



國立臺中教育大學

有愛無礙特教通訊電子報

第九期

2018 年 10 月

本期內容

- 從多元文化教育觀點看特殊教育之家長參與：以一位自閉症大學生的家長參與為例
- 讓彼此間的透明帷幕消失—和大專院校聽學障礙學生的互動經驗分享
- 學習障礙學生的輔導：以敘事治療為例



<<關於本期>>

本電子報發行之目標，主要在於提供關於高等教育及成人階段的特殊教育的相關訊息，以期能提升大專校院階段師生及社會大眾對於高等教育及成人階段特殊教育之知能。本期電子報邀請到任職於中州科技大學資源教室的資深輔導人員－許紋華老師，紋華老師將以自己長期於資源教室服務的經歷及觀察，與我們分享和學生家長互動的經驗，藉由許紋華老師的經驗，期能提供大專校院階段專業人員實務工作的參考。此外，本期亦邀請到明道大學資源教室輔導人員－吳忠憲老師，分享他在資源教室與聽覺障礙學生互動的經驗，藉由珍貴的實務經驗，以期能提供大專校院階段師生、專業人員與社會大眾對於資源教室實務工作的理解與專業知能的交流。最後，是諮商心理師－袁仕慶老師從敘事治療的角度來看學習障礙學生的輔導，藉由不同專業領域的分享，期能藉由本期電子報的發行，與各校及社會大眾進行交流，共同為台灣大專校院及成人階段之身心障礙者進一份心力。

從多元文化教育觀點看特殊教育之家長參與：以一位 自閉症大學生的家長參與為例

撰文者：許紋華（中州科技大學諮商輔導中心資源教室輔導老師）



畢業於彰化師範大學教育研究所博士班、靜宜大學青少年兒童福利系
目前畢業於弘光科技大學化妝品應用系、中州樂齡大學兼任講師兼任講師、中州科技大學
幼兒與家庭發展系暨通識中心兼任講師，曾任彰化「義務張老師」，擁有相當豐富演講及帶
領團體的經驗。

摘要

多元文化教育所要強調的可以說是在追求自由、平等以及人性尊嚴的前提下，從多重的聲音、多重的觀點去突破和跨越種族、性別、社經地位、主流與非主流、優勢與弱勢的宰製和壓迫。因此，本研究試圖透過半結構式的家長訪談和日常生活之觀察和輔導，透過資源教室輔導員的視角報導一位自閉症大學生的父親，在孩子成長和學習路上的參與和投入過程。研究結果顯示：**（一）家長參與和本身家庭支持系統以及學校環境間是呈現拉扯的；（二）家長面對孩子的鑑定是經歷了抗拒、無奈接受、以及內化轉折的；（三）從大專自閉症類群學生挫敗的人際關係上，研究者看見了多元文化教育在教育現場實踐的困難。**最後，本研究提出的建議是，我們更應該從多元的角度來看待「特殊教育需求的孩子」，而不是從病理的角度來看待身心「障礙」的孩子。具體的方法可以供多元文化教育相關的研習課程，協助老師們瞭解多元文化教育，讓老師們能從更多元的觀點突破自身文化經驗和主觀性，藉由提昇自己對於文化的敏銳度，擴展對於不同文化的家長或特殊需求學生的包容性。

壹、前言

特殊教育在人權教育運動下逐漸興起，主要訴求乃反應出弱勢學生遭拒絕於追求更高品質學校教育和需求下的公平和教育機會均等。在此脈絡下，多元文化教育特別關注特殊教育在學校教學、課程、師資培育改革之增進，同時亦關心特殊教育需求孩子類型在學校教育之多樣貌和所佔的比例（J. A. Banks 和 C. A. M. Banks，2010）。除此之外，Banks 與 Banks（2010）認為，在文化和語言多樣性的群體裡，父母親的參與被視為特殊教育服務裡相當重要且關鍵的一環。例如，2004 年美國個別和障礙教育改善行動（Individuals with Disabilities Education Improvement Act，IDEIA）曾明確指出，父母和教師間的專業合作關係不僅止於參加個別化教育方案（Individualized Education Program，IEP）和個別家庭服務計畫（Individualized family service plans，IFSP），而是參與整個特殊教育的過程。若依據相關實務和研究結果來看，這樣的投入和參與將形塑正向學術、社會上和情感的三贏情境；同時，不只讓父母在自尊和自信心上有所提升，更讓父母親對孩子在學校教育的學習上有更充分的了解（引自 Banks & Banks，2010，p. 348）。

家長參與特殊教育的必要性，從我國現行特殊教育法之規定即可明顯看到，各教育行政主管機關設置特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會應聘請學生家長代表為委員，有關學生家長並得列席會議。除此之外，相關法規更明訂家長有請求變更教育方式、請求安置輔導，以及對於鑑定與安置的同意權。若從國外特殊教育相關法令來看，以美國來說，政府不斷的透過立法的方式來保障特殊兒童家長參與的權利，最具代表性且影響最深遠的就是 1975 年的 94-142 公法，此一法案賦予家長參與孩子教育決策過程的權利。再者，1990 年美國的障礙者教育法案（Individuals with Disabilities Education，IDEA）經過第三次修訂，更具體規範家長於個別化教育計畫中之份量，進一步落實父母參與子女教育的權利（曾睡蓮，2004）。

以研究者至今擔任大專院校特殊教育需求學生輔導工作十年之實務經驗來看，第一年擔任此職務時，所服務之國立科技大學並未曾因為學生的特殊性而邀請家長召開特殊教育輔導會議，但轉到私立技術學院服務以後則每學期平均召開 2 次以上。這現象背後所代表的意義是什麼？大專院校在一般教育脈絡中傳遞特殊教育的情形是否會因為不同教育環境、不同家庭背景、不同家長參與和投入程度而有差異呢？相關研究顯示，對特殊教育需求學生來說，家長參與的重要性遠大於一般學生（林雅琪，2006；徐淑珠，2003b；曾睡蓮，2004；黃志雄，2007；詹月菁，2002；蔡秀娟，2003；賴怡蓉，1999），因此國內關於特殊兒童的家長參與研究也漸漸興起。回顧目前國內關於特殊兒童家長參與相關的研究，研究對象大多都以國小特教班（蔡秀娟，2003；徐淑珠，2003b；姚乃仁，2007）、國小資優生（楊惠琴，2000）、國中特教班（賴怡蓉，1999）或國中資源班（詹月菁，2002）的家長為主，卻鮮少有針對大專院校的特殊教育需求學生之家長參與進行的研究。

綜合上述國內外特殊教育法之規定以及相關研究所彰顯出家長參與特殊教育需求孩子之關鍵性和重要性，我們可以看到無論國內、外的政府在特殊教育之家長參與均立法給予保障參與權和決策權，但家長真正參與相關鑑定、安置、IEP、以及相關輔導會議之情況為何呢？家長有充分善用此立法之美意嗎？除此之外，家長參與的背後又會受到哪些因素的影響呢？因此，本研究以一位大專院校亞斯伯格症孩子的家長為例，探討其父職角色之家長參與和投入孩子之教育過程。

貳、文獻探討

一、多元文化教育的意義

J. Banks 與 C. Banks (1993) 認為：多元文化教育是一個追求自由的教育，具有多重的聲音、多重的觀點；是經妥善規劃的一項教育計畫，其目標在於拉近平等、公正的民主理想和社會實踐之間的距離，促進不同文化或族群的社會公平與教育機會均等實現的終生鵠的；其目的在於減少因種族、性別和社經地位的不同所造的差別待遇與社會分裂現象，幫助所有的學生培養運作於未來跨文化社會中所需的民主價值觀、信念、知識、技能和態度，為來自不同族群的學生爭取平等的教育機會。陳美如 (2000) 指出，多元文化教育基本上就是起於西方對於人的尊嚴與平等自由之理想與爭論。究其內涵，展現於學校教育上，則要求公平、正義的真諦，消弭我族中心、維護所有學生的學習權利，以達平等自由與和平的教育目標。承上所述，多元文化教育的意義可以說是在追求自由、平等以及人性尊嚴的前提下，從多重的聲音、多重的觀點去突破和跨越種族、性別、社經地位、主流與非主流、優勢與弱勢的宰製和壓迫。

二、特殊教育需求學生家長參與的意義、模式及其重要性

(一) 家長參與的意義

Comer 和 Haynes (1991) 把「家長參與」界定為「家長致力於改善學校教育環境，同時開啟正面積極的關係，以支持孩子全面性的發展」。Greenwood 和 Hickman (1991) 則指出「家長參與」是「一種發揮家長潛能，以至於在家庭和學校中能夠讓家長、孩子和學校所在社區同時得到好處的過程」。林明地 (1999) 對「家長參與」的解釋則為「家長參與是指任何足以讓家長加入教育過程的活動形式，包括在學校內，校外及家中進行的活動」。林俊瑩 (2001) 以全方位的方式解釋「家長參與」，他認為家長參與學校教育是指「家長在塑造孩子良好的教育環境，使孩子有健全發展的前提下，基於本身意願與能力，以不同的方式與學校合作，在整個孩子的教育歷程中與教師共同參與」。綜上所述，家長參與泛指父母對子女所有教育歷程或學習活動的參與，包括學校政策的決定、親職教育、擔任學校義工、籌募基金、親師溝通、和家長在家中的學習活動等。

