

家長觀點——學習障礙者在融合教育中 持續面臨的困境

歐思賢

臺北市立松山高級商業家事職業學校
特殊教育教師

摘 要

台北市學習障礙者家長協會於 2018 年與《親子天下》雜誌合作「建構友善學障兒學習環境，你我可以做的一個改變」網路調查活動，盼以實際行動促進學校與社會的改變。調查對象採方便取樣，完成填答後，由協會社工再次電話回訪確認其內容。協會邀請筆者協助將調查蒐集到回應的一部分進行分析，作為未來家長團體倡議及參與行政主管機關擬定相關政策的參考。採用質性資料的編輯式分析模式與持續比較策略，逐步發展分類系統，並詮釋說明文本中的關聯性。分析結果浮現四個選擇編碼：（一）學習障礙的學習適應困難；（二）家庭承擔的壓力與挑戰；（三）偏見與隱微歧視的社會心理環境；（四）隱藏的結構性阻礙。最後對實務工作與未來研究提出建議。

關鍵詞：學習障礙、融合教育、家長觀點、隱微歧視、結構性阻礙

* 通訊作者：歐思賢 (briten19820109@gmail.com)

Perspectives from Parents: The Continual Challenges to Students with Learning Disabilities in Inclusive Education

Szu-Hsien Ou
Special Education Teacher,
Taipei Municipal Songshan High School
of Commerce and Home Economics

Abstract

In 2018, The Taipei Learning Disability Parent Organization held an online investigation with “CommonWealth Parenting and Education Magazine” to promote changes in schools and society through taking action. Convenience sampling was used and the association conducted telephonic follow-ups to clarify responses after the participants finished the questionnaire. This article aims to analyze partial data collected and gives suggestions about policy to the authorities. Four selective codes emerged: (a) Difficulties of accommodation in school; (b) Parental stress and challenges; (c) Prejudice and microaggression in the social psychological environment; (d) Hidden structural barriers. The practices and further research were discussed.

Keywords: learning disabilities, inclusive education, perspectives from parents, microaggression, structural barriers

*Corresponding Author: Szu-Hsien Ou (briten19820109@gmail.com)

壹、緒論

我國於 2014 年頒布《身心障礙者權利公約施行法》，使得《身心障礙者權利公約》（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities，以下簡稱 CRPD）保障身心障礙者人權之規定，具有國內法律之效力。行政院成立了身心障礙者權益推動小組，以推動相關工作進一步落實 CRPD 所保障之事項。CRPD 在其一般性建議書中提到教育系統必須具有可得性 (availability)、可及性 (accessibility)、可接受性 (acceptability) 與可調整性 (adaptability) 等四個關聯特性（教育部譯，2016），為訂定相關法規或規劃身心障礙者的教育服務時，提供了很好的思維。2017 年 10 月底舉辦「身心障礙者權利公約初次國家報告國際審查會議」（以下簡稱 CRPD 初次國際審查），結論性意見中的第 III 部分「主要疑慮與建議」裡，針對教育（第 24 條）指出我國融合教育不足之處，並提出諸多關切與建議（行政院，2019）。

學習障礙自 1984 年入特殊教育法至今，人數一直是我國身心障礙學生人數之冠（教育部，2020），至 2012 年終得以申請內政部身心障礙證明，其障礙獲社會福利認可。近四十年來，社會大眾與教育人員對於學習障礙者應有一定認識與理解。然筆者曾協助學校處理不少學習障礙學生家長申訴案件，多源自家長感受到學校教師——甚至於特教教師——對自己孩子學習障礙的迷思與誤解，進而招致親師合作中衝突四起，類似事件也曾見於家長觀點的研究與報導中（黃己娥、王天苗，2007；陳珮雯，2018；曾凡慈，2021）。

因無法從外觀上看出學習及生活適應的困難，學習障礙者常為外人所誤解，其心理上可能也會對自身學習表現不滿而衍生出其他情緒行為問題；與許多低成就學生相似，智力和成就間出現明顯落差（葉靖雲，2011），被誤解為學習動機或其他因素使然，普通班教師亦常無法針對其核心困難教導或介入有效策略。因

此有必要持續從不同的觀點，理解他們在融合教育的真實世界裡所面對的困境。

台北市學習障礙者家長協會在 2018 年與《親子天下》雜誌合作舉辦「建構友善學障兒學習環境，你我可以做的一個改變」活動；時任常務理事的郭馨美在受訪時表示：

「即使過了這麼多年，臺灣社會對學習障礙者的認識依然很薄弱…，學習障礙的孩子仍容易被貼上『笨、懶惰、不專心、不用功』的標籤，…團體合作競賽中，永遠被視為那顆拉低分數的老鼠屎…媽媽，連帶也成了大人眼中『管教有問題』的家長。」（張子弘，2018）

該活動蒐集近 100 個學習障礙者家庭心聲，望後續能形成促進社會大眾認識與理解學習障礙學生的行動方案，盼這些行動能夠促進學校與社會的改變。協會邀請筆者協助將蒐集到問卷回應的一部分進行分析，作為未來家長團體倡議及參與行政主管機關擬定相關政策的參考。筆者深信，學習障礙者與其家庭的現身與發話，更能呈現其面對真實世界遭遇的困境面貌。

