

# 從特殊教育的觀點 檢討我國學習障礙的定義與鑑定標準

胡永崇

國立屏東教育大學特殊教育學系兼任教授

## 摘要

本文從特殊教育觀點檢討我國學習障礙之定義與鑑定標準。作者認為醫學觀點、神經心理學觀點之學習障礙定義與鑑定標準，對特殊教育之啟示性有限。就特殊教育之觀點而言，確認學生是否具有基本學業學習之困難，是否具有特殊教育之需求，才是界定學習障礙之重點。

中文關鍵詞：學習障礙、鑑定

## 壹、前言

由於學習障礙源自早期醫學界對腦傷或腦功能失常的研究(Mercer & Mercer, 2009)，因此，長期以來，學者論述學習障礙也總認為此一障礙是一種生理本位的缺陷，描述學習障礙也常使用醫學導向之用詞(Lerner & Johns, 2012)。即使 1963 年 S. A. Kirk 提出以學習障礙 (learning disabilities) 一詞取代輕微腦功能失

常 (minimal brain dysfunction) 或知覺障礙 (perceptual disorder) 等偏重神經生理或神經心理的用詞，希望將學習障礙導引至教育取向，不過，直到目前，學習障礙之定義及鑑定標準，卻仍顯現許多醫學或神經心理學之概念。

醫學、神經生理學、神經心理學取向的學習障礙概念，對特殊教育的啟示有限，與教師對學習障礙學生之教學也缺乏直接之關係 (Bender,

2008)。就特殊教育的觀點而言，鑑別出具有基本學業學習困難的學生及具有特殊教育需求的學生，並提供特殊教育服務，才是特殊教育之首要目的與任務。本文將由特殊教育之觀點檢討我國學習障礙的定義及鑑定標準，最後再依本文之檢討意見，提出較符合特殊教育觀點之學習障礙定義與鑑定標準。

## 貳、由特殊教育觀點檢討我國學習障礙之定義

依教育部（2013）「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」，學習障礙的定義如下：「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」。就特殊教育觀點，此一定義可作以下檢討。

### 一、神經心理功能異常的檢討

定義中說明學習障礙起因於「神經心理功能異常」，雖重點在於「功

能」之異常，未論及構造之損傷，且此一論點符合傳統上學習障礙被視為具有大腦功能異常之觀點，亦可藉此排除一般環境或教學因素導致之低成就者，不過，此一起始原因之認定就特殊教育之觀點而言，仍可作以下檢討：

### (一)神經心理功能異常的原因過於空泛

大腦神經功能幾乎與人類所有的學習有關，將學習障礙的原因設定為「神經心理功能異常」此一「空泛」之因素，猶如將心絞痛患者病因設定為心臟功能失常般，其意義不大。事實上，教育部（2013）對「智能障礙」之定義，亦僅列述「個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩」，而未述及大腦功能之異常。

### (二)易使人誤認學習障礙為一種病症

如果將學習障礙原因設定為「神經心理功能異常」，易使一般家長或教師產生學習障礙是一種「病症」之誤解，也易使其尋求「醫療」而非「教育」的方法，甚至可能讓家長或教育人員放棄積極之教育介入。

### **(三)大腦功能異常大都屬於推測或假定**

雖然有些研究發現，特定學習障礙者大腦功能失常之證據（孟令夫、洪儷瑜，2000；林昱成、林沛穎，2010；Gabrieli, 2009），但研究大都針對嚴重之閱讀障礙者，並未擴及各領域之學習障礙者，亦非所有學習障礙者皆具有大腦功能異常之臨床證據，且這些研究仍屬於學術研究性質，尚難推廣應用，截至目前為止，亦無法採用檢測大腦功能的方法作為學習障礙之鑑定方式。教育部所列學習障礙之鑑定標準，亦不包括大腦功能檢測。事實上，多數學者論及學習障礙，亦僅懷疑 (suspect) 或假定 (presume) 學習障礙與大腦功能有關 (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2012)。

### **(四)大腦功能異常的假定與教育無直接關係**

即使研究顯示特定學習障礙與大腦功能有關，亦與特殊教育無直接關係，教師之教學主要依學習障礙學生之優弱勢學業表現及教學進步狀況而作調整，而非依大腦功能檢測結果，更不可能藉由訓練大腦功能之方

