

國立臺灣師範大學教育學院

復健諮商研究所

碩士論文

視覺障礙者自我蛻變之敘說探究



指導教授：張千惠 博士

中華民國 110 年 10 月

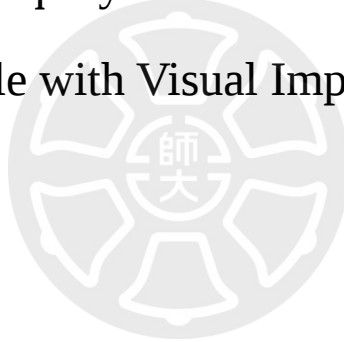
Graduate Institute of Rehabilitation Counseling

College of Education

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

A Narrative Inquiry on the Self Development
of People with Visual Impairments



Fu-Chieh Tsai

Advisor: Chien-Hui Chang, Ph. D.

October 2021

謝 辭

非常感謝何英奇老師和韓福榮老師在論文口試上給予的指導，何老師用心讀出我在論文主題的意圖，給予我在論文題目與質性研究，有了更深刻的反思。韓老師溫柔和煦地映照在我論文動機上，給了我信心更往深度走去，認識與理解先天視覺障礙經驗，照見自己的「看見與看不見」。

論文的完成，一路上有賴指導教授張千惠老師的教導，允許我發散性的思考，極具耐心地一再地引導我，討論出書寫架構，尤其是我迷失在原始資料中，提燈照出了沙金，聚斂成金，鍛鍊精純。漫長研究之路，數度無以為繼，也是千惠老師不放棄與包容我，替我著想，師恩之情，銘記於心。

北上求學，回頭看這一路以來，有諸多要感謝的師長、同學，這一本論文的完成，有著這些年來走過的痕跡、故事，也成就我能以這樣的視框意識來探究與覺解人的故事。故事所書寫的先天視覺障礙經驗，不僅僅是記錄一個人的生命轉化經驗，還可能有他處境性的特定歷史文化脈絡。敘說的當下，情意經驗，文本敘事難以再現生命情境，人活過的經驗要比能說出的，多很多。聽故事，需要安靜。

感謝五位研究參與者，願意來說自己的故事，也謝謝你們對我的信任，希望我沒有辜負你們給出生命經驗的對話期待。

你，能看到這本論文，我相信你是對他們的經驗是有興趣認識的。你看到的是文本故事，透過他們的故事，可能可以看到以前看不到的，是關於我們如何選擇觀看的態度。

要感謝的還很多，言不盡一切的因緣合和，那就謝天，謝地，謝謝你們。



視覺障礙者自我蛻變之敘說探究

中文摘要

本研究旨在從視覺障礙者的自我敘說，理解其生命歷程中的經驗，通過他個人主觀所敘述的事件、人物、社會環境、文化脈絡等背景對其自我生命轉化產生的意義與影響，以探究其個人自我生成與社會支持。研究者以訪談的方式，蒐集五位視覺障礙者的自我敘說，來回應研究問題，並將文本資料以敘事研究法的整體內容，整理出人物敘事寫真，再與類別內容，做跨研究參與者的經驗，梳理出個中主題連結，兩種結果方式呈現。

研究結果以人物敘事寫真呈現，這五位視覺障礙者的個人生命故事，有他/她個人的自我蛻變，以及社會支持環境，我們可以透過閱讀他/她的自我敘事，深刻地認識他/她這一個人，以及他/她生命歷程所揭示的自我經驗，以及個己意義。集結在「先天視覺障礙」的生命敘事，進行跨研究參與者的文本故事之歸納彙整，以類別內容整理視覺障礙者自我蛻變的障礙經驗之意義主題，有四點：一、「學齡前：身體發展與情感依附」；二、「兒童期：認知學業與人際支持」；三、「青年期：障礙接納與自我認同」；四「成年期：職業發展與社會支持」。視覺障礙者的障礙經驗與障礙接納的自我蛻變歷程，有五點描述：一、沒有感知到自己的視覺障礙；二、感知自己的視覺障礙；三、企圖正常化或隱藏自己視障的心理狀態；四、障礙經驗的挫折感與人際退縮；五、障礙接納到自我接納。

依據研究結果，本研究提出三方面的建議供參考，一、視覺障礙者早期經驗；二、視覺障礙者，適應、障礙接納、自我接納；三、本研究的限制與未來研究的建議。

關鍵字：先天視覺障礙、敘說、自我蛻變、社會支持



A Narrative Inquiry on the Self Development of People with Visual Impairments

Abstract

The purpose of this study is to explore the life experience of individuals with congenital visual impairments throughout their narrative about their experience and to explore their self development and social support they received. The researcher interviewed five persons with congenital visual impairments, and analyzed their narratives to answer the research questions. The results show two aspects: one is narrative profile, and the other is thematic connection.

The narrative profile shows the growth and social support of these five persons. The findings indicate four main parts: 1. Preschool: physical development and emotional attachment; 2. Childhood: cognition and interpersonal support; 3. Adolescent age: acceptance of impairments and self-identification, 4. Adulthood: occupational development and social support. The findings also indicate that the five participants share similar experience: 1. Not knowing the nature of their visual impairments; 2. Knowing their visual impairments; 3. Attempting to be normal to hide their mental status of impairments; 4. Impairments experience of frustration and withdraw of interpersonal relationship; 5. Accepting impairments.

Additionally, this study also presented several suggestions: 1. Expanding early experience of children with congenital visual impairments; and 2. Adapting to disability: impairment acceptance and self acceptance of persons with congenital visual impairments. Finally, the researcher also discussed the limitations of this study.

Keywords : congenital visual impairments, narrative, self development, social support



目 次

第壹章 緒論

第一節 研究動機	1
第二節 研究目的與研究問題	4
壹、研究目的	
貳、研究問題	
第三節 名詞釋義	5
壹、自我蛻變	
貳、社會支持	
參、敘說	
肆、先天視覺障礙	

第貳章 文獻探討

第一節 「自我」的心理學理論意涵	7
壹、建構的自我、意義的自我	
貳、「自我」理論的後設隱喻	
參、經驗與自我意識	
第二節 自我敘說與社會支持的辯證和脈絡	11
壹、自我宛若生命敘說	
貳、自我宛若脈絡顯身	
參、自我生成的歷程	
第三節 自我生成、生活經驗與身心障礙經驗	15
壹、自我生成／生活經驗	
貳、身心障礙經驗	
參、接納損傷的真正意義	

第參章 研究方法

第一節 研究設計	23
第二節 研究參與者	24
第三節 研究工具	25
第四節 研究資料蒐集、管理及分析檢視	26
第五節 資料的信實度	28
第六節 研究倫理	30

第肆章 研究結果

第一節 哲維的生命故事	33
-------------	----

第二節 琴音的生命故事	47
第三節 明慧的生命故事	66
第四節 安貞的生命故事	90
第五節 思萱的生命故事	99

第五章 綜合討論

第一節 視覺障礙者自我蛻變的障礙經驗之意義主題	117
壹、學齡前：身體發展與情感依附	
貳、兒童期：認知學業與人際支持	
參、青年期：障礙接納與自我接納	
肆、成年期：職業發展與社會支持	
第二節 視覺障礙經驗與障礙接納的自我蛻變歷程	129
壹、沒有感知到自己的視覺障礙	
貳、感知自己的視覺障礙	
參、企圖正常化或隱藏自己視障的心理狀態	
肆、障礙經驗的挫折感與人際退縮	
伍、障礙接納到自我接納	
第三節 探究視覺障礙者個體自我敘說	139
壹、哲維的「不想要被人家貼上視障標籤的自我蛻變」	
貳、琴音的「在家庭支援，以及面對獨立發展的雙方關係調適」	
參、明慧的「自立能力，掙脫於雙胞胎的命運和心結」	
肆、安貞的「特殊學校教育安置與重回適應融合的環境」	
伍、思萱的「經濟處境迫切於障礙接納的自立努力」	

第六章 結論與建議

第一節 結論	145
第二節 建議	151

參考文獻

壹、中文文獻	155
貳、外文文獻	156

附錄

附錄一 研究訪談邀請函	161
附錄二 訪談題綱	162

第壹章 緒論

第一節 研究動機

看不見黑暗，是一個什麼樣的地方，盲的生活世界，是一個什麼樣的生活經驗？

我心底一直記得，八年前在學校輔導工作時，初次與視覺障礙者晤談相遇的對話經驗，第一次碰面，我先開口告訴他：「我是誰」，讓他搭著我的肩往晤談室前進，邊走邊說前面的空間擺設，帶到沙發旁，告訴他：「你的右邊是沙發椅，你可以坐這，旁邊有桌子，我會坐在你右邊的另一個沙發椅。」我發現，我日常所慣用的語言，我所以為理所當然地敘述，竟有著許多需要以視覺線索為主要訊息的指稱用詞、以及依賴視覺線索所形成的概念知識。若沒有在互動對話中刻意的覺察，或若沒有與他再次確認澄清彼此溝通所傳達的內容，我對他的經驗理解是有限的，而我也對自己的對話回應是有許多的不確定性。

有次與他晤談後，我依舊先開門後引他離開晤談室門口，我看著他拿著白手杖探路，欲離開這個晤談中心，這個他來過數次但不常走的路線與生活空間，但他走到大門口卻沒有開門出去，就在此刻我意識到，密閉的晤談空間，為隔絕外在聲音的干擾，也保護晤談內的隱私，卻成了他現在要出去，找不到開門的機關。此時，他需要視覺線索的提示來協助他嗎？

還有一次晤談結束，我目送他離開晤談中心後，我書寫完成我的當日晤談紀錄，要離開晤談中心走到大樓外出的門口時，我看到他站在這，人來人往的大門口，前面是階梯，往下連接校園道路。我心想：「他站在那裡，應該有一個多小時了吧！他在這，不走出去，是要做什麼嗎？」我好奇站在附近候著，看著也想著。

在這進進出出的大樓門口，人來人往看到他站在這通道口，有人看到他拿

白手杖讓道於他，也有人帶著嫌棄的眼神走過他身旁，也有人來問過他，他搖了搖頭。我也有看到他轉頭走向在一旁聊天的人群，那群人在白手杖探來之前，迅速地四處散開，深怕被碰到一般彈開，有人忍不住叫了一聲，而他向其中一人問了幾句話，那人手指了方向回應了一些話而已，他又走回了原位。我心想：「他到底想要幹什麼呢？」我在這，時間也過了一個多小時，我看不透他的行動意圖。

「他站在這裡也有兩個多小時了吧！除了我看得到的動作、人際間的互動之外，這段時間，他的心裡有些什麼呢？」天色漸暗，雨勢漸小但看起來沒有要停歇的樣子，我打算撐傘要離開，回家了。他也在這時候，直接走下樓梯往宿舍方向去，在路上，對向行人像摩西過紅海般，或左或右讓出了一條道路，他順利地往前走，他的白手杖碰到了路人，那拿著傘的路人驚嚇了回頭一看，也默默地讓他先走。他，一個人，沒有撐傘也沒有穿雨衣，就這麼淋著雨一身濕地往宿舍走去。

下次見面，我告訴他，我看到他在門口，待了一會，看見他淋雨回去。然後我才問他說：「可以讓我知道你在門口時，在做些什麼？想些什麼？有什麼心情嗎？」我聽了他簡短的說：「沒有，就只是不知道要不要出去而已。」當時，他沒有真的讓我知道他的心情。再後來幾次晤談後，他告訴我：「我出門，最怕下雨天了，尤其是下大雨的時候。」我知道，視覺障礙者以其聽覺感官、觸感，來做為其與外界生活情境接觸的感知歷程，但我此刻才懂得，他的內心感受的人情世界。

有沒有比較好的關係互動方式，我沒有比較好的答案，我提醒自己，真心關懷一個人的內心世界，是要在彼此關係建立後為之，但關係要怎麼先開始？主動與被動之間，獨立與依賴之間，我們該如何拿捏？作為一位看得見的助人工作者，當我面對先天視覺損傷的身心障礙者，我先前所學的理论其實不太能認識他們的心理世界。先天失明的嬰幼兒，他們的生命與社會情緒發展，還有

家庭父母親的障礙調適經驗，是和一般家庭成長狀況相似嗎，還是有不同的經驗？

對於初入復健諮商領域的我而言，也開始想著，復健諮商是一門什麼樣的專業呢？這專業所服務的對象，具有什麼樣的特殊性與需求議題？這專業使用什麼方法與過程來介入，並朝向什麼目標，促進發展什麼？而所謂「身心障礙者」(people with disability)意指何人，是群性還是個性？身心障礙經驗是如何產生的，要如何理解經驗與環境的脈絡性、關係互動性？這些提問與反思幫助了我發展對身心障礙人群服務的認識，與辨認障礙經驗的殊異性。

障礙類別與嚴重程度，能以生物醫學診斷概念化，對於個體的健康功能、損傷狀況、剩餘能力有所治療與恢復程度，但對於理解身心障礙者的障礙生活經驗、個人內心關於障礙接納 (acceptance of disability) 的心理歷程 (林淑玟，2007)，卻是理解有限，超出其醫療角色與服務歷程範疇。在社區從事心理諮商工作的我，常見到那些努力克服身心障礙，很令人佩服的堅韌與心靈。但由於生理障礙所影響其人生發展階段的困難，錯失良機而導致他們比一般行動自在的人們需要更多的調適與適應，而在此生理障礙、家庭支持、學校社會環境等成長脈絡中，人與環境的互動影響，對於他，這樣一個人的生命，他是如何看待他自己，他是如何與他人互動的，他與他的家人是如何走過來的，他的內在自我會是個什麼樣的面貌？

面對他們的生命，我的體驗所知有限，他們不僅僅是我以為的身心障礙的表相，而是一個有生命韌性的人，他是如何面對真實的生理障礙，這一路走來的生命他是如何體驗的，這體驗又是如何形塑而成為他所認為的他？這是一個時間的歷程，自我與體驗都在生命發展歷程當中，流動變化的，對於他自己而言，有意義的生活事件，被他凝結下來而成為生命經驗或記憶，而這些積累的生命體驗與意義性，也成為了他對自己的認識。

在提供視覺障礙者服務歷程中，能關注視障者個體的障礙經驗，瞭解環境與

個人互動的複雜動力性，而非僅是視覺障礙的概念性，將有助於在提供服務的人際互動歷程，賦權培能視覺障礙者，減少內外障礙，增加其活動能力與社會參與。

第二節 研究目的與研究問題

本研究首在關懷視覺障者的生命經驗，關注其生命歷程中的先天視覺障礙經驗、自我生成和社會支持，並依此目的，發展出研究問題。

壹、研究目的

- 一、以經驗敘說來理解視覺障礙者的自我蛻變歷程，以及其內在自我與外在環境的關聯互動。
- 二、以敘說分析來探究視覺障礙者在自我敘說中所建構出的自我樣貌。
- 三、理解視覺障礙者(社群)的自我，在環境因素中(生命情境中)的自主能動性。

貳、研究問題

- 一、影響視覺障礙者自我蛻變的障礙經驗之意義主題？
- 二、視覺障礙經驗與障礙接納的自我蛻變歷程為何？

第三節 名詞釋義

本節以研究議題所使用的關鍵名詞用語，做其意涵釋義，所列「自我蛻變」、「社會支持」、「敘說」、「先天視覺障礙」，說明如下四項：

壹、自我蛻變

個人從自我出發，在關係中創造意義，自我受成長環境形塑，也有其生命力來超越自處的情境。本研究「自我蛻變」的概念，援用 Rogers（1961）關懷一個人的成長形成過程，相信具體存在的「人」在其自身之內，本具有之形成的趨勢（formative tendency），且人與其成長情境是相互依存的關係，是透過關係（relationship）之中的體認，而不是被環境所決定的。能引導生命的乃是對於體驗不斷瞭解、不斷闡釋的那個過程本身，是以，自我就是一直在形成的過程當中。以探究生命歷程的研究取向，注重在自然情境中一連串的經驗，也因此對人、情境及行為在時間進程中彼此互相影響的過程感興趣，個人對情境的影響通常經由行為傳遞，而情境對人的影響一般是經由個人在情境中的經驗所傳達（Runyan，1984，pp.84-85）。

貳、社會支持

本研究以「社會支持」泛稱在論及「自我」同時所指涉的輔助工具環境、生命情境、社會關係、文化語言歷史等脈絡觀點，用以強調在自我生成同時的背景脈絡之社會性意涵與其影響關係。若在具體經驗層面，可指人我互動的社交行為，在特定時空下的社會行動；在自我內在與外在經驗的辨認上，指稱人我間的特定心理社會關係；在外在與時間空間的指稱上，意指人我敘說意義上所同在的社會文化語言歷史之大脈絡。

參、敘說

本研究之敘說探究，採用 Leiblich、Tuval-Mashiach 和 Zilber（1998，p.2）對敘事研究的定義：「任何研究只要是使用與分析敘事的資料即可稱之。」研究參與者敘說經驗，透過其生活和所經驗過的現實，進行口語描述和故事敘說，瞭解他內在世界，探究其所建構的個人內在主觀真實，且敘事是最為清晰的管道，透過研究訪談中所蒐集到的自我敘事，來瞭解個人身分認定是如何被建構出來。

肆、先天視覺障礙

視覺障礙的定義會因立場不同而改變，一般把視覺障礙分類為全盲和弱視。全盲是指使用視覺進行日常生活的事情有困難，弱視是指依視覺執行日常生活是可能但明顯地不便（賴麗凌，2005），又或有「教育盲」是指無法利用視覺來接受教育，須經視覺以外的感覺管道來接受教育者，在我國是指優眼視力未達 0.03 者。本研究關注的視覺障礙經驗，在 5 歲學齡前，失去視覺感官功能的視覺障礙者，其先天視覺損傷狀況無法直接閱讀文字，而是以透過視覺輔具，以聽覺、觸覺等其他感官為主要學習途徑者。Lowenfeld（1981）認為以失明時期而言，5 歲是關鍵期，5 歲之前失明者，其視覺經驗在於視覺感官功能的視覺心象（visual imagery）和顏色記憶（memory for color）的認知功能保存有限，以教育的觀點而言，可以視為先天視覺障礙者（congenitally visual impairments）（萬明美，1996）。

第貳章 文獻探討

本研究意欲從視覺障礙者的自我敘說，理解其生命歷程中的經驗，通過他個人主觀所敘述的事件、人物、社會環境、文化脈絡等背景對其自我生命轉化產生的意義與影響，以探究其個人自我生成與社會支持。本章第一節將回顧有關「自我」的心理理論意涵，以後設思考梳理「自我」論述之隱喻觀點。第二節以轉向敘說心理學的論述，將自我生成與社會支持的辯證和脈絡，以主題與背景的互為主體性關係，梳理自我生成在其社會支持的交連關係。第三節導入身心障礙者的自我生成置放在生活經驗、身心障礙經驗，顯現自我的多重觀點與其社會支持的辯證和互為關連脈絡。

第一節 「自我」的心理學理論意涵

本節首先以「建構的自我、意義的自我」論述，宣稱本研究對「自我」的理論觀點，再以回顧「自我理論的後設隱喻」辨認出眾多心理學自我理論的後設隱喻，以理論地圖般辨認本研究對「自我」論述的位置之所在，最後以「經驗與自我意識」探究個體內在與環境外在之間、意識與經驗之間的關係連結處。

壹、建構的自我、意義的自我

人類歷史久遠以來都有的提問：「人，何以成為人？」，不同的認識觀點，會有不同的回應，「我是誰？」、「人是什麼？」。有關個人對自身的關切，以及自我（self）議題的思索，可以追溯到西元前四、五世紀的希臘哲學思想，蘇格拉底

與柏拉圖主張「認識你自己」(know yourself)，在古希臘時代的哲學思想家將人的自我視為靈魂的表徵，顯示有一個實體自我的存在，人在思考及展現自我的樣貌上，著重內省，並能覺察人自己在情境中的狀態(Hattie, 1992; 郭為藩, 1996)。亦即，自覺(self-awareness)為人的本質，除了辨認出人自己與外界情境的關係之存在感，也更有自我意識(self-consciousness)深刻地探問「我是誰？」，一旦開始認真思考自己及自己與世界的關係，人的存有(being)就會在一次次地自我反身思索中，覺察自己如何理解自己與其經驗，且又如何賦予此經驗意義的建構過程，形構自我之存在。在此研究者採取社會建構(social construct)與敘事(narrative)取向的觀點，援用 Crossley 對「自我」所論述的觀點，研究者認為自我是建構而來的，在不同的生命發展階段是會流動變化的，也是一種自我認定的意義自我。

傳統理論取向對「自我」的假定為：自我是實體存在的(the self exists as an entity)，就如同自然或物質世界中的任一物體一樣，我們也可以用相同的方式來發現、描述之。社會建構論提出另一種說法，認為自我的存在完全取決於我們日常用於理解自己和他人的語言(the language)和語言表達(linguistic practices)。主要目標，即是「不要視自我如一實體，而是聚焦於建構自我的方法(methods of constructing the self)」。也就說，傳統理論取向認為，自我存在於某個地方，可能是外顯的行為型態，也可能以內在自我的型態呈現；而敘事心理學假設，人類的經驗與行為都是有意義的，因此，要瞭解自我與他人，我們就必須要找出構成我們心理與世界的「意義體系」(meaning systems)與「意義的結構」(structures of meaning)(Crossley, 2000; 見朱儀羚、康萃婷、柯禧慧、蔡欣志、吳芝儀, 2004)。

貳、「自我」理論的後設隱喻

自 1960 年代開始，認知心理學隨著電腦科技的蓬勃發展，「自我」不只被視為行為者(doer)，也被認為是思考者(thinker)與感覺者(feeler)，強調自

我的情緒與認知面向，強調「自我」並非被動的被組織，而是具有被情感促發與被認知主導的主體意義。自我覺察與反身性思考，讓個體思維自身經驗，且評估其反應，因此「自我」被視為是具有動力性的認知、行為與情緒系統，並非內外特質的聚合，而是各面向自我表徵（self-representation）的綜合組織（Morf & Mischel, 2012）。

援用 Leary 與 Tangney（2012）綜理行為與社會科學家對「自我」的定義與主張，是企圖從不同的觀點來辨認「自我」在理論使用上或在文境語脈中的意涵。對「自我」的定義對焦在不同的面向上，約略可概分為以下五種：

一、自我被視為整個人（self as the total person）

從心理學的觀點來看，個人並無法代表自我，而是在個人（person）當中有一個自我（self）存在，故此意義在自我的研究中並不盛行，也常導致觀點的混淆。

二、自我被視為一個人的所有或部分性格（self as personality）

有學者主張自我是個體異於其他人的能力、性質、目標、價值觀、表現之綜合，人本心理學家 Maslow 所提出的自我實現，其意旨即為個體各部分特質的實現，且使其整合並功能良好地運作。

三、自我被視為經驗的主體（self as experiencing subject）

此觀點是由 James 提出，認為主體我（I）負責自我覺察與認知，相較於被知者（self-as-know），為一主動的個體（self-as-knower），強調個體經驗中的內在心理核心實體，用以思維自己的思考、感受自己的感覺。

四、自我被視為關於自己的信念（self as beliefs about oneself）

代表個體對自己的覺察、想法與感受，關於「我是誰」及「我像什麼」的答案，而自我驗證的歷程即涉及對自我的觀感與想法，此主張也是最容易區辨自我與他人的依歸，在心理學界也常被以自我概

念、自我意向、自我基模、自我信念稱之。

五、自我被視為規範行為的決策者、行動者（self as executive agent）

自我被當成用以規範人類行為的靈魂，用來作決策與計畫，此種自我被概念化為人工頭腦理論或自我控制的過程，通常用在指稱自我控制或自我規範等執行面上。

綜研之，顯現出「自我」是時間與空間和合而成的一種脈絡建構，會持續不斷地修正與變動，個體的生命經驗，分別在過去、現在與未來的時間流中呈現不同的狀態。

參、經驗與自我意識

當我們關心人類經驗，而探究其生活經驗，將無可避免地要辨認個人內在心理世界與外在世界的連結關係，也就是意識與其意識對象的關聯。Franz Brentano（1838-1917）關注當下立即的經驗，將意識視為一個歷程，而不是一段經驗的靜態切片結構。經驗是一個行動（act），因此辨認不同的經驗並不是以其在意識中如何被結構，而是以我們以某種特殊的方式獲取對經驗客體的意識來辨別。意識活動最重要的特性是其意向性（intentionality），是意識對其所關注之對象的內在「關係」（relatedness），特別是在某種意識行動中，我們自身與事物聯繫起來，而形成對事物的判斷；這與我們獲得對某事物的知覺，是不同的意識行動。所以，判斷、知覺以及其他的意識經驗模式，都涉及對客體不同的傾向態度（Ashworth，2003）。

有關意識活動的描述、經驗存在的現象、心理生活的意象之心理學論述，都隱含著將個人視為知覺者（perceiver），個體的知覺活動是相當主動活躍的，如搜尋、選擇性注意、做出抉擇，以及人們的知覺總是具有某種與生活世界連結的意義。若是將人視為構想者（conceiver）或建構者（constructor），則探究的焦點將

從生活世界中個人的知覺而轉向在人們如何建構其世界。個人是意義的建構者（sense-maker）（Ashworth，2003），「自我意識」是一個人覺察與認識自己存在經驗的某種「心理組織」（a psychic organization），不是一種既定的心理本質，也不是被動與不會改變的，人們的「意識」是在不同形式的社會活動中，被人們自己或適應、或改造外在環境之行動所模塑的（夏林清，2002）。人們之所以會有共同的經驗，並不是靠一個單一本質的真實世界的存在，而是根據共享的語言、思維和經驗所形成，反之，若語言、思維和經驗不同，就會對這世界產生不同的知識，對於這世界的真實也會有不同的看法與說法。在此論述基礎上，所瞭解到的人類社會生活，是建立在社會互動和社會建構的意義體系之上（Neuman，2000），由於社會生活所具有的變動性，致使人們主動去瞭解其世界裡所經驗到的整體性會持續的有所發展與改變，那麼人類社會裡的不同群體或個人就會有機會在這種變動之中，因為不同經驗的發生而獲得不同的瞭解與意義建構。敘事研究也是在相同的理念基礎上，關注人們的生活經驗、人們如何理解其經驗，以及其理解方式又如何賦予其經驗意義的建構過程，來進行探究。

第二節 自我敘說與社會支持的辯證和脈絡

本節轉向敘說心理學傳統，先以「自我宛若生命敘說」對人的隱喻，呈現人的自我生成是透過敘說，是在社會性關係中說出生命經驗，是有其社會支持條件的背景脈絡。再以「自我宛若脈絡顯身」看見社會文化歷史語言等大脈絡，所建構自我的意義。最後，再統整認識「自我生成的歷程」之時間序列性。

壹、自我宛若生命敘說

近年來對敘說研究的興趣起於 1980 年代社會科學的語言轉向，Sarbin

(1986) 編輯的《敘說心理學：人類行為的故事性本質》(Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct)，這本書宣告了心理學的轉變，他比較了兩種對人的隱喻，一種是絕大多數主流心理學所採用的隱喻，視人為機械；另一種則視人為敘說。心理學出現敘說觀點，是把「人」當成統整性的隱喻，把「人」視為「文本」閱讀，是把「人」隱喻為「故事」(Spence, 1982; Sarbin, 1986; Bruner, 1990; Polkinghorne, 1988)。也可以說是把人比喻作具有主動性的「說故事者」，「自我」在說故事者的敘述中被建構出來。「人的經驗是敘事地在發生的，敘說探究是敘說經驗的一種形式」(Clandinin & Connelly, 2000, p.19)。

敘說可以被定義成對一連串事件賦加組織的解釋，包含賦予故事角色能動性以及推論事件的因果關係。Polkinghorne (1988) 說：「敘說幫助個人在回顧中，修訂、選擇和重整過去細節的秩序，並創造一個連貫與滿意的自我敘說 (self-narrative)，在衡量自己目前的狀況時，達到調整的目的，這種回溯性的修整需要得到某種結論，而且是從各人對自己的瞭解中獲得。」

當我們在說明自己或別人的時候，會被敘說導引。不論是寫正式的傳記、自傳，或進行心理治療、自我揭露，甚至是娛樂，我們不只是把一連串的事件加以歸類，我們會把這些事件編織成一個故事 (Sarbin, 1986)，敘說不只是人們看世界的方式，人們也透過敘說主動建構事件，我們就活在自己講的故事和別人講的故事裡 (Murry, 2003)。

Paul Ricoeur 闡述敘說如何產生意義，主張由於我們生活在一個暫時性的世界裡，因此必須創造敘說，透過敘說我們才得以在持續變化的流變中找到秩序和意義 (Polkinghorne, 1988)。更甚者，我們不僅創造關於這個世界的敘說，敘說在我們構思自我與認同時也扮演了關鍵的角色。透過敘說，我們不但建構出行動與行動間的特殊連結，也把我們和他人區分開來 (Smith, 2003)。

敘說不只為我們每天的生活帶來秩序和意義，也反過來提供我們自我概念

的架構。我們對自己和別人訴說自己生命的故事，就這樣，我們創造了敘說認同。有如 Ricoeur 所述：「主體在他們所說的，關於自己的故事中認識自我」。建立生命敘說的歷程是動態的，發生在變動的社會與個人脈絡中（Murry，2003）。不同經驗在脈絡中所被賦予的價值會影響到事件被回憶的特質，進而形塑說出來的故事。我們可以有種種不同的敘說認同，每個敘說認同和不同的社會關係有所關聯。每個敘說認同不只把我們和某組社會關係聯繫在一起，也提供我們局部的連貫性和穩定感，當偶爾不穩定時，我們可以把敘說認同中的不同面向加以連結。

敘說不是在真空中發生，而是在特定社會脈絡中形成的。敘說者所說的故事特質與內容取決於聽故事的人是誰、敘說者與聽眾的關係，以及更大的社會文化脈絡（Murray，1997）。敘說者是主動的能動者，也是社會世界的一部分。主體透過敘說參與世界。

貳、自我宛若脈絡顯身

Bruner（1990）主張，自我不是一種靜止的狀態或本質，而是生活事件交雜於社會脈絡下的綜合呈現。我們欲瞭解視覺障礙者其自我各個不同的面向，需要知道在社會文化脈絡中，那些潛移默化的有形與無形的文化價值觀、社會道德規範，以及環境中為人所接受的行為標準的政策與法律，是如何影響他內在的想法、情感與行動。父母、主要照顧者對待視障兒童的態度，以及對視障的看法、對障礙的接納度，將近身影響視障兒童對自己視障的觀點，形成其自我形象、自我尊重、自我接納、自我價值等多面向的自我概念。所以，自我是在特定的時空背景脈絡中，被理解與建構的過程，是在塑造價值中創造意義（Gergen，1985）。

在探討視覺障礙者的自我，在他的生命歷程中，受到社會歷史文化脈絡影響所發展出的不同自我面向，我們可以借鏡社會建構論的視框，重視脈絡意義對人的

影響性。甚至，一個人對自我的覺察與意識，做為一個自我行動者，將主動性地影響其社會生活適應以及人際互動關係，而且置身在社會處境脈絡下的人，也在複雜的人與環境動力關係中，也會影響他看待自己與評價自己的方向和內涵。先天視覺障者，在其缺乏視覺感官功能的身體條件下，在生命早期發展階段亟需要他身邊的主要照顧者、父母、師長及同儕接納的社會支持環境，他們對視障兒童的接納程度與視障兒童的社會適應有著正向關聯，而視障兒童的自我及對視障的接納程度更是他適應的關鍵因素（Tuttle, 1984；Dodds, Pearson & Yates, 1991）。我們可從視覺障礙者對自己的看法、對先天視覺障礙造成的心理社會影響、對同儕團體的感受，以及同儕的態度，來瞭解其社會適應的狀況。由此亦見，生態適應模式（Ecological Adaptation Model）主張人與環境之間的互動性，不只強調了個人特質和因素，也動態性地描述人與環境的互動本質，援用生態適應模式，我們便能將人與環境的互動關係加以概念化，也就是說，(1)身心障礙者的自我與其自身障礙本質，會在他與環境互動以及不同程度的適應各種環境時，顯現出來；(2)同時，環境也會展現能力以容納身心障礙者（Schfield、Pape、McCracken & Maki, 1980）。適應是一個動態的觀念，意指一個人接受自身障礙為他眾多特點之一，是個人對障礙的接受度，是具有更持久、靜態且明確的意涵。

參、自我生成的歷程

自我生成是指個人與環境互動下所生成的複雜、流變的狀態，以自我（the self）來指稱自己在某種時間上的穩定狀態，也就是自己在生活事件中、生命發展階段上對自己認識所作的一種標誌，作為時間性的自我認定。而這樣的自我認定，也就是 Crossley 所稱的「創造自我的歷程」（the process of creating themselves），個人所經驗到的每一樣事物，都會從活動的三大主要層面——時間（time）和序列（sequence），來加以理解、賦予意義，並作詮釋。為了說明與解釋某特定時刻到底發生了什麼事，事件的序列就顯得很重要（Crossley, 2000；見朱儀羚等譯，

2004)。

我們的自我意識就是和他人建立關係與連結的歷程。而先天視覺障礙者，從小就失去了視覺感官能力，失去了最重要的從外界訊息輸入的感官功能，影響著他對外界事物的判斷，影響著他與人、他與物、他與內在自我的互動連結性，顯向於外的就是社會支持議題（Tuttle，1984；Cardinali & D’Allura，2001；金慧珍、張千惠，2010），而個人面向則以心理問題、自我概念等稱之其人格與心理健康發展。但自我生成，是建構的，包含時間歷程，還有社會性，是我們和過去的我、未來的我之不同自我形象的內在對話，而且會與外在環境、特定他人或是社會文化的預期反應。因此，探究自我概念是一段時間的自我認定，而自我生成則有著歷程性的人與環境互動脈絡，透過視覺障礙者對其生活和所經驗過的現實進行口語描述和故事敘說，是瞭解他內在世界最為清晰的管道，透過研究訪談中所蒐集到的自我敘事，來瞭解個人身分認定是如何被建構出來（McAdams, 1990）。



第三節 自我生成、生活經驗與身心障礙經驗

本節分三部分論述，以「自我生成／生活經驗」將敘說自我置放在具體的生活經驗，人有其活生生的經驗，自我是在敘說者說出其生活經驗中而顯現。再以「身心障礙經驗」認識視覺障礙者在其生活經驗的個體殊異性，而非僅是先天視覺障礙的知識概念性。第三的「接納損傷的真正意義」藉以瞭解視覺障礙者在接受與調適其先天視覺障礙時的社會心理動態歷程。

壹、自我生成／生活經驗

敘事理論取向認為，我們對於自我、他人、和世界的經驗，通常和我們文化中對於語言的使用與了解有密切的關聯。人們天生就是說故事的高手。故事

為吾人的經驗提供了一致性和連貫性，在我們與他人的溝通中扮演重要的角色。個人敘事，包含內容（content）與形式（form）兩個層面，作為人們的身分認定。據此，故事仿製了生活，並將內在現實呈現於外在世界；同時，故事亦形塑且建構了敘說者的人格和現實。因此，故事即是個人之身分認定（the story is one's identity），在吾人生活之中，故事不斷地被創造、敘說、修正、及再敘說。藉由我們所敘說的故事，我們知道或發現了我們自己，並向他人揭露我們自己（Bruner，1986；McAdams，1993；Polkinghorne，1991；Lieblich、Tuval-Mashiach & Zilber，1998）。據此，活過的生活經驗，透過語言、故事、自我敘事等方式，說出了自我，也是一個自我生成的歷程，也是一個持續的意義創造的歷程。

Ricoeur 所謂「敘事的身分認定」（narrative identity）的焦點，他指出只有在述說生活故事的過程中，自我才會存在。Carr 指出，敘事結構與個人被動經驗、主動經驗均有所關聯，那麼「生活故事」（life story）的觀念即需要更進一步且綜合性的理解，將個別獨立的故事串連起來，將所有這些都視為「我的」，且建立彼此之間關連性（Crossley，2000；見朱儀羚等譯，2004）。自我，是在敘說者說出其生活經驗中而顯現。藉由聆聽人們敘說其生命故事來發現這個世界，來瞭解人們如何從其生命歷史和文化中擷取素材來創造他們的故事；同時，這些故事也建構了他們的生活，賦予他們意義和目標，並將他們與其文化緊緊相繫。

貳、身心障礙經驗（the experience of disability）

障礙的概念性有著複雜與不同觀點模式的詮釋，從強調療癒復原的醫學模式，以及在情境脈絡中的個體經驗與功能能力（functional capacity）之社會經濟功能模式（Falvo，2014；吳明宜等譯，2008）。一個人有視力上的損傷（impairment），在損傷發生的初期，首先會尋求醫療，希望自己的損傷減輕或療癒，個人一旦有了損傷，他就會尋求各種方法來應付、克服、處理這些狀

況，對任何人而言，障礙絕對不會是一種完全愉快的經驗（林淑玟，2007）。視覺障礙的特質就是受限於視覺狀況，面臨觀察環境、接受訊息與傳遞訊息的困境，這種困境是全面性影響一個人存在與環境互動的狀態（王育瑜，1998）。視覺障礙者生存在以視覺規劃的環境中，視覺能力喪失將嚴重影響到資訊理解與使用能力，視覺喪失等於無法掌握環境、理解環境，更無法與社會進行溝通，視覺障礙者逐漸與明眼世界疏離（萬明美，2000）。因此，視覺障礙者是如何經驗到先天視覺障礙，又先天視覺障礙是如何影響視覺障礙者個體自我概念、身體意象、自我功能等心理社會層面，就是研究者所欲正視個體的視覺障礙經驗，以及家人對於視覺障礙的接納程度。Dodds 在 1989 年建議，個人調適的心理因素如動機，應以自尊、自我效能、控制感、失明的接納與態度，以及歸因風格來加以敘述（Dodds、Ferguson、Ng、Flannigan、Hawes & Yates，1994）。

