特殊教育季刊　民100年9月　第120期　第19-26頁

普通班中障礙學生的同儕關係：融合與隔離的差異觀

鄭津妃
臺北市立教育大學附設實驗國民小學教師

摘　要

在融合環境裡經常可見障礙學生被同儕排拒、孤立甚至公眾批評的情形，儘管融合教育在臺灣大力推行的現狀，仍藏著「融合之內的排斥」(exclusion within inclusion)。本文試著從生態系統理論角度看障礙學生同儕關係的問題，企圖了解問題背後相互影響的因素，繼而以平等正義論的觀點尋求重新詮釋「差異」(difference)的論述，期望能突破實務工作的融合問題。

關鍵詞：同儕關係、融合教育、差異、生態系統理論、平等

Peer-Relationships of Students with Disabilities in Regular Education Classrooms and Perceived Differences in Inclusion and Segregation

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

Abstract

Although inclusion had been emphasized in the field of special education in Taiwan, “exclusion within inclusion” exists. Students with disabilities are frequently rejected, isolated, or publicly criticized by peers in inclusive environments. In this article, the author explored the issues of peer-relationship among students with disabilities based on the ecological systems theory, and thus intended to understand the factors involved. The author re-interpreted the meaning of difference for inclusion and isolation based on the equality and justice, and further attempted to provide information regarding issues in implementation.

Keywords: peer-relationship, inclusive education, difference, ecological systems theory, equality

壹、緒論

國中小普通班常見且普遍的現象是：活動分組時身心障礙學生總是落單甚至被排拒的情形，同儕會在背地裡或公眾前批評障礙學生，任何時刻與他們保持距離。分組問題不僅讓老師覺得棘手，讓同學們擔心怕跟障礙學生在一組，也一次次讓障礙學生面對被同儕拒絕的挫敗經驗。分組活動只是充斥在教室裡排斥障礙學生的一個小例子，它敘說著障礙學生被孤立，融合教育在全球包括臺灣大力推行下，仍藏著「融合之內的排斥」(exclusion within inclusion) (Cigman, 2007)。令筆者疑惑的，究竟是障礙學生特定的不利身心因素造成維繫同儕關係的不足，並導致同儕地位不平等，還是一般人認為障礙者就是「不正常」的刻版印象而直覺性排斥？本文試著從生態系統理論角度看同儕關係的問題，企圖了解問題背後相互影響的因素，繼而以平等正義論的觀點尋求重新詮釋「差異」(difference)的論述，期望能突破實務工作的融合問題。

貳、同儕關係如何形成？

班級裡的同儕關係通常分為「友誼」和「同儕團體」兩個項度來討論（詹秀葉，2000；戴淑君，2005）。前者是指兒童與友伴間擁有較親近與相互的一對一關係，是從個人觀點來看；後者是指兒童與他人互動並形成關係的組織，包括個人與團體、次團體對次團體的關係，可以清楚看見兒童同儕間的關係和互動型態。友誼與同儕團體代表同儕關係鉅觀與微觀的面向，同時存在且彼此呼應。

同儕關係透過同儕彼此互動而形成，在幼兒時期即已開始，透過互動學習社交技巧、建立自我概念、形成道德規範、獲得安全感與慰藉、學習性別角色、建立自尊等(Lemerise, 1997)，其重要功能整體而言包括建立社會認知與社會能力、情感依附與情緒排解、獲得社會支持與團體歸屬感三大項（黃惠貞，1999）。許多學者標示同儕關係的重要性，紛紛表示兒童時期同儕關係的好壞能做為預測長大後在成人社會適應的指標，比智商、學業成就、教室內的行為表現更具預測力(Hartup,1991; Ladd & Coleman, 1997)。但這樣的說法似乎太武斷，應該是說正向的同儕關係對於未來良好的社會適應具有相關，但是關係好壞是系統間互動形成的，各系統環境對兒童的態度與作為將直接影響兒童的同儕關係，而這樣的結果包含在不同情境上的差異，也應是持續的與動態的歷程。

