

障礙青年為何集結？又如何行動？——以社團法人臺灣障礙青年協會為例

李坤融

壹、前言

一、障礙者團體的出現

臺灣非營利組織的蓬勃發展可追溯至1987年解嚴之後，隨著政治民主化與社會自由化的推進，從1990年代起，可說是臺灣戰後社會福利發展的黃金十年（黃煌雄等人，2002；引自林萬億，2004）。此時期各類民間組織陸續出現，逐漸形成一個龐大且多元的「第三部門」。在這波民主化與社會轉型的浪潮中，身心障礙者服務與倡議團體也隨之興起，並快速發展。以身心障礙者為主要服務對象的非營利組織，早期法規多以「身心障礙團體」作為統稱，缺乏更細緻的分類與定義。張恒豪與周月清等人（2020）針對身心障礙代表權的研究中，將此類團體區分為三種類型，第一是提供各類支持與服務為主的「障礙服務提供團體」，第二是以倡議權益與促進公共參與為核心的「障礙權利倡

導團體」，第三則是由障礙者自身組成、以自我倡議為主的「障礙者團體」。

在「障礙權利倡導團體」方面，發展較早的例子，可追溯至家長以及相關專業工作者組成的團體，如智障者家長總會、腦性麻痺家長協會、學習障礙家長協會等。這些團體主要透過代表與倡議角色，替障礙者發聲，並推動障礙者權益與社會支持。而「障礙服務提供團體」則以提供實質支持服務為主，包括早期療育、就業輔導、生活重建等。值得注意，不同團體之間可能兼具多重角色，像是部分團體原為倡議型組織，隨著時間發展逐漸轉型為服務導向，也有同時兼顧倡議與服務功能的團體。然而這樣的雙重角色有時也會產生內部張力與路線分歧（張恒豪、周月清等人，2020）。

「障礙者團體」在臺灣的發展，可回溯至2000年中期。受到國際自我倡導（Self-advocacy）運動影響，國內陸續出

現以障礙者為主體、強調自我代表與行動的組織，例如社團法人台北市新活力自立生活協會、行無礙資源推廣協會與臺灣障礙者權利促進會等。此類團體多會明確規範理事中障礙者的比例，以確保決策與行動由障礙者自身主導，具體展現自我倡議精神。

雖然截至今日，臺灣以「障礙」為名立案的社會團體已達135個。然而，由於障礙身分具有高度異質性，多數組織的服務範圍仍聚焦於特定障礙類別，議題面向亦多集中於早期療育、特殊教育、交通及環境無障礙等領域。政府雖已推動多項與就學、就業相關的輔導政策，民間組織也發展多元服務，但專門關注「障礙」與「青年」兩者交織處境的團體在臺灣仍相當稀少。

二、障礙青年的界定

臺灣障礙青年協會（以下簡稱臺障青）對「障礙青年」提出較寬廣的界定。目前組織核心成員以18至35歲為主、具備衛生福利部頒發身心障礙手冊或教育部鑑輔會認定之特殊教育學生身分者，亦即涵蓋衛福部與教育部所認定法定障礙者。然而，組織亦有一群未被國家制度正式承認、卻因生理、心理或社會性因素而面臨障礙處境，並自我認同為障礙者的人。他們的存在提醒我們：障礙身分不僅是行政系統所劃定的「資格」，更是一種真實

生活狀態、一種經驗與認同。對我們而言「障礙」不僅是福利制度下的分類，更是一種結構性處境與社會位置。

因此，組織的成立並非單純為回應現行福利與服務的不足，而是凸顯障礙青年作為獨特的世代群體，其需求、聲音與角色在公共討論中長期被忽視，甚至被主流障礙政策、教育現場與社會想像所邊緣化。障礙青年處於教育、就業與生活轉換的交叉節點，不僅須在制度上銜接從學校特教到成人職業重建等不同體系，也面臨著擺脫家庭照顧、建立親密關係、發展友誼、進入職場以及參與社會等多重挑戰。因此，其處境並非兒童或成年障礙者的經驗所能取代，具有明顯的世代獨特性。

障礙青年共享的核心經驗之一，是臺灣目前約97%就讀於普通班的融合教育體系中，面臨「抽離」與「融合」並存的處境。他們不僅要因應社會對障礙身分的既有框架，例如教室空間的不無障礙、教師合理調整不足等結構性問題。亦需在互動中持續向他人解釋「障礙」標籤的意義與影響，這使得障礙青年在社交經驗上的不同，以及障礙身分在教育場域引發差別待遇。

對青年而言，處於成年初顯期的時期，經常面臨「身分認同的探索」。這一階段常伴隨挫折、焦慮與孤獨，人們不斷思索「我是誰」與「我將走向何處」這些掙扎雖然艱難，卻是建構穩定自我認同的

