

教科書中身心障礙者意象之分析

鈕文英

高雄師範大學特殊教育系兼任教授

摘要

本文分析教科書中的身心障礙者意象，首先呈現兩種教科書之分析方法--內容和言談分析。接著，就教科書中身心障礙者的比例、特徵和生命經驗，以及對「障礙」的觀點四方面，探討教科書中身心障礙者意象之現況。再者，從以「顯性障礙」、「成功名人」和「勇者」呈現身心障礙者，及以「個人缺陷」定義障礙四方面，反思這些意象可能會帶來的影響。最後對教科書提出描述身心障礙者之建議，包含：(1) 增加外觀不明顯，且易被排擠之「隱性障礙人物」的介紹；(2) 以「正常化」的方式描述身心障礙者，呈現他們和一般人的相似處；(3) 採用「身心狀況地位平等」的措辭描述一般人和身心障礙者；(4) 真實地呈現「與學生年齡相仿之身心障礙者的生命經驗」，遭逢的困難與挫折、獲得的環境支持，以及他們對本身障礙、重要他人和社會的看法；(5) 從「社會文化」的視框界定障礙。

關鍵詞：身心障礙者、教科書、內容分析、言談分析

教科書是教師教學的主要依據和學生學習的主要教材（吳俊憲，2009），它更是「意識形態」的社會製成品，不只反映了社會主流意識形態，也扮演再製此意識形態的角色（張恆豪、蘇峰山，2009）；由此可知，教科書對學生思考方式、態度形成和人格發展的影響至鉅。教科書中對身心障礙者的描述，不只反映了社會對他們的觀感，也會影響學生對身心障礙者的思考方式與態度。本文分析教科書中的身心障礙者意象，首先呈現教科書之分析方法；接著探討教科書中身心障礙者意象之現況，並反思這些意象可能會帶來的影響；最後對教科書提出描述身心障礙者之建議。

壹、教科書之分析方法

分析教科書的方法有兩種，一種是內容分析（content analysis），另一種是言談分析（discourse analysis），說明如下。

一、內容分析

Neuman（2006）指出內容分析是蒐集和分析文本內容的方法，文本可採取文字、圖象、錄音等書面和視聽溝通媒介的方式呈現；分析的內容可包括文字、意義、圖畫、符號、觀念、主題或其他任何要溝通的訊息。Shaughnessy、Zechmeister 和 Zechmeister（2009）指出，內容分析乃透過系統而客觀的過程，界定訊息的明確特徵，進而做分類，之後再根據類別的特徵整理次數；內容分析的過程包括兩個部分：第一步是明確描述資料內容的特徵；第二步是應用一些規則界定和分類這些特徵，而後命名和定義類別，再依據此編碼架構分類後續的資料，最後統計每個類別的次數。至於記錄的單位，筆者依據 Shaughnessy 等人的文獻再加以舉例，可以是字或名詞（例如：教科書中描述身心障礙者所用的字或名詞）、主題（例如：教科書中闡述有關身心障礙者的主題）、特質（例如：教科書中描述身心

障礙者的字或名詞具備哪些特質）、段落（例如：教科書中描述身心障礙者之各個段落的焦點）和項目（例如：教科書整個單元描述身心障礙者的焦點）五方面。

二、言談分析

言談分析中的言談是指任何形式的談話或文本（text），以傳達言談者與人互動背後的意義建構（Wiggins & Riley, 2010）。Gee（1990）定義言談為「說、做、想、感覺和價值觀的綜合體。」（p. xix）言談和會話不同處在於，言談的範圍較廣泛，包含了談話或文本；而會話僅包含藉由談話進行的互動。

