

批判種族理論：以台灣原住民族特殊學童出現率為例

吳啟誠

張俊紳

國立臺南大學特教系兼任助理教授

台南應用科技大學副教授兼師培中心主任

摘要

本文旨在介紹批判種族理論的學理基礎，並以台灣原住民族中特殊兒童的出現率為例說明其在特殊教育的運用。文中首先介紹批判種族理論的基本主張；接著探討原住民族中身心障礙類與資賦優異類特殊學童的出現率，分析與非原住民族間的差異，並瞭解缺陷理論對該現象詮釋時對原住民族學童可能產生的影響。批判種族理論認為教育體制隱含種族意識與種族主義，主張透過發掘少數族群所遭受的不公平教育經驗，喚起主流族群對種族主義的意識以促進族群間彼此的平等關係。另一方面，國內資料顯示：原住民族在身心障礙類別的特殊學童出現率高於非原住民族，資賦優異類學童的比例卻比非原住民族來得低。原住民族的生理或文化的缺陷是常被用來解釋這種差異的論述方式，然而這種詮釋卻可能塑造主流族群與少數族群間的從屬階層關係。文末則針對原住民特殊教育的缺點提出改善措施。

關鍵詞：批判種族理論、原住民族、特殊教育

壹、前言

判種族理論 (critical race theory) 源自於 70 年代中期不滿美國批判法學 (critical legal studies) 與公民權利運動 (civil rights movement) 無力推昇黑人權益，學者因此提倡將種族議題以及種族主義納入法學學理的探討。對象原本僅限於黑人，後來也逐漸擴展到拉丁裔移民、亞洲裔以及美洲原住民族甚至社經地位較低的白人。同時，關切的議題也從法律延伸到教育、政治、經濟、文化

等議題 (Yosso, 2005)。

批判種族理論所追求的種族平等以及反壓迫之精神可追溯到 1700 年代中期的南美洲反西方殖民運動。例如祕魯 Tupac Amaru (1742-1781) 率領的武裝反抗西班牙殖民占領；學理上，批判種族理論是批判社會理論的分支，強調社會充滿不公義，但是可以透過人為的努力，降低種種不合理的社會機制。當然批判社會理論並非主張以革命方式，而是希望藉由呈現少數族群的不平等的生活經驗，解析種族之間支配的關係，促使

社會機制的變革以改善少數族群的處境 (Kumasi, 2011)。

Ladson- Billings 與 Tate (1995) 指出批判種族理論應用在教育議題的討論肇始於 Tate (1994)，隔年兩位作者進一步釐清其學理內容。1998 年國際教育質性研究期刊 (International Journal of Qualitative Studies in Education) 特別刊載批判種族理論在教育議題的應用，為該理論的推廣奠定基礎。近年來愈來愈多的文獻利用批判種族理論探討就少數族群教育上的不平等 (例如，Love, 2004; Martin, 2009; Jett, 2012)。國內亦有學者應用批種族理論於原住民族教育問題的探討 (例如，譚光鼎, 2007、譚光鼎、葉川榮, 2011)，然而在特殊教育領域裡缺尚乏有系統的介紹與理論的應用。本篇文章利用批判種族理論將種族議題帶入特殊教育的討論，檢視原住民族特殊學童的出現率，包括身心障礙類以及資賦優異兩大類；並分析有關原住民族與非原住民族間特殊學童出現率的差異之相關論述與影響。

貳、批判種族理論的內涵

批判種族理論主張種族是社會建構的概念，社會機制服膺主流群體並帶有種族色彩、社會機制可能以種族意識為核心並與其它社會因素交錯影響少數族群、期望透過跨領域之方法並致力於追求少數族群的社會正義 (Litowitz, 1997; Solórzano, 1997, 1998; Solórzano & Yosso, 2002; Yosso, 2005)。雖然這些主張在人文科學裡都在批判種族理論之前就被提出，但是這些論點卻是首度被整合成完整架構，用於研究種族之間的優勢與被支配關係 (Yosso, 2005)。以下針對批判種族理論的核心概念加以說明。