重要過程，若有較高的身分認同，在成年早期也擁有較高的親密感、創造力和人格完整性（Mitchell et al., 2021）。青年在從就學到就業的轉銜過程中，往往被期待具備獨立自主與充分的就業能力；然而，社會對障礙青年仍普遍抱持「需要被照顧、難以獨立」的刻板印象。這種矛盾期待使障礙青年處於夾縫之中：一方面要符合青年應具備的自主與能力，另一方面卻又被視為需要依賴照顧的障礙者，形塑出複雜處境。

在此背景下便出現一個提問：是否有一個組織，能夠跨越障礙類別，促成不同障礙背景的青年相互連結，並以障礙者為主體進行倡議與服務？這樣的組織不僅能支持障礙青年在社群互動，更能重新理解並建構自身的障礙身分認同，也讓「障礙」不再被視為特殊或例外，而是一種可自然討論、自在呈現的差異。

三、內外部環境形成的臺灣障礙青年協會

障礙者面對困難，可能會選擇不同的應對方式，例如矇混過關、掩飾等（Goffman, 1963）。儘管這表現出障礙者具有應變能力，但實際上這些策略背後可能隱含著對於自己真實身分的否認（奧立佛、巴恩斯，2021）。而臺障青的成立源自於這些經驗中，障礙青年期待不再被代言、渴望為自己發聲的。希望不只是被

服務的對象，而是能主動行動、共同探問「如何與自己的障礙共處」，並在過程中進行內在的身分探索與對話。這樣行動不僅是對社會標籤回應，更期待是對障礙身分的重新詮釋。

（一）此刻就是最好的時刻

從外部脈絡觀之，當代「差異政治」興起（young, 1990），使「被肯認的身分」成為公共討論核心。這樣思想伴隨臺灣障礙權利運動的發展，倡導「沒有我的參與，不要替我們做決定」（Nothing about us without us）的呼聲。引起障礙身分的集結，再者《身心障礙者權利公約》（CRPD）與《兒童權利公約》（CRC）在全球的推動，強調障礙者的主體性與兒少的表意權，進一步促使障礙者權利逐漸受到制度與文化層面的重視。在此脈絡下，臺灣修訂《特殊教育法》（2023），將特教學生正式納入個別化教育計畫（IEP）會議，肯認障礙青年在教育決策中的主體地位，也象徵國家公權力對障礙青年表達權的明確保障，且反映社會對障礙者在校園階段自我倡導的逐步重視。

在這樣的時空背景之下，我們意識到：儘管臺灣過去已有許多障礙服務團體與倡議組織，卻鮮少有專門聚焦於「障礙青年」的組織。成年初顯期的障礙青年常在自我認同與社會參與之間進退維谷：既被視為需要照顧的「受扶助者」，又難以

被視為具完全自主性的公民。臺障青正是在此缺口中嘗試開闢空間，使障礙青年能由自身經驗出發，發展屬於自己的語言、觀點與行動，並重新形塑這一群體的話語權。

（二）跨類別跨校園的青年組織

即使不同障礙類別具有高度異質性，障礙者之間仍存在足以促成集體行動的共同經驗。在現行教育體制中，臺灣各級學校普遍設置資源班或資源教室，由特教教師、輔導員及相關專業工作者提供支持服務；身心障礙學生多被定位為「服務對象」，在學習過程以接受協助者的角色存在。即便處於高度制式化的支持架構，部分大學的身心障礙學生仍自發性成立校內障礙學生社團，例如「國立臺灣大學身心障礙學生權益促進會」、「國立臺灣師範大學身心障礙促進會」等，並在學校體制內獨立運作。這些校園社團的出現，凸顯障礙青年已不僅侷限於接受資源，而開始嘗試建立屬於自身的校園組織，為障礙青年在校園中面對的處境發聲。

有關臺灣障礙青年更具規模的集體行動可追溯至2024年暑假。來自全台不同學校的身心障礙青年及關注障礙議題的夥伴，共同籌組第一屆「身心障礙青年人權培力營」。透過籌備與招募過程，成功召集30位各地障礙青年齊聚討論，促成跨障別交流、經驗分享以及共同議題的辨識。