Falvo（2014）特別指出障礙經驗的個體性、動力性，以及與環境情況的不同而變化。個人因素可以是氣質（temperament）、信念、過去經驗、天賦能力、個人目標，以及其他可歸因障礙的個人經驗；而社會因素存在於各種層面，從家人與朋友具體的人際關係層面，到一大點的社區和職場的社會環境層面，更廣義的文化、社經政治環境層面。物理性的環境，除了直接立即性的物理阻礙外，也包含如氣候、天氣、建築、交通等形成阻礙的因素。發展性因素，指出了在不同年齡、不同生命階段與發展任務，也是形塑著個體障礙經驗的差異，例如，同一種類型障礙在兒童期發生，與在青春期發生會有不同的障礙經驗，另一例，障礙在同一人身上，於青春期經驗障礙，以及經過幾年後到成人階段，因著發展階段與任務不同，其障礙經驗也會有不同的影響與意義性。社會環境因素，如從家人與朋友獲得支持、社區人士的態度與信念、文化常模與期待等，都是個體經驗障礙非常重要的影響要素。個體障礙的經驗也會隨著情境的不同而有不同的體驗，例如，同一位視覺障礙者在工作職場與學校情境兩種環境，兩種情境所要求的能力不同，其所經驗到的障礙感受可能會不同。Falvo（2014）認為個體的障礙經驗，

是個體的功能性能力與其所在環境脈絡中，動態性互動的結果呈現。障礙經驗是多向度的，且是獨一無二的個體經驗，就算是同一類型障礙的身心障礙者，也不會經驗到相似的障礙經驗。

有關知覺障礙者的主觀經驗描述：「我覺得我自己與眾不同，社交上的不同。我覺得我的缺陷是我不知道如何玩遊戲，不太了解許多行為規則。我無法知道，以至於常常違反一些行為規範。我覺得自己好像站在門外觀看，隔著一扇玻璃窗，但我卻無法進入。」（Scherer，2004；引自張倉凱、陳玉鳳、陳淑芬、王梅軒、鄭裕峰譯，2006）。

「看」在人類與環境的互動中，是很重要的功能。視覺損傷會改變人與環境各層面的互動能力，包括工作、日常生活、閱讀、手眼協調等活動均會產生重大影響（王智仁，2013；王心柔，2013），甚至在心理意義上出現缺乏聯結的感覺，社交的孤立以及感覺無法與這個世界有所接觸（Scherer，2004；見張倉凱等，2006）。由於不能靠視覺能力取得訊息，也不能與人有目光的接觸，因此視覺障礙者，特別是全盲的人，會遇到人際互動方面的問題，這是其他障礙別比較不會遇到的。關注視覺障礙者個體的先天視覺障礙經驗，瞭解環境與個人互動的複雜動力性，而非僅是先天視覺障礙的概念性，將有助於在提供服務的人際互動歷程，賦權培能視覺障礙者，減少內外障礙，增加其活動能力與社會參與。

參、接納損傷的真正意義(the acceptance of impairment)

林淑玟與羅錦興（2010）以九年長期與高位頸髓損傷者互動經驗，以及個人面對失能的過程中，確實發現接納損傷是一項非常重要的社會心理歷程，這告訴我們疾病醫療、物理治療與職能復健、輔助科技設備與服務，能為身心障礙者在重殘後的生活開啟一扇窗，讓他重回生活情境，但若缺乏關注其重殘後

心理復健與相關問題，長期來看，即使提供再多科技輔具、服務資源，恐怕還是無法產生具體協助。

林淑玟（2007）認為由 Wright 所提議的失能社會心理策略（psychosocial approach of disability），或許可以用來作為一個可供操作的基礎，藉以了解身心障礙者在接受與調適其損傷時的心理動態過程，並進而實施教育與心理輔導。在現實社會中，個人「損傷」、「失能」與「障礙」間之狀態，是可能因為內在、外在與內外因素交互作用影響而變動的。亦即，個人的「損傷」、「失能」與「障礙」狀態是變動的、並非是單一固定的狀態，同一個人，在不同時間、不同環境中，是有可能會有「損傷」、「失能」或「障礙」不同狀態的變化。接納損傷不是把障礙問題個人化，而是關注個人的主動性，當個人可以在不看輕自己且接納損傷時，其原始內在的限制（即損傷），便能夠不對個人生活與心理產生太大的困擾。一旦個人接納了損傷，他們可以獲得更多的內在力量，而在面對外在障礙環境時，能產生積極的心理反應。

個人可以藉由社會心理策略（psychological-social approach）接納損傷（acceptance of impairment）的介入，來幫助身心障礙者接納他們的損傷，進而達到一個良好調適的狀態，林淑玟（2007）此模式將個人處在損傷、失能、或障礙狀態間的動力關係，與身心障礙者在各狀態下所呈現出來的心理反應以及可採用之介入策略。身心障礙者，中途致殘初期，不僅受到身體損傷所限制，也可能會被他們對自身損傷的負向情緒心理反應，或有社會環境的阻礙所「失能」（disabled），因此需要多元的醫療、心理、與社會介入策略，來協助其減輕複雜的失能問題。

就其個人障礙接納而論，身心障礙者個人能接納其損傷，他便可以和自身的損傷和平共存，不至於因為有生理損傷而產生情緒上的心理抗拒或處於沮喪狀態中。因此，身心障礙者在致殘初期，若適時有社會支持的種種條件，協助他能接納其損傷，關懷其社會心理狀態，是有「自信與正向」的自

我生成。

人有被動回應外在情境挑戰，也有主動地企圖改善外在情境條件，在「障礙」狀態下，每個人會有的心理反應，可能會因身心障礙者不同的個性及與社會互動的結果，而有所不同。所以將個人的內在心理反應，放置在與社會人際互動的情境下來理解身心障礙者的個體性，他也許會和這些限制妥協，而被動地試著在這些限制下過活，也許他的心理反應就是「被動與容忍」；但也可能會成為一位自我倡權者，挺身為自身權利而努力，其心理反應或許就是「堅韌與有自信」。

不僅僅是瞭解身心障礙者中途致殘初期，生理損傷、心理情緒反應，以及人與環境的互為影響力，還需更加注意的是，時間歷程在身心障礙者生活經驗上的持續性影響。如果個人因為長時期處於外在限制所造成的「障礙」狀態時，其心理狀況難以因應外在障礙，而出現適應不良狀態，又甚或把外在障礙的影響擴及到個人生活中的其他層面，此時，即使將外在障礙限制去除了，其個人心理反應可能仍有存有許多負向情緒，如沮喪、焦慮、心力交瘁、或憤世嫉俗等。如果是這樣被外在障礙挫敗的心理反應，身心障礙者其所處的狀態，就不再只是單純的外在「障礙」狀態，而是一種由外而內、較複雜的「失能」狀態。換言之，在此時，個人可能不只受到外在障礙的限制，同時也受到內在負向心理反應的影響，諸如孤立、退縮或憤世嫉俗等心理挫折反應（林淑玟，2007）。

接納損傷雖然有助於達到個人適應，但它並不等於個人的一般適應。一般而言，接納損傷只是自我接納（self-acceptance）的一部分而已（Wright，1983；引自林淑玟，2007）。透過輔助科技的協助，已經將造成「失能」與「障礙」的個人因素轉移為環境因素，此時，我們也就更能夠將焦點集中在損傷者的功能表現，而非其限制上。經過醫療復健後仍無法改變的損傷，在經過個人與環境的內、外在調適與協助後，是絕對可以達到「功能」狀態的，而個人也

不必因此而貶低自我價值。

身心障礙的特性不易瞭解，通常因「身心障礙經驗」與「接納損傷」有著個人的特殊性外，還有個人與環境、社會交互作用之動力性、變化性（Falvo，2014），這些都透過身心障礙者內在的心理社會歷程，個體經驗到其健康狀態、社會與物理環境互動的情形，而影響到其參與活動的表現。

復健諮商相關人員要在復健諮商服務系統中，落實提供身心障礙者整體而持續性的個別化專業服務，積極關注身心障礙者的個人外在障礙因素，創造條件以讓身心障礙者進入服務體系來使用復健諮商相關資源。林淑玟（2007）建議在提供各種就學、就業、社區適應等服務與支持時，應該加強身心障礙者對於自身損傷之瞭解與接納之輔導。以人為主體，關注其需求的服務模式，以減少使用阻礙與機會阻礙，關注與因應身心障礙者生命階段發展而變化的需求，並特別關注身心障者的損傷接納、過去經驗與負向感受、心理社會因素，及個體心理準備度與調適、家人的照顧調適與支持、社會關係的連結與活動等，皆是心理復健的要素。

因此，能增加理解身心障礙者的心理社會適應，瞭解人與環境之間的互動影響，將有助於復健諮商的專業與服務歷程。



第參章 研究方法

本研究旨在關懷視覺障者的生命經驗，關注其生命歷程中的先天視覺障礙經驗、自我生成和社會支持，本研究選擇採用質性研究，本章將依序分六節說明，研究設計，研究參與者，研究工具，研究資料蒐集、管理及分析檢視，資料的驗證、研究倫理。

第一節 研究設計

本研究設計採用質性研究之個案研究（case study），旨在關懷視覺障者的生命經驗，關注其生命歷程中的先天視覺障礙經驗、自我生成和社會支持，以及理解其生活中事件、人物、社會文化脈絡背景對視覺障礙者的自我生成的意義與影響。本研究議題適合採用質性研究之特性，以自然式的研究場域，作為直接資料的來源，關注歷程的描述性資料，以歸納的思維來分析資料，透過研究參與者觀點的自我敘說，來瞭解他們是如何建構其生活的意義（Bogdan & Biklen, 1982），而此敘說探究，關注個案的生命史（life history）與敘事（narrative），重視視覺障礙者的生命個己性（individuality），認為人們會依其所處的情境脈絡建構意義（Hatch & Winsneski, 1995）。研究資料來源主要為視覺障礙者本人，此自身先天視覺障礙經驗的最佳判斷者與說明者。

在研究方法上，採用自然探究的傳統在自然情境下進行深度訪談（in-depth interviewing）研究參與者，瞭解視覺障礙者日常生活的狀態和歷程，從他們的個人經驗和意義建構來理解他們的行為及其意義解釋，並且探究他們所處的社會文化環境以及這些情境對他們的影響。

第二節 研究參與者

依據研究目的的需要、研究問題的特性、研究資料的豐富性等原則，本研究招募研究參與者篩選標準為：在 5 歲學齡前，失去視覺感官功能的視覺障礙者，其先天視覺損傷（congenitally visual impairments）狀況無法直接閱讀文字，而是以透過視覺輔具，以聽覺、觸覺等其他感官為主要學習途徑者。

由於本研究欲理解視覺障礙者對其自我生成和社會支持的個人經驗與意義建構，訪談內容涉及個人內在深層的所思所想與自我開放，需要尋找願意分享生活經驗和生命史、回顧自我生命故事者，因此，透過熟悉視覺障礙服務工作的人士協助聯繫，尋找可能接受訪談的視覺障礙者，寄發邀請函（附件一）。同時，研究者聯繫服務視覺障礙者機構，使其對本研究的動機與目的有初步的認識，並請機構推薦適合的人選，再者研究者親自邀請其人選參與本研究的訪談，繼而開始資料蒐集的歷程。

本研究選擇以視覺障礙者為研究對象，是以目的取樣來找尋符合研究問題特殊性群體，本研究資料的飽和度，首重研究對象本身的豐富性，除了透過服務視覺障礙者的機構推薦外，也會透過研究參與者的介紹，增加可能人選，以滾雪球抽樣方式擴大樣本數量，直到蒐集到的資訊達到飽和為止。

本研究共招募有 5 位研究參與者，2 位是弱視亦為教育盲（一眼全盲，另一眼視力值 0.03），3 位是出生即全盲，視覺障礙皆是發生在出生時至 5 歲學齡前，失去視覺感官功能的視覺障礙者，其先天視覺損傷（congenitally visual impairments）狀況無法直接閱讀文字，而是以透過視覺輔具，以聽覺、觸覺等其他感官為主要學習途徑者。5 位研究參與者中有 4 位大學畢業，1 位研究所畢業，皆有分享個人生命的動機與口述能力；受訪時年齡介在 20 至 30 歲間；性別分類為 1 位男性與 4 位女性；主要成長生活圈為 2 位在雙北地區、1 位在中部地區、2 位在南部地區。

第三節 研究工具

本研究以深度訪談為主要蒐集資料，故研究工具除一般錄音器具外，最主要有「研究者」與「訪談提綱」，詳述如下：

壹、研究者

質性研究以文字描述呈現資料，關切過程與深層的意義，研究者本身亦為研究工具，其訓練、訪談技巧、對研究主題與質性方法的瞭解程度均可能影響研究過程、研究品質與研究結果的呈現。任何研究者均無可避免地在研究詮釋中帶有自身價值觀的涉入影響，因此，研究者為了學習與熟悉質性研究，於碩士班求學階段，曾修習「行為科學研究法」、「高等質性研究法與資料分析」課程，體認多樣化的質性研究取向，以探究人的生活經驗，理解人對自身經驗的意義建構，作為質性研究者以開放的態度親近在真實生活情境中的人們，關切他們與自身特定性議題的主觀內在經驗。

本研究所要關注的研究對象是「人」，也是資料來源，且資料蒐集的方式是「深度訪談」，因此，研究者就學期間也到教育心理與輔導研究所，修習「諮商理論專題研究」、「系統取向家族治療」、「人際歷程心理治療」課程知識與實作演練，如何進入研究參與者的生命情境脈絡以同理心理解其所主觀描述的自我經驗，以及人我互動關係的動態影響，自我覺察與反思，都是研究者和研究參與者對話互動重要的議題。

貳、半結構式訪談題綱

本研究為瞭解視覺障礙者日常生活的狀態和歷程，從他們的個人經驗和意義建構來理解他們的行為及其意義解釋，並且探究他們所處的社會文化環境以

及這些情境對他們的影響。以深度訪談方法，邀請研究參與者回顧其生活經驗、敘說自我，探究生命歷程中影響其自我觀點與意義的生活經驗、事件、人物及社會文化脈絡背景。本研究依此目的和進行深度訪談之需要，擬以設計訪談題綱引導受訪者對其經驗與觀點深入的思考，並有深度的表達。

在進行前導訪談後，將原設計題綱簡化為五大題綱（如附件二），訪談前，提供給研究參與者先閱讀訪談題綱。訪談時，採開放式溝通對話，由研究參與者依其感受和思維，引導話題走向，談他/她想談的內容，而非固守題綱順序來發問。訪談對話歷程，傾聽研究參與者所述個人經驗，關注在敘說真實

（narrative truth），協助他/她聚焦個人感受與觀點，而不在於要求其回憶，且非追問事件細節的歷史真實（historical truth）（Seidman，2006；Spence，1982）。



第四節 研究資料蒐集、管理及分析檢視

資料蒐集歷程，重視反思分析，關注參與者的經驗生成。擬以紮根理論的精神，進行資料編碼程序與原則，做資料分析檢視。

壹、資料蒐集

本研究資料蒐集的方式有三：深度訪談、訪談札記、研究札記。其中，深度訪談為主要蒐集資料的方式，而訪談札記和研究札記是用來輔助或驗證深度訪談的真實性。

研究者於每次訪談結束後，儘快完成錄音內容轉謄錄成逐字稿，並建立檔案，作為資料管理。研究者會反覆聆聽錄音內容，以檢核、校對書面逐字稿，確認文稿的真確性，且對不清楚或模糊之處，予以修正，確保能完整詳實將受訪者自我敘說的錄音內容資料，轉謄錄成書面逐字稿。

研究者於訪談結束後，書寫訪談札記以工研究者記錄訪談過程中自覺重要、有意義的事項，內容向度有：該次訪談地點描述、訪談過程描述、對研究參與者的口語和非口語訊息觀察、該次主題摘要、研究者的自我覺察與反思、研究者與研究參與者的互動、對訪談過程所引發的想法、訪談後的整體省思、下次擬進一步訪談的重點。

在研究進行的過程中，研究者與指導教授討論，或對研究主題與方向、資料分析的想法，以及研究者自身的反思與覺察，皆以研究札記的方式記錄之。

貳、資料管理

本研究蒐集的資料有四類：訪談數位錄音檔、訪談逐字稿、訪談札記、研究札記。為保護研究參與者的隱私，以及有系統管理研究資料，研究者以受訪者化為單位，建立電腦檔案資料夾，將四類的資料以化名、訪談日期、資料類別之代碼方式編排，例如以「FJ-0112-A」，A 表示訪談數位錄音檔、T 表示訪談逐字稿、I 表示訪談札記、R 表示研究札記。

本研究五份訪談錄音檔案共計 631 分鐘，平均五位研究參與者受訪 126.2 分鐘。轉檔成訪談逐字稿共計 138273 字數，平均每份逐字稿 27654.6 字數。

參、資料分析與研究結果呈現

一個人的自我敘說，應將他/她這一個人的生活事件，置放在他生命歷程中與重要他人的社會關係進展，以及他的人生機遇，一同來理解這個人的自我生成。所以，研究者詳細反覆閱讀每份訪談逐字稿，從訪談原始資料，用當事人親口所說的話，整理出「人物敘事寫真」(narrative profile)，或是從諸多雜錯無章的個人經驗中，疏理出個中「主題連結」(thematic connection)。透過這兩種結果資料方式呈現，儘可能充分忠實呈現他們生命肌理的原汁原味，以及個中饒富深意的多樣面貌 (Seidman, 2006)。

第五節 資料的信實度

質性研究，是以確實性（credibility）指稱研究資料真實的程度，反映內容效度；以可轉換性（transferability）說明外在效度，能有效地做資料性的描述，將經驗訪談內容轉換成文字敘述，以可靠性（dependability）指內在信度，結果穩定可靠的程度（胡幼慧、姚美華，1996）。本研究以深度訪談為主要蒐集資料的方法，是以研究者與研究參與者的關係為首要源頭；二者是，所獲得的訪談錄音與轉謄逐字稿之真實、完整；三者是，交叉檢證的資料來源；四者有，同儕檢核的資料分析之可信；五者，以理論規準評估資料的品質。

壹、研究者與研究參與者關係的建立

研究者的訪談態度、訪談方式、觀察敏銳度，以及和研究參與者的互動關係等，對於蒐集資料的信實度會產生關鍵性的影響，因此，研究者與研究參與者的關係建立，是達成之資料真實可靠的要件之一。

貳、深度訪談與文本檢核

謄寫深度訪談的逐字稿，以及轉譯成故事文本、主題分析文本，除透過研究者反覆資料閱讀並分析出主題連貫，文本故事越趨豐富完備，研究者最後會將整理後的故事與主題文本資料交由研究參與者閱讀，以檢核資料的真實性與完整性。

參、訪談現場觀察筆記、研究參與者經驗敘說、相關文件

透過研究者的訪談現場觀察筆記，以及由深度訪談而取得研究參與者的經

驗敘說、有關研究參與者相關的文件資料等作為資料來源的三角檢核，以佐證資料的一致性，並避免訪談現場觀察筆記的主觀性。

肆、同儕檢核

與研究者同儕討論文本資料與主題分析，除避免研究者的主觀性詮釋，亦有同儕觀點來回辯證討論所達到的共識性，作為研究資料分析的可信度。

伍、生命故事呈現的理論規準

敘事研究，強調敘說的逼真性（fidelity）而非絕對的真實（Hatch & Wisniewski, 1995），Spence（1982）認為敘說真實（narrative truth），以敘述的連貫性、完整性，以及能否合情理地將零碎片段的述說內容，安置於所述故事中，此於研究者而言，需忠實呈現研究參與者的敘說，盡其可能地將他生活過的經驗，當作經驗的再次呈現（representation）。Mishler 提出了兩個評估敘事研究的規準，那就是，「可信賴性」（trustworthiness）和「真確性」（authenticity）。Runyan（1984：152）提出了評估個案研究的七個規準，可作為本研究資料之努力達成的內在規準（吳芝儀譯，2004）。

- 一、提供對於這個人的「洞察」（insight），釐清先前缺乏意義或無法理解的部分，指出先前尚未發現的連結。
- 二、提供對於這個人的感覺，傳達出已熟知這個人或已見過這個人的經驗。
- 三、協助我們瞭解這個人的內在或主觀世界；他是如何思考自身的經驗、處境、難題和生活。
- 四、深化我們對於這個研究對象的同情和同理的瞭解。
- 五、有效地描繪出這個人所居住或生活的社會和歷史世界。
- 六、闡明相關事件、經驗和情況的原因和意義。
- 七、使閱讀如身歷其境、引人入勝、且動人心弦。

第六節 研究倫理

本研究以「人」為研究對象，探究「人的深層內在經驗」，除了研究者自身態度與知識準備之外，且遵守研究倫理議題更需謹慎，徵得同意自願參予、保密原則，還有尊重平等的研究關係，亦須關注「不傷害研究對象」為核心。最後研究結果，亦需肯定研究參與者的投入貢獻，給予公平回報。

壹、研究者自身態度與知識準備

本研究主題的動機，是研究者在實務工作場域與視覺障礙者的際遇關係而反省思索，自覺對視覺障礙者的社會心理之認識有所不足，進而選擇進入復健諮商領域的研究學習。研究者的專業修課有「身心障礙醫療、心理與社會觀」、「職業復健專題研究」、「輔助性科技專題」、「身心障礙者生涯諮商與就業安置」、「視障者復健諮商研究」，在多樣身心障礙類別中，選擇以視覺障礙者為主要關懷對象，亦以此發展研究方向，期望本研究結果能社會大眾對視覺障礙者身心議題有所置身處境的同理情懷，亦能貢獻出我們的社會支持力量。

貳、徵得同意、保密原則

研究者遵守研究倫理，研究者會向研究參與者說明身分及研究目的後，在經過研究參與者同意後再進行訪談，同時訪談內容都將保密及匿名。為了更確實紀錄研究參與者的訪談內容，並同時尊重研究參與者的受訪感受，研究者將在取得研究參與者的書面同意書後才進行訪談錄音。

參、真誠尊重、不傷害權益的訪談關係

研究者在進行訪談研究程序，是以真誠和尊重的態度面對研究參與者，努

力建立真實一致與共同合作的訪談關係，尊重與保護研究參與者所表達的個人隱私，接納研究參與者有中途退出、拒絕參與的權利，研究者同時需對其中途退出提供適當的關懷，並給予其需要的其他協助資源。研究者信守研究倫理，研究歷程以不傷害到研究參與者權益為首要原則，絕不以隱瞞、訛騙的行為進行研究以獲取研究資料。

肆、生命歷程的回憶（再經驗的情緒感受）

本研究牽涉到研究參與者對於過去經驗的回憶，可能有其低潮、障礙經驗、以及相關的人事物經歷的情緒與感受，除在深度訪談歷程中，實際考量研究參與者所陳述的經驗內容、精神狀態、體力等，做些調整外，對於研究參與者的情感狀態若因回顧生命歷程而有再經驗的情緒感受，研究者需考量其心理創傷狀態，暫時中止訪談與蒐集研究資料，轉而提供必要的情緒安撫與轉介相關資源，以避免研究參與者的再經驗創傷。

伍、研究結果貢獻的公平回報

本研究結果的呈現，除了研究者學術分析的努力之外，亦是以訪談資料內容為基礎的資料分析。訪談資料內容，為研究參與者敘說個人生命經驗，甚至涉及個人隱私，應予保護，亦需經過其檢閱。據此，研究結果內含研究參與者的努力與貢獻，研究者分析的內容、呈現的用語，除了本身需保持清楚的自我覺察，避免複製社會刻板印象、標籤化、問題個人化等偏見議題。有關研究參與者內容的研究結果部分，也會回饋給予研究參與者，以做檢核外，亦對研究者態度與觀點、研究論述，予以對話討論，以免本研究結果解釋傷害到此社群大眾，並且整體研究結果能呈現出對視覺障礙者生活的尊重和理解。



第肆章 研究結果

本研究結果是研究者詳細反覆閱讀逐字稿，是從訪談原始資料，用研究參與者親口所說的話，整理出「人物敘事寫真」(narrative profile)，或是從諸多雜錯無章的個人經驗中，疏理出個中視障經驗的自我蛻變「主題連結」(thematic connection)，儘可能充分忠實呈現他們生命肌理的原汁原味，以及個中饒富深意的多樣面貌 (Seidman, 2006)。

研究結果有 5 位研究參者的自我經驗敘說，哲維（化名），訪談時 25 歲，北部人，大學畢業。琴音（化名），訪談時 29 歲，北部人，研究所畢業。明慧（化名），訪談時 23 歲，中部人，大學畢業。安貞（化名），訪談時 24 歲，南部人，就讀研究所。思萱（化名），訪談時 26 歲，南部人，大學畢業。以下五節，分述五位視覺障礙者的自我蛻變的經驗敘說。

第一節 哲維的生命故事

一、自我描述

自述樂觀、活潑開朗、外向型的哲維，25 歲，對很多事充滿好奇，喜歡接受刺激、挑戰的事物。「我自己是一個，比較自我要求高，然後好勝心強。那，以個性來講，算是比較活潑、開朗、外向型，對，那我會比較喜歡接受比較刺激挑戰的事物，那，我會對很多事情充滿了好奇，這樣子。」也是一個自我要求高、好勝心強的人。

哲維出生時是雙眼全盲，「因為我很幸運的，我生下來應該是雙眼全盲嘛，...那我的主治醫師在我很小的時候推薦我到美國給他的教授，...再跟家人

的商討之下，決定動了角膜移植手術。」大約在他一個月大時，在林口長庚醫院看診的主治醫師，看了他的狀況，並推薦他給在美國的教授，做了角膜移植手術。

「這個美國的角膜也讓我從全盲變成，看清這個世界，直到現在，還有所剩的視力。」在術後，就學時的視力檢測情況，右眼是光覺，左眼是 0.03，就是「看出來的東西是模糊的，那如果看字的話，用放大鏡可以，放大看得到的。」，閱讀看字，需要近距離、放大鏡輔助，才有辦法看到。一般在路上行走的時候，看得出來紅綠燈的顏色變化，但看不到秒數，晚上時，就更差一點。「從我有記憶以來就是這個視力，用到現在。」

二、溫暖的大家庭支持，與品德的教養期待

哲維出生在北部郊區的大家庭生活，透天厝同住的有爺爺奶奶、大姑姑、叔叔嬸嬸，父母，還有大兩歲的姐姐和小兩歲的弟弟。家裡是開餐飲性質的店，父母親也都是在店裡幫忙。大姑姑是開安親班，哲維國小國中放學後，都是到安親班去寫功課。哲維深刻地感受到家庭的支持，並清楚地表達出：「就是你有一個健全溫暖的家庭，你有一個支持度很高的家庭，當然對你在求學經歷，是會幫助很大。」

哲維的爸爸是基督書院畢業，媽媽是國中學歷，父母雙親對他的生活教育上，並沒有太特別的訓練要求或擔憂保護，「其實也沒有，就一般的互動。」相較於姐姐、弟弟，會更期待哲維能在為人處事上能自立自律，「他們會覺得，就是你眼睛不好，在外面會遇到的問題會比姊姊跟弟弟還要多很多，所以，就會希望把我塑造成更好的一個人，更好的去面對。」

家人面對哲維的視覺障礙狀況，是接納的，且對他的要求，比較是在生活品德上，「就是在一切品德要求上面，在一些禮儀的要求，在一些人跟人間的一些溝通，尊師重道這些，對，會比較嚴格。」哲維在談到自己，「我自己是一

個，比較自我要求高、好勝心強。…這可能就要從我的求學經歷說了。」還有，另一個重要的層面，就是哲維成長歷程的家庭經驗，家人接受了他視覺障礙的現實情況下，在日常生活與為人品性的層面來期許他，「自我要求會比較高，就是他會希望我說，因為你眼睛不方便，所以你要做得比別人更優秀，讓人家沒有話說。所以，他會在一些品格教育的地方會比較注重。」

三、先天視障與癲癇，主要照顧陪伴者是母親

「我從小除了眼睛的問題之外，我還有癲癇。…國小四年級以前，我所有的食物要另外煮過，用一種酮油，…去調理食物。」媽媽是哲維的主要照顧者，每天很費心要用酮油來料理飲食，因為小學四年級前「我是不能吃甜食，任何的甜、咖啡因，都不能攝取，就是對腦部有刺激的，都不能攝取。」，媽媽在生活飲食與日常照顧上，花費了許多心力，直到國中以後，醫師才宣布說，癲癇完全治好。「就是醫師檢測出來，算是頒發畢業證書，就是告訴你說，你確定治好，而且還是很難得的，癲癇可以完全根治。」慢慢穩定起來，哲維才開始慢慢碰甜食。

「我進醫院除了癲癇發作，然後去看腦神經科之外，我還有去，就是眼科、腦神經科兩邊跑，然後，光是眼科，我就動了大大小小的手術，很多。」小時候住院，除了多次眼科手術之外，還有癲癇發作的情況，「那從小，我眼睛住院的時候，我媽媽也是在醫院陪我，那跟我相處的時間也是最久的。」都是媽媽在醫院照顧他，陪著他，相處的時間很長。對哲維而言，媽媽在他的成長歷程中是一個很重要的人，「從小我的身體的一些疾病，她付出的心力啊，心思最多，時間也最久、最長，這樣子。」

四、融合教育的學習與生活，心理調適初始是排斥的

哲維沒有念幼稚園，「我從小是讀一般學校，就是一般的國小、國中。…早

上就是媽媽送我們去，下課就是安親班的交通車會接我們。」就讀的是一般國小國中，不是視障重點學校，早上是媽媽帶著三個小孩上學，下課就是姑姑安親班的交通車來接，主要是家裡、學校、安親班的生活與學習空間，還有較不同於一般小孩的因病住院情況，「因為我就是學校跟家裡往返，所以國小的時候，也不太會有跟朋友聯繫，那個時候也沒有所謂的手機。」小時候的相處對象，就是學校同學跟安親班同學，而安親班的同學會有鄰近國小的學生。「之前我在一般學校，所以我身邊沒有認識跟我一樣視障的朋友。」升高二以前，在進入台北啟明學校以前，哲維是在一般學校就讀，身邊也沒有認識跟他一樣有視覺障礙的朋友。

哲維在學齡前，在和姐弟的家庭生活相處，就意識到自己的視覺障礙，「其實，我從小就知道我眼睛有缺陷，因為我有姐姐跟弟弟，…他們能做的事情，我做不到啊！他們能看的東西比我多太多了，他們能拿著漫畫書就起來閱讀，我沒辦法。」在依賴視覺感官功能的日常活動中，哲維的動作型態與敏覺，比不上明眼人的姐姐和弟弟，可能當時沒有足夠的語言認知來理解自己當時的體驗，只有感受到比不上姐弟的能力。

「從我一讀書就發現啊！因為就跟人家不一樣啊！」，那時候在學校的學習生活，因為視力的限制，而需要使用到輔助工具，有遠距型擴視機、放大鏡、大字書等，「那個時候我是用遠距型擴視機，那，是坐的位置在教室的最後一排，然後用投射的方式去看黑板上的文字，…那我的課本都是比人家大一倍，都是大字書。」因應視力輔具使用，座位安排等考量，這些學習條件上的特殊性，在融合教育的歷程上，「我以前除了稍微被同學捉弄以外，大部分我的生活就跟一般同學一樣，那我玩的內容也一樣，…反正我能做的，就是，其實我都經歷到。」看電視、打電腦、買儲值點數、打線上遊戲，運動打籃球等，哲維的生活和一般同學一樣，但心理調適初始是排斥的，「那以前在班上的時候，就是視力的缺陷，所以可能，偶爾還是會需要同學的幫助，可是以前

我是很排斥的。」

當時，一個很在心底的話語，「我會覺得我自己可以，我不需要人家的幫助，我會覺得說，我跟一般同學沒有差別。」哲維的心裡是很希望做到跟同學一般好，也想要成績結果來證明自己，「我甚至連功課，我家人都沒有多要求我，可是我就覺得，我不想要因為人家覺得說，我眼睛不好，所以我成績考很爛。」努力地想要跟一般同學一樣，希望在成績上被肯定。自我要求高的個性，就是盡己所能的要做到好，但若成績未達滿意，除了讀書方法之外，卻是在意人家歸因於他的視覺障礙？

五、不需要特殊待遇，不想要被同儕標籤為「因為視障」

哲維國中小階段，也有受到過同學的捉弄、排擠，「打你一下，跑掉啊。... 一些團體之間的排擠吧，很明顯啊，就是你要分組的時候，都不會有人跟你同一組啊。」

哲維語重心長地表達出「我的心裡感覺，就是我不想，人家瞧不起我，不想因為人家說『那個張○○就是因為眼睛不好，才成績那麼爛。』對，我不想要被貼標籤。」求學階段的課業成績肯定，通過了同儕競爭比較，不滿意的成績結果，傷及了個人的自我價值感和視障特徵。是無所不在的社會態度在影響著哲維的障礙接納。

老師也會顧慮到哲維的視力狀況與學習情況，甚至主動將功課量降低，「那特別待遇就是，...把我的功課量降低，或者是什麼。我就跟老師說『沒關係，我跟一般同學一樣就好。』」哲維是不希望老師因為他的視力狀況而降低標準，不想要接受這樣的特別待遇。這樣的差別對待，凸顯了哲維的視覺障礙，而非要求與認同他透過視力輔具就可以如同學一般做得到。

哲維當時對於自己的視障接納心態仍是糾結的，甚至將這心理糾結影響擴及到生活中的人際互動，「那個時候的我，比較大的問題是，我可能連生活上

的幫助，我都不願意，不太願意接受，所以可能，以前的我身邊想要幫助我的人會把他推得很遠。」這不是視覺損傷造成的障礙，而是有哲維對於自身視障的負向心理反應，以及和所處人際互動社會環境的阻礙，讓他抗拒、疏離人際的互動。「反正，同學就覺得說，我看不到，想要幫助我，…可能他們會用他們覺得對的方式來幫助，可是我可能就會覺得，一來感受不好，二來，我覺得我下意識就是不願意接受。」哲維對於自己的感受和人際互動經驗是清楚的。

六、人生中的一次重大轉戾點，高二進入啟明特殊學校

高一就讀林口的升學高中，「那個時候老師是覺得我可能很吃力，我的成績在及格邊緣，他想說幫我用加分的方式，讓我過。…我都無法接受這個事實，…我寧願重修，我也不要老師因為幫我加分，pass 過關。」高中的課業負擔更是大了，課業學習內容與競爭強度不同於國中階段。

哲維也不知道母親從哪裡認識的老師，建議她讓哲維去學點字，「高一升高二的暑假，那應該也是我人生的一個很大的、重大的一個轉變，就是，我媽媽…就是很莫名其妙的，叫我去學點字。」那個時候就跟母親有一些的拉鋸，「有一些的爭執，她就硬逼我去上什麼點字課啊。…她就說：『你的視力以後退化的時候，可以用。』」經過一翻爭執、抗拒，哲維心不甘情不願地接受了母親的勸說，就在暑假期間開始學點字。

母親陪同哲維去學點字，母親在那裏認識了一位曾在台北啟明學校的教職員，就建議她讓哲維去啟明學校就讀，「那我媽媽是屬於老師說什麼，她會聽部分。…而且她沒問過我，她是強制、有點半強迫。」在升高二的暑假，開始去學點字，後來母親聽了老師的建議後，就告知哲維轉校到啟明的決定，接著就辦轉學手續。哲維的心理是還沒準備好的，是有多次溝通的爭執，「我就跟我媽說：『我幹嘛去啟明學校，我在一般學校讀得好好的，我不要進特殊學校。』」此刻講起這句話，哲維是急促的，還有些情緒。「那我就覺得，我就

不想被貼標籤的，妳又把我丟在一個特殊學校裡面去。」講完這句話後，哲維舒緩了一大口氣，像似嘆氣無奈，又像是試圖要放掉張力感。哲維當時是非常不高興，「我這樣跟她有多次的爭執，我還是進了啟明。」

七、學習生活中有了視障生同儕，開始接納自己的視障

高二開學，剛進到特殊學校的心態，「當開始進啟明，其實我就心裡保持著一個，反正我不要跟這邊的學生有太多的互動，我就過好自己的生活。」心裡是不知道要如何跟視障生互動，也不想有太多的互動，但是，經過了一些日子後，「進啟明後發現，整個想的都跟以前完全不一樣，我發現『哇，好多跟我一樣的視障者』，甚至各個狀況導致視覺障礙的，很多原因。」除了點字課外，這是哲維和年齡相近的視障生一起住宿生活，一起學習。在視障生群體，哲維感到一種普同感，有好多跟我一樣的視障者，也豐富了哲維對於視障的多元認識。「我進去以後就發現，好像其實你跟其他人沒有變得很特別。」這個群體的普同感，暫時安定了哲維對於自己視障的接納心理，暫時不用耗費心力糾結於外在人際社會的障礙態度。

隨著課程的進行，第一次學習拿白手杖自己走路，盲用電腦、定向行動都是在啟明學校學到的，當然，生活自理能力是他在家裡就已經會的，「再加上，在啟明裡面會有一些活動，那你久了時候，你融入生活，你跟著他們參加一些活動，」住宿生活，一起學習，這兩年的高中生活經驗，生活與學習的潛移默化，「慢慢的，等我畢業的時後，我已經可以接受我是視障，慢慢的可以接受就是，其實你好像沒有什麼跟人家不一樣。可是那個時候的我，拿手杖出去還是會覺得很彆扭。」哲維在高中這兩年的特殊學校的學習經驗，讓他有了一個視障同儕群體，不再是自己一個人面對視障經驗，「一種環境的薰陶，再加上、再加上自己慢慢會有一些體悟，就覺得慢慢比較看得開說，其實視障沒什麼。」哲維在視障圈內經驗到了接納自己的障礙，有了心理上的調適、再認

同，這也需要一段足夠的時間歷程，來醞釀、沉澱。

八、障礙接納與自我接納的心理動力歷程

哲維回顧自己的生命歷程，把高二進入到啟明學校，視作為一個人生重要的轉戾點，「我覺得比較大的一個轉變，就是進了啟明之後的生活，再加上，就是裡面的教學，然後帶給自己的一些啟發吧！」在這兩年的經驗，對哲維而言，是一段認回與接納自己的心理旅程，「特別的意義，主要是我覺得，除了接受自己是視障，最主要的目的是接受你自己的不完美。」別具意義的是，接受自己是視障，更核心普世的是，接受自己的不完美。