式提昇學習障礙學生之學業表現。即使未來發展出藥物治療學習障礙，則學習障礙即可能不再屬於特殊教育之專業領域。

### **(五)缺陷模式不符特殊教育發展趨勢**

以生物學、醫學之觀點，確認病因的缺陷模式對特殊教育之意義不大；反之，促使評量與教育結合的教育模式、需求模式，才是符合特殊教育觀點的評量取向 (McLoughlin & Lewis, 2008)。畢竟包括學習障礙在內之多數身心障礙者，對其學習及行為具有促進效果的仍為教育措施，而非醫療服務。

## **二、列述基本認知歷程缺陷的檢討**

教育部列述學習障礙者具有注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力的問題，固然有助於區別學習障礙與一般因教學或環境因素所導致之學業低成就，不過，就特殊教育觀點而言，此一定義亦可作以下檢討：

### **(一)設定認知歷程缺陷意義不大**

任何學業學習幾乎皆與基本的認知歷程有關，識字能力不佳者、數

學計算能力不佳者，自然皆與識字、計算之認知歷程有關，因此，定義指出學習障礙具有認知歷程的問題，或許僅是一般之常識，其教育意義不大。

## **(二)基本認知歷程缺乏明確界定及難以盡列**

定義所述之六項認知歷程並未作較明確之界定，其與學業學習之因果關係亦未說明，且影響學習之認知歷程亦不僅止於該定義所列之六項。例如「注意」、「記憶」皆包含許多成分或向度，教育部所訂之定義皆未作明確說明。此外，不同學習材料或內容，所涉及之基本認知能力亦可能互有差異，例如語音與圖像之記憶，即未必屬於相同之記憶力。

## **(三)基本認知歷程的評量訓練與教育缺乏直接關係**

定義列述學習障礙具有認知歷程問題，可能形成類似「班達視動完形測驗」(Bender Visual Motor Gestalt Test)、「伊利諾心理語言能力」(Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, ITPA) 等基本歷程的評量與訓練 (basic processes testing and

training) 之處遇模式。事實上，基本認知能力評量與訓練對學習障礙的介入，其效度極為有限。最大的問題在於評量及訓練結果，與學科學習進步之間並無明確關連性。學習固然與基本認知歷程有關，但有效的教學仍需針對學業學習本身進行評量及介入，而非針對學習歷程的元素或成分進行析及訓練 (Bender, 2009 ; McLoughlin & Lewis, 2008)。

## **(四)認知歷程評量可能造成人力物力之過大負荷**

理論上，如果學業學習與基本認知歷程有關，則學習障礙者既具有認知歷程之問題，則必將反應於學業學習之困難，因此，直接針對學業學習加以評量，更能反應學生之特殊教育需求。此外，若依教育部之定義而對學生實施各種基本認知歷程之評量，則勢必造成人力物力之極大負荷。事實上，教育部於學習障礙的鑑定標準中，亦僅列出基本學業領域之評量而未包含認知歷程之檢測。

## **(五)統稱一詞為多餘**

教育部的定義，使用「統稱」一詞主要目的在於強調學習障礙為異

質障礙團體，正如英文之學習障礙一詞亦總採複數形式般。不過，任何障礙類別幾乎皆為異質障礙團體，且定義及鑑定標準既已指出學習障礙可能出現之學業困難領域，即已代表學習障礙之異質性，定義中之「統稱」一詞即屬多餘。就特殊教育觀點而言，區分學習障礙之次類別(subtype)，亦需從學業學習困難領域區分，其分類與特殊教育之間才具有較直接之關係。

### **三、排除條件的檢討**

教育部的學習障礙定義，列出「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」的排除條件。此一排除條件之設定固然有助於排除其他障礙因素或環境因素所「直接」造成之學習困難，但就特殊教育的觀點而言，此一排除的標準仍可作以下檢討：