營隊結束後，與會者一致決議將此跨校網絡正式組織化，並啟動協會立案相關程序，展開更長期的組織建構。

最終，於2025年8月31日，臺灣障礙青年在伊甸基金會舉行成立大會，正式宣告成立協會，並透過民主程序完成理、監事及秘書處人員選任，並於2025年11月26日完成法人化程序，正式立案為「社團法人臺灣障礙青年協會」。協會成員平均年齡僅26歲，截至今日已有100位會員，橫跨《特殊教育法》規範的13類障礙別中的11類，亦包含長期投入障礙研究的研究者與相關專業工作者。這樣的組成反映臺灣障礙青年群體的多元樣貌，也使組織能更全面辨識不同障礙類別在教育、就業與生活脈絡中的差異處境；同時，跨障別的合作也強化相互理解、集體倡議的可能。臺障青的成立，顯示青年障礙者已逐步由傳統的「受服務者」角色走向公共領域的行動者。

（三）相互肯認的障礙青年社群

障礙者對自身障礙身分的認同，往往來自其社會化歷程中的多重經驗，包括大眾媒體形塑的形象、家庭互動方式、學校同儕態度，以及整體社會文化氛圍等。換言之，社會對障礙者形象、能力與生活方式的詮釋，會在個別障礙者心中內化為對自身的認知，影響其身分認同的形成。

我們期待建立一個「主體間相互肯

認的障礙青年社群」。以障礙的社會模式為核心，我們理解障礙並非個體缺陷，而是社會建構的結果。因此，透過社群的建立、經驗的分享與集體行動，障礙青年得以在互相理解、支持與肯認的脈絡中形塑自身的身分。身分肯認的重要性，在其他受壓迫群體已被反覆驗證。以Young（1990）為例，她指出女性身分認同的形成，有賴於受壓迫群體透過分離主義（separatism）建立獨立社群，以脫離主流社會的壓力與規範，並孕育出獨立的文化、語言與行動模式。1970年代的美國女性運動即發展出涵蓋音樂、文學、藝術與活動的「女性文化」，這些文化實踐不僅建構女性為中心的形象，促進許多女性服務機構的成立，如健康診所、庇護所、危機中心、女性書店與咖啡館等。

在障礙者社群中亦可見類似歷程，易君珊（2016）指出，美國障礙者透過「障礙文化運動」（Disability Culture）提升障礙身分的政治意識，而1970年代504條款抗議中，障礙者占領舊金山健康教育衛生大樓，透過手語、協調與共同生活展現強烈的團結與互助精神。在這些集體經驗中，障礙者得以累積情感連結、共享故事，並強化對障礙身分的認同。

臺障青是國內第一個由障礙青年自主發起、跨障礙別組成的青年協會。我們不僅是一個組織，更是一個行動場域，從「被理解」到「自我詮釋」、從「被代

表」到「自主發聲」的空間。雖然目前尚無專職人員，但每位夥伴都以行動力與經驗共同推動我們所相信的價值。

參、障礙青年面臨的社會議題

Brown（2003）指出，障礙者之間共同經驗往往是「受壓迫的經驗」。對於年齡介於18至35歲的障礙青年而言，他們的生命階段同時交織著就學、就業，以及開始承擔社會與家庭責任、追求自主的種種挑戰。本文將從障礙青年的教育與就業處境，以及身分認同三個視角加以檢視、分析。

一、障礙青年在教育場域的缺席

臺灣的融合教育推動多年，現已有高達97%的身心障礙學生在普通教育情境中就讀。然而，2022年《身心障礙者權利公約》（CRPD）第二次國家報告的結論性意見明確指出，我國對「融合教育」的理解仍存在混淆，將其誤認為僅限於身心障礙學生的安排，並傾向「整合」而非真正的「融合」。這導致學校多僅改變學生的「位置」，卻未同步調整教學方法或提供必要支持，使障礙學生雖然身處普通班，卻未真正被納入、被理解或被看見，而這可以在過去許多研究中驗證。

張恆豪（2007）指出，學生一旦被納入特殊教育體系，便會承受標籤效應、

獲得資源的不均與未來職涯選擇受限等影響。以學習障礙學生為例，獲得資格認定往往需抽離課堂，但若其對障礙意涵缺乏理解，便容易以羞恥、害怕揭露來看待障礙身分（李坤融，2025）。當障礙身分缺乏積極討論與詮釋時，污名不僅無法被消除，更可能在教育系統中持續複製。

CRPD報告也指出，我國無論是一般教育或特殊教育人員，皆未充分準備好面對多元學習者，亦未能在教育體系中全面實踐「通用學習設計」的理念。因此，障礙學生的需求往往只能被動回應，而非嵌入教學常規之中。舉例而言在教學情境中的被排除經驗，障礙學生在體育課的負面經驗相當普遍，例如擔心分組時最後被選、因教師安排而有被「展示」的感受（謝政恩等人，2025）。Haegle與Zhu（2017）同樣發現，障礙學生對體育課的記憶多與被孤立、邊緣化或排除於活動之外相關。在校外教學中，障礙學生的被排除更顯明。一位腦性麻痺學生的家長分享，即便孩子渴望參與活動，仍因擔心造成他人負擔而選擇由家長自行接送；然而，活動場域本身欠缺無障礙廁所、坡度陡峭且環境不便，使該生多數時間被迫與同儕分離（Jill Kuo，2017）。這樣的經驗凸顯教育活動本身便內含排他性設計，使障礙學生在參與上屢遭限制。