在啟明學校視障同儕團體，適時地成為哲維的支持與參照社群，輔助他能接納自己是視障的心理歷程，他自身體驗的箴言，「你接受自己是視覺障礙的這一點，你就可以開始慢慢去省視自己，然後開始慢慢可以接受自己的不完美。」擺脫了糾結的心理，便有更多的內在力量，接受自己的不完美，「我覺得你可以接受你自己，就是你的信心上的建立，就是你開始可以，你開始否定自己的時候，你就變得很沒有自信。」深刻地自我接納，有自信地和解自己與明眼人社會世界的關係。

障礙接納是一個需要時間的歷程，「就是一個循序漸進吧，可能就是你在啟明的時候，你就開始慢慢的可以接受視覺障礙，那其實真正行動、真正體驗、真正走出來的時候，是大學階段。」是一段時間歷程的人與環境的互動經驗，哲維自身的經驗回顧，進入啟明是一個開始，兩年的特殊學校生活經驗，轉銜到一般大學的處境。

哲維平常就有對自己經驗的反思，對於自己的人際互動行為，有種頓悟的體認，「對比啟明之前跟之後，那我就會自己去回憶，自己去檢視，我就是發現說，ㄟ，我好像慢慢跟一般同學的互動，沒有以前那麼排斥，我好像已經不會懼怕跟一般同學的互動，我好像已經可以接受在一般同學面前拿手杖出來，

我好像已經可以接受一般同學對我的幫助。」回顧檢視人際互動的自己，看到了自己有了明顯的心理成長，不像以前那麼排斥、不會懼怕和一般同學互動，也接受自己可以在一般同學面前拿出手杖行走，也適度地接受同學對他的協助。

九、升大學，選擇了助人志向的獨立招生管道

哲維參加了身心障礙甄試，最終，選擇了北海科大社工獨立招生管道，「原本就是已經有填學校，那如果獨招沒上，它就是依我的身障甄試的志願序去填，也許，就不會是我特別喜歡的科系，」身障甄試名額有限特定的學校和科系，依考試分數，照考生填寫的志願序分發，「可能就只是我可以念畢業或者就是我還行，還可以應付得來的科系，可能就不會是我真的很喜歡。」

升大學，選擇社工相關科系，哲維自認是符合自己的性向和興趣，「一直以來就是，從我本身的個性吧，個人的個性、特質啊。…喜歡幫助人，就是我以前一直以來都喜歡的。」還有一個自己的處境經驗，自己常受到人家的幫助，也想要盡自己的心力，學習幫助人，「就是自己開始會覺得，自己常常受人家的幫助，然後會想要盡一份心力，就是開始學習幫助人。」在進大學前，也有過幾次的志工服務。

十、感同身受的同理心，來自於過往經驗的助人情意

哲維憶述起，以前在國中的時候，班上有一位特殊生，「班上有比我，就是跟我一樣比較特殊的學生。她的症狀我不清楚，我到現在都還不清楚，」印象深刻的描述起她的特殊狀況，「不知道什麼原因，她在班上就都不講話，完全都不講話，然後每天就是做著很規律的事情。可是，那些很規律的事情，就是那些很重複的事情，就是我們一般人不會去做的事情。」可以感受到哲維對於他人處境的同理心，而避免標籤化她的障礙，就算還不能理解這個人的行

為，也是盡力地去認是她這個人，「那如果一般同學看到，他就覺得很突兀，他就會把她歸類為說是，可以說是資源班學生啦。」

有些同學會捉弄她，將她的作業本搨出去，「她的作業本被搨出去，我就會，我把它撿起來，或者在生活上給她一點幫助，那甚至還被同學誤會成說我喜歡那個女生。…我還有能力幫忙的情況下，我可以，就舉手之勞。」哲維對特殊處境學生遭受到同儕捉弄，有自己的切身經驗，以及感同身受的心理，願意給予幫忙，就算是被明眼人同學誤會、嘲笑，在同儕壓力下，也是挺身幫忙她。

哲維一直以來的個性，對人的特殊處境有同理心，有切身實際的助人情意。還有，在國中階段，做一些坊間的趣味心理測驗，對性格特質的分析，感到有興趣，和同學買書來一起研究，「國中那個時候大家研究星座、研究血型的一些個人特質，我對這方面很有興趣，就會去做一些研究。就像一般小朋友去買一些星座的一些書。」哲維的個性、性向、助人的心意，和探索人的知識有興趣，在升大學選擇社工相關助人科系，是非常好的專業學習與生涯發展方向。

在大學的學習生活，在住宿適應上，和啟明住宿生活不會落差太大。和一般生共學，哲維已較能接納自己的視障特徵，心態上有較為正向與自信。課業學習的內容，是他想要的知識，「是我很喜歡的，所以我成績一直都保持得不錯。那個時候，總平均都有在八十分以上。」在大學階段，參加了志工服務社，社團是由老師帶著去，在校外場域做志工服務活動。假日也開始到視障按摩站打工。

十一、實習，遭遇到不公平的待遇

大學社工系的課程規劃，有一專業實習，也是大學生活階段特別印象深刻的，「實習吧！就實習裡面收穫滿多的。那再加上，在實習的階段，有一些比較不公平的待遇，可是，就是，最少，現在回頭想想，最少我有把實習它完成。」在實習歷程，遭受到一些不公平的待遇，哲維在訪談時，沒有要多講他

在實習時具體遭遇到什麼樣的事情，僅僅是自我調適，安慰自己的說，「最少，我沒有因為說我眼睛的缺陷啊，我就沒有經歷過實習。雖然，我可能之後也都不會走跟社會工作相關的工作，可是，至少我體驗過。」不知道他在實習時，遭受到什麼樣的不公平待遇，甚至，可能影響了他，放棄了社工專業職涯進路的就業發展，這個助人專業，可是他當初興趣熱情所選擇的，也認真投入專業知能的課程學習啊。

十二、2018 年是一個很特別的一年

在個人的生命意義上，哲維特別標記了 2018 年，「比較特別的是 2018 年，…2018 年是一個很特別的一年，年初的時候我有參加一場 500 公里的接力賽，一人跑 10 公里，從北到南。…我就想說給自己一個挑戰，我就去跑。」那時候哲維還沒有經過訓練，不太懂得跑步的配速和呼吸，也還沒有去視障跑團，不太懂得一些視障跑步的經驗方式。

同年 10 月，還有另一個活動，九天八夜的協力車環島，「2018 年的 10 月有過一次環島，就是第一次騎協力車環島。…就想說新的一年一個新的氣象，那在想說做一些跟以前從來沒有做過的事情，剛剛好有遇到這兩個活動。」當初選擇這兩個活動，就只是想「就衝一波」，沒有什麼深思熟慮的規劃，是給自己一個挑戰，「因為環島是一個很有挑戰性的活動啊，你如果平常沒有在訓練，叫你去九天八夜的環島，很難。」

視障團體主辦的這兩個活動，對於參加者哲維來說，有個人意義性的自我挑戰作為目標，有自我動機去跨出舒適圈。「那個時候跑得很累，…跑完，就是滿有成就感的。」而在完成後有滿滿的成就感，重要的是在過程中，身體的累和不放棄的心理堅持，「…就真的很累，每天都累到兩隻腿都不是自己的，每天都在痠痛中度過，尤其第九天最後在北宜公路回來時候，一度想放棄，努力咬牙撐過來。」

十三、跨出舒適圈，超越自我的動力與目標

還有，是什麼動力，在身體活動最疲累的時候，數度有放棄的念頭，靠著意志力而能超越自我能力，撐過來，到達活動終點，完成目標？「…也剛好有一個我很崇拜的對象，就是我們台灣的第一位視障心理師，朱芯儀心理師，她也有一起來參加，…就是累歸累，然後自己就覺得一定不能放棄，…大家都沒有上保母車，我一定也可以。」在長征的路途上，有一個很崇拜的對象一起參與，激勵了自己，還有，同行的大家也都還堅持著，再加上一個屬於自己個人有意義的動力和目標，「再加上，心裡有一個動力，就是說芯儀老師都辦得到，那我一定也可以。…以她為目標，以她為動力。然後，後來就覺得『撐過來就是你的！』的一種感覺。」

看似機遇的兩個活動選擇，作為年度挑戰自我的目標，跨出舒適圈，是有哲維個人條件的前置基礎在，「…本身我就有運動的習慣。…沒有參加過這麼大型的賽事，再加上，沒有跑過這麼長的距離過，那是第一次。」以前喜歡跟同學打籃球、有去健身房跑跑步機，有去打盲人棒球，「以前也有參加視障展翼天使協力車隊的活動，…我以前參加的，就是一天的活動，我沒有參加過環島，…就是本身會跑步，沒有參加賽事，那我本身有跟協力車隊一起去騎過車，可是就沒有環島。」是活動強度的延伸，有自己的動機，想挑戰自我，踏出舒適圈，而不是被強迫設定的目標。活動，有社群團體的同行參與，支持的力量。

十四、親密依附與獨立自主

在啟明學校，在生活自理、獨立自主的學習經驗，哲維注意到了先天視障或是全盲的同學，「…對他們來說是挑戰的就是，他們是先天、是完全看不到的，而且視障的家庭會衍生很多問題，而且有一些會過度保護，甚至保護到可

能大學畢業了，還不願意放小朋友出來工作。」除了本身視障的生理性損傷要接納調適，也看到家庭關係上過度保護，對視障生的生活自理與獨立自主的相互影響關係。「因為我家就是有啊，有一點過度保護。我在讀啟明的時候，他們就會希望我假日每個禮拜都回家。…到大學，他們都希望我每個禮拜回家。」家人期待視障生假日都可以回家，在身邊看得到，較為放心，但對孩子而言，影響了他往外發展人際關係與自立生活的機緣。

從家庭轉銜到學校，不僅僅只是知識的學習，也有同儕人際的重要發展階段。孩子進入到成年前期，有自己的人際需要發展，「可是，（在啟明）你跟同儕有一些互動的時候，像假日有一些活動，就會想留在學校。…（在大學）我的交友圈就更廣了…」哲維的大學生活的假日是多樣的，有同學的社交活動、社團志工活動、也有在打工，「…我大一開始我就慢慢打工，我就假日時候就去按摩店打工。」孩子在獨立自主，與家人在親密依附，這兩方都需要在孩子成長的歷程中，有彈性的因應、調整。哲維的自立需求動力，「我已經，我本來就算是很獨立的個體，再加上我一直都想要逃離我家裡這個舒適圈，我想要自己出去外面闖一闖。」

「但家裡，就是我奶奶那邊，她其實一直很反彈。到後面就是我跟她有一些拉鋸。甚至我到後面，出去按摩工作的時候，她會希望我認真讀書在家裡，待在家裡，她看得到，她可以照顧我。」從學校轉銜到工作，哲維不僅要從學校學習專業知識和技能，也需要和家人的照顧關係上，以實際的安全自立活動，以獲得家人的信任，逐漸邁向心理的自立生活。哲維的主動性，逐漸轉化了奶奶對他自立生活的接受，「…到後來跟她有一些爭執，再加上，就是我有確實讓她知道說，我在外面是安全的，所以他們也才慢慢可以接受。」

十五、關於未來...充實生活，做自己喜歡的，活得精采

對於自己的未來，哲維沒有具體經驗的圖像描述，「就是想辦法充實自己

的生活，把自己的生活弄得精彩一點，就是做自己喜歡的事情。」但有一個自己的體認，充實生活，做自己喜歡的事情，活得精彩。

樂觀的個性，隨遇而安，「很多事情以後很難講，…可能去參加一些運動賽事，自己喜歡的事，出遊，等等，就是在工作之餘把自己的生活填滿，就是我所謂的充實自己的生活。」

哲維從大一開始，假日會在視障按摩店打工，目前是在視障朋友開的按摩店，論件計酬的工作型態，難以把握每月收入狀況，「就是把自己的，想辦法把收入穩定…因為，我們是做按摩店，收入是以論件計費，所以，你不能說有固定的薪水。」對於收入穩定的期待，並不在於金錢，而在於投入工作的時間長短，「可是，最少要有一定的工作天數，就是你一個禮拜，基本上要工作五天，就是把自己的工作填滿，要穩定下來，這樣子。」每週穩定排出五天的工作時間，但並不是每個時段，都會服務到客人，實際收入一定低於排出的工時的換算。

至於大學社工科系的專業職涯發展上面，看到的一個實習的不公平對待，在專業興趣發展與實習職場經驗的斷裂，在這個地方斷掉了在助人興趣、對人有興趣，助人工作，「就是慢慢發現到理想與現實之間的衝突，就會發現，其實就算你勝任這份工作，也不見得說，很適合你，所以就是，也不一定強求要，就是社工系出來就要做社工。」或許，未來這可以是哲維在就業安置、職業轉銜，再思考的方向。

十六、樂於分享個人生命歷程，是助人也是倡議視障經驗

關於接受研究訪談，哲維是真心投入自我敘說的，也有著他熱心助人的心意，「除了幫助你之外，就是可以讓更多的人去知道視覺障礙者。然後再來就是，其實我對就是，別人問到我生命歷程這一塊，其實我本身就不排斥，互相交流，做一些分享，其實沒什麼不好，」

哲維一直以來的個性是喜歡幫助人，大學選擇了自己有興趣的社工系，「因為我是有經歷過這樣的一個求學經歷，那再加上，讀社會工作的一些相關知識，那本身這些東西就是我喜歡的，...靜下來的時候就會開始跟心理做一些察覺。」社會工作專業知能的洗禮，更讓哲維是有自我覺察的，也有社工魂，「社會工作就是一個，對人的身心的一種研究，那，先從了解自己、到了解他人、到了解一個群體。」也期待，「或者是看了我的經歷，可以、可以給其他的人有一些啟發，那我覺得是，何樂而不為，也沒什麼不好啊。」

第二節 琴音的生命故事

琴音，是一位先天視覺障礙者，出生時就是雙眼全盲等級，有光覺、顏色，粗大影像。3歲前是祖父母照顧，幼稚園就讀台北啟明學校前，有換過幾間幼兒園，小學前學習點字摸讀。

國小、國中就讀視障重點學校，高中就讀音樂班，大學音樂系、音樂研究所畢業，「從小到大，因為，我比較是以學習階段，都是一個很標準的學習階段，念書、練琴、游泳等等，都很在軌道上這樣子。」小時候，體弱、有氣喘，母親找了游泳活動，試圖來鍛鍊她，改善體魄。

琴音，小時候開始學鋼琴，國中時有了想考高中音樂班為目標，也練習了長笛、手風琴、小號。國中二年級因故停了一年，不想碰鋼琴，家人和音樂啟蒙老師，引導她學習豎琴。國三那年參加鋼琴比賽有成績後，逐漸朝向音樂發展興趣。

去年研究所畢業，目前 29 歲，有簽約組團，朝向多元音樂展演方向，也嘗試自媒體 Podcast 製作個人音樂節目。

一、他人與自我在一個人的內心裡，自我獨白

琴音對於自己現況，「我都會開玩笑說，很不像 29 的 29。」，認為自己現階段，沒有符合社會期待，要有穩定的工作，生活圈會有很多的社交活動，「我都覺得，我不太像似人家，…可能說 29 歲，人家有穩定工作，人家的生活圈可能有很多、很多的社交圈，…對啦，對我來講，這些比較符合社會的期待。」說罷自己年紀的社會期待，琴音自己也意識到，這是一個現階段、暫時的自我現況描述，「但是就覺得，我自己現階段，就是暫時沒有啊，身邊也沒有。那有沒有這個需要，也許是可以思考的問題。」同時，她面對自覺的社會期待，也抱持著開放自我辨認的空間。

除了外貌、臉型，容易被路人低估實際年紀之外，還有，可能是說話方式，「有人是說，可能是說話方式，或者是說臉，我的臉型比較小的關係。」說話方式，指的是什麼呢？琴音的回應是，「我不曉得耶！這個是別人的感覺。就是在跟別人的談吐，我不太清楚。」

琴音不太清楚，自己年紀被低估是不是像朋友說的那樣。訪談對話時，琴音若有所思地，繼續說，「說話方式，我也在想這件事情，…就是好像跟年紀稍大的人，好像沒有辦法那麼 close（親近），那是我自己的感覺。」從他人互動回饋而覺知自己說話方式，琴音的自我探索，是認為，在關係中的對話，容易將長輩之人，視為高高在上的敬重感，「但有可能是小時候面對長輩的時候，好像就是會覺得長輩很高，我很低的感覺，然後，因為這樣的觀念一直根深蒂固在我的心裡面，然後長大要慢慢調這件事情，好像沒有這麼容易。」在從小家庭敬師尊長的教養觀念，深刻銘印在心，此刻覺受到自己與長輩間的心理距離感。

到大學前，琴音不善言辭表達自己，「我也覺得，…大概到了大學以前吧，我都不太知道怎麼好好的講出我可能內心在想什麼。我不太擅於適當的表達，所以，碰到什麼事情，我就是忍。然後我也覺得，時間過了，好像很多事情就

算了。」碰到事情，就只是忍，放在自己心上，沒有應對外在人際溝通或情感表達的引導者，「我都會覺得，好像什麼事情應該都可以迎刃而解吧！那個時候的心裡面可能的一個信念是這樣。也可能一直相信，很樂觀吧，就是相信說身邊的人，大家就只是同樣在經歷一個什麼事情。也許啦，我覺得我那時候是這樣看，我現在回想啦。因為當下只是覺得說，沒關係，忍忍忍，就過了。」

琴音在不熟的人面前，顯得害羞，有個性本身，也有音樂人的養成環境，多數時間在琴房練琴，少有社會人際互動經驗，「我在不熟的人面前，比較害羞。我自己覺得，比較少跟人互動，因為個性本身，或者是說，自己學古典音樂，那我們環境是，音樂系關在琴房，所以其實我們是把自己的事情做好，自己的東西練好，那跟人互動，除非說，就是我們參與樂團，或是我們室內樂，我們少少的幾個人這樣，可是那個互動也僅限於工作上的。」也跟自己學音樂的環境有關，在琴房把自己的技藝練好，練團時把自己樂部做好，諧和展演，團員間的互動，也是室內樂型制少少的幾個人，工作互動上也多半是展演前的準備、事務交流。

二、出生即盲，視網膜剝離

琴音，出生時就是雙眼全盲，對小時候的視力狀況，印象是有光覺、顏色、粗大影像，「我小時候就是全盲的等級，算是看不到，只是，小時候有光、有顏色，對，我記得我有顏色，然後是不是有粗大影像，可能有啦，但是，例如說物體是什麼，可能不是很清楚。」不太清楚，是不是有物體影像。

襁褓中的琴音，外觀看不出來，不容易被看出來她視網膜剝離的視覺障礙狀況，「其實，我小時候看不太出來，眼睛什麼的，因為外觀看起來都很正常。」當時，是護理師的大姨，發現了琴音眼睛轉動的方式，有些異樣，建議母親帶她去就醫檢查，「…我大姨她本來以前是做護士的，然後她就有發現我的眼球的轉動方式，那個就是很細微的觀察，那是跟一般人不太一樣。然後她就

跟我媽說，『嗯～那個，她的眼球不太正常，要不要去檢查一下。』」

就醫後，確診了新生兒先天眼疾的狀況，醫療健康的照護有限，「結果，醫師可能就跟她說，要好好的重視我的教育。那因為這個事情，我媽很常跟別人說，她因為這個事情，她哭了很久，一定會很無助，會不知道怎麼辦吧！」琴音是長大後，在一些場合上，從媽媽和家人那，聽到了他們對琴音自己先天視障的一些事情敘述。「後來都是媽媽講的，我才知道。然後，我小時候應該是不會知道，而且其實媽媽也不會，在小孩面前要堅強吧！」懂事後，對於母親當年的一些無助、不知如何是好的難過情緒，現在，是能換位思考的，也是觸動她的。情緒，不僅僅困擾媽媽，也是小小孩怎麼看待自己來回應媽媽的情緒。有那麼一天，琴音長大了，有機會看到了媽媽堅強的眼淚，那她又會是如何理解自己，以及她和媽媽家人的關係，她的內心感受會是如何翻攪呢？媽媽和家人會有機會，再看見與理解她嗎？我相信，是有的。

三、早年記憶

（一）、錄音帶、木馬之自體客體陪伴感

琴音是長女，有一個小六歲的妹妹。三歲前，父母親在同家保險公司、不同部門工作，小時候是祖父母帶大，「我們算是雙薪家庭，他們平常要上班，…在同一家公司在不同部門。我小時候比較是，大概是三歲以前，我是爺爺奶奶帶大的。」

三歲前在爺爺奶奶家的生活，家人引導她學習的教材，是播放影音媒材內容，「所以，其實小時候的我，就是聽錄音帶啊，然後學錄音帶裡的內容啊，我覺得我就是一個，很多人就會說，這很像自閉小孩會做的事情，妳就是跟錄音帶相處。」

還有，小時候喜歡的玩具，是木馬，「他們有買那個木馬，所以小時候我會喜歡，我覺得我跟木馬是朋友。」小時候，除了對家裡的木馬，有一依附安全

感，還有，「那個有聲音的那種，給小朋友坐，會搖來搖去的那個車子，只要外面有，我都會要坐，雖然要投十塊，我就會吵著我要去，我會覺得我跟他們是一國的那種感覺。」家人帶她外出，曾坐過商家店前的投幣式搖搖車，她有一個聲音線索的連結，只要有機會外出，聽到搖搖車播放出來的音效，就會央求家人要坐。出生即全盲的孩童，在早期感覺動作發展（sensory-motor development），缺乏視覺刺激，行動和活動上受到環境安全保護，其主動向外探索環境的學習回饋刺激少，就容易以自己身體活動來取得神經刺激與動作活動，並此滿足身體活動的需求。

琴音在家坐的木馬，和外面商店家有音效的搖搖車，於她而言，自己心裡的感覺，它是朋友、跟它們是同一國的感覺。「家人都會說我好像自閉小孩，其實，有一段時間，我會覺得，『啥～什麼，我真的很像嗎？』可是大了，我就會慢慢理解他們在說什麼，就是沒有在跟人家互動，沒有在人際互動這件事情啦！」家人說起，小時候的她，和她對自己小時候的感覺記憶，這兩者有焦點差距，也有家人和琴音當時的互動的脈絡、對話關係。

長大後的琴音，對自己小時候的某些行為，在家人對她的記憶敘述，和她自己對自己小時候的感受，在這兩者之間若有差異，她思緒逐漸轉向，來理解家人在說「什麼」，這內容是關於她小時候，之後，在我是誰，她們說我是誰，的內容記憶與內在自我對話。

（二）、晚餐的家人情感之陪伴

晚上，父母親下班回來，會來爺爺奶奶家一起吃晚飯，或陪伴她，「那晚上我們就會一起吃飯幹嘛，但就是晚上的相處時間，在我記憶中，因為我小時候會日夜顛倒，就因為白天，不曉得是分不出來，還是白天我就是在睡，根據他們的講法，我都是在睡。」家人說起琴音在爺爺奶奶家，那時候她會日夜顛倒，白天睡的時間較多。可是，在她自己的心情感受上，現在的她，對自己當

時日夜顛倒的情況，觀感是，「可能因為小時候沒有跟人互動吧，都在玩自己的，我覺得可能也是有這個關係，日夜顛倒。」

（三）、屬於自己的光覺和身體之個人記憶

琴音想起了，小時候自己有光覺的一段畫面，在奶奶房間的梳妝台，在那一面鏡子，興高采烈地，手舞足蹈的，快樂時間，是屬於自己的深刻記憶，人生的一段，浮光掠影：

小時候有看到光，我記得小時候我最喜歡玩，我就在我那個我阿嬤房間，我奶奶房間，有一面鏡子，他們就會在那邊梳妝打扮，我就會在那邊(笑)，那時候還有光影啊，我就站在前面那邊跳來跳去，眼睛飄來飄去的，對呀！我都不會忘記那面鏡子。就是，那是汐止，已經算是老家了，很多很多的回憶。

琴音聊起三歲前，在爺爺奶奶家的生活，記憶湧現，有大人說的她，不太會講話，像自閉小孩做的事情，作息日夜顛倒。這些從大人那聽來的，有關她的事情，她在認知想法上要記住，但是，也會有她自己的，對自己事情的溝通解釋、感受心情。然而，在奶奶房間的那一段，是屬於自己的成長畫面，是身體感的感覺動作，留記下來的，不是聽來的。

四、家人陪伴的人際對話練習

大概四、五歲時，琴音搬到大姨家，「大概是到了四歲、五歲的時候，就是搬來，…這一段我有點不記得，到底什麼原因，後來我就住到我大姨家那邊。」這個年紀應該是讀幼稚園的階段，「然後，我大姨就發現，我好像什麼都不會，我也不會跟人家互動，講話的時候，真的沒有互動的感覺，人家說一我就講一，人家說二我就講二。」大姨的護理師背景，曾注意到襁褓中的琴音的

眼球轉動異樣，這時候同住一起的日常生活，也親身感受到琴音人際互動與口語溝通的發展議題。

此年紀，語言發展階段，應該可以一問一答，使用四到五個字詞，能切題和人持續對話的，然而，琴音還在覆誦、仿說的語言發展，「就模仿沒有互動感，然後，嗯，我大姨就會常常跟我說：『唉～，妳小時候真的不會講話，都是我教妳講的耶！都要我跟妳對話，還有那一個阿公啊，妳都跟他講台語啊，什麼的。』」小時候的互動對象也不多吧！」小時候，不太會講話的樣子，是大姨跟琴音在家庭聚會場合閒聊往事，跟她說過的。也是大姨在日常生活情境，有意識地主動與她對話、互動，讓她有語言發展的學習對象，學習語言、理解語言，在生活中使用溝通。

而琴音，會對於自己人際溝通的自我生成，以及能力發展，有此感觸，「其實，我必須說三歲以前的我，嚴格來講，是不會講話的，就是沒有人告訴我怎麼講話，沒有告訴我怎麼做很多事情吧！」琴音回述小時候的發展經驗，讓我們知道視覺障礙對於幼年的她，要學習語言，是多麼需要家人的陪伴、對話，以及引導她接觸身邊的世界。

對家人而言，這也是需要投入更多的時間、互動，以及需要外界早療、輔助的資源。

五、「我想要…」的主體意識表達

琴音在看待自己三歲的生活，似自閉、不太會講話，她並不是在抱怨任何人，而是在面對她自己現在的人際關係。在朋友閒談間，朋友提及自己小時候的可被稱讚的事蹟，琴音也想著自己小時候在做些什麼，「所以其實，現在喔，…聽到身邊的朋友，在分享他自己的豐功偉業，…她就跟我講，她三歲的時候，就會背木蘭詩。我就說：『哇塞，這個有點無敵喔！』，天哪，我三歲，我都不知道我在幹嘛！我會聽巧連智。」小時候的巧連智，影音媒材，或者聽

歌跟唱，或者聽講內容，都是播放機重複播放的。

「因為可能看不到，你接收資訊就有限嘛，又沒有人引導你，你根本不知道，你根本不會覺得說『我想要看電視』，所以其實，嗯，我都跟別人說，我真正開始看電視，看那個八點檔，很認真的看八點檔喔，是從我小學三年級的時候，家人在看民視，我才加減聽一點劇情，才比較，因為可能會說話了，你才開始會有一些連結或什麼場景，我就開始才比較聽得懂電視在講什麼。」

琴音較能掌握語言能力和社會性交流的階段，也較能表達出「我想要...」的主體意識。但是，客體，存在於外的物體、語文概念操作，卻是需要個體有感覺、知覺的經驗為基礎，這是早期發展階段，個體經驗外在世界的歷程，並同時，學習以語言指認、概念之。琴音，幼稚園、小學低年級的學習生活，社會性互動，基磊了他的經驗世界與語言理解，有了充分的條件，開展自己主體的經驗世界，這替代學習（vicarious learning）的歷程，不是透過肉眼觀察他人行為而來，而是她的心眼，逐漸豐富、建構出自己與他人的社會關係。

小時候關於自己的這些事，多半是從家人那說起的，記下的。琴音心底在意的是「小時候，我也沒有特別調皮，所以，可能也沒有什麼可以讓他們拿出來炫耀的特殊技能。其實有時候我都覺得，我小時候應該皮一點，這樣子他們才有炫耀的本錢。」希望他們所說的小小孩的她，她需要聽到的，是能有肯定、值得向他人炫耀的認可。

六、進入啟明學校幼兒部，開始學習點字

三歲前的家庭生活，在爺爺奶奶家，四、五歲時搬到大姨家，「就在大姨家，那時候念台北啟明，對，我念了好幾間幼稚園喔，就是他們換好幾間環境，一直在換。」然而，學齡前的琴音，在融合環境與特殊教育的適應，以及

家人琴音教育資源的考量，「學點字、學電腦，都是在小學之前。就是那種，可能都是在寒暑假那種，我的記憶中是寒暑假階段吧！」

在琴音的學齡前的記憶線索，是人物，是特教老師的寒暑假，小阿姨會來台北陪她學點字，「就是學點字，有一段時間是我小阿姨陪我，她是特教老師，她寒暑假會上來，…我的記憶有點模糊，對，因為我只記得我小阿姨有陪我，她把點字符號弄得熟門熟路的這樣子。」

在幼稚園階段，學習點字，「點字剛開始學，小時候會覺得說，『嗯，這些符號是要幹嘛，我會用到嗎？』然後，有一點，我覺得小朋友都會這樣子吧，抗拒、不想背呀！我覺得都會吧！當你不知道要幹嘛，都會生起一股，我理解不到那裏呀。」點字摸讀，在學前階段是學得來的，但是，對於琴音而言，當時的課程訓練，以及家庭情感生活的心理需求，在認知學習與休閒活動的時間安排上，需要一些調節，「她們就會『妳要學這個，妳要學那個。』那個時候，就一直上課，在當下妳會覺得你被拖著跑，『哎～又要去上課了喔！』」

七、早年的記憶與時間感

琴音回溯憶述了早年生活，學齡前，「因為小時候比較模糊，除了鏡子的事情以外，還有聽錄音帶、木馬，就是一些比較片段式的，因為這些真的是小時候的日常，所以會容易有印象，其他的可能更細碎的，這個應該是可能自己也忘了。」生活經驗是片段的記憶，是穿越的，沒有先後順序，是屬於自己的早年記憶，有在阿嬤梳妝台鏡子前的手舞足蹈、聽錄音帶的、坐木馬的。是內心的，這不是從大人那聽來的。

琴音，小時候生活的時間感，就是以家人日常活動的時間為線索。奶奶信仰規律、穩定的作息，難得有外出的經驗，「因為平常都在家裡，可能我的爺爺他辦完事，或是他沒事，他就回來了，奶奶就是到了一個時間點，她會開始念佛、拜拜，也算佛教徒吧！就是一個傳統信仰的，可能什麼時間就要做什麼事

情，這樣子。」

在爺爺奶奶家裡規律的作息生活，琴音突然想起，一個自己害怕坐摩托車的經驗，是要從家裡要出門的經驗，記憶線索從聲音連結的當時生活感受，「我印象有點深刻，小時候我有點害怕坐摩托車。我可能因為不知道怎麼坐，然後，或者是說，聽到摩托車的聲響吧，可能吧！因為，我當時我只是知道我害怕，對，家人當時一直在想辦法把我拖上車那種感覺。…我那時候覺得好像要被摩托車拖著跑，那時候，心裡有這種抗拒感。」

或許是，要出門，心裡沒有準備好吧，平常都待在家裡，要出門去哪裡，不是印象深刻的焦點，就是，害怕的感覺，抗拒被抱上車的感覺，沒有了視力，現在，身體的自控感，也輕易被大人抱起來而失去了。

八、小學階段的融合環境，大會操動作練習

琴音，小學是讀視障重點學校，剛入學，就讀低年級時，學校有期待母親能陪讀，「小一小二時候，我們念那個視障重點學校的話，…（校方）有跟媽媽溝通啦，就是說，希望是說入班可能陪同多久，要看狀況怎麼樣，上軌道了以後，就可能也許不用。這是媽媽講的。所以，我小一小二有，例如說媽媽就陪我半天，然後可能下午又要回公司，那其實媽媽是因為我的關係，然後選擇，選擇做這個行業吧！」琴音，小學低年級時，校方期待母親能陪讀，協助她適應熟悉學校學習生活。然而，這是母親講給長大後的琴音知道的事，琴音也連結了，媽媽為她的視障學校生活而做了工作職場的調整。

說起小學，琴音真心地說，「真的，小一小二就真的我覺得，大家最純真的時候。」小學一二年級，融合的環境，琴音有了跟同儕互動的生活，小六歲的妹妹那時還沒辦法跟她玩，「我記得小一小二讓我很，我就很開心吧！就是什麼，運動會有什麼要跳舞的啊，…我想不起來了，對，那個舞步喔，同學是教我喔，真的是，真的是教到很生氣，還是要把我教會。我就覺得說，『他們怎麼

可以就這麼的』，當下會覺得自己很懊惱啊，『為什麼我惹人家生氣啦！』可是，我現在想回去，我很感謝他們讓我參與其中，就是，我很享受在那個當下。」琴音興奮地說起，小學同學教她跳運動會大會操的經驗，有她盡了全力學動作，以及挫折感。還有，當初同學們七嘴八舌地，熱切教他動作而心急，小孩直白的話語，琴音當下是感受到同學們的語氣急切，當時自己是覺得很懊惱的內心。現在，回想這一段，琴音是感謝同學們讓她參與其中。

在融合的環境，同學們學習大會操的動作，透過視覺，觀察他人，看到老師的動作示範而模仿習得，然而，琴音先天視覺損傷的狀況，缺乏視覺線索，對於動態的姿勢組合，需要有移動和定向的本體感，「然後我記得，我那個時候學動作，就是，學校同學也要我練，然後我回家，家人也要幫我看…動作，…其實很不容易耶！因為我覺得這個東西很難，你會有自己的體感，…可是問題是，每個人體感不一樣，你接收到的訊息也會不一樣。所以，就會覺得，那不習慣的動作，是不是要讓它習慣就好，就是，就會覺得這個事情真的是很難。」琴音在學習動態的姿勢組合，需要口述的動作描述指令，來協助她建構空間定向的動作體感，這樣的動作心像學習經驗，在一般明眼人觀摩學習的動作模仿和動作口訣提示之下，對動作訊息的溝通與理解，是不太一樣的口令動作，同學們個人的經驗性指導與口語覆述，對琴音而言，更是難上加難。

琴音對於自己動作技能的學習挫折感，除了自身空間定向的本體感受，也有人際間學習的動作口令理解。有個人歸因，也猜想著，情境歸因，「然後，嗯，其實小時候也會困惑啊，因為你回家練的，嗯，跟在學校練的，會不會，就算是明眼人，我現在想回去，我就會覺得說，我那時候的困惑點，會不會是說，就算是明眼人，那理解出來的動作會不會也會有差異？」自己猜想著，自己的動作理解，在學校學習與回家複習，對於動作的統一性，是否有情境差異的不同教導者而有誤差？

琴音是認真投入大會操的練習，聽到動作指導口令的理解，經驗到動作定

向的本體感，也盡力在和同學溝通互動，有社會性的情緒溝通感受，在融合的情境中，經驗這一切，「然後，所以在學的時候，我也就是同學說怎麼做，好像就會努力地去達到什麼，但是好像又不對，所以，在學的時候，就會卡在那個過程。然後就說：「我仿你喔，這樣對不對？」然後同學就會教到後面很生氣。你知道，其實小學是很沒什麼耐性啊，就說：「不是這樣啦，來來來，再一次，不是。」然後，我就會覺得『我真的沒有辦法。』，『可以，可以。』，『哈，你們都說可以了，我能說不行嗎？』」有自我挫折感，有人際情緒與支持，再有自我調適，而有成功經驗、自我效能感。在無以為繼時，同學們鼓勵、相信琴音可以做得好，琴音回應了同學們一起努力的信任、接納、參與。

琴音的融合教育，不僅僅是她一個人的心理歷程經驗，也有她家庭的支持，「然後那個我就學一學，就覺得(語氣自我懷疑)『啥？要跟大家一起參與，真的可以嗎？我可以上場嗎？』就是也會覺得，回到家也會覺得很挫折。因為爸媽其實上班，回家也都很累了，我就想說，『天那！他們也都跟著我跳耶！』對呀！」在缺乏視覺模仿的動作練習歷程，對大會操練習經驗上的挫折感，一度讓琴音自我懷疑，自己是真得可以和大家一起上場跳大會操嗎。也有琴音在融合環境、她和家人努力參與這一切，然而，她對家人下班後來協助她學習，琴音內心是有感到愧疚的。

這是一個一體多面的、融合的個人經驗，以及個人內心的情感敘事。當遇到挫折感、脆弱的情緒出現時，「就會覺得說，我有一個想法：『啊～已經看不到，就不要讓人家這麼麻煩。那他們說什麼，就做些什麼啊！』」

九、國中階段的人際挫折與支持

(一)、盲用電腦、橡皮筋的人際挫折

琴音談起國中同學想要拿她電腦玩遊戲的事件，而後，同學去跟資源教室告狀，讓她的電腦設備而被更換，被責罵、被責怪。「國中的時候啊，同學會對

於我使用電腦的事情感到好奇，因為班上就只有我需要使用盲用電腦啊，...然後同學們，其實他們也會想要玩電腦遊戲嘛，...我就試著去想這樣一個，試著去同理這樣的狀況。」，整體人際互動經驗敘述，琴音個人感受是委屈的，然而，琴音的敘事表達是，她是先試圖同理同學們的對電腦的好奇。

