

融合教育中教師語言隱形偏見之探討

賴詮中

國立臺灣師範大學特殊教育學系研究生

沈慶盈

國立臺灣師範大學社會工作學研究所副教授

一、前言

自 2023 年《特殊教育法》修正條文納入融合教育知能培訓方向後，揭發融合教育在當代教育發展及政策實踐中的重要地位。根據監察院 2022 年調查報告指出，多起案例以維護校園中情緒行為需求學生的安全與受教權為由，將其排除於融合教育體系之外。此情形顯示，教育場域資源分配與決策權力的運作往往偏向排除而非包容，反映出融合教育在實踐過程中面臨權力不平衡的結構性挑戰。教師為班級運作的「舵手」，引領班級內融合教育的推進，若教師對融合教育持正向態度，則對於促進學生學習成效及提升教學效能有正向影響（王明泉，2021；Savage& Erten, 2015）。鑒於此，教師在教學場域內進行最頻繁且直接的互動媒介即為語言與行為表現，兩者共同傳遞課程內容、價值觀，因此教師在形塑學生對同儕的認知與態度上具有深遠影響。本文將透過符號互動論的視角，說明教師的言語不僅是課程傳遞的工具，更是傳達價值、塑造學生社交關係與影響學生的互動及參與模式的關鍵，並進一步針對如何促進班級內社會動態與建立具有包容性的學習氛圍提供具體建議。

二、符號互動論與教室互動模式

符號互動論（symbolic interactionism）的核心假設在於，個體於互動過程中透過符號（如語言、文字、表情、手勢等）來傳遞意念、價值與思想，而符號的意涵則因個體主觀認知及特定情境而產生變異。此意涵的不斷詮釋與建構，促使個體形成對應的行為反應，進而塑造相符合的社會結果（Blumer, 1986）。

在融合環境內，溝通是建立和維持人際關係的核心能力，有效的溝通對於增強理解、信任以及促進班級內個體融入群體至關重要（Scarborough, 2023）。教師語言透過符號（如語調、措辭、表情、肢體語言等）潛移默化地影響學生的互動與參與。此種符號互動意涵詮釋會影響學生的自我認同與歸屬感，進而影響互動品質、人際交友及學習動機，也因此有效的運用教師語言不僅促進理解，也能鼓勵學生更積極參與班級活動，建立學生間的互動規則與模式。

三、教師語言的符號意涵與教育作用

Blumer 的符號互動論發展，人們的行為往往基於對事物現象意義的理解。

例如，紅色與驚嘆號通常在標誌或燈光下象徵危險或警告，因而人們在面對紅色標誌或燈號時，會選擇停下來或謹慎行動。在班級情境中，這些符號的現象可透過教師與學生的互動而建立，如，學生認知到教師對某位學生的嚴厲注視象徵著教師對該學生行為或表現的不滿，這項認知的建立來自於過去類似事件及其後果的學習。Blumer 認為，這些互動意義源自於社會互動，當其他學生面對相同的行為並產生類似反應時，該嚴厲注視才具有象徵意義。在融合教育環境中，基於教師對學生的權威地位，學生若察覺到教師對特定學生（不限於身心障礙學生）表現出特定的情緒或語言行為，這種象徵意義將更為強烈。

四、教師語言與學生身分建構

教師的語言或行為訊號不僅是單純的溝通方式，更是學生用以理解自己在教室中角色的重要「符號」。當教師透過稱讚、鼓勵、或暗示傳達對學生的認知與期待時，學生會從這些符號中解讀出自我價值，並逐漸形塑正向的自我概念，此正為 Rosenthal & Jacobson（1968）所提出之比馬龍效應（Pygmalion effect）。例如，當教師以積極語言傳遞肯定或提供具體回饋，學生可能會認為自己具有潛力，逐漸發展出積極的學習態度與自信心。相對的，當教師使用負面或忽視的語氣時，學生可能會將這些訊號解讀為「我不夠好」或「我不被重視」，並內化這些負面訊息，進而削弱自我概念，而這些語言或行為訊號更會擴散影響其他同儕對該學生的看法與態度。因此，教師的語言行為不僅傳遞信息，更是影響學生如何理解自己與周遭環境互動的關鍵符號。

在融合教育的環境下，這種符號作用對身心障礙學生至關重要。身心障礙學生的自我概念因社會偏見與刻板印象而更為敏感，當教師使用支持性和鼓勵性的語言符號與其互動時，他們會更容易被接納，從而提升自信與學習動機。這些正向的符號在持續的正向溝通下發揮教學暗示效應，有助於促進身心障礙學生的心理健康與學習成效。反之，若教師不經意地使用負面語氣，可能讓這些學生被疏離，進而加深對自己的負面看法。因此，教師應謹慎選擇語言符號，並持續傳遞正向的訊號，使身心障礙學生更有效地融入群體，找到自我位置，從而支持其學習與全面發展。