(二) 家長參與的模式

家長參與的模式往往依學者對其看法的不同而分成多種類型，若從親師共同參與的角度來看可分為保護 (protective)、專家 (expert)、傳遞 (transmission)、課程充實 (curriculum enrichment)、消費者 (consumer) 和夥伴 (partnership) 等六種主要的模式 (Epstein, 2001; Gallagher, Rhodes, & Darling, 2004; Hornby, 2000; Ysseldyke et al., 2000) (引自黃志雄, 2005, 頁 3), 分別敘述如下：

- (1) **保護模式**：是最小程度的家長參與，主張家長的角色是準時將子女送到學校，教育是教師的責任，家長不需參與，因為家長的參與可能會干擾學校和老師的教育成效。
- (2) **專家模式**：主張家長的角色是被動接受有關子女在校的訊息和指導，鼓勵家長服從及依賴教師，但容易因教師和家長間的觀念不同產生問題，造成家長對教育的不滿意。
- (3) **傳遞模式**：強調家長的協助有助於子女教育目標的達成，雖然在此模式中教師仍是主導和控制的角，但較能接納家長在子女的學習過程中扮演角色的重要性，因此由教師傳遞部份學習內容，讓家長在家中訓練孩子，然而，對需要多種專業服務的重度及多重障礙學生而言，讓家長在家扮演訓練者的角色卻是一種負擔。
- (4) **課程充實模式**：認為家長也是專家的角色，強調教師與家長對課程和教材的互動可以促進教育目標的達成，家長參與的焦點在課程和教學，但家長投入過多容易對教師產生威脅。
- (5) **消費者模式**：主張家長是教育服務的消費者，因此在作決定的過程中家長扮演控制者的角色，教師只負責提供相關的資訊做為家長決策時的參考，然而，此模式容易造成專業責任的棄權，而且如果缺乏相關的訊息和指導，家長容易產生錯誤的決定和選擇。
- (6) **夥伴模式**：主張教師是教育的專家，而家長是子女成長與發展的專家，兩者應成為夥伴關係彼此分享專業，此模式包含雙向溝通、相互支持、共同決定和促進學習等四個基本要素，也是目前國內外家長參與的發展重點和趨勢。

(三) 特殊教育需求學生家長參與之重要性

許多學者認為家長參與的重要性，以及家庭和專業間的夥伴關係在教育中的顯著性，可從法令制定與研究結果獲得證實 (Blue-Banning et al., 2004; Epstein, 2001; Johnson, Stodden, Emanuel, Luecking, & Mack, 2002; Osher & Osher, 2002; Turnbull & Turnbull, 2001; Turnbull et al., 2006) (引自黃志雄, 2005, 頁 5)。

相關法令的支持：

美國在 1975 年的 94-142 公法中，首次賦予家長參與子女教育決定的權利。此外，在 2001 年 NCLB 法案中，特殊教育學生的家長亦享有同樣的教育選擇權，以保障學生不因其障礙而失去受教的機會，在教育改革和融合教育的影響下，特殊教育需求學生及家長享有與其他人相同的權利。而在 2004 年的障礙者教育促進法案 (IDEIA) 中，持續保障家長的教育參與和決定權，並更加地著重家庭的需求和夥伴關係的建立，例如增加家長參與 IEP 會議的彈性方式，提供資源協助家長解決問題等 (Turnbull & Turnbull, 2006)。

至於我國則是於民國 86 年的特殊教育法及後來的許多相關子法中，明確地規定家長參與的權利和法令地位。例如在特殊教育法中規定特殊教育需求學生的家長有參與孩子鑑定、安置、擬定個別化教育計畫的權利，同時應提供特殊教育學生家庭包括資訊、諮詢、輔導和親職教育等支援服務，且每校的家長委員會中，應有特殊學生家長代表參與 (總統府，民 86)。綜合上述國內外相關法令的發展過程與規定可以看出家長和家庭的角色在特殊教育與相關服務上的顯著性，同時，相關的法令也一再地強調家長參與的法令地位和重要性。

研究結果的驗證

Gestwicki (2000) 分別從孩子、家長和教師三個角度，歸納家長參與學校教育的影響：(1)能增進孩子在新學校環境的安全感、提升其自我價值，及由於成人們分享知識而增加正向的反應及適當的經驗；(2)建立正向的教師與家長的關係，幫助家長在困難的親職工作獲得支持感、提升其教養子女的知識和技巧，藉由參與行動所得之回饋提高家長的自尊，並感覺到自己參與了子女在家庭以外的生活；(3)增加認同，使老師能更有效地與每個學生相處、教師能獲得正向的回饋，增加對職業的勝任感和對興趣的堅持、以及獲得來自於父母資源的補充和增強，擴展教學領域。

三、自閉症的定義和大專自閉症類群學生特質概述

(一) 自閉症類群的診斷與定義

美國精神學會(American Psychiatric Association, 簡稱 APA)於 2013 年所出版的精神醫學診斷及統計手冊第五版 (DSM-5) 與 1994 年的第四版(DSM-IV)在自閉症相關疾患的定義上有了重大變革。自閉症(autism)、亞斯伯格症(Asperger' s disorder)、兒童時期崩解症(childhood disintegrative disorder)、未分類的廣泛性發展障礙(PDD-NOS)等名稱不再獨立診斷，而將其歸類為自閉症類群(Autism Spectrum Disorders, 簡稱 ASD) 。核心症狀的分類也從原本的三類改為兩類，原本的社交互動障礙與溝通能力的障礙合併為一大

類，重複而侷限的行為或興趣則維持獨立的一大類，採社會性互動與重複行為或興趣兩個向度評量，其中診斷標準之細項也有所更改。此外，診斷障礙程度分為三等級，第一級最輕，所需支持程度最少(宋維村，2013；王南凱等，2013)。亦即，障礙與支持需求程度會因徵狀改善而重新取得較低級數的診斷結果，自閉症所可能的症狀或伴隨的特質嚴重程度，猶如光譜般不同顏色深淺，有著不同光譜。

根據 DSM-V 中自閉症類群障礙診斷標準(APA, 2013)如下:

一、在任何情境下，社交溝通技巧及社會互動上的缺損。

二、侷限、重複的行為、興趣及活動模式。

三、症狀必須在早期發展階段出現。

四、症狀造成社交、職業或是其他重要領域方面顯著功能缺損。

五、上述這些困擾無法以智能不足(智能發展障礙症)或是整體發展遲緩做更好的解釋。

承上所述，自閉症核心障礙上呈現有著程度不一的症狀，也都有不同程度的學習與生活適應上的困難，所以用光譜的概念來呈現 ASD 此一名詞被提出到現在逐漸被接納使用，凸顯的是自閉症的概念被擴大了(張正芬、吳佑佑，2006)。

(二) 大專自閉症類群學生的相關研究

依據教育部(2017)特殊教育通報網資料顯示，106 學年就讀大專院校的身心障礙學生人數約有 13,561 名，自閉症學生就占了 2,196 名。隨著高等教育的開放，身心障礙學生得以在各專業領域學習成長，如何支持及陪伴這些學生挑戰自我充分發揮潛能，是各大專校院辦理資源教室工作的重要課題。大學階段是許多身心障礙學生踏入社會前最後的教育階段，特教的支援系統值得投入更多努力去落實(張正芬、陳秀芬，2013)。如是觀之，由於本研究乃從一位自閉症大專生家長參與為研究出發點，因此特別歸納採用質性研究方法探討自閉症類群大學生之相關研究。歸納此類型研究發現，自閉症學生渴望擁有知心好友，但卻因社交技巧不足而在人際關係上屢屢挫敗，因而內心常感到沮喪、孤單等負面情緒；又這些學生過去成長經驗中大多有被霸凌、嘲笑、欺負的經驗，這些經驗往往在他們的心中埋下了陰影，更加深了他們融入同儕、適應環境的困難，再加上長期的負向互動循環更易導致產生情緒上的困擾，甚至出現心理問題與適應困難(何北音，2007；毛治筑，2009；梁碧明、林瑾宜，2010；曾詩婷，2015)。

因此，大學求學階段，可考量校園多元環境與學習進入社會前哨站，在相關特殊教育服務提供盡可能在多元化環境下進行的考量下，促進自閉症類群學生類化能力與建構屬

於自己人際網絡的成功經驗乃相當關鍵，因此，本研究針對研究者服務單位中實際的自閉症類群服務個案及其父親參與其大專校園生活的學習過程，從多元文化觀點中之弱勢的窄制和壓迫的視角，分析大專校院自閉症類群學生與行政單位、師長及同儕之間那道因障礙限制所產生的被忽略、不受重視的人為障礙，進而提出如何跨越藩籬與增進校園適應的因應和改善之道。