琴音談起國中時，受到捉弄的心情感受，是以解釋情境因素，「國中大家都有叛逆期吧！那…叛逆期的時候，像因為我小時候，我真的不太知道，大概到了大學以前吧，我都不太知道怎麼好好的講出我可能內心在想什麼。」琴音先嘗試理解自己遭受到同學們捉弄，是國中同學們的叛逆期、還未成熟的人際行為，才說起自己當時不知道如何應對的個人狀態。小時候到大學以前，琴音還不太知道怎麼說出自己內心想講的話，「我不太擅於適當的表達，所以，碰到什麼事情，我就是忍。然後我也覺得，時間過了，好像很多事情就算了。」

鋪陳描述事情緣由，最後，才說得出自己的內心的感受，「可是，我當下是覺得說，因為你們去告狀，你們去說我做什麼事情，然後讓我被老師責罵，...很多的事情就要被資源教室的老師責怪。或是心理上就會覺得，在那個當下是覺得很不平衡、很不舒服，其實還是，會的，會的。」被同學欺負、被老師誤解的心情感受。

有些同學們在午休的時候，會拿橡皮筋射她。琴音午休起來，摸到自己的電腦桌上有橡皮筋，知道了同學那橡皮筋射她，內心深處是難過，「午休的時候，他們很喜歡玩那個，射橡皮筋的遊戲。...我午休起來，...我就納悶的說，為什麼我的電腦桌上有一條橡皮筋，好好的躺在那裡。...有同學說，因為午休的時候有人想要射橡皮筋，要射我。」遭受到同學們欺負，琴音是理智化地怪罪自己，然後委屈地控訴這情境，「然後，我就覺得說，這到底是，這到底是個什麼樣的狀況！到底是對我不滿嗎？其實，對呀，到底是對我有什麼不滿。」

（二）、國中一段迷惘的黑暗世界

國中課業壓力是琴音最感害怕的一段生命經驗，「國中最可怕的事情就是，大家會比較說，小考啊考幾分，這讓我心理壓力很大，就覺得說，為什麼誰誰誰可以功課這麼好，我也很希望就是成為像他這麼優秀的人，都可以不用煩惱念書這件事情。」有課業學習的負擔，競爭比較、被期待、想要獲得肯定等。

國中的生活，除了課業學習，也有練琴、連游泳，生活時間被排滿，覺得很忙、很累，但不敢抱怨，「我也覺得我都念得，因為我國中的時候，我要練游泳，我要練鋼琴，我實在是覺得我的生活，就是滿到一個不行。可是，我又不太敢抱怨，因為，我覺得我抱怨呢，同學們也會說，『那我晚上也要去補習呀，我也是很忙，很累呀！』」很需要被身邊的人體諒，理解她的課業學習壓力。

國中時的琴音，壓力很大，內心是紛亂的，情緒是很壓抑的一段歲月，「其實當下我講不太出來耶，因為，我會覺得那個當下我一直忙我的事，我一定要把我的事情做完，…整個人也很亂吧，…我不想把不好的東西帶給別人。嗯，對呀，就自己可能滿肚子的委屈，就不知道，就無從述說。」這些內心情事，是無處也無從傾訴。「那個時候，好像同學又欺負我，然後我也不知道怎麼跟家人述說，好像跟大家的距離都很遠，大家又不太，會覺得大家都不太諒解我。」

（三）、國中班導師的理解和接納

國中的課業壓力感，曾一度讓琴音作了一個「不太好的示範」，「因為我覺得講出來，有時候想想有一點丟臉…然後，其實班導發現這件事情的時候，他並沒有，我覺得我很謝謝他吧！…班導好像就是私下跟我講，然後我當下的反應就是一直哭，完全是講不出話。」曾經的一段迷途，班導沒有公開斥責，而是個別的關懷規勸，讓已經自責、羞愧的琴音，保有一絲絲的自尊感。「所以其實，我覺得這件事情我是感謝他的。」

琴音在國中階段，是她生命階段中，內心最低潮的階段之一，她很感謝班

導對她的關懷，也很感恩他，一視同仁地對待她，「班導除了這個事情讓我很感恩之外，就是，他讓我感受一件事情就是，當今天同學或者是我犯錯，我們的懲罰都是一樣的。…我覺得這件事情很重要，就是一視同仁的對待。就是，並沒有因為我看不見，你就不用做，或是你就換一個處罰方式。」在日常生活的教育與對待上，一視同仁地對待，讓琴音感受到被接納，而不是同情憐憫她的視覺障礙。「對我來說，…我也跟大家一樣，我跟大家是一樣的，我並沒有因為怎麼樣就不一樣，我覺得這件事情很重要，因為，我們真的就只是眼睛看不到，我們還有其他事情是可以透過學習的。」日常生活中平等的態度，對琴音而言，是一個社會接納到障礙接納、自我接納的重要意義。

（四）、黑暗孤寂中的關懷暖流

在琴音成長階段的活動參與，也會有一些人，在她心中，是一種窩心、溫暖的存在，「講一個很認真的，我覺得我很珍惜那種，可能從營隊認識的朋友，尤其是，到現在還會主動找我的那種。雖然，很少很少，但是當他想到你的時候，你會覺得很窩心吧！」在活動參與、人際場合，琴音缺乏視覺線索而社交活動慣性被動，但純真的個性，是樂於真心與人交流，「他當時吧，應該是少數會跟我主動聊天的男生，…我可能是因為慣性或看不到的關係，會比較不太主動去找人聊天或幹嘛，所以，只要有人主動稍微關心你，你心裡面就會泛起那一點點的漣漪。」琴音記得的是，國中那位同學，國中三年來的陪伴經驗，主動關心她的溫暖、接納，「曾經幫助過自己，對，而且是陪伴了國中三年，整整。」

十、高中音樂班的幸福時光

琴音的高中，就讀音樂班，音樂班的學習生活，充滿著幸福感，「其實我高中過得很幸福。高中上音樂班，就是剛開始適應音樂班的新生活嘛！那因為，

其實同學之間，我覺得我們班算是很和樂吧！整體來講，大家都很接納彼此啊。…就音樂班很像一個大家庭。」和她從小學音樂的生活，是契合的型態，同學們也是從小學音樂的，獨奏、伴奏、樂團、音樂會，「我們有一些，就有一些大家就比較好吧，要合作，或者要辦音樂會，我覺得很慶幸的事情是，『ㄟ，我都不會找不到人耶！我想要找中提琴就有中提琴，我想要找長笛，ㄟ，就有不錯的，而且，而且都是功課很好的同學。』對，我覺得好幸運喔。」音樂協奏，人際和諧，各樂器各有特色，重奏對話，有主旋律，也會有聲部伴奏，大家一團和樂。

十一、大學被宣判的死刑，無法參加樂團演出的遺憾

琴音如願，大學進入了音樂系，「大學的時候，我其實很自豪，我上了北藝大，可是他們對於，就是『是不是要讓視障生彈樂團』這個問題，一直遲遲沒有給出答覆。」然而，琴音遭遇到了社會態度上的障礙，學院師長的官僚體系決策者，對於身心障礙者的態度，而阻礙了琴音參與學校樂團演奏的權益。

「最終的我被判了死刑，但是我其實沒辦法接受這件事情。因為他們的理由是『妳沒有辦法看指揮，所以怎樣妳都會有落差。』」那我就想問一句話啊，『那今天，明眼同學你就覺得他們不會有 miss 嗎？他們不會有 lost、他們不會不專心嗎？』難道，就是，我心裡面就一直想說，『難道視障者就要被貼上標籤，或者是我就一定要很厲害才可以跟你協奏嗎？』就是，回到，我會這麼 care 就是，音樂系你就是要讓我們來學習與實習，你到底有什麼權力拒絕我學習啊！」

在當時，在溝通、爭取的歷程，也是一段漫漫煎熬的日子。這事件結局是令人非常遺憾的。否定的理由，卻是在標籤化視覺障礙者，而不是在音樂演奏者應該有的琴藝才能。「好像我的能力，不是因為我是鄭○○、我的能力，而是我的視覺障礙，不被認可。…就今天因為我們看不見，我們就要被否決，這真

的是非常的，非常的不公平。」琴音清楚的自我表明，權益爭取的是，公平的對待，是琴藝才能上的指教點評，而不是偏見地以她的視覺障礙為由，否決她參與樂團演奏機會。

琴音的情緒調適，一如她個性溫和般，自我反思與轉化，「那其實，想起來，有一點點有那麼一點點遺憾啦！嗯，但是，我覺得如果一直卡在那個遺憾，好累喔！」後來在，就讀研究所期間，在一個節目《圓夢心舞台》訪談的機緣，有三分鐘的自我介紹的故事分享，「在寫那三分鐘故事的過程當中，就是我把一些比較難受、比較痛苦的事情，又拿出來整個在心裡面過一遍。」

這個在大學時期，遭受到偏見而被障礙參與樂團合奏的遺憾，在節目拍攝，有重回高中母校與學弟妹樂團合奏，「我有回（高中）母校，就是拍排練的橋段，…對我來說，算是一件很欣慰的事情吧！就是覺得說，『ㄟ，我還是有被重視。』」一個節目的機緣，讓自己重新回顧這一段生命故事，節目畫面拍攝，也貼心設計了一個重回高中音樂班的幸福時光。母校樂團的公演，邀請琴音幫忙彈奏豎琴，琴音也有了實際體驗了參與樂團演奏的，以解心結。

十二、獨立生活的自我意識與家庭關係發展

大學畢業後，琴音原本是想試著在外租屋、獨立生活，建立自己的生活圈、出國深造，「原本是我大學畢業，我就想要出去租房子了，…是我需要建立自己的工作模式，然後，自己的生活圈，自己的什麼，然後以後，真的要出國去深造。」琴音想像著自己以後要出國深造，會需要一個人獨自在外生活，但是，她自己並沒有真的在外獨立生活的體驗，「其實，我覺得很誠實的講啦，就是，我很多時候都是家人帶著跑，然後有一些視障圈的朋友，他們都是自己趴趴走(台語)，嗯，同樣是先天盲，中南部自己出來租房子，到現在很獨立的那種，我覺得到現在非常羨慕這一種。就是自己不想說被束縛吧。」琴音的離家租屋，不僅想要的是生活獨立，也是一種心理上的追尋自主，也是發展自立的

人際社會生活，「他可以做得到的事情，我好像也可以來試試看。」

琴音在大學畢業階段，面對自己的人生，進入到青年前期階段的發展議題，離家獨立生活對她的意義性，有面對視障的生理條件而能自理生活，有工作上不依賴家庭援助的經濟自足，有自我獨立意識的心理自立。「我理性上知道，我需要生活上可以怎麼去調整跟改變。我本來就意識到這件事情。」

與琴音家庭熟識的親友，在家庭內的話題，也給了母親一些意見，「他們都說，我媽讓我太幸福，應該要讓我怎樣怎樣。獨立出來，自己去承擔一些事情。」琴音的自立生活，不僅僅只是她一個人心理的事，更是琴音在她的原生家庭，大家一起成熟發展的事。有個人心理調適，也有家人間心理關係的調適。「我覺得對媽媽來講，因為很多東西是，都是她給的，然後是她一手這樣子看下來，那就是說，要放手，對媽媽來講其實『要放手』，不是一件很容易的事情。」親密依附與自主獨立的人生發展議題，是彼此間，相互影響的。家庭母親對孩子的愛，給予的生活支持，也會隨著琴音的長大成人，而有些形式的轉化。

家庭，琴音與家人，需要一段調整和適應的時間，琴音自己清楚，要有個與母親持續溝通的歷程，「自己要有個，正在經歷一個溝通的過程。就是說，我希望，說真的，我不希望很多人一直念媽媽，就是覺得說讓我太好過了，或者是怎麼樣，因為我覺得這種話我聽多了，我心裡面，我相信不管是我心裡面還是她心裡面，都不好受。」琴音個人心理在經歷獨立自主的發展需求，她在和母親的心理關係上，也同理母親的心理掙扎，以及琴音不希望，母親因她遭受到他人期待而有難過的心情。

十三、樂團工作與視障生同儕和家長

「研究所，我覺得就是面對工作，跟學業吧！一個很重要的人生階段，就是，怎麼樣去找到生活的平衡。」琴音大學畢業，考上研究所，也同時開始自

己人生的第一份工作，在工作與課業間過生活。

琴音的一份工作，是加入一個樂團，「我第一份工作，等於是說，人生階段是我在念研究所的時候…。第一份工作，加入了一個樂團。…因為我們視障圈真的很小…團裡面大部分跟我從小就認識，大家其實都有一定的私交。我們（樂團成員）都有一起長大的。」多數團員是從小就認識、一起長大的，有一定的私交，然而，現在，大家聚在一起組樂團、工作，就碰上了工作任務要求與私交關係上的人際相處難題，「但我不想因為工作去影響到我們的私交。」

但這一份工作，琴音面臨到的人際難題，不僅是樂團成員間工作角色與情感私交的相處，「我面臨最難最難的問題是說，當那個私交要跟工作綁在一起的時候，你要怎麼讓事情，在就事論事的前提之下，你才可以顧慮到對方的感受。」琴音對於樂團是有專業發展的想像，對工作態度是有所要求和期待的，琴音自覺卡在人情問題，但是「如果私交太深，那又有家長這一層關係，要考慮到，家長們之間的交情的話…」也有樂團成員的家長們，家長們之間的交情關係。這讓重感情、敏感她人情緒的琴音，要顧慮到人際和諧，深感困擾。

十四、未來，我想要...

去年，研究所畢業，也加入了第二個團，和這個團有兩年的合作。未來，琴音想要朝向音樂表演發展，「我比較想要把我鋼琴的技能在提升回來，然後還有我的手風琴，…手風琴其實相對方便很多，你要接場、你要幹嘛，真的是差很多。…歌唱方面也是希望會提升吧，就是，希望是有系統的學習。」提升鋼琴技藝，熟練手風琴作為表演接場之用，以及，目前找了教歌唱的老師，有系統地提升歌唱技巧。

自媒體音樂頻道，也是未來發展規劃之一。先前受到音樂專才 YouTuber 網紅的啟發，「YouTuber 對我是有一些影響，我有在想這些事情，只是就，我暫時不考慮影像這個部分，因為，影響處理相對來說，今天要做好一個東西，相

對是比較麻煩一點點。」有想做個人音樂頻道，自媒體先從 Podcast 開始，「可以來做 Podcast，就是因為 Podcast 不用看吧！那只用聽的就可以。」

日後，有機會，琴音會想說跟大眾分享自己的生命經驗。這也是她願意接受訪談的動機之一，「其實今天我想要來分享這些事情，對我來講是一種學習。會這麼說，是因為，嗯，我可能日後啊，會想說，去跟人家分享我的生命經驗，就是我有這樣一個想法啦。」

第三節 明慧的生命故事

明慧在彰化出生，18 歲高中畢業後，北上就讀大學，至今 23 歲已在台北獨自生活 5 年了。明慧是早產兒，在保溫箱時視網膜剝離。家裡手足有一個雙胞胎的姐姐和小六歲的弟弟，他們視覺功能都正常。父母親都是大專畢業，父親算是自己開公司，母親在日商公司做內勤行政是主管職，明慧和姊姊兩人在就學前是阿公和阿嬤照顧的，「我唸書以前，是阿嬤在照顧我的，因為爸媽在上班啊。」

一、學齡前主要照顧者是阿公阿嬤，以及家庭教養方式

父母親的教養方式較為開放，一視同仁的態度，「我們家不只我一個小孩啊，所以他們對別的小孩怎麼養，就怎麼養我啊。」並不會因為明慧有視覺功能障礙而有強烈的補償心態，阿公阿嬤的養育也沒有特別保護她，明慧也認為自己不用因視力障礙需被特別保護，或是依賴，「他們不會說要特別保護我，或者是什麼。我覺得，跟爸媽有關係吧，爸媽就這樣，那他們也覺得說，我不需要特別保護啊。」小時候的明慧，在家庭生活常規上同樣會受到一般管教，而有些時候和姐姐玩鬧時，出些狀況會被責打，但是明慧做為一個小孩的人際敏覺

是本能的，「就小朋友很聰明啊，妳就跑去阿公那裡，妳就知道妳絕對不會被揍。」阿公會出面維護明慧。

「阿公跟阿嬤說：『妳不能揍她啊。』那你可能在玩的時候，那姊姊可能被揍啊，那…可是妳小時候怎麼會意識到，這不公平啊。就是妳不用被揍，開心啊。」長大後的明慧，憶述起這一段小時候與阿公阿嬤的互動，意識到雙胞胎兩姊妹的關係，她是較被阿公呵護的人，雖然當時年紀小，只是覺得不用被揍而感到開心，但她心裡也承受姐姐的情緒回應「這不公平啊」。

二、本體感來自開放自然的日常活動之親身經歷

明慧小時候和姐姐，會在家附近玩，「因為那路線每天在走啊，所以，算熟吧。而且，玩久了，那個小朋友，鄰居的小孩就會帶妳一起玩啊。」跟著姐姐、鄰居小朋友一起玩，溜滑板車、騎腳踏車等，「小時候溜滑板車的時候，我就知道，我不能超過我們家巷子口，因為超越巷子口之後，外面是馬路，非常可怕。」雖然出生後，發現沒有視力，看不到外面的世界，但是聽覺空間定向，已是透過日常活動而磨練出來的本體感，而有的行動定向，「那我可能到巷子口，我就要停下，可是這個經驗也不會特別教，可能玩的時候，就溜到那裏呀，那就是你就會停下來啊，因為外面很多車子的聲音啊，你也不會衝出去啊！」

三、學校老師的理解接納，引導同學與盲童互動

上幼稚園，沒有太清晰的回憶，但有對於老師待她如一般人的態度，她是有很深的感觸，「幼稚園是你開始接觸團體嘛，因為要跟大家一起相處，…像老師，她就會跟同學說：『她跟你們一樣』，因為老師本身不會覺得我比較特別。」明慧感受到老師待她的態度，沒有把她特殊化對待，了解她的學習能力與需求，給適當指導，「她瞭解，你可以做到什麼，或者是有些東西是你那個時

間可以學習的。」老師在班級互動上，也引導班上其他同學認識與接納她，「…老師可能會瞭解多一點啦，譬如說，要怎麼跟你相處，那這東西，老師就會自己去轉化給同學知道啊。…這樣也會影響到其他同學，就是，他們就會『喔』，這樣跟你一樣玩啊。」明慧感受到老師的理解與接納，也接受到其他同學的友愛互動。

從家庭生活轉銜到學校學習生活，明慧第一個團體生活與學習的經驗，沒有什麼太特別的印象，但於她而言，幼稚園老師作為團體的帶領者，「我覺得，她其實滿重要的，因為老師她就是這樣，即使你看不到，同學也會知道啊。」師長的態度與對待，把她當成一般人教育，即使她看不到，也是會知道的啊，這是留存於心的。在明慧的求學團體社會生活，在這理解接納與社會支持上，師長起了一個重要的影響力。

四、家人對障礙的接納度，影響著盲童自身的障礙接納

有沒有幼稚園更早之前的記憶，訪談當下，明慧直接回答：「很少耶！」或許有些家裡親近的、看著她長大的長輩們，在家族聚會上關懷提起她的事，或是敘述對她小時候的印象，「這是別人的轉述耶，可是，我覺得別人轉述的，參考度不高啊，我不知道啊。」明慧目前還沒有想要納進家族長輩對她成長經驗的記憶描述，尤其是在視覺障礙議題的關切方面。

家裡長輩、父母是怎麼接受明慧早產出生後看不見的狀況嗎？「一開始不行啊，誰有辦法接受自己的小孩這樣子。…媽媽，她跟別人講的時候會哭啊。…就哭啊。對我來說，我不會覺得怎樣啊。就是～但是，我會知道說，她就是一開始沒辦法接受嘛。」父母家人和明慧也都要面對先天視覺障礙的生活現實與心理調適歷程，但對於先天性的身心障礙者而言，主要照顧者的接納狀態會是先天性身心障礙者身心成長的重要支持環境。

母親當時的眼淚，明慧是困惑的，「如果妳可以接受，妳為什麼要哭。」但

是明慧的感受是難受的，還不知道要如何自處的情緒，「我只是覺得她很煩，為什麼要哭。」長大後的明慧，智性上雖然能理解，這是一般人一開始難以接受和面對的處境，但是家人面對她視覺障礙的真實情緒，已經在日常的生活，逐漸進入了她的心底，「如果她可以接受，她為什麼要哭。她講到別的小孩，就不會哭，可是她講到妳的時候，就會哭，為什麼要哭？」在此處境，父母、小孩，各自有其需要的一段時間歷程，面對自己，也面對他者，兩方彼此若能準備好自己，再有機會相互坦誠的溝通表述，會是紓解自己愧疚感，以及協助對方也解開心結的可能條件。

五、母親的情緒與盲童的感受，兩者是難分難解

母親是明慧的主要照顧者，在找尋相關視障教育資源，「她就遇到別的視障的人或者是別的家庭，他們就會互相討論啊。」母親在她的人際支持上，宣洩自己的情緒，但是當時明慧也在身旁，這些大人間的話語，聽在小小年紀明慧的耳裡、心裡，卻是把母親自責的情緒當成是自己讓她難過的原因，「可是，你了解她跟別人對話內容的時候，就會知道，喔，她就是沒辦法接受啊，她可能就覺得把妳生成這樣啊，就哭啊。」明慧難受的感覺也只好暫時封閉起來，「她就哭啊，我沒什麼感覺。」母親的這一段心理調適歷程大概走了七、八年吧，「後來就不哭了啊。因為，她也過了這麼久了，至少到幼稚園，也是七、八歲了，有什麼好哭的，妳也該哭完了吧。」但是明慧的自我意識，自我生成之路也逐漸明顯了。

六、讀小學前，媽媽找的點字老師，陪讀、學習點字摸讀

在上小學前，明慧就已經學會點字了，「我幼稚園就學了，因為要念一般學校，所以你摸讀速度要趕上一般同學上課。」在學習點字的當時，「小時候誰想要背啊，有夠無聊，點字又有夠難的，…就注音啊、數字啊，不一樣啊，特別

花時間去背這個啊。」要在生活中抽出其他時間來學習點字，小孩心態上的驚扭是需要一些時日來調整的，「點字老師是我媽媽去找的，那她是在圖書館工作的視障者，…然後上她的課，她問我，我也不想回答她，因為她看不到的關係，我媽媽也會在旁邊，不想回答她的時候，我媽媽就要告訴她。」是母親也需要投入時間心力，陪著明慧上課、學點字，安撫情緒，回應學習狀況。

「學點字，我沒有覺得很痛苦，」明慧主動說出學習點字的經驗感受，並歸因說「因為我沒有被逼迫著要在短時間內學會，或者為了什麼。雖然我長大才知道，我學那個是為了我要念書，跟得上一般人。可是，我小時候學的時候，沒有壓力，所以我不會討厭。」當時，母親的睿智與耐心，不因求好心切的情緒或因時間壓力，而給予明慧過多的要求。在母親溫柔地堅持與陪伴之下，能讓明慧覺得單調無聊的點字課，持續下去，並讓這基礎的文字閱讀能力與學習經驗，成為了明慧將來自學的能力，奠基下良好的認知學習基礎。

七、雙胞胎姐妹小學同班，點字作業需要協助寫上國字

小學一、二年級，明慧是和姐姐同班，老師交代作業、寫聯絡簿，會期待姐姐能協助明慧，「但是因為我們兩個就太愛吵架了，所以我們就，小時候會有自己的朋友啊。」明慧並沒有依賴姐姐的照顧，而是有自己的同學朋友幫忙抄寫聯絡簿，並說明作業怎麼做，「老師一開始用講的…作業是什麼，…同學會幫你抄在聯絡簿上，那他在幫你抄的時候就告訴你說，作業是什麼。」

明慧念的是一般小學，不是視障重點學校，在她還沒有使用盲用電腦前，她的學校作業是需要家人幫忙，在她點字作業上，寫上國字，讓老師看得懂，「因為一開始是用點字，不是用電腦，可能他們就需要幫你把點字上面寫上國字，讓老師看得懂那些點字上面到底是什麼意思。」但是在讀書方面，或是作業習題，家人並不會幫著做，「像讀書方面，他們就不會特別幫我說，『ㄟ，妳的考卷要幫忙幫妳做啊』，或者是什麼。」母親也不會陪著做，或盯著做，「她

覺得這是你自己的工作。那，你要不要努力也是你自己的事。」

八、自然的分班，解開雙胞胎姐妹出生就綁在一起的命運

升上三、四年級的自然分班，姐妹倆沒有在同一班了，是隨機的分班，還是父母有跟學校反應呢？「學校有問，可是我們、家裡人就說不用，她們不需要同班。」父母親並沒有過度的期待雙胞胎姐姐要特別照顧明慧在學校的生活，明慧也對於這樣的分班結果，認為「因為我們太愛吵架了。這樣去了不同的班級，對她也好，對我也好。因為，不會被綁住的，譬如說，有的會覺得說：『妳是她姊，就一定要照顧她啊。』」雙胞胎姐姐在角色上，從出生懂事開始就背負了他人對她「要照顧視覺障礙手足」的期待，「老師也會期待吧，妳是姊姊，妳要照顧她一下啊。爸媽，家裡人也會期待一下吧。」但是，明慧對於兩人要綁在一起的命運，是覺得對姐姐不公平的，「可是，她為什麼要照顧你？就像一般同學，她是你同學，可是她不見得要照顧你啊。」明慧認為，姐姐照顧她不是應該的，也認為父母回應學校分班的顧慮，並不是要求明慧自立，「他們就說她們不需要同班。這樣對她也好啊，她可以去發展她的朋友圈。反正，到了某個時期，妳不可能一樣跟她共同的生活圈啊。」升年級分班是一個開始的機會，解開雙胞胎姊妹從出生就綁在一起的命運，明慧也自知，自己終有一天需獨立過自己的生活。這個過程，對父母、對明慧、對雙胞胎的姐姐，都是不容易的放下與放心的心理調適歷程。

九、資源班的標籤化印象，使用特教資源的心態調適歷程

明慧在三、四年級時，被資源班老師找去，「我以前也沒有這樣啊，因為那個資源班也不是我小時候一年級就有的東西啊，我不知道，我是三、四年級才有的。」老師用抽課的方式，找明慧去資源班，說明輔助資源的協助，也了解她到資源班補救教學的意願，「我是被老師叫去聊聊天的啊。老師就是想要知道

你對資源班的想法啊，可是當時那個時候，就是因為同學還在上課，因為你要出去嘛，你就不會跟同學一起上課。」明慧告訴老師，她不想去，老師沒有勉強她，「他（老師）說你以後什麼課就來這裡上啊…就是有這個資源可以用。就是你要不要用，我當時沒有被很強制要做。」

「我小時候超討厭資源班，我幾乎不去資源班。」一般同學對於「資源班」的歧視態度，以及去資源班好像是某種能力不足的刻板印象，「是一個被標籤的很嚴重的東西啊。會去資源班的人，就是你某些地方需要加強嘛，你絕對不會純粹只有，就是，以前那個年代啊，你不會只有功課不好。」這些負面標籤，深深影響著明慧要不要抽課到資源班上數學課的意願，「我就覺得，我以前沒有去資源班，我就會做這些事啊，那我為什麼別人在上課，我現在這時候要去資源班啊，我一樣可以做到別人上課做的事情啊。」明慧當時是很排斥去資源班，後來，會有巡迴輔導老師來學校教她，明慧不懂的內容也會主動問同學，「可是摸圖，有時候會需要有人教，那有時候，偶爾還是會去問一下資源班老師啊。」明慧給自己的說法是「那問一下，不差啊，就把他當別的數學老師，你問他問題。」高年級的課業學習，需要越來越多非語文的圖形、概念，所花費的時間也越來越多，「…圖形，高年級的時候越來越多啊，那這可能要花更多時間去，可能下課時間問同學、問老師啊，你就要花比較多時間。」學科學習的時間越來越多，甚至排擠掉其他學習項目的時間。

十、不想要被別人說「妳看不到，所以妳不用…」

明慧的成績能不錯，但仍免不了因為分數不到老師標準而有打手心的處罰，「反正國小那個時期，國小國中就是少一分打一下啊，就是會被揍。那不想被揍，自然就會念書啊。」有的老師會一視同仁的處罰，也有的老師看到明慧的視覺障礙狀況而不忍心處罰，「就是考試考不好啊，就是照打啊，有的時候老師會說，就我覺得會跟在意別人有關係吧，可能我不想要被別人說：『ㄟ，妳看

不到所以妳就逃過了被揍。」的這個。」有些同學會羨慕她不用被打，或有些同學無心話語，更凸顯了明慧的視覺障礙的身分。明慧沒有強烈地跟同學解釋，但在心裡是覺得是被誤解、不被認同，「可是，我也沒有叫老師少打我啊，所以你就會，我可能就會跟老師說，你也不用特別這樣，因為你這樣我會很尷尬啊。」明慧不想要跟別人不一樣，不想要在一些事情的差異上，被歸因在她是視覺障礙者，而有的差別待遇，或是特別對待。

這樣的差別待遇的經驗，一直存在於明慧的生活情境中，「我覺得跟小時候經驗有關係吧，不一樣會被講話，像『妳為什麼不用被揍啊，妳看不到就比較好啊，這個妳不用做、那個妳不用作啊』，可是也沒有不用做啊！」這些話，不僅僅在學校同學關係中，「就是家裡人會講啊！姐姐就會講啊！」深烙在明慧的心底，也影響了明慧的自我認同的發展。「如果沒有這些態度，…我可能就不會那麼覺得，我要跟別人一樣啊，要做到什麼。」

十一、面對同儕的捉弄行為，有自我效能的人際因應行為

「我小時候跟別人處得，就跟別人打來打去的，所以被說那個，…不過，會被問啦！『啊，妳看不到，妳怎麼跟別人在教室追來追去？』就熟悉那個動線啦。」明慧小時候，遇到活潑調皮的小朋友，還是會有一般小孩之間的打打鬧鬧，在教室裡追來追去的。有些明眼人同學還是會好奇的問她，「你看不到，怎麼做到的？」

有同學會拿視覺障礙的特徵跟她開玩笑，唱盲人歌手蕭煌奇的《你是我的眼》這首歌。同學的行為先嘗試性的點出明慧的視覺障礙，看看明慧的反應後，在唱出歌詞「你是我的眼，帶我閱讀浩瀚的書海」：

「但是有時候會遇到同學，他可能會說『ㄟ，妳看不到耶，啊～那個…』，…那同學就會在那邊唱那首歌啊，我就會跟他說『喔。』就是我不會特別講什麼，啊他可能會特別對我唱一下或什

麼，我就會『啊，不然你是要幫我，是不是？不然你唱這個是什麼！』可能就是用玩的方式，別人也覺得你可以玩，因為就不會害怕說「ㄟ，視障生就是…」他不知道怎麼跟你互動啊，可能怕玩的過程中傷害到你，或者是講話怎麼樣。因為，我自己本身就，嗯，回應的方式，就讓人家覺得「妳就…」。反正，我這樣玩，你也跟我們這樣講啊，那你也沒生氣也沒怎樣，就是生氣的時候，我直接跟他們講啊。那，我覺得，國中會相對學到一些，相處的技巧吧。譬如說，國小的時候你可能怎麼樣，爸媽會因為擔心你，想要幫你，就是處理那些問題。」

明慧自述這一長串的同儕互動經驗描述與人際因應行為，不是輕巧的社交技巧課程訓練而學習來的，是她在活生生的生活經驗裡，她對自身人際互動的判斷，以及所選擇的因應行為。這是不斷磨練、修正後的人際行為，有她的情緒穩定度，和她自我效能感的人際行為，這人際經驗結果也將形塑她自己和同儕的人際互動模式。這個人際情境動態的瞬息變化，也有明慧做為自己行為的能動者，當下採取行為因應的主動性。有她的堅強和對他人的理解，她接受對方無惡意的玩鬧，並轉化成為引導同學，認識到她的這個人，而不會落入惱羞成怒的下場，或是一味退避忍讓的窘境。這經驗，也不會是被標籤化為視障生的人際挫折。

十二、主動回應，並與父母討論，爭取自己處理人際關係

有些同學卻是捉弄「她看不到」，把她東西拿走、藏起來，「就是同學有時候開的玩笑有點煩而已啊。譬如說，他們把你東西拿走。就是拿走，對我來說，就沒差啊，反正找得到的話，我都還好。」明慧自己處理的方式「就直接問他啊。…可是你不會因為這件事情，就會跟特別去請家長跟老師講吧，因為

這樣人家可能會認為你怎麼什麼都要靠別人啊，這有什麼好講的，這會被討厭啊。」

大概在五、六年級時，明慧就已經習慣自己處理學校內的人際互動。如果有老師看到類似的強況，會跟家長反映，父母親也會跟明慧討論，「譬如說老師看到，那老師跟爸媽講啊，那爸媽就『那要不要我去學校？』那我就會阻止他，『你去學校要幹嘛？你不要去學校。』。」父母親要能放下，沒有很堅持，是接受明慧自己的表達，她可以自己應付狀況，發展自己的同儕人際關係，「我就是跟他說，因為你這樣會讓我被討厭。他們是被迫的吧，因為他們不放下也不行啊。我覺得他們有時候還好吧，不會硬要怎麼樣。…那，他也不可能一輩子都幫你解決人際上的問題啊，所以，這點上他們就沒有很堅持啦。」

十三、友善互助的人際支持，在視覺需求上提供幫助

「國中的時候，就是有一個同學他滿好的呀，…那時候圖就更多，理化課什麼圖就更多，…巡迴老師會幫忙做圖，他就問老師『ㄟ，圖要怎麼做？』…然後他就幫忙做」。國中階段，課業的圖越多了，有巡迴老師來教，同學會幫忙作圖，「可是，他不會的時候，他就問我啊！…我們那一區的同学都會互相問一下，所以他不會，他就把同學抓來問『ㄟ，剛剛那是什麼？』…然後，他們就會一起解釋。就是學習上，我覺得算還好啊。」同學不會的學科知識觀念，也會問明慧，坐同一區的同学也會幫忙解釋、加入討論。同學幫助她畫圖，共學討論的氣氛，感到還好。

明慧在國中的時候，也會應同學請求給抄作業，幫忙做家政作品，「我會幫別人做作業…那家政作業做不出來，『那好吧，你拿來吧。』…可是對我來說，就是好玩啊，反正，他們平常也會幫忙嘛，譬如說，上體育課他們也會帶我啊。那我就想說，互相幫忙做一下，我幫你做，也不會花我太多時間啊。」同學間的相互幫忙，明慧用他擅長的學科知識，手作能力幫忙應付同學的回家作

業、家政課手作品。

十四、被高中同學的接納與認同

在升學競爭的高中階段，「高中不會像國中會有一些奇怪的，就譬如說剛剛說的那些，有同學會拿妳東西啊。」沒有了那些會開玩笑捉弄她視覺障礙的同學，但是人際排擠、小圈圈的現象還是有的，「我有問過她們，『為什麼妳們都要討厭她啊，為什麼不…嗯，就是為什麼不會覺得我很奇怪啊？』」明慧慢慢地說出這樣的提問，這同儕關係是她感到安全的，但心底難免在意同學好友們怎麼看待她這個人，而不是憐憫她有視覺障礙。「她們就說：『妳有什麼好奇怪的，妳就看不到啊！』、『妳就跟我們一樣，妳就看不到而已呀。』有的同學就講得比較直白啊，她們就說：『妳腦袋正常啊！』我就覺得『喔，啊！』」這是難以言述的感動，不善情感表達的明慧，我相信，同學的話語會是深刻地成為她自我生成上的一部份支持力量。

十五、肯定我所努力做到的事，而不是視障標籤化的讚美

基測考上公立第一志願的女子高中，對於別人的稱讚，明慧並不感到開心，「這個學校裡面的，誰不是第一志願啊。」對於旁人的比較、讚嘆，像似又在凸顯出明慧有視覺障礙，又能考上第一志願的學校，這很勵志、很特別，「人家會像剛剛講的，我看不到，『我看得可是沒有你厲害』，那這跟看得到看不到有什麼關係！」明慧不希望得到他人的肯定是來自一般人對視障標籤化而放大她所努力做到的事情。

一般人無心的話，把明慧的學業成就和視覺障礙連結比較，隱含著身心障礙的偏見，「我就覺得，不需要因為我看不到，那我做到這些事情就去把它放大來說，她很厲害或她怎麼樣。」明慧希望大家真能看到他努力後的成果，而不是用視覺障礙者能做到的視角來評價她，「那不管你看得到看不到，都可以做到

吧，就只是你的方式不一樣，跟你對自己的期待不一樣而已吧。」

十六、考試挫折感，以及面對老師關懷時的複雜心情感受

高一班導師是教數學的，「他會找實習老師特別教我一下，我也會問同學。我記得高中第一次期中考，就是數學直接爆炸，然後我就被老師約談，老師說『妳怎麼數學這樣？』，然後我也不知道。就是被老師找去講話，當然會心情不好啊。」明慧剛開始在適應升學競爭的高中生活，「課業的壓力會蠻大的啊。」有基測滿分的同學，也有同學一進來就去考資優班。考試的挫折感，「考不好，心情夠不好，又被老師找去問說『妳怎麼考這樣？』」當時心情是複雜的，面對老師的關心，也有自己的壓力感、挫折感，還有別人對於她「看不到」的同情，一時間難以消化這些情緒。

整整高中的生活，「就每天被，其實那時候不會有什麼心事，因為就是被課業呀、社團啊，那種事情填滿，那其實，我每天只想要睡覺，然後其他的，我覺得那個時期也沒有去思考太多，包含自己以後大學要念什麼。」都被課業、社團活動填滿，沒有多餘的心思，每天累得只想睡覺，對於畢業後的未來，也沒有時間探索自己。

十七、在和老師、父母的期待之間，做出自己的學涯決定

明慧是考學力測驗，申請入學。對於學測成績，明慧不甚滿意，「我有想過要直接重考，但是老師就阻止我，就說『妳這樣會太，就是風險很高啊。妳不知道妳重考，萬一更爛，怎麼辦？那重考，其實就跟妳等於要再過一年這樣的生活。』然後，所以我就沒有什麼想法，我就看著成績，然後填了。」明慧被老師提供的資訊和理由勸服了，「指考比較難，老師就說『妳就去念嘛！妳如果不喜歡，妳再轉啊。』」