五、教師語言對身障學生的隱形偏見

教師在班級中進行行為管理、懲罰與讚美，往往承載著象徵意義，對學生而言，這些互動不僅是行為指導，更是身份認同的暗示與訊息傳遞。根據 Jeremy Iversen（2007）《美國高中的秘密》一書的實驗觀察，史丹佛大學畢業的他以臥底轉學生身份進入美國加州一所高中，並記錄教師對學生的各種標籤化行為。Iversen 觀察到，教師時常無意中為學生貼上「半永久的標籤」，而這些標籤可能

深刻影響學生的自我認知與行為反應。在臥底觀察間他受到一位教師羞辱，對方直言他畢業後永遠不會有出息，儘管 Iversen 已具備成人成熟的心智，如此的負面評價未對其產生長期影響，但對處於青春期的學生而言，權威教師的負面評價極有可能成為其自我認知中的「標籤」，進而表現出自行應驗預言的結果，即學生在這些標籤下可能逐漸發展出與之相符的行為，對其情感發展與學習成效產生深遠的影響。

對於身障學生而言，教師的訊息與標籤尤其關鍵，他們所面臨的既定印象與社會期待更加複雜。若教師傳遞的訊息強化了低期待或有限的角色，身障學生在班級中可能被同儕解讀為「不被期待成功」，進而在行為上表現出消極回應或降低參與意願。而普通學生若接收到同樣訊息，則可能逐步形成對身障同儕的負面認知，視其為「能力不佳」或「需要協助者」，加深班級中的社會隔閡與刻板印象。這種符號互動的動力，在教師與學生的訊息發送與接收之間，逐漸形成屬於班級的文化。

在課堂環境中，教師經常因「隱性偏見」而影響其對學生的認知和互動。隱性偏見是指無意識地影響事件理解、行為反應及決策的態度或刻板印象（Kirwan Institute, 2015）。在課堂中對於身心障礙學生常見的隱形偏見有：

（一）過度保護的安排

在小組活動中，教師可能因為對學生的憐憫或能力的不信任，選擇不讓他們參與具有挑戰性或動態的任務，而給予較簡單的角色，如「觀察者」或「協助者」，以減少他們的「負擔」。這樣的安排無意間剝奪了這些學生展示自己能力的機會，讓學生感到自己「不被期待」擁有成功的可能性，也可能強化一般同儕對於特殊安排學生學習或執行能力不足的既有印象，進一步影響其在班級中的社會評價與互動關係。

（二）過多的讚美

當身心障礙學生完成了和其他學生相同的任務時，若教師給予過度的讚美或表揚，如「你表現得比想像中好！」這樣的話語。語言表達出無意識的偏見，暗示教師原本對他們的期望很低，進而讓學生覺得自己的能力總是被質疑，也可能導至其他同儕的不公平感受及對於特殊安排學生的不滿。

（三）回避批評與建議

教師可能會因為不想讓身心障礙學生感到受傷而避免提出改進意見，甚至不

給予真實的評價。當其他學生得到具體的建議和改進方向時，這些學生卻只能得到「很好，很棒」等空泛的回應。這不僅影響他們的學習成長，讓他們覺得自己不受重視，缺少自我挑戰的機會，還可能讓一般同儕忽視他們的存在。

以上這些偏見常引發所謂的「微歧視」(microaggressions)，即一種或有意或無意的語言和行為表現，傳達敵意、輕視或負面訊息 (Sue et al., 2007)。微歧視的具體形式包括微侮辱 (microinsults)、微攻擊 (microassaults) 以及微否定 (microinvalidations)。在課堂中，微歧視可能透過對不同族群學生的差異期待或刻板印象來呈現。例如，假設身心障礙學生在學科表現上相對較弱，或將無意之詞視為挑釁，均屬於常見的微歧視現象。微歧視不僅深化學生對某些群體的刻板印象，還會透過同儕互動在班級中進一步擴散，對該群體的學習體驗和發展產生負面影響。

六、語言微歧視的符號意涵與課堂應對策略

微歧視不僅深化學生對某些群體的刻板印象，還會透過同儕互動在班級中進一步擴散，對該群體的學習體驗和發展產生深遠影響。因此，為消弭課堂中所存在的微歧視狀況，根據 Portman 等人 2013 修正丹佛大學 (Denver) 針對微歧視的具體作法建議，筆者考量並結合臺灣文化脈絡，統整出以下幾點建議，以促進融合教育發展與友善尊重的學習環境：

