

台灣校長對特殊教育需求定義的觀點 之社會學研究

張嘉文

愛丁堡大學莫瑞教育學院教育研究系博士生

本文旨在為校長對特殊教育需求的觀點提供理論化的解釋。研究過程採個別訪談法訪問台灣地區二十五位中小學與特殊學校校長，藉由學校領導者的角度來瞭解他們如何定義所謂有特殊教育需求的學生，並藉由他們的看法來剖析障礙與資優是否為價值中立的概念。本文首先探討文獻對障礙與資優的觀點，接著以特殊教育社會學取向分析研究結果。研究結果發現資本主義社會下的校長多採本質論者觀點來定義特殊教育需求，且多接受特教法和鑑輔會對於特殊教育需求的定義；但也有部份校長則以實務工作經驗為依據，認為特殊教育需求一詞應被賦予更多元的觀點。此外，比照法令與政策文件結果亦顯示障礙和資優的概念並非為中立且無價值觀導向的概念。目前特殊教育法雖已修法，然其對於所謂特殊教育需求所下的定義是否足夠符合現今多元的社會現狀，有待商榷。本文希冀能為研究或政策做出貢獻，以利未來參考。

關鍵詞：國中小學校長、特殊教育需求、障礙、資賦優異、教育社會學

致謝：本文的刊登要特別感謝審查委員不吝其煩的提供寶貴意見，使研究者粗淺的思考脈絡更加深入。

前言

融合的實施和特殊教育需求的定義有著密不可分的关系，在實施融合前為「特殊教育需求」下定義是必要的過程。雖有學者指出特殊教育的對象包含資賦優異與身心障礙已無庸置疑（吳武典，1998），但也有學者認為如何將學童分類使其接受特殊教育服務仍是國際上備受爭議的議題（Florian & McLaughlin, 2008）。台灣的普通教育（簡稱普教）和特殊教育（簡稱特教）發展深受東方儒家哲學與西方資本主義影響，一方面須重視儒家哲學的權威、傳統、集體主義（Wang & Mao, 1996; Bush & Haiyan, 2002），另一方面卻又強調競爭、投資、效率、功績主義（Bowles & Gintis, 1976; Young, 1961）和個別主義的西方文化與資本主義思潮。在東西文化的衝擊下，即便台灣特教體系有法令、組織、教育結構等制度化規範，然而對「特殊教育需求」定義與分類背後的哲學思辯卻顯少著墨，要在定義上取得平衡點更是不易。再者，台灣的特教領域因加入資優面向，如此一來更增加分類和定義上的複雜度。一九八〇年代將資優生和障礙生共置一法已有爭論；例如，根據立法院（1984）法律案討論過程記錄，特教法草案乃由專家草擬定稿，但定稿前對資優納入特教法的相關文獻卻相當欠缺，學術研究中對於資優面向入特教法的法律和政策討論亦不足。雖有人認為此二族群只是常態下不同的二極端，得以共置；但卻也有立法者認為二者差異過大，共置一法勢必有其實施和其它相關問題。雖然特教由普教分化而出的目的在精緻化特殊學生的教育服務並減少歧視，但將它分化而出卻相對的更突顯其特殊性。再者，法令中又將特殊學生貼上更精細的障礙生與資優生的標籤。隨著時空演進，此爭論即便式微，但在特教的大傘架下包含資優與障礙此二概念時，定義、作法上的歧見及其背

後哲學與價值觀則需要更深入的討論。況且，在融合教育的國際思潮影響下，教育被視為整體。當我們過去將障礙與資優做切割後又侷限於特教領域之時，以現今的融合思潮來看，似乎融合概念亦被切割且侷限於特教的框架中，而無法與主流教育進行對話。換言之，當我們如不思考並解放傳統障礙、資優、特殊教育需求等概念及研究派典（paradigm），特殊/主流教育、資優/障礙教育間的微妙區隔與界線勢必會阻礙融合的發展。畢竟，融合乃在促使所有學生享有公義和均等的教育權，進而使教育隸屬於每位學生，最終促進社會融合，而非製造出更多的藩籬與界線。

根據 Bowe, Ball 和 Gold (1992:135) 的看法，「校長對特殊教育需求的個人教育意識型態對於學校特殊教育部門資源分配和定位上的決策有著特別強而有力的影響」。既是如此，校長對於所謂特殊教育需求的定義和意識型態更是牽動他們對學校經營和領導行為的重要因素。為了進一步深入探討校長對於特殊教育需求的定義，本文採用歐美學者對障礙與資優看法的社會學觀點，並搭配傳統社會學觀點與理論（污名化理論（Goffman, 1963）、標記理論（Becker, 1997）、福科觀點（Foucault, 1980 & 1991）、街坊官僚理論（Lipsky, 1976 & 1980））作為兩條軸線，輔以校長訪談內容，進一步瞭解學校領導與管理者對於特殊教育需求定義上的看法。最後，本文以上述觀點進行分析與討論並對研究與政策做出部分建議。進行文獻探討前需釐清本文何以需借重西方文獻（特別是歐陸文獻），因目前台灣對障礙、資優和特殊教育需求的定義之社會學觀點文獻極少，這些概念的討論多偏重美式觀點或著重個人本質能力的看法，較少將社會脈絡納入。本研究基於台灣移民人口激增加速社會變遷、社會結構漸漸脫離強調社會結構中的所有成員形成規範和傳統，在這規範下每個成員皆有其功

能性並重視共識的功能論派典（functionalist paradigm）、融合教育和世界衛生組織國際功能障礙與健康分類系統（International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF）的國際衝擊、台灣特教研究居亞洲領導地位等因素，故引進歐美社會學觀點對台灣的障礙與資優概念進行檢視。有別於心理醫學、復健導向與提供介入方案型的研究，本文旨在為學校領導者對特殊教育需求的觀點提供特教社會學理論觀點，本研究期望借重這些理論觀點增進決策者或實務工作者理解並擴大其觀點背後的哲學思考，並期望以本文為引子厚植國內本土障礙與資優社會學理論研究。所謂特教社會學即採用社會學觀點或理論來針對心理醫學取向主宰的特教體系、政策和作法等面向進行批判和反省，並同時引進社會學的各個研究派典與方法論挑戰傳統特教量化研究的派典，之後甚至發展出以政治學觀點來探討特教議題的研究思潮。這樣的發展使牽扯到廣大行政體系、資源分配、社會等面向的特教研究發展得到紮實的理論基礎，這是醫療心理量化取向的特教研究無法提供的面向，更為 1980 年代後期的歐洲特教研究開拓出全新視野。與自然科學基礎研究（basic research）相仿，本研究偏重提供知識與哲學的思辯，故根據 Patton（1990）的分類，本研究乃屬社會科學的基礎研究，本研究有直接外顯的理論觀點，故亦可歸類為定向型（orientational）的質性研究。對傳統特教科學研究者而言，社會學觀點被認為是具批判色彩的「軟性研究（soft research）」（Allen & Slee, 2008:16）；然而，要解讀特殊教育背後的意識型態、政策、教育政治學與哲學思考，社會學觀點絕對是不可或缺的一環（張嘉文，2009），況且純粹以自然科學、量化、機械性思考、心理醫學模式看待當今的障礙與資優定義已不敷使用，故本研究目的在於補足台灣特教與障礙研究社會學觀點之研究不足。進行社

會學研究免不了需在價值觀上選定立場（Becker, 1967），而且相較於量化研究，質性研究本較具主觀意識，故研究者研究解釋上將提供主觀看法以未來相關研究進行觀點的檢測與批判。

文獻探討

一、西方文獻對特殊教育需求、障礙和資優的觀點

（一）特殊教育需求

英國政府因受到障礙社會模式（見文獻探討）挑戰傳統障礙觀點的衝擊下，於 1978 年由渥奴克女士（Baroness Warnock）召開著名的渥努克會議。會議中首度提出以「特殊教育需求（special educational needs, SEN）」取代傳統的「障礙（disability）」一詞，之後發表的報告書即為著名的渥奴克報告（Department of Education & Science, 1978）。當時柴契爾夫人仍僅擔任英國教育部長的職務，她邀請哲學家渥奴克女士召開此會議；不久，柴契爾夫人便於 1979 年任職英國首相（Warnock, 2000）。此會議意圖以特殊教育需求一詞反轉過去以個人缺陷模式為主的障礙觀點，但因其隱含的政治色彩和其它影響而引來許多社會學家的討論。這樣的背景，特教不再僅是心理醫學領域的專利，這便造成英國在八〇年代特教學界出現風起雲湧的特教社會學觀點。Len Barton 和 Sally Tomlinson 兩位特教批判理論學家便指出：「『特殊需求』已成為那群能夠定義和型塑特殊教育系統的有權者手中的一種合理化過程，這些人在越來越多被認為是『特殊』兒童的評量和需求上皆擁有其既得利益，並且他們藉此維持其權力。『需求』這樣的辭令是人道關懷的，然其措施上卻是一種控制和既得利益」（Barton & Tomlinson, 1981:24）。兩位學者中

又以 Sally Tomlinson 首將專門批判威權與社會結構不公平性的新馬克思衝突論觀點、法蘭克福學派的批判理論引進特教領域進行批判後 (Tomlinson, 1982 & 1988), 為特教社會學注入一股新的研究典範。因此, 在英國所謂的特教需求的學生指的即是那些弱勢或障礙的學生, 但這非意味著不重視能力較高的學生。接受「特殊教育」與「有特殊教育需求」此二概念不同點在於前者著重於鑑定並找出學生的「特殊之處」, 然後給予教育; 後者則認為人人皆有均等的教育權和公民權, 但是因為人人不同, 所以會有不同的需求, 因此教育的目的在於滿足每個人不同的「需求」。

(二) 對障礙的觀點

醫學模式

此模式本僅存在於醫學專業, Bailey (1998:49) 下了這樣的註解:「醫學模式指的是一種專業的傾向; 其高度地側重於病理學, 而非非常態; 側重於病狀, 而非健康狀態; 側重於問題呈現本身的病原學, 而非有此問題的整體個人; 側重於以問題中心的方式處理特殊的病理問題, 而非處理環繞在這個問題周圍的社會或生態系統, 也就是該病患的家人、社會或財務狀況、價值或態度」, 這種模式與早期特殊教育的處理狀態是相當雷同的。換言之, 所謂的障礙的醫學模式就是著眼於找出接受特殊教育者本身的缺陷、病理, 進而由專業人員介入處理其個人的問題, 這是問題本身導向的, 而非全面的。Ford, Mongon, & Whelan (1982) 便指出, 這種模式就某種程度而言, 是將社交或行為的異狀 (deviance) 視為一種疾病的型式, 進一步試圖去減輕或治療這種病狀。當障礙被視為病症時, 障礙就必須被控制以防其流行和擴散。這種將特殊的行為視為異狀並把這異狀像標籤一樣貼在一個人身上的作法, 就是社會學研究中著名的標記理論 (labeling theory; 參考 Becker, 1997)。

