

國立臺灣師範大學特殊教育學系
特殊教育研究學刊，民 94，28 期，289 - 312 頁

從生活看雙重特殊學生之特質~ 由一位美術才能優異的學障學生 生活經歷談起

黃文慧

台北市立新興國中

本研究以質性研究構築兼具美術才能與學障的雙重特殊學生之生活經歷，梳理人我眼中的雙重特殊學生。由生活經歷發現，雙重特殊學生在特質可見度不明下，家長易採土法煉鋼的管教方式，造成親子關係緊張，老師、同儕對其理解較困難。人我眼中的雙重特殊學生則因環境、角色因素，呈現分歧變動的樣貌，但此位學生已漸能接受雙重能力，並以優勢為未來發展方向。研究得出三點結論：

(一) 隱性障礙的雙重特殊學生之生活經歷，包含「始見的罅隙」、「有光的所在」、「鼓翼的翅膀」等三階段，能力可見度呈現障礙先明後降、資優先低後升之態。

(二) 他人眼中隱性障礙的雙重特殊學生，因能力非同步與相互掩蓋、缺乏辨識度高的特質限制外界理解，形塑他人眼中笨、懶、不乖的孩子、上進、聰明的天才學生、只重術科，不重學科的特權份子等變動形象。

(三) 隱性障礙的雙重特殊學生眼中的自己，隨資優、障礙可見度在不同時空遞嬗而轉換，歸納六類自我：我是壞小孩、我就跟正常人沒兩樣、難聽的「名字」、又會「讀書」又會玩的人、雲端的孩子、把標籤變成名牌的不正常人。

關鍵字：學障資優、雙重特殊、質性研究

* 本文改寫自研究者（民 91）國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文「從生活看標籤~由二位雙重特殊學生的成長故事談起」，承蒙陳美芳教授、林幸台教授、蔡克容教授指導，王立勳及其家人、師長、同學協助，特此致謝。

緒論

人類社會對特殊孩童的態度由摒棄、漠視，至救濟、教育（郭為藩，民73）；關懷類型從生理缺陷，如盲、聾、啞、跛，至認知、行為殊異，如學、情障等；稱呼亦由絕對不利性，如殘障(handicap)、缺陷(disability)，轉以強調相對殊異(exceptional)的概念。加以多元智慧的觀點將資優從一般智能、學術性向、特殊才能優異的框架解放，擴及對各項能力的肯定；能力非同步性(asynchrony) (Silveman, 1998)的概念則模糊資優與障礙之別。換言之，資優、障礙可能不再分立於鐘型曲線兩端，彼此可能雜揉在圓中，亦即資優者在某方面可能有困難，障礙者在某方面可能是資優。在此背景下，佔身障人口3%~5%的雙重特殊學生(Yewchuk & Lupark, 1993)，應可得更多的關注與理解。以我國為例，近十年對雙重特殊學生之實徵研究主以問卷調查方式進行(吳昆壽，民88、90；盧台華，民84)，所得對象集中聽、視、肢等可見度高之障別，學障、自閉症等可見度低障別之人數有限，顯示後者有小眾、不易發掘之現象。國外則有研究指出教師較不易轉介程度或學障等可見度低之障別之資優生進入資優方案(Minner, 1989; Minner, Prater, Bloodworth & Walker, 1987)。令人好奇的是在此處境下，隱性障礙的雙重特殊學生會有什麼生活經驗？日常生活中人們是如何看待他們？他們又是如何看待這樣的自己？

文獻探討

一、雙重特殊學生的隱匿

雙重特殊學生的矛盾出現在因障礙而生的依賴與渴望獨立間，也出現在對自我高抱負與旁人低期待的掙扎中。資優與障礙共生引起的掩飾作用(mask) (Robinson, 1999; Whitmore

& Maker, 1985; Yewchuk & Lupart, 1993)，使能力的非同步性更添疑惑與難言之隱。對自己身體、大腦無法控制自如的挫折則讓學障資優生感到沮喪(Schiff, Kaufman & Kaufman, 1981)，有著變動的自我概念與恐懼失敗的特質(黃文慧，民91；Brody & Mills, 1997; Vespi & Yewchuk, 1992)。吊車尾的成績、遲滯的鑑定、自足式特教班的安置、不穩定的特教方案、不良的師生互動、同儕問題等則是學障資優生認為的負向經驗(Reis, McGuire & Neu, 2000; Reis, Neu & McGuire, 1997)。

教育體系在缺乏對兼具資優與障礙特徵個體的認識下，可能出現誤判或進退維谷的介入(Kardaras, 1996; Robinson, 1999)。研究指出專業人員易將注意力缺陷過動症資優，切割為單純的注意力缺陷過動症或資優(Compares & Levitt-Perlman, 2000; Kardaras, 1996)。一名被老師認為因懶惰、不用功而表現差的學障資優男孩，對特教補救方案感到憤怒，也不期待特教老師所做的努力，尤當老師以其興趣作為增強時，他索性連興趣也一塊放棄(Baum & Kirschenbaum, 1984)。但即便鑑定為雙重特殊，家長對特教刻板印象或缺乏期待、認為學校常不知如何教孩子時，會拒絕接受安置(Betts, 1988; Perkerson, 1999; Reis, Neu & McGuire, 1995)。

二、日常形象互動的視框~標籤

社會以不同解釋特殊孩童的分類視框與其互動，使之「不僅被教導如何界定環境，也被告知如何形成典型的分類架構，以便和團體隱匿的整體觀點、認可的關聯體系並行不悖。」(Schutz, 1992, p.34)。將特殊孩童化為局外人的標籤亦為建立實在(reality)的路徑之一。

Barisa 和 Rogers(1990)指出學障大學生認為學障一詞無法全然解釋，或可用學習風格特殊、學習問題代替，並認為學障標籤有正負影響，負向影響常來自人們對標籤的誤解。但也有學者主張特殊學生受到排斥，是因行為而非

標籤 (Fernald, Williams & Droscher, 1985; Gottlieb, 1974), Fernald 等人(1985)強調唯對標籤提供鮮少週邊訊息時,才影響人們的態度。這些論點引出接續的問題是:雙重特殊學生的日常表現與特教標籤在其生活中有何意義?非專業人士與學生又如何理解隱性障礙的特教標籤而與之互動?

若從社會學解釋個體發展的標籤理論切入上述問題,則認為個體異常行為加遽,主因他人說其異常所致。Becker (1966) 強調行為偏差者被他人成功貼上標籤後,便成了偏差行為者。Goffman (1963) 則認為:「我們每一個人不論在何時或在某些佈景裡都被標記。」(Ritzer, 1983, p.552), 並提出外貌、行為、部落的殊異乃烙印之源,且分為已受辱與可能受辱二類。前者一眼可辨,往往得自身體特徵,後者無法一眼察覺,常來自行為、族群的差異。若將此用於特教類別上,視、聽障等可見度高之障別應屬前者,學、情障等可見度低之障別應屬後者。

「日常生活每個人都被標記」、「日常形象互動下的標籤」之社會學概念,可作為切入

雙重特殊學生議題之方向。故本研究不囿於特教類別,試從社會學分類架構建立雙重特殊學生的形象與特質,以了解日常生活裡,隱性障礙的雙重特殊學生與社會互動的視框與形貌。執此,本研究企圖探討下列問題:

- 一、隱性障礙的雙重特殊學生有什麼生活經歷?
- 二、他人眼中隱性障礙的雙重特殊學生是什麼模樣?
- 三、隱性障礙的雙重特殊學生眼中自己是什麼模樣?

研究方法

一、研究對象

研究對象為「已鑑定為身心障礙,達資優智力水準或顯著特殊才能。」抽取極端、具豐富訊息的個案,「汲取經驗、接受教訓。」(Patton, 1990, p.171) 並對現況有所啟示。本研究對象為擬往日本修習立體造型的王立勳(參表一)。文中人名經當事人同意,均採化名處理。

表一 研究對象的背景資料

研究對象	家庭狀況	學習經歷	特教服務
王立勳 (化名)	<ul style="list-style-type: none"> ● 家中長男 ● 父親為電機副理,母親為才藝班主任 ● 有妹一人,現為國三學生 	<ul style="list-style-type: none"> ● 國小二年級鑑定為學障 ● 國中就讀自學班 ● 高中,立體創作才能獲得校內外肯定 	<ul style="list-style-type: none"> ● 國中小未接受特教服務 ● 以身障學生升學管道進高中美工科 ● 高中獲特教外加補救教學課程、學科及格成績調整等服務

二、資料蒐集

重視脈絡、關注歷程的質性研究,強調對現象的描述與意義的探索,研究者在嘗試理解裡,描述特定人群如何生活,進而擴充對實在的了解。因我企圖探討雙重特殊學生的生活世界與人我看法,希望從當事人的觀點蒐集資料,設法理解其建構的意義,因此選擇質性研

究更能幫助我回答問題。準此,研究一開始以初步訪談大綱(參附錄一)進行,但訪問問題將隨出現的焦點進行修正,以求實踐深度訪談的意義,同時訪問重要他人、蒐集相關檔案、撰寫研究日誌,進而達到探索現象的實在。蒐集資料類型如下:

- (一) 深度訪談:以訪談大綱與後續焦點為主

軸進行。過程同步錄音，事後轉成的逐字稿除標上人事時地外，並盡可能記錄受訪者的表情、動作、語氣。因研究對象未成年，獲家長同意後，先與家長訪談，再訪談學生。此過程讓家長先了解研究進行方式與問題，而家長的訪談則提供研究的背景資料，提高對比親子說法的敏銳度。訪談工作從90年11月進行至91年6月，共計訪談11次，約22小時。訪問對象計有立勳、母親、高中導師、相關科任老師、高中同學等共7人（可參附錄二）。從聯絡受訪者、擬定大綱、訪談、打製逐字稿、請受訪者審閱等工作，皆由研究者親自完成，以求訊息傳遞之一致。

(二) 檔案蒐集：依來源分研究對象、母親、學校三大類。來自研究對象的資料包括創作草圖、週記、作品照片等。來自家庭的資料包括母親發表文章與心得等。來自學校的資料包括學生綜合記錄表、測驗記錄、得獎紀錄、教師教學記錄等（見附錄三）。

(三) 研究日誌：於訪談結束一日內記下心得與疑惑處，透過研究日誌與自己經驗對話、反思，並和班上同樣進行質性研究的同學討論，以澄清對現象的疑惑與成見。

深度訪談過程為審慎處理研究對象對學障標籤的敏感性，以及研究者與研究對象關係尚待建立，標定「由一般至特殊，由廣泛至深入」訪談基調，鋪成「自我介紹、現在的生活世界、以前的生活世界、未來的期待、雙重特殊能力、經驗的意義」等六大訪談主題，形塑「由寬而窄」的漏斗式訪談序列。在建立關係初步訪談階段，透過「自我介紹」、「現在的生活世界」、「以前的生活世界」等一般性談話主題，引導研究對象從第一人稱敘說，勾勒生活經歷，從其對生活事件裡人我描寫，抽取人我眼中自我形象的線條。當訪談信任度提高，進行「未來的期待」、「雙重特殊能力」、「經驗的意義」等主題，對焦於雙重特殊之於

自己、之於別人的詮釋，也希望有機會讓研究對象由第三人稱的角度，再次思考生活經驗與能力特殊性的意義。在深度訪談資料的往來穿梭中，佐以檔案文件與研究日誌，除從中引發問題外，更藉此提高敘說的細節、完整性以及相互校對性，構築更清晰的隱性障礙的雙重特殊學生生活經歷與人我眼中的自己。

三、研究者角色

我以強調受訪者的經驗、態度和感受是重要的立場(Patton, 1995)，從關心、共融的態度面對受訪者，並運用訪談技巧，探尋實在。對家長而言，我是關心孩子問題的研究者。對學生而言，我是不太有權威的老師。對老師而言，我是一個同行。過程中反省自己不可因是障礙類老師，過度關注障礙，忽略優勢議題，也不可因與受訪者關係親疏或其強烈的用詞，造成資料蒐集的偏頗。所幸，在開放情境下，受訪者能說出自己的想法。面對說法不一時，也再與受訪者澄清、了解矛盾之因。

四、資料處理與分析

利用二套編碼系統蒐集、分析資料，最後予以統整。

(一) 資料管理編碼系統：以I、D、J後標日期，代表訪談記錄、檔案資料、研究日誌之編碼。訪談依對象加註L、M、T、C，表示立勳、母親、老師、同學的資料，例如「ICI910316」代表同學I的訪談資料。

(二) 資料分析編碼系統：反覆閱讀逐字稿，畫出重點句與段落，以受談者的用詞寫下關鍵詞，待關鍵詞形成概念後集成主題，彼此持續比較，若有相關，再形成核心主題，藉由關鍵詞、主題概念、核心概念產生分析編碼系統，歸納後形成研究主軸。最後形成生活經歷、別人眼中的自己、自己眼中的自己三大主軸，希望由此讓讀者對雙重特殊學生產生完整的輪廓，進而理解各式觀點背後的脈絡。

五、資料的信賴度

以多方資料檢核、訪談過程檢核、同儕檢核、當事人檢核四種方式建立研究信賴度。

(一) 多方資料檢核：利用多方資料交叉檢核、分析，以探詢實在的意義。如當媽媽告訴我面對申請特殊管道的挫折想要抱頭痛哭，卻發覺立勳很鎮定，立勳則表示當時自己的確有些失望，但又很高興，因為「啊！我是正常！」(IL910131)

(二) 訪談過程檢核：訪談中隨時利用發問與做小結，讓對方檢視我的理解是否正確傳達他的意思，以隨時檢核我對資料理解的正確度，並據以澄清。

(三) 同儕檢核：邀請修過質性研究的特教系研究生與國中輔導老師，擔任協同編碼者，在各自專業領域下討論可能的分析與解釋，形成共識。

(四) 當事人檢核：請立勳、家長、老師等確認完整的文本資料，並設計訪談資料審閱單，以了解文本的正確性與參與研究的心得。審核畢，立勳表示「是這樣，沒錯啊。」(J910611)。而媽媽得知立勳慨然同意讓她看相關資料時，看到立勳對未來願望之一是要讓父母衣食無缺，讓曾關係緊張的母親，在感動之餘也覺欣慰。

結果與討論

王立勳，美工科高三學生。擔任術科小老師的他，趴在桌上睡覺是高一、高二常出現的畫面，這種情況到了高三則變成在課本畫下草圖，不然就是請公假，參與校內外活動。放學補日文，為赴日準備，之後又到畫室至十一、二點回家。不去畫室的日子，則投入每月交付審查作品的製作之列。審查前夕，熬上幾天沒睡覺也司空見慣。相較術科成績斐然，立勳不見起色的學科，只讓同學覺得他是不願花時間改善罷了。除此之外，他的表現並不會讓人聯

想他與學障有什麼關係。

十一月某個週日，趁著立勳作業的空檔進行第一次訪談。身著紅色T恤、橘色七分褲的立勳，二道黑黑眉毛下，小小的眼睛透出堅定神情。這樣的外表，搭配一百六十幾公分的身高，看不出他已是高三學生。訪談中，談起美術、腳踏車，語氣、表情顯得自信、沉穩，有著不同於外表的成熟談吐。但觸及學障話題，卻讓我覺得空氣中有股不悅隱隱起伏。立勳小學因學習落後被鑑定為學障，不易跟上進度的學習，讓母子出現裂痕，最後進入國中自學班獲得減壓，同時不公開學障身分。這時學業仍敬陪末座。在升學與發展考量下，幾經波折，終以學障身分進入高中（參圖一立勳成長經歷圖）。