參、研究方法

本研究採用質性研究中的「個案研究 (case studies)」作為撰寫和分析之視角。關切的是一位大專自閉症類群學生的父親，在孩子成長和學習路上如何看待孩子因本身之弱勢所遇到的窄制、壓迫和父職角色參與過程及其啟發性。以下茲從研究者本身的角色、研究對象以及研究資料收集與分析方法簡述如下：

一、研究者的角色

研究者擔任大專院校特殊教育需求學生輔導工作已邁入第十年，第一年是在一所國立科技大學，第二年至今則到一所私立大專院校服務。由於在私立大專院校服務期間參加過多次特殊教育需求學生的相關輔導會議，再加上從會議召開、邀請、討論、事後輔導等過程中看到家長參與態度的落差、無奈、轉變，以及學校態度的不友善，“為大局著想”而選擇犧牲、放棄學生權益等諸多原因之下，讓研究者想深入了解家長參與的背後之心路歷程和從身障生因本身之弱勢所遇到的窄制、壓迫之視角再看大環境的多元文化之理解、尊重和包容性。

二、研究對象

本研究以一位自閉症學生(以下簡稱昱昱)，及其父親(以下簡稱昱昱父親)為主要之研究對象，探討自閉症孩子的家長參與和投入其子女教育歷程的點點滴滴。

(一)關於昱昱父親：昱昱父親是個看起來外表相當嚴肅、讓人有一種一開始不太敢接近的特質。但進一步了解後發現，他是個外表剛強、思路縝密、對孩子的教育相當用心和細心的父親。20 幾年前淡江化學系畢業後，由於家中種植數量相當可觀的果樹，因此開始投入經營和管理蜜餞工廠直到如今。昱昱的母親是留英的文學博士，在大學院校任教。由於昱昱的母親忙於大學教職和研究，教育昱昱的工作幾乎都是父親一人承擔。

研究者：在我們剛剛談話過程中，你好像很少聊到昱昱的媽媽，可以聊聊昱昱媽媽對孩子的教養方式嗎？

昱昱父親：他媽媽…一直都很忙。從小到大，昱昱和妹妹的教育和生活各方面都是我一個

人在處理的…。昱昱跟他媽媽現在已經沒有住在一起了。(F1-2010-04-09)

(二)關於昱昱：

昱昱唸小學階段都是隨班上課，並沒有參加抽離式的資源班課程，一直到國中的時候才開始正式到資源班上課。

從昱昱父親的描述中可以明顯感受到國中階段是昱昱學習過程中最不堪回首的歲月。高中階段則是昱昱印象最深刻、也是最開心的階段，因為他直接被編班到綜合職能科，班上都是特殊教育需求學生，也遇到很多貴人。

然而，昱昱進入大學不到2個月，校內資源教室輔導老師們就因昱昱在教室對同學和老師大聲咆哮，甚至是大刺刺的跟同學說我以前是唸啟智班的，我是透過關係進來學校唸等因素，進而被校方要求召開「特殊教育學生個案會議」。會議中，研究者明顯感受到校方的立場無論是系主任、行政單位或是高層長官皆表示不想讓昱昱繼續留在學校唸書的立場，家長則是無奈地配合學校所提出來的要求：家長應好好嚴厲管教好自己的孩子、盡量少修一些系上的課程。此外，校方亦開始醞釀要求家長必須陪孩子一起在教室上課的「留校觀察期」。經過1個半月後，在系上、教務處、通識中心及任課老師的關注下分別召開了第2次和第3次「特殊教育學生個案會議」，召開原因分別是昱昱在教室裡對同學和老師大聲咆哮以及作勢摔東西，甚至是女同學投訴：「昱昱說：『他好想抱抱我喔！』」兩次會議下來，家長壓力更大了，來學校參加會議的表情一次比一次凝重，甚至是自己做了最壞的打算，就是讓昱昱辦理休學。於是，勉強讀完大一上學期課程，昱昱父親就幫昱昱辦理休學，準備讓昱昱在家準備功課，以便能重新「光明正大」的考進本校。昱昱父親經過5個月的陪伴準備單獨招生考試，對昱昱父親來講，好消息是他兒子正式考進本校，不是像上學期透過關係安排進來就讀。然而，依據研究者的觀察，對學校來說，學校又開始擔心昱昱進來就讀後會不會把班上和系上「搞的一團亂」，會不會讓同學害怕、不屑跟他同班上課，甚至，會不會讓班上同學因不想跟他同班上課而轉學！

此外，令研究者驚訝的是，昱昱所拿到重新鑑定竟寫著「輕度智能障礙」！怎麼不是自閉症呢？到底發生了什麼？研究者和同事除了再次的質疑國內身心障礙鑑定的過程以外，研究者更關切的是，孩子從自閉症到變成輕度智能障礙，家長的想法是什麼呢？家長的心態又是如何呢？

三、資料蒐集、編碼與分析

(一)資料蒐集

本研究主要是以半結構訪談來進行資料蒐集。訪談方向包括：1. 家庭背景、家長教育背景、家庭生活和教養信念；2. 家長從小到大的參與孩子學習、成長之過程；3. 家長參與孩子在校的生活、課業學習、同儕互動、親師互動、以及和科系行政單位之配合或要

求；4. 家長參與學校轉銜會議、個案會議、特推會等。

(二) 資料的轉譯和編碼

在訪談資料的紀錄部分，研究者除了當場手寫訪談內容摘要做為輔助記錄以外，在徵得受訪者的同意下同時以數位化的錄音方式進行訪談記錄。訪談完成後，力求於二週內將數位化的錄音資料繕打為逐字稿，並給與流水號編碼以利後續資料的管理和運用。資料轉譯和編碼的方式如表 1-1。

表 1-1 訪談資料轉譯和編碼

資料轉譯和編碼			
代碼	意義	時間流水號	編碼呈現方式
訪 P	依受訪次數，第一受訪為 P1、第二次為 P2。	2010 年 04 月 09 日	訪 P1-20100409
R	R1 表研究者第一次訪談過程中之研究者發言	2010 年 04 月 09 日	R1-20100409
【 】	代表研究者補充的文字		
()	代表受訪者非口語的訊息 (如：表情、動作)		
斜體字	代表受訪者或研究者用台語發音		
,	代表談話的停頓秒數在兩秒內		
(5 秒)	代表停頓的秒數為 5 秒(以此類推)		
...	表示語句尚未陳述完整即跳開或是被打斷		

(三) 訪談資料的分析與詮釋

在資料分析部分，研究者採用 Labov (1972)所提出的「完整形式」敘事的六個共同元素：1、摘要，用來總結敘說的內容；2、狀態，包括時間、地點、情境和參與者；3、複雜化行動，指的是事件的次序；4、評價，指出行動的重要性和意義、敘說者的態度；5、解決方式，在說明後發生了什麼事；6、結局，代表回到對現在的展望。據此，做為進一步將資料概念化和形成主題，承上所述，資料分析與解釋的實際進行步驟如下：

將錄音內容轉錄為訪談逐字稿並予以編碼：資料轉譯和編碼方式如表 1-1。

尋找事件意義：從每一回對話內容中的一段完整陳述作為事件意義之分析單位，並進一步

將其中的狀態和行動摘要出來。過程中，研究者的對話乃作為理解之用，不放入摘要內容中。

歸納和評價：刪除研究者的對話以後，反覆閱讀當次訪談文本的整體內容摘要，研究者開始試著將受訪者的訪談內容一方面依時間脈絡予以歸納整理，另一方面指出受訪者行動的重要性和意義。

化里程碑事件為故事：為了更具體將受訪者之父職角色參與寫成故事，研究者依據 Labov (1972) 所提出的「完整形式」敘說的六個共同元素，亦即透過摘要、狀態、複雜化行動、評價、解決方式和結局此六元素，將訪談文本以第一人稱的方式敘寫成故事。

檢核：亦即邀請受訪者檢核研究者對訪談所整理之故事內容，並於下次訪談開始前邀請受訪者閱讀、檢核研究者對訪談所整理之故事內容，甚至邀請受訪者針對遺漏、曲解之處進行討論與修改，該次的訪談起點就在增修討論過程中自然展開。

循環：研究者與受訪者在達成內容已無須再增修的共識後，代表受訪者父職角色參與之訪談已告一段落，整體參與經驗的敘寫亦已完成。

承上，研究者將受訪內容逐一歸納如「親職教養態度的轉變」、「父親身教的影響」、「父親參與學校事務」等。茲舉本研究某一編碼及概念的建構如表 1-2。

表 1-2 編碼及概念的建構

訪 談 稿	概念的建構：	
	家長對學校教育的無奈	
	編	碼
訪 P1-20100503：其實這件事情，學校的處理方式也很好玩（ <u>臉上表情是無奈的苦笑</u> ），當時老師也不曉得怎麼處理，老師就交給輔導室，輔導室不知道怎麼處理又交給訓導處，而訓導處的處理方式就是打電話給我，叫我自行帶回家處理。 <u>我那時候很不高興但我沒有把這樣的話說出來</u> ，我很想當面跟他們說的是：台灣會有這麼多中輟生就是這樣出來的！	1	不滿學校的處理方式和態度
	1	對於學校教育的一些無奈