#### **(一)易誤認學習障礙不會伴隨其他障礙**

定義未強調學習障礙可能伴隨其他障礙，僅說明應排除直接由感官、智能障礙、情障等障礙因素所造

成之困難，易讓人誤以為這些障礙者不會伴隨學習障礙。

#### **(二)不易判斷是否為其他因素「直接」造成之結果**

如何判斷學生的學習困難是由文化刺激不足、教學不當等環境因素所「直接」造成之結果，具有相當之難度，若教育人員依定義即主觀的將此類學生先行排除於學習障礙的鑑定之列，則此類學生即無接受特教服務之機會。

#### **(三)文化刺激不足為高風險**

教學不當、文化刺激不足皆隱含學習問題之高風險(at-risk)，低社經地位家庭亦可能具有較高之學習障礙出現率(Blair & Scott, 2002)。此類學生若因文化刺激不足而被排除於學習障礙，未即時接受介入服務，其學習問題並無法自動消失。

#### **(四)應採教學介入反應作為排除條件**

鑑定標準既然已列出「經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善」，若學生之學習困難屬於環境因素所致，則接受一般教育輔導即應具有明顯成效，自然也不會被鑑定為學

習障礙。

### **(五)有否特殊教育需求才是考量之重點**

如果要列出需排除之條件，則亦不僅止於教育部定義所列之各種情況，例如語言差異、文化差異、動機低下等皆可排除之，因此，盡列各種排除條件不但不可能且亦無必要。只要學生具有基本學業學習之明顯困難，且非屬於其他障礙類別，並「經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善」，即代表該生具有特殊教育之需求。

## **參、由特殊教育觀點檢討我國學習障礙的鑑定標準**

教育部（2013）所訂「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」，列出以下學習障礙之鑑定基準：(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。以下就特殊教育觀點檢討我國學習障礙之鑑定標準。

## **一、智力正常的檢討**

教育部所定「智力正常或正常程度以上」的鑑定標準，有助於區分學習障礙與智能障礙，不過，就特殊教育觀點，此一鑑定標準可作以下檢討：

### **(一)智力正常缺乏明確界定**

所謂「智力正常或正常程度以上」，鑑定標準中並未作明確界定，以致智力「正常」的智商認定標準，各縣市、各鑑輔會委員之間，常有不同見解。有的縣市設定 70，有的縣市設定 75，有的縣市設定 80（洪儷瑜，2004；莊慶文，2012）。事實上，前述教育部對學習障礙之定義指出，需排除「非因感官、智能、情緒等障礙因素所直接造成的結果」，因此，鑑定標準之「智力正常」應為排除智能障礙，而不是排除非智能障礙之較低智商者。此外，定義中既已排除智能障礙者，鑑定標準之「智力正常」條件即非必要。

### **(二)可能排除非智能障礙之低智商者**

依據教育部「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」，智能障礙的鑑定

標準之一為「個別智力測驗結果未達平均數負二個標準差」，因此，如果學習障礙鑑定之智力正常設定的標準為智商 75、80 或更高，則將排除未達智能障礙標準但整體智力功能較低之學習低成就者。如果這些學生亦未符合其他障礙之鑑定標準，且被排除於學習障礙，將使這些學生失去接受特殊教育服務之機會。

### **(三)低智商者具有特殊教育需求**

如果非智能障礙的智力較低學生被排除於學習障礙之列，並非因其學習沒有困難，也非其無接受特殊教育之需求，只因其智力較低，即認為其無障礙，則已違反以學生是否具有明顯學習困難，是否具有特殊教育需求為首要考量的特殊教育觀點。

### **(四)低智商者之學習問題不會自動消失**

非智能障礙之智商較低者，其學習困難往往更甚於智商較高者，若這些學生未接受特殊教育服務，其學習問題並無法自動消失。將此類學生交由普通班教師或普通教育補救教學系統輔導，對其學習表現之提昇效果亦將極其有限。

### **(五)排除低智商者違反 RTI 精神**

若以智商較低者其學習表現與智商相符，且接受特教服務之進步有限而排除此類學生於學習障礙之列，則違反「教學介入反應」(response to intervention, RTI) 之精神。事實上，此類學生若缺乏明顯教學反應，則更顯示其具有學習困難或障礙，更需特殊教育服務，也更符合 RTI 的學習障礙鑑定標準。