心理學模式

障礙的心理學模式指的就是心理學系統進入障礙與特教領域, 其中包含各種心理學背景知識。因為心理學涵蓋許多旁支, 故其中又以教育心理學與發展心理學和特殊教育領域最為相關 (Bailey, 1998)。障礙的心理學模式最受人批判的便是過度仰仗智力測驗或其他標準化測驗的結果, 往往在以標準化測驗施測後為了儘早作出分類, 便很快地以這標準化測驗的結果來作出安置。特教領域就在這兩大模式的既得利益族群及其專業性中受到拉扯與支配, 而形成早期的西方特教以病人或個案為主的服務模式。台灣因深受西方教育影響, 故醫療心理模式亦影響台灣障礙與特教發展極深。

社會模式

英國在七〇年代後期出現一股對障礙重新定義的聲浪, 這股聲浪來自一個小卻具影響力的團體「肢體障礙反隔離聯盟」(Union of the Physically Impaired against Segregation, UPIAS)。它們首先提出區分障礙和損傷 (impairment) 的概念, 並於當時提出了障礙的社會模式 (the social model) 的看法 (UPIAS, 1976), 這個模式認為身心障礙乃個人及其所處的社會和環境互動下的產物 (林堤塘、張嘉文, 2008)。本身為肢障者的英國首位障礙學教授 Michael Oliver (1988 & 1990) 進一步為障礙的定義提出三個觀點: 個人悲劇觀點 (personal tragedy perspective)、社會建構論者觀點 (social constructionist perspective)、社會創造論觀點 (social creation perspective)。第一個觀點易被教師、醫療人員、心理學家與其他臨床工作者所接受, 因為個人的障礙可以被簡單地被視為一種個人悲劇。第二個觀點乃基於一群人必會對另一群有障礙的人下定義這樣的事實所發展出的看法; 換言之, 障礙是被人建構出來的。持此觀點者通常會期待經由改變人對障礙的想法, 來重新看待障礙的議題。瑞典

學者 Söder (1989:119) 即應用標記理論的觀點指出：「隨著這個取向，障礙是根據我們依附在不同生理或心理異常 (deviation) 的意義上來作出定義的，所以我們可以說障礙是一種『旁觀者的眼光』。我們根據社會的價值和信念來詮釋所謂的異常，並進一步在字面上建構出障礙的意義」。一般而言，此觀點最常被學界與研究人員所接納。第三個觀點認為「這個社會藉由它對待和回應那些有損傷者的方式，使那些有損傷的人變得障礙」(Oliver, 1988: 17)，這種觀點非常受到障礙者們的支持。雖然 Oliver 為障礙提出廣泛的觀點，但要在這些觀點中取得共識幾乎是不可能，因為每個人都可能會基於自身的既得利益來決擇某一觀點來詮釋所謂的障礙。

隨後 Riddell (1996) 也用社會學取向進一步詮釋 Michael Oliver 的觀點並將特教育需求和障礙的概念加以理論化，她提出五種理論化的方法：一、本質論者 (essentialists) 認為障礙源於並存在於個人本身的缺陷與能力侷限，傳統的障礙醫療心理模式即屬此觀點。此觀點與所謂的缺陷模式 (the deficit model) 或兒童內在模式 (within child model) 相似但仍有些為微差異 (Lindsay & Thompson, 1997:6)。二、社會建構論者 (social constructionists) 認為障礙是一種被壓抑的、被規範的概念，是大眾建立出來強化社會邊緣，此觀點以美國社會學家 Goffman (1961 & 1963) 所提的污名化理論最著名。三、唯物論者 (materialists) 認為障礙不能僅歸因於個人，而是源自於資本主義社會經濟結構的因素，所以障礙者面對的壓抑亦在反映出社會階級地位的不平等，此觀點以經濟學家 Bowles & Gintis (1976) 採新馬克思主義觀點批判美國教育乃社會不均等的再製機制最著名 (關於再製理論可參考譚光鼎 (1998) 社會與文化再製理論之評析一文)。四、後現代主義者 (post-modernists) 觀點則

主張因為人類思考與行為過度複雜，所以障礙理論和觀點不能單單僅被簡化和概化 (generalized) 為資本主義下的產物；障礙的觀點應該更加解放和多元，融入更多元的觀點，例如女性主義觀點或解構障礙與壓抑背後的政治學觀點。五、障礙運動 (disability movement) 觀點則著眼於提供社會運動、社會變革和反歧視立法等一些指導性原則，而非創造理論。因為二十世紀末社會學家對於障礙研究和辯證上的衝擊，世衛組織更是綜合多方評估和研究後，於 2001 年提出了 ICF 系統來為障礙分類立下新的里程碑 (林堤塘、張嘉文, 2008)。

(三) 對資優的觀點

與障礙社會學研究相比，以社會學觀點來為資優概念做詮釋的研究亦是少數。即便如此，Sapon-Shevin (1987) 和 Borland (1997) 仍認為資優是一種社會建構的概念。Borland (1997) 就主張資優應分單純就資優本身面向和混入社會面向兩個角度討論。就第一個面向來說，他提出資優的分離和接合兩個概念。此面向為台灣多數研究著眼，包含 Gardner、Renzulli 和 Sternberg 等人所提的資優觀念等，這個面向的討論多存在於學界和研究領域。然而，當資優概念輔以社會觀點來探討時，其概念便出現不同論調。例如 Borland (1989 & 1997) 就針對社會面向提出資優的「國家資源 (national resource)」和「特殊教育 (special educational)」兩種模式。前者指的是資優是學童期便擁有成人的能力，其發展是一種值得的投資；換言之，資優兒童就被視為一種相當具潛力而未開發的國家資源，且值得社會投資。後者強調的則是個別資優兒童所受適當教育的權利。

在此脈絡下，Sapon-Shevin (1987) 即主張我們該將資優教育放置在政治學觀點的脈絡下討論，因為資優乃是社會建構的產物。她更

站在教育均權和正義的觀點採邏輯辯證的方法提出四個假設：一、對資優生不合適的，對其它任何人都合適；二、對非資優生不合適的，對資優生也不合適；三、對資優生好的，不一定對每個人都好；四、對一般教育好的，不一定對資優生好。她認為這四個假設常被一般資優教育擁護者所接受，但這些假設卻有著不公平且不合邏輯的地方。因此，何謂資優的本質我們應進行更深入的辯證，當其定義被冠上社會判斷後，我們就必須更小心看待。因為當資優概念被認定為是特殊教育需求的一環時，這個特殊需求本身的定義上所代表的「特殊」究竟是特殊或特權，這是絕對需要謹慎考量的。當我們認為資優生和障礙生都是特殊生時，我們已將他們與一般學生以不均等的態度與信念來看待。當我們又將其認定為國家資本時，我們再次賦予其更特殊的身份。當資本主義衝擊資優概念而將資優的定義資本化後，資本的開採、利用和控制就很重要。然而資優的概念是否該被資本化是需要深思的，因為資優絕對是伴隨著人的存在而產生，將資優概念資本化的同時，意味著也在將「人」資本化。學生本身這個個體是否會因為資優概念被實體化、商品化、投資化，他的個體是否也像犯人的軀體一樣也被物化和投資化，這是需要嚴肅面對的事。例如 Foucault (1991:25-26) 即在其名著《紀律與懲罰：監獄的誕生》中批判：「身體也直接牽涉到政治領域，權力關係對它有立即的控制。他們投資它，幫它做記號，訓練它，折磨它，強迫它去執行工作，去運作儀式，去散佈各種記號。這種身體的政治投資是依照複雜的互惠關係、經濟使用度來束縛的。用政治和掌控關係來投資的身體就成了一種產品的力量」。回到人文觀點，Borland (2003:107) 就認為資優「不是一個『東西』。它沒有物理的真實 (physical reality)，沒有重量，沒有質量。它是社會的建構物，而非

自然界的事實 (fact)。它是被創造的，並非被發現的」。

二、台灣對特殊教育需求、障礙和資優的定義與觀點

(一) 特殊教育需求

台灣對特殊教育需求學生的定義因受東西方思潮交互影響，定義上要找到平衡點，並非易事。特教法第一條載明：「為使身心障礙及資賦優異之國民，均有接受適性教育之權利，充分發展身心潛能，培養健全人格，增進服務社會能力，特制定本法。本法未規定者，依其他有關法律之規定」(特殊教育法，2004)。此規定乍見之下或許清楚，但仍有許多地方需被嚴格檢視。清楚之處在其將特教學生分為障礙與資優兩個族群，如此可讓人知道要接受特教服務，必須要具備此二大標籤才行。這兩大標籤下又各有小分類標籤，障礙類又細分十二種標籤，資優類細分為六種標籤。資優白皮書中甚至又增列二類資優類別(障礙資優、文化不利資優)(教育部，2008:36-37)，但此二類卻不見於法令中。換言之，台灣特教需求學生在法令與政策上共高達二十類之多。將此二十類的資優和障礙類別合併並共享特教資源是否公平正義，在台灣長久以來一直是個爭議問題。然而令人更模糊的地方有三：一、究竟特教法中所列障礙和資優定義、分類、二十種標籤方法所根據的哲學思考如何訂定，這是模糊的。這些分類和定義是根據哪些理論、社會脈絡或意識型態所訂立，亦無討論。換言之，「這些與他們相關的定義和詮釋，都是一群有權力去施加這些東西在他們身上的有力族群其手中的產物」(Barton & Tomlinson, 1981:16)。二、第一條中究竟如何定義誰是所謂的「本法未規定者」，這是讓人疑惑的。三、一個法令如何滿足兩個異質性極大族群，也是令人存疑。

在這樣的脈絡下我們亦須思考：一、特教

法涵蓋對象乃使用二分法區分後定義而出，其差異如此懸殊，如何避免法令上的內在衝突與資源分配不均的問題，這絕對是需要思考的。並非當初特教法立法制訂過程中所言「…因為資賦優異與身心障礙只是常態分配的二極端，現代各國教育的趨勢亦是如此，故予合併規定…」(立法院，1984:30)如此簡單的陳述而已。二、台灣法令並無出現「特殊教育需求」的字眼，目前特教學生仍僅用資賦優異學生和身心障礙學生稱之，如此是否帶有標記和歧視意味，故亦需深思。三、其中弔詭的是一種在真實生活中文字混淆的現象，所謂的特教法所定義的「特教」生是「障礙」和「資優」學生的統稱，用機械化公式來表示可以寫成：特殊 (a) = 障礙 (b) + 資優 (c)。照這樣的邏輯，b 屬於 a，c 也屬於 a。但在教育現場各種文字和口頭論述，機械化的公式並不全然照著公式運作。口頭或文字上，「特教」生被簡化為「障礙」生的總稱 (b=a)，這些特殊生所在的班級就是特殊班。如果障礙生是特殊生，那障礙生的班應可稱障礙班，但實際現場又不稱障礙班。口頭或文字上，資優生則幾乎不被稱為特教生 (c≠a)，所以他們不待在特教班，但他們卻和特教生共享特教法所規定的資源。表面上看來似乎僅是文字的些微差異，但 Ball (1987:17) 指出，「文字和立場乃根據其使用者的用法和定位而改變其意義」；換言之，這些差異或許是意識型態、知識、權力互動下的結果。本文就依據台灣對特殊教育需求所下的定義邏輯脈絡，將特殊教育需求概念分為兩大族群分別進行以下討論。