言談分析最早由 Harris 於 1952 年提出，它包含「言談心理學」（discursive psychology）與「傅柯的言談分析」（Foucauldian discourse analysis）（Wiggins & Riley, 2010）。綜合文獻（McLure, 2003; Mills, 1997; Nunan, 1993; Wiggins & Riley, 2010; Willig, 2001），言談心理學微觀地分析言談者採取什麼樣的言談行動，以建立人際溝通，包括言談形構（discourse formation，說什麼）、言談實踐（discourse practices，說的過程），以及言談策略（discourse strategies，如何說）的分析；而傅柯的言談分析鉅觀地分析言談如

何建構社會實體（例如：障礙），以及言談者建構此言談背後的情境脈絡，亦即為何會產生這樣的言談，此情境脈絡的歷史和社會背景是什麼？言談者如何運用言談建立其期待的位置，進而建構其權力，透過言談希望目標讀者或聽眾從中獲得什麼樣的訊息？其內涵除了包括言談心理學分析之言談形構、實踐和策略外，還分析陳述主體（subject of statements，誰說），並輔以訪談，了解言談者建構此言談形構、實踐和策略背後的情境脈絡。以下依據上述文獻，闡明陳述主體，以及言談形構、實踐和策略四大要素的意義，並且以教科書對身心障礙者意象上的分析為例，說明其內涵。

（一）陳述主體（誰說）

陳述主體是誰、其所在位置、與言談主題之間的關係，以及什麼樣的制度運作、說話者或著述者如何運用言談建立其所在位置，進而建構其權力。例如中小學教科書的陳述主體是教科書著述者，他們多數不是身心障礙者，和身心障礙者沒有關係。在「教科書是國內教師教學的主要依歸，亦是學生學習和考試的主要材料及依據」此制度運作下，加上著述者以「重點標示」建立某些陳述的重要地位，以建立其由上而下傳遞知識和社會主流意識形態的位

置，進而建構其決定學生接收哪些知識，評鑑他們學力程度的權力。

（二）言談形構（說什麼）

言談形構是言談的陳述組合，其中陳述乃言談形式的主要元素，是指言談中所使用的語句。言談形構包含呈現哪些成分，這些成分具備什麼樣的特徵、隱藏著什麼樣的權力關係，以及相同和不同主題中的多個陳述間重複什麼樣的訊息，是否呈現某種規律性？例如中小學教科書中陳述哪些身心障礙者類別、人物，描述他們什麼樣的特徵或生命經驗，這些特徵或生命經驗隱藏著什麼樣的權力關係。在不同課程領域或單元中呈現的這些身心障礙者類別、人物，以及特徵或生命經驗有哪些共同處？此言談重複什麼樣的訊息？

（三）言談實踐（說的過程）

言談實踐是指說話者或著述者如何開展言談，包含說話者或著述者選擇納入哪些陳述、排除哪些陳述，陳述的安排順序，以及不同陳述所占的比例。例如中小學教科書中採用什麼樣的順序描述身心障礙者的特徵或生命經驗，所占的比例，以及選擇納入哪些陳述、排除哪些陳述。

（四）言談策略（如何說）

言談策略分析說話者或著述者採取什麼樣的論述（例如詞彙、語句、語

調、語法、照片或圖片)和策略〔例如引述其他文本的論述，即交互文本(intertextuality)〕等描述主題，在什麼樣的情境脈絡下產生這樣的言談？此情境脈絡的歷史和社會背景是什麼？說話者或著述者希望目標讀者或聽眾從中獲得什麼樣的訊息？此情境脈絡的歷史和社會背景是什麼？此言談和人們社會生活的關聯性為何？有什麼隱而不宣的訊息存在於言談中？為何以隱藏的方式呈現？例如中小學教科書中如何陳述身心障礙者的特徵或生命經驗，它希望目標讀者從中獲得什麼樣的訊息。