一、立勳的生活經歷

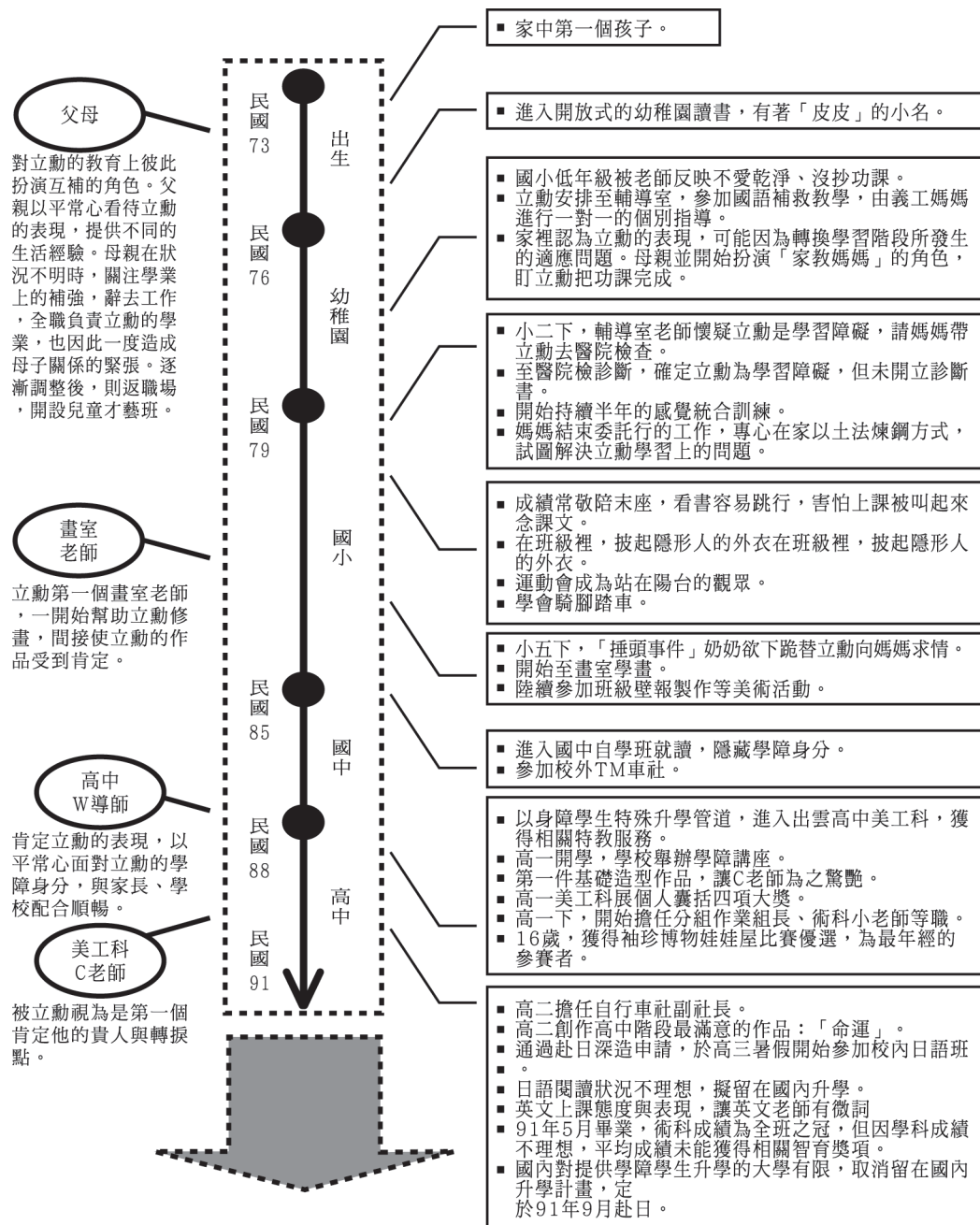
(一) 始見的罅隙

又沒抄聯絡簿！

六根生日蠟燭一口氣被吹熄的片刻，立勳從幼稚園步入國小。此時在他身上出現的讀寫問題稀釋在環境交替裡：「那時候都沒有發現，因為他們的幼稚園是屬於比較開放式的，我們就認為他只是一個調適上的問題，沒有感受到其他問題。」(IM901109)

低年級的他常被老師點名說：「王立勳，你又沒有抄聯絡簿！」(IM901109)在老師反應下，媽媽單純地認為只要盡量配合老師的要求情況就會改善：「當時我們不知道那是挫折，只覺得反正要讓你在學校日子好過一點，我要做的就是配合老師，比方回家功課，你要寫完整、要寫漂亮，才不會造成老師的困擾。要能夠考高分一點，老師才會喜歡。所以原則上當時就鎖定這個目標，都沒有去管他的情緒…」(IM901109)

此時媽媽「變成家教性質的一個角色，盯他完成功課。」(IM901109)面對母親「逼他寫字或作功課的時候，感覺他很痛苦，覺



圖一 立動成長經歷圖

得他能夠逃避就逃避---那時你就會覺得他是為媽媽作，在媽媽的威權下，他作這件事。」(IM901109)

母子拉鋸戰

當目標無法有效達成，親子拉鋸便一再上演：「我會對他很兇啊！我會打他，因為當時真的不懂什麼叫學障，我只覺得你這孩子不受教、太頑劣了！他不聽的時候，我可能就打他，他哭一哭，精神就會集中，就可以寫。寫一段時間，又開始恢復了，你又必須再打他，所以是一個循環---那時候跟他之間的關係其實應該...其實已經在轉變了，但是我當時不自覺。」(IM901109)對立勳來說，此時媽媽「就比較...算是那種比較強迫的，比較不會聽我的意見，就是因為也不知道我有什麼狀況，那就變成她也很累，然後我也很累。」(IL910131)

一方是亟欲讓成績起色的母親，一方是進展緩慢的兒子，膠著的是一場不知何時方休的角力。當纏鬥的雙方是至親的母子，看在家人眼底不禁皺雙眉：「有一次我不准他吃飯，因為我覺得你就是要把這個字認完，認不完就不能吃飯，就是我們兩個在作拉鋸。其實全家都抗議，會覺得我幹嘛這樣，他們都一面倒，都覺得我這個媽媽實在是...很差勁--」(IM901109)

你是學習障礙

二年級的立勳被叫到輔導室作測驗後，老師通知媽媽立勳可能有學障，並借給媽媽感覺統合的書。看著書中個案，媽媽「覺得這個也像他，那個也像他，越看越像。」(IM901109)

82年夏，立勳進一步到醫院診斷。醫生告訴媽媽：「你的孩子是學習障礙」(IM901109)立勳「一聽到的時候，剛開始覺得蠻不好的，覺得我蠻怪的，怎麼會是這種狀況，我覺得這種狀況好像不會發生在我身上，怪怪的。」(IL901111)媽媽便問醫生：「是不是

需要作一些復健或者吃什麼藥？」他就告訴我一句話：「這個學障是跟著他一輩子，是任何藥物都醫治不了的。」當時我覺得幾乎是判了死刑，你從覺得他是天才的孩子，或者他是一個很棒的孩子，一直到就算他普通也好，一直跌入谷底！你覺得他一輩子這樣，跟著他一輩子的！---當時也不懂要開證書什麼的---」(IM901109)此舉埋下六年後一個伏筆。

去考分數的人

對媽媽而言，診斷結果像個指示牌，提醒這個須解決的問題，並將立勳的不用功轉為情非得已上：「我對他的態度就會好多了，就是比較能夠理解他不是故意這麼做，他也不願意。」(IM901109)

在嘗試兒心科、感覺統合後，媽媽最後選擇「放棄工作，回到原點，自力救濟，憑藉土法煉鋼及一副傻勁，擔起孩子學業的擔子，沒錯，孩子的功課是有稍許進展，但賠進去的是親子關係的緊張。」(DM880530)、「我也不知道要用什麼好方法，只好一直跟他磨，反正不會就抄，錯就打嘛！靠的好像就是那種土法煉鋼，很多都是錯誤的，但是都會造成事實！」(IM901109)這時媽媽是「抓重點」的人，立勳是「考分數」的人：

他必須去學校，回來媽媽就再教過，那個階段他學的東西可能是媽媽給他的，而不是學校老師給他的。最後我跟他之間就變成媽媽幫你抓重點，你只要去考分數，他的月考是我的月考，他學校成績是我的學校成績，他的學習是我的。(IM901109)

隱形人

無法突破的功課、零星的行為問題，點點織起一件隱形人的外衣：「他在班上算那種隱形人，他不會造成班上困擾，大家也不會感覺他的存在。因為表現好的，一定沒有他嘛！不好的一定有他嘛！其實照理來講，不

好的有他的話，那應該是蠻突出的，但是因為他就是沒有聲音，他不會很強烈去反抗或用很強烈的情緒表達，不是『我就是有話要說』這樣的孩子，所以上課他不專心，老師罵他，他就靜靜被罵。」(IM901109)

教室裡，「隱形人」對老師的困擾有限。但在講究整齊畫一的團體表演，動作協調有困難的孩子則被保留參加資格，立動的身分由活動成員變成看台上的觀眾，也將「最後一名」內化成自己的一部分：

● 你很清楚知道他很沒有自信，就對號入座「我是最後一個」。有次考試，他是倒數第二，就很高興：「媽媽！我這次贏了一個小朋友。」(IM901109)

● 老師其實已經有下標籤了，只是他去規避、不去感覺，而不是他沒有感覺，他或許去麻痺他的感覺。所以我會發現那時候他沒有什麼情緒，不是好情緒，是沒有什麼情緒，他覺得他要接受、要逆來順受。(IM901109)

以「沒有什麼情緒」面對學校的立動，找到一個舞台～清潔工作。當同學不願意掃廁所，立動去作而且作得最好。但「不快樂」卻是他對這段日子的描述：「國小就比較不快樂，就是…第一個是沒人肯定你，規矩也比較不乖，也常常被罵，反正國小就是比較不受肯定、沒人重視我。」(IL901111)

(二) 有光的所在

我怎麼那麼笨

高年級的立動對自己學習的想法是：「狂改，改不掉」(IL910204)並開始「反抗，就覺得沒必要、不想去做，就覺得沒有用啊！反正就是這樣，不受肯定都一樣是學科嘛！媽媽一直在催我說不好啊、不好啊！像功課方面就是比較逼！功課不會作，還是給我一直弄、一直弄，弄到最後，還是沒結果！那時候會覺得壓力比較大。」(IL901111)

五下這一天，充滿挫折與自責的聲音，推倒家人的堅持，也鬆開學習的框架。

我也都是照例逼他寫字，一樣打罵，我離開後，他就捶他的頭，就「我怎麼這麼笨！我怎麼這麼笨！」哭啊！吶喊這樣，奶奶看在眼裡，坐著輪椅衝出來要跟我下跪，她說：「我求你好不好？不要再這樣子對待孩子了，好嗎？」奶奶不會寵孩子，但是她很疼他，所以看在眼裡其實…都撐著，她會覺得他是這麼乖巧的孩子，你為什麼要這樣折磨他？那時給我感覺這是蠻大的事件，我應該調整一些東西。(IM901109)

立動與課業的距離，讓媽媽覺得無力，最後媽媽不再拉著立動匍匐前進。當母子關係逐漸回升，但面對結痂的傷口，立動堅持媽媽只作「媽媽」：

直到今日，我問孩子：「媽媽從高中起再作你教學輔導工作好嗎？」他回答我還是選擇現在的家教老師，理由是「你是我媽媽」。(DM880530)

回首過往，立動說：「如果媽媽沒有發現的話，我現在可能是壞小孩，因為我很愛玩！」(IL901111)