首先，批判種族理論主張種族的意涵是社會建構的，是一種持續、廣泛以及內化到

生活與社會機制當中，且不易被察覺 (Solórzano & Yosso, 2002)，內容包括針對個人或以整個族群為目標的歧視與冒犯行為 (Ortiz & Jani, 2010)。其表現方式並非赤裸裸而往往是以極為細膩的方式滲入文化、經濟、政治、法律等社會機制，對於特定血統的人進行系統性的壓迫、禁聲與歧視 (Parker & Lynn, 2009)。這種壓迫與宰制過程是透過一系列的意識型態 (Solórzano & Yosso, 2002)。在美國社會，通常會以白人中產階級的文化與價值做為評斷其他族群的標準 (Yosso, 2005)，過程中少數族群產生所謂「雙重意識」，意即，他們意識到自己是少數但卻必須讓自己盡量適應主流的文化模式，族群之間因此形成支配者與被支配者的權力關係 (Kumasi, 2011)。這個過程容易增添少數族群文化傳承的困難，忽略他們對於豐富主流族群文化的貢獻。

其次，種族議題與種族主義具有以種族為「向心性 (intercentrality)」的特質。意即種族的不平等不會單純表現現在族群相關議題，而是伴隨著階級、性別、社經地位、教育成就等因素交錯影響，少數族群進一步受到邊緣化和壓迫 (Yosso, 2005)。例如國內陳克惠 (2003) 指出：原住民族的精英階級對於社經地位較低的族人似乎有複製主流族群對於少數族群的歧視態度。可見種族、貧窮與階級交互影響著原住民族的社會關係。

第三，批判種族理論主張社會機制並非價值中立、同時帶有種族色彩，往往成為一種維繫優勢族群之利益與特權的過程與手段 (Ladson-Billings & Tate, 1995)。不幸的是享有特權的人對於自己享有的權力多數缺乏自省與自覺，同時只有自身利益與少數族群的利益相結合，白人此時才可能會提升少數族群的利益。這種情形被稱之為「利益共通性 (interest convergence)」 (Kumasi, 2011;

Tyson, 2006; Milne, 2007)。

最後，批判種族研究以企圖透過多元方式以促進少數族群的社會公義，諸如法學、社會學、文學、歷史、電影和女性主義等(Solórzano & Yosso, 2002)。近年來，提倡國內原住民族權力運動的管道越來越多元。例如，媒體方面，以撒克·阿復(2011)分析原住民族電視台成立之後法規如何限縮電視台為原住民族發聲，企圖透過檢視相關法規提升原住民族在媒體的發聲力道。文學上則透過論證與建構原住民族傳統知識體系以促進原住民族文化的再生(魏貽君, 2009)；陳枝烈(2004)則以原住民族角度重新了解原住民族歷史。法學上亦有以批判理論為出發為原住民族發聲(例如，蔡懷卿, 2005)。這些發足以說明國內以多管齊下的方式提升原住民族的權益。

叁、批判種族理論研究方法

批判種族理論反對將種族或族群視為是固定非變動性的特質或將研究對象區分為原住民族或非原住民族，藉此比較原住民族與漢民族在社會、心理、教育等向度的表現(譚光鼎、葉川榮, 2011)。少數與主流族群之間的比較本質上是以多數族群作為文化評斷的標準，忽略文化、政治與經濟因素，容易強化少數族群認知發展較遲緩、教育成就低落以及學校生活適應不良等刻板印象(Martin, 2009; Ortiz & Jani, 2010)。

批判種族理論主張種族的概念與知識是社會所「建構」，過程中受制於權力關係的不對等，少數群體的聲音遭受壓制與漠視，因此提倡透過呈現少數族群不同於多數人的生活經驗、敘事和論述，揭露少數族群壓迫和被迫屈服的過程，挑戰主流文化所塑造的教育中立、客觀、不帶種族色彩、精英主義等迷思，同時喚起壓迫者自我反思原本不自覺

的意識形態與不合理的社會機制，達成轉換性與解放性的功能(Ladson-Billings, 1998; 2000; Ladson-Billings & Tate, 1995; Ortiz & Jani, 2010; Solórzano & Yosso, 2002; Yosso, 2005)。