貳、教科書中身心障礙者意象之現況

關於教科書中身心障礙者意象之現況，筆者整理國內外的研究，從教科書中身心障礙者的比例、特徵和生命經驗，以及對「障礙」的觀點四方面來探討。

一、教科書中身心障礙者的比例

國內探討教科書對身心障礙者意象的研究皆使用內容分析法，多集中在國小階段，一篇(張恆豪、蘇峰山，2009)追蹤分析 1952 至 2003 年間的各科教科

書；三篇(丘愛鈴，2003；李翠玲，2011；黃上育，2006)分別剖析現行六個版本 9 至 10 冊的綜合活動，四個版本 1 至 12 冊國語，四個版本 1 至 12 冊國語、綜合活動和健康與體育領域的教科書；僅一篇(陳慧玲，2007)分析 93 至 95 學年度發行的國中南一、康軒和翰林版國文教科書。由此可知，較欠缺國中階段國文領域以外，以及 2011 年之後國中小不同版本，有討論到身心障礙者和融合教育之領域的教科書分析。另外，無研究採用言談分析法，言談分析可以更深入分析陳述主體、言談形構、實踐和策略，並輔以訪談，了解說話者或著述者建構此言談形構、實踐和策略背後的情境脈絡。

回顧上述四篇國內國小教科書研究，以及一篇國外研究(Sleeter & Grant, 2011)分析美國中小學教科書後發現，身心障礙者出現的比例非常低，近期的教科書有增加之趨勢。除此，陳慧玲(2007)以「融合教育觀」分析國中國文教科書，將之分為「個人品德的培養」、「身心障礙者人權」、「待人處世的智慧」，以及「和諧社會的建立」四個類別，結果發現教科書融合教育觀占總課文數的 88%，其中「身心障礙者人權」占的比例最低。雖然此數據顯示國中國文教科書中融合教育觀的比例頗高，但

除「身心障礙者人權」較與認識和接納身心障礙者直接相關外，其他三個主類別僅包含少部分內涵。

另外，三篇國外研究（Hardin & Hardin, 2004; Hogben & Waterman, 1997; Taub & Fanlick, 2000）分析美國大學的體育、心理學和社會學教科書後亦發現，身心障礙人物出現的比例非常低。

二、教科書中身心障礙者的特徵

筆者從障礙類別和形象兩方面，分析教科書中身心障礙者的特徵。就障礙類別而言，四篇國內研究（丘愛鈴，2003；李翠玲，2011；黃上育，2006；張恆豪、蘇峰山，2009）顯示，多為成功的肢體和感官障礙名人，例如「唐氏症畫家、視障聲樂家、足畫家、肢障青年、肢障音樂家、聽障模特兒」，較少隱性障礙者（例如：學習障礙、情緒行為障礙），且部分名人在各版本有重複出現的情形，較欠缺有系統、結構化的教材。

就身心障礙者的形象觀之，張恆豪和蘇峰山(2009)指出是兩極化的，1975年前的教科書呈現的身心障礙者形象是「可憐、需要被幫助的」；1989年之後身心障礙者才被描繪為「殘而不廢的生命勇者」，以作為「勵志故事」的教材；1993之後才有「正常化」的論述，

例如統編版社會領域第五冊教科書中呈現，坐輪椅的女孩和其他同學一起上課之內容。丘愛鈴（2003）表示教科書描述這些生命勇者的才華皆為「藝術」，包含繪畫、音樂等，缺少身心障礙者其他才華的展現。即使1989年之後身心障礙者被描繪為「勇者」，但是他們仍然被視為弱勢者，需要關懷；例如《九年一貫課程綱要》重大議題中「人權教育」強調，關心弱勢者（包含身心障礙者）的人權價值與實踐。

三、教科書中對「障礙」的觀點

至於教科書中對「障礙」的觀點，張恆豪和蘇峰山（2009）的研究顯示，多從個人限制（例如：身體損傷）定義障礙，較忽略社會環境因素（例如：歧視、空間和交通的障礙）對身心障礙者造成的「障礙」，也缺乏對社會環境障礙做批判性的反省。黃上育（2006）的研究發現，教科書中多運用「模擬與角色扮演」策略，以體驗身心障礙者的不方便，並輔以團體討論。

