資優教育季刊　民 111 年　第 160 期　第 1-8 頁
https://doi.org/10.6218/GEQ.202212_(160).1-8

資優學生的身分認同與融合教育

李家兆*
新北市新店區中正國民小學
教師

摘　要

2022 年在臺北舉辦的第 17 屆亞太資優教育會議，邀請美國德州大學奧斯汀分校的 Lisa Sigafoos 博士，以「高等教育身心障礙者身分認同之增能與促進融合教育」(Empowering Disability Identity and Fostering Inclusivity in Postsecondary Classrooms) 為主題進行分享。本文目的在探討資優學生的身分認同與融合教育，並反思其對我國資優教育的啟示。

關鍵詞：身分認同、資優、融合教育

* 通訊作者：李家兆（u9210376@gmail.com）

Gifted Education Quarterly 2022 Issue No. 160 Page 1-8
https://doi.org/10.6218/GEQ.202212_(160).1-8

Empowering Gifted Identity and Inclusive Education

Chia-Chao Li*
Teacher,
Chung Cheng Elementary School,
New Taipei City

Abstract

This paper provides an overview of a keynote speech on empowering gifted identity and inclusive education by Lisa Sigafoos from the University of Texas at the 17th Asia-Pacific Conference on Giftedness held in Taipei, 2022.

Keywords: identity, giftedness, Inclusive Education

* Corresponding Author: Chia-Chao Li (u9210376@gmail.com)

壹、前言

2022 年第 17 屆亞太資優教育會議於臺北舉辦，大會主題為「兼容殊異，綻放才能」(Embracing Diversity, Blooming Talents)，同時也是亞太地區融合教育國際研討會的第二場專題講座，特別邀請到來自美國德州大學奧斯汀分校的 Lisa Sigafoos 博士，以「高等教育身心障礙者身分認同之增能與促進融合教育」(Empowering Disability Identity and Fostering Inclusivity in Postsecondary Classrooms) 為題，進行專題演講。

Lisa Sigafoos 博士主要的授課專長為身心障礙學生的特殊教育與融合教育，包括智能障礙與自閉症學生，在她的課程中，引導身心障礙學生能有所增能賦權 (empowerment)。

雖然 Lisa Sigafoos 博士本次的專題講座，主要關注的焦點為高等教育的身心障礙者，而非資優學生，但在「身分認同與融合教育」的概念，仍是資優教育應該要重視的。本文筆者將回顧研討會當日 Lisa Sigafoos 博士所提及的重點，並延續其演講的概念，作為我國資優教育領域的借鏡與啟示。

貳、演講重點摘述

在本次的專題演講中，Lisa Sigafoos 博士特別提到二個重要的概念，分別為「打造一個『安全』的學習環境」，以及「身分認同增能」的重要性，為使專題演講者的演講內容，與我國特殊教育領域有所呼應，筆者除整理當日專題演講內容外，更進一步以我國的相關研究進行回應。

一、打造一個「安全」的學習環境

為使高等教育的身心障礙者對自我身分的認同，學校或教師必須營造一個「安全」(SAFE) 的學習環境，內涵包括自信 (Self-confidence)、接納 (Acceptance)、公平 (Fairness) 與鼓勵 (Encouraging)，整個學校必須把這四個內涵做為全校師生的願景與目標，對高等教育階段的身心障礙者而言，能夠進入學校，是件很不簡單的事情，學校環境除了「物理性」的無障礙空間外，更需要營造「心理性」的安全環境，接納與鼓勵身心障礙者，讓每個人的個別差異能公平的被對待，才能讓身心障礙學生更有信心在學校學習。

綜上所述，打造一個「安全」的學習環境，便是指全校學生、班級內的預防活動，是全校性的正向行為支持（Schoolwide Positive Behavior Support，簡稱 SPBS）的初級預防的概念（洪儷瑜、陳佩玉，2018），如此，才能讓身心障礙學生能有一個「安全」(SAFE) 的學習環境。

二、身分認同增能

本次專題演講的第二個重點為「身分認同」，就是自己對自己的看法，Lisa Sigafoos 特別以「愛你自己」(Love Yourself !) 做為身分認同增能的提醒，在演講過程裡特別說明身心障礙者認同語言 (disability identity language)、代名詞 (pronouns)、揭露 (disclosure)，與交織性 (intersectionality) 的概念。