然而，在資料詮釋歷程裡，研究者必定面臨到的是研究資料的閱讀是很難避免「解釋」的，而解釋本身通常又是相當具有個人性、部分性及動力性的，所以，在資料的詮釋上，研究者採用 Denzin (1989) 提出六個解釋的步驟來進行家長參與經驗之資料詮釋：

框出研究的問題(framing the research question)：所要探討的是「如何」的問題，而不是「為什麼」的問題。

解構(deconstruction)與批判地分析關於該現象的既存概念：亦即研究者必須指出文本中所包含的主流意識與語碼，然後進行顛覆性的批判解讀，並試著揭發文本中所隱藏的價值觀與預設。

捕捉現象：在自然世界中找出現象的情境，並搭配所蒐集的多元事例來相呼應。

把現象括號起來：亦即把現象還原到基本的要素，暫且不論自然世界的脈絡，以便揭露現象的本質結構與特性。

建構：解構和暫時將現象放入括弧後，重新組合現象的基本要素、部分與結構，使成為一個整體。

脈絡化：把現象重新放回自然的社會世界中考察。

肆、研究結果與討論

從訪談過程中可以明顯看到，父職角色是昱昱學習和成長中的關鍵，其參與和投入歷程的變化包括昱昱父親對學校不友善環境的驚訝、調適、包容、認同、陪伴、一起成長。這歷程除了反映出特殊教育需求孩子家庭支持的重要性以外，更反映出現場老師和行政體系在其專業領域之外，同時具有多元文化教育的覺知，定能幫助身心障礙學生獲得更好的教育品質。

一、家長參與和家庭支持系統、學校環境間的拉扯

特殊教育需求學生的父母親在面對孩子特殊教育需求的打擊、難以接受、失落的心理過程中，通常會經歷拒絕、憤怒、期待、沮喪和接納等心理調適的歷程，並且承受著極大的壓力與挑戰（劉明麗，民 86；Baker-Ericzén, Brookman-Fraze, & Stahmer, 2005）。以本研究所訪談的昱昱父親來說，由於孩子從小在人際應對和校園同儕相處過程經常出現令家長無奈、無助的壓力和調適歷程。例如昱昱父親就曾這樣說：記得有一次，他去住家附近的一家音樂教室，是他媽媽帶他去的…，裡面就有一位國中老師，他就說，這種學生就是要打，不然怎麼會乖…。哇！這種教育怎麼會這樣…，而且他是我們鎮內國中裡很有名的一位國中老師喔（F1-2010-04-09）！除此之外，這樣的無奈、無助的壓力和調適歷程亦是導致夫妻雙方產生怨懟和埋怨的無奈來源。

研究者：你覺得像昱昱這種講話比較大聲，大概是從什麼時候開始的呢？

昱昱父親：嗯…嗯…在國小階段是屬於那種用哭的、大喊，會用大哭的…到了

國中之後是好點的…

研究者：那你覺得為什麼他會用這種大喊大叫的方式來表達？

昱昱父親：嗯…可能是跟他媽媽有關係…。

研究者：怎麼說呢？

昱昱父親：他媽媽比較忙…她能陪伴孩子的時間也比較有限！而且，他媽媽因為沒有時間去理他…他想引起他媽媽的注意，所以他會用這種大喊大叫的方式來表達。(F2-2010-05-29)

除此之外，昱昱從國小開始到高職，根本不知道什麼叫做班級戶外教學，因為，他總是被排擠在外。

昱昱父親：其實自從昱昱小學開始，一直到國中的班級旅遊活動，他從來沒有參加過…。其實這講起來滿無奈的…。有時候我也會客氣的問一下老師～他可不可以去…結果老師也是很客氣的說，他沒有要去或是沒辦法去～那我也不好意思要求說要去～我是不知道老師後來有沒有去～可是老師沒有空去，我們也不好意思讓別的老師帶去…(F1-2010-04-09)。

雖然孩子在學校遭受到排擠，但父親的教養態度和信念在孩子學習和成長的過程當中實乃扮演一個相當重要且關鍵的角色。我總是覺得孩子就已經這樣了…，我們更應該好好的看重孩子的教育。我那時候就常跟他們講說：一個弱勢的孩子，有 90%是有著弱勢的家庭…當教育方面不再幫助這些弱勢的孩子，那還有誰能幫他。(F2-2010-05-29)

承上，若從親師共同參與的角度來看，Epstein (2001) 等人提出六種主要的模式，分別為保護模式、專家模式、傳遞模式、課程充實模式、消費者模式和夥伴模式。依據訪談的結果來看，昱昱父親和教師之間大都是呈現出「專家模式」，也就是家長的角色是被動的接受有關子女在校的訊息和指導，以及服從和依賴教師，但這樣的模式容易因教師和家長間的觀念不同產生問題，造成家長對教育的不滿意。

昱昱父親：其實這件事情，學校的處理方式也很好玩(臉上表情是無奈的苦笑)，當時老師也不曉得怎麼處理，老師就交給輔導室，輔導室不知道怎麼處理又交

給訓導處，而訓導處的處理方式就是打電話給我，叫我自行帶回家處理。我

那時候心理很不高興但我沒有把這樣的話說出來，我很想當面跟他們說的

是：台灣會有這麼多中輟生就是這樣出來的！(F1-2010-04-09)

良好親師關係的建立是促進家長參與的重要關鍵。黃志雄（2005）研究特殊教育需求學生家長參與的涵義與重要性一文中就特別強調，良好親師關係的建立首重教師的接納與態度，其次才是有效策略的應用。在態度部分，教師需能放下身段，表現出誠懇的態度和同理心，以對等的夥伴關係與家長互動，特別是有特殊教育需求孩子的家長，更需要老師積極的傾聽與同理，不要急著下評語和給建議，在初步關係建立後再適時地呈現專業，若能以感同身受的同理心，和一起面對孩子問題的夥伴關係與家長們互動，相信在親師關係的建立上將會是成功的一大步。

促進家長參與其實考驗著長孩子家庭支持系統，家庭支持和家長參與兩者需同時並進和並重方能相輔相成。因此，許多學者認為障礙者的家長和家庭需要獲得支持，以維持家庭的功能和生態系統的平衡，並主張透過以家庭為中心的家庭支持，以及家長參與和與專業人員合作的過程，才能實現家長及家庭的增權賦能（引自黃志雄，2005）。然而，特殊教育需求孩子的家庭在後天上本就比一般家庭承受著極大的壓力與挑戰，以及需要經歷一長段心理調適的歷程。以本研究之發現來看，雖然自閉症孩子從小在人際應對和校園同儕相處過程經常出現令家長無奈、無助的壓力和心理調適歷程，亦間接導致夫妻雙方因孩子的教養而產生怨懟和埋怨的無奈。此現象若從同王宏元(2016)透過「特殊教育長期追蹤資料庫（Special Needs Education Longitudinal Study, SNELS）」分析身心障礙學生家長參與子女教育與親職效能感之情況發現，家長參與各層面以「親師溝通與合作」、「家庭指導與教養」等層面參與程度較佳來看，昱昱父親能施力的點是「家庭指導與教養」此層面，但是，「親師溝通與合作」卻是看起來相當諷刺，因為，他的孩子每年的班級旅遊活動被都班級和老師排擠在外，也難怪昱昱從國小到高職，根本不知道什麼叫做班級戶外教學！

從多元文化的角度來看，多元文化教育認為特殊教育是站在生物醫學的觀點定義學生的「特殊需要」，而忽略了「特殊需要」的社會建構過程以及「障礙」的社會文化內涵（張恆豪，2007）。本研究所訪談到的家長參與背後正反映了譚光鼎、劉美慧、游美惠（2010）書中所提到，特殊教育容易把問題個別化，認為是障礙者自己的問題，要自己學習克服，卻忘記了個體的「障礙」有一部分是社會建構的。而昱昱從國小到高職根本不知道什麼叫做班級戶外教學正印證了，技術本位的教育方式容易忽略個體既有的內在「生態」，也就是忽略了學生特殊文化背景，而以表象的行為來決定安排後續作為（廖淑戎，2007）。

二、對於鑑定的抗拒、接受、轉折

當問及昱昱從小的被鑑定歷程時，昱昱父親就曾這樣說：一般來說，送鑑定是學校方面來送鑑定，但是當時(國小)學校輔導室就丟下一句話跟我說：請你們自己帶孩子去做鑑定。後來，我那時候就真的自己帶昱昱去彰基兒童心理科鑑定，鑑定結果是真的有這樣的傾向(過動症)。其實，小學之前長庚醫院是判定為自閉，而彰基是判定為過動(F1-2010-04-09)。

若從特殊教育法來看，特殊教育法規定特殊教育需求學生的家長有參與孩子鑑定、安置、擬定個別化教育計畫的權利，同時應提供特殊教育學生家庭包括資訊、諮詢、輔導和親職教育等支援服務，且每校的家長委員會中，應有特殊學生家長代表參與（總統府，民 86）。然而。從昱昱父親口中所述其實可以明確看到，針對學校輔導室的要求和態度，家長其實可以依據特殊教育法對學校輔導室提出抗議，甚至是要求學校提供相關的個別化教育服務和親職教育等支援，但是，他並沒有這樣做，他的做法更是讓研究者感到佩服又心疼。