(二) 對障礙的觀點

當檢視「身心障礙及資賦優異學生鑑定標準」(2006)，不難發現此標準認為障礙生的障礙多來自學生本身能力的缺失，以前述的理論觀點來看 (Riddell, 1996 & 2007)，這是本質論者的觀點。以最容易產生爭議的第十條對於

學障的看法來說明，其規定：「…所稱學習障礙，指統稱因神經心理功能異常…其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果…」。根據這標準可發現幾個問題：一、既然將學障認定為神經心理功能異常，但卻未見任何專業持有執照的醫師或心理師入駐校園進行神經心理功能異常檢測，而單以學校教師所做的心理、成就測驗為認定標準。二、既然規定學障非情緒因素、文化刺激不足、教學失當所引起，卻亦無同步為學生的情緒因素、文化刺激度、教師教學滿意度和適當度進行評估和測量。既無醫師、心理師的專業評斷，又無學生情緒、文化刺激度、教師教學對學生的影響度滿意度等參照標準，僅以智力和學業成就測驗來論學障，這是否符合當初訂立此項標準的邏輯思考且過於武斷，其背後社會學意義又為何，值得深思。三、假定第十條規定毫無爭議，那表示學生的情緒因素、文化刺激度、教師教學滿意度和適當度皆非為學生的學障成因。有趣的是，許多研究皆顯示情緒、文化、種族、教師教學等等因素皆對學習造成影響。既是如此，何以這麼複雜的社會因素毫無條件地被忽視且被心理計量數據所取代且簡約化？數據的解釋力是否足以強到可以解釋社會性因素的複雜程度？當初制定法令是否提出科學證明佐證這些社會性因素不會對學生造成學習上的影響，且非學障成因？既然法令的制訂和決策過程牽扯的是廣大的福利問題，其哲學思維與意識型態就更值得深究。

(三) 對資優的觀點

目前台灣對資優的觀點亦偏重心理模式，大量採用計量測驗結果 (張嘉文，2008)，對資優概念的探討文獻目前也以智力或其它資優理論居多。這些理論多數也多以學生自身的能力為出發點，即本質論的觀點。受資本主義影響，資優白皮書上即載明：「資優教育成為許

多國家教育重要的一環，其主要理由有三：一、『國家育才的需要』，人力即國力，而高素質的人力來自於高素質的教育；二、『個人發展的需求』，特殊教育的重要精神在因材施教，注重個別化的需求，透過能力分組、加速或區分性課程的提供，來提供資賦優異且具特殊教育需求學生充實學習的機會或接受挑戰的經驗，以盡展其所能」（教育部，2008:3），這樣的觀點和 Borland 的資優觀點可說是不謀而合。然而經濟學家 Bowles & Gintis（1976）就指出，教育均等和以智力為主的功績主義是互相矛盾的機制，且這並不一定與未來經濟成長有絕對關係。如此一來，資優被認為是投資物這樣的觀點就更需受到檢視。Oliver（1988）則認為這種社會的投資政策乃是重視功能論觀點的實踐。當再把特教法、障礙與資優鑑定標準第十條和資優白皮書進行比對，更可發現法令（特教法第一條重視的是資優的個人需求面向）、政策（資優白皮書卻融入社會價值判斷與國家投資的面向，並載明有文化不利資優一類）、實施（學障生鑑定上不考慮文化因素）三方有著不均等的落差。無疑地，本為特教模式的法令，在政策落實過程混入國家投資模式的社會層面考量。一旦在教育系統落實，國家投資面向的資優觀點變成一種意識型態。簡言之，資優的概念在台灣並非單純地僅在資優本身層次來被看待和討論，而已被加入社會價值判斷和教育經濟投資的複雜層面。

總括前述對障礙與資優的討論，如果將 Riddell（1996），Sapon-Shevin（1987）和 Borland（1997）的文獻進行對照，不難發現障礙和資優兩概念間有共通之處：一、無論是障礙或資優，都可能是來自個人本身，但也可能都是社會建構下的產物。二、Borland 所提的資優國家投資模式與 Riddell 所提的障礙本質論和唯物論觀點相當雷同，假定資優是個人天生的能力，這就是本質的，而這本質能力是

值得國家投資的，所以資優能力已被冠上資本主義投資的色彩。用這樣的綜合觀點來檢視台灣的特教法令、政策、實施三面向，可以發現：第一、特教相關法令與政策絕對皆有其資本主義下教育經濟面向的考量。第二、台灣目前對障礙的認定極少考慮社會變因，多就個人能力論定（第 3 到 13 條），也就是說對障礙的認定，法令上較少採用社會建構的觀點來認定。但在資優的認定上卻有所差異，其認定標準除包含智力測驗外，許多社會面向的表現（如各種競賽）和社會結構成員（如學者專家、教師、家長、同儕的認定等）皆被納入參考標準（第 14 到 19 條），之後並被冠上國家育才或投資的觀點。

研究方法

在台灣這樣的特殊脈絡下，除了缺乏針對障礙和資優觀點的整體性探討外，對於學校領導階層者其特殊教育需求的觀點研究亦是欠缺的。校長在階層化的教育系統中據樞紐位置，因為他們上承教育行政科層和接收教育政策，下轉需將政策落實於教育現場；同步地，他們必須與教育現場的第一線教師和家長溝通、傳遞與執行政策。校長雖不一定是教育現場第一線與特教學生接觸的人，但在學校微政治（micro-politics）的發展中校長扮演關鍵人物的角色（Ball, 1987）。並且，如前所述，校長的意識型態會影響學校特教的工作（Bowe et al., 1992）。這些觀點皆充分顯示研究學校領導者對於特殊教育需求觀點的重要性。再者，校長可謂社會的教育菁英（王麗雲，2004），他們擁有崇高的社會地位。例如 Fwu & Wang（2002）曾為台灣的職業進行社會地位排名，其中前十名中的第六名為中學校長，第八名則為小學校長，故不難發現其對於教育與社會的影響甚大。且 Walford（1994）也指出教育研

究時常太注重那些權力較小者而忽略權力較大者，所以對這些教育菁英進行研究是緩不濟急。本研究採訪質性談法進行資料蒐集，研究者雖針對研究主題進行半結構式個別訪談，然而所有訪談過程皆開放讓受訪者自由回答，研究者並於訪談過程中穿插部分後續問題及探索性問題以增加資料蒐集的完整性和全面性，資料蒐集時間由二〇〇八年十一月至二〇〇九年一月。

基於台灣學校系統的多元性並為力求增加受訪者的多元化此二因素，研究者依照不同「學校」和「個人身份」的雙標準進行目的性取樣篩選受訪者，此作法的目的在於期望結果分析時能盡量讓資訊達到理論飽和的狀態。一、依學校屬性，研究者將台灣學校分為五層後選出國小校長六位、國中校長五位、高中校長三位、高職校長五位、特殊學校校長六位接受訪談。研究對象本預計為三十名校長，然五位校長因故無法參與研究，故本研究共包括二十五位校長，受訪者與其所在學校的背景多元，可參照附錄。二、依地域屬性，這些校長分佈於台灣北中南東部四區。三、依學校屬性，因台灣公校比私校多，故有十九位受訪者來自公校。在官僚體系中公校校長具有公務員身份卻又必須常與其服務的人群（例如學生、家長）做接觸，且這些校長大多有多年與學生直接教學的經驗，他們亦可被視為街坊官僚（street-level bureaucrats）（Lipsky, 1976 & 1980）。這些街坊官僚加上社會菁英的雙重特殊身份，本研究將這些具有多年工作經驗的高級知識份子視為本文知識建構的共同建構者。但因為部分校長的街坊官僚身份，其談話會相當審慎思慮，本研究在解讀上有部分侷限，故分析上以 Lipsky（1976 & 1980）的街坊官僚理論處理。訪談過程因官僚體系的高知識份子須考量其特殊身份，故許多使用語言上或許會採取保留態度。為解決語言過度保留的侷限，

研究者除充分揭露自身多重角色外（研究者過去為師範體系畢業生，目前則具資源班教師、研究所學生、研究人員三種角色），訪談過程採對話方式進行，讓受訪者暢其所言，研究者並嚴守保密與匿名原則。研究者亦挑選宗教型學校、完全中學、綜合高中、設有融合方案特殊學校等校長接受訪問。四、依校長本身職位屬性，研究者挑選無特殊身份以及身兼藝術家、學者、原住民、特教輔導團成員、曾具縣市政府服務經驗等特殊身份的校長接受訪談。

訪談結束後，研究者將訪談內容輸出為逐字稿。在反覆閱讀逐字稿後，做出重點整理並且進行主題編碼。編碼以文獻探討中抽象化的社會學理論觀點為準則進行編碼。為求主題命名的真確性與信效度，同步請研究者的同儕（含愛丁堡大學化學系與社會學系博士生各一名）提供跨領域邏輯辯證與檢測並提供意見。主題編碼完成後，本研究輔以西方文獻中所提出之特殊教育需求的社會學觀點進行分析。受限於社會學主題命名並非像自然科學研究有絕對的切截點分野，部分訪談稿所代表的主題命名或許會有重疊的地方，故本研究主題命名僅能採資料的主核心概念命名，但這並不代表受訪者的內容就僅能如此硬性地受限於本研究的分類命名。研究者將這些具多年工作經驗的高知識社會菁英視為本研究知識的共同建構者，這些社會菁英的觀點可彌補研究者解讀知識和真實教育現場的不足。如前述，本文除符號互動論者觀點外，亦採用部分 Foucault 的觀點，故在結果與討論上著重於法令、政策文字、實施與受訪者語言的論述比對與批判，並採批判結構的觀點解釋語言背後的哲學與知識基礎。然而值得注意的是，因本研究之受訪者的觀點皆可能受到其經驗和社會背景等因素的影響（例如部分校長可能因工作因素較少接觸特教領域），故本研究在研究概化（generalization）上有其限制。

結果

一、校長對特殊教育需求定義的看法

(一) 資本主義社會下重新定義特殊教育需求的必要

雖然 Barton (1986) 認為忽略社會學角度的特教發展，使特教領域過度重視個人主義而忽略整體社會脈絡。但台灣校長對特殊教育需求的概念卻在重視西方資本主義和個人主義的影響下，提出鬆綁且擴大特殊教育需求定義的必要：「…現在的整個社會型態的改變…其實也該讓孩子的特殊需求被增加…現在整個社會型態也讓很多人他的教育是必須要經過特殊設計，或者是特殊幫助的。包括現在整個家庭的結構啦…甚至於失親、單親等等，或者甚至於外籍配偶等等，是不是說我們應該都要給他一些特殊的、不同的教育…」(訪 081211-06-07；此代碼表示引文出自 2008 年 12 月 11 日第 6 號受訪者訪談逐字稿第 7 頁原文)。這樣的論述反應出在資本主義社會的多元變遷之下，所謂的特殊教育需求應該更為擴大與糊化，並且需要被賦予更多元的定義。一位曾在特殊學校服務過的高職校長也舉例：「另外一種情況就說他特殊需求的…他是因為經濟弱勢，或者是家庭功能失常的這一些學生，同樣他也是屬於一種特殊需求的一種需要。通常這個族群會比較被遺忘掉…」(訪 090109-21-03)。但翻開特教法令與政策，經濟弱勢或文化不利族群是不被納入考量的，就連身心障礙鑑定標準的學習障礙的認定也是依照神經心理面向認定。但相當弔詭地，文化不利族群的族群在障礙類別中是被忽略地，在資優白皮書中卻另外為資優生訂出一類社經地位文化不利資優生的類別。在真實的社經或文化不利族群中有資優和障礙生，法令中卻不將社經和文化不利面向納入考量。最弔詭的是在政策上，社經