（一）身心障礙者認同語言

在融合環境中，鼓勵個體對個人身份有多元的選擇，在日常生活的溝通時，有的身心障礙者會以「個人優先語言」(person-first language)，或是以「認同優先語言」(identity-first language) 做為自我的概念。「個人優先語言」強調「個人」先於「障礙」，例如：「person who is blind」表示有視覺障礙的「人」，或是「person who is hard of hearing」表示有聽覺障礙的「人」，這類個人優先語言也較常使用在正式的書面語言，例如 individual with disabilities 就是一個表達「人先於身分的用語」。而「認同優先語言」則是將障礙直接放在描述上，例如：直接指稱「disabled」，表示為障礙者，或是以「autistic」表示是自閉症患者。

不論是「個人優先語言」或是「認同優

先語言」，二者對於身心障礙者而言，都是平等使用的，取決於該位身心障礙者的喜好，在此，主講者的觀點顯然是由個人自主決定，在什麼語境下採用什麼性質的用語。

張恒豪（2006）提到，「『障礙』這個觀念是一個流動的、社會建構的概念。所謂『障礙者』，本來就包含了一群不見得有共同經驗和認同的個人。不同障礙類別的人不見得有共同的認同，他需要的社會支持是不同的，甚至是有衝突的。」當無法決定如何與身心障礙者溝通時，也可以直接詢問他們對於「個人優先語言」或是「認同優先語言」的喜好。

（二）代名詞

除了對於自身障礙需求的喜好外，另外還有英文代名詞 (pronoun) 的使用，應尊重且鼓勵個體能以符合自己性別認同的代名詞稱呼，從男性「he/him/his」、女性「she/her/hers」，到中性「they/them/their」，還有表示去性別化的「ze/zir/zirs」。

性別代名詞強調，學校或是職場應提供所有人一個安全、支持的環境，讓個體可以分享、告知周遭的人，自己的性別代名詞，讓人與人之間的互動，避免因錯誤的性別代名詞，而冒犯到對方的感受。

（三）揭露

身心障礙者在生命發展歷程中，會出現「認同」的危機，尤其是因為長期受到社會制度及主流文化提醒他們做不到的事，使得許多身心障礙者將這種外在觀點內化，認為自身的能力比他人差 (Gibson et al., 2018)，導致在發展的過程，對於揭露自己的想法明顯較沒有信心，甚至無法揭露自身面對許多事情的看法。

對於大專學生身心障礙學生「自我認同」的研究，是目前國內研究所缺少，但實務上卻亟需探討的議題。鄭聖敏、柯惠菁與陳秀芬（2021）曾邀請 9 名大專身心障礙學生組成共學團體，從探索、增能角度擬定自我探索學習方案，讓他們可以重新認識自己，重塑自我意義與價值，除了勇於自我揭露，更對自我的概念有更深刻的思考。

（四）交織性

「交織性」指的是說一個弱勢者可能同時有「多重的」弱勢身分，諸如：性別、性傾向、性別認同、年齡、社經地位、國籍、種族、障別等，所以面臨到社會交疊或具有特別針對性的歧視對待。

因為個體多重的身分，更影響其對自身的認同，特有於不同群體的多元需求，往往也會疊加於個體身上，造成其多元的需求，教師如果無法有效理解與回應這些需求的交互作用，多重需求可能就會導致多重的脆弱性 (vulnerabilities)。郭惠瑜（2020）曾透過生命史訪談法，訪談 10 位年齡介於 50 至 60 歲的小兒麻痺女性，探討「障礙」與「性別」的交織樣貌，研究結果發現小兒麻痺女性無法勝任母職並非因為身心功能缺陷，社會對於障礙女性母職角色的否定、制度缺失與環境限制才是阻礙母職實踐之主因。

參、對話與反思

在 2022 年第 17 屆亞太資優教育會議結束後，中華資優教育學會於 7 月 10 日下午特別舉辦一場資優教育工作坊，目的在於延伸此次亞太資優教育會議的專題演講，分別進行四場次的研討，分別為「資優界定與發展」、「資優教育新面貌」、「資優學生才能發展」及「資優教育新視野」，邀請國內與會的師長進行對話與反思，希冀從演講中，對我國資優教育有所啟示。