很好玩的是，我跟他們校長其實都很熟，我甚至是他們學校的家長委員，當評鑑委員來學校的時候，評鑑委員甚至跟我說：啊這樣你對學校都不會 complaint 嗎？坦說說，我如果有什麼 complaint 的話我會私底下講，我不會在評鑑委員前面提到任何 complaint 的話。因為評鑑這種東西是牽涉到學校輔導室這邊的經費啊…，而且連帶影響到輔導室對孩子在輔導上的輔導…。憑良心講，我覺得沒這必要啦，這除了一方面會連帶影響孩子以外，我總是覺得孩子就已經這樣了，我們更應該…好好的看重孩子的教育（F2-2010-05-29）。

顯見，依據特殊教育法，昱昱父親其實可以勇敢站出來投訴學校的無禮作法和舉動。但是，令他角色衝突的是，在擔任學校的家長委員角色下，他選擇保護學校。然而這樣的轉折背後可以覺察到，家長從一開始對於鑑定的無奈到選擇自己面對，甚至還反過來同理學校的說：笑一笑就好了啦，因為…，畢竟老師也是人，他們也有自己的家庭和子，也是要每天這樣的上班下班（F1-2010-04-09）。

從多元文化的角度來看，多元文化教育學者針對特殊教育障礙的鑑定面向以三個層面來分析：一個是技術層面，標準化測驗使弱勢族群學生被評定為障礙者的比例偏高；其次是理論層面，智力測驗和認知測驗僅能測量部分智力，容易將弱勢族群誤判為障礙者，應該檢討是用何種標準來檢視「特殊」學生；最後一個是文化層面，「障礙」常是主流族群對社會某些弱勢族群偏見或歧視的適應結果，而給予一個合理的名稱，來證明這些弱勢族群是需要特殊訓練及幫助的（譚光鼎、劉美慧、游美惠 2010）因此，身為學校教師，在面對特殊教育需求孩子的鑑定時，我們應該從多元的角度、運用多元的工具來重新看待「特殊」學生。

三、從自閉症挫敗的人際關係看見多元文化教育實踐的困難

印象深刻的是，昱昱進到大專校院的入學第一個月，打來資源教室抱怨或請求協助的電話不絕於耳。抱怨的內容包括：「你們學生上課一直問一些和課堂內容不相干的問題而且很大聲、你們學生剛剛對同學大聲咆哮、他這麼壯又大聲咆哮感覺好像想要打人耶、我們班同學看到他有的閃得遠遠的但有的同學卻捉弄他～該怎麼辦？」。甚至，任課老師慌慌張張跑來資源教室請求協助：「輔導老師，他剛剛在教室摔桌子還不斷大聲咆哮作勢要打人～

你們趕快來處理！」令輔導老師錯愕的是，當下到班上安撫學生情緒同時發現，這場摔椅子、大聲咆哮的事件背後竟然是班上男生不斷故意於上課時間撥電話給昱昱又掛斷的惡作劇行為。更讓資源教室團隊洩氣的是班導師說：「我們班有人揚言有他在我們就不想進教室上課，甚至有考慮轉學！請問，我們班若真的有同學轉學了，這筆帳該算在誰身上呢！？」

其實，輔導老師在昱昱入學第二週就舉辦入班宣導，期讓班上同學透過影片和簡報認識校園可能會有的身心障礙大學生的類型和如何相處。甚至是一個月內召開一次緊急個案會議和一次特殊教育推行委員會會議(以下簡稱特推會)，邀請家長和學校校長、學務長、教務長、校安中心、生輔組教官、系主任、班導師、諮商中心主任、資源教室輔導員討論如何處理和因應。令人沮喪的是，會議結果竟然是請家長暫時帶回家自學，等過一陣子狀況穩定再回來學校，因為怕影響學生的流失率。從訪談過程聽見了家長參與會議的真正心聲是…

我總覺得，不要去把一些事情放大：就像是那天在會議上，身為家長可以很明顯感受到有些事情是一直被放大。我所感受到的是，從頭到尾就是這一件事情，它就這樣一直被放大、一直被放大…，那我還能說什麼呢？我相信你們也一定能夠聽的出來。唉……，畢竟，這些事是學校在會議上所決議出來的，是涉及到他認識的老師和學校主管，那如果讓他知道他最敬愛的老師講出這樣的話，那一定會對他產生很大的影響。(F2-2010-05-13)。

楊惠琴(2000)歸納指出，特殊教育需求孩子家長參與其教育的成效顯示，家長參與可以增進孩子發展、促進其學習表現，還可以增加親子互動的機會、改善親子關係、促進家長正向情意態度的發展。然而，這樣的研究結果似乎比較難類推到在大專院校就讀的自閉症類群學生以及其家長實質上能參與和投入的面相。從特教法層面來看，家長最有著力的參與處在於大專院校的新生入學轉銜會議、畢業生轉銜會議以及特推會。然而，從本研究的訪談卻看到了，擔任特推會家長代表的昱昱父親卻是無助地不知該說些什麼，只能默默點頭和沉默不語。

從多元文化的角度來看，多元文化教育談及面對個體差異時，各個派別對於其相關論述與教育實踐的看法不太一樣，其中關連最緊密的有三個派別，分別是自由主義、複合論和批判性多元文化主義三個派別。這三個派別各有其特點，自由主義認為每個個體都是平等的，只要努力就能跟主流群體一樣，此種觀點被視為「文化盲」，被評斷為容易把差異視而不見；複合論則被評斷為過於強調差異，但卻沒有積極的行動去反抗；批判性則是除了看見差異，更要去思索如何才能積極去抗拒壓迫性結構(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2010)。就本研究所觀察和訪談的資料而言，比較偏向複合論此派別。亦即無論學校行政體系、系所教師和班上同儕，面對大專自閉症類群學生所反映的是強調差異性的存在，但卻沒有積極的行動去反抗，甚至是最不想樂見的告訴家長自行帶回。這讓研究者更加深刻體悟到，多元文化教育是一個概念、一個持續不斷發展的過程，透過此研究我看見在教育現

場多元文化教育要實踐的具體困難，在批判的同時也要反思自己還能夠努力的方向為何。

伍、研究結論與建議

依據研究者對家長訪談資料的歸納以及校園實務工作所看見獲致以下結論。(一)家長參與和本身家庭支持系統以及學校環境間是呈現拉扯的；(二)家長面對孩子的鑑定是經歷了抗拒、無奈接受、以及內化轉折的；(三)從大專自閉症類群學生挫敗的人際關係上，研究者看見了多元文化教育在教育現場實踐的困難。

多元文化教育的目的其實是在追求自由、平等以及人性尊嚴的前提下，從多重的聲音、多重的觀點去突破和跨越種族、性別、社經地位、主流與非主流、優勢與弱勢的宰制和壓迫。從此角度來看，每個學生其實都是特殊的，但是，特殊教育領域的學者通常站在生物醫學的觀點定義學生的「特殊需要」，而忽略了「特殊需要」的社會建構過程以及「障礙」的社會文化意涵（張恆豪，2007）。從此角度再看本研究所訪談的昱昱父親，雖然他在孩子學習階段都曾當到學校的家長委員甚至是會長，但是，他並不因此就要求學校要給孩子學習和教育上的任何特殊對待，相對的，他帶給孩子的是感恩的心、不賣弄特權，以及身教的力量。這樣的家長參與角色正呼籲著學者所提出的家庭和專業間夥伴關係的概念，也就是強調平等、互惠、信任。除此之外，研究者認為，昱昱父親的家長參與角色不只是呼籲學者的這些夥伴關係概念，他更是一種不因孩子特殊性而悲天憫人，表現出的是一種寬大、包容、一路感謝孩子有貴人相助的不平凡的平凡陪伴者。

然而，並不是每一位身障生家長皆能站在此角度來看待自己的孩子。因為，研究特殊教育的學者 Conway(2005)指出，對許多障礙研究的學者而言，「特殊教育」可以等同於隔離、社會孤立和污名。因此，我們除了從多元的角度來看待「特殊教育需求的孩子」，而不是從病理的角度來看待身心「障礙」的孩子以外，本研究進一步提出的建議是，我們更應該從多元的角度來看待「特殊教育需求的孩子」，而不是從病理的角度來看待身心「障礙」的孩子。具體的方法可以供多元文化教育相關的研習課程，協助老師們瞭解多元文化教育，讓老師們能從更多元的觀點突破自身文化經驗和主觀性，藉由提昇自己對於文化的敏銳度，擴展對於不同文化的家長或特殊需求學生的包容性。