以下先進行文獻探討，接著分別說明資料蒐集與分析方法，對分析結果進行討論，最後提出結論及建議。

貳、文獻探討

一、學習障礙者的適應困難

曾瓊禎與徐享良（2006）指出學習障礙學生壓力首重「學校生活」層面，他們可能反映「上課都聽不懂」，覺得「學校功課寫不完」，認為「學校考試太難」，「不知如何把課業學好」，也「擔心未來升學或找工作的問題」；其能力缺陷透過教學也難轉變且伴其一生，故學習新的、複雜的內容對他們而言並非易事（黃己娥、王天苗，2007；王瓊珠，2017）。

學習障礙不單是個體本身的問題，它會隨

環境要求不同而產生變化（王瓊珠，2017），受限較差的思考技能和有缺陷的社交技能，導致他們在因應社會性互動議題時產生負面的結果（詹文宏、周台傑，2006）。學習障礙青少年在社會情緒適應顯著困難，甚至會衍伸出憂鬱情緒，出現率高於一般青少年，「我覺得緊張煩躁」、「我現在變得比以前更容易失去耐性」、以及「我的心情時好時壞」是他們可能常出現的反應（曾瓊禎、徐享良，2006）。

二、融合環境中的挑戰

在我國 CRPD 初次國際審查結論性意見的教育（第 24 條）部分，表達「國家迄未承諾全面實施完全融合教育」，尤其「未能區分排除、隔離、整合與融合」；忽略永續發展目標中，有關「融合及高品質教育」的意涵。這些關切像是：「對於身心障礙學生就讀普通學校中的普通班級，以及接受職業與專業訓練，均設有限制」、「學習生涯中的學術、社會各方面，普遍缺乏通用設計、學習通用設計及合理調整，對身心障礙兒童、青少年及成人於普通教育設施內接受教育造成阻礙」、「教師未接受適當訓練以協助就讀普通班級的身心障礙學生」等（行政院，2019）。

普通班教室內學生的個別差異越來越大，教師課堂教學獲得的資源卻很少；雖然學習障礙和其他學習不利學生大多數安置於一般班級中，不代表他們的學習權益已經受到保障（葉靖雲，2011）。學習障礙青少年在學習能力與社會能力的缺陷影響之下，處處逢逆的機會必然大於一般青少年（曾瓊禎、徐享良，2006）。當這些學習問題伴隨其嚴重學業缺陷時，帶給每位普通班教師極大的挑戰（呂翠華，2011）。

家長是陪伴孩子一路成長的重要角色，比教育工作者更了解孩子一路以來的學習適應困難。同樣在學校的場景裡，筆者希望能透過本文以家長角度詮釋其學習障礙子女的適應困難與面臨的挑戰，能供協會未來倡議及參與擬定相關政策的參考。

參、資料蒐集與分析

一、問卷資料蒐集歷程

此份問卷由臺北市學習障礙者家長協會與《親子天下》雜誌合作進行調查，問卷內容由協會擬定，分為四大題，而本研究僅針對第一題「您的學障孩子曾經遭遇過哪些困難？」進行後續分析。調查對象採方便取樣，以 Google 表單製成問卷，開放式自由填答。自 108 年 7 月 17 日起於協會網站刊登招募訊息，公開徵求 100 個協會會員家庭參與填寫問卷：填答者子女的年齡從學齡至成人都有；完成填答後，由協會社工再次電話回訪確認其內容。

二、資料分析方法

有效資料 86 筆，填答者背景資料如表 1，部分調查結果已於《親子天下》雜誌第 102 期刊載。本文僅針對問卷第一題進行分析。

表 1
填答者背景資料分析

類別	項目	人數	小計
身分	父	4	86
	母	78	
	親友	4	
年齡	31-40歲	21	86
	41-50	42	
	51-60	15	
	*不詳	8	

先匿名填答者姓名及可辨識資訊，再將資料彙整至 Excel 活頁簿，依序以最小意義單位文句切割後編輯行號，後續討論引用的資料文本編號共 3 碼，如表 2。

採編輯式分析模式 (editing analysis style)，透過持續比較策略，反覆閱讀文本（填答內容），辨識分析單位，逐步發展出有意義的分

類系統，然後以詮釋方式說明文本中的關聯性（張芬芬，2010）。首先分析文本意涵進行第一階段的開放編碼，相同意涵的文本，盡可能編輯相同的開放編碼，或修正先浮現的編碼系統以符合意涵相近的文本。接著，歸納意義相近的開放編碼進行一至兩層的主軸編碼，隨重複或概念相似的主軸編碼出現，亦同步調整先出現的主軸編碼，以囊括歸入的開放編碼意涵；隨著浮現的主軸編碼系統逐漸清晰且明確，將意義概念相似的主軸編碼分類歸納，進行最後階段的選擇編碼。資料分析時，筆者邀請郭馨美理事擔任同儕檢核，持續透過正式與非正式的討論直至達成共識，避免筆者主觀詮釋所見。