少數族群的生活經驗分成以下四種形式(Solórzano & Yosso, 2002)：一、反向故事與敘事(counter-stories/narratives)：在美國黑人文化中享有悠久的傳統，將對立敘事視為是自我生存及解放的工具。二、個人經驗的故事與描述(story-telling)：個人故事或敘事重新解釋個人的種族主義以及性別主義的經驗。在整體的社會政治脈絡中進行個人傳記式經驗的反省，並配合批判種族主義的法律案件分析。三、他人的故事或敘事描述(others' story-telling)：以第三者的角度描述他人遭遇種族主義以及因應。這種自傳式分析將少數族群的經驗放入社會歷史的脈絡中。四、綜合經驗呈現(composite stories or narratives)：作者利用不同形式的資料，將個人經驗置於社會、歷史和政治的脈絡中，重新解釋少數族群遭受種族、性別以及階級的經驗，探討種族主義、性別主義或階級主義。

肆、特殊學童的出現率

在美國，2007年的IDEA實施第29年國會報告書(The 29th Annual Report to Congress on) the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act)，6至21歲的學生族群中黑人接受特殊教育服務的比例高於平均值1.5倍。其中智能障礙是其他族群的2.86倍、情緒障礙則為2.28倍(National Association of School Psychologists[NASP], 2013)。

國內方面，根據張英鵬(2001)研究，原住民族學童被診斷為身心障礙的比率為2.663%，遠高於第二次全國特殊兒童普查的

結果，2.121%。資賦優異類則出現與身心障礙類相反的結果。根據廖永堃（2001）的研究，民國 89 學年度原住民族學童佔當年國民教育階段學齡總人口的 2.25%，但是資優生的比例卻只有 1.75%。同時原住民族學童體育資優學童的比例卻高達總學童人數的 6.98%，一般能力和數理資優的生數卻僅有八人（.10%）和兩人（.06%），語文資優生竟一位都沒有。可見，教育上的不公平確實表現在原住民族特殊學童的診斷上。

身心障礙類學童與資賦優異類學童的出現率差異凸顯兩大問題：工具性問題與特殊教育運作模式的問題。首先，出現率過低或過高的特殊兒童出現率與診斷工具的公正性有關。胡宗光與盧台華（2012）就指出現有診斷資賦優異的測驗工具與模式可能低估原住民族中的資優學生。然而企圖透過工具的調整導正這種情況是困難重重。以語文資優為例，智商表現受到生活、教育、文化經驗的影響，並非天生就一層不變，原住民族生活經驗背景和語文都與主流文化不同，測驗內容要想擺脫以主流族群的文化生活主體，並有效的評估原住民族的「智能」與「語文」能力，確實是不易達成的。因此透過改善以現有評量工具以改善原住民族被低估的資賦優異學生比例，效果應該十分有限。

其次，資優生比例過低與身障生比率過高也反應主流教育的特殊教育運作模式並未能有效消弭原住民族與非原住民族之間的教育不平等，反而陷入批判理論所批判的窘境：學校是種族主義與種族意識表現的場所。因此是否應思考透過建立以原住民族做為課程主體的教育非複製強調診斷與補救教學的特殊教育模式到原住民族的教育體系。國內譚光鼎（2007）就批評外加式課程框架讓國內少數族群的教育面臨「簡化」、「淺化」與「淡化」的危機。少數族群的文化傳承內

涵多以外加的課程方式介紹食衣住行與風土民情，學科學習內容簡單且老師的教學方式重視記憶與複誦，缺乏高層次認知能力的培養，迴避種族主義與歧視等議題的討論。因此，如何提升少數族群教育公平性必須建立以少數族群為主體的政策與課程實為當務之急。

伍、差異性的論述

論述（discourse）是一種界定問題、觀看問題與解決問題的觀點與方式（Fulcher, 1989）。論述分析企圖發掘學術理論如何建構及影響(特殊)教育研究與實務，釐清理論基礎的貢獻與限制。例如，吳啟誠（2013）解構醫療缺陷觀點如何塑造特殊教育的政策、研究與實務，以及分析這種觀點在推動融合教育可能的侷限。