父母親期待明慧能申請離家近的中部大學，「他們就覺得離家近啊，我爸媽

有幫我填志願，有被填過彰師大、也有被填東海。然後，我自己去學校，因為老師會跟你確認，那自己就把志願改掉啊。」然而明慧自己改填的志願「選離家以外的地方，全部選台北。」父母親也就只能接受明慧自己這樣的決定。

十八、大學開始獨立住宿的生活，自己選課，安排生活

大學念了法律系，明慧第一次離家北上就學，住學校宿舍，她發現了，「我覺得大學會比較有時間去探索自己要的東西，因為你要自己安排你的課業，再也沒有人幫你安排好八小時，那你就可以選一些想要上的課上。」不像高中住在家裡，教務處排好的班級課表，大學需要自己選課，安排自己的生活。

「我當時很討厭法律系，我覺得『天哪！好煩喔！』，我就去選修社工系的課看看，也是去旁聽啦，因為比較沒有壓力啊。」室友是社工系，空堂就跟著一起去旁聽心理學、社工概論，「那個老師上課算蠻有趣的，然後他那時就在介紹人的成長什麼的呀，就順便聽一下，順便分析一下自己啊。」

十九、適應新環境的自我摸索，開展世界觀的人際支持

「我一開始想轉學、想轉系，我覺得法律系，好煩喔。我一開始只想要去更好的學校。」明慧和一些想轉學的同學，組了讀書會，做考古題，一起討論，覺得題目很難，勝算不大，「就選一個自己最想要的，去考，然後就試試看，這樣子。可是我現在也不會後悔啊，畢竟後來認識很多不同的人啊。」

在學校的資源教室做工讀，認識了許多外系的同學、學長姊，「有的是工讀的時候認識，有的是住宿舍，有的是別人的朋友，就是吃飯的時候，認識別人的朋友。」交友人際圈逐漸擴大，社會生活也因此有了多樣的學習體驗，「那打工，又會交到不同的朋友啊。那不同的朋友，我覺得蠻好的呀。因為會聊天，那你就會知道不同領域的人他們在上什麼課。」人際關係穩定了，相處認識的機會多了，「…有時候覺得好玩，就問他：『你可以教我嗎？』或者是他們就會

講。」不管是聽到有興趣的主題，就主動求教，也有同學們主動分享的話題，人我關係互動也會逐漸親密深交，拓展了明慧的世界觀，親身經驗的生活也增加了明慧對自我的探索。

廿、生活經驗的拓展，跨出視障人際圈的同溫層

明慧高中以前，因沒有視覺感官功能而需要視障輔助資源，建立起替代視覺功能的基礎能力，「我從高中、大學就很少跟視障生，以前是因為會上，要學一些東西，…後來就有發展自己的朋友圈，就不會特別說要跟視障生一起。」明慧從小開始的自立自律，融合教育，投身在一般人際學習與生活經驗，面對種種發展性議題，逐漸發展獨立自主的心態與能力，大學階段更開展的同儕人際社交，拓展世界觀與自我認同，相輔相成。

明慧主動提及一個人的自助旅行的經驗，大四的寒假「因為就我自己也猶豫了一下，就覺得『等一下，我自己要去一個我從來沒有去過的地方耶！那我要怎麼樣，我是要怎麼準備，那可能我也會猶豫呀，我到底要不要去？』」自己規劃了澳洲自助旅行，「我覺得一個人去旅行，好像很好玩，可以認識不同的人。」起因有朋友去過澳洲玩過，覺得澳洲在南半球，「…你夏天的時候，它蠻舒服的。然後，傳說中的袋鼠，好像很可愛。可是，實際上感覺好像不是很可愛。」

還有考量語言，「那裏人講英文，你可能不見得聽得懂，但至少可以溝通。」明慧上網查了相關資料，做了整體的規劃，出發前還請去過的朋友幫忙看過，「語言，要怎麼跟別人說，我要去這裡，因為你出了機場，就沒有引導人啊。那要怎麼跟別人說我要去這裡，我要搭什麼交通工具。」

在上飛機前一刻，第一次一個人出國自助旅行，心底難免有忐忑不安，「我很奇怪，最後要上飛機之前，我也在想說，我到底要不要去呢？等一下我跨出這個門，我就無法回頭了，我要是上了飛機，我就。因為我還是會怕啊！我到

那會不會迷路啊，或怎樣。…反正我機票都買了，如果我失敗，就還有機票回家而已呀。」就算事前做好了詳細的規劃，有狀況問題的解決方法，也請有經驗的朋友看過給意見，也說服自己有最壞的打算，臨行前的種種準備都是認知想法上的。即將跨出國境之門，壓抑不住的感覺，是真實的自身體驗。

廿一、直接肯定她的努力，而不是好奇視障者的特別

父母親對於明慧這一個人的澳洲自助旅行，知道了，事前應該是會擔心的吧。當明慧安全歸來，完成這一趟自助旅行，父母親是驕傲到四處炫耀，「我去自助旅行，我就覺得這沒什麼啊，這有什麼好說的，可是爸媽可能就覺得妳～（獨立自主），對呀，他們就跟別人講，他們去旅行，還製作自助旅行手冊、幹嘛的啊」，然後還拿給別人看。」明慧對於自己努力能做到事情，是自己的成就感，但也面對父母親與他人的讚嘆，

明慧感受到父母親的肯定、讚賞她的能力，以及他人對她這件事的態度，「然後別人就跟我說：『ㄟ，妳也做一本給我啊。』巴啦巴啦…，然後我就覺得，就是你不需要去講這些事情，就像一般人去做，明眼人好了，去做自助旅行這個行為，你不會特別把它拿出來講吧。」明慧表示能理解父母親也曾把她念第一志願高中、大學念法律系的成就表現，在人際往來間跟親友分享，「我可以理解，父母啊或家裡的人會想要分享，這是不管怎樣的人都會有。」但是，面對他人的好奇與讚賞，這些人際經驗和明慧自己的人際觀感，這之間的溝通差距，是什麼在她心裡產生作用呢？

明慧有從自己的觀點，可以理解別人的好奇，但也期望家人可以簡單帶過有關她的事，「我會滿討厭去交代，就是我其實會滿討厭家裡的人去交代，我可以理解別人的好奇，可是我會覺得，管太多了。」從小到大，參加比賽、考試，不錯的成就表現，有人就會問，母親覺得關係夠熟，回應內容就會多些，「就家人交代的細節吧，可能覺得夠熟，會想講多一點，可是，對我來說，我

就會他們說，『ㄟ，這是我自己的事，妳應該不需要跟別人講那麼多吧。』」

從小到大，經歷的這些競賽的成就表現，而被他人好奇和讚嘆的，都跟她是一個視障者如何做到這樣的成就表現，把成就表現與視障者做一關聯，而非單純地，直接肯定她這個人是如何能做到這樣的成就表現。明慧心底的聲音，希望大家能看見的，「這件事情是我自己的事情，就是你只需要知道，我可以告訴你說，我看不到，我是怎麼學習這些東西，我怎麼做到我現在有的東西的，我養成這個能力的過程。」

廿二、能耐來自於參與活動、持續投入與認真學習

一個人的自助旅行規劃書、陌生國度的探索，這能力與經驗是怎麼來的？

「是從以前帶營隊，辦活動的經驗，累積的啊。」明慧在此簡短述說了高中參加科學營隊的經歷，「它是科學營，它有分有一般生和視障生。…然後認識，教授要辦活動就問我們要不要幫忙。」視障朋友邀她一起參加營隊活動。翌年，辦理營隊的教授，主動找明慧和一些明眼人同學，一起企劃活動以及行政協助。明慧謙虛的說法，回應這件事情，教授對她能力的肯定，「算吧。畢竟不會隨便找個人，一定是看到他有某一些能力，或者是怎麼樣，才會找他幫忙做一些事情啊。」這營隊經驗，是一個機緣，一開始不在明慧自己想做的事的方向上，後來有了被肯定、參與了行政企劃，磨練出一些能耐。

上大學，在資源教室的工讀，「你就會接觸到不同障別的學生。那就要學習跟他們互動，或者是，就是要應對一些。我覺得行政上的東西都還好，會學到一些辦活動那些能力嘛。」辦公室行政文書職能，對已經熟練盲用電腦與點字顯示器，以及大學生課程作業報告的經驗，明慧已游刃有餘。更多是在企劃與執行活動的能力，和人際互動與情緒關懷經驗，「那跟別人的互動嘛，譬如說，有個同學他們是情緒障礙，他們不是明顯看得出來，那要怎麼跟他們互動，那我覺得在資源教室學到比較多，會是這一塊吧！」參與活動，實際規畫和執行

活動，在認真經驗過後，成為對自己有用的能力。

廿三、安全性的自我挑戰，實際的成功經驗突破了概念的自我設限

有一次，同學朋友邀約明慧一起去騎腳踏車，「我就被問說『你要不要一起騎腳踏車？』不是騎協力車喔，是一人騎一台。我就想說『天哪，你在開什麼玩笑！在馬路上啊。』」明慧是在擔心什麼，有些什麼顧慮呢？「小時候我想騎腳踏車我就騎啊，為什麼不能騎！可是長大之後，你不可能在馬路上騎腳踏車啊，『太可怕了』，就是說你自己很可怕，其實對路人來說你就是馬路三寶。」長大後的明慧，更知道要評估自己能力與外在環境，也同時顧慮，自己的行為會怎麼對周遭人的影響，周遭的人又會怎麼看待她的作為。

同學朋友又怎麼會想找明慧一起騎腳踏車呢？是什麼樣的朋友關係，會讓他們一起跨出舒適圈且嘗試做出一些挑戰自我的事情呢？明慧內心是經過了一番思考掙扎，同學朋友也提出安全保證，相信明慧的行動能力，「我那個時候得到一個答案，就是說，那個答案，後來其實對我來說，有一些影響。『叫你做，我都沒在怕了，其實，我帶你做耶，應該是我更害怕耶！萬一妳出事了，超可怕耶！然後，我都覺得還好耶，妳，就做做看啊。』」自我評估後，嘗試安全性的自我挑戰。

在河堤的單車專用道上，同學騎在前頭引導，在聊天聲音中，明慧抓出了空間距離感，「我還是騎了啊。那是因為我覺得別人相信我啊，所以我還是騎啊。…那帶我做的人，他都相信我，…那我也沒有道理不相信我自己啊。」這次實際嘗試，突破了自我心防，有了實際的活動成功經驗之後，明慧認為突破了自我設限，「我後來會覺得，別人拉你來做這件事情，或是你自己要做的時候，其實有一些顧慮是多的，因為你也只是在做預設啊，可你不知道實際在做的時候會發生什麼事啊。」有經驗過了真實體驗，對自己的認識和情境的掌握更實在了，也增進了自我效能感，知道自己在什麼樣的情況下，可以做到什

麼樣的實際程度。還有，後來的，一個人到澳洲兩週的自助旅行。

廿四、有心無意的偏見歧視與友善支持，都存在社會環境

同學朋友和明慧雙方是彼此有了解的，知道各自的能力，也能為自己的活動負起安全責任，「我覺得我們相處有了解彼此可以做什麼。可是，像不了解的人，他可能『妳看不到，天啊，妳怎麼騎腳踏車？』別人會好奇，『妳怎麼騎腳踏車，那妳這樣騎腳踏車，不會很危險嗎？』」但是，旁人的好奇的眼光，明慧感受到的是什麼呢？有過去遭受過的偏見態度，也有的是現在自己的預設情況。實際上，有騎士也會加入伴騎一段路，「有人他是覺得好玩，他就跟你一起騎啊。」也有好奇的人問，「他也會跟路人解釋，『ㄟ，她怎麼騎？』我朋友說『她可以呀！』。」

友善好奇的態度，和偏見歧視的態度，不單純是話語文字本身，而是說話者的態度口氣，不管自覺與否，聽到話的當事人是有主觀感受的。視覺障礙者看不到說話者的表情，除了話語內容，重要的是語氣所呈現出來的態度，「也有人會覺得『ㄟ，妳這樣，幹嘛騎，很危險耶！』我覺得擔心吧，那質疑也有啊，『妳為什麼騎？』…就有點討人厭，那我就不會想要解釋。」對話關係是互動出來的，基於禮貌上，短暫的路上相逢，有些話，是不想回應的，但是心裡有點受傷、有些委屈，只是還沒有機會說出來而已。

生理上，視覺感官功能先天受損，是有一定程度限制了自由行動，但是，在日常活動經驗上，也逐漸變成自己心理上的限制，設限了自主行動，「我要顧慮到別人啊！」怕給別人帶來太麻煩的事，也成了在社會關係設想上的思量，有時，阻礙了踏出舒適圈的自我發展性。

廿五、資源教室的工讀，引導明眼人同學，來協助視障生

資源教室的老師會借助明慧的能力，引導其他工讀生，來協助其他視障

生，也會有直接服務其他視障生，「像我工讀的那個時候，就會有其他視障生嘛，那可能會需要協助，那老師就會說『ㄟ，妳是工讀生耶，妳要不要開會的時候，教一下。』」老師徵詢了明慧的意願，當下明慧對於自己的經驗認知是，使用視障資源的經驗是非典型的，「我就跟他說『你確定你要問我嗎？我真的都沒有在用，真的視障生用的資源。我是認真的，我真的沒在用耶。』」

明慧一路就讀一般學校，她也能自律獨立，國小時不喜歡進資源班，在融合教育自然情境下，有巡迴輔導老師輔助她學習需要的資源。「我同學因為帶我實在是太奇怪了，…有的視障生會有一些要求或者些什麼，可是我就沒差啊，然後，同學帶我太習慣了。」工讀生和明慧平日相處融洽，甚至明慧獨立生活能力夠，一般人在協助與引導上，未覺察的將自己習慣的相處經驗，套用在其他視障生的引導互動中，容易忽略了正在引導的視障生在陌生情境與不熟悉資源的一般協助需求。

但在協助引導歷程，會因對視障者的經驗陌生而謹慎「我在看他們帶其他視障者，會真的很小心，主要是可能不常跟他互動，不知道他的方式是什麼。」在資源教室的老師，巧妙地連結了明慧與明眼人的工讀生，也讓他們連結了前來的視障生。明慧在此有了人際支持，明眼人同學通過明慧這個人，也更深刻認識了視障生，視障生在此也獲得了友善的環境支持與資源。

廿六、認識先天視覺障礙的殊異性，在於養成的生活經驗，不是障礙別的標籤

在資源教室工讀的同學，會接觸到許多視障生，其中對於長期在特殊學校生活學習的視障生，在人際互動上，明眼人會他們有些誤解，「那個同事就會問我說，『為什麼妳跟他們都不一樣啊！…妳是這裡面最正常的正常人！』，『哇哇哇，什麼是正常跟不正常？』，他就說『妳就不會跟他們一樣怪啊！』」

明眼人經驗到視障生的殊異性，似又超出他們經驗能理解的範疇，因而和

身邊熟悉的視障生明慧來做一參照理解這「視障」特徵，而此社會性氛圍，間接地也會影響著明慧對於自己障礙的接納狀態，但是，明慧成熟地探究明眼人同學對於此視障生的觀感何來，「他們就是『說不出來的怪』。我就說，『那你為什麼會有這樣的感覺？』他說，『互動啊。』」一般人錯解這個「怪」，將自己還不明白的互動經驗，歸因於他人明顯的障礙因素，未覺知地產生出偏見，甚而歧視，逐漸積累成多數人的社會對待身心障礙者的態度。

一般人，是對於異於自身經驗的陌生、好奇、未知、不理解而有認知上的不穩定，因而試圖要區辨這陌生的經驗認知，習於用自身已知的描述、評價來看待，容易對他人產生基本歸因謬誤，錯誤歸因於個人因素。

廿七、是先天性視障損傷的限制、生活經驗的匱乏，還是個人心態的設限

部分的視障生向資源教室尋求協助，明慧會細心地辨認服務使用者的需求狀況，逐步教導也排除一些狀況，「像我在那邊工讀嘛，我看到其他視障生有一些問題，我可能就會問『你是因為不會用嗎？還是，你不知道怎麼用？你的系統，就是你沒有學過，還是怎樣嗎？』」尤其面對視障生表達出的「我不知道」，到底是「看不到的」不知道，「不會的」而不知道，還是「不想做的」不知道？「那我的工讀生同學就會覺得，『ㄟ，為什麼妳可以，他們都沒辦法，那系統上有不一樣嘛？』」有部分的視障生提出的要求，「我看不到，我不會，你幫我做…」、「我看不到，我要免去考這一科。」對於工讀任務需提供服務的明眼人同學，「他們會覺得說『啊，為什麼你都不想學，都要依靠別人？』」明慧以一個同樣是先天視覺障礙者的學習經驗，會逐步教導的互動歷程中，「就從講的內容，…從對話裡面去判斷說，他是不會、不知道，還是他到底是怎樣。…你看得出來他在做別的相同類似事情的時候，就明明就會，為什麼這個就不行。」

有些視障生的人際互動與社會適應議題，夾雜著其個人使用「視障」做為某種個人利益的藉口，當成擋箭牌或保護傘。在明慧與其他視障生同組團體共事的經驗，「我可以做到某件事情，可是他，另外一個視障者他可能會用『我是視障啊，我做不到啊，我不方便啊』，就可能態度上也會影響到別人看待視障者。…就是你的態度也會影響老師他決定怎麼樣對待視障者啊。」這樣的個人行事風格，也會讓明眼人同學對於視障者群體有態度上的誤解，形成社會態度對於視障群體的刻板印象。這在一般人的社群，也是如此，因個人身分行事風格而讓外界人對於其所屬團體，勾起對此社群團體的刻板印象來解讀之。

明慧對自己 and 有些是障生的互動經驗，以及對於特殊學校是障生的標籤化印象，有深刻的體悟，「就我看來，視障生的人際互動啊，或者是一些講出來的話，跟行為啊。」明慧先天視覺障礙的「看不見」，是幫明眼人看見了，長時間在特殊學校學習與生活的先天視覺障者，社會態度對於他們的人際互動與社會行為的歸因謬誤，隱藏的社會偏見與歧視而不自知。我們要看見，不是標籤化，而是直觀人我關係的互動，以及在豐富的社會情境生活，社會關係的支持而生成的自我，不是自我中心的個體我而已。

廿八、自我描述

明慧自述個性獨立，稍微能接受別人對她的評價是樂觀，認為完美主義特徵是成長過程中養成的，「個性上算獨立，外人評價算樂觀，但我自己覺得還好。就是一般人吧，就是都會有自己的，對，那，嗯，我覺得在長大的過程會養成一些完美主義。」提到自己是一般人，並用了第二人稱的設想他人可能是怎麼看她，「可能很多人會定義，『妳看不到，所以…』對啊，直譯上妳是個視障者，外表看起來妳是個視障者，但就是個『人』啊，只是你看不到。」明慧試圖面對他人對於她先天視障的明顯特徵，他人可能會以此外表特徵來定義她，但她也向大家對身心障礙者的刻板印象，提出了認識她的「這個人」的質

性而她這個人「只是看不到」，是視覺感官功能的缺損而已。

明慧再次說明自己，使用了第一人稱，「我可能看起來是視障，的確會有些不方便，或是有一些地方會跟別人不一樣，可是，就每個人都有不一樣的地方，所以我不會覺得說，可能是視障，那就真的跟別人有什麼不一樣、很大的不一樣，或是別人很需要在每件事情上考慮我自己的感受是什麼。」這字字句句的敘述，看似在描述自己，卻也是在對社會大眾說話，也可以視為以自身的經驗為視障者發聲。從社會論述對視障者的差異對待上，反身來述說自己，強調自己的視障特徵，有如每個人都有自己的某種特徵，和別人不一樣的地方而已。作為一個人，沒有什麼地方和一般人有什麼不一樣的。

這樣提出「我就是個人啊，只是看不到」是一種抵抗社會態度的自我宣稱，也反映了，明慧的自我生成，在成長經驗中受到了社會態度的對視障者的偏見影響。

明慧表達了自己完美主義傾向，在長大過程中養成，是在「對自己要求上，像考試，或者是一些學習東西時候的要求，…打理自己的生活，或者是各種方面，…會一直想要做到好。」這些自我要求、完美傾向，明慧自己的覺知是，「我會覺得我可能要，就是我不想要因為我自己就是視障，那可能就會覺得說『喔，我這個不能做，那個不能做。』」沒說出口的「我可能要」，說出口的「我不想要」。無所不在的社會態度，視障的標籤化的作用在明慧身上，明慧正在做的是用盡自己的努力，做好自己可以做到的事，以為可以擺脫掉被貼在身上的標籤。明慧說了自己的獨立、完美主義，還補充了，「我覺得就是個普通人吧。一般人，每個人他都是這樣子，就是一般人啊，我不會特別，自己就是這樣子的。」

視覺感官功能的損傷，是不可逆的生理性因素，明慧的自立、努力，已經使用了盲用電腦，但是網頁系統需要圖片驗證碼，無障礙網頁設計不良，讓明

慧被處境強迫要向他人說明她的視障狀況，「我要請別人幫忙之前，我就告訴他說為什麼我要請你幫忙。…我會覺得至少可以讓別人了解，因為你可以做到怎樣，你為什麼這個東西做不到，你需要別人幫你，因為有的人會覺得「啊，你不是可以自己嗎？」相互幫忙是常見的人際互動，何以明慧請求他人協助時，需要經歷一番心理掙扎，是否在意他人對她的評價？她遭遇到的處境，明眼人不自覺有何難處，環境設計因素障礙了明慧，讓明慧和一般人不一樣的視障特徵被迫凸顯。明慧內在又需要一番心力做調適，然後向外在人際解釋自己的處境，不是不自己做而要別人做。這是內外交雜的人際心理歷程。

明慧清楚地辨認到自己的人際歷程因應模式，「這個過程有時候會養成，就是另一個特質吧，我不喜歡麻煩別人。那，我既然不喜歡麻煩別人，我就勢必得做到很好啊，因為如果我做得很廢，別人就要幫我收爛攤。」明慧的獨立、完美主義的特質，也和不喜歡麻煩別人的人際處境，有了互為影響的作用。這些成了明慧成長經驗中，對自己人際行為的基本模型。

明慧獨立自主，從小到大的家庭學校經驗養成，到國高中較有自己的認知思考，便有了獨立自主的意識來描述自己「國高中時候就有，只是大學會比較強烈，因為大學是，畢竟就是一個人啊，那住外面，要靠自己啊，你不可能叫別人幫你做家事，你不可能叫別人幫你，就是打點你的生活啊。」明慧敘說自我，談談對自己的認識，「自己怎麼看自己，其實跟環境很有關係啊。你的環境怎麼看待妳，就會有影響啊。」明慧的自我生成的觀點，是在成長環境上來回應她這個人而有交互影響。

廿九、接納視障，是自我接納的一部份

明慧的自我有一個主題軸線在，我是一般人，當提及視覺障礙的自我覺知與適應心理議題，明慧說：「我覺得，就是，也沒有什麼適不適應耶，因為從小就是這樣子啊，那你就沒有適應上的問題啊，對呀，因為你就是看不到啊，你

要適應什麼，你出生就是要適應這個世界啊。」明慧對於自己先天視覺功能損傷，自評沒有適應的問題，一出生時的視覺經驗就是如此，但是，她出生就是要適應這個世界，人出生於世，活出自己並和他人連結，她在求學階段的生活已經努力得來好的人際支持，「那你終究會跟看得見的人，因為他們是多數人嘛，那你要生活在這個世界上，你終究會跟這些人需要有一些連結，…那你就直接習慣，你還是要習慣啊，只是早跟晚的問題。」未來，她還要持續面對這個世界的社會態度，多數明眼人的世界在接納差異上還是有待進步。

明慧體認到「先天視障與自己」的自我關係，有兩個層次，「我覺得，接受自己看不到，跟承認自己看不到，是兩件事。」她的自身經驗，自我分析出，要接受自己看不到，這個事實，已經不容易了。「你接受自己看不到，是因為可能事實的條件上，你就看不到嘛，那你要活下來，你就必須要接受這個事實的狀況。」一旦她接受了生理性損傷是客觀的事實，不在自我防衛、否認，那她將可以獲得更多的內在力量，來面對外在的社會情境。「可是，承認自己看不到，那就是你對自己誠實啊，…就是面對我看不到，…那我覺得自己要接受這個東西，自己要承認自己看不到，那要去接受。」承認自己看不到，不僅接受外在的看不到，也是內在心理的接受，是自我接納，「就是我覺得接受，很多時候是那個現實條件讓你不得不，你要接受。那你要承認自己看不到，這個過程，我覺得要花一點時間吧。」

卅、關於未來…

明慧法律系畢業的職涯進路，有過實際的專業參訪見習，清楚地表示「就嘗試過，就知道我不會想做純法律的工作。就我不想要那種傳統的去當律師、去法院工作。」修過社工系的課，有大致上的認識，也有修過音樂系、會計系的課，「後來發現跟會計有一些結合，就基本的會計…那時候去考金融證照。」目前，正在準備從事有關財金相關的法務工作。

提到未來，明慧說起了前面訪談沒提到過的一段迷惘，國中時放棄了鋼琴練習「我本來就沒有想要把鋼琴當成一個職業。當時的經驗，我不知道我為什麼要練習，我以前的目的都只是為了要比賽，」可想而知，當時的明慧經歷了一段意義的自我追尋，一時迷惘，「可是比賽對我的意義，可就我覺得比賽也不是沒有意義。但是，我當時練習就真的不是我想要的，我只是被迫的為了某一些目的，然後我要做這件事情，那我就不想要。」心理糾結的，沒說出口的，是視障生學習音樂，可能的職業刻板印象。這是明慧個人的興趣辨認歷程之一，沒有要否定這可以是視障生自主選擇的一條職業之路。

對於自己未來的期許，「會想要在自己的工作上或什麼上，讓別人多了解。因為畢竟，我不知道別的國家怎麼樣，但台灣對於視覺障礙者從事的工作，很限制、很刻板印象。」社會對於身心障礙者的能從事的職種，仍有許多侷限，明慧期待能透過自己本身的經驗，打開社會對身心障礙者的職涯空間，有寬廣度的多樣性，「如果自己的工作能力或什麼的，可以讓別人有不同的感覺，也蠻好的啊。」走出自己的路，將來以自己的親身經驗和工作成就，轉化社會大眾對視障工作職種の刻板印象，肯定重新認識「視障者就是一個人，她只是看不到而已」。

第四節 安貞的生命故事

一、在六歲前，跟著外祖父母的工地移居生活

安貞在屏東出生，父母親從事保險業務工作，家裡還有一位大四歲的哥哥，然而安貞小時候的成長環境是外祖父母帶大的，「因為舅舅他們是跑工地的，所以…我們會搬家，我們住過花蓮、住過屏東，然後，還有去過很多的地方。然後外婆都會帶著我，…那個我六歲之前，很少跟爸爸媽媽還有哥哥住在

一起，因為我都跟著外婆他們走。」因為外祖父母和兩位舅舅從事工地工作，安貞六歲之前的生活，都是跟著他們的工地工作型態，完成了一個建設工程而遷移到下一個工地去生活，外祖父與兩位舅舅在工地工作，外祖母在家裡照顧安貞，以及負責一切家務飲食，「外婆在家裡顧我啊！外婆負責煮飯，跟打掃家務。」

安貞小時候印象深刻的是住在花蓮的時候，「在花蓮的房子，有一些鄰居，他們的小朋友會跟我玩，我們也會一起到國小，走路，一起玩盪鞦韆。」有鄰居、玩伴，生活空間附近有學校的遊憩設施。「有時候，我也會自己去鄰居家玩。」

還有一次想找鄰居朋友玩，獨自外出的經驗，「然後我還會自己走出去，然後外婆跟二舅都找不到我，全家都找不到我，結果我就被麵店的阿姨帶回來了，然後，他們問我說，我去哪裡？然後，我說我去找我朋友，他們覺得超傻眼的。」和鄰居小朋友玩得熟識後，安貞想找朋友玩，就自己出門去，但是沒有找到朋友，卻是被附近的店家大人帶了回來。

二、外祖母是主要照顧者，也是生活教育者

安貞六歲前的日常生活，是跟著外祖母，沒有讀過幼稚園，「對。外婆會教我摺衣服，然後也會教我，就是一些幼稚園會教的東西，早安啊，晚安啊，要跟誰說謝謝，什麼的。然後啊，九九乘法表，數數字，ㄅㄆㄇㄏ，對。」學前教育是外祖母在日常生活情境下教導她。

休閒生活則是外祖父與兩位舅舅在工作之餘，喜歡釣魚，會帶著安貞一起去釣魚，「外公是一個很喜歡釣魚的人，...會帶我去釣魚...他是一個很疼我的人。他，還有兩個舅舅，跟外婆，都是很疼我的人。對，兩個舅舅也很喜歡釣魚。」

安貞小時候是跟著外祖父母和兩位舅舅在工地生活，隨工地工程而移居，

而父母與哥哥三人是住屏東家，只有過年過節才會在一起，「對，或者，媽媽有時候會來工地找我們。」平常生活都沒有在一起。

三、先天視覺障礙的障礙覺知，在人際互動與生活情境狀況，辨認出人我不同

安貞是個先天視覺障礙者，「我先天失明，一出生就沒有眼球囉！一出生就沒有眼球，而且無光覺。對，就是眼睛什麼都沒有，眼睛是空的。然後，我以前也有裝過義眼，可是，那時候很小，所以…裝好之後就挖出來了…」她不習慣在眼窩裡裝義眼，會動手去挖出來。

安貞第一次知道自己沒有眼球，是家人跟她說的，「那時候，我家人都會跟我說：『安貞你沒有眼球耶！』然後，我想：『啊？我沒有眼球喔！』，然後，他們就『對呀，妳沒有眼球。』」第一次見到安貞的人，也幾乎都會問她沒有眼球的事情，「就是在跟鄰居小朋友玩的時候，他們也會問我說：『ㄟ，為什麼妳沒有眼球？』，然後我說：『我不知道耶。』因為我覺得我跟他們玩的東西都是一樣的。…我覺得我沒有跟他們有什麼不一樣。」小時候和鄰居小孩的遊戲活動，在經驗上，沒有覺得「沒有眼球」有什麼和別人不一樣。

「我是到六歲去惠明的時候，我才知道『我看不到』。」安貞在去惠明盲校第一天就學後，才開始意識到「我看不到」的生活經驗是和哥哥一般人不一樣的，「六歲去惠明的時候，一開始，…我以為要住飯店，然後要出去玩，然後隔天第一天上課，在班上跟同學玩，然後還沒有意識到，我已經要來上學了。…下午回去的時候，就是發現『奇怪！為什麼我家人都不在我身邊。』，然後，我就開始哭，然後，那時候已經開始要住校了。」六歲前安貞是跟著外祖父母生活，到了學齡階段要就學，家人因為她看不見，選擇送她到盲校住宿學習，因此她的生活需要與家人分開。

四、分離焦慮 VS 親密依附的自我調適

第一次經驗到與家人分離的生活，是充滿了強烈的分離情緒，「結果，禮拜五坐校車回家的時候，我才問他們說：『啊～為什麼我禮拜五才能回來？』他們說：『因為你看不見啊，所以妳要去特殊學校接受訓練啊，所以妳禮拜天要回去學校了。』然後，我看不見，然後我就跟哥哥不一樣，那時候我才知道我跟哥哥不一樣。」

在惠明之前，安貞一直以為自己跟一般的孩子都一樣，沒有意識到自己看不到。在就讀惠明盲校第一次離家住校生活，家人解釋是因為她看不到所以要住校，她才體會到「我看不到」是什麼一回事。「當妳知道妳看不見沒有眼球，不能像一般人像哥哥一樣，可以每天回家，然後一定要去住校，…然後我就覺得我被拋棄，…我一開始也會抱怨，為什麼我的家人就是那麼的不諒解我，就是要給我丟去台中。」

安貞在六歲進入惠明盲校，開始住校學習的生活初期，除了分離焦慮的情緒、哭，也抱怨，「後來就覺得好像沒有用啊，因為我曾經有跟他們討論過，要回來屏東讀一般的國小，可是他們不願意，…就是他們怕我被欺負，然後他們就怕屏東的資源不夠。」安貞後來慢慢地覺得「怎麼說都沒用，我不如調適我自己。」慢慢地接受了家人所考量的教育條件。

五、重要他人，Uli 老師，以及她南投部落，第二個家

在住校生活，「會有宿舍姊姊教導我們生活，我最喜歡的姊姊是我六歲一到學校的時候，就把我當成自己的家人教導我照顧我」，一位南投布農族的 Uli 老師，特別關照安貞，帶她回部落，「有一個很照顧我的姐姐，她一直到現在都是我的家人，他的家人也是我的家人，所以我們兩個等於是同一個家庭，她都會帶我回部落。」

Uli 老師的弟弟接受了安貞為乾女兒，「姊姊與家人總是把我當成自己的家

人，我非常喜歡回到部落，跟部落的小孩大家一起生活，姊姊的家也就成為我第二個家了。」安貞開始稱呼 Uli 姑姑。

部落有很多小朋友，年紀跟安貞都很接近，性格天真，會帶著她一起玩，「因為家裡只有我跟哥哥，就會覺得只有我跟哥哥，可是到了部落有很多小朋友，而且那些小朋友都跟我年紀很相近，…我就會覺得回到部落很開心。」安貞也說到，部落的小孩第一次看到她，也會很好奇，「他們第一次看到我很好奇，『ㄟ，妳的眼睛看不到耶！妳為什麼會看不到？那妳看不到，妳怎麼生活？』什麼的。」安貞是很開心地回應，認為「小朋友很天真，就跟你分享，然後就跟他們一起玩，而且他們也會帶我喔，對，他們會帶我去盪鞦韆，去哪裡哪裡啊。」

安貞在部落的生活經驗，學習到「分享」，「回部落生活，就是以前從小到現在，我的觀念就是要照顧弟弟妹妹，然後，必須分享。對，沒錯，他們讓我體會到的。」

六、接受視障教育

在惠明盲校，「我開始學習點字，摸點字書，其實我覺得摸點字書很無聊。」應該說，在練習摸點字書，很無聊，「老師在顧其他人啊，她就拿一本書給妳摸啊，然後，就問妳說『這是什麼東西啊』，就摸得很無聊。」安貞已經學會點字，老師讓她練習摸長的句子，之所以無聊，很可能是教材未能切合閱讀興趣，「老師讓我練習摸長的，那些書都不是故事書，是那種教科書，學長姊的教科書」。

小三時，學習盲用電腦，那時候是導盲鼠，NVDA 還沒有，「小三的時候有學盲用電腦，有趣。我那時候，因為老師會限制我們玩電腦，一天只能玩、用電腦多久，然後有要做功課才能開，然後，那時候就覺得很討厭。我們都會偷開。」接觸盲用電腦是有趣的，但是被限制在只能做作業時使用，情緒上是

討厭的。

小五時，學習拿白手杖，「好像小學五年級吧，老師叫我們，所有小朋友全班站著，一人發一支手杖給我們，然後就開始左右左右的點，然後我就覺得很無聊，然後就有兩個男生拿白手杖在打架，我就覺得很好笑。」在開始練習拿白手杖探路定向之前，安貞走路還是習慣聽聲音、憑感覺，「走久了，就習慣了。」關於白手杖的記憶，安貞印象深刻的是，「我記得學定向第一次出去買東西，就覺得超開心的，因為可以去吃到學校以外，就是一般小朋友回家會吃到的東西，例如，甜不辣啊、薯條，或是蛋糕。我還記得我第一次買的東西，好像是黃昏市場的甜不辣吧！然後我還買給 Uli 姑姑吃。然後，我就覺得很開心。」安貞的記憶點是在於吃到學校團餐以外的小吃物，也在於把自己喜歡的食物分享給 Uli 姑姑，分享給重要的家人。

七、就業與就學，轉銜高中的發展考量

安貞當時就讀惠明盲校，僅提供到國中階段九年級。畢業在即，安貞的升學或就業，在這個時間點需要她自己與家人共同來面對她人生下一個生涯抉擇。那時安貞的父親原本不同意她來台北啟明，可能考慮屏東來台北太遠。後來有所考慮，「他本來要讓我去台中啟明學校，或是讓我留在惠明的多障班。可是，就 Uli 姑姑就跟我媽說，就強烈建議說，來北部，因為資源比較好，第二，就是留在惠明的多障班，對我以後沒有什麼發展。」最後，Uli 姑姑的意見，以北部資源多、交通方便、師資教材豐富等，開啟了安貞北上求學的契機。

安貞來到台北啟明的學習生活，是媽媽帶她來學校的，「我媽媽帶我來。那她說，她回家還哭。」安貞已經很適應了住校生活，一切獨立生活技能在惠明學校的九年經驗，已經熟稔，除了新環境的行動定向外，安貞自己認為「啟明跟在惠明最大的不同是，就是在惠明...放學回到宿舍，你不能做你自己想要

做的事情，而且你也不能說吃餅乾，就是你不能自己去買，自己帶自己想要吃的餅乾。」安貞在惠明是國小、國中階段，第一次離家住校的經驗轉銜。在住宿生活裡，有她需要安慰的精神食糧，也有她能購物的自我決策感。在個人內在的欲望滿足，以及外在生活常規的自律學習，兩者間的協調。「…因為有一些姊姊會反對。但是在啟明，沒有人會管你，你回去宿舍，就是看你要做什麼都可以，你要吃多少的餅乾，你要帶多少餅乾，都可以。然後假日也可以跟同學一起出去買東西。」宿舍生活的自由度是隨著年紀與生活自理能力，能遵守管理規則而顯得自主、開放。

關於同寢室友或同學，在安貞的生活圈裡顯得很平常，「可是那個生活就很平常耶。」就是很一般，上課、回宿舍、假日出去，表示不會好奇外面世界的事情。

八、升大學，師長建議回到融合的環境

從台北啟明學校畢業，要升大學，安貞個人是想要當特教老師，「我原本一直想要當特教，可是那時候我媽說，妳第一個回到融合的環境，你必須要找一個，他們覺得妳必須要找一個資源比較豐富的、跟比較有經驗的學校來讀。」安貞對特教老師是感受到溫暖、有知識和能力的老師，是她從自己的生命經驗，體認到這個特教老師的專業，未來可能的就業工作。但是，她此前就學，都在特殊學校，住宿生活型態，因此，Uil 姑姑和母親，說服她從回到融合的學校環境開始，做為一個轉銜的教育階段，「然後，那時候剛好我的國文很好，其實我滿喜歡文學的，所以那時候他們就偷偷的把我改身心障礙甄試的志願。」