一對一的友誼發展根據Selman (1981)的主張，有質的不同、不變的順序、結構整體、階層整合的特性，可分成五階段：零階段（3-7歲），擇友條件依據地理位置及外在特徵；第一階段（4-9歲），兒童以自訂的人格標準選擇好朋友，且朋友間的幫助是單向性的；第二階段：朋友間的互動是雙向的合作關係，概念為互相幫助；第三階段（9-15歲），友誼除了互相幫忙外，還需情感支持與依賴，且彼此能分享困難或心事，主要概念為支持、忠誠、親密。第四階段（15歲-成人），友誼關係是自主又互相依賴的。

Selman的說法在實務工作裡獲得映證，在幼稚園或低年級階段的障礙學生能獲得較多同儕包容與接納，由於此階段兒童的友誼傾向座位鄰近、外形、單向幫助不計回報。但年齡愈長年級愈高，兒童會傾向雙向互利的行為，評估對方是否能給予回饋成為主動幫助與否的重要因素。許多同儕排斥障礙學生的原因是「每次都要幫他、老師規定我們要幫忙，誰幫我阿，很不公平！」儘管提供協助也是短暫的、非友誼關係。

同儕團體多是由兒童自發力量形成的，主要為滿足其心理需求的功能，包括獲取力量例如對愛、隸屬感、安全感、社會支持的需求，逃避孤獨與寂寞，以及評估、澄清、增強自己等功能（吳怡萱，2006；黃德祥，

2000）。他們會選擇各方面條件相當的對象為朋友，包括相近年齡、興趣、成績、地位等因素自由形成（王淑娟，1998；許雅嵐，2001），同儕團體內具有共同目標、須遵守一定的規範。基於這樣特色成員間具有某種程度的親密與忠誠，使彼此產生安全感並滿足隸屬的需求。

同儕團體雖是兒童自由形成，但其選擇與偏好明顯受到老師的喜好影響。例如潘惠冠（1997）發現老師會因學生各種特質而預設立場，對學生形成分類系統，具有老師喜歡特質的學生能給予較長的回答與等待時間且傾向鼓勵與支持，不具老師喜歡特質的學生則常在課堂受到指責。李桂萍（2002）的研究也發現師生互動情形會造成班級階級地位的再製，高地位的學生透過影響力，與老師形成一種互惠關係，再製其高地位；低地位學生擁有較低的老師期待（例如儘管乖巧順從但成績較差的學生仍常受到老師忽略），無法產生更進一步的師生關係，因此依舊是班級地位最低的一群。學校的結構、環境、規則、關係、氣氛、制度等，對學生的影響力大過正式課程，而老師是學校體系運作的執行者和代表，甚至代替了社會實施社會控制，形成階級再製的現象（黃政傑，1986）。顯見老師心中或者說學校體系制度有所謂「好學生」的形象與特質，這些特質是滿足教育體系能被「高控制與高要求」者（吳愛玲，1999），與好學生形象違背或偏離者是老師或學校體系不喜愛的，因此在教室中對低地位的學生表現出嘲弄、輕視、責罵或忽略的行為，等於暗示高地位學生也可以如此對待比他們差的同儕（李桂萍，2002）。因此老師在班級裡的作為將直接影響學生對同儕的趨避行為。

參、障礙學生能維繫同儕關係嗎？

根據劉苓莉（1997）與黃美雯（1999）對國小高年級的研究結果，歸納維繫同儕關係的要件包括：利他行為、共享活動、社會支持、同理心、真誠相待。基於這些要件會形成不同友好程度的關係品質，因而對不同的同儕產生不同的情緒理解和對待方式。若同儕關係品質良好，能引發同理關懷幫助行為(Maner & Gailliot, 2007)，例如對較要好的朋友會比對關係平淡的同儕，更能體會他人困境，也因為更同理他人情緒而展現各種關懷行為，包括社會支持、真誠、共享和利他。因此維繫同儕關係的要件能促進關係的品質，有了較佳的關係會更頻繁的啟動維繫同儕關係的要件，對話也較具互惠性，形成良性循環。