此外，Brantlinger（2006）分析14本大學特殊教育導論教科書後發現，多數根據「特殊需求或障礙類別」組織章節，採用「生物醫學模式與障礙本位」的陳述內容，鮮少提供「社會文化模式」的觀點。國內大學特殊教育導論教科書

亦有 Brantlinger 所指的現象，而且多從「缺陷」的角度描述身心障礙學生，較少呈現他們的優勢。Smith (2006) 分析 10 本班級經營教科書，有關輔導身心障礙學生的內容與範例、描述身心障礙的用語，以及教學取向等後發現，多從「缺陷本位」的視框描述身心障礙學生，並且從因應他們缺陷的觀點選擇教學取向。

四、教科書中身心障礙者的生命經驗

筆者發現教科書描述身心障礙者生命經驗的順序和內容為，先談論他們個人障礙帶來的限制；接著呈現他們如何以堅毅的生命態度，克服或超越個人障礙，走出一片天空的歷程，這些成功的身心障礙者被形塑為「勇者」。教科書著述者希望學生珍惜自己已擁有的，學習身心障礙者堅毅的生命態度。李翠玲 (2011) 的研究呈現，教科書多從身心障礙者如何運用「心理特質」(例如：自我肯定) 克服個人障礙，較少描述「環境支持」在克服障礙扮演的角色；在四個版本 20 個有關身心障礙人物的單元中，分別僅有 4、2 和 1 個單元提到父母、教師和同儕扮演支持的角色，這些都屬於「重要他人」。張恆豪和蘇峰山 (2009) 的研究顯示，教科書缺乏論述社會環境阻力對身心障礙者

的影響，以及他們在克服環境阻礙的努力過程。


而在呈現身心障礙者生命經驗的方式上，張恆豪和蘇峰山 (2009) 的研究顯示，教科書將身心障礙者視為主流社會的「他者」，其言談欠缺身心障礙者的聲音，沒有呈現他們對障礙、重要他人和社會的看法；除此，也缺乏障礙作為「多元文化」一環的討論。

參、教科書中身心障礙者意象之反思

基於上述教科書中身心障礙者意象之現況，筆者提出以「顯性障礙」、「成功名人」和「勇者」呈現身心障礙者，以及從「個人缺陷」定義障礙的反思如下。

一、以「顯性障礙」描述身心障礙者之反思

教科書以顯性障礙描述身心障礙者，欠缺對身心障礙異質性的討論；張恆豪和蘇峰山 (2009) 指出，如此可能會造成學生將不同的身心障礙視為同一類，具有相同的特質。另外，筆者認為可能誤導學生以為有肢體或感官損傷才是身心障礙者，忽視隱性障礙者的存在和他們的需求，而致使他們遭受排

擠或傷害。Ben-Moshe 和 Powell (2007) 反省使用「坐輪椅的人」作為國際無障礙的標示，無法顯示所有的無障礙設施，例如視覺障礙者需要導盲磚。筆者認為會有這樣的現象是因為，多數國家是從提供肢體、感官等顯性障礙者特殊教育和服務開始。Ben-Moshe 和 Powell 表示，近年來有許多團體倡議其他無障礙設施符號，例如以  代表該設施是全方位的，適用於所有人。

二、以「成功名人」呈現身心障礙者之反思

教科書以成功名人呈現身心障礙者，丘愛鈴 (2003) 指出，如此似乎暗示學生，一定要成為「某某家」或「有名人士」才算成功；除此，這些名人展現的是「藝術才華」，如此可能誤導學生認為身心障礙者只具有「音樂、美術」等才華。李翠玲 (2011) 則表示，如此可能誤導學生以為身心障礙者都可以成功；事實上，這樣成功的案例畢竟是少數，真實生活中多數身心障礙者遭逢許多困難與挫折。