文化不利的類別卻見於資優白皮書政策，卻不見於更弱勢的障礙類政策。

身為街坊官僚的校長並非皆同意官僚制度下所定義的特殊教育需求定義，一位校內設有融合方案的特殊學校校長與一位國中校長皆指出特教法中定義的特殊教育需求學生不敷使用。設有融合方案的特殊學校校長說：「…特殊需求不只是指特教法所明定的這些對象…有些時候你會看到在校園當中他可能是有一些心理問題的…但是他還不是情緒障礙或是精神疾病這樣的問題…我就會發現說他真的有一些拒學的情況，或者是說他有一些情緒的困擾，可是他還不是到了那個障礙…還有包括說有一些像是臨界，可能他是視力不好，可是又不是像我們法上面訂的那個視覺障礙的那個標準，那難道這些學生我們就沒有服務他嗎？…其實我覺得特殊需求學生的定義其實是除了法上面、福利上面以外，我覺得在教育部份應該是更寬…」(訪 081229-25-12)。這樣的觀點呈現了目前資本主義社會中教育現場相當普遍且重要的問題，那就是目前校園中有智力正常，且不具備到達資源班上課標準的部分情緒或行為不一樣的學生。社會的快速變遷，這些需要協助的學生並非單以測驗可鑑定出來，但他們卻又存在學校情境中，而他們卻無法根據法令接受服務。這樣的省思點出了在真實教育現場中會面臨到法令所無法服務但是卻亦需接受服務的個案，更反映出台灣這個資本主義社會受到快速社會變遷衝擊的影響，突顯出法令尚有不足之處，並反映出對特殊教育需求定義重新檢討的必要性。

(二) 文化與種族不同學生納入特殊教育需求學生定義的重要性

台灣之所以特殊在於其擁有豐富的本土原住民多元文化資產；此外，在全球化和資本主義持續衝擊下，台灣在與國際接軌的同時，許多他國移入的居民亦在台灣居住成長。在這樣

的發展下，種族、語言、文化等面向的多元發展也對單以心理智力及行為模式的特教概念產生衝擊，幾位校長便點出目前校園中真實存在的一些問題。一位本身為原住民的國小校長撇開受鑑定過的學生，針對另一族群的學生做討論：「…如果小朋友在入小學之前，他沒有辦法有一個很好的刺激，文化的刺激那一塊的話，其實他就是一個特殊的學生。」(訪 081216-03-08)。另一個問題就是目前的學校會出現家長或學生本身其母語非中文的狀況，一位國中校長就指出：「…我們今年有從俄羅斯，有從那個那個什麼南非那一邊的啦，十幾個國家回來的，他們回來的時候他們的英文可能還不錯，他的中文不太好，所以我們就特別為這些孩子開了注音班…嚴格講起來，這個應該也算是特殊教育的一種…」(訪 081217-12-11)。這樣的狀況，根據 1 號校長的描述，其實也存在於小學階段。一位國小校長則提出另一個問題：「…也許所謂的外籍配偶，我們把他設定為東南亞，或者是大陸，或者是其他我們心目中、想像中需要特別去幫忙的孩子。那可是有一些外籍也許 OK 啦！我的意思是說日本啦！韓國啦！…我們有一個有阿拉伯的血統之類的…這樣子的外籍，我們通常又不把他設定為我們需要去幫助他的…」(訪 081211-06-07)。這位校長提到台灣社會的另一隱憂，即便是外籍配偶的子女且母語非中文，似乎在教育現場中也會因其來自國家的不同，而被給予不同的看法與差別待遇。更明白的說，二分法的觀點也出現在對於新住民子女的態度上，將新住民子女依照國家開發程度分為優勢和弱勢兩類，這更突顯出二分法的意識型態和邏輯思考的衝擊。

這些新住民子女其第一母語往往不是中文，當他們被安置在普通班與大家學習時，勢必會出現學習落後或困難的時候，在這樣的情形下，如何認定這些孩子便是問題。他們是否

就不能算部分的學障生嗎？根據障礙及資賦學生鑑定標準第十條的規定，只有神經心理異常並且非受文化不利因素影響的學生可以被稱為學障，被認定為學障才可以到資源班服務。但我們必須對該鑑定標準提出異議：為何在資源班裡頭常常出現許多新住民子女？這些在資源班裡的新住民子女做了神經斷層掃描或鑑定嗎？這些新住民子女的文化背景難道對他們的學習沒造成阻礙嗎？他們文化背景的不同和語言的弱勢難道不會影響心理測驗的施測過程和結果嗎？雖有一位特教學校的校長說：「…我們對於新住民，或者是原住民，或者是我們所謂的低社經地位的這一些高風險家庭，其實我們還有另外一個系統啊，叫做輔導系統，那我覺得那個部分的專業就可以去服務這些學生，不一定要特殊教育。」(訪 081229-25-08)。然而這是有趣的觀點，如果我們用許多官方或研究報告的用語將學生分類為(甲)資優學生、(乙)原住民學生、文化不利生、低社經地位學生、新住民子女、(丙)障礙學生三種標籤。接著提供兩種服務系統，即輔導系統與特教系統。我們以相同方法思考該校長的主張，我們可以提出這樣的問題：第一，為何(乙)類學生就要靠輔導系統服務，而非(甲、丙)類學生靠輔導系統協助？第二，如果學生的教育權真的是均等的話，為何特殊教育只服務(甲、丙)類學生，(乙)類學習弱勢學生卻被忽略？為何服務的優先順序類別不是(丙、乙、甲)的順序？第 11 號校長就用她的工作經驗直接認為(甲)類學生是一群占盡各種教育資源便宜的族群。我們用她的經驗主義方法論進一步來詮釋和思考：為何(甲)類被標記為聰明、占有優勢，甚至許多來自中產階級家庭的(甲)類生能享受特教資源，而許多來自勞動階級、文化經濟不利和沒有能力占到教育資源的(乙)類生卻不能享受特教資源服務？特教法中(甲、丙)這樣的觀點搭配

組合，原本期待讓每位特殊學生都被納入接受適性教育的法令，某種程度上是否反而讓它蒙上不均等的色彩。這樣的結果，是否也是讓原本希望每個特殊學生都接受教育的特殊教育，反而蒙上了部分學者提出特殊教育是製造教育不均等的工具的說法（張恆豪，2007）。

二、校長對障礙的看法

（一）本質論觀點

前述雖有些公校校長對官方定義和認定標準有質疑，但公校校長職務仍屬由上而下的公務行政官僚系統，故他們對於定義和許多政策性原則與認知，大致上仍以國家法令、上位者之規定或鑑輔會決定為依據。公立學校校長多採此觀點來看待，此現象反映台灣街坊官僚體系受到儒家哲學影響而呈現出尊崇權威的特性（Wang & Mao, 1996）。例如一位校長就說「…這些孩子都是屬於在我們縣府他有一個鑑定輔導委員會，鑑定完之後，那麼他就是屬於特殊生的部份」(訪 081208-07-04)。基本上支持融合教育者通常較重視教育均權並淡化學生分類，但一位校內設有融合方案的特殊學校校長卻持本質論者的觀點：「…那個都是由鑑定委員會去鑑定啊！那個縣市政府就有鑑定委員會去鑑定孩子的障礙程度」(訪 081203-27-03)。這樣的看法不僅存在一所涉有融合方案的特教學校校長，另有兩位特殊學校校長亦持類似看法。他的說法其實是目前教認定障礙較普遍的看法，即公共事務交付一群權威與專業去認定和論述即可。較特殊的是，即便是設有融合措施的校長也持著較為本質論觀點來看待障礙的定義。然而，這也同時說明 Lipsky (1976 & 1980) 根據資本主義發展出的街坊官僚理論，街坊官僚因必須在有限的資源內滿足個案需求，亦需與中央體系達到一定程度的妥協。鑑輔會並非完全採本質論觀點來定義特殊學生，但遵照重視績效的特教和學校行政體

系做出快速的分類，對官僚體系和校方行政雙方而言，是有效率、必要且快速的方法。

除了以法令、鑑輔會的標準來認定特殊需求的學生外，有部分公私立校長亦根據過去所受教育的本質論常態分佈曲線概念來認定所謂的障礙學生。一位國小校長說：「你每一種的學習能力你把它劃那個常態曲線，你劃那個常態曲線一定有落在一個標準差、兩個標準差之外的這些人嘛！」(訪 081201-04-06)。一位國中校長也說：「…我們不是有一個常態分配嘛？百分之六十八都是屬於中間的人對不對？可是頭跟尾，其實他們在適應這個整個的這種社會吼，他是需要一點特殊的。」(訪 081126-11-05)。一位私立高中校長也說：「…你常態分布裡面一定是頭尾兩段…那中間當然是叫常態嘛！…這個是常識，我認為這是我的常識。」(訪 081205-18-08)。這位校長使用了「常識」這樣的字眼來形容對於特殊教育需求的認識，當專業知識變成常識時，顯然地對於特殊的學生的認識就有某種共同的認識論或意識型態成型，並在教育機構中散播。這就是所謂被視為理所當然 (taken-for-granted) 的特殊教育知識 (Barton & Tomlinson, 1981; Tomlinson, 1982)，但知識多由權力者或高知識份子的論述建構而成，但這樣的知識卻毫不受批判地、理所當然地被校長認為是一種常識。這樣的結果再次解釋了校長即便在資本主義社會中，仍重視儒家思想尊崇權威且避免挑戰權威的特性。一位特教學校校長也以智力常態分佈的概念來說：「…以人的智力來作為考量的時候，就一定會資優的部分跟智障的部分…所以按照這個常態曲線來講，這些都是屬於極端的兩個部分…」(訪 081225-28-10)。這個以本質論的鐘型曲線來認定所謂的障礙與資優的看法似乎是個廣被接受的觀點，障礙與資優的定義被簡化為個人自身智力的呈現，但理論上鐘型曲線僅屬智力測量範疇，而教育現場中特殊學生

種類繁多，並非所有特殊類別皆可以鐘型曲線即可論定。況且，常模的觀點由心理測驗學家建立，並藉由高等教育機構將知識傳遞給教育工作者。教育工作者對此知識毫不挑戰地接受、簡化，甚至混淆。這樣地現象說明 Lipsky (1976 & 1980) 所說街坊官僚需快速簡便地將個案分類以求服務個案，並進行資源分配，故快速地以數據和常模的概念將障礙或資優觀點簡單化，此仍說明華人崇尚權威的儒家思想，但最危險的仍是將所有障礙和資優被簡單地用常模的觀點來約簡的二分法思考模式。不同的分類學生被集體地二分，人們對於這兩類學生的態度以及提供的服務也被二分和簡約成普/特教、優/障、能/不能、優/劣，卻忽略個別差異性。