當了畫家，要記得回來看老師喔！

時間沿著國小高年級滑過，立動從逆來順受變成不想去做，母親從學習領導者變成經濟贊助者。

有天立動想學美術，媽媽只單純的想：「定期繳費，我沒有想其他的，我覺得只要你喜歡、你快樂就好了。」(IM901109)有別於學校學習經驗，畫室是立動喜歡去的地方。長久以來，立動在老師眼中「是比較笨的孩子。」(IM901109)但學畫經驗讓人發現功課以外的立動，高年級老師「給他很多鼓勵，會鼓勵他『我覺得你很好，那你想作什麼？』、『你的美術很好』等等」(IM901109)畢業典禮那天，老師對立動說：「你將來當

了有名的畫家，不要忘了我喔！要記得回來看我喔！」(IM901109)

美術不僅為立勳開了一扇學科以外的大門，延續到以美術為考量的科系選擇，進而在美術裡，拾獲能力與更準確的發揮空間~立體造型。

念自學班

鑑於國小經驗與國中自學班壓力輕、分發升學的誘因，父母決定讓立勳念自學班。自學班裡「有些孩子是很聰明，但是不愛讀書，所以差別性就不會很大，那他也是很聰明，只是不會讀書，所以他們就變成是一樣的。」(IM901109)當媽媽發現老師對立勳狀況並不是很認同，加上對資源班的疑慮，決定隱藏學障身分：

讓他到這個班，我會覺得我的需求到底在那裡，假使今天是去找優勢，那我可能要去漠視或認同他作不到的東西---其實我能夠瞭解一、二個行為偏差對整個班的負擔就很大，何況那個班裡可能什麼智障、自閉症都在一起，老師能分給學障孩子多少心力？所以我寧可讓他在常態裡生存---如果聽到一個孩子是學障，會覺得「你是笨的孩子」、「你是不好的孩子」，我想一般人，尤其對學障不瞭解的人，其實馬上都會畫上等號。我的孩子明明都已經沒上標籤，就都是很差的孩子，上了標籤，他有沒有勇氣去承受？所以我就讓他去自學班，老師只覺得「你不會讀書以外，其他都很好。」(IM901109)

立勳說國中「媽媽也懶得催，沒辦法啊，陰暗期嘛！反正催了也沒有用，不好就只好嘛！那時候就是比較不會讀書、比較會美術，但是在學校也蠻快樂的，因為根本也不會擔心那麼多，沒有升學壓力嘛！那時候媽媽也是比較沒有重視這個問題。」(IL901111)

三年過去，母親「沒有後悔，雖然他有

一些已經是文盲狀態，但最起碼我覺得這三年給的是孩子的自信」(IM901109)不過，立勳的學習成就也影響三年後升學的籌碼。

腳踏車少年

如果說學校成績，讓立勳垂頭喪氣，讓立勳生氣盎然的，除了美術，就是腳踏車。

國中加入校外車隊的立勳，一天從轉動車鏈開始：「我早上五點多就出門，可能騎去淡水吃個阿給再回來台北，洗個澡再出門，那是我一天的生活！」(IL901111)

腳踏車為立勳畫了一個圓，他在圓中找到歸屬：「那時候大家都在玩腳踏車，玩的領域都是一樣的，就是大家是一樣的---國中最驕傲的事是玩腳踏車吧！因為玩起來的時候，人家覺得你蠻強的，就受到肯定。」(IL901111)腳踏車帶來的獎盃高高放在客廳時，生命有了救贖：「他一輩子第一次捧著一個獎盃回來是腳踏車的---對他來講，這是一件不得了的事，然後就更愛腳踏車。」(IM901109)

家庭對立勳的興趣樂觀其成，父親尤其是當中的潤滑劑：「從小到大，爸爸對他無分別心，也都不太焦慮，因為爸爸覺得<一枝草，一點露>(台語)，會覺得很多事其實沒有需要那麼執著，會扮演一個舒緩的角色。」(IM901109)父母雖在觀念、行事有差異，但關注立勳成長的心都是一樣熱切。

(三) 鼓翼的翅膀

我沒有學校讀

國中畢業，立勳面臨「幾乎沒有學校念，因為他的成績真的是爛得可以…」(IM901109)得知身障學生升學管道，學障身分便納入考慮。但沒有醫院診斷證明，又缺乏特教服務記錄，這個身分不免抹上疑竇的色彩：「承辦老師說我的資料不足，第一我沒有診斷書，審核教授覺得毋妄毋縱，「你沒有這樣的身分，在學校也沒有相關的東西。」我原本是

蠻有把握的，以這孩子的專長應該可以接受。然後才知道這孩子沒有醫生證明，國小我有他的病歷，但是我並沒有開證明，當時並不知道啊！」(IM901109)

連忙趕回醫院診斷，但手機在這時傳來「截止時間到，你不行」(IM901109)的消息：

你知道那時候多苦！在診療室，醫生還沒看就沒有學校念了！因為我孩子資格不符！當時只是孩子大了，不然二個人真要抱頭痛哭，可是我覺得他當時是蠻堅強的，反而是媽媽一直掉眼淚。那當時有些事是可以不用告訴他，可是我覺得必須讓他知道你的條件跟別人比起來實在是差異蠻大的，必須認清這個事實。(IM901109)

媽媽想抱頭痛哭時，立勳湧現的是徬徨、無助：「剛開始，有一段是蠻那個的，因為都找不學校嘛！不知道該怎麼辦。」(IL910131)但心底還響著另一個聲音：「後來也有一點高興，因為覺得自己好像根本沒事。【高興的原因是？】是…『啊！我是正常！』」(IL910131)

所幸審查人員及時接到某大學證明立勳曾參與閱讀障礙研究的鑑定記錄，終以學障身分而非美術才能進入美工科。

進入美工科與特教服務

以特殊管道入學的立勳，一開始很擔心身分曝光：「剛開始感覺好像會被發現，後來成績中等之後就不會被發現、都 OK。不過有時候就老師講啊！或成績怪怪的啊，都停在六十、後面就寫 A 啊！所以還是會留下記號，因為我是很怕那一件事情，很怕人家看我會怪怪的，我不喜歡被人下記號的感覺。」(IL910204)

立勳擔心的同時，媽媽也在開學不久到校拜訪。當導師聽到立勳是學障，心想：「怎麼可能有學障？因為我也是第一次聽到這個

名詞。學科很差！大家的學科都很差啊！國英數背不起來？很多人也背不起來啊！」(IT 導 910321)

立勳接受的特教服務主要包括補救教學時間上術科、提供題庫或簡化評量，但也有老師因立勳上課狀況欠佳「也不會給他考卷，考試方式就跟同學一模一樣。就跟我講：「上我的課都在睡覺啊！」如果沒有在睡覺，很認真學習，可能給他百分之八十的題目，那現在就是跟一般同學一樣上課、勾重點、發講義。」(IT 導 910321)

立勳對特教服務的體驗是：「有些輔導老師比較大意一點，送通知單來可能會有那個字眼，或是一年級考試跟別人不一樣，我可以到外面去考，現在就跟大家一起考，那總平均就是我只要考四十分，就可以幫我加到六十，可是還是很容易被當掉。」(IL901111)相對於敏感的標記，服務的正向意義是什麼？「變成知道的人瞭解我，就是肯幫助我，我就比較能發揮，可以完全、很努力的朝美術方面走，就可以不用考慮學科不及格什麼的。」(IL910131)

遇見 C 老師

一開學沒多久，立勳的貴人～教授基礎造型的 C 老師出現。C 老師認為立勳第一件作品「獨創性、完整性與精細度，對一個從來沒有接觸過幾何造型的學生，這相當不容易。」(ITC910321)對立勳的描述是：

- 在我眼中是個不可多得的天才型學生。對他的天份與熱忱，除了愛惜之外，我也有幾許敬佩。(DT5)

- 我們不是說：「一分天才，九十九分努力」嗎？這九十九分就是因為他是天才，才會投入這麼多精力去作，如果作不到最好，就絕對不放棄，是一個很要求完美的人--還有告訴他哪裡有問題，他會一再修到滿意為止。(ITC910321)

C 老師帶著他到學弟妹班上解說創作理念，帶他看展覽、逛櫥窗，以「小藝術家」的角度看他：「我不會問他：「你覺得這個好不好？」而是問他：「你覺得它好在哪裡？」「可以用什麼材質？」就是把他當作一個小藝術家，而不是教小孩，那我覺得和他是伯樂跟千里馬，常是聞一知十，我很享受這樣的關係。」(ITC910321)

立動說：「他就是那種一看到你，就在那邊說「這學生是天才！」這是以前不可能聽過的話，真正很誇張、很離譜提拔我的人就是他！」(IL910204)

美工科的生活

立動擔任術科小老師、小組長，對其他幹部則敬謝不敏：「因為老師也知道，所以不會刻意去提，像是寫字那些就免談，因為要『寫字』很麻煩！那像我是自由車社副社長，就比較OK！因為文書比較不是我來作，我只要負責想好想法，要去哪裡我來決定。」(IL910204)

這樣的他，早上上學、補日文、到畫室作作業，忙到凌晨二點上床睡覺。立動指著眼睛說：「我這個眼睛算好的，平常看到我眼睛一定都有血絲，之前就蠻常吃B群。沒有辦法，一定要吃，因為現在就是晚上回來做通宵，到隔天早上去上課，然後上課就開始睡，國中最嚴重，只要有課就睡，高中更嚴重，不過現在還好，現在怕被當。」(IL901111)