而在校園無障礙環境的不足，使障礙學生在教育生活中持續處於劣勢。依據教

育部112年公布的大專校院無障礙設施盤點結果顯示，全臺151所大專校院應設置的3.7萬個無障礙設施中，仍有212處完全未設置，另有4,713處需改善，且此數據仍未包含專輔私校及退場學校（立法院，2024）。在資源配置上，許多校內空間管理單位因缺乏特殊教育訓練，以及認為「資源中心較能提供專業服務」而採取被動因應，這使大學內的圖書館等空間的無障礙改善緩慢，學生需求也難以落實（李坤融、黃崇祐，2024）。過去也有報導指出身心障礙學生進入大學上課，才發現地點在階梯教室，且沒有斜坡可用，她因為坐輪椅而無法入座，即使後來向資源教室提出調整需求，但任課老師不願換教室，更要求她「不要選這門課」，最後她只好退選（曾玉婷，2022）。可見教學方式與支持系統的缺乏，在大專階段，教師授課方式更依賴學生自行整理重點；然而，部分障礙學生因基礎能力受限，常在文獻閱讀、筆記整理與課堂理解上面臨顯著困難（陳勇祥、林玉霞，2018）。

最後則是障礙學生在升學與教育參與中的選擇權也受到限制。在提供給身心障礙學生升大學的考試中，學系種類廣度不足且各學系提供錄取名額少，不同障礙類別的學生獲得甄試的機會不一，有集中在特定學群的情形（趙麗華、王天苗，2006）。周倩如（2016）發現，有些學生因日常生活需依賴協助，傾向選擇離家較

近的學校，將選擇侷限視為「個人問題」而非制度問題。這反映障礙者的教育選擇並非出於自由意志，而是受到環境與支援不足所形塑。

整體而言，障礙青年在教育體系中呈現多重層面的缺席，課堂中的被動存在、校園環境的排除性設計、支持系統的不完善、身分污名的複製，以及教育選擇的受限。這些經驗共同構成障礙青年在教育脈絡中持續被邊緣化的結果。

二、障礙青年在健全就業環境受困

勞動部於2024年6至7月辦理的「身心障礙者勞動狀況調查」顯示，障礙者的勞動力參與率僅21.9%，明顯低於全國整體勞動參與率的59.2%；失業率則達7.1%，高於一般人口；而有酬就業者的平均月薪為3.1萬元，也遠低於2024年全體受雇者每月經常性薪資平均數46,450元。這些數據凸顯障礙者在進入與留任勞動市場的過程，仍面臨與非障礙者之間顯著的差距。

此差距的因素多元，首先反映在政策與制度支持上的不足。首先支持性就業服務在政策設計與實際執行之間存在落差，相關法規未充分考量障礙者間的個別差異，而以單一標準規範多元障礙類別，使服務難以貼近障礙者的實際需求（江家欣、李坤融，2025）。此外，支持性就業服務的銜接常因經費補助機制斷層而產生空窗期，影響服務的持續性與就業服務員

的工作品質，也削弱障礙者在轉銜階段的穩定性（戴鈴容，2002）。同時，目前制度上的「定額進用制度」多以裁罰為主，缺乏積極的誘因與促進機制，使企業端缺乏意願投入建立真正友善的職場環境。

家庭因素亦是影響障礙青年就業的重要面向。楊麗珍（2008）指出，家長的過度保護或過高期待，使其不願意讓孩子從事勞動性工作，若家長的職涯想像與子女實際能力不符，反而會增加其未來就業的阻礙。洪宗揚與林純真（2017）同樣發現，許多家長對於障礙者進入職場仍存疑慮，傾向避免其面臨風險。施品禎（2012）進一步指出，家長對轉銜服務的期待往往受到主流價值影響，當某些產業在社會上被高度推崇，家長容易將其視為理想選項，卻忽略障礙子女的實際興趣與能力，進一步增加職涯探索上的困難。

此外，障礙者在求職與面試過程中仍普遍面臨不平等對待。研究指出，視障者在求職時常受到社會環境限制、職務再設計不足以及職場對健全能力的偏見所阻礙（郭峰誠、張恆豪，2014）；而學習障礙者若揭露障礙身分則較難錄取，或工作時經常被雇主期待能更快速完成工作（李坤融，2025）。由此可見，在主流社會以效率、產能與資本為核心價值的框架下，障礙者往往在遭受能力質疑或被預設較低表現，進而在進入職場過程便被邊緣化，使其更難在競爭性的勞動市場中取得公平機