那麼想了解障礙學生是否無法發展維繫同儕關係的要件，以致在班級地位低落、同儕關係不佳的情形？視障、聽障、肢體障礙學生只是感官功能的受限，交朋友的能力不受影響；學習障礙學生有讀寫算的學業困難，卻不影響其社會性的發展；許多書籍闡述注意力缺陷與過動學生的古道熱腸、正義感、願意幫助他人的特質（Hallowell & Ratey, 2000；吳怡潔、鄭津妃、鄭淑里、賴英宏，2009）；智能障礙學生也好交友，會慰問關懷，跟著他人的喜怒而開心或難過；即使是一般人認為有顯著社會性困難的自閉症族群學生也能展現互惠性的貢獻，他們總是坦率誠實說真話，在溫暖支持情境下能真誠相待並共享與合作(Grandin & Scariano, 1999)。《星星小王子》的作者Hall是亞斯伯格症青少年，他自述「誠實也許是亞斯伯格症最好的優點…我不喜歡吵雜的人群…一次和一個小朋友相處最簡單了，這樣的話很難交到很多朋友。但是我交的任何一個朋友都是我要好的朋友，而且我會盡力，永遠不讓他們失望。」

這些障礙學生不是不能交友和維繫友誼，卻被他們的同學認為不可能。第一個原因是學業成就的問題。學業的成績、名次、分數在現今強調多元智能、多元價值的環境裡，依然被視為學校生活成功的最重要指

標。戴淑君（2005）綜合國內外文獻整理班級地位決定的因素在於學業成就、運動能力、領導能力、才藝表現、行為舉止等，能力最優越者可以贏得同儕欽佩，會成為Kless (1992)所稱的班級領導群，而這些特質通常是學校體系所喜愛與鼓勵的。而屬於Kless所稱中間份子的次級團體，戴淑君（2005）表示形成的原因除包括座位、興趣、個性外，仍強調學業成就以及正常人形象的追求，同儕間會以相似程度的學業水準作為交朋友的指標，因此學業競爭力較弱者很難有較平等的班級地位。許多研究均顯示障礙學生的學業成就有普遍低落的現象(Hyde, Ohna, & Hiulstadt, 2006; Karsten, 2006)，儘管有一些課堂調整或額外的支持仍無法展現與同儕的競爭力。這現象歸咎於他們本身的障礙是有欠公允的，例如視障學生在平時學習環境中未獲得充足的設備資源，僅在期末考給予放大試卷和延長時間，成績自然不理想，不理想的成績來自環境未提供學習的機會而非障礙本身。而視障學生學習資源不足或較少學習機會與老師對障礙學生低期待有關，老師為障礙學生的未來設限，因此認為給予目前的服務已經合適，當然也在各種作為和口吻中向全班透露障礙學生的不足、脆弱、低能力，暗示著障礙學生的低位階。

第二個在同儕關係被排除的原因是正常與異常的論述。正常人形象是次級團體形成的原因之一（戴淑君，2005），但其實是擇友的首要條件。同學不願接近障礙學生因為他「怪怪的、常被老師罵、我媽說他不正常」，所謂的怪或有問題都是用「比較」建構出的，因某人偏離了常態分配的中心。所以尊重差異和多元仍然只是口號，在學校體系並深化在每個人的心中，都有個所謂正常人形象的中心思想，在這思想裡藏著一套所謂正常人行為模式的標準，偏離這個標準就被稱為異常、偏差、有問題。教育現場對障礙學生的排斥受到正常與異常論述的影響(Graham & Slee, 2008)，中心內與外的界線並非那麼明確，事實上也看不到中心的存在，但卻有隱藏的力量在其中。因此表面高唱尊重殊異性和多元價值、相信每個人與生俱來的特質能力思考方式各不同，但教育系統仍用二分法把不喜歡的學生排除在外(Thomas & Loxley, 2007)。教育是用二分法來管理學生，所以普通教育和特殊教育分流，特教系統愈細緻的推動，愈是維持與增強班級裡的標記和排除(Graham & Slee, 2008)。例如開學不到兩個月就須提出高危險群名單，這樣的措施合法化老師甩出爛蘋果的舉動，學生很快感受到也趨同老師的意向。因此可以說一般學生當發覺某人「沒那麼正常」時，將直接踢除朋友名單。