### **(六)擔心低智商者人數過多的問題**

若因擔心納入低智商者將使學習障礙人數過多而將之排除，則此類學生在缺乏基本之學業技巧情況下，未來適應社會必將遭遇困難。事實上，智力與基本學業技巧之間的關係不大，智商亦非預測學習障礙學生基本學業表現之有效變項，智商較低者未必皆具有基本學業技巧之明顯困難 (Vellutino, Scanlon, & Lyon, 2000)。不過，若納入此類具有學習困難的學生將使學習障礙學生人數增加，則教育行政單位即需增設資源班。此外，也可依嚴重者優先原則，不過，所謂嚴重者應指普通教育輔導無成效且基本學業亦較明顯低下

者，而非智力高者、智力與學業差距大者或內在差異大者。

### **(七)學習障礙之智商易被低估**

許多學習障礙學生可能因語言能力、基本學業能力、知識常識限制、動機、注意力、學習經驗、文化刺激等因素，其智力易被低估，若排除較低智商者，將使這些智商受低估者失去接受特殊教育服務之機會。

## **二、學習障礙鑑定實施魏氏智力測驗之檢討**

由於我國學習障礙鑑定的標準之一為「智力正常或正常程度以上」，因此，為提出客觀數據證明學生之智力正常，加上為瞭解學生是否具有智力測驗之學習障礙組型，各縣市從事學習障礙鑑定，實施魏氏智力測驗 (WISC-III or IV) 已是必然的過程之一。不過，就特殊教育觀點，實施魏氏智力測驗可作以下檢討：

### **(一)花費之時間及人力過多**

施測魏氏智力測驗四版 (WISC-IV)，平均需 1.5 到 2 小時 (陳榮華、陳心怡，2007)，若加上施測後之整理及完成各項分析數據，則實施一個個案之魏氏智力測驗約需 4 小時。如

果以高雄市 101 學年度國民教育階段申請學習障礙鑑定之學生人數為 2405 人為例 (高雄市特殊教育資源中心，2013)，則完成此一測驗即需 9,620 小時。若每位心評老師負擔 5 個個案，即需 481 位心評老師參與，且每人需費時 20 小時，對特教心評教師無疑是一項沈重之負擔，因此，學習障礙鑑定也常被視為整個特殊教育學生鑑定最為沉重之工作 (張或銘、張瓊穗，2012)。

### **(二)魏氏智力測驗對學習障礙學生鑑定或診斷之效度不足**

具有明顯個別內差異可能是學習障礙學生的特徵之一，因此，魏氏智力測驗因其包含許多分測驗及組合分數，而常被用來研究學習障礙學生是否具有特殊組型。不過，截至目前為，各項實徵研究大都顯示魏氏智力測驗所謂之學習障礙組型，對學習障礙之鑑定或診斷效度相當有限 (王瓊珠，2004；胡永崇，2010a、b；D'Angiulli & Siegel, 2003)，Watkins, Kush 及 Schaefer (2002) 綜合相關研究即指出，WISC-III 之分測驗組型 (patterns) 至少有 75 種，但截至目前



為止，各種組型對學習障礙學生之鑑定診斷，不是沒有即是很少具有鑑別效用 (p.102)。

就教師之教學及個別化教育計畫而言，主要依據者仍為課程本位評量之學生實際學業表現，而非參照之智力測驗結果。教師需要的仍是針對學生學習現況、教學需求與評量調整的評估，而非魏氏智力測驗結果之分析，因此，實施一個花費至少 4 小時以上，但對於學習障礙之鑑定診斷卻不具充分效度，施測結果亦與教學缺乏直接關係的測驗，其必要性確實值得檢討。

### **(三)排除智能障礙未必需實施魏氏智力測驗**

魏氏智力測驗即使具有一些認知歷程分析之功能，但其最主要功能仍在於鑑別學生是否為智能障礙者，而非鑑別學生是否為學習障礙者。因此，許多學者亦主張學習障礙之鑑定，應實施基本學業表現之評量，不需實施智力測驗以確認智力與學業表現之差距及分析學生之認知歷程缺陷 (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004; President's Commission