安貞表示是樂於接受能到淡江大學中文系，「是滿開心的啊，因為我滿喜歡淡水。…就想說，那就念啊。反正也滿喜歡淡水，學長姊跟老師也滿推薦的。對，淡江大學的資源最豐富。」淡江大學有盲生資源中心，是最早接受視障生的大專院校，「因為它是最早接受盲生的大學呀，所以它的資源、它的輔具，就

是它是負責全台的大學視障生，所有的輔具。對，也有課本。」安貞記得老師講的，現在，也從淡江中文畢業了。

九、大學四年宿舍的人際融合

在淡江中文，這四年的融合環境，和明眼人同學一同住學校宿舍，一起住了四年，從一開始不知道如何相處，生活漸進融合，「一開始他們也會，他們會不敢跟我講話，然後也會不敢問我一些事情，可是，後來我們就聊天，後來就習慣了，然後我們也會一起煮泡麵，我也會幫她們洗碗，…洗碗洗得比她們乾淨啊，櫃子比她們整齊。」明眼人同學的不太敢跟安貞講話，也不太敢觸及視障原因，直到安貞的天真熱情，才讓雙方相處關係有一些認識，安貞發現明眼人同學對她的生活自理能力，感到驚訝，「聊天的時候，才發現她們，我才發現她們對我的第一印象，就是覺得我很神奇，就是我眼睛看不到，可是我還可以跟他們做同樣的事情。」安貞是感到開心的。

安貞對於大學四年淡江中文的，沒有其他事件或印象描述，「就讓我學習到怎麼跟一般同學相處，然後，也讓我學習到原來我也跟一般同學一樣，可以去幫大家買東西，然後，就是學習到怎麼幫助我的學弟妹他們，要怎麼給他們要的東西。」就以人際融合相處、生活自理普同感、利他行為，作為大學經驗總結。

十、大學畢業，電話客服員的支持性就業

大學畢業，家人是期待安貞能就業，「我爸他覺得先工作再說。」找工作，「就服員找的。台北市視障者家長協會找的。然後那個工作，我超不喜歡的。」支持性就業服務員，幫她找了「勞動力發展署的電話服務員，這個工作主要是回答民眾對於勞工的相關權益，主要都是法規的面向。」

電話服務員的全職工作，但是安貞不喜歡的原因理由，「因為，我很不喜歡

接到那種負面能量的東西，然後而且那個工作離我住的地方太遠了。我一直都住淡水喔，可是那工作在新莊，而且交通不方便。」工作地在新莊新都會發展區，無障礙交通網絡接駁，對已經熟悉淡水住宿生活的安貞而言，行動定向，也不是很方便。

十一、工作挫折感與工作調適

電話客服員，接受民眾陳情、抱怨的電話，常常是有著強烈的負向情緒，安貞大學畢業的第一份工作經驗，需要有職場支持，但是「這工作做到一半的時候，其實我遇到很多挫折。…帶我的那個組長是肢體障礙，他不了解視障，然後他就對我很兇，然後我就覺得每天很不想去上班。」

除了組長不了解安貞的盲用電腦，安貞也不會操作客服電腦系統，這不是職務再設計的事，是職場人際溝通，「他不瞭解，他就會以他的方式帶我，然後他隔天問我的時候，為什麼我不會。」雙方都因為不了解對方的需求和狀況，溝通情緒就積累日深。並不是先天視覺障礙限制了工作技能，而是安貞的先天視覺障礙的生活經驗的侷限，使她職場人際溝通的社交技巧，需要在就業安置前，做好職前準備的訓練項目之一。

還有，大學四年的融合環境經驗，人際溝通經驗還不足以讓她應付職務期待，而有挫折感。或許，工作開發的方向，除了職場自然支持者之外，也需考量她情緒調節的因素。「然後我就開始跟我爸抱怨，對，然後就是遇到很多挫折就對了。」安貞也向支持性就業服務員尋求情感支持，「我每天都會抱怨。他們就叫我忍耐啊，什麼的。對。可後來，我很不想說，我就考研究所。」個人能力，與職場環境對能力的要求，這兩因素失衡，成了安貞對職場的不滿意，而選擇自己離開職場。

十二、跨步邁向自己的夢想之路

安貞啟明學校畢業，就想成為特教老師，當初，師長建議先進入融合的環境。現在，安貞有了四年大學融合教育的經驗和能力，自己上網查資料，準備書審資料，報名面試，「但我自己的夢想還是想要成為一位特殊教育的工作者，因此我選擇放棄工作，決定繼續就讀碩士班，…希望我能學習到更多的特教專業之能，希望未來可以朝著目標前進！」

安貞正取 110 學年度特殊教育研究所，「於是我決定申請提早入學，因此我在 2021 年 1 月初就將工作離職，盡快開始學習學校的定向課程，在 2021 年 2 月 22 日開始碩士生涯。」未來也準備要修教育學程。

第五節 思萱的生命故事

一、自我描述

思萱是先天視覺障礙，「從小左眼就看不到，右眼是 0.03。」就讀一般小學前，有學點字摸讀，有剩餘視力，教科書多數是申請使用大字書，在高中一年級學習盲用電腦後，開啟了她閱讀的視野，較多時候的閱讀是依賴聽讀。

小時候的視力，人家站得遠一些，就看不出來，「我是比較男性化的個性，…是弱視，還是可以跟人家玩鬼抓人，這種遊戲可以玩，但是玩得不一定會贏，可是好玩。」小時候放學回家後，是會和社區鄰居小孩一起遊戲。小學高年級英語課，國高中課業學習負擔，有「覺得自己不如人」的心理感受，逐漸自我遠離與同儕互動。

小學到高中都是就讀一般學校，不是視障重點學校，僅在小學低年級與國二有上資源班。18 歲高中畢業，北上就讀大學，在台北賃居生活、打工。思萱大學有修特教學程，在高雄家附近的學校完成教育實習之後，返回台北工作，有通過教檢，目前主要在北部區域視障重建中心，從事視障資訊輔助教學，已

有四年。

她對自己的描述是，「對自己目前的看法就是，我是覺得自己是願意去爭取各種機會的，不管是工作的機會或是學習的機會。…目前的想法是覺得自己是願意去爭取各種機會的人嘛！」

二、視障經驗與接納

思萱先天視覺的障礙，左眼看不到，僅有右眼 0.03 視力值，「因為眼睛一顆本來就長得不一樣。而且，我眼睛本來就一直轉一直轉，而且本來就不一樣。」自己和他人都可以直觀的，眼球轉動之不一樣，而自知自己的視覺障礙，是與明眼人不一樣。

思萱不是先天全盲，還有剩餘視力可以看到自己的日常動作，也能觀察到他人同樣的日常動作，參照比較而自知，自己有跟人家不一樣，「可是我們因為看得到，我們還有一點視力，妳看起來就知道，跟人家不一樣啊！還有，別人看書是看那麼遠，妳看那麼近，就已經不一樣了啊！」思萱看到妹妹坐著看書的樣子，而自己需要貼近桌面看書的樣子，就知道，自己視力的障礙，讓她的某些需要視力的行為，和明眼人有不一樣。「我看得到別人寫功課是坐這樣，就是坐正的。然後，還有看自己的妹妹啊，我妹妹是長這樣，我媽媽是這樣，我是這樣，就是不一樣。」不僅僅是視力看不清的動作、姿勢上的不一樣，也隱約有，明眼與視障，群類分別的不一樣。

又或是兩人在同一現場，妹妹可以辨認出遠方的東西，和自己無法看清遠處的東西，就有察覺到，自己的視力問題，跟人家不一樣。「我看我妹妹看電視，坐那麼遠，她有看到，那我沒有看到，就是不一樣啊。或是，從他們的描述，她們就會常常說，『ㄟ，那個什麼什麼』，就會知道那麼遠的東西就是看不到。」

長大後的思萱從自身視覺障礙的個人體會，接連敘述日常的視力經驗，而

覺察到自己有視覺障礙的事實，以及與明眼人參照的不一樣感。看到自己視力和別人的不同，大致有三，一則有自己看自己的眼球轉動異樣，二則，也有從動作、姿勢樣貌的不同來辨認與別人的不同，還有，三則，從同一處境，明眼人看得到，自己看不到，視力遠距差異而覺得自己和明眼人不同。

在中小學階段，有同學會嘲笑她的視覺障礙特徵，「他們笑我，我也覺得無所謂。他們頂多笑『獨眼龍』，這樣而已。」面對這樣的言語嘲弄，思萱是置之不理，在心理上的自我調適，有來自於母親的安慰，「我媽從小就跟我說，妳就長得不一樣，那看起來就不一樣，所以，人家看起來就是有這種感覺，就不要管別人就好了。」從母親那裏學來的人際因應策略，就是實在面對自己，有自己對他人言行的換位思考，而情緒不要與人起舞就好。

三、母親，是主要照顧者，也是家庭經濟來源

思萱家是在高雄，有一小 2 歲的妹妹。父親在思萱三、四歲時離開穩定的軍營工作，「就不知道是什麼原因，他沒有拿退休金。…之後，他就做比較臨時性的工作。」思萱的母親以前的是做成衣家庭代工，在思萱升大一時，「那時候我媽剛好就失業，因為他們工廠就搬到越南了，後來，我媽就跟我說，就是中年就業不知道要做什麼啊。」有一陣子待業在家，後來就從事餐飲，也都是勞力密性的工作，在南部滿低薪的。

思萱有記憶以來，母親很少表現出，為她的視覺障礙的事情而難過，「至少她講得時候沒有。然後，可能難過的時候，就是我還不會講話的時候吧！」長大後的思萱，是可以理解身心障礙家庭的母親，在面對先天身心障礙小孩的心情感受，「就是，一定是剛發現，一歲之前，很難過，可是後來就是…」

思萱猜想，自己沒有看到母親為她視障的難過的情緒，除了可能是她一歲以前的事，自己沒印象之外，「就是，後來都跟妹妹相處比較多，然後可能後來我媽注意力也都轉去家務的部分啊，就是也不會這麼多注意在我身上啊，所

以好像，也是有好處啦。」

思萱有剩餘視力，母親因家庭成衣代工工作、現實生活的經濟需要投入大量勞力，忙於生計，家庭基本的生理需求滿足外，母親的堅強，可能也迫於家庭生計，沒有太多條件耽溺於自責傷心的情緒。「就她可能也不會，就可能經濟是，比較急迫的，至於我看不看得到或是覺得怎麼樣，那時候都是比較次要的部分。」家庭另一個經濟來源，父親在思萱三、四歲時不知何故離開穩定的軍營工作，「就不知道是什麼原因，他沒有拿退休金。…之後，他就做比較臨時性的工作。」

四、家庭成衣代工的居家生活，從小銘記了早熟、自律、自學的勞動印記

勞動家庭的父母，忙於生計，「那其實也都很忙，都沒有時間，不會把注意力一直放在我們小孩。」小時候的思萱，是在家庭經濟條件下，需要自立自律的，「就是爸媽也都滿忙的啦！就沒有特別，就功課上也不會管我們做得怎麼樣啊。像我們以前小時候，還是那種可以先出去玩，再回來做功課的那種小孩。」

母親還是會叮囑學校的課業，「一開始是要求要寫完才可以出去玩。我是跟我媽媽說，『妳讓我出去玩，晚上我看不到就沒什麼好玩了，所以妳先讓我出去玩！』我媽也同意啊。」思萱也是有做到完成學校老師交代的回家作業的承諾，才有換取母親對她自律的信任，而她也有自律自由。思萱和妹妹再長大一些，也會幫忙母親做家庭代工，「因為我媽媽是做衣服的。那個，我們也會幫忙做。就像那衣服的代工，袖子啊，車一條線就翻面，我們就做一些翻面、釘釦子啊、包裝，很多很多，就做這種工作。」

五、母親盡己所能的給予教育安置

母親對於思萱的視覺障礙狀況，是有盡力找學校安置的，「幼稚園的時候，我媽媽曾經送我去念混合式的特殊學校，就只有念兩年，小班跟中班。」思萱幼稚園念的特殊學校附設的幼稚園，是全年班都是特教生，同學們是不同障別的混合班。「可能從小知道『不一樣』就是這個意思。」

念小學前，有鑑定安置，就接觸到巡迴輔導老師，這樣的資源，母親就會「透過巡迴輔導老師去詢問：『那我們可不可以去詢問其他家長的經驗？』」來找到其他視障生的家長，諮詢視障教育相關經驗，以及可以知道從哪裡獲取視障資源。「就是從其他的家長那邊得知，他的小孩念那邊，然後我們也去念那邊。」思萱的母親就是從而得知，有一位鋼琴比賽有得名的視障生，「我們可能知道有這個人，所以去問他『你以前是讀哪裡？』是透過一些方式去問問看。那其實，我以前小一小二是念離我們家更遠的學校。」

母親這樣打探到的資訊，選擇了一個離家較遠的學校，每天騎車接送上下學，「就小一、小二而已。可是，那個學長已經畢業了。然後，在這個學校讀一讀也沒有不一樣，老師也不會特別管我之類的。」思萱念的小學，不是視障重點學校，可能是曾經有收過視障生的學校，是期待學校能比較了解視障生的教育需求，「然後，後來我們就轉學生去另外一間，離我們家近一點，然後也是有一個視障學姊，也是在這個學校念書。」轉學的考量，是太遠，早上上課中午下課，長年下來交通接送，家長就會受不了。

六、幸運抽籤，參加視障生夏令營，第一次吃團體合菜

小學四年級，幸運地抽籤中了，可以參加特別為視障生辦的夏令營，「每年暑假會有一個夏令營，可是要抽籤，不一定能上。第一次參加就是正巧是去台中玩。…全都是視障生，一百多個人。…因為我那時候是最小的，因為它是限制是小三小四才可以參加。」有巡迴輔導老師帶，家人也是滿放心的。

第一次參加三天兩夜的營隊，外宿去玩，留下印象的是「就是，那個吃合

菜啊，很多人啊。我們家很少吃合菜，…也很少去吃喜宴。所以，吃合菜就『ㄟ，好稀奇喔！』…，就想『那就糟糕了，那合菜要怎麼夾？』」在家裡沒有這樣用餐的經驗，一時間不知要如何吃。老師帶視障生有經驗，就幫大家夾道碗裡面。

七、點字課本與大字課本，視障資源的有限選擇

升小學前，有學點字摸讀，「可是學完之後，發現也沒有課本可以摸，所以就，也沒有在摸了。…那時候是申請大字課本，就不能申請點字課本，那想說，看得到就選大字課本，所以，很少摸。」在大字課本與點字課本，只能二選一的資源，也就少摸讀。使用大字課本，也有使用放大鏡，視覺輔助工具。

國高中學了電腦，有電腦點字顯示器，才又有摸讀，「我國中、高中，就學完電腦之後，就可以連接電腦點字顯示器，所以，點字後來就有摸了。」但是，現在主要閱讀的方式，還是用聽讀的。

八、預習課本的好習慣，再努力也跟不上英語 A 班教學型態的自我挫折

小學的課業對思萱來說，她念書有預習的習慣，「我覺得除了英文之外，因為我有預習的習慣，然後可能是因為小學，小學課業也不太難。」但是，英文對她來說是較難自學的科目，「我覺得比較有差的是英文。因為英文用聽的也聽不懂，所以效果有覺得有一點差。」三四年級英文課，「課本上面都有，所以是老師講什麼，我是習慣先看課本，再聽老師講。或是我上課之前，都先看課本，所以其實我大概都知道老師在說什麼。」課文，和老師講述的，是一致的，那麼是先閱讀文本的思萱，就能聽懂老師授課內容。

但是升五年級，學校有一個制度，把兩班英文程度分成 A、B 班，「然後我每次段考，都要換班，因為在 B 班，老師上課文，就都很簡單，然後我也不是說我英文有超強，我就是一個從來沒有去外面學過英文的小孩。」認真讀書，預習課文，老師講述課文內容，思萱就能掌握知識內容，考試能有好成績。

然後，段考後就被調到 A 班，「可是去了 A 組，比較好的那一組，就開始用什麼投影的教學啊，反正就是教課外的，然後就學不來。然後考完試，當然就很差啊，然後就去 B 組，B 組考很好就去 A，每次段考就這樣換組。」思萱因為視力障礙的因素，身高高坐在後排，看不清黑板與投影螢幕的文字內容，A 組課外的教材，也沒有機會是先閱讀，導致思萱的學習較果不佳，低估了她的英文能力。

老師也沒注意到她的學習狀況與需求，「老師還會常常說：『妳這種程度，為什麼要從 B 班過來？』也是會這樣講。」當老師這麼說時，思萱內心的想法是，「啊，那考試就考出來是這樣啊，那要怎麼辦！不是我要來的，是老師分過來的。」否認當時有委屈、或是無奈的感受，「小時候沒有那麼敏感，不會覺得。」直到六年級下學期，換了一位教過思萱的老師，就把思萱留在 A 班上課，沒有在換班。

九、國二重回資源班，學習擅長的數學

在小學一、二年級有上資源班，「我小一小二那時候有一個大我一屆的視障生，我們一起上資源班，然後，小三就沒有了，有可能因為轉學，沒有登記到，什麼的，反正是沒有上資源班。」但轉學後，就沒有上資源班了，直到國二數學考試不及格。

但是「巡迴輔導一直都有。…我國二的時候有上資源班。因為一下的時候，最後一個單元是『大於小於』，然後老師上課都說「這邊大於那邊」然

後，我都没听懂，然後考試考不及格。」數學老師的教學方式，口語過於著重在視覺線索，缺乏口語描述，對於看不到黑板的文字的思萱，就沒能聽懂老師課堂的數學內容。

思萱因為班上有同學去資源班，就主動想到特教資源，「…就想說，去上（資源班）就可以學得比較好，我就進去跟特教的老師說，我要去上。…就排課去上。那個老師人也很好啦，因為他知道我數學基本上沒有問題啦，主要是要把觀念先教會。」透過適當的教材教法，視障輔具的運用，她很快就能習得知識內容。後來，國三又沒去上資源班，「因為那老師就覺得說『妳就是要跟著我們資源班的進度啊。』可是，他們上得太慢、太簡單，好無聊啊！」當資源班老師教會基本的內容後，思萱會自己主動看課本，就會了。思萱需要的視障輔助條件滿足後，她是有自學能力的。

十、使用電話教數學，教學賦能與人際友伴

思萱國中有一個視障生朋友，他們倆人是同一個巡迴老師提供服務，巡迴老師就提出邀請，「就說『妳要不要順便來教他數學？他數學很爛。』然後，我就好啊，那我就來講講看，電話要怎麼教啊？」這個教與學的經驗後，兩人就成為很好的朋友。

思萱回顧這一段教學經驗，對她而言，有助於她後來當老師與教學能力，「對我後來，就是當老師，也是有幫助的。就是用電話，我要教他數學，就是連摸，在他手上畫圖的機會，都沒有。那要怎麼教他？」使用電話教數學，只有口語傳述，沒有摸圖或在手上畫圖，單純地靠口語描述，傳達所理解的數學概念與公式。「就是，我就覺得就是想方設法。就是小時候我就滿願意去想辦法解決，就不會說不行，我就停格了。」這也是思萱對自己的認同之一，面對任何情況就是想方設法地解決它，「我是覺得自己是願意去爭取各種機會的人，不管是工作的機會或是學習的機會。」

十一、在家裡與在學校，經驗外在環境與個人內在心理

思萱小時候，家人對待她的視覺障礙，並不會有不一樣，「小時候的話就是，我們家人是不會特別覺得我什麼不一樣啊。」思萱的參照，是從她和年齡相近的妹妹的關係上，來看父母對她們的方式，「因為我還有一個妹妹，差不多小我兩歲，對啊，所以我們年齡還滿接近的。所以，就是有個對照組，所以就是家人的那個對待方式就差不多，沒有特別想說什麼不一樣的。然後，加上熟悉的環境，我們跟別人不一樣的、不明顯」父母照顧姐妹倆的教養方式沒有太明顯的差異，而且是在家庭情境一起生活，兩人也沒有太大的不同。

但是，思萱在學校情境，就有了很大的「不同感」，和別人不一樣，在人際互動中被凸顯出來，「上課的時候，你看不到黑板就是一個很明顯的不一樣啊！人家做什麼，你並不一樣能做得好，就是一個不一樣。然後你看書，看得比較近啊，用的課本是點字的啊，你寫得字就比較大，就是很明顯的。」這是視力能力的不一樣，使用視覺輔助工具，都在指稱自己的視覺障礙與一般明眼人，思萱說出的學習情境上使用視力的不一樣，意味著什麼呢？

十二、沒有像其他視障者有學琴會音樂，覺得自己很異類

思萱小時候，身邊所認識的視障者，相近年齡的視障生，都有學音樂「因為我們小時候，就是大家說，視障就是要學音樂啊，或是學什麼，大部分都是音樂。」母親是透過巡迴輔導老師引薦，才認識的家長資源，他們的小孩是在音樂比賽有得名，視障圈都會認識的小孩。母親聽著家長給予的視障教育安置的意見，也進入了思萱的視障發展認同。

「可是我就是沒有學，因為我們家經濟比較沒有那麼好，我就沒學。…就覺得沒有學音樂就很不正常的感覺。」但是家裡經濟沒有條件支持思萱，可以像身邊認識的視障者一樣，學音樂、學鋼琴，「就是跟別人比起來，…，就覺

得是自己很異類這樣子。」家庭經濟條件在此資源不足，思萱對此參照團體的認同發展，就顯自己不合此模，心理認同需要複雜的調適歷程。然而，小時候的思萱，自己對自己處境的認知解釋，就簡化成自己在人際群裡，格格不入。

國高中時，思萱是預習課本、聽師講課的自學課業。當有困難時，會羨慕同樣是視障的朋友，他們家裡會請家教，「有國高中的時候，因為課業…我都學的沒有那麼順利，…我的一些視障的朋友，他們家裡會請家教，就是一對一家教這樣。那時候，就覺得自己不如別人，他們有家教就一定學得比較好啊，之類的。」這情況，思萱又出現一種「自己不如人」的自卑感。家庭經濟條件的不充裕，思萱學到的自立自強。國中畢業考基測，考出來的分數，高過於他們時，此情結有所消減。

十三、樂學計畫，在升學成就與學業能力的矛盾心理

老師建議思萱參加「樂學計畫」的升學管道，「那個在校成績去申請學校，就是現在的免試。那個時候也有身障的名額，好像全高雄市就一個而已。」提供給全身心障類別的名額僅有一名。

思萱申請到高師大附中的理由是，相較於雄女，是通勤離家較近的學校。她在班級是很低調的，「就是比較不好意思嶄露自己啊，不論是成績或者是各方面的，對呀，所以那時候我考上學校，學校老師也都不知道。」思萱沒有講，心想，這些都沒有什麼好跟人家講的，不是拿來炫耀。「老師最後快到基測的時候，就會說…『ㄟ，你們班到底樂學計畫是有哪些人，為什麼是寫三個啊？到底第三個，到底是誰啊？』」

當時，思萱在學校也假裝很認真跟大家一樣要考基測，然後回家就放鬆，思萱低調的心態是「反正大家就做一樣的事，也不要特別的突出啊，可能跟我的個性有關係啊，可是我也沒有想要特別的不一樣。…就是覺得，能一樣的，就一樣。也不要特別凸顯有什麼不一樣。」這個心態，是不是和她的視覺障

礙、家庭經濟的成長經驗有關聯呢？

但是，她有心理準備，進去高師大附中，考試會墊底。「就我們能力比較弱一點嘛，弱滿多的，像可能都還在一些考試啊，什麼的，所以其實也沒什麼空跟同學聊天啊，或交流。」讀書成績上沒有自信，也影響了思萱與同學的交流互動，「就比較不是我主動去交的朋友，是同學主動跟我交朋友。」

「我覺得說，他們都好厲害喔，那我去跟他們交朋友，會不會影響到他們。」學業成就低落，也影響了自我評價，自我價值感低落，「像我們以前小的時候，家長就會說：『那個不念書的、成績很差，妳幹嘛去跟他玩，幹嘛跟他做朋友！』」從小被教的，社會評價學業成績的偏見、刻板印象，影響著她內在心理糾結著，也因此，阻礙了她發展外在的人際關係互動。

十四、一堂英聽課，始料未及的湧現，所有想隱身的議題

高中同學們除了成績優異外，思萱已覺得自己比不上他們，和他們共學的關係有些疏離。寒假，過完年後，英聽課一次應景的對話課，偏偏又抽中她要分享自己的紅包錢，意料之外的勾起她，另一個關於家庭經濟的心結。

我們那時候的附中同學，他們家裡經濟都是還滿好的。然後我是有一個印象比較深刻的啦，就是我們上英聽課，然後過完年，老師就問說大家紅包領多少錢，然後，那時候抽籤，就抽到我的號碼，然後我就說：『加起來就三千塊啊。』對呀。全班就大笑，『妳是少說一個零吧！』，然後笑得人很多，就覺得好恐怖喔，他們成績那麼好，都是家裡那麼有錢嗎？就好像跟我那些視障的朋友一樣，很有錢啊、可以請家教，就是覺得比較好，這樣子。

這個印象是如此的深刻，當時同學們哄堂的笑聲，會讓人怕到想要躲起來吧。她出身的家庭條件，在經濟層面沒有辦法給予她，能符合同儕對等的競爭資源。她要比這些同學們，還更努力、更靠自己的能力，才有可能爭得階級翻

身的門票。原來，要從家庭代工的經濟活動，要爬上專業知識的白領階級，不只是個人努力，還要有經濟條件。做為一個懂事的長女，看見母親的勞苦，不忍在說出自己的需求，增添煩愁。成長路途，心理糾結，難辨難察，自己的深沉孤單，只能忍著，一言難盡。

思萱面對的，不僅僅出生以來的視障調適，也有家庭經濟的階級感，可能還有著父母學歷與職能的背景差距。這些情境線索，牽引出思萱過去類似的心結，國小 A 班英語課、視障朋友學音樂、請家教、被嘲笑視障特徵等。這個心結，就像國中畢業考基測，分數成績比他們好時，「就是又用，等到考試的時候，有解開。就是我考到的學校，差不多是學測 65 級分可以上的。」

十五、高中第一次段考的挫折，意外獲得盲用電腦

高中三年的整體感，「就都在讀書啊。…就忙啊，每天書都讀不完啊！沒有什麼，沒有什麼特別的事情。」思萱就讀的是國立高中，無法使用市立高中的巡迴輔導老師資源，「…我讀的是國立高師大附中，…所以高雄市的資源，我們這邊就沒有。…（巡迴輔導老師）就是會有台中啟明學校老師，可是他一學期就只會來一次，因為很遠。」

高一第一次段考考得很差，有巡迴輔導老師來。「他來的時候是我考完第一次段考。然後，我考試考很爛啊，…他看我的第一句話是『妳成績那麼差，還不趕快學盲用電腦讀題目，不然妳讀書要讀到什麼時候。』」思萱像似溺水找到浮木，學習困難有了解決的方法，有了資源可以支援她，「『喔，老師你說對了，那趕快教我。』，然後，後來老師來了四天，就把我教完了，教完了就沒有來過。」

思萱以前是使用剩餘視力學習一般的電腦，有清楚的概念，所以學習盲用電腦，很快就上手，「那時候學盲用電腦，覺得好好玩喔。我以前就有學電腦，就學一般人的，就是電腦的概念還滿算有的，而且我是會看課本的人，所

以電腦課本我也有看。」思萱一直以來上課習慣，是會看課本預習，然後聽老師講課的人。努力學了一陣子，高二就考取了教盲用電腦的證照，「學一陣子，高中二年級的時候，剛好有這個可以考教盲用電腦的證照的考試，然後就考就考到了。」

十六、學會盲用電腦，開啟了閱讀視野

學會盲用電腦後，開啟了思萱閱讀的視野，看到了視障生閱讀推廣計畫，找了有聲書資源和管道，有了聽讀課外書的學習經驗，「閒暇的時間都在研究電腦啊。…好像升高二的暑假，有一個『視障學生閱讀推廣計畫』有一本書，就寫說哪裡可以借有聲書啊。然後，我就很有興趣，因為以前沒有課外書的時候，我連故事書都沒看，看那個書就很麻煩啦。」以前受限於視力，閱讀很吃力，又慢，失去閱讀的興趣。

先前沒有讀課外書的經驗，不從何讀起，思萱去請教了國文老師，「我拿到那本閱讀推廣的書，裡面就有一些推薦書單。我從來連故事書都沒看過，我還真不知道要看什麼書耶。然後，我就去問（國文）老師啊，老師就有推薦我一些啊，有跟我分享一些閱讀的方法啊。」有了有聲書的資源和管道，和國文老師推薦書單，和分享讀書方法，開啟了思萱聽讀課外書的知識量。思萱對國文老師也是感念在心，是她高中印象深刻的兩位老師之一。

十七、高中老師的陪伴關愛

「高中還有一個老師，她是教公民的，她是我高中二年級老師，她很喜歡慢跑，一個女老師，然後她就有一天問我說『妳喜不喜歡跑步啊？』」高師大附中體育課有跑步傳統，課前要跑一千二暖身，每學期要在三十分鐘內跑完三公里才及格，「…我就跟老師說，我當然不能說不喜歡啊，這樣子覺得很奇怪，所以那個老師就，就是放學的時候，她就會帶我去跑路跑。」

公民老師約思萱，放學後跑路跑，「老師覺得說，就是覺得我很內向嘛，還是很奇怪這樣子，可是看起來，就是她會覺得說，其實高中應該是有更多的樂趣。」思萱多愁善感、悶悶不樂的臉，應該是老師想關心她這個人。

「有一次她就問我說，『妳有沒有留晚自習？』…老師就說，『妳放學，要不要留下來跑步？』然後，那個老師陪我晚自習喔！就是她去她的辦公室，我去晚自習教室，然後九點還載我回家。」公民老師對於思萱的關愛，是對思萱的生活與心理的有溫柔理解的，老師的陪伴，是無聲卻是有力的感情。就如同，思萱回憶起這位高中公民老師，對她的描述，沒有出現情緒字眼的安慰與關懷，「老師就是，一方面她晚上有空，可是有空，她可以有很多選擇啊，她不一定帶我去做這些事情，對呀，她有時候會帶我去吃東西。」有的是陪跑，留校自習和辦公，載她回家、帶她去吃東西。公民老師和煦的關愛，思萱接受關愛是含蓄的。

十八、大學選填志願的生涯典範人物

思萱升大學，是通過身心障招生考試，「我們那時候身障生的考試，是很特別呀，是先填志願再考試。那我也不知道我會考幾分啊，先填下去。」三月時的考試，志願是一月份寫的，「我們是最後一屆的先填志願後考試的學生。後面都是考完再填。」

那時候的大學科系志願，自己是沒有想過要當老師這個職業的，「就想我成績那麼爛，才考不上那個哩，老師妳要我填，我就填嘛，又沒有關係。」或許，思萱可能也像一般的高中生，在升學競爭的高教學習生活，少有機會探索自己生涯發展的興趣。思萱接受了高中老師的建議，還有知道一個有名的視障心理師，作為她生涯發展的典範人物，「…朱芯儀老師是視障，很有名啊，老師就一定說『當特教老師太辛苦了啊，還是當心理師，比較不用像特教老師還要…』反正，老師的認知裡面，特教老師太辛苦了啦，心理師就好像很輕

鬆。」心諮系分發錄取分數較高，沒想到考試分數高到上了心諮系。然而，思萱在大二申請轉特教系，並修了教育學程。

十九、家庭經濟變故，打工的大學生活

「升大一的時候，那時候我媽剛好就失業，因為他們工廠就搬到越南了…」學費、生活費更是勞動家庭小孩的顧慮。「上大學每個人都有一支自己的智慧型手機。然後，我都沒有，我只有按鍵手機。那時候，我是很想要啦，可是想說，可是那個那麼貴。」思萱來台北念大學，就開始打工。

「我一開始，我有去學按摩，去找一個老闆學。」思萱自己找到了一個打工訊息，是一個準備要開店的視障按摩師，「是教我按摩。然後，就做了一年多。」

還有，在高中學了盲用電腦，查閱視障學生閱讀推廣計畫時，除了有聲書管道，就知道有「視障者家長協會」，「以前高中的時候，因為查那些資料，就知道「視障者家長協會」，就覺得說『好好喔』，他們就是有時候辦一些活動，我有參加。」當時，母親與思萱並不知道，在高雄是否有這樣的協會資源，但也是透過認識的視障生家長，他們個人的經驗建議來做思萱的教育安置。

思萱報名參加視障者家長協會的志工，教小朋友數學。實在是，思萱需要打工賺取生活開銷費用，也加修了教育學程，做志工的時間有限。「因為我要打工嘛…。可是那個家長很想要找『會國字，也會點字』的人來教，可是他們就也是單親家長，所以後來也就說『可不可以不要那麼貴』，就請我當家教。」後來，家長也幫忙介紹小朋友，思萱的打工活動重心就逐漸移轉到「當家教」的工作型態。

廿、打工的大學生活型態，與相似經濟處境的同儕小組

思萱的大學生活，大一開始打工賺生活費，大二轉系補必修學分，加修特教學程，學分數很滿，家教工讀也需時間，「只是系上活動就都沒有參加。...其實也都沒有空，所以我跟同學也是滿疏離的。就是最常跟他們一組的，或者是，也是真的需要打工的一些同學，跟他們比較熟啦。」大學人際圈，因著勞動工讀的生活經濟需要，也逐漸分群了。「我們約報告，也不會像他們一樣，好像可以約一個地方去吃義大利麵啊，然後一邊討論報告啊，就我們可能沒有辦法這樣。」

雖然沒有參加系上活動，但在大學有符合自己生活經濟條件的同學，生活型態、金錢價值觀相近，一起共學作小組報告，有種認同歸屬感。但是，和視障生家庭的團體參照，卻也是勾起了經濟條件的比較心理，「他們家長就是『小孩就是要念書，這樣才有機會』」什麼的。我就想說，『嗯，我也沒有什麼時間念書，那以後就慘了』，之類的。」家庭經濟條件的教育發展資源，是思萱沒有的，但是思萱是靠自己教育學習而往上發展的，身邊的同學、有家庭資源的視障生，是在她生活周邊的人際網絡，相較之心，常在某處境下，隱隱發作。「可是像視障的話，也是有家庭經濟比較弱，他通常就不會念書了，他原本就會去高中學按摩，所以說我們不太會去跟他們比啦。」

受過大學教育，特教學程與工作經驗的洗禮後，思萱對於自己長期以來的比較心理，有了更清楚的對象描述，「就是我們比的同樣都是在念書、同樣念大學，然後像他們就有很多時間去發展一些他的技能啊，或者是交朋友啊，什麼的。啊，我們相對比較不行的時候，就是會覺得說，就是他們的財富。」家庭經濟優渥的學生，有較多課餘的時間和金錢發展社交活動、付學費學學技能。勞動家庭的學生，省吃儉用，避免社交花費，擠出時間去打工賺取生活費，甚至貼補家用。

廿一、教育實習的選擇，也是經濟條件考量

大學畢業前，要準備教育實習，要找實習學校和指導老師，「我原本不確定是不是能準時念完，因為學分會有衝堂的問題啊，…很多人其實是大四上、十月就已經簽好學校實習，然後，我…有問老師就是『去實習，願不願意當我的指導老師』這樣。」思萱確認的自己的學分排課情況，也徵詢到了北部學校可以提供實習和指導老師，但是，還有一個經濟條件尚未滿足，打工省吃儉用想要存夠教育實習半年間的生活費用，可是「住在台北，那麼貴，…然後就等我很確定說，我存的錢有可能是可以完成實習的時候，已經五月份了，都已經簽實習的最後期限。那臺北我認識的學校都沒有了啊。」雖然，存夠了實習生活費，卻錯過了可以去的實習學校，思萱遇到了經濟與實習抉擇的兩難，留臺北繼續找實習學校，還是，退租省錢，回高雄家找實習學校？

大學四年在北部、家教也在，但是，現實的經濟條件，讓思萱不得不放下，留在北部實習的選項，回到高雄重新開始，「就回高雄去實習，就在我們家附近，那個學校呢，後來我媽才跟我說，就是當初我小學一年級的時候，不想讓我去念書的學校。它那邊真的也是比較落後啦！就是覺得視障看不到，就什麼都不行。」當初，南部的視障生教育資源，以及社會態度，還不夠開放。現在，思萱以實習教師的身分，進到學校，可以是另一番長篇故事。

廿二、因緣際會，善用所長，從事視障資訊輔助教學

後來，實習結束，應家長協會的工作邀約，思萱回到大學四年在北部家教，所熟悉的工作型態，「我實習完隔天，家長協會他們有一些計畫，我就來教小朋友電腦哪些的。然後三月的時候，就考完教檢，應該說我二月就開始工作，因為是算時薪的，教電腦這樣。」

實習結束，畢業後的思萱，想著要找全職工作，去彰化，面試應徵上了視障客服人員的工作，「三月的時候，彰化縣文化局的一個視障客服人員（就業

徵才)，然後我有去面試，有上。原本是要去那邊工作，後來又有一個老師幫我介紹，可以去台中社會局的視障重建中心教電腦。然後我就沒有去當客服人員。」實習結束，二月剛回到台北教小朋友電腦，領時薪；三月去彰化面試應徵視障客服人員工作；後來，接受去台中，視障重建中心教電腦，也是算鐘點。再後來，「就有人陸陸續續幫我介紹到桃園啊，…啟明學校…就一直做到現在。」