第三個在同儕關係被排除的理由是環境不利造成，不利的環境源於團體中的領導者訂定團體規範及遊戲規則，而這些規定在形成時受到多數人認同忽略障礙學生不同文化特質所產生的意見反應。環境的不利引發障礙學生與一般同儕衝突與對立，他被多數學生指責違反團體秩序與規範，干犯權力的平衡（林香吟，2006；Wood, Cowan, & Baker, 2002）。加上同儕受到從眾壓力和義氣（謝怡珮，2000）導致共同驅逐障礙學生。另一個環境不利是障礙學生的舉止行為容易被誤解意圖，尤其當累積一些負面觀感時就更容易成為所有過錯的代罪羔羊，即使障礙學生辯駁也難取信他人，一般學生先入為主、預設立場的想法使障礙學生更難形成同儕關係。在實務現場常會看到某些行為偏差的「正常學生」教唆障礙學生行使學校與老師不允許的行為（如在走廊奔跑追逐、捉弄他人），即使老師與家長勸戒仍難收效。若願意玲聽障礙學生的心聲，常會發現他們很清楚這些行為不適當，但只要有人願意跟他玩就會跟從。顯見障礙學生對友伴的渴望強烈，但他不適當行為會加深一般人認定他「不正常、有問題、會違反規範與秩序」而更加排斥。因此所謂的障礙很明顯是環境造成的，若操弄環境變得不利將使障礙學生的行為看似更

嚴重且與班級格格不入。

若老師刻意安排，接納度是否增加？很多研究正面肯定合作學習增進障礙學生在小組中同儕關係的成效，但未能探討效果的持續力以及在全班地位的變化。謝順榮（1997）的研究說明四名輕度智能障礙學生接受合作學習實驗教學後，在小組受同儕接納的程度比以往進步，但在原班同學中的同儕接納則進步不明顯，其中一名反而比實驗教學前退步。為什麼實驗效果有限？老師操弄小組的環境但沒有改變班級環境所以接納效果只在小組展現。更進一步應關心的是老師用何種方式操弄小組環境，大部分老師會對同儕成員說「他能力較差、學得慢，你們比較厲害要多教他」，同儕接收指示後理解能力優劣與正常異常概念，將化身老師形象採上對下姿態指導。這樣的接納僅是臨時任務編組的接觸密集，障礙學生仍處不平等的地位。

肆、從生態系統理論來看差異和平等是否能同時存在？

生態系統理論(Ecological Systems Theory)來看，障礙學生被排斥的現象怪罪實務現場諸多老師班級經營不善並非妥切，這個現象不是實務運作歷程不當可以簡單帶過的。1979年Bronfenbrenner提出生態系統理論（唐厚婷，2006），探討重點在於多重環境對個體行為與發展的影響，強調人與環境互動關係的整體觀，將人與環境依互動的親疏、空間與社會的距離遠近，由外到內分為鉅視系統(macrosystem)、外部系統(exosystem)、居間系統(mesosystem)、微視系統(microsystem)。在最內層與障礙學生距離最近的微視系統中，呈現障礙學生在普通班級裡缺少友伴、同儕關係欠佳或遭排除的情形，原因是一般同學以學業成就、正常人形象和服膺權力規範作為形成同儕團體的條件，但是障礙學生學習機會並非和一般學生平等的被給予下通常學業低落，他們也不被視為正常，形成團體規範時更未考量其特質與文化，種種起點上的不平等造成他們低落的班級地位與不利的同儕關係，而這些情形受老師的思想和作為影響甚大。

居間系統中學校與障礙學生家庭雖強調合作的訴求，但老師向家長反應障礙學生的不良表現明顯多過家長回饋，老師要求家長參與親職講座和閱讀專書隱含著對家庭教養功能的不信任，認為家長無專業、被動、需再接受教育（陳麗如，2004）。學校與家庭呈現的依然是上對下的不平等地位，因為老師對於不同社經族群文化的家庭有不同的期待（張菁芬，2007；李桂萍，2002），對於障礙學生家庭的想法與期待自然與一般家庭不同。