三、以「勇者」形塑身心障礙者之反思

教科書將身心障礙者形塑為勇者，如此可能會給學生以下錯誤印象：
(1) 以為「身心障礙者都是生命的勇

者」(李翠玲, 2011)；(2)「先天身心障礙者」克服困難成為「某某家」或「有名人士」才算是生命的勇者，而忽略真實生活經驗中一般人的生命故事(例如：改過自新者)，抑或一般人在藝術之外的「多元智能才華」都能活出生命的光彩(丘愛鈴, 2003)；(3)會給人所有身心障礙者都應該達到「超人或英雄」此層次的錯誤期待(University of Kansas, 2007)。

Brown 於 2006 年分析身心障礙勇者的勵志故事後提出以下批判：身心障礙者做到一般人可以做到的事被認為是一種「成就」，這隱含有這麼多個人限制的身心障礙者，相較於一般人是弱勢的，有困難做到一般人做得到的事情；而如果身心障礙者都可以做到了，一般人怎麼可以做不到(引自張恆豪、蘇峰山, 2009)。

四、從「個人缺陷」定義障礙之反思

從「個人缺陷」定義障礙，會聚焦於描述身心障礙學生的缺陷，形容他們為「弱勢者」，而較少呈現他們的優勢，如此易讓他們有被貶抑的感受，以及給人全部身心障礙學生都具備某種缺陷，與他們全面都有限制之刻板印象。國內許多學位論文在文獻探討身心障礙學生的特徵時，亦從「個人缺陷」檢

視之，是筆者審查許多論文發現的問題，例如描述自閉症者的特徵時提到：高功能自閉症兒童的人際互動表現，雖較優於低功能者，但是因為他們不能理解他人想法、無法學習適當的社會互動，以及缺乏與他人合作的能力，所以他們在拓展人際關係上會產生嚴重的缺陷。又例如陳述身心障礙者的家庭壓力時論及：教養孩子對許多家長是甜蜜而沉重的負擔，尤其身心障礙孩子的問題嚴重且複雜，異於常人，導致其家長承受極大的教養壓力。這些敘述強調「不能」、「無法」、「缺乏」和「異於常人」，都太過凸顯身心障礙者能力的缺陷和問題的嚴重。

此外，從「個人缺陷」定義障礙，會忽略「障礙」的社會建構過程，以及其社會文化的意涵（張恆豪，2007）。Barnes、Oliver 及 Barton（2002）進一步指出，從「社會文化」的視框界定障礙，不認為它僅是個人的缺陷和損傷，而是來自經濟、政治、社會和文化等阻礙所共同建構出來的。此外，Johnson（2006）指出教科書中模擬和體驗障礙活動的問題存在於，它植基於「能力主義」（ableism），讓一般人體驗了身心障礙者個人的損傷，此模擬甚至讓某些一般人產生負面經驗（例如戴眼罩走路產生恐懼的感受，進而認定成為身心障礙

者是一件很悲傷、可怕的事）。然而，模擬活動未讓一般人體驗到，環境的偏見和歧視導致身心障礙者「失能」（disablement），在社會活動及參與上的表現受限；相反地，環境的支持可以讓成為身心障礙者不是一件可憐、恐怖的事，甚至他們可以展現擁有的優勢。

肆、對教科書中描述身心障礙者之建議

由上可知，國內探討教科書對身心障礙者意象的研究較有限，未來可考慮使用言談分析法，現行國中小不同版本，有討論到身心障礙者和融合教育之領域教科書的分析。根據上述對教科書中身心障礙者意象之反思，筆者提出對教科書中描述身心障礙者之建議如下：

1. 在教科書中增加外觀不明顯，且易被排擠之「隱性障礙人物」的介紹。
2. 切忌強調身心障礙者的障礙、弱勢和問題，也不要過於以成功的身心障礙者名人為例，刻意形塑他們為勇者；反之，以「正常化」的方式描述身心障礙者，呈現他們與一般人的相似處—具備某些優勢和需求，讓一般學生學習以不貶抑身心障礙者的方式，來欣賞彼此的差異。身心障礙者可以運用他們的優勢，針對一般人的需求給予協助，而一