參考文獻

- 毛治筑(2009)。我心深處—探討高功能自閉症大學生生活壓力源之研究。國立屏東教育大學碩士論文，未出版，屏東。
- 王南凱、吳岱穎、鄒國蘇、黃宜靜、郭冠良、吳逸帆、陳建志(2013)。淺談自閉症類群障礙。北市醫學雜誌，10 (3)，173-181。
- 何北音(2006)。揚帆，航向大學新生活—亞斯伯格青年之個案研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 宋維村(2013)。DSM-5 自閉症最新診斷準則及其影響。健康世界，16-22，取自 <http://www.health-word.com.tw>。
- 林雅琪(2006)。發展遲緩孩童之家長參與學前融合教育之研究。高雄醫學大學行為科學研究所碩士班論文，未出版。
- 徐淑珠(2003b)。國小啟智班學生家長與教師對家長參與之態度研究。國立台東大學教育研究所論文，未出版。
- 黃志雄(2007)。特殊教育需求學生家長參與的涵義與重要性之探討。載於特殊教育現在與未來。台中市：國立台中教育大學。
- 梁碧明、林瑾宜(2010)。淺談大專校院中的亞斯伯格症學生與資源教室服務。雲嘉特殊教育，11，53-60。
- 陳美如(2000)。多元文化課程的理念與實踐。台北：師大書苑。
- 張正芬、吳佑佑(2006)。亞斯柏格症與高功能自閉症早期發展與目前症狀之初探。國立臺灣師範大學特殊教育學系特殊教育研究學刊，31，39-164。
- 張正芬、陳秀芬(2013)。大專校院資源教室服務模式—以國立臺灣師範大學為例。特殊教育季刊，128，1-10。
- 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，十三期，頁 71-94。
- 曾詩婷(2015)。亞斯伯格症大學生同儕人際經驗及因應之探究。中國文化大學心理輔導學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 曾睡蓮(2004)。家長參與個別化教育計畫之現況及其問題之探討—以高雄市立成功啟智學校為例。國立高雄師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 楊惠琴(2000)。國小資優學生家長參與學校教育之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 總統府(民86)。特殊教育法。台北：總統府。

詹月菁(2002)。國民中學身心障礙資源班家長參與子女教育之研究。彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班碩士論文，未出版。

蔡秀娟(2003)。國小特殊班家長參與學校教育權利與義務之研究。國立台中師範學院進修暨推廣部國民教育研究所特殊教育暨親職人員碩士學位班碩士論文，未出版。

廖淑戎(2007)。理解，實踐的開始：一位特殊教育教師的自我批判。教育實踐與研究，20(2)，187-212。

譚光鼎、劉美慧、游美惠(2010)。多元文化教育。臺北：高等教育。

Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives(7thed)*. Boston: Allyn and Bacon.

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2006). Fostering family-professional partnerships. In M. E. Snell, & F. Brown (Eds.), *Instruction of student with severe disabilities* (6th ed., pp. 28-66). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.



讓彼此間的透明帷幕消失——和大專院校聽學障礙學生的互動經驗分享

撰文者：吳忠憲（明道大學資源教室輔導人員）



畢業於國立嘉義大學輔導與諮商研究所

現為明道大學資源教室輔導人員、諮商輔導中心兼任諮商心理師

一如往常一樣，小明睡眼惺忪的走進資源教室，跟我們打聲招呼後就坐下來開始用他的手機，沉浸在個人世界裡。「小明，你怎麼又看起來沒睡飽的樣子？」我輕敲他的桌面，想關心他的狀態。小明緩緩地抬起頭看著我，臉上露出疑惑的表情，我知道他沒有聽清楚我说的话，於是我音量加大、說話速度放慢、加上明顯的說話唇形，重複再問了一次問題，小明才意會過來，帶著慵懶的表情回答我：「就昨天○%#◎，才沒有睡飽。」這次換我露出疑惑的神情，右手比著一，示意要他再說一次。「就昨天和朋友聊天聊太晚，才沒有睡飽。」這次我總算聽清楚了，點了點頭，再接著問他：「你最近缺曠課有點多，自己要注意一下！」小明點了點頭，就又回到他的手機世界裡。這孩子的學習情況，真是令老師們擔心。

小明的障礙類別是聽覺障礙，平時會配戴著助聽器，和他人互動時話不多，臉上總是帶著靦腆的表情。教育部(2013)對於聽覺障礙的定義為由於聽覺器官之構造缺損或功能異

常，致以聽覺參與活動之能力受到限制者，也就是由於先天或是後天的因素，導致聽覺器官構造的缺損，而影響到其聲音的聽取和辨識。

簡單來說，優耳(聽力較好的一耳)聽力損失超過 55 分貝的人，算是有聽覺機能障礙，優耳聽力損失在 55 分貝至 69 分貝者，為輕度聽覺障礙，優耳聽力損失在 70 分貝至 90 分貝者，為中度聽覺障礙，優耳聽力損失在 91 分貝以上者，為重度聽覺障礙。舉例說明，一般人正常呼吸的聲音約為 10 分貝，講悄悄話約是 30 分貝，普通談話的聲音大約是 50 分貝至 60 分貝，交通擁擠的街道所製造的噪音約 90 分貝，飛機起飛的噪音約 110 分貝，如果與別人談話時，時常需要請對方講大聲一點，就有可能達到聽覺障礙的鑑定標準(社團法人中華民國聽障人協會，2010)。

另外，聽覺障礙者除了聲音的聽取和辨識有困擾外，大多也會兼具有語言溝通上的困難。其在語言發展會比其他入遲緩，常有發音不正確的現象，語調也缺乏抑揚頓挫、單調沒有變化，因此在和聽覺障礙者互動時，就必須很仔細地聆聽其說話內容。

在了解聽覺障礙者的特徵後，那麼聽覺障礙的學生在學習上會遭遇哪些困難？以及要如何提供協助呢？

課堂學習的需求

聽覺障礙的學生在課堂上容易有聽不太清楚的情形，因此在每個學期初的 ISP 會議裡就要跟每位專任教師說明聽覺障礙學生的情況，也需要寄信給授課老師知會其學習情形，接著就要和學生討論在課堂裡的學習需求，如教室的座位安排、是否有需要協助同學幫忙等。

人際溝通的需求

另一個較大的困難是人際溝通上的問題，像和小明互動時，就必須要說話的唇形明顯、音量提高且速度放慢，必要時會以手勢輔助，讓其知道我要表達的內容。有一次小明的英文課作業為朗讀英文課文，這對他來說是一大挑戰，因為他本身的中文發音就有不標準的情形，再加上對於英文的不熟悉，所以就急忙跑來資源教室求助。我就帶著他唸過課文裡的每個單字，小明也很聰明的用手機把發音錄起來，並在每個單字下用注音符號標注念法，在這樣的方式下，雖然花了不少時間，但是小明總算通過此次的考驗。此外，有些聽覺障礙的學生常因為在溝通上的困難，而較不願意以口語的方式互動，此時可以用筆談或是通訊軟體來對話。

社交互動的需求

在社交上也常遭遇困難，另一位聽覺障礙的學生就很擔心會漏接他人的口語訊息，特別是從其背後叫喚時，如果他沒有回應，就很容易被認為難相處，而影響到人際關係。因此都會請聽覺障礙的學生在認識新朋友或到新環境時，必須要先說明此情形，以免造成溝通上的誤會。

其他的需求協助

小明的缺曠課問題一直是系上老師擔心的事情，在大二時我找了小明討論關於課業的狀況，他覺得在學習上沒有興趣，當初會就讀這個科系是家長的要求，目前除了聽不太懂課程內容外，還有因為他本身是僑生的緣故，所以和同學的生活習慣、相處方式上有一些落差，導致班級裡沒有較要好的同學，而很難提起讀書的動力。最後我請小明要和家長討論關於生涯方向的問題，而後在大二寒假前，小明傳了訊息跟我說要回香港工作，說這是和家長討論的結果，要先工作後再念書，我很開心的祝福他、希望他能找到好工作。半年後的某天，小明傳了一張他在餐廳的照片給我，並很開心的跟我說他現在在廚藝學校裡學習，目前正在努力中。我也替他開心，找到了自己的生涯方向。

在和聽覺障礙的學生互動時，生理上障礙的隔閡，常會讓我覺得兩人之間似乎隔著一道透明帷幕，阻絕了聲音的直接傳遞，要理解對方的情況或是要讓對方明白我的意思，就必須要有耐心和方法，才能穿透那層透明帷幕進行互動。由於在語言學習的瑕疵，讓聽覺障礙學生在有輔具的協助下，雖然能「聽得到聲音」，但並不代表能「聽得懂意思」，常因此而鬧了許多笑話或是被取笑，為了要讓其能更融入團體生活，就必須有賴於長期的教導和練習，這些要從日常生活中的互動開始做起，若能夠從旁協助，相信就能讓聽覺障礙學生在課業學習或人際互動上有更多的成就感。

參考文獻

1. 教育部(2013)。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。台北市。
2. 衛生福利部(2012)。身心障礙類別、鑑定向度、程度分級與基準。台北市。
3. 社團法人中華民國聽障人協會(2010)。聽障成因及種類。台北市。

http://www.cnad.org.tw/ap/news_view.aspx?bid=25&sn=3364944a-5a8e-4b27-b56b-31a012737a18