影響學校體系與老師對障礙學生思維與作為的是外部系統和鉅視系統。外部系統包括國家政策、法令與制度明白揭示障礙學生的教育安排。疑問的是特殊教育或融合教育的政策設計有沒有將欣賞多元與尊重差異的概念考慮進去？是否將障礙學生教育平等權考慮進去？最新公佈的特教法（教育部，2009）依然採用醫療模式的缺陷觀點看障礙，未考慮人類變異的複雜與多元而用異常來區分，提供的服務多用「彈性」一詞將社會對障礙學生的低教育期待合法化，並且在各縣市維護特殊學校的存在，顯然政策主張與立法設計的源頭並非堅定的相信教育障礙學生的有效性，因此保護與福利觀點在特教政策上處處可見。鉅視系統包括社會價值與信念，嚴格來說其實是主流文化的觀點，因為其他文化被「邊緣化」甚至壓抑障礙文化。主流文化用一種絕對的價值標準（方永泉，2002）看障礙，除了強調正常與異常二分法，也用市場經濟的眼光衡量障礙學生的競爭力(Florian, 2007)，因為他們偏離正常所以缺少生產力，減損市場價值與經濟貢獻，尤其在全球化時代功利觀點更明顯。障礙學生堪慮的未來被預言，社會的階層位置自然不平等，而學校場域通常會再製或預演障礙學生

的社會地位。

障礙學生的發展是整個社會文化脈絡整體影響與時間推演。一連串的壓迫排斥是整個社會結構造成，融合教育在臺灣，各有各的解讀和做法，絕大多數與早年回歸主流類似，用流行的辭彙包裝但教育結構沒有明顯改變。差異和平等是否能同時存在？如果我們心中存在一把尺，用特定標準看人類變異性，符合標準即是正常，偏離者即為異常；若將標準刻度細分，便將人群分成正常、輕度異常、中度異常與重度異常，階層地位也就形成。若社會結構沒有改變，看起來達到平等與社會正義是不可能且遙遙無期。

從生態系統理論看來，最微觀的教室體系乃至最鉅觀的社會價值這四個系統緊密結合卻似乎出了些問題。輕忽障礙學生、認為他們缺乏貢獻與價值的社會文化由來已久，是看待差異的想法左右了我們缺少尊重的作為並在言行間相互影響且代代相傳。中華文化五千年悠遠流長，這種現狀實在不能責怪誰，但若期許社會真有正義，願意平等看待所有個體，實在需要重新思考一些課題「如何看待差異」。

伍、重新詮釋差異

障礙或所謂的差異，是人類多元與殊異的情況，是生命自然的法則。統計上處理的常態分布曲線乃是自然現象的歸納，把所有情況都計算進來，並未標示偏差或異常。但後來維護傳統貴族、菁英階級與掌控社會資本的人開始用特定標準做正負兩個標準差的界定來標記與分類(Danforth, 2008)，假藉自然的名義行社會控制的意圖，使人類社會有了階級等第，有優秀、正常也有所謂差異。原初這種做法遭人非議並指稱為社會達爾文主義，但之後似乎獲得普遍認同因分級的動作無所不在。分級的開始以智力測驗為使作俑者，後來衍生各種診斷能力與發展的標準化工具擴大差異的範圍。

差異究竟該如何界定？是不同於什麼？與誰不同？Cigman (2007)提出差異論的重要問題(Cigman, 2007, p783)：

> 我們如何概念化差異？是否應避免用常模來定義差異？假如維持常態概念，我們該如何思考和定義那些掉在界線外的人？假如拒絕常態概念，我們如何確保這些人的需求獲得充分滿足？最重要的，我們對他們是怎樣缺乏尊重？