(二) 社會建構論與唯物論觀點

雖部分校長以醫療單位、鑑輔會所判定的特殊教育需求學生為依據，但在快速且多元的資本主義社會變遷下，仍有其它校長依據在教育現場的親身觀察與經驗為障礙的觀點提出不同的看法。一位校長就以資本主義觀點說明他的看法：「…因為他是弱勢，他用一些字眼可能就比較需要修飾，那需要修飾的時候有些真實就會被模糊，會被模糊喔。恩我們當然知道有些人是應用障礙來謀取某一種利益，是可能的。另外是某一種是犧牲很多人的權利來謀取某一種利益，這社會自古以來不斷的出現，自古以來弱勢族群是不斷的出現。」(訪 081227-24-13)。因這位校長受訪時間有限，故部分論述闡述地相當快速。但他的說法反映三件事情：第一、其呼應了西方學者 Barton & Tomlinson (1981) 的說法。障礙和特殊教育需求的確是某些人在資本主義既得利益下的產物，這位校長的說法亦顯示出障礙概念中夾帶著權力和政治的成分。這個發現是極珍貴的，因為二十五位受訪者許多人皆任重要公職。校長在台灣具崇高的社會地位，更遑論曾擔任過

其它重要公職的校長。但障礙與利益關係這樣見解卻僅由這位非公務體系的校長提出，這更加驗證台灣街坊官僚體系下避免挑戰權威的儒家哲學。第二、既然有人可能會利用障礙來謀取某些利益，障礙者的利益亦可能被犧牲。某種程度上，這符合 Riddell (1996) 所說的唯物論觀點，因為障礙已經與資本主義經濟利益因素產生互動。第三、字眼會被修飾表示這修飾過程會因社會情境而被美化或污名化，端看如何修飾，但這仍表示障礙是可被社會建構、創造與修飾的，故這位校長的說法亦這相當符合障礙社會建構論的觀點。此外，一位校長則站在哲學層次提出障礙相對論的觀點：「…不只是很狹義的界定說他智商多少…因為障礙跟不障礙其實是相對的，不是絕對的…那以政府的界定上來講當然他會有一些制式的，身心障礙手冊的，他經過鑑定，所以他屬於障礙的，但是…有些學生他是沒有手冊的，他是沒有身心鑑定的，但是他確實是有障礙，他是需要被幫忙的，那這些人他不會在特殊班，因為特殊班是必須經過政府鑑定，所謂的鑑定安置輔導才能進來，但是有些孩子在普通班裡頭，他其實是有狀況的…」(訪 081215-20-14)。一位私立特殊學校校長亦說：「…我們用我們現有的單位來這樣子一個來標準來界定這些身心障礙的孩子來接受特殊教育的時候，我反而常常發現在一些…身心障礙的孩子身上，反而我發覺他們的天份或是說他們潛能開發之後，他們所呈現出來的很難用我們的標準或者是說用我們的程度，去界定他而認定說他是身心障礙的孩子」(訪 090108-30-15)。他的說法與障礙的社會模式是相當雷同的，因為畢竟界定障礙的標準都是人為的，只要是人為訂立的規則，最終都是由社會中具有權力的人所創造。

三、校長對資優的看法

當研究者問道：「資賦優異屬於特殊教育

需求的領域嗎？」，全體受訪者皆同意資優屬於特殊教育需求的定義範疇。以哲學認識論（epistemology）和本體論（ontology）的觀點來看，資優隸屬特教範疇已被學校領導者視為理所當然。這更突顯在儒家思想的影響下，台灣官僚體系上位者、決策者或權威者對街坊官僚們型塑其知識觀和世界觀的強大力量。當來自權威者的知識或概念被視為理所當然時，知識和力量便產生互動關係（Foucault, 1980）。如此我們就必須更嚴肅去檢視此知識或概念背後的意義。根據訪談結果顯示，校長對於資優的認定仍然跳脫不了前述文獻探討中 Borland（1989 & 1997）所提的兩種資優認定模式。

（一）唯物論與功能論的國家資源模式

公校校長因屬公務系統，政策足以左右其對資優概念的看法和態度。資優政策白皮書中強調資優為國家人力資源，故一位國中校長就認為資優生「…也許他以後是國家的一個中堅的人才」（訪 081208-07-09）。也因如此，國家必須投資在資優培育工作。一位國小校長站在資本主義管理者的觀點說：「…你讓他在一般的這一個教學環境來講，對我們的教學、對他來講都是一種浪費…我們如果說站在成本效率來講，他十五歲、十六歲就已經可以出去奉獻社會，可以他已經學成了，可以奉獻社會，為什麼我們不讓他提早去奉獻這個社會呢？」（訪 081201-04-07）。所謂的成本效益是資本主義的概念，因此這樣的觀點似乎佐證了 Borland 的觀點。一位高職的校長則說：「…資賦優異的學生，跟我們的產業有關，我們的學生、畢業生啊，在產業界裡面都是一個領導人才，都是一個 leader 的一個階層，所以說像學生的話，你除了我們的規劃，正常的這個專業的理論，以及這個實用的技能之外，還要給他們未來發展的能力…」（訪 081209-19-10）。這位校長的說法將資優與障礙定義的問題面呈現出來。第一、在資優政策白皮書中提及人才即

國力，但究竟何謂人才和國力，法令與政策皆無清楚明確的定義。這種強調社會投資的功能論說法，較大的功能乃在於確保社會和政治的穩定（Oliver, 1988），似乎重視個人學習的面向較少。第二、當政策將特教的一端（資優）視為國力，特教的另一端（障礙）以及普通生便自動落入非國力的區塊。如果不是國力，如何看待和定位這群人便是問題。障礙社會模式的提倡者 Oliver（1990）即認為障礙者因無法滿足資本主義發展下的需求，他們無法被當成資本來投資，無法為市場帶來獲益或具有經濟產能，故其障礙便被歸因於個人病理狀態。這同樣可以解釋為何政策將資優人力視為國力，但障礙人力則非的狀況。進一步思考，這樣的作法已將人去人性後加以物化，且將人變為國家資本。第三、當我們進一步解讀資優教育政策中所言的人力即國力說辭，這說法相當具有政治性。根據第 19 號校長提到職校中有許多領導人才，但台灣卻沒有任何一所職校中設立資優班，這是否隱含著學術為主的高中資優方案才是值得投資的國力，無資優方案設置的職業教育就不是國力？如果不是，為何職校中無任何值得投資的資優方案成型？進一步思考，難道職校學生的學術資優能力就不及高中學生？相反地，難道高中學生的非學術才能資優就不及高職學生？如果二者皆非，學術、音樂、美術、體育資優方案不成比例地設於高中，而職校中又不設其它才能資優方案（例如領導才能資優方案），根據 Gardner（1993）所提出的多元智慧來看，為何資優的措施不會在更多元的職校環境中發展？此外，如果不設立領導人才方案，那當初特教法中將領導才能資優列入特教法保障的目的何在？其培訓、安置的配套又為何？這似乎說明特教或許帶有部分製造教育不均等的色彩。

（二）特殊教育模式

部分校長皆認同以此模式來看待資優這樣

的觀念。他們認為學生的資優來自學身本身的能力，故重視資優生個別的教育需求，就某種程度來說，這也是本質論的觀點。一位特殊學校校長說：「…如果我們是廣泛地來去看學生的潛能發揮的話，那資賦優異也算是一種特殊需求」(訪 081229-25-06)。但是個別的教育需求不見得需要隔離的教育環境安置，因此一所高職校長更直言不諱地說：「…資優生不可能永遠關在資優班，他以後出來他就是要在社會上，那他怎麼跟一般人做融入是，就跟我們講身心障礙的孩子怎麼跟一般人做融入，其實是一樣的…」(訪 081215-20-08)。換言之，站在教育權均等的立場上來說，資優和障礙生同屬特殊教育需求的一部份，對他們的觀點應是對等的，但現實狀況似乎並非如此。

(三) 社會建構的資優

許多校長都在訪談過程中提到坊間以補習方式使學生在校園資優生行列中取得一席的現象，一位校長就說：「…那現在問題就是台灣…有很多資優都是假象。」(訪 081225-22-09)。這樣的說法反映資優概念究竟如何認定對台灣現況是極度重要，因為許多校長也同時提到資優被等同於升學工具的陰影。這樣的說法呈現出本質論的資優概念是相當容易在社會真實環境中被重新建構的，特別是在台灣這個受東方古代科舉制度與西方資本主義強調競爭與功績主義的雙重影響的社會。因此，資優的概念就和障礙的概念皆可以說是由社會所建構而出的概念。一位校長就指出：「…我們常常講，三分天才、七分努力，這個是…以勉勵為主的效用，如果用科學的角度看這根本不對…天賦基本上來講就是專注的基礎，我非常有興趣的事情，通常來講都是這個領域有天賦，所以有興趣的東西他會投入，會投入就會專注，會專注就會有結果那有結果就會激勵，所以連帶關係的，所以天賦我們不能擴大解釋，只能夠講他這一方面真的有興趣，他真有才華，那

就是簡單的講就是天份。」(訪 081227-24-11)。他的說法雖意味著天賦是本質與生俱來，但卻也挑戰了所謂的國家資本觀點。因為如果資優是靠後天努力、後天習得、社會建構而出，而非天生的，那表示只要努力和教學引導就可以成為資優。換言之，人人皆可被教導，那國家就沒有投資特定族群的需要，因為人人皆應享有被投資的權益和價值。這個採取社會建構觀點來解讀資優的概念是重要的，因為在社會建構的過程中會有許多互動，而升學主義和資優二者就在社會結構中互動著。訪談中第 10 和 11 號校長都直接表示資優班是升學主義建構下的產物，但她這種雞生蛋、蛋生雞的說法必須檢視。究竟是升學主義產出資優班，或是資優班產出升學主義，這是無解的。但資優白皮書中清楚表示資優教育乃因應國家育才需求，但我們也必須思考這樣的文字是否也意味資優可能是因育才需求而被建構出來概念，並非本質具有。

(四) 官僚體系下的兩難觀點

同為行政官僚體系，部分校長認同鑑輔會的結果，但也有曾任特教輔導團工作的國中校長指出：「…這個東西有很多政策的問題。現在我也不能講…就是鑑定的問題啦…還有當時鑑定這個有沒有落實。這個恕我不能奉告…」(訪 081204-08-14)。這樣的論述突顯資優概念的產生不僅隨著觀點不同而有認定的不同，官僚鑑定體系更是影響資優生的產生過程，這也呈現出資優概念的產出似乎是由層層的社會建構面向所包裹而成。置身於官僚體系的她，她的無奈態度、欲言又止和兩難情境是可以理解的。一分面站在儒家中庸、尊重權威的立場，她必須和管理者、上位者達到 Lipsky (1976 & 1980) 所謂的妥協態度，她才可以給自己有更多的轉圜空間。另一方面，資本主義講求效率、功績、績效，鑑定安置所下的決定又是必要的手段。這樣的左右兩難更是常見