直到現在，思萱是一位「視障資訊輔助教學」教師，這個原本不在她自己想像的視障職業發展，「我是覺得，就是自己都還蠻幸運的，雖然過程中，不是說像其他人，就是有『永遠都是資源等著你』，…家裡都已經安排好了…經濟上也都安排好了…」回頭來看，當初，國中用電話教視障同學數學，高中學會了盲用電腦，考取了證照，也是善用電腦查詢資源，大學志工與家教經驗、特教實習，這些經驗的累積，磨練出她和電腦教學工作的職能。「我都會覺得說，反正就是有什麼機會就去做啊，然後，然後反正有，就是有機會就去嘗試啊。」

第五章 綜合討論

這五位視覺障礙者的個人生命故事，透過他/她回溯式的經驗述說，各有他/她個人的自我蛻變與各己意義。我們可以透過閱讀他/她的自我敘事，深刻地認識他/她這一個人，以及他/她生命中的自我蛻變歷程，還有他/她在嬰幼兒時即失去視覺所揭示的障礙經驗之意義主題。本章第一節，以類別內容整理視覺障礙者的自我蛻變之障礙經驗主題，在「學齡前：身體發展與情感依附」始於早期家庭生活的情感支持，自然發展於「兒童期：認知學業與同儕互動」，童年自然融合情境的人我關係，在「青年期：障礙接納與自我接納」，青春期障礙接納的社會心理歷程，經驗人際挫折與支持，障礙接納與自我接納的心理歷程，以及「成年期：職業發展與社會支持」面向自己未來的發展。

然而，集結在這五個人的「先天視覺障礙」自我蛻變的生命敘事，進行跨研究參與者的文本故事之歸納彙整，我們試圖要理解「先天視覺障礙」的生命經驗作為一個群性的相同處境經驗，探究視覺障礙者的自我蛻變，以及其所處環境脈絡和生命事件之間的互為影響。本章第二節有五點：一、沒有感知到自己的視覺障礙；二、感知自己的視覺障礙；三、企圖正常化或隱藏自己視障的心理狀態；四、障礙經驗的挫折感與人際退縮；五、障礙接納到自我接納。

本章第三節，以五位研究參與者的生命敘說為主體內容，分別以各自的家庭支持、生命中的重要事件、以及自我生成的關係脈絡，以整體內容，分析其生命主軸發展與事件關聯，探究其自我生成與社會支持的個人意義。

第一節 視覺障礙者自我蛻變的障礙經驗之意義主題

本節以五點意義主題，依序呈現：一、「學齡前：身體發展與情感依附」、

二、「兒童期：認知學業與人際支持」、三、「青年期：障礙接納與自我接納」、四「成年期：職業發展與社會支持」。

壹、學齡前：身體發展與情感依附

一、身體感官發展

單純的視覺損傷本身，並不會阻礙其他身體機能的成長與發展（萬明美，1996）。在記憶回溯的自我敘說內容，研究參與者沒有直接述說身體機能發展的記憶，但從他們記得的童年活動，在哲維和姐弟的家庭生活相處，「大部分我的生活就跟一般同學一樣，那我玩的內容也一樣，…反正我能做的，就是，其實我都經歷到。…看電視、打電腦、買儲值點數、打線上遊戲，運動打籃球等。」（RH-0317-T），又或者琴音自述小時候在阿嬤的房間的手舞足蹈，「我奶奶房間，有一面鏡子，他們就會在那邊梳妝打扮，…我就站在前面那邊跳來跳去，眼睛飄來飄去的」（TC-0322-T）。可以知道身體發展的自然性。

明慧在馬路街道上，溜滑板車的自體感，「因為那路線每天在走啊，所以，算熟吧。…小時候溜滑板車的時候，我就知道，…可是這個經驗也不會特別教，可能玩的時候，就溜到那裏呀，那就是你就會停下來啊」（YS-0331T）。安貞六歲前和外祖母住花蓮的時候，「（鄰居）他們的小朋友會跟我玩，我們也會一起到國小，走路，一起玩盪鞦韆。有時候，我也會自己去鄰居家玩。然後我還會自己走出去。」身體動作都能跟上遊戲活動（YC-0401-T）。思萱「是弱視，還是可以跟人家玩鬼抓人，這種遊戲可以玩，但是玩得不一定會贏，可是好玩。」（NC-0406T），除了視力損傷，其他動作能力或使用聽覺辨位和觸碰距離都能在日常活動上正常發揮。先天視覺障礙孩童的融合環境，有家庭兄姊、社區鄰居小孩，才到學齡學校。而在學齡前階段的同儕互動，多是有效能感的人際互動與活動記憶。社會人際互動，亦有吵架、紛爭，會有不開心，但沒有明顯傷及自我價值感。

在學齡前的玩伴，記得的是和大家一起玩的情景，雖有爭吵，並沒有過多負向態度的記憶描述，也沒有深刻的活動障礙。在孩童遊戲活動中，經驗到團體合作和分享等共融接納。視覺損傷本身，並沒有阻礙身體的成熟與發展，也沒有明顯地障礙視障兒童的友伴遊戲活動。

二、缺乏視覺刺激

聽聲辨位是其日常生活的優勢感官，感知世界的方式之一，「這個經驗也不會特別教，可能玩的時候，就溜到那裏呀，那就是你就會停下來啊，因為外面很多車子的聲音啊。」(YS-0331T)仰賴其他感官，如聽覺、觸覺、嗅覺與味覺等產生的自體感。

安貞與哥哥在一起畫圖的時候，「因為哥哥就會說『我有很多彩色筆呦，妳要不要玩？』然後我『這彩色筆，不是每隻摸起來，不是都一樣嘛！』然後，寫起來都是，就是(感覺都一樣)。然後他說『沒有啊，顏色有黃色、有綠色、有很多的顏色』。然後，哥哥就說『妳有看到嗎？』我說『我沒有看到啊，我摸起都一樣啊！』」(YC-0401-T)缺乏視覺刺激，用觸摸的方式來感知視覺顏色，還是會有經驗上的障礙，也同時，意識到自己與哥哥不同的視覺經驗。

三、家庭情感依附

哲維出生在大家族中，「就是你有一個健全溫暖的家庭，你有一個支持度很高的家庭，當然對你在求學經歷，是會幫助很大。」(RH-0317-T)同住，有爺爺奶奶、姑姑、父母、姊姊、弟弟，還有叔叔嬸嬸。「那從小，我眼睛住院的時候，我媽媽也是在醫院陪我，那跟我相處的時間也是最久的。」(RH-0317-T)都是媽媽在醫院照顧他，陪著他，相處的時間很長。對哲維而言，媽媽在他的成長歷程中是一個很重要的人，「從小我的身體的一些疾病，她付出的心力啊，心思最多，時間也最久、最長，這樣子。」(RH-0317-T)。

琴音三歲前也是祖父母照顧，後來有阿姨幫忙照顧，然而媽媽是主要照顧者，「對媽媽來講，因為很多東西是，都是她給的，然後是她一手這樣子看下來」(TC-0322-T)，琴音和媽媽的情感依附是深刻的。明慧與母親的情感依附，也是深刻的，然而明慧小時候對於母親的情緒強度，是不容易接受的「我只是覺得她很煩，為什麼要哭。」(YS-0331T)。

安貞在「那個我六歲之前，很少跟爸爸媽媽還有哥哥住在一起，因為我都跟著外婆他們走。」(YC-0401-T)安貞六歲時，被家人安置到住宿型特殊學校，「會有宿舍姊姊教導我們生活，我最喜歡的姊姊是我六歲一到學校的時候，就把我當成自己的家人教導我照顧我」(YC-0401-T)，強烈的分離焦慮，也讓她更需要一個穩定的安全依附對象，後來教保員姊姊的家，成為安貞第二個家。

視覺嚴重缺損的幼兒，無法運用視覺來確實掌握外在環境的狀況，例如缺乏眼神接觸，無法清楚看見重要他人的臉上表情，無法主動溝通回應，在維持聽覺與觸覺的感知上，等待父母回應他/她的依附需求，就容易長期處在緊張的狀態，這種不確性會使其對自己喪失自信心以及缺乏安全感，長期下來影響其自我概念與人際互動的發展（張千惠，2010）。家庭情感的依附，是孩童發展他的自我感、建構他的人際世界，以及塑造他往後的人際關係模式，提供了一個很基本的參考架構。

貳、兒童期：認知學業與同儕互動

一、認知課業學習

「從我一讀書就發現啊！因為就跟人家不一樣啊！」(RH-0317-T)，那時候在學校的學習生活，因為視力的限制，而需要使用到輔助工具，有遠距型擴視機、放大鏡、大字書等，「那個時候我是用遠距型擴視機，那，是坐的位置在教室的最後一排，然後用投射的方式去看黑板上的文字，…那我的課本都是比

人家大一倍，都是大字書。」(RH-0317-T)。哲維的生活和一般同學一樣，但心理調適初始是排斥的，「那以前在班上的時候，就是視力的缺陷，所以可能，偶爾還是會需要同學的幫助，可是以前我是很排斥的。」(RH-0317-T)。

明慧就讀的融合學校，老師對於成績是很看重的。「那不想被揍，自然就會念書啊。…我覺得會跟在意別人有關係吧，可能我不想要被別人說：『ㄟ，妳看不到所以妳就逃過了被揍。』的這個。」(YS-0331T)有些同學無心話語，更凸顯了明慧的視覺障礙的身分，深烙在明慧的心底，也影響了明慧的自我認同的發展。「如果沒有這些態度，…我可能就不會那麼覺得，我要跟別人一樣啊，要做到什麼。」(YS-0331T)

小學的課業對思萱來說，她念書有預習的習慣，「我覺得除了英文之外，因為我有預習的習慣，然後可能是因為小學，小學課業也不太難。」(NC-0406T)但是，英文對她來說是較難自學的科目，「我覺得比較有差的是英文。因為英文用聽的也聽不懂，所以效果有覺得有一點差。」(NC-0406T)

二、同儕遊戲互動

哲維是就讀一般國小、國中，在融合教育的歷程上，「我以前除了稍微被同學捉弄以外，大部分我的生活就跟一般同學一樣，那我玩的內容也一樣，…我甚至連功課，我家人都沒有多要求我，可是我就覺得，我不想要因為人家覺得說，我眼睛不好，所以我成績考很爛。」(RH-0317-T)努力地想要跟一般同學一樣，希望在成績上被肯定。

琴音在小學低年級的融合教育，在大會操動作練習的身體體驗與心情描述，有非常深刻的體驗，「真的，小一小二就真的我覺得，大家最純真的時候。…運動會有什麼要跳舞的啊，…那個舞步喔，同學是教我喔，真的是，真的是教到很生氣，還是要把我教會。我就覺得說，『他們怎麼可以就這麼的』，當下會覺得自己很懊惱啊，『為什麼我惹人家生氣啦！』可是，我現在

想回去，我很感謝他們讓我參與其中，就是，我很享受在那個當下。」（TC-0322-T）琴音興奮地說起，小學同學教她跳運動會大會操的經驗，有她盡了全力學動作，以及挫折感。還有，當初同學們七嘴八舌地，熱切教他動作而心急，小孩直白的話語，琴音當下是感受到同學們的語氣急切，當時自己是覺得很懊惱的內心。現在，回想這一段，琴音是感謝同學們讓她參與其中。

參、青年期：障礙接納與自我接納

一、與障礙經驗的自我掙扎與內心感受

哲維語重心長地表達出「我的心裡感覺，就是我不想，人家瞧不起我，不想因為人家說『那個張○○就是因為眼睛不好，才成績那麼爛。』對，我不想要被貼標籤。」（RH-0317-T）求學階段的課業成績肯定，通過了同儕競爭比較，不滿意的成績結果，傷及了個人的自我價值感和視障特徵。當時對於自己的視障接納心態仍是糾結的，甚至將這心理糾結影響擴及到生活中的人際互動，「那個時候的我，比較大的問題是，我可能連生活上的幫助，我都不願意，不太願意接受，所以可能，以前的我身邊想要幫助我的人會把他推得很遠。」（RH-0317-T）這不是視覺損傷造成的障礙，而是有哲維對於自身視障的負向心理反應，以及和所處人際互動社會環境的阻礙，讓他抗拒、疏離人際的互動。高二開學，剛進到特殊學校的心態，「當開始進啟明，其實我就心裡保持著一個，反正我不要跟這邊的學生有太多的互動，我就過好自己的生活。」（RH-0317-T）心裡是不知道要如何跟視障生互動，也不想有太多的互動。

國中時的琴音，壓力很大，內心是紛亂的，情緒是很壓抑的一段歲月，整體人際互動經驗敘述，琴音個人感受是委屈的，「其實當下我講不太出來耶，…整個人也很亂吧，…我不想把不好的東西帶給別人。就自己可能滿肚子的委屈，就不知道，就無從述說。」（TC-0322-T）這些內心情事，是無處也無從傾訴。「那個時候，好像同學又欺負我，然後我也不知道怎麼跟家人述說，好像跟

大家的距離都很遠，大家又不太，會覺得大家都不太諒解我。」(TC-0322-T)

琴音很需要被身邊的人體諒，理解她的課業學習壓力，以及心情感受。

思萱小時候，身邊所認識的視障者，相近年齡的視障生，都有學音樂「因為我們小時候，就是大家說，視障就是要學音樂啊，或是學什麼，大部分都是音樂。可是我就是沒有學，因為我們家經濟比較沒有那麼好，我就沒學。…就覺得沒有學音樂就很不正常的感覺。」(NC-0406T)但是家裡經濟沒有條件支持思萱，可以像身邊認識的視障者一樣，學音樂、學鋼琴，「就是跟別人比起來，…，就覺得是自己很異類這樣子。」(NC-0406T)家庭經濟條件在此教育資源不足，思萱對此參照團體的認同發展，就顯自己不合此模，心理認同需要複雜的調適歷程。

這樣的人際挫折經驗，發生在先天視覺障礙者的初期生命歷程、就學階段，也會牽動自我認同的經驗內容。

二、師長、同學、重要他人的接納與支持

琴音在國中階段，是她生命階段中，內心最低潮的階段之一，她很感謝班導對她的關懷，也很感恩他，一視同仁地對待她，「班導除了這個事情讓我很感恩之外，就是，他讓我感受一件事情就是，當今天同學或者是我犯錯，我們的懲罰都是一樣的。…我覺得這件事情很重要，就是一視同仁的對待。就是，並沒有因為我看不見，你就不用做，或是你就換一個處罰方式。」(TC-0322-T)在日常生活的教育與對待上，一視同仁地對待，讓琴音感受到被接納，而不是同情憐憫她的視覺障礙。「對我來說，…我也跟大家一樣，我跟大家是一樣的，我並沒有因為怎麼樣就不一樣，我覺得這件事情很重要，因為，我們真的就只是眼睛看不到，我們還有其他事情是可以透過學習的。」(TC-0322-T)日常生活中平等的態度，對琴音而言，是一個社會接納到障礙接納、自我接納的重要意義。

明慧就讀升學競爭的高中，但心底難免在意同學好友們怎麼看待她這個人，而不是憐憫她有視覺障礙。明慧試探性地問同學「我有問過她們，『為什麼妳們都要討厭她啊，為什麼不…嗯，就是為什麼不會覺得我很奇怪啊？』她們就說：『妳有什麼好奇怪的，妳就看不到啊！』、『妳就跟我們一樣，妳就看不到而已呀。』有的同學就講得比較直白啊，她們就說：『妳腦袋正常啊！』我就覺得『喔，啊！』」（YS-0331T）這是難以言述的感動，不善情感表達的明慧，我相信，同學的話語會是深刻地成為她自我生成上的一部份支持力量。

安貞在住校生活，「有一個很照顧我的姐姐，她一直到現在都是我的家人，他的家人也是我的家人，所以我們兩個等於是同一個家庭，她都會帶我回部落。」（YC-0401-T）Uli 老師的弟弟接受了安貞為乾女兒，「姊姊與家人總是把我當成自己的家人，我非常喜歡回到部落，跟部落的小孩大家一起生活，姊姊的家也就成為我第二個家了。」（私人通訊）

公民老師對於思萱的關愛，是對思萱的生活與心理的有溫柔理解的，「有一次她就問我說，『妳有沒有留晚自習？』…老師就說，『妳放學，要不要留下來跑步？』然後，那個老師陪我晚自習喔！就是她去她的辦公室，我去晚自習教室，然後九點還載我回家。」（NC-0406T）老師的陪伴，是無聲卻是有力的感情。就如同，思萱回憶起這位高中公民老師，對她的描述，沒有出現情緒字眼的安慰與關懷，「老師就是，一方面她晚上有空，可是有空，她可以有很多選擇啊，她不一定要帶我去做這些事情，對呀，她有時候會帶我去吃東西。」（NC-0406T）有的是陪跑，留校自習和辦公，載她回家、帶她去吃東西。公民老師和煦的關愛，思萱接受關愛是含蓄的。

接受自己的視覺損傷，可以是個人與自身生理性損傷狀態，和平共存。在青少年階段，若也有人際支持的情感關懷，更加能促進障礙接納的自我感。

三、障礙接納與自我接納的心理動力歷程

哲維回顧自己的生命歷程，把高二進入到啟明學校，視作為一個人生重要的轉戾點，「我覺得比較大的一個轉變，就是進了啟明之後的生活，再加上，就是裡面的教學，然後帶給自己的一些啟發吧！」（RH-0317-T）在這兩年的經驗，對哲維而言，是一段認回與接納自己的心理旅程，「特別的意義，主要是我覺得，除了接受自己是視障，最主要的目的是接受你自己的不完美。」

（RH-0317-T）別具意義的是，接受自己是視障，更核心普世的是，接受自己的不完美。

在啟明學校視障同儕團體，適時地成為哲維的支持與參照社群，輔助他能接納自己是視障的心理歷程，他自身體驗的箴言，「你接受自己是視覺障礙的這一點，你就可以開始慢慢去省視自己，然後開始慢慢可以接受自己的不完美。」（RH-0317-T）擺脫了糾結的心理，便有更多的內在力量，接受自己的不完美，「我覺得你可以接受你自己，就是你的信心上的建立，就是你開始可以，你開始否定自己的時候，你就變得很沒有自信。」（RH-0317-T）深刻地自我接納，有自信地和解自己與明眼人社會世界的關係。

障礙接納是一個需要時間的歷程，「就是一個循序漸進吧，可能就是你在啟明的時候，你就開始慢慢的可以接受視覺障礙，那其實真正行動、真正體驗、真正走出來的時候，是大學階段。」（RH-0317-T）是一段時間歷程的人與環境的互動經驗，哲維自身的經驗回顧，進入啟明是一個開始，兩年的特殊學校生活經驗，轉銜到一般大學的處境。

哲維平常就有對自己經驗的反思，對於自己的人際互動行為，有種頓悟的體認，「對比啟明之前跟之後，那我就會自己去回憶，自己去檢視，我就是發現說，ㄟ，我好像慢慢跟一般同學的互動，沒有以前那麼排斥，我好像已經不會懼怕跟一般同學的互動，我好像已經可以接受在一般同學面前拿手杖出來，我好像已經可以接受一般同學對我的幫助。」（RH-0317-T）回顧檢視人際互動的自己，看到了自己有了明顯的心理成長，不像以前那麼排斥、不會懼怕和

一般同學互動，也接受自己可以在一般同學面前拿出手杖行走，也適度地接受同學對他的協助。

肆、成年期：職業發展與社會支持

一、自我發展與職業職業

哲維從大一開始，假日會在視障按摩店打工，目前是在視障朋友開的按摩店，論件計酬的工作型態，難以把握每月收入狀況，「就是把自己的，想辦法把收入穩定…因為，我們是做按摩店，收入是以論件計費，所以，你不能說有固定的薪水。」（RH-0317-T）對於收入穩定的期待，並不在於金錢，而在於投入工作的時間長短。哲維沒有從事大學社工本科系工作，而是使用的是在啟明學校習得的按摩職業技能。

琴音，去年研究所畢業，也加入了第二個團，和這個團有兩年的合作。未來，琴音想要朝向音樂表演發展，「我比較想要把我鋼琴的技能在提升回來，然後還有我的手風琴，…手風琴其實相對方便很多，你要接場、你要幹嘛，真的是差很多。…歌唱方面也是希望會提升吧，就是，希望是有系統的學習。」

（TC-0322-T）提升鋼琴技藝，熟練手風琴作為表演接場之用，以及，目前找了教歌唱的老師，有系統地提升歌唱技巧。

自媒體音樂頻道，也是未來發展規劃之一。先前受到音樂專才 YouTuber 網紅的啟發，「YouTuber 對我是有一些影響，我有在想這些事情，只是就，我暫時不考慮影像這個部分，因為，影響處理相對來說，今天要做好一個東西，相對是比較麻煩一點點。」（TC-0322-T）有想做個人音樂頻道，自媒體先從 Podcast 開始，「可以來做 Podcast，就是因為 Podcast 不用看吧！那只用聽的就可以。」（TC-0322-T）

明慧法律系畢業的職涯進路，有過實際的專業參訪見習，清楚地表示「就嘗試過，就知道我不會想做純法律的工作。就我不想要那種傳統的去當律師、

去法院工作。」(YS-0331T)。修過社工系的課，有大致上的認識，也有修過音樂系、會計系的課，「後來發現跟會計有一些結合，就基本的會計…那時候去考金融證照。」(YS-0331T)。目前，正在準備從事有關財金相關的法務工作。

安貞大學畢業，家人是期待她能就業，「我爸他覺得先工作再說。(找工作)就服員找的。台北市視障者家長協會找的。然後那個工作，我超不喜歡的。」(YC-0401-T)支持性就業服務員，幫她找了「勞動力發展署的電話服務員，這個工作主要是回答民眾對於勞工的相關權益，主要都是法規的面向。」(私人通訊)。

電話服務員的全職工作，但是安貞不喜歡的原因理由，「因為，我很不喜歡接到那種負面能量的東西，然後而且那個工作離我住的地方太遠了。我一直都住淡水喔，可是那工作在新莊，而且交通不方便。」(YC-0401-T)工作地在新莊新都會發展區，無障礙交通網絡接駁，對已經熟悉淡水住宿生活的安貞而言，行動定向，也不是很方便。

從學校環境轉銜到工作環境，都需要新的行動定向的環境適應歷程。視覺障礙者的自我發展從學生的角色，轉換到工作者角色，有著對未來職業的選擇，從自己已有的條件中作為設想，或有自我設限，或有社會職場的偏見、歧視態度的影響。

二、社會支持與社會適應

從學校轉銜到工作，「但家裡，就是我奶奶那邊，她其實一直很反彈。到後面就是我跟她有一些拉鋸。甚至我到後面，出去按摩工作的時候，她會希望我認真讀書在家裡，待在家裡，她看得到，她可以照顧我。」(RH-0317-T)哲維不僅要從學校學習專業知識和技能，也需要和家人的照顧關係上，以實際的安全自立活動，以獲得家人的信任，逐漸邁向心理的自立生活。哲維的主動性，逐漸轉化了奶奶對他自立生活的接受，「…到後來跟她有一些爭執，再加

上，就是我有確實讓她知道說，我在外面是安全的，所以他們也才慢慢可以接受。」（RH-0317-T）

大學畢業後，琴音原本是想試著在外租屋、獨立生活，建立自己的生活圈、出國深造，「原本是我大學畢業，我就想要出去租房子了，…是我需要建立自己的工作模式，然後，自己的生活圈，自己的什麼，然後以後，真的要出國去深造。」（TC-0322-T）琴音想像著自己以後要出國深造，會需要一個人獨自在外生活，但是，她自己並沒有真的在外獨立生活的體驗，琴音的離家租屋，不僅想要的是生活獨立，也是一種心理上的追尋自主，也是發展自立的人際社會生活。

琴音在大學畢業階段，面對自己的人生，進入到青年前期階段的發展議題，離家獨立生活對她的意義性，有面對視障的生理條件而能自理生活，有工作上不依賴家庭援助的經濟自足，有自我獨立意識的心理自立。「我理性上知道，我需要生活上可以怎麼去調整跟改變。我本來就意識到這件事情。」（TC-0322-T）與琴音家庭熟識的親友，在家庭內的話題，也給了母親一些意見，「他們都說，我媽讓我太幸福，應該要讓我怎樣怎樣。獨立出來，自己去承擔一些事情。」（TC-0322-T）琴音的自立生活，不僅僅只是她一個人心理的事，更是琴音在她的原生家庭，大家一起成熟發展的事。有個人心理調適，也有家人間心理關係的調適。「我覺得對媽媽來講，因為很多東西是，都是她給的，然後是她一手這樣子看下來，那就是說，要放手，對媽媽來講其實『要放手』，不是一件很容易的事情。」（TC-0322-T）親密依附與自主獨立的人生發展議題，是彼此間，相互影響的。家庭母親對孩子的愛，給予的生活支持，也會隨著琴音的長大成人，而有些形式的轉化。

家庭，琴音與家人，需要一段調整和適應的時間，琴音自己清楚，要有個與母親持續溝通的歷程，「自己要有個，正在經歷一個溝通的過程。就是說，我希望，說真的，我不希望很多人一直念媽媽，就是覺得說讓我太好過了，或者

是怎麼樣，因為我覺得這種話我聽多了，我心裡面，我相信不管是我心裡面還是她心裡面，都不好受。」(TC-0322-T) 琴音個人心理在經歷獨立自主的發展需求，她在和母親的心理關係上，也同理母親的心理掙扎，以及琴音不希望，母親因她遭受到他人期待而有難過的心情。

提到未來，明慧說起了前面訪談沒提到過的一段迷惘，國中時放棄了鋼琴練習「我本來就沒有想要把鋼琴當成一個職業。當時的經驗，我不知道我為什麼要練習，我以前的目的都只是為了要比賽，」(YS-0331T) 可想而知，當時的明慧經歷了一段意義的自我追尋，一時迷惘，「可是比賽對我的意義，可就我覺得比賽也不是沒有意義。但是，我當時練習就真的不是我想要的，我只是被迫的為了某一些目的，然後我要做這件事情，那我就不想要。」(YS-0331T) 心理糾結的，沒說出口的，是視障生學習音樂，可能的職業刻板印象。這是明慧個人的興趣辨認歷程之一，沒有要否定這可以是視障生自主選擇的一條職業之路。

安貞啟明學校畢業，就想成為特教老師，當初，師長建議先進入融合的環境。現在，安貞有了四年大學融合教育的經驗和能力，自己上網查資料，準備書審資料，報名面試，「但我自己的夢想還是想要成為一位特殊教育的工作者，因此我選擇放棄工作，決定繼續就讀碩士班，…希望我能學習到更多的特教專業之能，希望未來可以朝著目標前進！」(私人通訊)。

第二節 視覺障礙經驗與障礙接納的自我蛻變歷程

集結在這五個人的「先天視覺障礙」自我蛻變的生命敘事，進行跨研究參與者的文本故事之歸納彙整，我們試圖要理解「先天視覺障礙」的生命經驗作為一個群性的相同處境經驗，探究視覺障礙者的障礙經驗與障礙接納的自我蛻

變歷程，有五點描述：一、沒有感知到自己的視覺障礙；二、感知自己的視覺障礙；三、企圖正常化或隱藏自己視障的心理狀態；四、障礙經驗的挫折感與人際退縮；五、障礙接納到自我接納。

壹、沒有感知到自己的視覺障礙

出生即視障的孩童，其感知世界的方式，即用自然本有的其它身體感官功能，如聽覺和觸覺來感知外在事件。安貞第一次知道自己沒有眼球，是家人跟她說的，「那時候，我家人都會跟我說：『安貞你沒有眼球耶！』然後，我想：『啊？我沒有眼球喔！』，然後，他們就『對呀，妳沒有眼球。』」

（YC-0401-T）第一次見到安貞的人，也幾乎都會問她沒有眼球的事情，「就是在跟鄰居小朋友玩的時候，他們也會問我說：『ㄟ，為什麼妳沒有眼球？』，然後我說：『我不知道耶。』因為我覺得我跟他們玩的東西都是一樣的。…我覺得我沒有跟他們有什麼不一樣。」（YC-0401-T）小時候和鄰居小孩的遊戲活動，在經驗上，沒有覺得「沒有眼球」有什麼和別人不一樣。

其對世界的感知，並沒有意識到與他人視覺感知為主的方式。從安貞的回溯式敘說，小時候和哥哥一起那彩色筆畫圖的記憶來看，「因為哥哥就會說『我有很多彩色筆嘞，妳要不要玩？』然後我『這彩色筆，不是每隻摸起來，不是都一樣嘛！』然後，寫起來都是，就是(感覺都一樣)。然後他說『沒有啊，顏色有黃色、有綠色、有很多的顏色』。然後，哥哥就說『妳有看到嗎？』我說『我沒有看到啊，我摸起都一樣啊！』」（YC-0401-T）

貳、感知自己的視覺障礙

一、從他人互動與情緒反應來感知

六歲前安貞是跟著外祖父母生活，到了學齡階段要就學，家人因為她看不見，選擇送她到盲校住宿學習，因此她的生活需要與家人分開。「我是到六歲

去惠明的時候，我才知道『我看不到』。」(YC-0401-T) 安貞在去惠明盲校第一天就學後，才開始意識到「我看不到」的生活經驗是和哥哥一般人不一樣的。家人給予安貞需要離家住校的生活經驗，他們的說法上，「他們說：『因為你看不見啊，所以妳要去特殊學校接受訓練啊，所以妳禮拜天要回去學校了。』」然後，我看不見，然後我就跟哥哥不一樣，那時候我才知道我跟哥哥不一樣。」(YC-0401-T) 先天視覺障礙孩童，在家庭中若有兄弟姊妹平輩親屬的共同生活經驗，也會經驗到自己的障礙，辨識出與兄弟姊妹的經驗不同，而出現「不一樣」體驗感。

哲維的回憶則是在從家庭轉銜到學校同儕共學的生活時，清楚地辨認出自己的視障狀態與一般明眼同學的不一樣，「從我一讀書就發現啊！因為就跟人家不一樣啊！」(RH-0317-T)。哲維和思萱都是弱視，有一眼視力值是 0.03，「我們因為看得到，我們還有一點視力，妳看起來就知道，跟人家不一樣啊！…可能從小知道『不一樣』就是這個意思。」(NC-0406T)

先天視覺障礙孩童的融合環境，有家庭兄姊、社區鄰居小孩，才到學齡學校。而在學齡前階段的同儕互動，多是有效能感的人際互動與活動記憶。社會人際互動，亦有吵架、紛爭，會有不開心，但沒有明顯傷及自我價值感。

二、從主要照顧者的障礙接納、情緒反應來感受

琴音出生時就是雙眼全盲，訪談時敘述著大姨在她還在襁褓中時發現她眼球異常，而建議母親帶她就醫檢查，「我媽很常跟別人說，她因為這個事情，她哭了很久，一定會很無助，會不知道怎麼辦吧！」(TC-0322-T) 琴音是長大後，在一些場合上，從媽媽和家人那，聽到了他們對琴音自己先天視障的一些事情敘述。「後來都是媽媽講的，我才知道。然後，我小時候應該是不會知道，而且其實媽媽也不會，在小孩面前要堅強吧！」(TC-0322-T) 懂事後的琴音，對於母親當年的一些無助、不知如何是好的難過情緒，現在，是能換位思考

的，也是觸動她的。情緒，不僅僅困擾媽媽，也是小小孩怎麼看待自己來回應媽媽的情緒。長大後的琴音，對自己小時候的某些行為，在家人對她的記憶敘述，和她自己對自己小時候的感受，在這兩者之間若有差異，她思緒逐漸轉向，來理解家人在說「什麼」，這內容是關於她小時候，之後，在我是誰，她們說我是誰，的內容記憶與內在自我對話。盲童從主要照顧者的障礙接納、情緒反應來感受到自己的視覺障礙，知覺世界的經驗不同於身邊的家人。

三、主要照顧者對障礙接受的程度，直接影響著盲童的障礙接納

生身父母是最直接面對小孩先天視覺障礙的人，面對孩子先天視覺障礙的心理衝擊，難免傷心難過、自責愧疚，這心理調適與障礙接納，是需要一些時日和社會支持協助。生身父母、主要照顧者對孩子的情感回應、障礙接納，即是孩子成長歷程中第一個家庭支持環境。主要照顧者對障礙接受的程度，直接影響著盲童的障礙接納。

明慧對於對於比幼稚園更早之前，屬於自己的記憶描述，描述得很少，但對於面對先天視覺障礙的生活現實與心理調適，她的敘事是從母親哭的情緒，沒法接受自己的小孩出生即盲，「一開始不行啊，誰有辦法接受自己的小孩這樣子。…媽媽，她跟別人講的時候會哭啊。…就哭啊。對我來說，我不會覺得怎樣啊。就是～但是，我會知道說，她就是一開始沒辦法接受嘛。」（YS-0331T）母親當時的眼淚，明慧是困惑的，「如果她可以接受，她為什麼要哭。她講到別的小孩，就不會哭，可是她講到妳的時候，就會哭，為什麼要哭？」

（YS-0331T）先天視障者從主要照顧者的障礙接納、情緒反應，才感受到自己的視覺障礙為他人帶來難過的情緒。對於先天性的身心障礙者而言，主要照顧者的接納狀態會是先天性身心障礙者身心成長的重要支持環境。

小小孩時，並沒有當時自己體驗到母親難過的記憶。但是長大有語言能力

後，從聽來的，也有自己懂事後，在家庭關係中體解到母親當時的情緒。而先天障礙的孩子，也都很在意母親的情緒回應。

參、企圖正常化或隱藏自己視障的心理狀態

一、想要做到跟一般人一樣

血緣關係與共同生活經驗，關係親近而較易接納差異。哲維在學齡前，在和姐弟的家庭生活相處，就意識到自己的視覺障礙，「其實，我從小就知道我眼睛有缺陷，因為我有姐姐跟弟弟，…他們能做的事情，我做不到啊！」

（RH-0317-T）然而，從家庭轉銜到學校情境時，對先天視覺障礙者而言，在第一個團體的融合情境，是在社會關係中衝擊到自己「與眾不同」的視障特徵，而開始面對社會態度與障礙接納。哲維的生活和一般同學一樣，但是心理調適初始是排斥的，「那以前在班上的時候，就是視力的缺陷，所以可能，偶爾還是會需要同學的幫助，可是以前我是很排斥的。」（RH-0317-T）當時，一個很在心底的話語，「我會覺得我自己可以，我不需要人家的幫助，我會覺得說，我跟一般同學沒有差別。」（RH-0317-T）哲維的心裡是很希望做到跟同學一般好，也想要成績結果來證明自己，「我甚至連功課，我家人都沒有多要求我，可是我就覺得，我不想要因為人家覺得說，我眼睛不好，所以我成績考很爛。」（RH-0317-T）努力地想要跟一般同學一樣，希望在成績上被肯定，在融合的同儕學習情境，企圖正常化或隱藏自己視障的心理狀態，想要做到跟一般人一般的成就競爭。自我要求高的個性，就是盡己所能的要做到好，但若成績未達滿意，除了讀書方法之外，卻是在意人家歸因於他的視覺障礙。

二、不想要被貼上視障的標籤

哲維國中小階段，也有受到過同學的捉弄、排擠，「打你一下，跑掉啊。…一些團體之間的排擠吧，很明顯啊，就是你要分組的時候，都不會有人跟你同一

組啊。」(RH-0317-T) 哲維語重心長地表達出「我的心裡感覺，就是我不想，人家瞧不起我，不想因為人家說『那個張○○就是因為眼睛不好，才成績那麼爛。』對，我不想要被貼標籤。」(RH-0317-T) 求學階段的課業成績肯定，通過了同儕競爭比較，不滿意的成績結果，傷及了個人的自我價值感和視障特徵。是無所不在的社會態度在影響著哲維的障礙接納。

這樣的差別待遇的經驗，一直存在於明慧的生活情境中，「我覺得跟小時候經驗有關係吧，不一樣會被講話，像『妳為什麼不用被揍啊，妳看不到就比較好啊，這個妳不用做、那個妳不用作啊』，可是也沒有不用做啊！」(YS-0331T) 這些話，不僅僅在學校同學關係中，「就是家裡人會講啊！姐姐就會講啊！」(YS-0331T) 深烙在明慧的心底，也影響了明慧的自我認同的發展。「如果沒有這些態度，…我可能就不會那麼覺得，我要跟別人一樣啊，要做到什麼。」(YS-0331T)

肆、障礙經驗的挫折感與人際退縮

一、內心情緒的壓抑、否認

琴音在同儕人際上顯得是壓抑內心感受的，不知道要如何表述出來的，「那個時候，好像同學又欺負我，然後我也不知道怎麼跟家人述說，好像跟大家的距離都很遠，大家又不太，會覺得大家都不太諒解我。」(TC-0322-T)，琴音先嘗試理解自己遭受到同學們捉弄，是國中同學們的叛逆期、還未成熟的人際行為，才說起自己當時不知道如何應對的個人狀態。小時候到大學以前，琴音還不太知道怎麼說出自己內心想講的話，「我不太擅於適當的表達，所以，碰到什麼事情，我就是忍。然後我也覺得，時間過了，好像很多事情就算了。…心理上就會覺得，在那個當下是覺得很不平衡、不舒服，其實還是會的。」(TC-0322-T)，需要尋求同儕人際支持與認可。

而哲維面對同儕人際的心理調適初始是排斥的，「那以前在班上的時候，就

是視力的缺陷，所以可能，偶爾還是會需要同學的幫助，可是以前我是很排斥的。」
(RH-0317-T)。

安貞大學畢業的第一份工作經驗，電話客服員，接受民眾陳情、抱怨的電話，「這工作做到一半的時候，其實我遇到很多挫折。…帶我的那個組長是肢體障礙，他不了解視障，然後他就對我很兇，然後我就覺得每天很不想去上班。」(YC-0401-T)常常是有著強烈的負向情緒，需要有職場支持。「然後我就開始跟我爸抱怨，對，然後就是遇到很多挫折就對了。」(YC-0401-T)安貞也向支持性就業服務員尋求情感支持，「我每天都會抱怨。他們就叫我忍耐啊，什麼的。對。可後來，我很不想說，我就考研究所。」(YC-0401-T)個人能力，與職場環境對能力的要求，這兩因素失衡，成了安貞對職場的不滿意，而選擇自己離開職場。