但是上課時常睡覺或心不在焉，讓學科老師曾對他說：「你不要以你媽媽當擋箭牌，想這樣混著升學。」(IL910131)對此，原本平和的立動情緒略顯激動：「他曾經在班上差一點就要讓我身份曝光！他講我講得很難聽，我就會覺得有必要嗎？不乖的學生，你說不乖就好了，不幫我就算了，何必還這樣，我是不好沒錯，可是你也用不著故意在班上面前講我，我覺得那樣是蠻傷我的自

尊，因為…也不是我願意要這樣子啊！真的不是我願意要這樣子！」(IL910131)

未來

看著同學忙著準備四技二專，原本打算到日本唸書的立動，因日文的狀況，讓計畫有了變動：「其實還是想到日本念，可是家裡考慮學科本來就不行，又加上是讀日文，還是蠻吃力的，不過還是會努力吧！而且這樣出去，其實不是很穩，如果一失敗問題可能會蠻多的。不過還是希望繼續升學，因為覺得還是想要繼續升學！」(IL910131)

對立體造型優異、學科能力不足的立動而言，升學確有限制，但因著「想要繼續努力，想要成功，因為還沒有成功。」(IL910204)對未來仍充滿想法：

- 我的目標就是當個不正常的人，在某一方面很有成就，就是在這方面特別行，受到人家肯定，就覺得是被認可吧！不想只是上班下班、照顧家人，我想做那種比較不一樣的人，比較不想這麼被說服，只是…我也不知道有沒有這個能力，但是自己心裡這樣想，工作的時候就很努力工作，玩的時候就盡量的玩，這是我上了高中以後有的想法。(IL901111)

- 一定要過得比別人好，因為我已經跟別人不一樣了，所以一定要過得比別人好，然後家裡的人也要過得很好，尤其是爸媽，一定要過得很好---(IL910204)

二、他人眼中的王立動

大家公認懶、笨的孩子，在高中老師眼中卻變成了懂事、主動、上進、聰明的好學生。(DM8901)

笨、懶、不乖的孩子

讀書沒有辦法跟上進度的立動，只要碰到讀、寫，不論是念課文或日常填表格，讓同學覺得「你的國文造詣怎麼這麼差！」(IT導910321)對朋友說自己不愛看書，「連平常

大家喜歡看漫畫，他也不會看，漫畫可能字比較多，字多他就懶得看。不過像之前他有看幾米的插畫書，反正那種字少少的、圖畫比較多的，他比較看。」(ICI910316)跟立勳熟稔的同學說：「他寫字常常都只能寫注音，不然就是很多字不會寫，蠻嚴重的，可能是國小程度ㄟ，大概十個字裡，會寫的不到一半吧！」(ICI910316)學日文也出現類似情況：

他聽力還不錯，可是像剛開始讀的五十音，就是有一點像的，他都會唸錯。有時候我會盯他寫日文，但是寫一寫，他就『啊！我不想寫了！』就覺得寫那個沒有用、沒有辦法把它記起來，所以就不想寫了。(ICI910316)

笨、懶、不乖成為人們形容立勳的一部分。

●我覺得這個孩子不受教，媽媽這麼辛苦教你，老師已經反應同學都不喜歡你，這也是小小的問題，為什麼你不願意作？(IM901109)

●他對學科就就很隨便啊，就是不想念，沒有特別用心，可能也念起來也比較吃力，比較沒有辦法認真去閱讀，然後平常不看書啊---像學科老師覺得他上課都在睡覺，考試比較差，比較不認真，老師就覺得蠻頭痛的。(ICI910316)

因著成績不好，參加補救教學而成的「笨」，因著不認真、成績「故意」差而成的「懶」，因著愛玩、成績不好而成的「不乖」。但在同儕眼中，卻成為充滿酷勁的另類行徑：「我們去讀職業類科的學校，就是要學東西，就是要做出自己的東西！那國英數是死的東西啊！而且我覺得他這樣[用注音寫週記]很酷ㄟ！」(ICI910320)

上進、聰明的天才學生

術科成績常是名列前茅，特別是立體造型出色的表現，不僅為立勳撐起好學生的大傘，

更帶他找到一片天。同學就以讚嘆的口吻說：「『神啊』！就神啊！就會覺得他能做出『這樣』的東西，覺得他跟人家不一樣，會做出很多很不一樣的東西。」(ICI910320)媽媽也感受這份光環。過去，媽媽到學校常與數落脫不了關係，而今，面對此起彼落的讚嘆，對照過去，卻是怎麼也想不到：

我當時去學校，老師看到就說：『你是立勳的媽媽，喔！你孩子是天才！』甚至有一次他們出國，他們主任用台語跟我講：「ㄟ，立勳媽媽，〈恁那ㄟ醬尼猴仔，生到這款ㄟ囡仔！〉(台語)」那種對孩子整個評價你會覺得『怎麼會差別那麼大？』，就覺得蠻驕傲的這樣子，難得，難得讓媽媽覺得蠻光彩的這個樣子，ㄟ，我這個孩子竟然這麼出色！會有這樣的心情。(IM901109)

立勳上課主動提問、下課經常和老師討論，老師有工作也找他幫忙。術科老師幾乎對立勳都持正向、肯定的評價：「上課內容均能理解，沒有學習問題。」(BDT3)、「術科完全沒有問題，而且比一般同學優秀。」(DT10)

優秀的背後，是投入與自我要求的結果。和立勳近身相處的師生見證他的努力：

他可以做到不休息，一直做，十二個小時都在做東西，就是能ㄍ一ㄥ的時候，好像沒有極限，沒有一個頂點在，所以才能一、二天不睡覺都無所謂。我會把他形容成「引擎」！馬力足夠的引擎！一直作，可以沒有疲勞。(ICI910320)

要求完美的特質在持續不輟努力中表露無遺。例如準備丙檢時，「就是滴到一點墨汁，他也會重畫。」(ICI910316)但在小組作業上，當組員與他的想法不能協調時，「他認為反正不行就是不行，相對有些人就比較輕鬆，『你覺得比較好那你去作嘛！』所以就沒辦法如期交出一些作品。所以他個性有一

部份是比較霸道、求完美。」(IM901109)

只重術科，不重學科的特權份子

一位同學曾如此描述立勳對術科、學科的態度：「他就是只注重術科，學科他不注重。」(ICI910320)

不明顯的障礙加上課不認真、考試成績不好，讓部分學科老師覺得在基本要求都不願配合的前提下，卻要求法定標籤賦予的權利，使學障標籤成為一種「藉口」、「特權」，進而出現指責等行動，並認為背後有某種權力的勾結：「作得蠻好的，媽媽真了不起。言下之意，好像還是覺得你這孩子是好的，是沒問題的，你今天有這樣的成就其實是背後有一個很好的媽媽在跟你撐著啊！」(IM901109)以「靠關係」解釋優惠：

他媽媽會到學校講啊！他可以比較不用念啊！考試可以比較特別，就好像有一點靠關係，感覺好像有特權，上課不認真，又不認真讀，就覺得根本是找理由，找個代替方式，讓你不需要被罰。(ICI910316)

三、王立勳眼中的王立勳

我是壞小孩

當人們以成績差、規矩不好的笨、懶小孩與立勳互動，壞小孩也成為他眼中的自己。

●[國小老師]看我是比較不乖的小孩子，因為都很愛玩，成績都在很後面，愛玩，很皮啊，國中班導都一直以為我是不認真。(IL901111)

●剛開始學科老師也覺得我沒什麼，就覺得我也是不肯讀書，是故意的，成績那麼不好，然後又不是專心，可能就跟國中一樣，覺得我是壞學生。(IL910204)

●他們覺得你的藉口是什麼？就看我跟..還不是都一樣！然後成績又那麼不好，又不是專心，就覺得我可能不是一個很好的學生。(IL910131)

訪談中一直要證明自己曾是個壞小孩的立

勳，說著自己上課與同學聊天、分心，有個把擤鼻涕的衛生紙往抽屜裡丟的國小，也有個在段考時合力把同學關進教室櫃子的國中，並將「比較愛玩的自己」納入「壞小孩」的定義：「壞小孩就是很愛玩啊！我所謂愛玩就是只想到玩，比較不肯做事或是根本不想做事情，那才是真正的不好，那才是壞。」(IL910131)

我就跟正常人沒兩樣

立勳認為自己「沒有辦法像人家念得那麼順」(IL910204)碰到填寫個人資料，「有時還是會填錯，就像『樺樹路』[地址]的「樺」，木字旁，就會填到人字。」(IL901111)也焦慮旁人是否能從他身上找到學障的蛛絲馬跡：「就很怕上國文課那種啊，要被叫起來念，基本上高中都沒被叫過，剛好狗屎運跳過去，國中、國小就很常被叫，超衰的！」(IL910204)「學科跟不上、跳行依舊在」的狀況，在剛進高中曾擔心「會被當掉，一直修，修不完，會擔心畢不了業，因為學科就不行！」(IL910131)

立勳承認自己「文字就很糟糕，閱讀就是一大困難。」(IL910204)但也強調「文字之外的就還好，圖的都沒問題。」(IL901111)：

像我也算是文字沒有辦法那麼認知，可是我其他能力還行，那就都還好，其他一切正常的話，就OK！大部份是找到自己的方向，就會對那個特別努力。(IL901111)