表 3

學習障礙者在融合教育中持續面臨的困境

選擇編碼	主軸編碼	開放編碼
1 學習障礙的學習適應困難	1-1 核心困難	聽說讀寫算困難；記憶力差；不專注與過動；動作協調困難
	1-2 學習挫敗感	對學習、完成作業感到吃力辛苦、事倍功半；對低成就感到挫折，導致動機低落
	1-3 衍生的適應挑戰	情緒困擾；藥物副作用影響；不願意接受特教服務
2 家庭承擔的壓力與挑戰	2-1 缺乏系統性資訊與獲取機會	自感知能不足；不理解時錯誤教導及延誤確認障礙
	2-2 家庭成員的誤解或犧牲	學習障礙手足被忽略；家長與家族成員間摩擦
	2-3 有／無形的額外負累	孩子評估治療、消化與孩子障礙有關資訊的時間或經濟負擔；家長自身情緒勞務議題
3 偏見與隱微歧視的社會心理環境	3-1 學習障礙者人際互動的劣勢地位	可能經歷不同程度邊緣化感受、被排擠或被霸凌的經驗
	3-2 教職人員同為因果的知能不足	缺乏對學系障礙的理解以致延誤鑑定；不具備教導學習障礙的專業；誤解學習困難為不用功
4 隱藏的結構性阻礙	4-1 特殊教育資源不足	學校提供的課程無法滿足需求；特殊教育資源可能不足；支持措施制度匱乏
	4-2 學校課程缺少可調整性	重通識課程，以閱讀為主流的學習

表 2

引用文本資料編號

填答者序號	問卷題號	行號 (最小意義單位)
1~86	A	阿拉伯數字

肆、結果與討論

針對問卷第一題「您的學障孩子曾經遭遇過哪些困難？」以紮跟理論進行分析，共浮現四個選擇編碼，以下逐一描述其包含的主軸編碼及開放編碼（表 3），並引用文本資料進行討論。

一、學習障礙的學習適應困難

共有三個主軸編碼。首先是「核心困難」：聽說讀寫算的困難、記憶力差、不專注與過動、動作協調困難。

「很少講話，因為無法把事情整理成一句話，建構組織能力差。」(33A-115)

「除了在學習上背了記了又忘記，明明很熟卻想不起來，…自己寫出的文章卻又陌生…」(85A-291~292)

「叫孩子沒反應」(33A-115)

「出生幾個月時便發現有問題，例如自己絆倒自己，無法開非拉鍊的鉛筆盒，所以後來換拉鍊式，鞋帶會綁很久…」(49A-160~161)

第二個是「學習挫敗感」：他們對學習、完成作業感到吃力辛苦、事倍功半，對低成就感到挫折，導致動機低落。

「某些方面的作業完成比較有困難…需要兩三個小時…」(15A-48~49)

「依然低成就，永遠吊車尾，只能學習自處，話變得很少」(14A-45)

「孩子在學習上有挫折感，家長在教學上也有挫折感，因為在教育就是甚麼都要閱讀，但孩子在閱讀上有困難」(80A-267~268)

學習障礙的核心缺陷，致使其學業適應普遍遭遇困難(邱素梅, 2016; 林幸台等人, 2019)。他們普遍的共有特徵是缺乏學習動機，學習特徵傾向成為被動的學習者，無法積極地參與學習過程，常在學習過程中表現得意興闌珊、沒有興趣(洪儷瑜, 2020)。

第三個是「衍生的適應挑戰」，包含：情緒困擾、藥物副作用影響，還有不願意接受特教服務。

「…小孩吃了利他能後，雖然注意力集中了，但卻出現類似妥瑞現象，一直發出清喉嚨的聲音。」(25A-83~84)

「老師無法因材施教…一致性的教導…孩子更討厭上課」(24A-72~73)

「青少年時期對於特殊教育體系較為敏

感，不願意立即接受相關的資源。」(81A-270)

學習障礙學生的學習挫敗感，與衍生的情緒行為、抗拒接受特殊教育服務，筆者認為可能受到其自我概念相當程度的影響。王瓊珠(2017)研究發現學習障礙學生的生活適應，與家庭社經地位高低、學習障礙鑑定時間的早晚、自我概念強弱有關，也受學生本身具備的「成功特質」影響。張萬烽(2017)研究指出國高中階段學習障礙學生一般性自我概念，隨著時間未有顯著變化，但呈現先降後升的發展趨勢；顯示學習障礙學生的整體自我概念並非同一個方向性，而是變動的。國外研究指出約近三成的學習障礙成人罹患焦慮，且隨年齡增長(Aro et al., 2019)，即便學習障礙學生的外在適應情況可能改善，然其心理健康惡化的風險卻常被忽略。

張恒豪(2007)指出特殊教育的污名與對障礙汗名的認知，會影響到身心障礙學生的自我認同與社會關係。當隱性障礙者感受同儕團體對所屬障礙汗名、貶抑不友善；或使自認障礙不會影響其學習或生活適應，雖然實際上存在特教需求，但仍傾向脫離特殊生身分(柯宜均, 2021)。

綜上可知，學習障礙學生的適應良窳概難在生涯某個時間點斷言，且受到多元因素(例：心理健康、汗名)持續交互影響著。本調查由於採方便取樣，的確可能招募到學習障礙子女正面臨適應困境的家庭浮現，參與調查活動，但隨著其子女成長極可能有不同的變化。

二、家庭承擔的壓力與挑戰

共三個主軸編碼。首先是「缺乏系統性資訊與獲取機會」：家長自感知能不足；不理解時錯誤教導及延誤確認障礙。

「無法看診時一一向醫師清楚交代孩子障礙及困難及種種疑慮，以致產生學前診斷有所遺漏或錯誤。」(29A-102~103)

「…『大隻雞晚啼』…易使養育人錯失觀

察時機及早療機會。一般復健科也無相對應的早療課程。」(36A-124~125)