會。

另一方面，臺灣身心障礙證明的認定制度亦展現明顯的排他性。目前僅約5%的國人口具有法定障礙身分，反映出臺灣的障礙認定門檻相對嚴苛，且障礙資格高度綁定福利與服務的取得。此制度設計導致一部分功能受限者被排除於支持系統之外。例如在實務工作中，有些弱勢少年雖未達法定障礙領有證明的標準，但具有明顯的邊緣智能功能限制，卻無法使用相關服務，只能以一般身分投入求職市場，面臨更高的就業風險（沈秀媚、黃玟瑜，2020）。此種身分門檻不僅無法反映障礙的多樣性，也使部分需求者被迫在缺乏支持的情況下進入高度競爭的勞動體系。

綜合而言，障礙者在勞動參與上呈現的低參與率與低薪資結構，不僅源於個人能力或準備度，而是政策設計、家庭期待、社會價值與身分認定制度交互作用結果。制度性的排除與支持不足，使障礙者在教育到就業的轉銜過程中反覆處於弱勢位置，也延續其在勞動市場中的不平等處境。

三、我是誰？積極性障礙認同的匱乏

身心障礙學生在求學歷程中，往往容易內化他人對障礙的刻板印象，進而產生自卑、羞愧與低自我評價（顏正輝等人，2024）。然而如何更積極地論述障礙經驗、理解差異的意義，並從中建構正向的

障礙身分，是當前臺灣障礙青年所努力實踐卻仍缺乏支持的課題。

在制度脈絡上，教育階段提供特殊教育服務，又或者到就業階段則有轉銜服務。然而，長期制度主要著眼於「補救」或「支持」功能，卻鮮少討論「障礙身分本身的意義」，包括如何理解障礙、如何面對差異、以及如何形成對自身障礙經驗的主體詮釋，這些都是在一路上服務身分中缺乏探究的。對身分缺乏積極性的理解，即使障礙青年能取得特殊教育、社會福利服務，卻無處可學習如何與自身差異共處。

近年障礙研究與障礙政治的興起，使障礙身分認同的重要性逐漸受到討論。然而，臺灣目前的教育環境中並未提供相關概念的學習途徑。對多數學生而言，理解障礙的方式仍受到傳統教科書框架的侷限。黃文慧（2014）檢視1966年至2012年間出版的17個版本特殊教育教材，發現教材對障礙的定義主要採用缺陷模式、異常模式與缺陷－異常混合模式。這些觀點皆深受醫學模式影響，將障礙視為個人內在問題，並以病理化方式提供解釋。此種教育論述侷限對障礙的理解，也使障礙青年容易將困境歸因於自己，難以形成具主體性的障礙認同。

在此脈絡下，一些特教學生甚至選擇放棄特殊教育身分，以避免承擔身分所帶來的污名。柯宜均（2021）指出，學生之

所以放棄特教身分，主要受到兩個因素影響：其一為同儕對障礙的污名與貶抑，使學生感到不被接納；其二則是學生認為自身的障礙不會影響學習或生活，儘管實際上仍存在特教需求，仍傾向脫離特殊生身分。此現象凸顯障礙身分的負面標籤如何影響學生的自我理解與資源取得。

不同教育模式下的障礙認同經驗也有所差異。周倩如（2016）發現，在隔離教育中，障礙學生看見他人經驗相似者，能從集體生活中獲得支持感，並在面對歧視時展現集體反抗的可能性。相對而言，處於融合教育中的障礙學生則常面臨孤立處境：部分學生選擇自我排除以避免被標籤；另有部分學生因缺乏對障礙群體的理解，而對其他障礙者的生活感到困惑，進而試圖主動尋求資訊。正如Hall（2002）所指出，當融合教育缺乏對障礙身分的正向論述與支持，障礙學生便難以理解自身「需求」，更影響其與他人的互動與關係建構。

總體而言，障礙在教育與社會脈絡中長期被視作負面或缺陷，形成主流的負面論述。然而在這樣的氛圍中，社會與教育體系鮮少提供空間讓障礙者理解、探索並建構對自身障礙身分的積極詮釋。缺乏身分理解的教育，使障礙青年難以形成正向自我認同，也限制其行動能力與社會參與的可能性。

肆、障礙青年的培力、陪伴、行動

長期以來，障礙青年往往被專業者與家長團體所代表；若有機會被看見，多半也是以「總統教育獎」等勵志敘事的方式出現。這樣的框架不僅否認障礙青年的專業能力，也忽略其障礙知識與經驗的價值，使障礙者的處境、尷尬與不安只能在特定情境中被動浮現，而非由他們親自發聲。我們期待能突破這樣的「被形塑的勵志故事腳本」，將「障礙作為知識」重新放回公共空間，讓社會看見障礙者真實的生活樣貌。