批判種族理論主張種族主義會體現在教育體制，少數族群與主流族群間的業表現的差異論述，包括文化或天生的缺陷觀點，都會將主流主群與少數族群塑造出從屬的不對等關係與優劣的聯想（Love, 2004；Martin, 2009）。Love（2004）強調目前教育上對種族議題的批判已經從黑人教育機會的均等轉移到缺陷理論解釋黑人與白人之間在教育表現上的落差。學理上有關少數族群與主流族群間學業差異的論述分為生物性或與文化性的缺陷模式。同時，缺陷理論從過去以基因缺陷為核心，轉換成當前的文化缺陷導向。亦即將少數族群面臨的教育困境歸因於：原住民族學童在接受學校教育前並未具備良好的知識與技能；家長漠視學童學業學習；家長對整體教育觀念的偏差等等，導致原住民族學生、家庭乃至文化必須承擔絕大部分的責任，這種文化缺陷論述塑造種族與族群間的優劣以及從屬階層關係（Jett, 2012; Solórzano, 1998; Yosso, 2005）。

這種文化或生理缺陷模式的探討在台灣仍被不自覺得採用。例如，王淑惠(2006)探討原住民與非原住民學習障礙學生在魏氏智力測驗上的表現就指出：原住民除了在算術分測驗上的表現比較高以外，其餘的分測驗的表現，語文智商、作業智商、語文理解、知覺組織、專心注意及處理速度皆落後於非原住民學童。

缺陷論述主要根基於對菁英主義的迷思，誤認為學校及課程不帶種族色彩、評量工具是客觀、評量結果能夠準確反應學生能力、每位學生只要努力就可以獲得應得的成績，這種論述將學業表現不佳視為是學生資質和努力不夠，家長參與不足，文化上重視學業或語文學習等等 (Love, 2004)。Martin (2009)在討論數學教育研究中批評：種族被當作分類的工具用以塑造數學能力中的種族階層，亞洲人與白人學生被置於階層中的最高點，而黑人則被置於最底層。因此再探討

原住民族學習問題以及比較原住民族群與主流族群的差異時都應避免任何影涉天生認知能力或文化劣勢等論述。

陸、可行策略

本節提出三項策略改善原住民特殊學童出現率的問題，分別是建立監控指標、實施全校性預防性計畫、將權力因素納入特殊教育議題討論。

一、建立監控指標：美國國家學校進步機構 (National Institute for Urban School Improvement) 計算危險比例 (risk ratio) 監控與瞭解特定族群在整體或各障礙類別被診斷為特殊學生是否有過高或過低的情況，方法是將某族群佔個別障礙類別人數的百分比、或某族群佔全體障礙人數的把百分比，除以該族群在各類別或全體人口中所佔的百分比。得出商數為 1 時表示沒過被高度高估

或低估的為危險；高於 1 表示有高估危險，低於 1 則表示有被低估的危險。例如，在亞利桑納州黑人特殊兒童比例佔該州的 7%，同時黑人佔該州人口 4%，因此將 $7\%/4\% = 1.75$ 。表示該州黑人有過度被斷為特殊兒童的疑慮。國內可以考慮仿效該指標監控各原住民族群分別在資優生和各身心障礙類類別學生的比例。觀察不同年度的危險比例亦可用於瞭解長期發展的趨勢。

二、實施全校性預防性計畫：Averil 和 Rinaldi (2011)指出：多層級系統支持(Multiple Tier System of Supports[MTSS])結合了「反應-介入(Response to Intervention)」和正向行為介入與支持(Positive Behavior Intervention and Supports「PBIS」)兩種模式，針對學業與行為學習提供團體、小組到個別化等密集度和個別化不同程度的教學、介入與支持，在特殊教育診斷前即以問題解決的方式主動提供學生學習及行為的支持，預防及減少被診斷為特殊學生的情況。該方式被視為是有效減少特定種族在特定類別的特殊兒童比例上被高估或低估的情形。MTSS 企圖將傳統特殊教育將學習及行為問題視為是個體的內在缺陷診斷轉變為學校及情境因素造成的環境障礙，以積極預防式的介入提升學習效果。