on Excellence in Special Education, 2002; Siegel, 2001)。

事實上，我國學習障礙的鑑定標準之一亦僅作「智力正常或正常程度以上」之原則性規定，並無規定需實施個別智力測驗。就教學現場而言，若教師對學生具有一定程度之認識，則面對具有明顯基本學業學習困難的學生，即使未實施智力測驗，除了一些智力較臨界的學生外，教師亦幾乎皆可判斷多數學生是否屬於智能障礙。因此，學習障礙鑑定若教師能提出學生能力現況之質化描述，說明學生並非智能障礙，或提出適應行為量表之施測結果，支持學生並無適應行為之明顯問題，或提出檢核表說明學生並無智能障礙之身心特徵，或提出團體智力測驗結果，支持學生並非智能障礙，應皆符合「智力正常」之鑑定標準。即使此一較為寬鬆的智力正常之認定方式，可能使一些臨界或輕度智能障礙者被判為學習障礙者，就特殊教育觀點而言，只要此類學生之特殊教育服務權益受到保障，其確切之障礙類別為何並非重點，況且此二類學生主要安置方式及

補救教學內容，亦無明顯差異。

### **三、個人內在能力有顯著差異的 檢討**

採差距模式作為學習障礙的鑑定標準，即以智力與學業表現之明顯差距（學業表現明顯低於智力）作為鑑定標準。我國學習障礙鑑定標準「個人內在能力有顯著差異」，則將差距模式擴充為明顯之個別內差異。事實上，明顯個別內差異固然是學習障礙學生可能的特徵之一，也是教師教學需充分考量之學生因素，但是否適合列為鑑定標準，值得檢討。

#### **(一)智力—成就之差距模式的問題**

由於智力—成就之差距模式的鑑定標準一再受到批評 (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004)，因此，美國 IDEA 法案於 2004 年即增列並鼓勵教育單位採取 RTI 之鑑定模式。一般而言，智商較高者較可能出現智商與成就之明顯落差，但智商與學業二者皆低者，即使其智商與成就之間缺乏明顯落差，卻不代表沒有學習的困難或障礙，也不代表沒有特殊教育服務之需求。如果僅以學生之智商不夠高，學業表現普遍較低，或智

力與成就間之落差不夠明顯，即推測該生「並無障礙」，而未考慮該生所遭遇之明顯學習困難及其對特殊教育之需求，而將之排除於學習障礙之列，顯然已違反特殊教育對學生以特殊教育需求為本位之精神。

#### **(二)魏氏智力測驗內在差異的效度問題**

魏氏智力測驗各分測驗或各組合智商之間的明顯落差，也常被用來作為代表「個人內在能力有顯著差異」的指標。如前所述，魏氏智力測驗之組型缺乏學習障礙鑑定診斷效度。此外，如果魏氏智力測驗之各分項分數具有明顯差異或具有明顯優弱勢者被列為學習障礙，但各分項測驗分數普遍皆低者，其學習可能更具困難，其對特殊教育之需求可能更甚，但這些學生卻因缺乏魏氏智力測驗之明顯內在差異，而被排除於學習障礙之列，則已違反特殊教育之精神。

#### **(三)學科間或學科內之差異的檢討**

另一常作為代表「個人內在能力有顯著差異」的指標，則為不同學科間（例如語文科與數學科）或同一學

科不同領域間（例如認字與閱讀理解）具有明顯差距。如果不同學科間或同一學科內不同領域間具有明顯優弱勢者，列為學習障礙者，但各學科或同一學科各領域皆普遍低下者，其學習更具困難，對特殊教育之需求更甚者，卻被排除於學習障礙之列，顯然亦違反特殊教育之精神。

#### **四、學習表現有顯著困難的檢討**

「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」，是我國學習障礙鑑定標準之一。由學業表現判斷學生是否具有明顯困難是最直接的鑑定方式，如果再配合學生對補救教學之反應，則最符合 RTI 之精神。不過，就我國教育部所定之標準，亦可作以下檢討：

##### **(一)需強調為「基本的」學科表現**

學習障礙鑑定所依據之學科應為「基本的」的學科能力，而非泛指各教育階段或各年級之學科表現或考試成績。就特殊教育觀點而言，「障礙」意指學生具有生活適應之困難，具有接受特殊教育之需求。因此，學習障礙意指學生具有生活適應所需