於特殊教育的鑑定與安置所有過程中。

四、觀點上的兩難：障礙資優

特教法採二分法的思維將特殊生又分為資優和障礙二類，前述已用簡單公式表示：特殊 (a) = 障礙 (b) + 資優 (c)。如果是 b 就使用 b 的定義，參加 b 的教育路徑；如果是 c 就使用 c 的定義，參加 c 的教育路徑，(b) 和 (c) 從定義到作法是截然不同。但一位高職校長提供了一個案例：「我們有個學生，因為後天的骨癌，骨癌截肢了，截肢回來以後，那給他鼓舞，這幾天他收到一個全國的，第十屆全國的這個殘障的全國國際能競賽電腦設計的冠軍…」(訪 081209-19-11)。根據他的說法，我們必須思考的問題：第一，這位學生根據法令、知識、醫學等面向，他在大特殊教育需求的定義下，他到底是障礙、普通或資優生？他本為普通生，後因外在因素導致障礙，但是卻又擁有技術專精的優異能力，這種學生該如何判定？他後天的障礙由誰判定，是學校單位或醫療單位？我們該為他貼上一個標籤，接受一種服務；或貼上三個標籤，提供三種服務？兩種作法都行不通時，站在人人教育均權的角度批判：如果誰都不能為他貼上二大標籤中的任一種標籤，他依據什麼去享受特教法規定的服務？如果兩個標籤都貼，即資優白皮書中所謂的「障礙資優」，那他是否可享兩種資源，兩種教育？二分思維的特教法是無解且兩難的。第二，就教育實際現場來說，雖職業學校中有技能訓練，但並無資優班。上述的案例是電腦技能優異的學生，但如果他是高職裡的一位數理或語文障礙資優生，其教育服務為何？高職系統似乎未出現數理或語文資優的班級或資優方案，也就是說，即便有這樣的學生存在，他們也沒機會接受服務。同樣地，假定學術導向的高中出現一位技能優異（如美容美髮、烹飪）的學習障礙資優生，他該接受哪種資優訓

練？不證自明，他也不會有機會接受這種訓練，因為學術導向的高中沒有這種服務。這樣看來，資優教育在高中職階段似乎又成了製造教育不均等的工具。資優服務往往出現於學術導向的高中，這些方案包含學術、音樂、舞蹈、體能等，但是這些方案不存在高職體系中。資優政策白皮書中所謂的優質的人力即國力一說，所謂優質的人力似乎講的就是這群能進入高中資優方案者。換言之，國力是來自這群人力。既然優質的人力和國力指的是高中資優人力，學生和家長為求進入這優質人力圈，追求學、術科補習和競爭似乎得到某個程度的解釋。何以部分校長認為升學主義和資優有所干係，似乎也得其解。

五、對特殊教育需求看法的來源

除了瞭解不同校長對於障礙、資優和特殊教育需求定義上的看法，瞭解這些觀點和概念的來源亦是重要。大致上學校的工作者其對於特殊教育需求概念的建構，有三種來源。第一，高等教育機構的師資培育扮演了重要的概念建構角色，一位國小校長就說：「我是輔導系畢業的，所以我有修過特教學分」(訪 081120-02-10)。第二，部分校長是根據他們過去工作經驗而得到的知識：「…因為我擔任特教輔導團團員的時候，所以自己有看了一些特教的書籍」(訪 081126-11-05)。第三，知識來自於在職訓練，一位高中校長說：「…定義來自我們參加的研習，然後得到的概念是這樣，然後也符合常理判斷嘛！」(訪 081205-18-09)。然而，有一位高職校長卻用抽象的哲學本體論 (ontology) 觀點說明這些知識和概念個觀點跟個人特質有著密切的相關性。她更以相當哲學的文字說：「…就是說你願意去相信這是對的，然後你就會相信…」(訪 081215-20-18)。這段回答中的「你願意去相信這是對的，然後你就會相信」文字是具高度哲學意涵

的，她也點出另一個層面的概念與知識建構。簡言之，不管知識和概念的來源為何，當我們在進行知識評價、篩選並建構自己的知識基模的時候，不相信這概念或知識本身，這是複雜的。知識為知識份子或有權力者所創造，接收知識者可選擇願意/不願意去相信/不相信這樣的知識。但是知識建構是複雜的過程，知識的接收者往往處於被動的地位，因此他們在篩選知識的過程會因為過程過度複雜而忽略主動質問知識背後的龐大力量體系。所以有校長就說：「…還是要重視專業啦！專業的鑑定…」（訪 081203-27-12）。但專家製造出來的知識（例如特教法、障礙鑑定標準）除了被信賴外，卻更應接受持續的批判與檢驗。故持後現代主義觀點來解構障礙的學者 Corbett（1996:41）便自我批判地說：「專家是不能信賴的」，這樣的說法在於提醒我們挑戰權威和檢視知識產出過程的必要性，對於身為學校領導者的校長來說，這更是重要。

討論與建議

以下討論以特教社會學為理論基礎，輔以部分符號互動論者的觀點並搭配六何法（5W1H）與邏輯原則進行分析與討論。在無任何與當初立法背後邏輯辯證相關研究的脈絡下，我盡可能循當初將特教法將特殊學生兩族群僅視為「不同於一般狀態的兩極端」而將資優生納入特教法的邏輯，根據文獻探討中對障礙與資優的理論基礎，以及受到法令和官僚體系牽制下，學校領導者將學生三分法（障礙、普通、資優）的邏輯進行討論。在任何社會中，為人類需求作決策的過程皆包含價值判斷，特教領域亦是如此（Barton, 1986）；因此，我將呈現台灣受東方儒家哲學和西方資本主義糾葛的脈絡，原先期待價值中立且減少歧視的障礙與資優概念，如何在真實生活現場和

資本主義社會中被混入價值觀的過程。此外，所謂「有特殊教育需求」的定義以及這些定義和作法背後的意涵，及其對於學校經營和領導的部分影響皆需重新省思。

一、有特殊教育需求學生定義上的解構與重新建構

（一）解讀並解構將學生分類的思考邏輯

為特殊教育需求下定義前必須思考為何（why）要如此下定義，於此有兩個概念就顯格外重要，即分類和價值觀。分類是以一些貌似客觀的方法將一些事物分化後會給予一個特定的標記（label），以便進行後續處理的所行為，通常這行為被視為機械性（mechanic）的動作。這行為對資本主義下的街坊官僚體系格外重要，因為其影響有限資源的分配（Lipsky, 1980）。此過程亦可反向的先將一些不同的事物給予標記後，再來做分類。無論如何，此過程常被視為理所當然，然而此過程其實已有意識或無意識地被植入個人的主觀的、非機械性（non-mechanic）或社會的價值觀。機械性的標記與分類其目的在於方便管理、提供服務與進行資源分配，但在進行管理並資源分配的過程中，已有意或無意被混入非機械性的主觀的價值判斷，原本客觀的行為已披上主觀的價值。換言之，分類這動作本身是社會建構論的概念。分類後貼上標記，障礙的標記相較於資優的標記是較易被污名化的（Murphy, 1996），表一顯示出二者同為特教標記出現不對等價值觀的結果。

首先，為學生實施所謂客觀中立的醫學測定或標準化測驗並評判其身體能力或智力的高低，這當中的醫療檢查或測驗乃是人為訂立與設計，是否真的能客觀中立，這些檢查是否有文化的偏誤，這是令人存疑的。接著，鑑定後會有兩個結果：就醫療上而言，因為醫療單位只根據醫療標準測定是否具有障礙，所以只會

表一 學生類別與資本主義社會的價值判斷

主觀社會價值判斷		客觀標記類型	A. 障礙生	B. 普通生	C. 資優生
			低能力/智力	中能力/智力	高能力/智力
規 範 (Norm)	常態				
	中立判斷 (公平正義、個別需求)				
	受鼓勵的偏態 (受歡迎的不同)				
	不受鼓勵的偏態 (不受歡迎的不同)				
價 值 觀 (Value)	正面價值 (有價值、國家資源、國力)				
	中立判斷 (公平正義、個別需求)				
	負面價值 (壓抑、同情、污名、歧視)				

有是障礙和非障礙兩個結果，障礙類的就落入表一的 A 區。就教育上而言，根據標準化的智力分數和常模，很快地，智力低落者便落入 A 區，普通生落入 B 區，智力或其它能力高者落入 C 區。隨即我們為他們貼上障礙生、普通生、資優生的標籤。這個過程可再細分為兩個假設。第一，假設這是客觀的，表示學生僅被視為醫學、智力或優異能力測驗結果，學生可被快速簡化為數字，根據數字不同給予不同分類。這樣的假設存在一個問題：在資本主義的社會下，一個人真的可以簡單地用所謂客觀的醫學測量或智力、能力測驗結果所取代嗎？如果不行，表示這假設並不客觀。第二，如果第一個假設不是客觀的，表示這可能主觀的過程，那何以將學生分為三類並冠上障礙、一般和資優的概念，這就值得探討。似乎障礙/資優的概念在資本主義社會中，就某個程度來說，都具有利益或投資功能的考量的可能性。換言之，這也呼應了其實在這步驟中正如 Barton & Tomlinson (1981) 所說，障礙或資優概念已有政治學、投資和既得利益關係的存在。

或許我們可將前述步驟皆設定為不受污染的客觀評斷，但學生在被分類和標記後，隨即而至的便是台灣這個資本主義社會環境的主觀

價值判斷，以下我使用 Becker (1997) 的標記觀點進行討論。A、C 型學生在台灣同屬有特殊教育需求的學生，但他們卻被資本主義社會賦予不同的價值觀，我們可以進一步檢視這是什麼 (what) 樣的標記。根據表一，再細分為規範 (norm) 和價值觀 (value) 兩個面向討論。當人類的智商普通或身體外表無異狀時，社會就將這些被規範為所謂的常態，超出或低於這些常態的就該被統稱為不同或偏態。所以 B 型生屬於常態範圍，A、C 型生就該通歸屬偏態範圍，此偏態用一般字眼形容就是「不同 (difference)」，以社會學名詞稱之為「偏差 (deviance)」(Becker, 1997)，統計學即為離均的概念 (Freidson, 1965; Becker, 1997)。根據當初立法過程的資料，似乎可以說明這種區分方法就是當初制定法令的邏輯，而這邏輯因當時仍在戒嚴時期，可能尚未被加入過多資本主義社會價值觀的考量。然而台灣社會持續民主解放，被大眾、同儕、家長等冠上價值觀已無法避免。A、C 型生其實還被繼續細分為「不受鼓勵的偏態」和「受鼓勵的偏態」兩種形式，這細分的過程已具主觀的判斷。第一類的價值觀將 A 型生視為問題，用 Freidson (1965:72) 的說法，這叫做「不受歡迎的不同 (undesirable difference)」，所以這常使 A 型

生面臨負面觀感，例如壓抑、同情、歧視等。相當不對等地，同樣為偏態的學生，C 型生的偏態常被視為「受歡迎的不同」，前述研究結果發現部分校長所稱資優生為國家人才即可證明此點。這樣資本主義且唯物論的觀點更因為有政策做支持，得以合理化。在這樣的脈絡下，C 型生即便是偏態的學生，但他們仍是國家資源所在，所以具正面價值。但當我們以中立、公平、正義的角度來看規範和價值觀時去檢視時，可以清楚發現：資本主義社會對 A、C 型學生的規範和價值觀是不中立，且有好壞價值判斷。所以何以需要為學生做分類，Tomlinson (1982:45) 下了一個極批判的註解，她說「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，因此特教便得以被視為一個讓普通教育更順利發展的安全價值」。換言之，在資本主義持續發展下，將學生分類後，特殊學生被隔離出普教系統，普教運作即可更加順暢。經由教育和學校系統的控制（例如常規、經費與資源分配），最後可以達到整體社會控制的最終目標 (Ford et al., 1982)。而這樣唯物論的價值觀也在反映出社會階級的不平等，並且，在台灣這個重視儒家集體主義、集體意識的社會中，這觀點更是成了許多人的集體價值。