反應-介入模式針對學業學習，提供符合學生需求的高品質和多層次的教學與介入，監控學的學習進度與適度調整，定期評估表現並檢視是否需要轉介至特殊教育系統。正向行為介入模式則是針對學生行為部分提出不同程度的協助與介入。第一級就是透過全校性的教學和增強適當行為；其次是針對無法回應第一級策略的學生提供行為支持；第三則是針對前兩項策略無有效反應的學生提供密集與個別化的支持系統。綜合 RTI 和 PBIS，多層級系統支持透過三個層級的教學與介入積極性的介入學生學習過程以便確保

學生有效學習，減少被轉介到特殊教育服務。美國許多州和地區都已經實施 TMSS，像是猶他州、舊金山、波士頓。

三、將權力議題納入特殊教育的探討：傳統特殊教育視診斷和測驗工具是公平客觀的教育措施，與種族或權力結構無關；然而隨著批判理論的發展，教育診斷、安置、教學課程都被視為權力的展現，其中也包含族群間不對等地位與權力。特別是我國特殊教育以心理障礙模式為核心，仰賴常模診斷特殊兒童，其過程很難擺脫語言、文化與價值觀的影響（吳啟誠，2013）。由於原住民族在與主流族群在語言與文化的差異測驗，是否提高原住民學生被診斷為身心障礙學生以及原住民資優生是否因中文能力表現不佳導致原住民資優生比例過低值得關注。因此，將種族議題納入特殊教育的討論以及診斷過程中將焦點擺放到環境情境因素的預防性介入對於提高原住民提升原住民教育公平性有正向的功能。

柒、結論

[批判種族理論]是一種理論與分析架構，用以衝撞種族和種族主義對於教育架構、實務以及論述所造成的影響…這承認教育衝突的本質，學校最常做為壓迫或邊緣化[的手段]，但同時它也可以維繫解放以及增權的潛在功能（Yosso,2005,p,74）

國內原住民族學童在身心障礙學生的出現率高於非原住民族學童以及資優學童比率低於非原住民族學童，主流群體在論述這種差異時，往往將其詮釋為原住民文化或先天的缺點。這種現象如同批判種族理論所言，往往使得少數主群與主流族群形成不對等的從屬關係。為改善原住民特殊學童的出現率公平性的問題，文中主張建立監控指標、實施全校性預防計畫以及將權力議題納入原住

民特殊教育議題的探討。

參考文獻

一、中文文獻

- 以撒克·阿復(2011)。原住民族電視台 vs.公廣價值？—原視法與原住民族獨立自主電視台之建構。臺灣原住民族研究季刊，4（1），67-115。
- 王淑惠(2006)。國小原住民學習障礙兒童與非原住民學習障礙兒童在魏氏兒童智力量表的表現分析。東台灣特殊教育學報，8，191-214。
- 吳啟誠(2013)。檢視融合教育之論述與研究：以台灣為例。特教論壇，15，20-32。
- 陳克惠（2003）。從社區現象談原住民教育成就--以曙光社區為例（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮市。
- 陳枝烈（2004）。牡丹社—多元文化教育的觀點。原住民教育季刊，35，109-128。
- 廖永堃（2002）。原住民學生多元才能探尋模式之研究(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，台北市。
- 蔡懷卿（2005）。美國批判法學研究運動與種、女性主義法學互動之淺論，玄奘法律學報，4，287-314。
- 魏貽君(2009)。臺灣原住民文學的「莎赫札德」--「原運世代作者」的形成辯證及文學實踐。中國現代文學，16，67-96。
- 譚光鼎(2007)。正義何處覓—批判種族理論及其對台灣弱勢族群教育之啟示。教育資料集刊，36，1-24。
- 譚光鼎、葉川榮(2011)。高學業成就原住民高中生學習現況之研究。嘉大教育研究學刊，27，141-188。