般人亦可以運用其優勢協助身心障礙者。

3. 採用「身心狀況地位平等」的措辭，勿用「正常」、「身體健全」、「健康」或「完整」描述一般人，因為那會給學生「正常」和「異常」、「健全」和「不健全」等的比較，使用「一般人」或「非障礙者」(University of Kansas, 2007)。

4. 在敘述身心障礙者的故事時，呈現「與學生年齡相仿之生命經驗」，例如身心障礙者和其他同學一起上課，並且真實地描寫他們的求學、家庭和社區生活，遭逢的困難與挫折、獲得的環境支持，以及他們對本身障礙、重要他人和社會的看法，進而引導學生討論與省思此生命經驗對個人的啟發。

5. 將認識身心障礙者置於「多元文化教育」一環中討論，並且從「社會文化」的視框界定障礙，避免強調身心障礙者先天的損傷，而是將焦點放在影響身心障礙者生活品質的社會文化因素（例如交通、就業機會和社會大眾的態度等）。教科書呈現身心障礙者的生命經驗，以及安排障礙模擬活動的焦點宜在於讓學生學習到，環境的歧視和障礙導致身心障礙者在社會活動及參與上的表現受限；相反地，環境的支持可以讓身心障礙者成爲 Carr 和 Horner (2007) 所提有喜樂、價值和希望「三

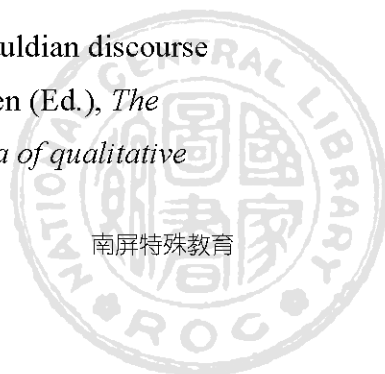
H」(happiness, helpfulness, hopefulness) 的人。對國中小學生的教導可以著重於，學校的支持與同儕的接納在協助身心障礙者克服障礙扮演的角色。

總括上述，本文分析教科書中的身心障礙者意象，首先呈現兩種教科書之分析方法—內容和言談分析；接著從教科書中身心障礙者的比例、特徵和生命經驗，以及對「障礙」的觀點四方面，探討教科書中身心障礙者意象之現況，結果發現身心障礙者出現的比例非常低，且多為成功的肢體和感官障礙名人，1975 年前的教科書呈現的身心障礙者形象是「可憐的」，1989 年之後才被描繪為「生命勇者」，1993 之後才有「正常化」的論述；多從個人限制定義障礙，較忽略社會環境因素對身心障礙者造成的「障礙」，也缺乏對社會環境障礙做批判性的反省。再者，從以「顯性障礙」、「成功名人」和「勇者」呈現身心障礙者，及以「個人缺陷」定義障礙四方面，反思這些意象可能會帶來的影響；最後對教科書提出描述身心障礙者之建議，包含：(1) 增加外觀不明顯，且易被排擠之「隱性障礙人物」的介紹；(2) 以「正常化」的方式描述身心障礙者，呈現他們和一般人的相似處；(3) 採用「身心狀況地位平等」的措辭描述一般人和身心障礙者；(4) 真實

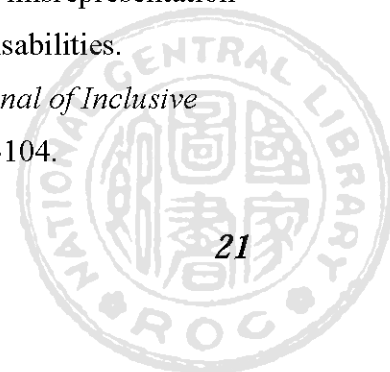
地呈現「與學生年齡相仿之身心障礙者的生命經驗」，遭逢的困難與挫折、獲得的環境支持，以及他們對本身障礙、重要他人和社會的看法；(5) 從「社會文化」的視框界定障礙。