之基本學科學習的問題，且具有特殊教育之需求。如果學生具有學習困難之學業領域為較高層次之學科，且即使未具備這些學科能力，亦不致影響生活適應，則就算學生具有這些學科學習之困難，亦不能列為學習障礙者。例如國中、高中之學科內容，幾乎皆非生活適應所必備之基本學業能力。

##### **(二)應強調為「本國的」的語文**

影響生活適應之語文應為本國語文，而非外國語文。因此，學習障礙鑑定所實施之基本學科能力測驗也需針對本國語文，而非擴及外國語文。如果學生僅是外國語文學習之困難，則不適合列為學習障礙者。畢竟缺乏外語能力，並不致造成生活適應之困難。

##### **(三)學科領域應作合理劃分**

教育部所訂之鑑定標準，閱讀既分為識字、閱讀理解二個成分，則書寫應可再分為寫字、寫作（或書寫表達）二個成分，數學運算應可再分為數學計算、數學解題二個成分。寫字固然是寫作的基礎，但寫作卻才是書寫之最終目標；計算固然是解題之基

礎，但解題才是數學教育之最終目標。此外，即使學生缺乏寫字能力或計算能力，但透過教學輔具之應用，例如電腦輸入或計算機，仍然可以習得寫作或數學解題。

### **五、輔導成效的鑑定標準之檢討**

「經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善」之鑑定標準最符合 RTI 之精神，不過，「一般教育」、「介入」、「有效改善」等皆未界定，亦不易界定，因此，不同縣市鑑輔會或不同鑑輔會委員，可能具有不同之認定標準。若採取較為嚴格之認定標準，則可能規定學校至少需作一學期或更長時間之介入輔導，或規定需提供更嚴密之輔導機制。如果普通學校缺乏補救教學之相關資源，則可能延遲學生接受特殊教育的時間。

事實上，國內目前各校之資源不一，如果嚴格要求各校需提出足夠證據以證明「經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善」，可能具有實務上之困難。因此，如果學校轉介的學生已出現基本學業表現明顯落後之現象，則普通教育介入方面，也許可以參考以下彈性做法：(1)由各校作

質化敘述，提出曾對該生採取補救教學措施之合理說明；(2)提供學校面對疑似學習障礙學生可以採取之轉介前介入措施，作為學校實施之參考；(3)如果學生之基本學業表現處於臨界，則可先不作障礙類別鑑定，先安置該生進入資源班接受輔導，經一學期或一學年較有系統之補救教學後再重新評估。教育部（2011）所訂之「國民教育階段身心障礙資源班實施原則」即將疑似身障生列為資源班之服務對象。

當然未來若教育部能夠訂出「經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善」之機制及提供各校相關資源，使具備基本學業困難的學生，能先行接受介入服務，則應有助於避免因缺乏有效教學而被誤判為學習障礙之人數比例，也有助於基本學業學習困難的學生，能接受及時之介入服務，免於問題之惡化（洪儷瑜、何淑玟，2010）。

## 肆、結語：較符合特殊教育觀點之學習障礙的定義與鑑定標準

就特殊教育觀點而言，學生的學習是否具有「障礙」，主要依其對適應社會所必需之基本學業學習是否有困難，是否具有特殊教育之需求而定，而非由神經功能、認知歷程缺陷看待學習障礙，亦非訂定若干人為之差距標準或內在差異條件，用以「推測」學生是否具有「障礙」，及用以排除不符合此一人為條件之學習困難者。內在能力差異，是學習障礙學生可能的特徵之一，也是教師設計教學方案的重要考量因素之一，但卻不適合將內在差異作為學習障礙的鑑定標準。

學習障礙教育之重點亦在於發展有效之教學策略，促進學生學習表現，而非花費大量時間在於鑑定診斷。因此，就特殊教育的觀點而言，我國學習障礙之定義及鑑定標準，未必需受限於美國 IDEA 法案，亦無需受限於醫學或神經心理學之觀點。

依據特殊教育觀點及上述檢

討，本文提出以下學習障礙的定義與鑑定標準，作為未來教育部修訂及學術界討論之參考。

「學習障礙，指聽、說、讀、寫或算等本國的基本學業學習具有顯著困難者；學習障礙可能伴隨其他障礙，但其學習困難並非其他障礙所直接造成之結果」。

其鑑定基準依下列各款規定：(1)聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、寫字、寫作、數學計算、數學解題等任一基本學業學習具有顯著困難；(2)經確定一般教育所提供之介入，仍難有效改善。