「曾經因此誤解自己的小孩不認真，但後來才發現是學習障礙」(66A-224)

在孩子發展出現異狀後，家長日常關注焦點將聚焦於此，為了尋找最好服務與最新資訊，經常忙於參加跟障礙及治療相關的醫療或專家門診，這對家庭無疑是極為辛苦的（杜宜展譯，2010）。此外，鑑於只能聽從專業角色建議，也有家長報導孩子被誤診的風險（Walker et al., 2016）。

第二個是「家庭成員的誤解或犧牲」；學習障礙手足被忽略；家長與家族成員間摩擦。

「非特殊生的手足幾乎完全被忽略，會變得過度體貼並不被愛的錯覺…」(54A-179~180)

「…夫家親友否認自己家有可能出現特殊生而有可能對媽媽的教養或基因或祖宗報應的指責。」(54A-181~182)

許多文獻也提及類似情況，王慧婷等人（譯）（2013）指出當孩子的障礙非顯性時，周遭親友甚至家人可能會疑惑；家長也可能經歷汗名的經驗，擔心外在對自己作為父母的負面評價（曾凡慈，2021）。賴念華等人（2020）指出身心障礙者母親可能共同經歷的困境，包含：難以言喻的情緒、來自家人的壓力，面對獨自教導障礙兒與健康手足的挑戰。

第三個是「有／無形的額外負累」：與評估治療、額外學習的時間或經濟負擔；家長自身情緒勞務議題。

「好幾次想乾脆一家人一起走上絕路算了。」(54A-183~184)

「大量的金錢及精神負擔考驗夫妻相互體諒及同心和自身情緒穩定度，也迫使其中一人須考量離職自己照顧。」(54A-177-178)

多數身心障礙者的家長都會經歷內疚和悲痛階段（張英熙，2013；Berger & Riojas-Cortez, 2013），許多母親更容易出現自責，因為孩子的障礙出現，生活有了戲劇性轉變

（杜宜展譯，2010），像是生涯取捨、無助心力交瘁（賴念華等人，2020）。相較一般家長，身心障礙者家長的生活品質更容易受親職壓力的負面影響（陳瑋婷，2012）。長時間額外費心照顧身心障礙子女，家長的健康狀況可能也會比較差，當子女身體功能變差、出現問題行為、照顧者的身體變差或缺乏家庭或社會支持，父母便會感到憂鬱（何志鴻、黃惠璣，2017）。

綜上可知，家庭的社會支持至關重要，但社會支持多為家庭成員，若家長無法獲得支持，其親職壓力與生活品質可能隨之受到影響。然而，即使身心障礙家長能獲得足夠的社會支持，其生活品質的提升仍不如一般家長，長期壓力衍生的心理衛生議題亦不容小覷。

三、偏見與隱微歧視的社會心理環境

偏見 (prejudice) 來自難以修正的刻板印象，並造成歧視 (discrimination) 言行（唐宜楨、吳慧菁，2008）；群體被汙名化 (stigma) 的程度與標籤 (labeling) 及刻板印象有關，並導致該群體地位喪失 (status loss) (Link & Phelan, 2001)。更有研究發現即便主觀自認對特定群體沒有偏見，但多數人卻隱微地存在著偏見 (VanPuymbrouck et al., 2020)；而隱微歧視 (micro-aggression) 便是此類有意或無意、簡短且司空見慣的日常用語、行為或環境所傳達的敵意、貶損或負面輕視和侮辱 (Ehie et al., 2021)。

身心障礙是演變中的概念，不僅指功能損傷，還包含各種態度及環境障礙相互作用產生的結果，阻礙他們與其他人在平等基礎上充分及切實參與社會，無形的障礙則是對身心障礙者的歧視與偏見（衛生福利部社會及家庭署，2017）。CRPD 初次國際審查建議「將『合理調整』原則納入各項國家法規，並確保法律規定拒絕合理調整即構成歧視…」（行政院，2019）。然而，即便在法律保障下，在參與本次調查的家庭報導中，仍可清楚看見偏見及隱微歧視的社會心理環境如何構成學習障礙學生

的挑戰。共有兩個主軸編碼。首先是「學習障礙者人際互動的劣勢地位」。他們可能經歷不同程度邊緣化感受、被排擠或被霸凌的經驗。

「…小三到現在小五國數去資源班…和同學上課時間變少，覺得自己像班上邊緣人。」(43A-145)

「對於人際規則，學障生有時較難去理解這個團體運作的規則」(85A-291)

「讀書上，交友及與被霸凌及未來作及生活上應如何做？」(8-A-22)

「小學、國中求學階段常被同學霸凌，取笑白癡笨蛋。」(62A-215)

學習障礙學生與同儕相處情形可能是其整體適應好壞的重要因素，人際問題和同儕衝突可能帶來挫敗與困擾，甚至是違規問題（邱素梅，2016）。促進學習障礙者的社會能力有助於其「非學業自尊」，此為學習障礙青少年心理健康所探討的重要層面（曾瓊禎、徐享良，2006）。同儕社會支持增加，是預測學習障礙者減少被欺凌、傷害、打架和憤怒等情緒行為最重要的預測因素（Rose et al., 2015）。曾瓊禎與洪儷瑜（2015）指出學習障礙學生「社會情緒」包含兩類適應困難：其一是受限學習障礙核心缺陷，對社會情緒有關的訊息媒材，內在處理歷程受影響，進而損害其社會情緒技能發展；其二，以人際互動或人我關係的情境脈絡裡，對接應社會訊息的運作歷程（認知處理、行動反映、情緒調節）出現困難。當前研究重視認知障礙學生社會技巧的提升，且不可否認地，其社會知能的發展可能受到限制無法與同儕相稱，在人際互動上可能逐漸落於劣勢的地位；然而，卻罕有研究探討同儕對學習障礙者偏見的形成與隱微歧視現象。