在「其他一切正常」的世界，立勳構築的是：「我就跟正常的人沒有兩樣。」(IL910131)

難聽的「名字」

訪談中立勳鮮少說出「學障」，通常以「這個東西」、「那個狀況」帶過，認為「這個名詞」對自己的影響是：「如果它不取這個名字，取比較好聽的名字，說不定我就不會像現在比較不公開啊！像你有懼高症啊！雖然是一種症狀，但是人家不以為然，覺得

沒什麼，可能是這個名字，就覺得什麼聽障啊！蠻難聽的。」(IL910131)並說出質疑「自己是障礙」的原因：

●不好聽，那個「障」字很難聽，因為我覺得我都OK、都好好的啊！我四肢健全，除了讀書之外，其他沒有那麼嚴重。(IL901111)

●我覺得我算是幸運的吧！因為從以前一直到現在都很順，雖然有一點挫折，至少都算是有升上來，而且都算是有讀完。(IL901111)

浮現立動勾勒的障礙：「外觀有缺損，獨立生活有困難，無法正常升學者。」但當自己是「四肢健全」、「都好好的」與他定義的障礙出現落差，卻又須塞進障礙的框架，衝突便油然而起。

是污名也是福利的標籤，讓立動有排拒、迴避、矛盾等反應，其中不正倒映對學障錯綜複雜的況味與感受？但若有「成為」一個正常的笨小孩或學障者的選擇權，會如何選擇？「我是覺得目前這樣子我是比較高興，因為我覺得我某一方面比較強啊！就是還蠻高興自己這邊還算不錯！」(IL910131)這個跳脫設定框架回答背後有個主軸：學障、美術才能的關係是什麼？

又會「讀書」又會玩的人

「著迷某一樣東西，喜歡做，有想法一直在作，整個人都陷下去，一定會把它做到最好才停。」(IL910131) 延展出「你很強」的稱譽，但獨家創意才是強字底下的寶鑽。他以成熟口吻說：「我不敢講我是最好，應該講我有努力在做我有興趣的事，我不能說我很強，因為比我強的人還是有，真的還是有，但是我覺得…可能是想法吧！那想法只會我有。」(IL901111) 對於現在，他說：「有些人會覺得高中比國中輕鬆，我是覺得比國中辛苦，不只比國中辛苦，而且是辛苦

二倍。」(IL901111) 但是「現在是有目標，也算快樂，不過沒有以前那麼快樂，但是我覺得現在還比較好，現在是知道的方向，總不可能一直玩下去吧！」(IL910131)

美術才能拾起立動口中「一直玩，不想讀書的壞小孩」：「我是又喜歡玩又喜歡作，其實我覺得有時候在做美術，感覺算是在玩，因為在美術方面最行！」(IL910131) 這時浮現的不再是沒有信心、兀自飄流的立動，現在「有自信會再去拼，跟以前差很多。」(IL910204) 而且「很認同自己美術的地方強、比較敢發揮，知道那是自己的地方。不是美術的地方就比較不會去表達，感覺比較不行。」(IL910131)

美術才能、學習障礙一樣攪動立動的生命，讓他從乏人問津到廣受矚目，發現屬於自己的珍寶竟在手中。如果學障讓人生扁舟一度迷航，那美術才能也許是讓他重執槳，找回航線的羅盤。若無手中的羅盤，會變成什麼？

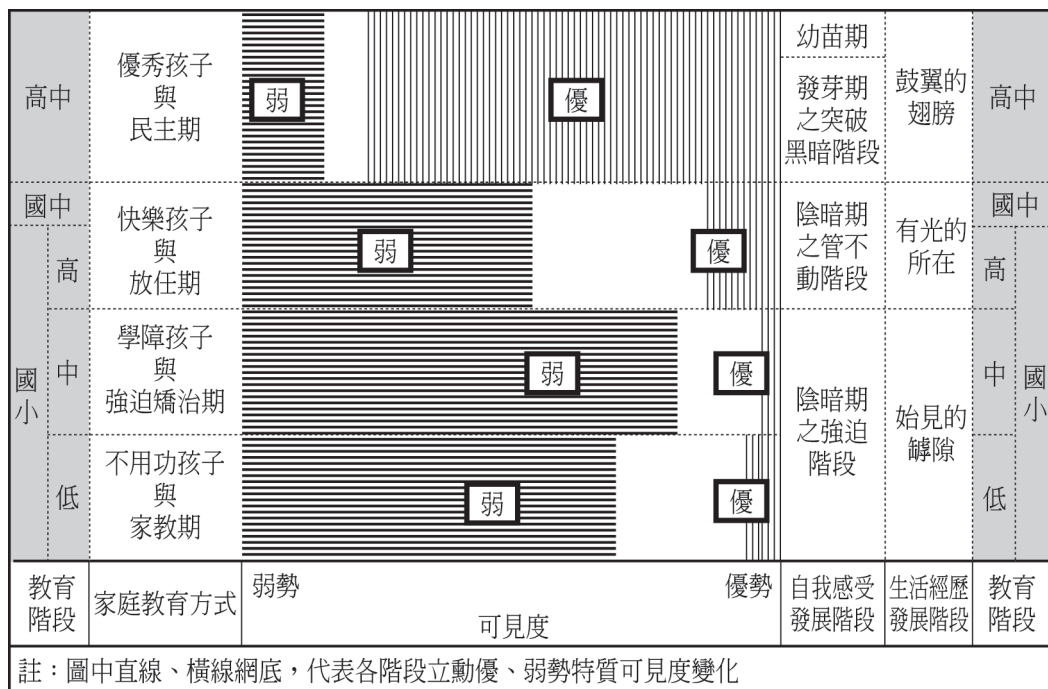
變壞小孩吧！因為…怎麼講，因為沒有人肯定我吧，那可能就會很慘，會比較落魄，比較沒那麼…不像現在這麼好。(IL901111)

雲端的孩子

高中以前立動「不受肯定一樣是學科嘛！算陰暗期，我是在高中才變比較…才在發芽，在高中才突破陰影。」(IL901111) C老師的提攜是立動念茲在茲的轉捩點：

第一次交作業，他看到我的東西，第一眼就肯定我，他是我…算是被肯定的第一次，從小到大被肯定最、最、最嚴重的一次！(IL910131)

聽著立動用力說出三個連續「最」字，表達對「肯定初體驗」的興奮，空氣中還有股化不開的激動。高一美工科展連摘二金一銀一佳作，「所以從那一次我就開始衝。」(IL901111) 然而，每年都有校外得獎記錄的立動，90年卻



圖二 立動優弱勢特質變化圖

習得讀寫是初入學校主要任務，學障以「功課不好」姿態出現，家庭教育傾向家教式、強迫矯治式，展開立動口中「陰暗期之強迫階段」，相對減少發掘優勢的空間，度過「始見罅隙」的生活。至國中自學班，家庭採較放任的教育方式，學障也在成績不好是一種班級常態裡降低可見度，立動雖以「不認真」度過「陰暗期之管不動階段」，卻在校外活動尋得成就，走過「有光所在」的生活經歷。進入重術科輕學科的高職美工科開始「鼓動翅膀」的生活經歷。家庭教育的民主、良師出現、比賽肯定，提高優勢可見度，讓壓在「笨」、「懶」金箍下的立動有了「突破黑暗階段」。在術科優異表現模糊學科差是「不能作」與「不願作」的同時，過程必然的挫折、流言暗自流竄，迫使他重新面對、承受雙重能力，其稱此為「幼苗期」。

從立動生活經歷發現專注障礙面的補強與矯正經驗，似對學習幫助有限，且影響自我概

念與親子關係。提供優勢發揮平台、減少障礙的強調、家庭學校的支持、良師引導、校外活動參與等則是立動在雙重能力下有利的發展條件。不過，在有利條件發展成熟之前，家庭、學校、個人都有一番掙扎、調適與妥協的過程，而且不同面向的衝突仍有持續發生的可能，但有利因素可減低衝突劇烈程度。

(二) 雙重特殊學生變動的人我形象

隱性障礙的雙重特殊學生在能力非同步與相互掩蓋下，缺乏辨識度高的特質，限制他人的理解，反映雙重特殊學生衝突與隱匿的生活經歷，衍生多面、矛盾而擺盪、變動的人我形象，呈現形象構築與環境的鑲嵌。就他人眼中的立動而言，在著重學科的環境具有笨、懶特質，在優勢發揮的環境則被視為天才的好學生。立動眼中的立動，則有隨弱勢成為焦點，將最後一名、壞學生內化成自我的一部分，也有在優勢發揮時構築又會讀書又會玩的自己。挫折的成長經歷帶給他對優勢持續度有較多焦

慮，但希望藉由優勢將弱勢污名轉為另類名牌的「不正常人」看法整合能力的不一致，使立動對自我接受從選擇性的擺盪中開始走向統整。

人我人眼中的立動，隨優弱勢可見度在不同時空遞嬗而轉換。當出現能力高度不協調時，外界在缺乏認識下，對此矛盾各依線索認知解讀，個人動機與意願是常見的解釋角度，此卻易為立動普遍遭遇挫折與無奈之源。