比較是無法解決問題的，現在關鍵是，如何打斷正常中心的結構，或把排除異常的結構分解，而不是尋找突破推向融合，努力把外圍的人推進去。當正常中心的思想從政策到實務都堅若磐石時，回歸主流式的融合將只能停滯在表面效果。

差異具有動態且持續的特性，包含空間上的不同（如不同情境會展現不同行為表現），也有時間的因素（如過去一個月與現在的表現會不同），如Derrida所稱「延異」。因此未來還有許多可能，有很長時間，如何就認定差異呢？太早定論或預言，將賦予學生低的期待和較少機會，並不公平。教育的不公平創造不利的互動環境使差異更形顯著，因此若我們說障礙是社會環境造成的，很難推翻這論點。

當個體有相同的機會和其他人一樣去發展能力及做他可以的事，可以說實踐了道德上的平等，儘管他的能力不像其他人一般(Danforth, 2008)。道德上的平等涉及分享的、主動促進的倫理，承認個體間確有差異但此差異並非由階級制度發展的基模構成。Danforth引述Dewey的道德平等的論述(Danforth, 2008, p55)：

> 平等是一種價值，非物質或量化，價值平等是每個個體生活與成長計量的結果，並非是機械的比較。每個個體對其他人而言是無從比較的，因此不可能找到外在的測量。具體言之，一個人會有優越的獨特之處也在某些地方遜色於其他人……。因此，當它們有同樣機會

去完整發展時，紫羅蘭與橡樹是平等的。

紫羅蘭和橡樹有其本質上的差異，當被給予平等機會得以完整發展時，兩者均美麗令人喜愛但花仍是花而樹仍是樹。這個簡單隱喻澄清了重要想法，那就是重視價值和道德平等的民主社會才能夠發展出支持與培育不同特質個體的社會情境。

同樣理由也在Rawls的正義論中被主張，「差異原則」是他的兩大主張之一，其想法包含兩部分：第一，各職位與地位必須有平等機會公正的對所有人開放；第二，使社會中收入財富最不利的人獲得改善(Terzi, 2007)。此思想著眼於教育可以解釋為：第一，學習環境、方法工具、成果目標必須有平等機會公正的對所有學生開放；第二，使社會文化資本最不利的學生（包括低收入、少數種族、障礙學生等）獲得改善。差異原則是社會合作的概念，每個人都被承諾建立在互敬互助上也都被合理接納，允許高成就者來加惠低成就者，更關心合作成果的利益而非付出成本，也就是關注「我與他人共享什麼」而非「我從他人處得到什麼」。此精神即是人類善念、理性與道德力量，也是Hartley (2009)所稱的互惠契約取向(Contractualist Approach)。因此如何施與障礙學生有品質的平等教育，關鍵在老師的態度「如何看待差異」，此態度直接影響學習機會的給予及一串的作用，包括同儕互動與關係。

如果學校與老師能理解社會上存在各種多樣與複雜的個體，此現象乃自然法則，所有學生都應獲得尊重、認同、真心接納與個別關注，那麼將不會是簡單化約成不同等級以便利管理與控制，同儕團體也將不會有地位尊卑之別。當老師真心去理解學生特質與所屬文化背景，將明瞭其有限的學習表現來自於有限的社會與文化資本。因此應更關注學生自己的需求、感受與想要，給予各種學習機會來促發動機、追求各自目標，並幫助他們擴大社會與文化資本以利未來的社會參與和產出。關鍵在以學生為核心的思考而不是老師或專家的觀點，也就是從尊重與認同障礙學生出發，繼之幫助他們自我認同與自我決策。當障礙學生在學校環境獲得歸屬與認同，其自我增能將促進自我效能，必然引發各種能力與互動狀態的改變，生態系統的面貌也將不同，這便是差異的動態歷程，而老師的道德力量是一切轉變的推手。（本文之完成承林幸台老師指導，特此致謝。）

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。

王淑娟（1998）：**麗水國小五年級學生次文化的人種誌研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。