筆者受邀以專題講者 Lisa Sigafoos 的「高等教育身心障礙者身分認同之增能與促進融合教育」於「資優教育新面貌」上進行分享，當日下午，筆者主要的分享焦點為「資優學生的身分認同與融合教育」，希冀能透過這場分享，能引發參與師長更關注資優學生身分認同與融合教育的議題。

一、關注「低代表性資優群體」的身分認同，發展個體的才能

從資優教育相關文獻來看，低代表性資優群體主要包括非裔美國人、西班牙裔、原住民、來自低收入家庭的學生、身心障礙資優學生以及英語學習者（李家兆、郭靜姿，2017）。除了上述的代表性資優群體外，近年來，性別平等議題備受重視，國外的資優教育領域也有相關的研究。以下針對身心障礙資優學生、LGTBQ+ 資優學生及低收入家庭資優學生的身分認同進行討論。

（一）身心障礙資優學生的身分認同

國內近幾年來對於身心障礙資優學生的關注越來越多（李家兆、郭靜姿，2017），但對於身心障礙資優學生「身分認同」的研究付之闕如。林怡瑩（2018）透過研究者自編的「青少年學校適應及支持需求調查問卷」為研究工具，共有 51 位身心障礙資優學生參與研究，探討身心障礙資優學生的自我認同、學校適應情形，結果發現身心障礙資優學生在自我認同、學校適應的表現上低於一般資優學生。而黃靖旻、蔡明富（2021）則是以個案研究的方式，探討大學階段自閉症資優學生的自我認同，從研究結果來看，個人認同層面，認同的態度是偏向客觀的中性態度，但是曾受到資優高期待的影響，對於自閉症身分會有所隱藏；社會認同的層面，父親認同狀態會較為傾向資優生的身分，對於自閉症身分較不了解。

理解身心障礙資優學生的身分認同，是為了能夠在教學現場提供相關的支持與服務，身心障礙資優學生因其同時具備身心障礙與資優的學習需求，常常會出現「遮蔽效應」(B. A. Trail, 2013)，意即資優的特質會蒙蔽障礙，而障礙的特質會掩蓋資優，因此也會影響到對自我的認同。

（二）LGBTQ+ 資優學生的身分認同

LGBTQ+ 包含女同性戀 (lesbian)、男同性戀 (gay)、雙性戀 (bisexual)、跨性別者 (transgender)、拒絕接受傳統性別二分法的酷兒 (Queer) 等其他性別認同者。

從國外的相關文獻來看，即使提供 LGBTQ+ 資優學生融合的環境與心理健康資源，這些學生仍然遭到許多心理健康的挑戰，出現憂鬱、焦慮，甚至自殺的狀況(Lo et al., 2022)。Lo等人 (2022) 曾訪談 9 位目前就讀大學的 LGBTQ+ 學生，回溯他們在高中階段就讀資優班的經驗，研究結果發現他們會透過個人的應對策略與環境進行互動。而 Hutcheson 和 Tieso (2014) 訪談 12 位大學生，回溯他們從中學到高中階段的經驗，其應對策略包括找到支持性的團體、參與課外活動、努力在學校發展他們的才能，但也有研究參與者表示需要隱藏其 LGBTQ+ 的身分。

國內有關 LGBTQ+ 資優學生的身分認同研究，截至目前為止尚付之闕如，為使每位學生都能在融合的環境中學習，研究或是實務現場都應該更加關注。

（三）低收入家庭資優學生的身分認同

來自低收入家庭資優學生的研究，李家兆（2022）曾訪談 25 位目前為大學生或已出社會工作的個案，其背景皆來自家境清寒的環境，發現他們在其求學歷程中，都擔憂自身的狀況被同儕發現，所以在學校裡會有「假扮中產階級」 (Acting middle class) 的情形，為了與同儕拉近關係，讓自己的外在表現與課業表現都展現的跟別人差不多，或是會在意他人發現自己的家庭資源匱乏等。

上述有關身心障礙資優學生、LGTBQ+ 資優學生及低收入家庭資優學生的身分認同議題，除了需要更多的研究關注外，教師在學校裡更需要支持與陪伴，因為個體多重的身分，會影響個體對自身的認同，尤其，當多元需求疊加在個體身上，會造成更多的負荷，教師應該有效理解與回應這些需求的交互作用，進而發展學生的各項才能。