(三) 權力工具或特權

隱性法定標籤的特徵在於可見度低，是隱性，故易隱藏，也易誤解，所以立動擁有公開法定標籤與否的權利，社會也有看不見法定標籤而下的詮釋，由此影響權力工具解釋效力，特別在能力不協調的表現下，呈現只見特殊待遇、不見障礙的現象，也易將特殊服務以特權方式解釋，衝突也由此而生。特殊才能與學障同時出現，產生美術表現優異、學科態度不認真與學障標籤保護的三角關係，當家庭資源（媽媽到學校拜訪老師）與其他資源產生（學校行政的協助）串聯，獲取社會資源（特教服務），外界對優惠現象的合法性有不一致的接受。如果環境對法定標籤的接受度與障礙可見度成正比時，若障礙缺乏辨識度，加以障礙、資優二分的印象，便有質疑社會資源持有的正當性，同時考驗法定標籤對俗民的解釋範圍與程度。在提倡融合教育、回歸主流的今日，隱性、輕度障礙，或是兼具資優、障礙雙重能力的孩子，在銜負特教權力下，社會與個人如何回應法定標籤與能力可見度的衝突，是另一項值得探討的議題。

(四) 個體對標記的主體權

對立動而言，被標記感與操控標記策略是一動態過程。從看沒有預期、到貼上障礙標籤，至須以特殊管道升學，當面對法定標籤合法性受質疑，瀕臨特殊升學管道資格的喪失，心底卻有不是障礙的欣喜。在標籤效應好壞互見下，立動對操控策略是「運用有利，避免負

向。」特別在同儕互動上會小心閃躲障礙標籤的出現與效應。但當標記成為權力時則會接受，例如他一方面敏感於成績單上因障礙身分獲得成績調整的註記，但也認為成績調整對他來講非常重要，因為如果沒有將及格分數調整至四十分，自己可能連畢業都很困難，遑論能在美術上盡情發揮。但他也因學科分數低空飛過，連帶全班第一的術科成績也被拉了下來，畢業仍無法獲得成績優異獎。

結論與建議

一、結論

本研究係以一位美術才能優異的學障學生為研究對象，經深度訪談與蒐集相關文件方式進行質性研究，以了解隱性障礙的雙重特殊學生成長過程的生活經歷、在他人與自己眼中的模樣。綜合本研究結果有三點結論：

(一) 隱性障礙的雙重特殊學生之生活經歷

立動口中不如意但已找到方向的生活經歷，可歸納成「始見的罅隙」、「有光的所在」、「鼓翼的翅膀」等三階段，當中能力可見度呈現障礙先明後降、資優先低後升之態。在學障於基礎讀寫任務的教育階段可見度漸清晰下的「始見的罅隙」裡，立動在歷經親子學習衝突、確認障礙鑑定等事件，從懵懂無知的被動到不得不然的逆來順受；在學習挫折的反彈與家長教育方向改變的「有光的所在」，立動在歷經入自學班、隱藏學障身分、有成就的校外活動等事件，從掙脫壓抑的抗拒到尋找興趣，同時刻意忽略生活對障礙的凝視；而在強調讀寫的升學制度與著重技職能力的高職背景下「鼓翼的翅膀」裡，立動再度面對障礙身分隱藏的困境以及獲得自我實現的契機，經歷升學阻礙、良師啟蒙提攜、追求卓越與突破的企圖，優勢可見度提高，他也從升學的徬徨無助到運用優勢積極投入，同時仍擔心障礙身分曝光。

(二) 他人眼中隱性障礙的雙重特殊學生

立勳的生活經歷因著資優、障礙的非同步性與相互掩蓋，以及缺乏辨識度高的特質，限制人們的理解，形塑他人眼中「笨、懶、不乖的孩子」、「上進、聰明的天才學生」、「只重術科，不重學科的特權份子」等變動形象。笨、懶、功課不好的印記從國小持續到國中，即便上了高職美工科，在部分學科老師眼中，與術科相較下，他仍是個不願意在學科努力的學生，難以理解其在不能與不願間的差異。當優勢可見度提高，他人眼中將成績差的壞小孩翻轉成「上進、聰明的天才學生」，然而在對隱性障礙理解與能力不協調接受困難的視框下，立勳規避學科的態度加上身障學生特殊服務，形塑「只重術科，不重學科特權份子」樣貌。

(三) 隱性障礙的雙重特殊學生眼中的自己

立勳眼中的自己隨著資優、障礙可見度在不同時空遞嬗而轉換、擺盪，歷經不同生活階段依序衍生六類形象：我是壞小孩、我就跟正常人沒兩樣、難聽的「名字」、又會「讀書」又會玩的人、雲端的孩子、把標籤變成名牌的不正常人。立勳的自我形象特別在障礙與資優可見度高的生活經歷下清楚被建構，呈現與環境的鑲嵌性，且受生活經歷背後的社會價值與自我對雙重特質接受程度支配。

綜言之，在這名自小二鑑定為學障、國中刻意排拒特教安置、高中以發揮優勢為特教服務基調的雙重特殊學生的探索裡，除漸褪雙重特殊學生生活經歷的隱匿面紗、整理人我眼中的形象，更重要的是發掘雙重特殊學生的存在性。雖此僅為一例子，本研究也不試圖據此推論其他雙重特殊學生的生活經歷與人我形象，但或許此例子中若干經驗，能提供有類似特質的學生、家庭一些參考，減少摸索、碰撞的時間，亦可提供教育工作者在面對能力不一致的學生另一種可能的視框。

二、建議

本研究從隱性障礙的雙重特殊學生經歷，反應資優、障礙雜揉個體的實況與遭遇，試圖與資優、障礙分立的線性角度對話，進以思考學生的特殊需求，探討資優、障礙間可能的共生與互動。不過研究結果暴露現行教育對雙重特殊學生認定與教導的限制，以及雙重特殊學生與相關人士在資優、障礙概念澄清上也有加強之必要，也提醒社會與教育界需有更多的省思與作為：教育體制是否考量讀寫障礙卻有特殊才能學生的升學空間？學校、老師有無專業協助學生障礙以外的資優、資優以外的障礙？更重要也最根本的是雙重特殊學生如何才能被「看到」？

從特殊教育的角度來說，隱性障礙的雙重特殊學生帶給特教領域的挑戰是：如何減低社會、家庭、學校對資優、障礙刻板印象，引導具變動形象的雙重特殊學生？若能在支持網絡的前提下，以較細緻的手法提供諮詢、教學與福利等服務，以有效了解、發展隱性障礙雙重特殊學生的教育方向，或可讓學生與家長多一個對身分處理的方向。這些結果也可提醒教育主管機關和師資培育機構採取積極的行動。例如規劃普通班教師、特教教師特教知能研習中，在認識雙重特殊學生特殊面的特質外，也應提供一般性的樣貌，讓老師在面對每一個學生，不至以簡單聚焦於障礙面或資優面。至於師資培育機構有責任培育專業的特教師資面對雙重特殊學生帶來的挑戰。

回歸隱性障礙雙重特殊學生生活經歷與人我形象多樣、變動與歧異背後的本質，可能是不協調、非同步能力的發展，也可能是挑戰現實社會對資優、障礙的定義與可見度變異的理解。若能正視此現象，也許就比較能接受，若在接受之外，有積極行動，或可讓社會有機會理解、重新看待「一個人」。

參考書目

一、中文部分

吳昆壽（民88）：資優殘障學生教育現況與問題調查研究。**特殊教育與復健學報**，7，1-32。

吳昆壽（民90）：資優殘障學生家庭生態系統研究。**資優教育研究**，1，85-110。

郭為藩（民73）：**特殊兒童心理與教育**。台北，文景。

黃文慧（民91）：雙重特殊學生（2E）的研究沿流、特質與鑑定之啟示。**資優教育季刊**，83，10-20。

盧台華（民84）：殘障資優學生身心發展特質研究。**特殊教育研究學刊**，7，203-219。

二、英文部分

Barisa, M. T., & Rogers, J. S. (1990). *Labeling learning disabled college students*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 326 140)

Baum, S., & Kirschenbaum, R. (1984). Recognizing special talents in learning disabled students. *Teaching Exceptional Children*, 16(2), 92-98.

Becker, H. S. (1966). *The Outsiders*. Glencoe, IL: Free Press.

Betts, G. T. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.

Brody, E. B., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282-296.

Compares, J. A., & Levitt-Perlman, M. (2000). The gifted child with Attention Deficit Disorder: An identification and intervention challenge. *Roepers Review*, 22, 171-176.

Fernald, C. D., Williams, R. A., &

Droescher, S. D. (1985). Actions speak louder: Effects of diagnostic labels and child behavior on perceptions of children. *Professional Psychology Research and Practice*, 16, 648-660.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. N.J.: Prentice-Hall.

Gottlieb, J. (1974). Attitudes toward retarded children: Effects of labeling and academic performance. *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 268-273.

Kardaras, K. (1996). *Teacher perceptions of negative characteristics and their attributions to giftedness and/or Attention Deficit Hyperactive Disorder*. Unpublished doctoral dissertation. Adler School of professional Psychology, Chicago, IL.