參考文獻

- 丘愛鈴 (2003)。綜合活動教科書之潛在課程分析。《課程與教學季刊》，6(4)，37-59。
- 李翠玲 (2011)。國小語文領域教科書中身心障礙人物之內容分析研究。《教科書研究》，4，31-54。
- 吳俊憲 (2009)。國小社會領域教科書發展與設計。《教育研究月刊》，183，31-40。
- 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》，13，71-94。
- 張恆豪、蘇烽山 (2009)。戰後臺灣國小教科書中的障礙者意象分析。《臺灣社會學刊》，42，143-188。
- 陳慧玲 (2007)。從融合教育觀探析國中教科書及其補充教材之建構 (未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 黃上育 (2006)。現行國小教科書有關對身心障礙認識與接納內涵之初探。《臺東特教》，24，39-47。
- Barnes, C., Oliver, M., & Barton, L. (2002). Introduction. In C. Barnes, M. Oliver, & L. Barton (Eds.), *Disability studies today* (pp. 1-17). Cambridge, England: Polity Press.
- Ben-Moshe, L., & Powell, J. J. W. (2007). “Sign of our times?: Revis(it)ing the International Symbols of Access.” *Disability and Society*, 22(5), 489-505. doi: 10.1080/09687590701427602
- Brantlinger, E. (2006). The big glossies: How textbooks structure (special) education. In E. Brantlinger (Ed.), *Who benefits from special education?: Remediating (fixing) other people's children* (pp. 45-75). Mahwa, NJ: Erlbaum.
- Carr, E. G., & Horner, R. H. (2007). The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(1), 3-14.
- Cheek, J. (2008). Foucauldian discourse analysis. In L. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative*



- research methods* (pp. 356-358).
 Thousand Oaks, CA: sage
- Gee, J. P. (1990). *Sociolinguistics and literacies: Ideology in discourse*.
 New York, NY: The Falmer Press.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Hardin, B., & Hardin, M. (2004). Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 399-413.
- Hogben, M., & Waterman, C. K. (1997). Are all of your students represented in their textbooks? A content analysis of coverage of diversity issues in introductory psychology textbooks. *Teaching of Psychology*, 24(2), 95-100.
- Johnson, M. (Ed.). (2006). *Disability awareness-do it right!: Your all-in-one how-to guide*. Louisville, KY: The Advocado Press.
- McLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*.
 Buckingham, PA: Open University Press.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. New York, NY: Routledge.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (6th ed.).
 Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Nunan, D. (1993). *Discourse analysis*.
 London, UK: Penguin.
- Sleeter, C., & Grant, C. A. (2011). Race, class, gender & disability in current textbooks: The politics of the textbook. In E. F. Provenzo, A. N. Shaver, & M. Bello (Eds.), *The textbook as discourse: Sociocultural dimensions of American schoolbooks* (pp. 183-215). New York, NY: Routledge.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2009). *Research methods in psychology* (8th ed.).
 New York, NY: McGraw-Hill.
- Smith, R. M. (2006). Classroom management texts: A study in the representation and misrepresentation of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 91-104.



doi:10.1080/13603110500221545

Taub, D., & Fanflick, P. L. (2000). The inclusion of disability introductory sociology textbooks. *Teaching Sociology*, 28(1), 2-23.

University of Kansas, Publications, Research and Training Center on Independent Living. (2007). *Guidelines for reporting and writing about people with disabilities*. Lawrence, KS: Author.

Wiggins, S., & Riley, S. (2010). QM1: Discourse analysis. In M. A. Forrester (Ed.), *Doing qualitative research in psychology: A practical guide* (pp. 135-153). London, UK: Sage.

Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks, CA: Sage.