「障礙作為知識」意味肯定障礙者在日常生活中累積的獨特專業，例如理解視障者如何使用白手杖導航、聽障者如何讀取手語與視聽雙障者如何使用指背語溝通、輔具如何被創造性地運用、又或是各種與環境互動的方式。這些生命經驗並非個人化的困境，而是具有社會教育價值的知識，值得主動分享並作為公共教育的內容。

綜觀檢閱，障礙青年一方面要面對教育與就業系統中的不平等，另一方面也遭逢外界對障礙處境的理解不足，使其常落入「需求未被滿足」、卻又「對障礙身分感到羞赧」、並「缺乏自主發聲機會」的局面。臺障青並非大型組織，但嘗試創造能自由對話的空間，自主自發地由當事

表 1 臺灣障礙青年近年辦理相關活動

時間	性質	活動名稱
2024年7月	培力	辦理「第一屆身心障礙青年人權培力營」
2024年9月	行動	參與學生團體聯合記者會「學權調查背離現實」
2024年11月	培力	辦理四場「障礙星期二」系列講座
2025年1月	培力	辦理「第二屆身心障礙青年人權培力營」
2025年7月	陪伴	辦理「從生活出發：障礙青年審議論壇」
2025年8月	培力	辦理「障礙者在災變下的處境」
2025年9月	行動	參與「勵馨基金會青少年音樂祭擺攤活動」
2025年10月	培力	辦理「我的會議，我的聲音：從IEP到生活決策」
2025年10月	陪伴	出席「參與23屆臺灣同志大遊行」
2025年11月	陪伴	出席「立法院兒童及少年參與權制度檢討座談會」
2025年11月	陪伴	辦理「你也來一聚：臺障青會員專屬活動」
2025年11月	行動	出席「適應體育記者會」
2025年12月	行動	出席「身心障礙者權利保障法修法記者會」

資料來源：作者整理。

人的經驗以及觀點產生與創造服務，讓青年可以討論障礙的多種樣貌，臺障青也因此提出三項策略：「培力」、「陪伴」、「行動」，加以實踐，辦理計畫如表1呈現。

一、培力：形成障礙集結與身分認同

培力是一種雙向歷程，我們在每一個互動中，盡可能的肯定每位障礙青年的生

命經驗，在過程中共同辨識可能性，並重視其對障礙身分與權利的理解。這樣的培力旨在擺脫「被代言者」的角色，逐步培養青年自主行動的能力。

臺障青成立以來，已辦理兩屆「身心障礙青年人權培力營」，以專題演講與工作坊並行，從障礙權利、障礙文化、就業轉型到障礙交織性等主題，協助參與者站在社會與人權的框架下重新理解自身處

境。我們刻意避免過度軟性的聯誼形式，也避開高門檻、難以親近的知識講座，而是以柔軟但有力量的倡議路線，透過互動工作坊與情境討論，使障礙青年的經驗轉化為行動。且由障礙青年主導課程設計，例如「社會裡的障礙污名」、「權利還是權力」、「公民咖啡館」、「鄉民特教學」等單元，帶領學員反思日常遭遇的尷尬瞬間、合理調整實作方式及可能的行動策略。透過集結不同障礙類型的夥伴，營造一個「障礙是自然的」討論空間，探索如何在生活中實踐結構改善。

此外，臺障青透過舉辦「障礙星期二」系列講座（邀請障礙創業家與自媒體創作者分享經驗）、與民間團體合作舉辦如「災害情境下的障礙者處境」論壇，以及國際交流論壇，讓青年理解自我倡議的過程與策略。這些活動不僅幫助他們認識不同障礙者的處境與生涯規劃，也強調將障礙視為日常生活的一部分，並促進障礙者在社會中應有的參與。

二、陪伴：成為支持與行動的夥伴，而非單向的服務者

在教育階段，障礙青年往往被定位為資源教室的「服務對象」，而在轉銜至職場階段時，多由就業服務員進行職能評估與媒合。在此過程中，障礙青年常被動地承擔接受協助的角色。然而，臺灣障礙青年協會試圖改變這種單向互動，透過持

續陪伴與協商，使障礙青年得以從「被服務者」轉向「共同創造者」。此一過程包含邀請青年參與公共事務，例如關注校園無障礙環境及社會支持體系，透過提案、政策倡議、拜會與陳情行動，以及參與遊行，讓障礙青年得以將自己的經驗說出來。同時組織提供實踐「舞臺」，協助青年在公共論壇投書、參與記者會、進行議題評論。這些行動旨在促進障礙青年從「被代言」轉向「自主發聲」，強化其社會參與能力。