另一個是「教職人員同為因果的知能不足」，包括：缺乏對學習障礙的理解以致延誤鑑定，不具備教導學習障礙的專業，誤解學習困難為不用功。

「IEP會議，有些老師卻反映給家長應該…如何教導，直接說明不會教導這類的學生」(24A-73~74)

「…考進資優班，因為學習障礙而退班…陸續出現睡眠障礙…老師也以記過方式來面對作業遲交、缺席，目前休學中。」(42A-142~143)

「某些方面的作業完成比較有困難…需要兩三個小時，但校方無法理解，家長還被要求要把作業看到對…」(15A-48~49)

「孩子因為閱讀速度慢，書寫困難，常會被老師誤會，以為孩子不願意配合…」(34A-118~119)

針對身心障礙學生的特殊需求，普通班教師進行課程調整的情形，的確受到障礙類別、教師理解學生需求的態度、認可調整需要性等因素影響（張博舜，2016）；也有研究從家長報導的經驗裡反思，接受診治標籤的學生不見得能獲得更多寬容，有時可能是「豁免」老師應有的調整責任（曾凡慈，2021）。家長可能時常面臨孩子在校的問題行為被質疑是故意為之，並不是有其他需求（曾靖芬，2008）；而學校教職人員間缺乏特殊教育知能，導致特殊教育學生在融合教育裡的進步受限，或衍生病態行為問題（周好靜，2021）。

令人擔憂的是教職人員本身所持的偏見與隱微歧視言行，先是對於學習障礙的知能不足，認為自己瞭解所有學生的學習需求，先入為主認為學習障礙不需要學習調整，把低落的學習表現更傾向單獨解讀為動機或態度，也可能因此認為自己不需具備對學習障礙學生學習困難本質的理解，或以「不懂」而推諉自己無計可施。

四、隱藏的結構性阻礙

Simms 等人（2015）針對匹茲堡非裔男性在種族平等上獲得經濟機會的研究，對於「結構性阻礙」(structural barriers) 提出清楚的定義：

「結構性阻礙是指對某一群體形成不成比例的阻礙，且持續與維持造成嚴重的不平等結果。結構性障礙可以是有利於優勢群體的政策、實踐和其他規範，但也同時系統性地使邊緣化群體居於劣勢。」

教育系統裡優勢群體單一價值的僵化，以致難容個體間多元性的面貌；對學習障礙者來說，這導致學校裡就算有再多的特殊教育支持系統，都可能遭遇不同程度、有形或無形的阻礙。共有三個主軸編碼。首先是「特殊教育資源不足」：學校提供的課程無法滿足需求、特殊教育資源可能不足，以及支持措施制度匱乏。

「沒有特教資源、資源班教學沒有成就…」(56A-197)

「學校對學障不夠懂或認知狹隘，需要家長自己大量吸收資訊，請教專家後提供學校資訊，…學校資源也難以提供協助，…調整提供資源且資源也有限。」(54A-174~175)

曾靖芬(2008)曾報導學習障礙母親耗盡心力爭取與特殊教育主管機關對話機會，以確認學障孩子的身分及需要的資源。針對家長感受特教資源不足，筆者認為可能與無法從學校得到專業支持，以及其學習障礙子女的學習調整需求未獲得妥適回應有關。由於受訪對象皆是協會正在服務或曾經服務過的家庭，對於其學習障礙子女需求的倡議應具備一定的能力，故整體學習障礙學生面臨的結構性阻礙，此困境的現象可能更為普遍且艱難。

在筆者實務工作經驗裡，當相關利益者對於身心障礙學生困難本質及學習調整需求產生歧見時；這時再加上教職員與家長間互動摩擦嫌隙日增；同時身為學校階層體制裡下層的特殊教育教師，便很可能因本身專業不足，或礙於科層體制中的位階，無法發揮特殊教育專業角色的功能。這種情況下，學校便可能需要系統外部的專業支援，整頓學校特殊教育團隊的運作模式，或強化專業知能(周好靜，2021)。特殊教育資源不足是表象或是問題根源？的確值得持續被討論。

第二個是「學校課程缺少可調整性」：重通識課程，以閱讀為主流的學習。

「傳統高中、國中在教育環境上，仍以書寫閱讀為本，故對閱讀書寫困難的孩子較

為不友善。」(61A-212)

「孩子在學習上有挫折感，家長在教學上也有挫折感，因為在教育就是甚麼都要閱讀，但孩子在閱讀上有困難」(80A-267~268)

許多學習障礙學生仍陷在閱讀學習本位的普通教育課程泥淖裡，而不是獲得支持他們參與普通教育的補救或功能性課程。林幸台等人(2019)研究調查 106 學年度臺北市高一學習障礙學生，僅近三成參與學習策略課程，而社會技巧或生活管理則皆在 15% 以下。

十二年國教課綱上路後，即便特殊教育課程實施規範基本理念強調了：

「善用課程調整：重視課程與教材的鬆綁，因應身心障礙…學生之需求，…彈性調整課程之領域目標與學習重點…以規劃及調整課程。」(教育部，2019)