學習障礙學生的輔導：以敘事治療為例

撰文者：袁仕慶（臺中教育大學特殊教育中心研究助理）



畢業於國立屏東大學教育心理與輔導研究所

現為國立臺中教育大學特殊教育中心研究助理

曾任國小特教教師、溝通訓練輔導員、生命線輔導員

壹、前言

從 1970 年代開始，美國開始回歸主流教育的運動，認為身心障礙學生應該要自最少限制環境下學習（美國 94-142 公法），到 1990 年代美國頒布「身心障礙人士教育法案」（the Individuals with Disabilities Education Act, IDEA），明確要求學生應盡量回歸主流教育，並要求在學生個別化教育計畫中協助安排其參與普通教育課程及學校活動。在回歸主流的教育中可以發現特殊教育學生和普通生除了有學業、課堂間的互動外，亦會有課堂後的交流。然而我們常關注的焦點在於回歸主流教育後的學生是否有能力跟的上課程，在心理輔導層面上卻常常被忽略，導致特殊生在回歸教育後常出現交不到朋友、挫折感提高，或是經常往資源班跑的現象。

如何照顧到特教生心理層面的健康實為應關注的地方，常常聽到我們應該用什麼樣的教學策略、教學方法或是行為改變技術等來對於特殊教育的學生進行教育，但似乎沒在心理輔導上多做探討與著墨。觀察到此一現象後，開始更進一步了解資源班的學生可以提供適合的方式來進行輔導，蒐集相關資料後發現，關於特殊教育學生的輔導仍有限，在資源班以身心障礙類別來看，學習障礙及情緒行為障礙最多，諮商輔導方式則主要以行為改變技術、遊戲治療、家族系統治療、敘事治療為多。因此，**本文將以類別最多之學習障礙學生為主要探討對象，並透過敘事治療之方式進行諮商輔導，以供實務上可能參考之輔導方式。**

貳、學習障礙

依據民國一百零七年度教育部特殊教育統計年報，學習障礙類別不論在各個教育階段皆為最多，在 106 學年度大專教育階段以下佔身心障礙學生的 26.56%、在高級中等以下佔身心障礙學生 21.61%，其中在國民小學教育階段佔身心障礙學生的 36.29%，位居身心障礙學生的第一名（教育部特殊教育工作小組，2018）。然而從過去的統計資料看來，在教育部所公布之特殊教育統計年報自 103 學年度以前的資料，身心障礙類別皆以智能障礙為最多，103 學年度高級中等以下學校智能障礙類佔 26.48%，而在 104 學年度則是學習障礙類別之學生數首次超越智能障礙，並在這幾年持續為最多之人數（教育部特殊教育工作小組，2014、2015）。

由上述可知，在臺灣特殊教育學生身心障礙類別人數實與過去大不相同，從過去智能障礙為主，到現在學習障礙為最多，因此在特殊教育上應做調整，除了過去的教學方法與策略上，更應注重在學生心理健康層面。學習障礙的學生除了會和普通班學生共同上課外，亦有機會到資源班上課，如何能從旁協助學生適應或是學習，促進普通生與特殊生的交流，最後達到融合教育回歸的精神，希望能透過不同的諮商輔導取向來應用在學習障礙學生的輔導上。

一、學習障礙定義

根據「身心障礙與資賦優異學生鑑定辦法」的第 10 條規定，本法第三條第九款所稱學習障礙，統稱神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者；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。前項所定學習障礙，其鑑定基準依下列各款規定：

1. 智力正常或在正常程度以上。
2. 個人內在能力有顯著差異。
3. 聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現。

有顯著困難，且經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。（教育部，2013）

從上述規定可知學習障礙是因為神經心理功能的異常，導致其內在能力有顯著差異，雖其智力正常或正常以上，但仍在學業的學習上有顯著的困難；且該群學生為一異質性團體，包含不同類別的缺陷，如視知覺、聽知覺、注意力、記憶力、空間或時間定向、學業、動作活動異常以及社會適應與情緒問題（洪儷瑜，2002）。

二、學障生的社會適應困擾

中學教師指出，雖然學習障礙學生的學業問題有方法處理，但社會情緒問題，如自我概念低、社交技巧及社交關係不佳、缺乏動機，以及對學校態度不良等，或許才是更嚴重的問題（Bender，1990；Tur-Kaspa，2002）。Bender（1987、1999）指出，人格、情緒和社會關注等對學障生而言，其重要性都勝過學業上的問題（引自黃秋霞，2011）。據研究（陳國洲，2005）指出，學習障礙學生常在班級中與他人互動極少，不擅於經營與同學間的人際活動，揭示了學習障礙學生在人際適應方面有部分困難。因此，為了增進對學習障礙學生在學校同儕間的人際互動及社會適應問題之輔導處遇，遂於本文中探討相關應用。

參、諮商輔導應用

一、敘事治療（Narrative Therapy）

（一）理論介紹

敘事治療是一個後現代取向的治療方式，後現代取向認為真實不是客觀存在的，人是活在主觀的現實中，所謂的真理被經驗所取代。反對傳統對於真理的看法，主張多元性、主觀性及互動性，認為真實是透過語言所決定的，而語言具有社會文化歷史的特性，因此真實是從社會脈絡中建構而成的。只有當人認為問題是問題時，問題才真的存在。

敘事治療主張透過當事人敘說自己的生命故事從強勢的主流故事中重新解構，創造出屬於當事人自己的生命故事。諮商師則保持著尊重、積極與好奇的態度聽當事人說自己的故

事，視當事人為解決自己問題的專家。命名問題，將問題外化後人是沒有問題的，就可以知道自己有能力去處理那個問題。

從修慧蘭等人（2009）、陳增穎（2008）及陳信昭（2007）整理出敘事治療主要要點：

1. 人不是問題，問題才是問題。
2. 每個人都是自己生活的專家。
3. 諮商師與當事人是一種合作關係，並是建構當事人新故事的催化者。
4. 透過問題的外化，將人從問題中解放出來。
5. 對主流故事進行解構。
6. 當人發現有方法掌握問題時，就能有能力去開發更多資源，並有辦法解決。
7. 透過語言及文字的力量，支持與鼓勵自己重新建構出的故事。
8. 許多問題都是種族、階級、性取向、性別等文化環境所營造出來的，因此看問題不是看這個「人」出了什麼問題，而是去看這個人背後的文化脈絡。

敘事治療輔導者對於治療關係採取合作同盟的方式，也就是說在敘事治療中，當事人和諮商師是一起合作的且彼此是平等的，這種合作關係是一種共同創作或分享權力。在這樣的治療關係中，敘事治療輔導者的角色與功能如下：

- 1、輔導者是催化員，是不知情(not knowing)的立場。主要功能在於幫助個案建立一個適合他的故事曲線。用尊重和好奇的態度和當事人一起探索問題對他的影響，以及他如何降低問題對他的影響。
- 2、問當事人問題，並根據當事人的回答形成新的提問。
- 3、透過外化問題把人和問題分開。
- 4、個案是自己生活的專家，輔導者要避免把自己變成主導個案人生或是奪取個案力量來促使他改變的角色。

（二）將敘事治療運用在學習障礙學生輔導

從陳美瑞（2004）的一個案例來看，個案經鑑定為學習障礙學生，在家能自在說話，但在學校卻不發一語，並曾在日記表達出其他人很好，自己不好不應該繼續讀書，因此轉介到輔導室。因為是轉介到輔導室，所以一開始個案仍然保持沉默，只透過點頭搖頭來表達，不願意說話。直到諮商師耐心不斷釋出善意與關心，建立良好的合作關係，讓個案感到不再是上對下的權力不平等的關係，肯定個案願意為了改變而來，同理其想說話又說不