二、退縮的人際關係

「可能跟我的個性有關係啊，可是我也沒有想要特別的不一樣。…就是覺得，能一樣的，就一樣。也不要特別凸顯有什麼不一樣。」(NC-0406T)在人生歷程中，遭遇人際挫折是常有的實際經驗，然而，視覺障礙，點字摸讀、盲用電腦、白手杖定向行動，有外顯的障礙特徵，在同儕就學歷程、工作就業上，都有過被捉弄、排擠、貼標籤、偏見、歧視等社會態度議題。「如果沒有這些態度，…我可能就不會那麼覺得，我要跟別人一樣啊，要做到什麼。」(YS-0331T)、「我的心裡感覺，就是我不想，人家瞧不起我，不想因為人家說『那個張○○就是因為眼睛不好，才成績那麼爛。』對，我不想要被貼標籤。」(RH-0317-T)

這樣的人際挫折經驗，發生在先天視覺障礙者的初期生命歷程、就學階段，也會牽動自我認同的經驗內容。在同儕人際的互動上，社會態度是融合的環境需經歷的核心議題，這不是先天視覺障礙者的個人調適，也是明眼人社會需要覺醒的障礙接納意識。

伍、障礙接納到自我接納。

一、在視障團體中的普同感

哲維在同是視障同學的特教學校，而啟動自己在視障同儕的人際普同感，而接受視障是自己的一部份。在啟明學校視障同儕團體，適時地成為哲維的支持與參照社群，輔助他能接納自己是視障的心理歷程，他自身體驗的箴言，

「你接受自己是視覺障礙的這一點，你就可以開始慢慢去省視自己，然後開始慢慢可以接受自己的不完美。」（RH-0317-T）擺脫了糾結的心理，便有更多的內在力量，接受自己的不完美，「我覺得你可以接受你自己，就是你的信心上的建立，就是你開始可以，你開始否定自己的時候，你就變得很沒有自信。」（RH-0317-T）深刻地自我接納，有自信地和解自己與明眼人社會世界的關係。

明慧體認到「先天視障與自己」的自我關係，有兩個層次，「我覺得，接受自己看不到，跟承認自己看不到，是兩件事。」（YS-0331T）她的自身經驗，自我分析出，要接受自己看不到，這個事實，已經不容易了。「你接受自己看不到，是因為可能事實的條件上，你就看不到嘛，那你要活下來，你就必須要接受這個事實的狀況。」（YS-0331T）一旦她接受了生理性損傷是客觀的事實，不在自我防衛、否認，那她將可以獲得更多的內在力量，來面對外在的社會情境。「可是，承認自己看不到，那就是你對自己誠實啊，…就是面對我看不到，…那我覺得自己要接受這個東西，自己要承認自己看不到，那要去接受。」（YS-0331T）承認自己看不到，不僅接受外在的看不到，也是內在心理的接受，是自我接納，「就是我覺得接受，很多時候是那個現實條件讓你不得不，你要接受。那你要承認自己看不到，這個過程，我覺得要花一點時間吧。」（YS-0331T）

二、在融合環境中，獲得人際支持

「講一個很認真的，我覺得我很珍惜那種，可能從營隊認識的朋友，尤其是，到現在還會主動找我的那種。雖然，很少很少，但是當他想到你的時候，你會覺得很窩心吧！」(TC-0322-T) 琴音在心底存有那份同儕的關懷，是其抵抗挫折低潮的溫暖力量。琴音記得的是，國中那位同學，國中三年來的陪伴經驗，主動關心她的溫暖、接納，「曾經幫助過自己，對，而且是陪伴了國中三年，整整。」(TC-0322-T)。

在升學競爭的高中階段，沒有了那些會開玩笑捉弄她視覺障礙的同學，但是人際排擠、小圈圈的現象還是有的，「我有問過她們，『為什麼妳們都要討厭她啊，為什麼不…嗯，就是為什麼不會覺得我很奇怪啊？』」(YS-0331T) 明慧慢慢地說出這樣的提問，這同儕關係是她感到安全的，但心底難免在意同學好友們怎麼看待她這個人，而不是憐憫她有視覺障礙。「她們就說：『妳有什麼好奇怪的，妳就看不到啊！』、『妳就跟我們一樣，妳就看不到而已呀。』有的同學就講得比較直白啊，她們就說：『妳腦袋正常啊！』我就覺得『喔，啊！』」(YS-0331T) 這是難以言述的感動，不善情感表達的明慧，我相信，同學的話語，還有她記得的，在國中時也有一群同學會幫她繪畫理化科的圖，輔助她的學科學習，這樣友善互助的人際支持，會是深刻地成為她自我生成上的一部份支持力量。

琴音在國中階段，是她生命階段中，內心最低潮的階段之一，她很感謝班導對她的關懷，也很感恩他，一視同仁地對待她，「班導除了這個事情讓我很感恩之外，就是，他讓我感受一件事情就是，當今天同學或者是我犯錯，我們的懲罰都是一樣的。…我覺得這件事情很重要，就是一視同仁的對待。就是，並沒有因為我看不見，你就不用做，或是你就換一個處罰方式。」(TC-0322-T) 在日常生活的教育與對待上，一視同仁地對待，讓琴音感受到被接納，而不是同情憐憫她的視覺障礙。「對我來說，…我也跟大家一樣，我跟大家是一樣的，我並沒有因為怎麼樣就不一樣，我覺得這件事情很重要，因為，我們真的就只

是眼睛看不到，我們還有其他事情是可以透過學習的。」(TC-0322-T) 日常生活中平等的態度，對琴音而言，是一個社會接納到障礙接納、自我接納的重要意義。

接納視障損傷，是有助於達到個人的生活適應，進而在融合的環境，經驗到社會支持與關懷，獲得師長、同儕人際支持的情感關懷，更深刻地接納自己。對障礙的接納，可以是自我接納的一部分而已。

三、實際的成功經驗

有一次，同學朋友邀約明慧一起去騎腳踏車，「我就被問說『你要不要一起騎腳踏車？』不是騎協力車喔，是一人騎一台。我就想說『天哪，你在開什麼玩笑！在馬路上啊。』」(YS-0331T) 明慧是在擔心什麼，有些什麼顧慮呢？長大後的明慧，更知道要評估自己能力與外在環境，也同時顧慮，自己的行為會怎麼對周遭人的影響，周遭的人又會怎麼看待她的作為。明慧內心是經過了一番思考掙扎，同學朋友也提出安全保證，相信明慧的行動能力，「我還是騎了啊。那是因為我覺得別人相信我啊，所以我還是騎啊。…那帶我做的人，他都相信我，…那我也沒有道理不相信我自己啊。」(YS-0331T) 這次實際嘗試，突破了自我心防，有了實際的活動成功經驗之後，明慧認為突破了自我設限，「我後來會覺得，別人拉你來做這件事情，或是你自己要做的時候，其實有一些顧慮是多的，因為你也只是在做預設啊，可你不知道實際在做的時候會發生什麼事啊。」(YS-0331T) 有經驗過了真實體驗，對自己的認識和情境的掌握更實在了，也增進了自我效能感，知道自己在什麼樣的情況下，可以做到什麼樣的實際程度。實際的成功經驗，突破自我障礙的設限，擁有自我效能感，也還有，後來的，一個人到澳洲兩週的自助旅行。

在個人的生命意義上，哲維特別標記了 2018 年，參加視障團體主辦的路跑與協力車環島這兩個活動，對於哲維來說，有個人意義性的自我挑戰作為目

標，有自我動機去跨出舒適圈。「那個時候跑得很累，…跑完，就是滿有成就感的。」（RH-0317-T）而在完成後有滿滿的成就感，重要的是在過程中，身體的累和不放棄的心理堅持。

第三節 探究視覺障礙者個體自我敘說

研究參與者自我敘說的生命材料，是他們活過的生命經驗，本研究援用 Riessman（1993）敘說分析（narrative analysis）關注於在研究參與者生命脈絡中的視障經驗，試圖理解他個人經驗的起承轉合。透過個人故事的呈現，讓研究參與者的視覺障礙經驗可經由故事文本訴說它自己，這樣的敘說解釋，並不同於形式科學以預測為目的，專注於事件的預測與推論（王勇智、鄧明宇，1993）。本節以五位研究參與者的生命敘說為主體內容，分別以各自的家庭支持、生命中的重要事件、以及自我生成的關係脈絡，以整體內容，分析其生命主軸發展與事件關聯，探究其自我生成與社會支持的個人意義。

壹、哲維的不想要被人家貼上視障標籤的自我蛻變

哲維出生在三代同堂，一個溫暖有支持的大家庭，家庭期待他能品德，在為人處事上能自立自律。哲維從小就養成自我要求高、好勝心強的性格，不求人甚至拒絕別人的協助，在高一前的融合環境，哲維的人際行為，有一個核心信念：不想要人家說我「因為眼睛不好，所以…」，也反映其好勝心強的自我樣貌，以及在障礙接納上有多一分的人際掙扎。

高二轉學校啟明學校，在這兩年與視障生的共學經驗，他逐漸接納視覺障礙是自己的一部份，逐漸減少了內在衝突，而且有了更多的心力轉向發展助人的興趣熱忱，升大學管道，選擇就讀社工相關科系。大學期間，參與志工服

務，然而，在專業實習遭遇到「不公平的待遇」，他仍完成實習，卻也顧慮著未來職涯進路，畢業後選擇視障按摩工作。

視障按摩，是在啟明學校習得的職業技能，大一時，假日開始排班工作，是其經濟自立，以及獨立生活的開始，也是面對家人關懷保護心態的心理獨立。哲維標示 2018 年是特別的一年，路跑與協力車環島，有個人意義性的自我挑戰作為目標，有自我動機去跨出舒適圈，以及有完成後的自我成就。

貳、琴音的「在家庭支援，以及面對獨立發展的雙方關係調適」

琴音的視覺損傷本身，並沒有障礙身體的成長和發展，從她早年家庭生活的描述，在看似在感覺動作、語言和社會發展，較同年齡孩子有遲滯現象，可視作她知覺外界環境的學習歷程，受到視覺刺激匱乏的影響，需要其他感官功能的學習體驗。當她的學習積累足夠的經驗內容，語言認知的學習能力，逐漸可以替代直接視覺感官的經驗描述，那她的認知學習能力將與一般明眼人差異不大。

琴音目前的生命主軸，也是其從小到大就學階段的發展樣貌，念書、練琴、游泳的日常生活軌道上。長時間在琴房練琴的日子，是做好自己個人琴藝的事，在人際互動上，都是與家人、老師等教學活動上的相處模式。

琴音對於自己生命的記憶，亦如她學習古典音樂的樂章，自我敘事都是滿滿的人際情感關係，他人暖心的情意，留存於心。小學運動會大會操對同學的感謝，國中課業競爭與訓練活動滿檔的生活壓力感，高中音樂班的幸福感，大學音樂系遭遇到學校偏見，阻礙她參與樂團演奏機會，這是個從小學音樂的琴音，她的一個遺憾。

大學住宿，試圖開展獨立生活，大學畢業後，發展音樂表演工作模式，研究所課業與工作兩頭忙碌。未來，有出國往歐洲進修音樂的夢想，也有目前發展個人音樂工作的探索性發展。

琴音，小時候的音樂資源，多半來自於母親的陪伴，兩人生活關係親密緊密，琴音出國進修的獨立生活，是親密依附與自主獨立的人生發展議題，不僅僅只是她一個人心理的事，更是琴音在她的原生家庭，大家一起成熟發展的事。有個人心理調適，也有家人間心理關係的調適。

參、明慧的「自立能力，掙脫於雙胞胎的命運和心結」

明慧的生命軸線之一，有一個雙胞胎姐姐，在小學三年級兩人分班後，稍解開兩人綁在一起的在校學習命運，明慧從小就有一個根深蒂固的「我要跟別人一樣，我不想要被別人說「妳看不到，所以妳不用…」的自我信念。

小時候，和姊姊、鄰居小孩的遊戲活動，自由摸索的行動定向，有著主動探索的自我效能感，是其面對未知的環境，有著自立探索的能力感，亦如大學時期自己規劃的一個人澳洲自助旅行。

明慧，表達了自己完美主義傾向，在長大過程中養成，對自己要求高，不想麻煩別人的心理，是相互強化的影響。當她要需要向他人尋求協助時，也會衝擊到自我肯定感，又或者因環境障礙，視覺輔助工具無法發揮作用，她經驗到環境挫折，勢必要面對視覺損傷的自我接納與調適心理。明慧的障礙接納與自我生成，有如她自己所說的「自己怎麼看自己，其實跟環境很有關係啊。你的環境怎麼看待妳，就會有影響啊。」

肆、安貞的「特殊學校教育安置與重回適應融合的環境」

安貞，六歲前跟著外祖父母的工地生活，外在環境限制少，小時候會與鄰居小孩，外出遊戲，並不知曉自己視覺障礙的情況。直到家人將其安置在寄宿型特殊學校，安貞從家庭轉銜到學校的生活，才意識自己看不見，是與哥哥不同的家庭和學習生活型態，來定義自己的視覺障礙。

安貞六歲時的教育安置，有著強烈的家人分離焦慮，幸遇貴人，有教保員

老師照顧安撫，也把她當自己家小孩，感情深厚，教保員會帶安貞回部落的家，也成為了安貞第二個家。在惠明有九年的教育生活，而後考量北部視障資源，而到台北啟明就讀高中。

安貞是想要從事特教老師工作，家人師長考量她在特殊學校有十二年就學生活，因此說服她從回到融合的學校環境開始，做為一個轉銜的教育階段，選擇了有豐富視障資源的大學校園。

大學畢業後，支持性就業安置，從事電話客服工作，因職場適應不良，職場溝通困難而有強烈挫折感。而後一年，報考特教研究所，錄取後即選擇辭職，熟悉環境定向，提早入學。

伍、思萱的經濟處境迫切於障礙接納的自立努力

思萱，左眼全盲，右眼有 0.03 剩餘勢力，從小就觀察到自己因視力狀況，與家人在看的能力上有所差異。然而，思萱家庭經濟的迫切性，父母親能在經濟條件上的教育安置有限，思萱從小就自律自力，課業上會自己預習閱讀課本，跟上老師教課內容。

在視障生常有的音樂興趣培養之路，亦因經濟條件之故，思萱沒有像身邊認識的視障生有學習音樂，沒有團體認同感，亦交雜著經濟不如人的自卑心理。

小學高年級英語課，成績分班與教學模式，在 A 班簡報教學、課外文本內容，讓自學閱讀課本的思萱，無法事先預習教材內容而其課業成績表現容易被低估。思萱的障礙外觀並不明顯，行動上通常不需依賴他人，遇到困難時也很少主動請求協助，因此弱視生的需要經常被忽略（張千惠，2004）。在缺乏教育資源與環境支持，思萱要突破個人視力障礙，成就表現被低估，而顯得自我挫折、封閉疏離。

國高中課業難度提升，知識範圍不限於教科書內容，思萱自學閱讀課本的

努力，無法直接反映在成績上。國二時重新尋求資源教室，透過適當的教法與摸圖教材，正確掌握數學概念。思萱也受巡迴輔導老師鼓勵，使用電話教導另一位視障生數學，是她一賦能經驗。

高中段考成績挫折，巡迴輔導老師建議學習盲用電腦，思萱亦把握住學習資源，開啟了閱讀視野，亦自學考取教導盲用電腦證照。大學有盲人按摩打工，參加視障者家長協會志工，之後，家教視障生點字、電腦等，大學修畢特教學程完成實習、考上教檢。因緣際會，受推薦開始從事視障資訊輔助教學工作。

回顧思萱的自我生成與社會支持，她家庭經濟條件，型塑她自律自力的生存能耐，回應生命處境中的挑戰、磨練，進而增添其能力條件，獲得肯定、推薦就業，務實有能力條件的思萱，也足擔起工作職能的要求期待。





第陸章 結論與建議

本研究意欲從視覺障礙者的自我敘說，理解其生命歷程中的經驗，通過他個人主觀所敘述的事件、人物、社會環境、文化脈絡等背景對其自我生命轉化產生的意義與影響，以探究其個人自我生成與社會支持。研究設計採用質性研究之個案研究，透過訪談的方法，蒐集五位研究參與者的自我敘說內容，以獲得視覺障礙者的生命經驗與個人意義，來回應本研究提問。本章共分兩節，第一節為結論，根據研究結果，摘要歸納結論與發現；第二節為建議，以關注先天視覺障礙者早期經驗、障礙接納，以及本研究限制與未來研究，做為建議。

第一節 結論

本節結論，以回應兩個研究問題：一、影響視覺障礙者的自我蛻變的障礙經驗意義主題；二、視覺障礙經驗與障礙接納的自我蛻變歷程。

壹、視覺障礙者自我蛻變的障礙經驗意義主題

以類別內容整理視覺障礙者的自我蛻變之障礙經驗主題，在「學齡前：身體發展與情感依附」始於早期家庭生活的情感支持，自然發展於「兒童期：認知學業與人際支持」，童年自然融合情境的人我關係，在「青年期：障礙接納與自我認同」，青春期障礙接納的社會心理歷程，經驗人際挫折與支持，障礙接納與自我接納的心理歷程，以及「成年期：職業發展與社會支持」面向自己未來的發展。

一、學齡前，身體發展與情感依附

1、身體感官發展

視覺損傷本身，並沒有阻礙身體的成熟與發展（萬明美，1996），也沒有明顯地障礙視障兒童的友伴遊戲活動。在記憶回溯的自我敘說內容，研究參與者沒有直接述說身體機能發展的記憶，但從他們記得的童年活動，可以知道身體發展的自然性。

2、缺乏視覺刺激

缺乏視覺刺激，的模仿學習仰賴其他感官，聽覺、觸覺、嗅覺與味覺。用觸摸的方式來感知視覺顏色，還是會有經驗上的障礙，也同時，意識到自己與明眼人不同的視覺經驗。

3、家庭情感依附

視覺嚴重缺損的幼兒，無法運用視覺來確實掌握外在環境的狀況，例如缺乏眼神接觸，無法清楚看見重要他人的臉上表情，無法主動溝通回應，在維持聽覺與觸覺的感知上，等待父母回應他/她的依附需求，就容易長期處在緊張的狀態，這種不確性會使其對自己喪失自信心以及缺乏安全感，長期下來影響其自我概念與人際互動的發展（張千惠，2010）。家庭情感的依附，是孩童發展他的自我感、建構他的人際世界，以及塑造他往後的人際關係模式，提供了一個很基本的參考架構。

二、兒童期：認知學業與同儕互動

1、認知課業學習

因為視力的限制，而需要使用到輔助工具，有遠距型擴視機、放大鏡、大字書等，還有點字書、盲用電腦、點字顯示器。課業學習壓力也會較一般同學大，需要耗費較多的課業學習時間。

2、同儕遊戲互動

在學齡的玩伴，記得的是和大家一起玩的情景，雖有爭吵，並沒有過多負向態度的記憶描述，也沒有深刻的活動障礙。在孩童遊戲活動中，經驗到團體合作和分享等共融接納。

三、青年期：障礙接納與自我接納

1、與障礙經驗的自我掙扎與內心感受

對於自己的視障接納心態仍是糾結的，甚至將這心理糾結影響擴及到生活中的人際互動，這不是視覺損傷造成的障礙，而是有視覺障礙者對於自身視障的負向心理反應，以及和所處人際互動社會環境的阻礙，讓他抗拒、疏離人際的互動。這樣的人際挫折經驗，發生在先天視覺障礙者的初期生命歷程、就學階段，也會牽動自我認同的經驗內容。

2、師長、同學、重要他人的接納與支持

師長在日常生活的教育與對待上，一視同仁地對待，是會讓視覺障礙者感受到被接納，而不是同情憐憫他/她的視覺障礙。

接受自己的視覺損傷，可以是個人與自身生理性損傷狀態，和平共存。在青少年階段，若也有人際支持的情感關懷，更加能促進障礙接納的自我感。

3、障礙接納與自我接納的心理動力歷程

在同儕人際的互動上，社會態度是融合的環境需經歷的核心議題，這不是先天視覺障礙者的個人調適，也是明眼人社會需要覺醒的障礙接納意識。

接納視障損傷，是有助於達到個人的生活適應，進而在融合的環境，經驗到社會支持與關懷，更深刻地接納自己。對障礙的接納，可以是自我接納的一部分而已。

四、成年期：職業發展與社會支持

1、自我發展與職業選擇

從學校環境轉銜到工作環境，都需要新的行動定向的環境適應歷程。視覺障礙者的自我發展從學生的角色，轉換到工作者角色，有著對未來職業的選擇，從自己已有的條件中作為設想，或有自我設限，或有社會職場的偏見、歧視態度的影響。

2、社會支持與社會適應

職場社會情境，非常不同於學校學習情境，不再有師長校園友善環境的教育資源，在就業競爭的工作條件下，社會職場存在著對視障者的職業刻板印象，缺乏能力多元認識的偏見，視障者在謀職較一般就業者較為困難。缺乏了科技輔具、職務再設計等職業重建可以協助雇主與視障就業的資源管道。家庭的支持、職場自然支持者、社會支持態度，對於視覺障礙者的社會適應，是非常重要的因素之一。

貳、視覺障礙經驗與障礙接納的自我蛻變歷程

以類別內容整理，視覺障礙經驗與障礙接納的自我蛻變歷程，有五點：
一、沒有感知到自己的視覺障礙；二、感知自己的視覺障礙；三、企圖正常化或隱藏自己視障的心理狀態；四、障礙經驗的挫折感與人際退縮；五、障礙接納到自我接納。

一、沒有感知到自己的視覺障礙

出生即視障的孩童，其感知世界的方式，即用自然本有的其它身體感官功能，如聽覺和觸覺來感知外在事件。其對世界的感知，並沒有意識到與他人視覺感知為主的方式。

二、感知自己的視覺障礙

1、從他人互動與情緒反應來感知

血緣關係與共同生活經驗，關係親近而較易接納差異。然而，從家庭轉銜到學校情境時，對先天視覺障礙者而言，在第一個團體的融合情境，是在社會關係中衝擊到自己「與眾不同」的視障特徵，而開始面對社會態度與障礙接納。

2、主要照顧者的障礙接納和情緒反應來感受

盲童從主要照顧者的障礙接納、情緒反應來感受到自己的視覺障礙，知覺世界的經驗不同於身邊的家人。生身父母親的情緒調節與障礙接納，有助於先天視覺障礙者發展良好依附關係（attachment），社會情緒發展穩定，能產生更統整、一致的自我感（sense of the self）。

3、主要照顧者對障礙接受的程度，直接影響著盲童的障礙接納

生身父母是最直接面對小孩先天視覺障礙的人，面對孩子先天障礙的心理衝擊，難免傷心難過、自責愧疚，這心理調適與障礙接納，是需要一些時日和社會支持協助。生身父母、主要照顧者對孩子的情感回應、障礙接納，即是孩子成長歷程中第一個家庭支持環境。主要照顧者對障礙接受的程度，直接影響著盲童的障礙接納。

三、企圖正常化或隱藏自己視障的心理狀態

1、想要做到跟明眼人一樣

努力地想要跟一般同學一樣，希望在成績上被肯定，在融合的同儕學習情境，企圖正常化或隱藏自己視障的心理狀態，想要做到跟一般人一般的成就競爭。自我要求高的個性，就是盡己所能的要做到好，但若成績未達滿意，除了讀書方法之外，卻是在意人家歸因於他的視覺障礙。

2、不想要被貼上視障的標籤

當在求學階段的課業成績肯定，有同儕競爭比較，或者是成績結果不滿意，就會傷及了個人的自我價值感和視障特徵，而無所不在的社會態度，也容易把差別待遇歸因在視障者的視障特徵，這些種種的差別待遇與標籤化現象在在影響著視障者的自我接納。

(四)、障礙經驗的挫折感與人際退縮

1、內心情緒的壓抑、否認

在同儕人際上顯得是壓抑內心感受的，不知道要如何表述出來的，視障者通常採取的人際因應行為與情緒調節策略是退縮、壓抑自己的情緒。

2、退縮的人際關係

這樣的人際挫折經驗，發生在先天視覺障礙者的初期生命歷程、就學階段，也會牽動自我認同的經驗內容。在同儕人際的互動上，社會態度是融合的環境需經歷的核心議題，這不是先天視覺障礙者的個人調適，也是明眼人社會需要覺醒的障礙接納意識。

五、障礙接納到自我接納。

1、在視障團體中的普同感

在同是視障同學的特教學校，而啟動自己在視障同儕的人際普同感，而接受視障是自己的一部份。在啟明學校視障同儕團體，適時地成為視障者的支持與參照社群，輔助他能接納自己是視障的心理歷程。

2、在融合環境中，獲得人際支持

接納視障損傷，是有助於達到個人的生活適應，進而在融合的環境，經驗到社會支持與關懷，獲得師長、同儕人際支持的情感關懷，更深刻地接納自己。對障礙的接納，可以是自我接納的一部分而已。

3、實際的成功經驗

有個人意義性的自我挑戰作為目標，有自我動機去跨出舒適圈。而在完成後有滿滿的成就感，重要的是在過程中，身體的累和不放棄的心理堅持。有經驗過的真實體驗，對自己的認識和情境的掌握更實在了，也增進了自我效能感，知道自己在什麼樣的情況下，可以做到什麼樣的實際程度。實際的成功經驗，突破自我障礙的設限，擁有自我效能感。

第二節 建議

本節以「先天視覺障礙者早期經驗」、「先天視覺障礙者，適應、障礙接納、自我接納」、「本研究的限制與未來研究的建議」三方面內容提出建議。

壹、關於先天視覺障礙者早期經驗的建議

一、早療資源輸送到家庭，亦可擴及祖父母與外祖父母家庭。先天視覺障礙者的家庭，是他們自我生成的社會性支持，有基本的生理需求滿足，亦有情感照顧。在學齡前，先天視覺障礙者的家庭成長環境，多數在祖父母家庭或外祖父母家庭，若輸送家庭資源，應考慮擴及祖父母或外祖父母。

二、先天視覺障礙幼兒，缺乏視覺線索的環境接觸，心理安全感的建立，需要主要照顧者，溫暖柔和的聲音關注，柔適輕巧的接觸安撫。主要照顧者的身心穩定，柔適的情感表露，是先天視學障礙幼兒的自我感來源。

三、先天視覺障礙幼兒，其視覺損傷功能，並不會阻礙身體的成熟發展，在爬行走移動和方位定向的動作發展階段，會需要家庭安置安全的空間環境，讓幼兒的主動摸索動機，有信心。再有家人陪伴、聲音鼓勵與互動，引導摸索周邊環境，減少挫折、失敗的摸索經驗。

四、學齡前，先天視覺障礙幼童，有機會能參與家庭外鄰居幼童遊戲互動，有身體活動、人際互動、社會團體行為等多層面的自我與環境的探索經驗。融合歷程，會有挫折、情緒反應，家庭父母給予安慰和引導，對視障幼童而言，家庭是安全堡壘，整理好自我情緒後，重新再向外探索的自信心。

貳、關於先天視覺障礙者，適應、障礙接納、自我接納的建議

一、先天視覺障礙兒童，從家庭生活轉銜到學校教育生活，相較於明眼同學，需要多一些適應歷程。過早與過高的學業成就期待、過多的憂慮，外在的情緒壓力，也容易成為先天視覺障礙兒童內心調適的負擔之一。親師、學校資源依個別化教育需求，在社會情緒需求與課業概念學習、日常活動能力等，需做一動態評估與調整，以適切先天視覺障礙兒童的能力挑戰。

二、在學校，同儕團體學習的生活，融合的教育情境，在教育輔導上，協助視覺障礙生接納「障礙」，以及辨認自身獨特性「個別差異」，不僅是個人輔導層面，亦需引導明眼同學認識「障礙」，辨認偏見、歧視的社會態度，促進團體人際情境的接納尊重。

三、先天視覺障礙者，語言認知能力逐漸豐富，覺知個人的情緒感受，而對人我關係、我的「障礙接納」、自我接納與其親身的社會人際經驗，積累出對自我的概念（the concept of self），有認知與情意層面。在個別輔導上，可了解他自我生成的脈絡、遭遇和心情感受，認真看待與肯定所述，在傾聽同理的關係接納上，即是接納他這一個人，而非憐憫他的視障處境。

四、先天視覺障礙者，在障礙接納歷程中，多數人是獨自面對羞愧感、挫敗感，或者其他形式的苦惱，這種孤獨感顯現在人際退縮行為。這身邊的師長、同學，能有主動的關懷、協助與肯定他的能力，先天視障礙者是有真心感受，與人形成有意義的連結，內心暖流，深切有助於其自我接納。

參、關於本研究的限制與未來研究的建議

一、本研究的研究參與者設定在先天視覺障礙，然每位視覺障礙者的損傷原因、損傷程度、預後，以及家庭資源條件，有著異質性與個別獨特性。為理解其自我生成與社會支持之個人意義，未來研究，可拓展不同視覺損傷程度的研究參與者。

二、本研究是採訪談，回溯式自我敘說生命歷程，意欲探究研究參與者的主觀性意義敘說，促使大眾認識與同理視覺障礙者的內心世界，拓展社會大眾對身心障礙者的理解與尊重，反思社會偏見與歧視態度。此研究結果，不能以類推視覺障礙社群發展，建議未來研究，可累積多篇多樣視覺障礙者的質性研究，有足夠多關注視覺障礙議題，倡導無障礙環境與社會支持。

三、本研究的研究參與者，介在 20 至 30 歲年齡層，未來研究可立意選擇不同年齡層研究參與者，可參照不同世代的社會成長環境與其自我生成的異同。

四、未來研究，若選擇中高年齡層研究參與者，可拓展其人生階段發展議題，如情感婚姻、職場工作等主題探索。



參考文獻

一、中文文獻

- 王心柔 (2013)。視多障就業歷程之探討 (未出版之碩士論文)。臺灣師範大學復健諮商研究所，臺北。
- 王育瑜 (譯) (1998)。迎接視茫茫世界：盲的意義、影響及面對 (原作者：T. J. Carroll)。臺北：雅哥。
- 王智仁 (2013)。建置視覺障礙者職務再設計需求初篩表 (未出版之碩士論文)。臺灣師範大學復健諮商研究所，臺北。
- 王勇智、鄧明宇 (譯) (1993)。敘說分析 (原作者：C. K. Rissman)。臺北：五南 (原著出版年：1993)
- 朱儀羚、康萃婷、柯禧慧、蔡欣志、吳芝儀 (譯) (2004)。敘事心理與研究：自我、創傷與意義的建構 (原作者：M. L. Crossley)。嘉義：濤石。(原著出版年：2000)
- 吳明宜、花敬凱、許華慧、許靖蘭、陳美利 (譯) (2008)。復健諮商手冊 (原作者：T. F. Riggan & D.R. Maki)。臺北：心理。(原著出版年：2004)
- 吳芝儀 (譯) (2004)。敘事研究：閱讀、分析與詮釋 (原作者：A. Lieblich, R. Tuval-Mashiach, & T. Zilber)。嘉義：濤石。(原著出版年：1998)
- 宋文理 (譯) (1990)。成為一個人：一個治療者對心理治療的觀點 (原作者：C. Rogers)。臺北：桂冠。(原著出版年：1961)
- 李奉儒等 (譯) (2001)。質性教育研究：理論與方法 (原作者：R. C. Bogdan & S. K. Biklen)。嘉義：濤石。(原著出版年：1998)
- 林淑玟 (2007)。整合殘障概念之模式。特殊教育與復健學報，17，21-46。
- 林淑玟、羅錦興 (2010)。高位頸髓損傷者輔助科技延伸服務長期探索之旅。特殊教育研究學刊，35(3)，51-76。
- 胡幼慧、姚美華 (1996)。一些質性方法上的思考。載於胡幼慧主編：質性研究：

- 理論、方法及本土女性研究實例（141-158 頁）。臺北：巨流。
- 金慧珍、張千惠（2010）。視障青少年同儕社交需求與社交挑戰之探究。**教育科學研究期刊**，55（1），91-125。
- 夏林清（2002）。尋找一個對話的位置：基進教育與社會學習歷程。**應用心理研究**，16，119-172。
- 張千惠（2014）。視覺障礙幼兒。載於傅秀媚等合著，特殊幼兒教育（6-1-6-32）。臺中：華格那。
- 張倉凱、陳玉鳳、陳淑芬、王梅軒、鄭裕峰（譯）（2006）。**銜接上學習之路：身心障礙者的教育輔助科技**（原作者：M. J. Scherer）。臺北：心理。（原著出版年：2004）
- 郭為藩（1996）。**自我心理學**。臺北：師大書苑。
- 萬明美（1996）。**視覺障礙教育**。臺北：五南出版社。
- 萬明美（2000）。中途失明成人致盲原因及適應歷程之研究。**特殊教育研究學刊**，19，59-78。
- 賴麗凌（譯）（2005）。視覺障礙重建概論（原作者：坂本洋一）。臺北：行政院勞工委員會職業訓練局。

二、外文文獻

- Ashworth, P. (2003). The origins of qualitative psychology. In J. A. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp.4-24). London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cardinali, G. & D'Allura, T., (2001). Parenting styles and self-esteem: A study of young adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(5), 261-271.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dodds, A. G., Pearson, A., & Yates, L. (1991). Psychological factors in acquired visual impairment: The development of a scale of adjustment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(7), 306-310.
- Dodds, A., Ferguson, E., Ng, L., Flannigan, H., Hawes, G., & Yates, L. (1994). The concept of adjustment: A structural model. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88, 487-497.
- Falvo, D. R. (2014). Psychosocial and functional aspects of health conditions. In *Medical and Psychosocial Aspects of Chronic Illness and Disability (5th ed.)*. (pp.9-30). Boston: Jones and Bartlett Learning.
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Hatch, J. A. & Winsniewski, R. (1995). Life history and narrative: Questions, issues, and exemplary works. In J. A. Hatch & R. Winsniewski. (Eds.). *Life history and narrative* (pp.113-135). London: The Falmer Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associate.
- Leary, M. R. & Tangney, J. P. (2012). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. In Leary, M. R. & Tangney, J. P. (2nd Eds). *Handbook of self and identity* (pp.1-18). New York: The Guilford Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Lowenfeld, B. (1981). *Berthold Lowenfeld on blindness and blind people: selected*

- papers*. New York: American Foundation for the Blind, Inc.
- McAdams, D. (1990). Unity and purpose in human lives: The emergence of identity as a life story. In A. I. Rabin, R. A. Zucker, R. A. Emmons & S. Frank (Eds.), *Studying persons and lives*. New York: Springer.
- McAdams, D. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Morrow.
- Morf, C. C. & Mischel, W. (2012). The self as a psycho-social dynamic processing system: Toward a converging science of selfhood. In M. R. Leary & J. P. Tangney (2nd Eds). *Handbook of self and identity* (pp.21-49). New York: The Guilford Press.
- Murray, M. (1997). A narrative approach to health psychology: background and potential, *Journal of Health Psychology*, 2, 9-20.
- Murry, M. (2003). Narrative psychology. In J. A. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp.111-131). London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Neuman, W. L. (2000). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston, Mass.: Pearson, Allyn and Bacon.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human science*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1991). Narrative and self-concept. *Journal of Narrative and Life History*. 1(2&3), 135-153.
- Rissman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newsbury Park, CA: Sage.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Runyan, W. M. (1984). *Life histories and psychobiography: Explorations in theory and method*. New York: Oxford University Press.

- Sarbin, T. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Schfield, M., Pape, D., McCracken, N., & Maki, D. (1980). An ecological model for promoting acceptance of disability. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*. 11(4), 183-187.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Smith, J. A. (2003)(Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Spence, D. P. (1982). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Tuttle, D. W. (1984). The impact of blindness. In D. W. Tuttle (Ed.), *Self-esteem and adjusting with blindness: The process of responding to life's demands* (pp. 18-37). Springfield, IL: C. Charles Thomas.



附件一：

研究訪談邀請函

您好：

我是臺灣師範大學復健諮商研究所研究生蔡富傑，目前正在進行碩士論文的撰寫，研究主題首在關懷先天視覺障礙者的生命經驗，關注在生命歷程中的障礙經驗、自我生成與社會支持。希望能邀請您成為論文的研究參與者，讓我有機會可以就由您的經驗分享，得以對先天視覺障礙者生命歷程中對自我生成與社會支持有更進一步的理解與意義探究。期待能透過彼此互動的訪談過程，邀請您敘說您的生命故事，與您的自我有關的人事物及社會文化等對您的影響與意義。

因考量研究結果當中資料分析的詳盡與完整性，因此在整個訪談過程中會以錄音的方式記錄，以便謄寫逐字稿。錄音內容將僅供資料分析，未經您的同意，音檔內容不會轉交給研究者以外的任何人，分析資料將以匿名編碼處理，以維護您的個人隱私。本研究結束後，將會致上您的訪談結果，以及一份小禮物，以感謝您的參與。

若您符合本研究所設定的研究參與者條件：一、目前年紀約在 35 歲以下的成年人，雙眼視覺功能喪失發生在學齡前（5 歲）。二、願意參與研究並分享個人經驗，且能接受約 1-2 小時的訪談 2-3 次。煩請您跟我聯繫，手機：09**-

*****、電子信箱：*****@gmail.com 留下您方便的聯絡方式，我將盡快與您聯繫，並進一步向您說明本研究進行流程與訪談事宜，若有疑問與建議，亦請詢問指教。敬祝

平安 喜樂

國立臺灣師範大學復健諮商研究所

研究生：蔡富傑敬邀

指導教授：張千惠博士

中華民國 110 年 1 月

附件二：

訪談題綱

訪談大致分成五大部分：

- 一、談談你自己。請您描述你是一個什麼樣的人。
- 二、聊聊你的生命歷程，從出生到現在，對你有意義、重要的人事物，以及你對這些經驗的感受、想法。
- 三、談談視覺障礙的個人體驗。
- 四、談談你的家庭、重要的人。
- 五、回顧這些經驗、事件、人物，你有些什麼新的想法嗎？

