. A. Lang, B. P. Rosenthal, & E. E. Faye (Eds.), *The Lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation* (pp. 1137-1151). New York: Oxford University.

Mogk, L., & Goodrich, G. L. (2004). The history and future of low vision services in the United States. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 98*(10), 585-600.

Prevent Blindness America. (2008, November 11). *Vision Problems in the U.S.--Prevalence of Adult Vision Impairment and Age-Related Eye Disease in America*. Retrieved from http://prevent blindness.org/

Wilkinson, M. E., Stewart, I., & Trantham, C. S. (2000). The Iowa model for pediatric low vision services. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 94*(7), 446-452.

Wilkinson, M. E., & Trantham, C. S. (2004). Characteristics of children evaluated at a pediatric low vision clinic: 1981-2003. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 98*(11), 693-702.

來稿日期：2009.08.20
接受日期：2010.03.12