二、落實學校三級輔導，建構友善且融合的環境

融合教育是目前教育環境所強調的重點，

在我國，分散式資優資源班為目前資優教育安置的最主要的方式，意即學生大多時間都身處在普通班，部分時間才到資優資源班上課。VanTassel-Baska 認為近年影響資優教育的信念，其中一項為「所有學習者都應給予最大層次的機會學習」(Van Tassel-Baska, 2003)。因此，如何讓學生在融合的環境中盡展所能，且能發展對自我的認同，更是需要全校老師的協助。

資優學生為整體學校的一份子，是故，根據《學生輔導法》（2014）第六條所述：「學校應視學生身心狀況及需求，提供發展性輔導、介入性輔導或處遇性輔導之三級輔導」，資優學生在學校裡亦受到學生輔導法之保障。

而學校的三級輔導，則包含以下內涵：

（一）發展性輔導：為促進學生心理健康、社會適應及適性發展，針對全校學生，訂定學校輔導工作計畫，實施生活輔導、學習輔導及生涯輔導相關措施。

（二）介入性輔導：針對經前款發展性輔導仍無法有效滿足其需求，或適應欠佳、重複發生問題行為，或遭受重大創傷經驗等學生，依其個別化需求訂定輔導方案或計畫，提供諮詢、個別諮商及小團體輔導等措施，並提供評估轉介機制，進行個案管理及輔導。

（三）處遇性輔導：針對經前款介入性輔導仍無法有效協助，或嚴重適應困難、行為偏差，或重大違規行為等學生，配合其特殊需求，結合心理治療、社會工作、家庭輔導、職能治療、法律服務、精神醫療等各類專業服務。

從上述學生輔導法第六條的相關規定可以發現，初級的發展性輔導是由校長所領導的學校層級，導師的班級層級與輔導室的支援層級，共同合作達成。資優學生為全校的一份子，透過學校的各項宣導活動或是班級導師的課程，進行學生的生活輔導、學習輔導與生涯輔導等。

在二級的介入性輔導，主要是由輔導室負責，協助超出班級導師輔導知能可協助的學生，可以讓有需求的學生到輔導室進行小團體輔導，或是可以與學校的專任輔導老師進行晤談等。

當校內輔導資源無法提供協助時，便進入三級的處遇性輔導，這個階段是由學生輔導諮商中心主責，透過跨專業資源整合的方式，邀請駐區心理師或其他相關人員進行輔導（如圖 1）。

為建構友善且融合的環境，落實學校的三級輔導系統是非常重要的關鍵，然而，除了該系統外，教師本身在環境裡，更要積極營造一個正如 Lisa Sigafoos 所提出的「安全」(SAFE) 的學習環境，包括自信 (Self-confidence)、接納 (Acceptance)、公平 (Fairness) 與鼓勵 (Encouraging) 的場域供學生進行學習與探索，這樣的三級輔導系統與「安全」(SAFE) 的學習環境，不只是資優學生需要，更是每一位學生所需要的。

肆、結語

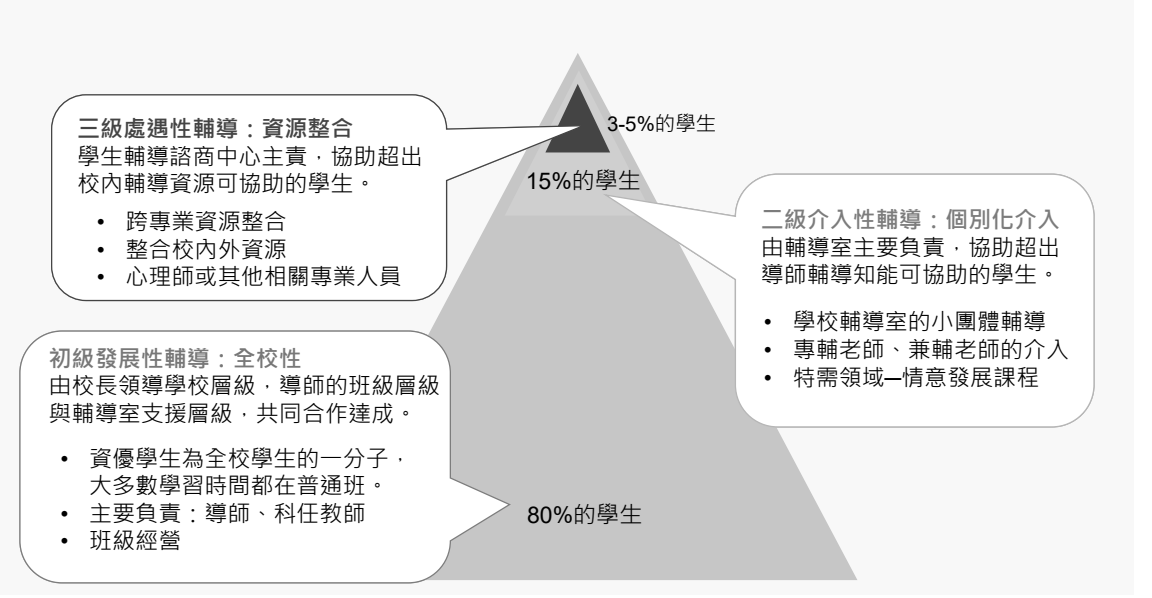
本次的專題演講 Lisa Sigafoos 以「Love Yourself !」做為身分認同的提醒，雖然她主要的研究對象為身心障礙者，不過身分認同的概念卻是每一個人都需要面對的課題，對於資優學生而言，更是一個非常需要重視的關鍵議題。