三、行動：讓倡議成為障礙青年的日常實踐

倡議並非僅限於大型活動，而應融入障礙者的日常生活，作為隨時可啟動的公共參與（Young, 1990）。核心理念不在於「證明障礙者也能做到什麼」，而在於強調「障礙者在日常生活中即具有參與的權利」。基於此理念，障礙青年積極挑戰「障礙＝無能」或「障礙＝勵志」的刻板印象，並以《身心障礙者權利公約》為基礎，主張障礙青年是具公共性與行動力的社會主體。為了實踐其倡議理念，臺障青必須主動出擊，在各種座談會、記者會中談論障礙青年的經驗，臺障青認為「青年群體需要障礙者的聲音，而障礙群體也需要青年的聲音」。這樣的雙向參與使障礙青年不僅關注障礙議題，也將障礙視角納入各種社會議題，從被服務者轉化為公共

議題的行動者。

四、障礙青年組織的運作困境

目前我們辦理的各項活動，從回饋問卷中可以看出，高達九成的參與者表達了滿意，顯示障礙青年對活動的需求與期待明確。然而，青年組織在運作過程中仍面臨多項挑戰。首先，財務上的不穩定是主要困境之一，多數青年障礙者缺乏儲蓄，甚至沒有經濟自主能力，這使臺障青任何活動的籌備都需透過單獨撰寫計畫以取得資金，且在活動執行過程中，為了提供合理且安全的服務，還需投入更多成本與人力，例如尋找無障礙會議場地、安排志工支援，以及進行服務的調整與完善。

工作安排上，協會中不同障礙類別青年所需的支持有所差異，又因為受到環境限制影響，如何進行最適切的人力調配，需要花費更多溝通成本與協調時間，然而在當前制度支持方面，目前仍存在明顯不足。例如現行臺北市針對聽語障青年提供的資訊平權服務，並不涵蓋非營利組織舉辦的會員大會、理監事會議、內部訓練或休閒活動。這意味每次組織會議中，除了需確認無障礙場地之外，必須邀集參與者共同進行聽打服務，確保每位青年都能充分參與討論。為應對此困境，臺障青內部逐步發展出互助機制，例如會議中由成員輪流進行聽打、設計安全友善的空間，並兼顧不同需求者的參與。

但這些經驗凸顯現行政府對障礙組織的支持仍偏重於實質就業服務，對於障礙青年在各類會議或組織運作中的參與關注不足。因此，除了提供就業與生活支持，更需建立完整制度，保障障礙青年在組織活動中平等、充分參與的權利。

伍、小結

臺灣社會福利制度持續以精細的障礙類別區分服務提供基礎，以及研究切入面向，然而障礙青年實際面臨的困境，多半並非源自障礙本身，而是社會互動與結構回應所形成的結果。障礙者在社會中經常被標記為「異常」，這種標籤不僅形塑他們被看待的方式，也影響其在教育、就業及日常生活中所能取得的資源與機會；從硬體無障礙設施的不足，到合理調整機制的欠缺，皆反映社會尚未充分理解並接納差異。

因此，唯有回到障礙者自身的視角，重新肯認障礙身分的正當性，才能在面對系統時站穩腳步；這種自我肯認不僅有助於減少身分上的矛盾、掙扎與自我隱蔽，更能促進集體力量的形成，使障礙青年得以以「知識的生產者」與「行動的主體」的姿態，回應社會結構的不平等。

以障礙作為知識，並透過培力、陪伴與倡議的方式，重新建構障礙者與社會的關係，推動障礙青年公共參與與社會變

革的路徑。障礙不應被視為限制，而是一種經驗、一種知識，也是一種能夠促發行動與組織力量的社會位置。當障礙者能在社會中以此身分自在行走，並被理解為社會多元的一部分時，真正平權才可能被實現。

（本文作者為社團法人臺灣障礙青年協會理事長、國立臺灣師範大學教育學系博士生）

關鍵詞：障礙青年、社會運動、障礙權利、非營利組織

※致謝

這篇文章的誕生，來自臺障青每位夥伴的心血與投入，在此致上最深的謝意。同時，感謝本會林芷婷秘書長在撰寫過程中提供寶貴建議與細心校訂。當然，文中觀點與文責，均由作者本人自負。