二、西文文獻

- Averill, O. H. & Rinaldi, C. (2011). *Research brief: Multi-tier system of supports (MTSS)*. Retrieved from: <https://www.urbancollaborative.org/sites/urbancollaborative.org/files/mtssbrieffinalmodified1.pdf>
- Fulcher, G. (1989). *Disability Policies? A comparative approach to education policy and disability* (1st). London: The Falmer Press.
- Jett, C.C. (2012). Critical Race Theory Interwoven with Mathematics Education Research, *Journal of Urban Mathematics Education*, 5(1), 21-30.
- Kumasi, K. (2011). Critical Race Theory and Education: Mapping a Legacy of Scholarship and Activism. In B. A.U. Levinson (Eds.), *Beyond Critique: Critical Social Theories and Education* (pp. 196-219). Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice-field like education. *International Journal of Qualitative Studies In education*, 11(1), 7-24.
- Ladson-Billings, G. (2000). Racialized discourses and ethnic epistemologies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 257-277). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education, *Teachers College Record*, 97, 47-68.
- Litowitz, D.E. (1997). Some Critical Thoughts on Critical Race Theory, *Notre Dame Law Review*, 72(2), 503-529.
- Love, B. J. (2004). Brown Plus 50 Counter-storytelling: A Critical Race Theory Analysis of the "Majoritarian Achievement Gap" Story. *Equality & Excellence in Education*, 37, 227-246.
- Martin, D. B. (2009). Researching race in mathematics education. *Teachers College Record*, 111, 295-338.
- Milner, H. R. (2007). Race, culture, and researcher positionality: Working through dangers seen, unseen, and unforeseen. *Educational Researcher*, 36(7), 388-400.
- National Association of School Psychologists, (2013). *Racial and ethnic disproportionality in Education* [Position Statement]. Bethesda, MD: Author.
- Ortiz, L. & Jani, J. (2010). Critical race theory: a transformational model for teaching diversity. *Journal of Social Work Education*, 46(2), 175-193.
- Parker, L. Lynn, M. (2002). What's race got to do with it? Critical race theory's conflicts with and connections to qualitative research, methodology and epistemology. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 7-22.
- Solórzano D.G. & Yosso, T. J. (2002). Critical Race Methodology: Counter- Storytelling as an Analytical Framework for Educational Research, *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44.
- Solórzano, D. G. (1998). Critical race theory, race and gender microaggressions, and the experience of Chicana and Chicano scholars. *Qualitative Studies in Education*, 11, 121-136. *Teachers College Record*, 97(1), 47-67.



- Tyson, L. (2006). *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide (1st)*. NY: Routledge.
- Yosso, T. J. (2005). Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8, 69-91.



Critiquing the Prevalent Rates of Aboriginal Students Requiring Special Needs Education: A Perspective of Critical Race Theory.

Chi-Cheng Wu

Chun-Sheng Chang

Casual assistant professor of Department of
Special Education, National University of
Taiwan

Associate professor & Director of the center for
teacher education, Tainan University of
Technology

Abstract

This paper introduces the theoretical basis regarding critical race theory (CRT); and uses it as a framework to exam the rate of aboriginal students who are identified as requiring special needs education in Taiwan. In the beginning, it introduces the philosophical and methodological ideas regarding CRT. CRT assumes that race is socially constructed. Having explored the counter-stories of the minority, the majoritarian stories could be challenged and racial equality may be improved. Then it discusses the “rate” disparity between aboriginal and non-aboriginal students who are identified as experiencing disabilities or being gifted and talented. The data show that the rate of aboriginal students being identified as having disabilities is higher than non-aboriginal groups of students; whereas the rate of the aboriginal students being identified as being gifted or talented is lower than non-aboriginal groups of students. Finally, it discusses the discourse that explains the rate disparity. It is indicated that a deficit discourse is conventionally used to explain the phenomenon which is worth of massive concern because it might disadvantage aboriginal group of students. Finally, some measure are suggested to improve the educational practice of aboriginal students who have special educational needs.

Key words: aboriginal, critical race theory, special education