從《十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要》（2019）的情意發展課程目標與核心素養來看，發展資優學生對自我的認識，建立合宜的自我期待與目標的能力與態度，就是希望學生能夠「愛你自己」(Love Yourself !)，透過愛自己，才能對自身有所認同。

從筆者在教學現場的觀察，資優學生對自我的身分認同，不只受到家人的影響，更受到學校班級裡老師與同儕的影響，為了讓增加資優學生的身分認同，最為重要的便是要能落實學校三級輔導系統，並營造一個「安全」(SAFE) 且融合的學習環境。

圖 1

學校三級輔導系統



參考文獻

林怡瑩（2018）。**身心障礙資優學生之自我認同、學校適應及支持需求之關聯研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。

李家兆、郭靜姿（2017）。公平與正義－低代表性資優群體的研究發展與趨勢。**資優教育季刊，142**，1-8。https://doi.org/10.6218/GEQ.2017.142.1-8

李家兆（2022）。**社經地位不利優秀學生才能發展軌跡之研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學。

洪儷瑜、陳佩玉（2018）。從兩個三角形談臺灣推動正向行為支持的發展。**中華民國特殊教育學會年刊，2018**，121-139。

郭惠瑜（2020）。障礙與性別的交織：探討小兒麻痹女性母職經驗。**女學學誌：婦女與性別研究，46**，79-122。https://doi.org/10.6255/JWGS.202006_(46).03

張恒豪（2006）。必也正名乎：關於障礙者正名與認同的反思。**教育社會學通訊，71**，3-7。

黃靖旻、蔡明富（2021年4月）。**大學自閉症資賦優異學生自我認同之個案研究**。2021年全國特殊教育教學實務學術研討會，高雄，臺灣。

鄭聖敏、柯惠菁、陳秀芬（2021）。逆風飛翔—大專身心障礙學生自我探索學習之旅。**特殊教育研究學刊，46**(3)，1-27。https://doi.org/10.6172/BSE.202111_46(3).0001

學生輔導法（2014）。中華民國一百零三年十一月十二日總統華總一義字第 10300168991 號令發布。

十二年國民基本教育資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要（2019）。中華民國一百零八年七月十八日教育部臺教授國部字第 1080073959B 號令訂定發布全文。

B. A. Trail（2013）。**特殊族群資優教育：身心障礙資優學生與低成就族群**（鄒小蘭，譯）。華騰文化。（原著出版於2010）

Gibson, J., Pousson, J. M., Laux, S., & Myers, K. (2018). Disability identity development of people who have low vision or are blind. *Journal of Education and Human Development*, *7*(3), 18-27. https://doi.org/10.15640/jehd.v7n3a3

Hutcheson, V. H., & Tieso, C. L. (2014). Social coping of gifted and LGBTQ adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(4), 355-377. https://doi.org/10.1177/0162353214552563

Lo, C. O., Hu, S. F., Sungur, H., & Lin, C. H. (2022). Giftedness, gender identities, and self-acceptance: A retrospective study on LGBTQ+ postsecondary students. *Gifted Child Quarterly*, *66*(3), 171-187. https://doi.org/10.1177/00169862211029681

Van Tassel-Baska（2003）。**資優課程**（呂金燮、李乙明，譯）。五南。（原著出版於1994）