吳怡萱（2006）：**沒關係，長大就會變好？明星幼兒進入小學之同儕關係後續研究**。臺北市立教育大學兒童發展碩士學位學程，未出版，臺北。

吳怡潔、鄭津妃、鄭淑里、賴英宏（2009）：**注意力缺陷過動症20問—教師實用輔導手冊**。臺北：臺北市政府教育局。

吳愛玲（1999）：**臺北市國民小學級任教師領導行為類型與學生學習行為之相關研究**。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。

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。

林香吟（2006）：**幼兒同儕衝突因應策略之研究-高語言能力幼兒與低語言能力幼兒的比較**。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，未出版，臺北。

唐厚婷（2006）：**臺北市家庭教育中心之發展與轉變—以生態系統理論分析**。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，未出版，臺北。

張菁芬（2007）：**家長參與、教師態度與學生學習適應關係之研究**。國立新竹教育大學職業繼續教育研究所碩士論文，未出版，新竹。

許雅嵐（2001）：**國中班級同儕團體互動之研究**。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。

黃政傑（1986）：潛在課程概念評析。**國立臺灣師範大學教育研究所集刊**，**28**，163-182。

黃美雯（1999）：**不同年齡層學生對童話繪本中友誼概念之詮釋研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

黃惠貞（1999）：**國民中學學生社會計量地位與社會**

支持關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

黃德祥（2000）：青少年的同儕關係與社會比較對人格發展的影響。載於瞿立鶴（主編），**青少年人格的建構**（188-233頁）。臺北：財團法人人格建構工程學研究基金會。

教育部（2010年3月13日）：**特殊教育法**。

陳麗如（2004）：家長角色的介入。**特殊教育論題與趨勢**。臺北：心理。

詹秀葉（2000）：**兒童人際經驗意義化研究—以被拒絕情境為例**。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹。

劉苓莉（1997）：**兒童對童話中「友誼概念」之詮釋—以青蛙與蟾蜍為例**。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。

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。

謝怡珮（2000）：**國小一年級同儕衝突歷程研究：一種敘說分析**。臺北市立教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北。

謝順榮（1997）：**合作學習對輕度智障學生閱讀學習成效及同儕關係之研究**。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺北。

戴淑君（2005）：**有「關係」就「沒關係」？沒「關係」就「有關係」？--明星幼兒同儕關係之個案研究**。臺北市立教育大學兒童發展碩士學位學程論文，未出版，臺北。

Cigman, R. (2007). A Question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education, 41*, 775-793.

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.

Grandin, T., & Scariano, M. (1999)：**星星的孩子**（應小瑞譯）。臺北：天下文化。（原著出版年：1986）。

Hallowell, E. M., & Ratey, J. J. (2000)：**分心不是我的錯**（丁凡譯）。臺北：遠流。（原著出版年：1994）。

Hartley, C. H. (2009). Justice for the disabled: A contractualist approach. *Journal of Social Phylosophy, 40,* 17-36.

Hartup, W. W. (1991). Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational context. *Early report, center for early education and development, 19*(1), 1-4.

Hyde, M., Ohna, S. E., & Hiulstadt, O. (2006). 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.

Karsten, S. (2006). Policies for disadvantaged children under scrutiny: The Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA. *Comparatives Education, 42*, 261-282.

Kless, S. J. (1992). The attainment of peer status: gender and power relationships in the elementary school. In Patrica A. Adler, & Peter Adler (Eds.), *Sociological Studies of Child Development* (5th ed) (pp. 115-148). Greenwich, CT: JAI.

Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitude: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development, 8*(1), 51-66.

Lemerise, E. A. (1997). Patterns of peer acceptance, social status, and social reputation in mixed-age preschool and primary classrooms. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*(2), 199-218.

Maner, J. K., & Gailliot, M. T. (2007). Altruism and Egoism: Prosocial Motivations for Helping Depend on Relationship Context. *European Journal of Social Psychology, 37*, 347-358.

Selman, R. L. (1981). *The Growth of Interpersonal Understanding: Development and Clinical Analyses*. New York: Academic.

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*, 757-773.

Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. London: Open University.

Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *Journal of Genetic Psychology, 163*, 72-88.

來稿日期：2010.03.15
接受日期：2010.12.24