(二) 障礙與資優分類標記的產生

然而究竟標記如何 (how) 產生？標記的產生一定要有具有權力和意識型態的標記者和被標記的人，而標記者是誰 (who)？他們通常為醫療或教育人員，而教育人員又含學校老師、心評小組、鑑輔會成員等。標記的產生需要時間 (when) 和地點 (where)。就醫療單位而言，標記的產生通常在出生後的檢查或後來家長帶孩子去檢查後產生。在醫療單位產生的標記結果，通常都會毫不受質疑地伴隨著進入教育體系 (林堤塘、張嘉文，2008)，而這

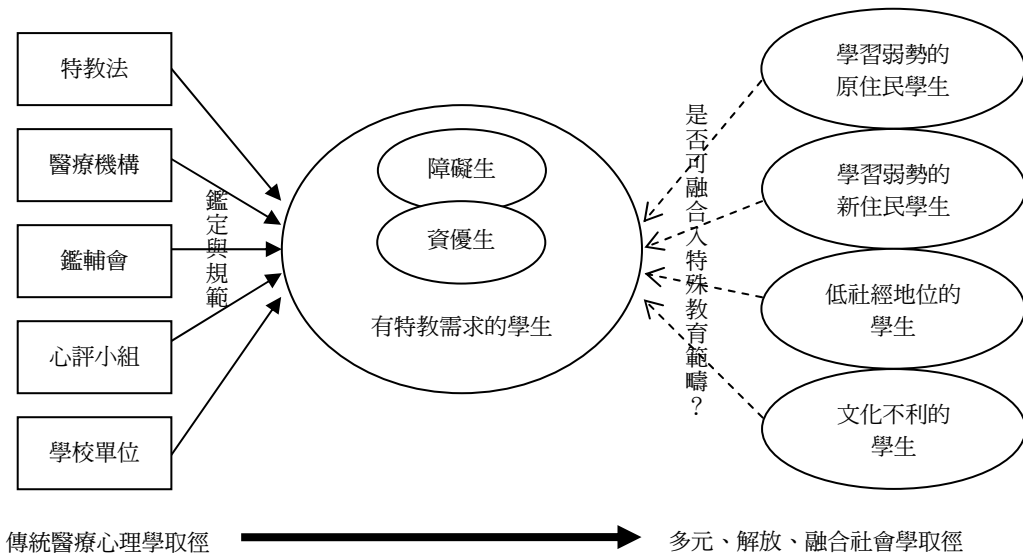
種標記通常都是長久的。當醫療單位無法立即判別時 (例如：學障)，學生進入教育系統後，教育單位便會介入。就教育單位而言，為學生標記最早產生的時機通常是小學二年級，學校提報學障生鑑定時產生。在判定的過程，這過程也被視為理所當然，因為專家的研判是根據標準化測驗的評斷標準來判定，其結果的真確性被認為是高的。除了前述測驗客觀性的問題外，我們必須問：以小一升小二作為測驗和標記的時間切截點，這樣是否有任何研究證據？一年的校園生活觀察真的足以讓我們知道學童的學習弱勢嗎？此外，判定上一個更特殊的現象：當站在對等和公平的原則下來看，同樣是台灣所規範的特教類兒童，障礙生的判定採鑑輔會的教育標準和醫療單位醫學標準的同時並存，但資優生和學障生卻多僅交由教育人員來判定，亦即學障生和資優生乃是高度仰仗心理或成就測驗以人為判定的方式產生。同為特殊教育需求的學生，為何資優與學障生不能仰仗精密的醫療技術判定，而僅能以人為建構的測驗來判定？雖然有部分學者 (例如 Plomin & Petrill, 1997; Plomin & Spinath, 2004) 致力於以醫學技術找出基因與智力的關係，但是至少目前我們尚無法使用科學儀器直接測得所謂的智商。在資本主義快速衝擊台灣這個儒家思想的社會脈絡下，究竟該判定誰是有特殊教育需求的學生是一大議題。傳統途徑上，法令已規範障礙與資優生屬於特殊教育需求的範疇，但是前述研究結果顯示部分校長認為特教學生單指障礙與資優的學生，在現今的多元社會中早已不敷使用的。教育現場包含許多學習弱勢的原住民、新住民、低社經與文化不利學生，相較於許多社經地位較高的資優學生，我們是否該採取更多元、解放、融合的途徑將他們也納入特殊教育需求的類別中，這是值得深思的 (見圖一)。同樣是學生，他們也和資優和障礙學生一樣被冠上「原住民」、「新

住民」、「低社經」、「文化不利」的標記。Goffman (1963:14-15) 在他的書中提出三種形式的污名 (stigma): (1) 身體的不正常; (2) 個人品格的缺失 (如坐牢、嗑藥、酗酒、同性戀等); (3) 種族的污名 (種族、國籍、宗教、低社會階級)。這邊另有兩個思考點。首先, 障礙族群屬第 (1) 類污名, 但是站在價值中立的基準點下思考, 同樣是常態的兩極端, 另一端被貼上資優標籤的為何就不是一種污名, 只因為他們沒有 Goffman 所說身體的不正常嗎? 反之, 如果資優和障礙同屬污名, 為何在台灣社會推崇「資優」此污名, 甚至將此污名視為美名? 再者, 根據 Goffman 的邏輯, 第三類的污名包括種族、國籍、低社會階級等。為何台灣的原住民、新住民、低社經地位這些被貼上標籤的族群不能被定義為污名? 如果是污名, 那我們必須反問, 障礙是第 (1) 類污名且受可接受特教服務, 資優不是污名也接受特教服務, 那第 (3) 類的受污名

者為何不能被歸屬於台灣特殊教育需求的族群接受服務? 同樣是被標記的群體, 有障礙和資優標記的人受特教法保障, 有原住民標記的人受原住民教育法保障, 避免受到污名化。如為公平起見, 那是否有新住民標記者、文化與社經地位不利者都要另立新住民教育法保障呢? 如果是, 除了特殊教育、原住民教育已從普通教育被切割處理, 這是否會形成另一種隔離且使整體教育大面向又再度被切割的狀況。假設這些人確實被納入了特教服務的範疇, 那在鑑定與認定上又是另一個大問題, 因為所謂的標準化測驗是否能有效地檢測出這些學生的學習狀況令人質疑。因此有學者便帶著社會學觀點做評論: 「特殊教育是複製不平等的工具, 同時扮演了重要的社會化過程, 『製造』障礙的學生」(張恆豪 2007:86)。

(三) 對障礙和資優概念重新思考的必要性

總括來說, 對於障礙和資優兩種概念重新思考與定義是相當重要的, 我們必須思考: 第



圖一 對有特殊教育需求學生定義的建構取徑

一，著重本質論觀點的定義是否真能符合現代多元的資本主義社會現狀，是否真有重新解構與建構的必要。第二，究竟這是誰的（whose）特殊教育需求，是學生本身知覺的特殊需求，或是家長的需求，還是教育結構管理者為因維持和控制教育穩定性上的需要，所訂出的特殊需求的操作型定義。很顯然地，這似乎是來自非障礙/資優人（只有少部分制訂法律或政策者本身是障礙或資優）替障礙/資優人定義的特殊教育需求。但如果我們將這個決定權不加諸任何成人或社會性價值判斷的交回有特殊教育需求的學生（含資優與障礙生）本身，他們真的認為自己特殊且有特殊教育需求嗎？他們會為自己貼上障礙或資優的標籤嗎？所謂的特殊教育需求的對象真的是簡單的二分法（例如普教/特教、障礙/資優）就可以清楚區分的嗎？這會出現左右兩難的情形：在資源高度緊縮和有限的資本主義社會中，教育體系真能將決定權完全交還給障礙或資優者本身自決嗎？進一步討論，我們就必須詢問學生的本質是否真能如此區分？很顯然的，這些定義、法令、政策、作法都是社會結構中的成人一起為學生建構而成的結果。

二、對學校領導者思考與學校經營的意涵

（一）對領導者思考模式的意涵

根據研究結果可以發現校長們對障礙和資優做出這樣的認定和論述其看法受到過去所受的教育培訓、自身經驗、工作經驗、法令或政策所影響。前面研究結果中的第 20 號訪談的「你願意去相信這是對的，然後你就會相信」說法讓我們去反思學校單位中對於教育或人本身的觀點是被動地被灌輸。然而，是否採用過去所受教育或訓練的觀點來看待障礙或資優兩種概念的最後裁定者仍是當事人本身；換言之，一個學校領導者要採本質論觀點或社會模

式去看所謂的障礙或資優，端看自己的取決。而我們必須反思在目前的師資教育、短期的校長培訓、學校研習中似乎較少提供多元的觀點，讓這些領導者去做更多的思考和取決。特別是依附著測驗發展的心理模式特教與普教系統，校長們根據智力常模來定義所謂的障礙與資優更是普遍。Florian（2008:203）便如此評論：「學校系統是結構中的功利主義者，而這系統是由一個廣受持有卻讓人懷疑的想法所組織起來的，這想法就是智力乃是固定的、可測的、且是常態分配的」。這樣的主張更突顯出校長在職前或在職訓練中，對於其對資優與障礙概念和觀點的型塑的重要性，因為他們被型塑後的意識型態影響著其學校領導與管理的作法。藉由這些訓練，校長可改變對障礙或資優的價值觀，進而他們亦可將價值觀引進學校領導與行政管理，如此才可達到整體對特殊教育需求學生認識和看法的改變。這並非否定醫學或心理模式的認定原則，而是希望能提供學校領導者更加多元和開放的思考觀點。

（二）對學校經營與特教政策的意涵

就政策的意涵而言，處於官僚體系的校長對於障礙、資優、特教需求的理解多處於被動接收的地位，藉由本研究除了可了解校長依照過去所學和教育現場中所體驗的不同，其觀點有所不同外；根據 Lipsky（1980）的說法，這樣研究街坊官僚的方式更可反向推敲官僚體系中複雜的法令和政策的決策模式。政府特教政策上，更具宏觀、彈性的新特教政策應訂訂（特別是對於障礙學生的政策與融合政策）。對於資優和障礙二類的定義和觀點亦應納入更多元更開放的觀點，甚至包含普通教育工作者共同參與，否則二分法的狀況依舊會存在。台灣高達二十類之多的特殊教育需求學生分類與定義，究竟是在幫助學生和增進學生融合，亦或是在加倍特殊化、分類學生，這是值得深思的。