(一) 促進包容與互動

在融合教育環境中，教師應尊重每位學生的身份與經驗，不宜期望學生具備超出自身經驗的知識，或代表特定群體發言。符號互動強調訊息的接收與解讀，因此教師應保持開放態度，避免預設教室內特定身份學生的特質與能力，以營造包容的學習環境。針對敏感議題，應避免注視屬於該群體的學生，避免讓他們感到不適或壓力，並慎重表達個人觀點，防止因個人權威身份而影響學生，進而確保教學的中立與公正。

(二) 建立公平的期望與評價

符號互動論中，教師的語言和行為會影響學生的自我認同與自我效能。因此教師應合理的對所有學生設立高標準，並且避免因學生背景差異而降低期待。課程設計應考量社會經濟差異，提供多元學習選項，幫助學生依自身情況發揮潛力，促進公平學習環境。此外，教師在評價過程中應避免因隱性偏見或先入為主的標籤化影響評分，並給予所有學生真實且建設性的回饋，鼓勵他們在挑戰中成長。

（三）規範教室內的互動溝通

在多元議題討論中，教師應先設定規範，區分辯論與對話，鼓勵相互理解，並引入多元觀點以避免偏頗。符號互動的視角提醒我們，教師使用的語言符號（如語調、措辭）可能帶有潛在的價值訊息，因此教師在課堂上使用幽默或詼諧語言時，應注意適度，避免針對特定學生或群體貶低或嘲弄，以確保課堂氛圍的尊重與包容，防止不必要的歧視或敵意產生。

（四）教師主動因應微歧視

個體在接收到某些符號後，會產生相應的情感或行為反應，當課堂中學生表現出微歧視行為時，即使該行為或議題與課堂內容無關，教師應立即主動介入，以維護教室的包容性與尊重氛圍。若有學生反映其在課堂上因語言或行為而感到冒犯，教師應展現同理心，認真傾聽學生的感受，並以此作為建立共融性課堂的基礎。積極的應對方式不僅能有效減少微歧視現象的影響，還能促進學生間的相互理解與尊重。

七、結語

本文從符號互動論的視角探討，教師語言在課堂中不僅傳遞資訊，更影響學生的互動模式及參與度，進而影響班級內的社會動態與學習氛圍。教師應省思自己的價值與行為是否存在隱形偏見，有意識地運用語言符號以建立正向的溝通橋樑，尤其在融合教育環境中，教師的言行可能對身心障礙學生及其同儕的互動方式產生深遠影響。

教師應積極提升溝通技巧，熟悉多元情境下的有效溝通方法，並透過學習實際案例來應對教學現場中的各類挑戰（張宗義等，2011）。結合符號互動論的原則，教師可以在實務中運用語言及非語言符號，引導學生互動，促進理解與信任，進而營造友善正向的學習氛圍。

參考文獻

- 王明泉（2021）。國民中小學普通班教師的學校融合教育態度、教學效能對其教學調適表現關聯之多層次分析。**東臺灣特殊教育學報**，24，31-62。
- 特殊教育法（2023）。中華民國一百十二年六月二十一日總統華總一義字第11200052781號令發布。

- 張宗義、林嘉珮、邱莉萍、洪靜春、鄭雅尹（2011）。*你好，我也好—教師溝通技巧*。臺北：教育部。
- 監察院（2022）。調查報告。111教調0019。取自<https://www.cy.gov.tw/CyBsBoxContent.aspx?n=133&s=17972>
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press. Retrieved from <https://books.google.com.tw/books?id=HVVuognZFofoC>
- Iversen, J. (2007). *High school confidential: Secrets of an undercover student*. Atria Books.
- Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity. (2015). *Understanding Implicit Bias*. Retrieved from <http://kirwaninstitute.osu.edu/research/understanding-implicit-bias/>
- Portman, J., Bui, T. T., Ogaz, J., & Trevino, J. (2013). *Microaggressions in the Classroom*. Retrieved from <http://otl.du.edu/wp-content/uploads/2013/03/MicroAggressionsInClassroom-DUCME.pdf>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Savage, R. S., & Erten, O. (2015). Teaching in inclusive classrooms: The link between teachers' attitudes-practices and student outcomes. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6). <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000219>
- Scarbrough, S. (2023). *Psychology of Human Relations*. Open Oregon Educational Resources.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>