參考文獻

- 《特殊教育法》（1984 / 2023 修訂）。<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080027>
- Jill Kuo（2017年1月19日）。〈不能一起玩的校外教學意義何在？〉。身心障礙者服務資訊網。<https://disable.yam.org.tw/archives/4012>
- 立法院（無日期）。《114年度中央政府總預算案整體評估報告：為落實校園無障礙環境，允宜積極改善各教育階段校園無障礙設施及資訊可及性》。2025年11月15日檢索自：<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=55648&pid=243270>
- 朱紹俊（2000）。〈認同與社羣：Charles Taylor肯認政治論之研究〉。《康寧學報》，2（1），71-79。
- 江家欣、李坤融（2025年10月0日）。〈障礙青年找不到工作，刻板印象和制度扭曲斷生路〉。多多益善。<https://rightplus.org/2025/10/09/disabilities-work/>
- 李坤融（2025）。《當我們不再是身心障礙學生：離開學校的學習障礙者身分認同經驗探究》（碩士論文，國立中正大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/5jqwj8>
- 李坤融、黃崇祐（2024）。〈身心障礙學生使用大專校院圖書館可及性之探討：以國立臺灣師範大學為例〉。《學生事務與輔導》，63（2），12-29。
- 沈秀媚、黃玟瑜（2020年10月29日）。〈被忽略的一角：從弱勢青年求職困境看見制度之侷

- 限)。勵馨基金會。<https://www.goh.org.tw/perspectives/dilemma-of-job-hunting/>
- 周倩如(2016)。《裡外不是人：障礙學生的融合及排除就學經驗》(碩士論文，國立臺北大學)。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/y26buh>
- 易君珊(2016)。〈障礙文化與社會正義：博物館無障礙可及性服務的實踐與服務關係中的權力議題〉。《博物館與文化》，12，5-42。
- 林萬億(2004)。〈1990年代以來臺灣社會福利發展的回顧與展望〉。《社區發展季刊》，109，12-35。
- 柯宜均(2021)。《是否放棄特殊教育學生身分？隱性與顯性障礙者的汙名管理、認同與資源協商》(碩士論文，國立臺北大學)。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/fdbe9y>
- 張恆豪(2007)。〈特殊教育與障礙社會學：一個理論的反省〉。《教育與社會研究》，13，71-93。
- 張恆豪、周月清、陳俊賢、陳重安(2020)。〈誰代表障礙者？障礙者代表的政府參與及其在公民權上的意義〉。《臺灣民主季刊》，17(1)，95-136。
- 郭峰誠、張恆豪(2011)。〈保障還是限制？定額進用政策與視障者的就業困境〉。《台灣社會研究季刊》，83，95-136。
- 陳勇祥、林玉霞(2018)。〈身心障礙學生就讀大學校院遭遇之問題與困境〉。《雲嘉特教期刊》，28，15-21。
- 曾玉婷(2022年12月19日)。〈【CRPD】社會參與總在高教窄門前斷線，身心障礙考生畢業茫然、開學無助〉。多多益善。<https://rightplus.org/2022/12/19/education/>
- 黃文慧(2014)。《特殊教育場域的障礙論述：以特殊教育導論教科書為例》(博士論文，國立臺灣師範大學)。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/fe3r7t>
- 奧立佛、巴恩斯(Oliver, M., & Barnes, C.) (2021)。《障礙政治：邁向消弭歧視的包容社會》(紀大偉、張恆豪、邱大昕譯)。群學。
- 趙麗華、王天苗(2006)。〈身心障礙學生升大學甄試簡章之分析研究〉。《特殊教育與復健學報》，16，1-24。
- 謝政恩、葉庭好、潘正宸(2025)。〈一名大專肢體障礙學生回顧體育課學習經驗之評析〉。《教育評論月刊》，14(2)，70-76。
- 顏正輝、顏靖芳、陳志軒、林玟華(2024)。〈身心障礙大專生面對標籤化調適歷程之探究〉。《特教論壇》，37，24-41。
- 戴鈴容(2002)。《身心障礙者就業過程中就業服務員所面臨的困境和因應之道-以臺北市身心障礙者社區化支持性就業為例》(碩士論文，國立臺北大學社會工作學系)。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/h9c223>

- Brown, S. E. (2003). "We are who we are... So who are we?" In S. E. Brown (Ed.), *Movie stars and sensuous scars: Essays on the journey from disability shame to disability pride* (pp. 77-86). People with Disabilities.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin.
- Mitchell, L. L., Lodi-Smith, J., Baranski, E. N., & Whitbourne, S. K. (2021). Implications of identity resolution in emerging adulthood for intimacy, generativity, and integrity across the adult lifespan. *Psychology and Aging, 36*(5), 545-556.
- Haegele, J. A., & Zhu, X. (2017). Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. *Research Quarterly for Exercise & Sport, 88*(4), 425-435.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Hall, J. P. (2002). Narrowing the breach: Can disability culture and full educational inclusion be reconciled? *Journal of Disability Policy Studies, 13*(3), 144-152.