就學校經營的意涵而言，過去因為特殊教育屬於隔離式的作法，學校領導人或許可將領導行為和模式採用分離的方式獨立處理。但受到融合教育理念以及障礙多元定義的影響，現在學校領導和經營傾向所謂的全校園取向（whole school approach）和融合校園（inclusive schooling）經營為導向（Thomas, Walker, & Webb, 1998; Campbell, 2002）。在多元和融合的社會脈絡下，學校也應是個多元融合發展的狀況（Mittler, 2000; Booth, 2003; Booth & Ainscow, 2004），校長在學校領導與經營就應該更加鼓勵多元。這個多元當然包含增廣學生的包容度，對於多元文化、種族、族群、性別、年齡、社會階層等等的多元認知與包容。校內特教政策或其它政策上亦應擴充其多元層面，而非僅著重障礙學生的缺陷介入與補救，或是著重資優學生的某資優或才能的單向培養，多元的融合與整體教育品質的提升應才是校園政策的著眼點。對於校園領導者，亦應鼓勵其行政人員或教師帶著融合的精神來「頌揚多元與不同（celebrate diversity and difference）」，而非去過度強調個別差異和不同。例如訪談中就有校長認為其實可將資優和障礙類的學生混合編班，利用資優生協助障礙生的小老師制度消弭標記作用下兩者的分野，進而改變普通學生對於這兩類特殊學生的認識。

台灣部分校長對特殊學生的認識仍高度側重絕對的二分法或西方哲學思潮中早期的機械性牛頓思考模式，訪談中甚至有些校長還依照早期所受師資培訓的記憶，使用過時且標記化的字眼（如 handicapped 和天才）來形容特殊學生。這些校長即便有豐富社會經驗，並對官僚體系的熟稔，但其思想上仍較不主動去挑戰過去的知識，更遑論具較前衛的觀點挑戰對於過去障礙或資優的刻板印象。這更反應出鼓勵校長多具備更社會學的觀點與思考模式來看待

學生的不同，這是刻不容緩地。既然校長是台灣社會的教育菁英，其影響力可上達政策決策階層，可下至教師、學生、家長、社區人士，加上社會多元變遷，在校園政策亦應採取更加彈性的作法。校長亦應更主動扮演鼓勵大眾對障礙與資優重新認識和瞭解的角色。

參考文獻

- 王麗雲（2004）：教育研究中的菁英訪談。**教育研究資訊雙月刊**，12(2)，95-126。
- 立法院（1984）：**法律案專輯（第七十六輯）：特殊教育法案**。台北：立法院。
- 吳武典（1998）：特殊教育行政問題與對策。**特殊教育季刊**，68，1-12。
- 林堤塘、張嘉文（2008）：國際功能、障礙與健康分類系統（ICF）的發展、應用及其對特殊教育的影響，**特殊教育季刊**，106，1-8。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定標準（2006）**：中華民國九十五年九月二十九日教育部臺參字第○九五○一四一五六一C號令發布。
- 特殊教育法（2004）**：中華民國九十三年六月二十三日華總（一）義字第○九三○○一一七五五一號令發布。
- 教育部（2008）：**中華民國資優教育白皮書**。台北：教育部。
- 張恆豪（2007）：特殊教育與障礙社會學一個理論的反省。**教育與社會研究**，13，71-93。
- 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**，72，2009年6月30日，取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/72/72-13.htm>。
- 張嘉文（2009）：檢視台灣融合教育的研究與發展實務。**網路社會學通訊**，83，2009

- 年 12 月 30 日，取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/83/8311.htm>。
- 譚光鼎 (1998)：社會與文化再製理論之評析。《教育研究集刊》，40，23-50。
- Allen, J., & Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Education Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millard (Eds.), *Theorising Special Education* (pp. 44-60). London: Routledge.
- Ball, S.J. (1987). *The Micro-Politics of the School: Towards a theory of school organization*. London: Routledge.
- Barton, L., & Tomlinson, S. (1981). Introduction: A Sociological Perspectives. In L. Barton & S. Tomlinson (Eds.), *Special Education: Policy, Practices and Issues* (pp. 13-29). London: Harper & Row Publishers.
- Barton, L. (1986). The politics of special educational needs. *Disability, Handicap & Society*, 1(3), 273-290.
- Becker, H. (1967). Whose side are you on? *Social Problems*, 14(3), 239-247.
- Becker, H. (1997). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York: The Free Press.
- Booth, T. (2003). Inclusion and exclusion in the city. In P. Potts (Ed.), *Inclusion in the city: selection, schooling and community* (pp. 1-14). London: RoutledgeFalmer.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). *Index for Inclusion: developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted*. New York: Teachers College Press.
- Borland, J. H. (1997). The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72(3&4), 6-20.
- Borland, J. H. (2003). The death of giftedness: Gifted education without gifted children. In J. H. Borland (Ed.), *Rethinking Gifted Education* (pp. 105-126). New York: Teachers College Press.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold A. (1992). *Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalistic America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bush, T. & Haiyan, Q. (2002). Leadership and culture in Chinese education. In W. Allan & D. Clive (Eds.), *School Leadership and Administration* (pp. 173-186). London: Routledge Falmer.
- Campbell, C. (2002). Conceptualisations and definitions of inclusive schooling. In C. Campbell (Ed.), *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*. London: IOE, University of London.
- Corbett, J. (1996). *Bad-Mouthing: The Language of Special Needs*. London: Falmer Press.
- Department of Education & Science (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Edu-*

- tion, 35(4), 202-208.
- 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 Press.
- Ford, J., Mongon, D., & Whelan, M. (1982). *Special Education and Social Control: Invisible Disasters*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Foucault, M. (1980). Truth and power. In C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (pp. 109-133). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- Freidson, E. (1965). Disability as a social deviance. In M. B. Sussman (Ed.), *Sociology & Rehabilitation* (pp. 71-99). Washington, DC: American Sociological Association.
- Fwu, B. J., & Wang, H. H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224.
- Gardner, H. (1993). *Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fulton.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Middlesex: Penguin.
- Lindsay, G. & Thompson, D. (1997). Values and special education. In G. Lindsay & D. Thompson (Eds.), *Values into Practice in Special Education* (pp. 2-14). London: David Fulton Publishers.
- Lipsky, M. (1976). Toward a theory of street-level bureaucracy. In W. D. Hawley & M. Lipsky (Eds.), *Theoretical Perspectives on Urban Politics* (pp. 196-213). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Mittler, P. (2000). *Working towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Murphy, D. M. (1996). Implications for inclusion for general and special education. *The Elementary School Journal*, 96(5), 469-493.
- 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 Press.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Patton, M. Q. (1990). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. London: SAGE.
- Plomin, R., & Petrill, S. A. (1997). Genetics and intelligence: What's new? *Intelligence*, 24(1) 53-77.
- Plomin, R., & Spinath, F. M. (2004). Intelligence: genetics, genes, and genomics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 112-129.
- Riddell, S. (1996). Theorising 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.

- Sapon-Shevin, M. (1987). Giftedness as a social construct. *Teachers College Record*, 89(1), 39-65.
- Söder, M. (1989). Disability as a social construct: the labeling approach revisited. *European Journal of Special Needs Education*, 4(2), 117-129.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tomlinson, S. (1988). Why Johnny can't read: Critical theory and special education. *European Journal of Special Education*, 3(1), 45-58.
- Union of the Physically Impaired against Segregation (UPIAS) (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: UPIAS.
- Walford, G. (1994). The new focus on the powerful. In G. Walford (Ed.), *Researching the powerful in education* (pp. 2-13). London: UCL Press.
- Wang, J., & Mao, S. (1996). Culture and the kindergarten curriculum in the People's Republic of China. *Early Child Development and Care*, 123, 143-156.
- Warnock, M. (2000). *Mary Warnock: A Memoir—People and Places*. London: Duckworth.
- Young, M. (1961). *The Rise of Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality*. London: Penguin.

收稿日期：2009.09.30

接受日期：2010.02.10

附錄一 受訪者背景資料

編號	性別	工作 年資	校長 年資	學校 性質	地理 位置	其它資訊
1	男	30	3.5	公立國小	東部	大學附屬小學，校長兼大學學者
2	女	33	10	公立國小	北部	大學附屬小學，校長非大學學者，學校有融合方案
3	女	27	1	公立國小	中部	原住民地區學校，校長具原住民身份
4	男	35	13	公立國小	北部	學生數超過四千人，屬大型國小
5	男	32	12	公立國小	北部	校長國中時代曾就讀所謂的後段班
6	女	36	12	私立國小	北部	天主教學校
7	男	28	11	公立國中	中部	校長兼大學學者
8	女	28	9	公立國中	南部	校長曾任特教輔導團成員
10	女	32	4	公立國中	中部	原住民地區學校，校長非原住民
11	女	32	5.5	私立國中	中部	佛教機構辦理的完全中學
12	男	36	20	私立國中	中部	貴族雙語中小學
14	女	30	10	公立高中	南部	明星高中（高入學分數）
15	男	32	11	公立高中	北部	明星高中（高入學分數），校長兼大學學者
18	男	11	9	私立高中	中部	學生數超過七千人的大型中學（含國中、高中、高職）
19	男	32	5	公立高職	中部	明星高職（高入學分數）
20	女	22	2	公立高職	北部	明星高職（高入學分數）
21	男	37	9	公立高職	中部	校長過去曾服務於特殊學校
22	男	30	12	公立高職	東部	原住民偏遠地區高職
24	男	30	16	私立高職	北部	校長具有藝術家身份
25	女	16	1.5	公立特校	中部	特殊學校設有融合方案，校長曾任政府部門業務
26	男	32	8.0	公立特校	中部	特殊學校設有融合方案，校長曾任政府部門業務
27	女	32	13	公立特校	南部	特殊學校設有融合方案
28	男	17	3	公立特校	東部	特殊學校
29	男	18	4	公立特校	北部	特殊學校
30	男	10	3	私立特校	中部	特殊學校

備註：一、編號中未列出的 9、13、16、17、23 號受訪者因故無法參與研究。

二、為儘量維護研究保密性與匿名性，校長的年齡、學歷等資訊不提供。

A Sociological Study of Principals' Perspectives on the Definition of Special Educational Needs (SEN) in Taiwan

Chia-Wen Chang

PhD Student, Dept. of Educational Studies,
Moray House School of Education, University of Edinburgh

ABSTRACT

This study sets out to understand how primary, secondary and special school principals in Taiwan define special educational needs (SEN) and how they identify students with SEN, and to examine whether disabilities, giftedness and talent are value-free concepts in terms from the perspective of school leaders. The article thus offers a theoretical explanation of principals' perspectives on SEN. After a review of literature regarding perspectives on disability and giftedness, the researcher individually interviewed twenty five primary, secondary and special school principals in Taiwan. The results were analyzed via a sociological perspective on special education. In our capitalistic society, the majority of principals have been found to adopt an essentialist perspective to understand students with SEN, and they tend to accept a definition of SEN based on the Special Education Act and the findings of the Identification, Placement and Counseling Committee. Based on their practical experience, however, some principals suggest that we should take more diverse perspectives to understand the term SEN. Furthermore, the results also show that disability, giftedness and talent are not neutral and value-free concepts when contrasted with law and policy documents. The Special Education Act has been amended recently, but the definition of the term SEN remains ambiguous and open to discussion. This study hopes to contribute to relevant research and policymaking in the future.

Keywords: primary and secondary school principals, special educational needs (SEN), disabilities, giftedness and talents, sociology of education