然而，已有研究指出特教教師對課程調整需要更多具體指導，教學現場也缺少範例；需加強普通教師與行政人員的特教知能；教師仍需與實務相關及課程調整之研習(施家琪等人，2020)。近年國內論文研究則指出，普通班教師對課程調整的困境達「普通困難」、甚至「中等偏高」程度，最感到挑戰的面向則為「學習內容」及「學習歷程」(張博舜，2016；薛婉如，2018)。

綜上可知，學習障礙學生在參與特殊需求領域課程，以及在普通教室裡獲得需要的課程調整，仍有一段路要走。

第三個是「鑑定過程中的掙扎」，包含鑑定歷程曠日費時，以及「標籤」身分的兩難。「身分不明」時最為煎熬，當孩子進步又得擔心特殊教育鑑定不通過，回原班須面對課業及同儕互動壓力，普通教育提供的支持可能不足。

「…孩子不想讓同儕知道自己是特殊吧！再(也)不申請電腦作答，特殊考場的處遇。」(14A-44~45)

「擔心孩子的進步，會讓學校與政府取消相關的協助資源…，拿掉了療育資源與回

到普通班的課業，他所將面對的課業壓力及同儕互動的關係造成的落差」(84A-285~289)

「希望學校能積極確診…不要等到小三才開始」(2A-7)

「很難排到醫院的治療課程，相關檢查及需要大量請假」(54A-173)

Kirby (2017) 指出美國特殊教育存在隱含的兩個假設，其一是根除身心障礙者的「不正常」；其二是所有的特殊服務應該在單獨環境中提供；並進一步指出美國當前教育機構的措施讓學習障礙者被孤立永久化。張恒豪 (2007) 指出，忽略障礙的社會文化面的結果，使得特殊教育機制成為將障礙學生社會化成障礙者的機制。當特殊教育身分有無與特殊教育服務畫上等號，學生的需求高低並非被視為連續性，不只學習障礙者，所有的身心障礙學生與其家庭，都可能陷在面對「標籤」有無的利弊中掙扎。

伍、結論與建議

一、結論

本文提出學習障礙者及其家庭在融合教育中持續面臨的挑戰有四個面向，首先是「學習障礙的學習適應困難」。缺少及早妥適的引導，學習障礙學生面對學習挫敗，導致出現情緒困擾、缺乏與藥物共處的正向經驗，以及標籤的污名——自我認同與社會關係，衍生的適應問題可能更為難解。第二個是「家庭承擔的壓力與挑戰」，長期影響下，尤其是父母的生活品質與心理衛生議題不容小覷。第三個是「偏見與隱微歧視的社會心理環境」。教職人員因理解不足，可能會認為學習障礙者沒有學習調整的需求，低落的學習表現更傾向單獨解讀為動機或態度；另一種狀況則是認為自己沒有理解的責任而以「不懂」推諉無計可施。第四個是「隱藏的結構性阻礙」，來自學校對個體間多元面貌應對的僵化，可能大幅影響特殊教育服務內涵與結果上的差異；更隱微不易

被清楚指認的，是對特殊教育所持信念上的落差。

二、建議

(一) 教育實務上的建議

從分析結果可見，在學習障礙者成長過程中，與所處環境的交互影響構築著他們在融合教育中持續面對的挑戰，針對此現象，筆者提出以下教育實務上的建議。

1. 正視學習障礙者學習困難本質與學習動機的交互性影響

缺乏學習動機是學習障礙學生普遍的共有特徵，其學習特徵傾向成為被動的學習者，無法積極地參與學習過程，常常在學習過程中表現得意興闌珊、沒有興趣 (洪儷瑜, 2020)。在教室裡，教師對於同樣表現出缺乏學習動機的學生，能否有更寬廣的理解——正視學習障礙者學習困難本質與學習動機的交互性影響，與長期挫敗經驗下的習得無助感。

然而，他們卻常被期待，課程調整或教學策略介入後，在短時間內要展現出對學習的興趣，或立即改善學習問題，卻忽視其難以改變的困難本質。當學習和生活任務的挑戰愈來愈高時，「放棄」對學習障礙者來說，尤其是青少年，是保護自己免於承認「我是個失敗者」的最佳防衛。簡言之，從學習障礙者的學習表現，歸因在其可控的學習態度或情緒行為問題可能緣木求魚，對學生學習與自己的特質共處也實無助益。

2. 因應發展遲緩孩童跌入學習落後的風險

許多在學前階段被鑑定為發展遲緩的孩童，進入學校後仍有注意力、語言表達、理解與較差的變通能力 (陳羿伊, 2016)，具有成為學習障礙的潛在風險。衛生福利部社會及家庭署 (2021) 發現許多家長在發展遲緩兒女接受早期療育的歷程中，只感覺到不停地「排課」，此現象可能造成了家長將「早療」責任歸在醫院與治療師。礙於法令，許多發展遲緩孩童滿六歲後，退出醫院的「治療課程」，未能受到增能或賦權的家長，面對仍有潛在治療