出的痛苦，以及感受到個案想要離開不說話的問題，因此耐心的持續鼓勵個案可以慢慢開口表達自己的想法，個案開始從點頭搖頭到簡短的回話。

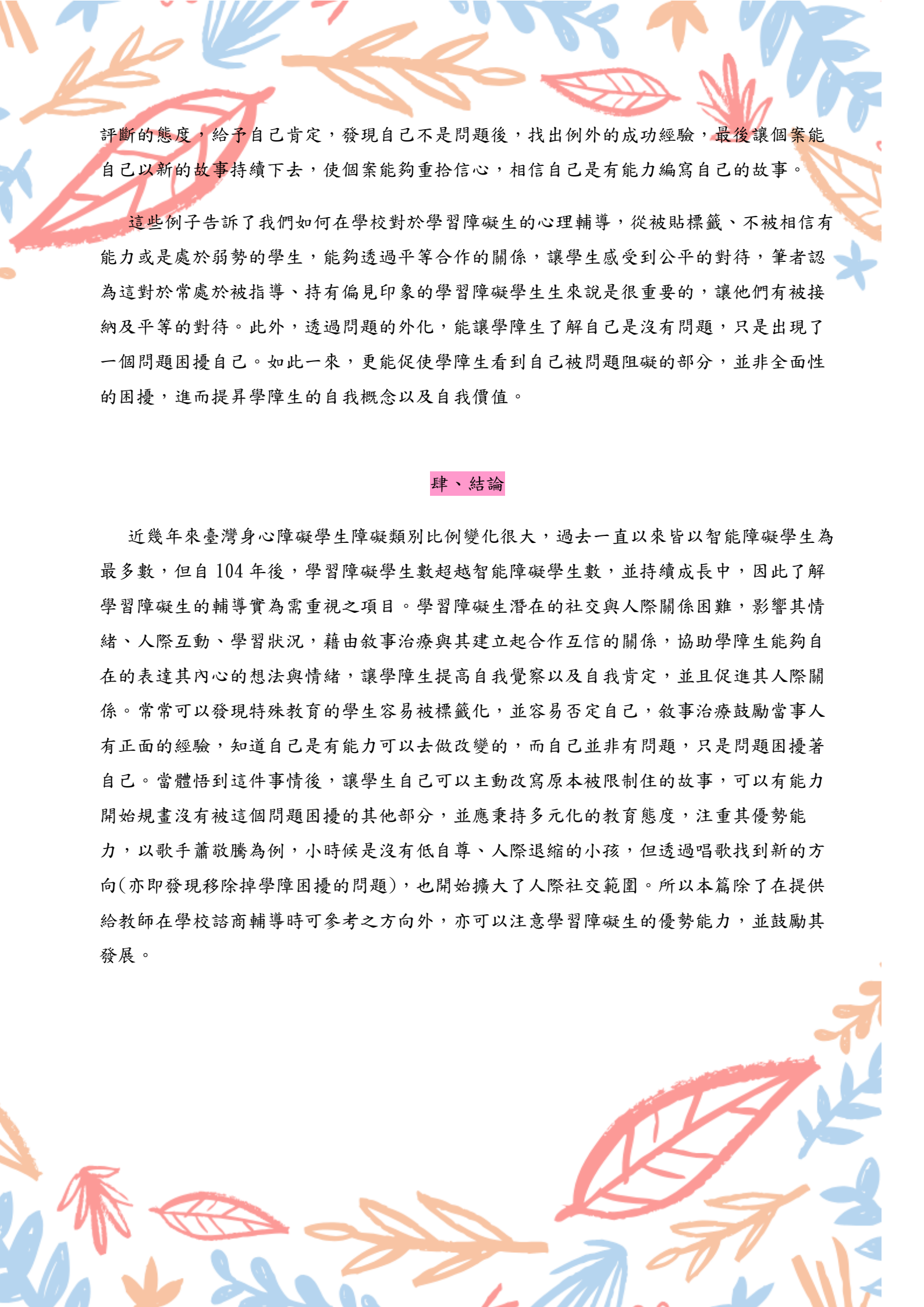
之後澄清與對焦讓個案困擾的問題，了解個案認為不應該來學校的原因，引導個案敘說自己每個階段的生命故事，請個案為每個生命階段命名、尋找獨特的結果，真誠的相信個案有能力可以處理，最後請他為新的故事做重新詮釋、定義。在諮商過程中可以運用書寫的力量，例如：（1）未來的我寫信給現在的我：解決問題的我看到現在被問題困擾的我，告訴自己有哪些特質跟資源能夠突破問題。（2）證書與宣言：透過結案前給個案一個證書，鞏固其正向改變。

從這個的案例可以發現，學習障礙生透過敘事治療的治療關係(合作同盟)開始願意訴說，從不敢在學校開口說話到最後開始願意以簡單的句子跟同儕互動、溝通。敘事治療諮商師尊重、積極傾聽、關懷、同理、好奇的態度，與個案一起合作的關係，讓在學校學業上低成就導致失去信心的學障生有新的開始，願意與諮商師溝通並解決問題。最後經由諮商師所頒發的證書證明自己有能力處理問題，並且能夠持續下去。

接下來還有一個不同的案例來自於 Glenn W. Lambie & Amy Milsom (2010)，這是一個經過鑑定為學習障礙的學生，其學障類別是書寫閱讀型障礙，個案因家長很擔心其狀況而接受諮商，家長更進一步的表示該生在因學習障礙在學校裡過的不好。

在第一次會談的時候諮商師以積極傾聽個案說自己的故事，個案說自己很討厭學習障礙，認為鑑定為學習障礙就是笨蛋，諮商師邀請個案為這個學習障礙命名，並在結束第一次會談後寄給個案一封信。第二次會談時發現個案帶著那封信，個案表示很喜歡收到信，並詢問諮商師是否也可以寫信給他，這次的會談在外化問題，將自己跟學習障礙分開，看看學習障礙影響了你什麼，甚至使用空椅，將學習障礙寫在紙上並放在旁邊的椅子上，在結束的時候也給了個案一封信。第三次會談時找到了個案的例外事件（正向經驗），讓個案發現其實還是有好的東西存在。第四次及第五次的會談開始重新建構一個新的故事，到最後個案還能夠手寫一封簡單的信給諮商師。

這個案例顯示學習障礙生在學校被標籤化導致其自信心不足，從個案自己認為自己被診斷為學障生就是笨的代名詞，到最後除了有信心之外，還能克服其自己的閱讀書寫障礙，想要寫信給別人。這表示很多時候學習障礙生可能因為自我的認定而將自己也限制住了，認為自己有問題，漸漸的自我封閉，社交退縮，直到發現還是有人願意以無條件接納、不



評斷的態度，給予自己肯定，發現自己不是問題後，找出例外的成功經驗，最後讓個案能自己以新的故事持續下去，使個案能夠重拾信心，相信自己是有能力編寫自己的故事。

這些例子告訴了我們如何在學校對於學習障礙生的心理輔導，從被貼標籤、不被相信有能力或是處於弱勢的學生，能夠透過平等合作的關係，讓學生感受到公平的對待，筆者認為這對於常處於被指導、持有偏見印象的學習障礙學生來說是很重要的，讓他們有被接納及平等的對待。此外，透過問題的外化，能讓學障生了解自己是沒有問題，只是出現了一個問題困擾自己。如此一來，更能促使學障生看到自己被問題阻礙的部分，並非全面性的困擾，進而提昇學障生的自我概念以及自我價值。

肆、結論

近幾年來臺灣身心障礙學生障礙類別比例變化很大，過去一直以來皆以智能障礙學生為最多數，但自 104 年後，學習障礙學生數超越智能障礙學生數，並持續成長中，因此了解學習障礙生的輔導實為需重視之項目。學習障礙生潛在的社交與人際關係困難，影響其情緒、人際互動、學習狀況，藉由敘事治療與其建立起合作互信的關係，協助學障生能夠自在的表達其內心的想法與情緒，讓學障生提高自我覺察以及自我肯定，並且促進其人際關係。常常可以發現特殊教育的學生容易被標籤化，並容易否定自己，敘事治療鼓勵當事人有正面的經驗，知道自己是有能力可以去做改變的，而自己並非有問題，只是問題困擾著自己。當體悟到這件事情後，讓學生自己可以主動改寫原本被限制住的故事，可以有能力開始規畫沒有被這個問題困擾的其他部分，並應秉持多元化的教育態度，注重其優勢能力，以歌手蕭敬騰為例，小時候是沒有低自尊、人際退縮的小孩，但透過唱歌找到新的方向(亦即發現移除掉學障困擾的問題)，也開始擴大了人際社交範圍。所以本篇除了在提供給教師在學校諮商輔導時可參考之方向外，亦可以注意學習障礙生的優勢能力，並鼓勵其發展。

伍、參考文獻

- 洪儷瑜 (2002)。 學習障礙者教育。台北：心理。
- 教育部 (2013)。 身心障礙與資賦優異學生鑑定辦法。台北：教育部。
- 特殊教育工作小組 (2014)。 一百零三年度特殊教育統計年報。台北：教育部。特殊教育
工作小組 (2015)。 一百零四年度特殊教育統計年報。台北：教育部。
- 特殊教育工作小組 (2018)。 一百零七年度特殊教育統計年報。台北：教育部。
- 陳美瑞 (2004)。 敘事治療在學習障礙生之運用。諮商與輔導，226，19-22。
- 陳國洲 (2005)。 國小普通班學習障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化。
- 陳增穎譯 (2008)。Martin Payne 著。 敘事治療入門(Narrative Therapy : An Introduction for Counselors, 2e)。台北：心理。(原出版年 2006)。
- 陳信昭、曾正奇、陳聰興 (合譯) (2007)。John Winslade & Gerald Monk 著。 敘事治療在學校中的應用(Narrative Counseling in Schools : Powerful & Brief)。台北：心理。(原出版年 1999)。
- 黃秋霞、胡永崇、吳兆惠、胡斯淳、顏玉華 (合譯) (2011)。William N. Bender 著。 學習障礙(Learning Disabilities : Characteristics, Identification, and Teaching Strategies)。台北：心理。(原出版年 2006)。
- 修慧蘭、鄭玄藏、余振民、王淳弘、楊旻鑫、彭瑞祥 (合譯) (2009)。Gerald Corey 著。 諮商與心理治療：理論與實務第八版(Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy, 8e)。台北：雙葉書廊。(原出版年 2009)。
- Glenn W. Lambie & Amy Milsom(2010)。 A Narrative Approach to Supporting Students Diagnosed With Learning Disabilities. Journal of Counseling & Development, 88, 196-203.

https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/stuA_city_All_spckind.asp