Minner, S. (1989). Initial referral recommendations of teachers toward gifted students with behavioral problems. *Roepers Review*, 12, 78-80.

Minner, S., Prater, G., Bloodworth, H., & Walker, S. (1987). Referral and placement recommendations of teachers toward gifted handicapped children. *Roepers Review*, 9, 247-249.

Patton, M. Q. (1990/1995). *Qualitative evaluation and research methods*. 吳芝儀、李奉儒譯：質的評鑑與研究。台北，桂冠。

Perkerson, D. S. (1999). *Practices population of twice-exceptional students in the state of Mississippi*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 434 472)

Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted*

- Child Quarterly*, 44(2), 123-134.
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1995). *Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 388 021)
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exception Children*, 63, 463-479.
- Ritzer, G. (1983/1989). *Sociological Theory*. New York: Alfred A. Knopf. 馬康莊、陳信木譯：社會學理論。台北，巨流。
- Robinson, S. M. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disability. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195-204.
- Schiff, M. M., Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1981). Scatter analysis of WISC-R profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 400-404.
- Schutz, A. (1959/1992). *Collected papers. Vol.1: the problem of social reality*. 盧嵐蘭譯：社會現實的問題。台北，桂冠。
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 20, 204-210.
- Vespi, L., & Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted leaning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 55-72.
- Whitmore, J.R., & Maker, C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Yewchuk, C., & Lupart, J. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford, New York: Pergamon Press.

附錄 1 訪談大綱一、自我介紹

<p>一、自我介紹</p>	<p>(一) 本資料、家庭背景、興趣、專長等。 (二) 「最---」的問題</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 最喜歡作的事 ● 最在乎的事 ● 影響最深刻的人 ● 最不喜歡的事
<p>二、現在的生活世界</p>	<p>(一) 請問你每天生活作息大致的情形。 (二) 談一談目前家庭生活與家人相處情況、對你的態度、在他們眼中你是什麼樣子？ (三) 談一談目前學校生活與老師、同學相處情況、對你的態度、在他們眼中你是什麼樣子？他們都如何稱呼你？ (四) 現在，你的學習情況如何？ (五) 你覺得自己是什麼樣的人？ (六) 現在，你最困擾的是什麼事？ (七) 現在，你最驕傲的是什麼事？</p>
<p>三、以前的生活世界</p>	<p>(一) 在國小（中）的家庭生活是什麼樣？ (二) 在國小（中）的學習情形是什麼樣？ (三) 在國小（中）你覺得老師對你的態度是什麼？ (四) 在國小（中）與同學相處的情形如何？ (五) 國小（中）對你印象最深刻的是什麼事情？ (六) 你覺得你在國小（中）是一個什麼樣的人？</p>
<p>四、未來的期待</p>	<p>(一) 你對未來有什麼期待？ (二) 你希望成為什麼樣的人？ (三) 為達到目標，你作了什麼樣的準備？</p>
<p>五、雙重特殊能力</p>	<p>(一) 你怎麼發掘自己的不一樣？ (二) 你當時的感覺如何？ (三) 你覺得如果告訴別人你是特殊的，你覺得別人會怎麼看你？ (四) 你怎麼樣發現自己對優勢？</p>
<p>六、經驗的意義</p>	<p>(一) 你覺得障礙造成的經驗對你來說有什麼樣的意義？ (二) 你覺得優勢能力，對你有什麼樣的意義？ (三) 你怎麼樣看待這二種特殊能力？</p>

附錄 2 立動世界的訪談記事

時間	研究事項	管理系統編碼
901109 09:00-12:00	訪談立動母親(地點:麥當勞、奇諾才藝班教室)	B 母 901109
901111 13:00-15:00	訪談立動(一)(地點:右岸咖啡館)	B901111
901217 15:00-15:10	電洽立動母親,因立動課業忙,不克受訪	B 母電 901217
910104 13:00-13:30	與立動母親見面,歸還作品相簿,徵詢立動受訪時間與相關受訪老師資料	BJ910104
910113 10:00	立動母親來電,告知1/21下午六點可受訪	BJ910113
910121 17:00	立動母親五點來電,因日文課調課之故,訪談延期	BJ910121
910122 21:30	打立動手機,確定訪談時間	BJ910126
910131 14:00-15:30	訪談立動(二)(地點:右岸咖啡館)並確定下次訪談時間	B910131
910204 15:00-16:30	訪談立動(三)(地點:右岸咖啡館)原定下午二點的訪談,因立動忘記,延於三點開始	B910204
910224 15:30	打立動手機,確定適合受訪的老師與同學名單	BJ910224
910311 14:30-16:00	電訪高中特教輔導老師	BT 特 910311
910312 16:30-18:30	訪談高中導師(地點:出雲高中製圖室)	BT 導 910312
910314 12:10	電洽高中C老師,說明邀請原因與約定訪談時間	BJ910314
910316 11:00-13:00	訪談蔡同學(地點:河岸咖啡屋)	BCI910316
910317 17:00	電洽車神同學,說明邀請原因與協商訪談時間	BJ910317
910320 21:30-23:00	訪談車神同學(地點:右岸咖啡館~永平店)	BCI910320
910321 10:00-11:00	訪談高中C老師(地點:出雲高中庭園)*錄音失敗	BTC910321
910325 10:00	將C老師的訪談記錄,以限時專送寄給C老師	BJ910325
910328 24:00-24:30	C老師晚間來電,對記錄有意見,表達4/25再與之聯絡、修改之建議	BJ910328
910425 12:00	聯絡不到C老師,將論文關於引用C老師語料部分先傳真給他,並留言請跟我聯絡	BJ910425
910426 15:10-15:20	C老師來電,我告訴他傳真的資料,老師有點不高興掛了電話	BJ910426
910426 17:50-18:30	C老師來電,告知所做的修正處與研究回饋	BJ910426
910612 19:00-21:00	請立動檢核資料(我以說明的方式請之檢核)(地點:STARBUCKS)	BJ910612
910614 16:00-16:30	以電話方式,了解立動母親檢核資料的情況,並澄清問題	BJ 910614
910615 20:00-21:00	請立動母親檢核資料並訪談心得	BJ910615

附錄 3 立動世界相關文件一覽表

類型	文件名稱	管理系統編碼
個人作品	八十八學年度美工科科展一年級得獎名單	BDB1
	行天公攝影比賽作品與活動花絮	BDB2
	國小六年級上學期三次段考成績單	BDB3
	國小六年級上學期成績單	BDB4
	高一成績單	BDB5
	生活作息表	BD901111
	立動歷年作品集	BD901109
	出雲高中美工科日間部21屆畢業專刊	BD910530
	資料審閱單(立動)	BD910611
	王立動媽媽陳情書	BDM880530
家庭檔案	感恩的媽媽~特殊管道升高中職的成功經驗	BDM8901
	立動媽媽經驗分享	BDM900401
	資料審閱單(母親)	BDM910615
學校檔案	出雲高中學生綜合資料表(A卡)	BD880827
	魏氏兒童智力測驗記錄	BD880123
	閱讀障礙測驗結果	BD880530
	臺大醫院診斷書	BD880602
	語句完成測驗	BD880904
	鑑定安置同意書	BD880604
	出雲高中八十八學年度學習障礙輔導講座暨座談會記錄	BD881122
	教學訪談記錄表~高一國文老師	BDT1
	教學訪談記錄表~高一數學老師	BDT2
	教學訪談記錄表~高一素描水彩老師	BDT3
	教學訪談記錄表~高一基本設計、美工概論老師	BDT4
	教學訪談記錄表~高一基礎造型老師	BDT5
	教學訪談記錄表~高一漫畫老師	BDT6
	教學訪談記錄表~高一製圖老師	BDT7
	教學訪談記錄表~高二心理輔導老師	BDT8
	教學訪談記錄表~高二電腦繪圖老師	BDT9
	教學訪談記錄表~高三導師	BDT10
	教學訪談記錄表~高三油畫老師	BDT11
	教學訪談記錄表~高三心理輔導老師	BDT12

Bulletin of Special Education 2005, 28, 289-312
National Taiwan Normal University, Taiwan, R.O.C.

Observing Traits In Daily Life Life Stories On A Twice-exceptional Student

Wen-Hui Huang

Taipei Municipal Hsin Hsing Junior High School

ABSTRACT

The purpose of this qualitative research was to construct the on-going life stories of a twice-exceptional adolescent student who is an art-talented senior high school student with LD. By interviewing the student and their significant others, I tried to unfold the image of the twice-exceptional students and explore the impact of special educational labels in the daily life.

There were some findings from the life study of the twice-exceptional student with hidden disability. In his family, parents had treated him with cruelty until they understood about their child's special needs. In school, he even felt some teachers looking down upon him, but once he was accepted, he would develop his own advantages. In peer relationships, he would worry if the peers noticed his disabilities. As for himself, gradually he had built up confidence of his speciality and found his own way of the future life.

The impact of the gifted and disabled labels was closely related to environmental and personal factors. People tended to overlook the special needs of gifted students with hidden disability. When the performance could not fit to the expectations of the gifted side, people would be confused and amazed. Only when the student was accepted as a twice-exceptional student, he would make significant process on self development and therefore fully understanding from others might appear.

Key words: twice-exceptional, gifted with LD, qualitative research methods