需求的子女，無從評估也無法提供訓練支持，加劇其子女進入學齡階段學習落後的風險。

此外，學校支援體系中相關人員（家長、導師、學校人員、特殊教育教師）間常因錯誤迷思和認知落差，影響彼此溝通與即時的支援服務（陳羿伊，2016）。待學習障礙孩童學習顯著落後時，學習困難特質才開始被關注，轉介前介入、醫療評估到特殊教育鑑定常是關關等待；家長在漫長的焦慮裡，可能感覺到孩子需求延遲被滿足。早期療育是否只因應法令用年齡一刀切開？家長是否都能承擔起一視同仁的任務？這些無形的結構性阻礙，經常被認為有替代方法可解決，卻始終存在著，無人解決。

3. 探究融合教育困境現象背後的本質

過去幾十年，主管機關、學界以及家長團體，戮力使特殊教育法規臻於完善。然而，在筆者實務工作中，常耳聞縣市間迥異的做法，甚至同縣市也存在著學校間的落差。其中一個例子，是高中特教教師面對新生家長爭取如國中的抽離課程時，可能僅化約地回應：「高中只有兩個特教老師，一人組長，一人個管，也沒其他資源」、「主管機關不准我們提供抽離課程」；簡單幾句話便將家長提出的需求拒於溝通門外，卻未提到學校可以因應的間接服務、課程調整以及特需課程。這些時常發生在教育現場的案例，或可解釋家長認為特教資源不足的情形。所謂「特殊教育資源不足」，究竟是經費不足？學校未落實法定的特殊教育服務？抑或是其背後存在著無法被評估的結構性阻礙？這可能不僅是學習障礙者所面臨的困境，更可能是許多身心障礙者及其家庭每日所遭遇到的挑戰。

（二）研究限制

此問卷調查採方便取樣，參與調查的家庭皆來自臺北市或新北市，且皆為協會會員家庭，對其子女教育情況有一定的了解程度，故本文分析結果須謹慎看待，恐難擴論至其他縣市的現況。

（三）未來研究上的建議

如本文前述，各縣市間融合教育存在差異性，本文透過部分雙北家長的觀點，看見學習障礙者在融合教育中仍持續面臨的困境。然而，其他縣市的融合教育現場的狀況尚不清楚，未來需要更多不同區域的研究，持續從家長觀點報導其學習障礙子女在融合教育中面臨的困境面貌，供主管機關作為政策擬定的依據。

學習障礙者在融合教育中持續面臨的困境，也可能是所有隱性障礙者的共同挑戰——無法被直觀理解的核心困難，以及困難本質與社會環境互動下展現的殊異樣貌。過去幾十年，我國已以法規政策來落實融合教育，然 CRPD 初次國際審查針對教育部分的結論性意見，指出融合教育的諸多問題，究竟是根本性問題？或問題僅為表象，其背後有更需被釐清的本質？這些皆有待未來的研究或政策發展去思考。

參考文獻

- 王瓊珠（2017）。學習障礙大學生學校生活適應研究。*特殊教育學報*，45，1-24。
- 行政院（2019）。國際審查委員會（IRC）2017年11月3日中華民國（台灣）施行身心障礙者權利公約（CRPD）初次國家報告結論性意見。*身心障礙者權利公約網站*，https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=D&bulletinId=261
- 何志鴻、黃惠璣（2007）。影響身心障礙兒童家庭照顧者憂鬱之因素。*身心障礙研究*，5(1)，41-50。<https://doi.org/10.30072/JDR.200703.0003>
- 呂翠華（2011）。彈性分組：從學習障礙學生需求的觀點探討區分性教學在普通班的實施策略。*特殊教育季刊*，119，7-14。[https://doi.org/10.6217/SEQ.201106_\(119\).0002](https://doi.org/10.6217/SEQ.201106_(119).0002)
- 周好靜（2021）。為融合教育織一道網，接住特殊生也接住老師——由隱性障礙的在校處遇盤點融合教育的支持系統（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學。
- 林幸台、黃柏華、謝佳男、歐思賢、廖偉君（2019）。臺北市 106 學年度高級中等學校身心障礙學生學習適應調查研究（未出版）。臺北市北區特