## 參考文獻

- 王瓊珠（2004）。學習障礙學生鑑定問題探討—以台北市國小為例。**國小特殊教育**，37，39-46。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013年9月2日）。
- 孟令夫、洪儷瑜（2000）。閱讀障礙兒童大腦形態學的發現。**中華民國復健醫學會雜誌**，28(3)，125-137。
- 林昱成、林沛穎（2010）。閱讀的腦科學研究能告訴我們什麼？從

- 認知神經科學的觀點談中文閱讀障礙兒童的神經機制。《**應用心理研究**》，**47**，213-236。
- 洪儷瑜（2004）。學習障礙鑑定工作檢討與建議：由各縣市實施學習障礙工作調查表談起。取自洪儷瑜資源網  
[http://www.rm.spc.ntnu.edu.tw/liyuhung/chinese/modules/mydownloads/datashare/ld\\_identification\\_taiwan2005.pdf](http://www.rm.spc.ntnu.edu.tw/liyuhung/chinese/modules/mydownloads/datashare/ld_identification_taiwan2005.pdf)
- 洪儷瑜、何淑玟（2010）。「介入反應」在特殊教育的意義與運用。《**特殊教育季刊**》，**115**，1-13。
- 胡永崇（2010a）。學習障礙學生的鑑定過程之檢討。《**特教園丁**》，**25**(4)，1-6。
- 胡永崇（2010b）。智力正常與個別內差異二項學習障礙學生鑑定標準的檢討。《**南屏特殊教育**》，**1**，25-33。
- 高雄市特殊教育資源中心（2013）。**高雄市鑑定安置資訊網**。取自  
<http://set.spec.kh.edu.tw/modules/setStatics/applysetRateN.php?year=101>
- 陳榮華、陳心怡（2007）。**魏氏兒童智力量表第四版（中文版）**。臺北市：中國行為科學社。
- 莊慶文（2012）。揭開學習障礙鑑定的神秘面紗—以臺南市學習障礙鑑定為例。《**特教園丁**》，**27**(4)，9-16。
- 張彧銘、張瓊穗（2012）。探討心評人員執行學習障礙鑑定工作之現況與困境。《**桃竹區特殊教育**》，**20**，7-12。
- Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Boston: Pearson Education.
- Blair, C., & Scott, K. G. (2002). Proportion of LD placements associated with low socioeconomic status: Evidence for a gradient? *The Journal of Special Education*, *36*(1), 14-22.
- D'Angiulli, A., & Siegel, L. S. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R: Do children with learning disabilities have distinctive patterns of performance? *Journal of Learning Disabilities*, *36*(1), 48-58.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J. & Vaughn, S. (2004). *Alternative approach to the definition and identification of*

- learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304-331.
- Gabrieli, J. D. E. (2009). Dyslexia: A new synergy between education and neuroscience. *Science*, 325, 280-283.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2012). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lerner, J. , & Johns, B. H. (2012). Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics , teaching strategies and new directions. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- McLoughlin, J. A., & Lewis, R. B. (2008). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Mercer, C. D., Pullen, P. C. (2009). *Students with learning disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- President's Commission on Excellence in Special Education(2002). *A new era: Revitalizing special education for children and their families*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Siegel, L. S. (2001). Why we do not need intelligence test scores in the definition and analyses of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 514-518.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R.(2000). Differentiating between difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-Achievement discrepancy definition of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223-238.
- Reviewing the Definition and Identification of Learning Disabilities in Our Country Based on the Perspectives of Special Education.

# Reviewing the Definition and Identification of Learning Disabilities in Our Country Based on the Perspectives of Special Education

Yung-Chung Hu

Adjunct professor, Dept. of Special Education,  
National Pingtung University of Education

## Abstract

The purpose of this article is to review the definition and identification of learning disabilities in our country based on the perspectives of special education. The author advocates that the core of defining and identifying learning disabilities should be students' achievement level and their special education needs, not the criteria standing on medicine and neuropsychology.

**Keywords:** learning disabilities, identification