- 教資源中心。
- 邱素梅 (2016)。學習障礙學生學校適應之個案研究。臺北市立大學特殊教育發展期刊, 61, 85-96。https://doi.org/10.7034/DSE.201606_(61).0006
- 施家琪、孔淑萱、陳秀芬 (2020)。國小階段特殊教育教師試行十二年國教課綱特殊需求領域課程綱要之現況調查研究。東臺灣特殊教育學報, 23, 117-142。
- 柯宜均 (2021)。是否放棄特殊教育學生身分? 隱性與顯性障礙者的汙名管理、認同與資源協商 (未出版之碩士論文)。國立臺北大學。
- 吳武典、林幸台、杜正治、胡心慈、潘裕豐、林淑莉、杞昭安、張蓓莉、劉惠美、余永吉、洪儷瑜、王曉嵐、陳心怡、張千惠、邱紹春、張正芬、程國選、郭靜姿、于曉平 (2020)。特殊教育導論。心理。
- 唐宜楨、吳慧菁 (2008)。精神疾患汙名化與去汙名化之初探。身心障礙研究季刊, 6(3), 175-196。https://doi.org/10.30072/JDR.200809.0002
- 張子弘 (2018)。陪伴兩個學障兒成長心路歷程——學障兒媽媽：家門外充滿歧視，家裡必須充滿愛。親子天下，https://www.parenting.com.tw/article/5077715
- 張英熙 (2013)。從失落到接納：特殊兒童家長心理支持團體實務。心理。
- 張恒豪 (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。https://doi.org/10.6429/FES.200706.0071
- 張芬芬 (2010)。質性資料分析的五步驟：在抽象階梯上爬升。初等教育學刊, 35, 87-120。
- 張博舜 (2016)。臺北市國小普通班教師對身心障礙學生實施課程調整現況及困境之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。
- 張萬烽 (2017)。學習障礙學生自我概念與學校適應之縱貫研究。特殊教育研究學刊, 42(3), 1-32。https://doi.org/10.6172/BSE.201711_42(3).0001
- 教育部 (2016)。CRPD 第 4 號一般性意見：有權接受融合教育，https://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=284
- 教育部 (2019)。十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範，https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52
- 教育部 (2020)。特殊教育統計年報，https://www.set.edu.tw/actclass/files/actshare/default.asp
- 陳羿伊 (2016)。發展遲緩兒童幼小轉銜與學校適應狀況之探究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學。
- 陳珮雯 (2018)。拿掉不用功標籤，看見學習障礙兒的「會」與「不會」。親子天下，https://www.parenting.com.tw/article/5077711
- 陳瑋婷 (2012)。親職壓力、社會支持與生活品質之關係研究：身心障礙者家長與普通家長之比較。特殊教育研究學刊, 37(3), 1-26。https://doi.org/10.6172/BSE201211.3703001
- 曾凡慈 (2021)。照護隱性障礙子女的道德工作：醫療模式、污名與預期。臺灣社會學, 41, 95-142。
- 曾靖芬 (2008)。學習障礙兒童母親之教養與心理歷程 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學。
- 曾瓊禎、徐享良 (2006)。學習障礙青少年生活壓力、自尊與憂鬱之相關研究。特殊教育學報, 23, 105-146。https://doi.org/10.6768/JSE.200606.0105
- 曾瓊禎、洪儷瑜 (2015)。學習障礙學生社會情緒適應困難內涵初探。特殊教育季刊, 137, 9-19。https://doi.org/10.6217/SEQ.2015.137.9-19
- 黃己娥、王天苗 (2007)。迢迢學習路——一位學障學生的學習經驗。特殊教育研究學刊, 32(3), 111-132。https://doi.org/10.6172/BSE200709.3203006
- 葉靖雲 (2011)。學習不利學生的科學教育困境與需求——以學習障礙生為例。100 年度中華民國特殊教育學會年刊, 261-281。https://doi.org/10.6379/AJSE.201112.0261
- 詹文宏、周台傑 (2006)。高中職學習障礙學生和一般學生學校適應模式之研究。特殊教育學報, 24, 113-134。https://doi.org/10.6768/JSE.200612.0113
- 衛生福利部社會及家庭署 (2017)。身心障礙者權利公約法規概要。衛生福利部社會及家庭署。
- 衛生福利部社會及家庭署 (2021)。發展遲緩兒童社區療育服務訪視輔導暨早期療育資源調查計畫成果報告書 (修正版)。衛生福利部社會及家庭署網站，https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/Detail.aspx?nodeid=1203&pid=10777
- 賴念華、李御農、羅子琦、蕭雅雯 (2020)。臺灣身心障礙者母親在不同時間點之困境與服務需求初探。特殊教育研究學刊, 45(1), 1-32。https://doi.org/10.6172/BSE.202003_45(1).0001
- 薛婉如 (2018)。國民小學科任教師對於身心障礙學生課程調整現況與需求之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學。
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71-83. https://doi.

- org/10.1177/0022219418775118
- Berger, E. H., & Riojas-Cortez, M. (2013)。親職教育與親師合作：家庭、學校與社區（第八版）（楊雅惠、張耐、郭李宗文、孫麗卿、梁嘉惠、王淑清、沈靜妍，譯）。華騰。（原著出版於 2012）。
- Ehie, O., Muse, I., Hill, L., & Bastien, A. (2021). Professionalism: microaggression in the healthcare setting. *Current Opinion in Anaesthesiology*, 34(2), 131-136. <https://doi.org/10.1097/ACO.00000000000000966>
- Kirby, M. (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child Youth Care Forum*, 46, 175-191. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9382-x>
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363-385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Olsen, G. W., & Fuller, M. L. (2010)。家庭學校關係：親師合作的成功策略（杜宜展，譯）。學富文化。（原著出版於 2003）
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., & Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 239-254. <https://doi.org/10.1177/0022219413496279>
- Simms, M. C., McDaniel, M., Fyffe, S. D., Lowenstein, C. (2015). *Structural barriers to racial equity in Pittsburgh: Expanding economic opportunity for African American men and boys*. Urban Institute.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., Shogren, K. A. (2013)。親師合作與家庭支援：由信任與夥伴關係創造雙贏（第六版）（王慧婷、陳淑瑜、邱春瑜、葛竹婷、任麗華、鄭雅莉、柯秋雲，譯）。（原著出版於 2011）
- VanPuymbrouck, L., Friedman, C., & Feldner, H. (2020). Explicit and implicit disability attitudes of healthcare providers. *Rehabilitation Psychology*, 65(2), 101-112. <https://doi.org/10.1037/rep0000317>
- Walker, A., Alfonso, M. L., Colquitt, G., Weeks, K., & Telfair, J. (2016). “When everything changes:” Parent perspectives on the challenges of accessing care for a child with a disability. *Disability and Health Journal*, 9(1), 157-161. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2015.06.002>

