

「不想成為班上的小白兔！」：以符號詮釋 自閉症學童在融合教育中友誼建立之挑戰

姜義村

彰化師範大學運動健康研究所副教授

近幾年國內外研究開始對融合教育進行反省，嘗試轉換過去以社會、行政或教育系統之「人權」、「正常化」、「主流」、「教育均等」……等的「巨觀」觀點進行，開始傾聽與反思融合教育中參與實務工作之教師和實際受教之特殊學生與其家長的「微觀」經驗與回饋。本研究以質性研究法之多元研究取向，蒐集國內外各層面有關融合教育與自閉症學童之相關文獻，以兼顧巨觀與微觀之多元層級方式檢視過去在國內外的適應體育實務教學經驗、分析比對過去二個國內外自閉症學童相關研究計畫資料，並透過符號學角度詮釋自閉症學童在融合教育過程中友誼建立的挑戰與未來因應方向。研究結果以 Peirce 符號系統詮釋自閉症學童在融合教育之河暗藏友誼建立之「失友漩渦」，其漩渦以瞭解社會訊息的缺陷為中心，經由低社會讚許、低同儕聲望、低社會期待、被容忍與忽視形成惡性循環力量讓自閉症學童難以在同儕之間建立友誼，而教師也經常感受到無力感、無助感與愧疚心態面對此一漩渦。此符號現象探究融合教育實務中自閉症學童在友誼建立過程所遭遇的挑戰以及所蘊含的衝突意涵，究竟是高舉人權教育的火炬賦予自閉症學童回歸主流教育的權力，抑或是在實質上成為協助教育體系執行正常化觀念並壓抑自閉症學童自我倡導的刑具。本研究根據結果建議學校教育當局應正視上述教學場域中的現況，能積極傾聽融合教育實施過程中教師、家長與學生的感受與經驗，並期待學校能有健全的配套措施與制度面的支援體系，營造自閉症學童更「友」善的教育環境。

關鍵詞：符號學、泛自閉症障礙、質性研究

研究緣起

在民國 99 年 1 月 23 日由財團法人中華民國自閉症基金會所舉辦的一場名為「認識休閒與健康～如何培養自閉症者休閒生活能力」親職教育座談中，身為主講人的筆者在演講的過程中，被一位自閉症學童的家長近歇斯底里地對融合教育的「控訴」所震撼：

我覺得融合教育很糟，我到現在還很猶豫，我到底該不該讓我的孩子回到特殊學校，他在現在唸的學校裡，根本不快樂，根本交不到朋友，有的只是一些幫忙他的同學，不是朋友！〔聲音變大〕他的功能其實還不錯，到特殊學校他應該會快樂些，不會整天跟不上別人，他的老師很好，但是也很無力要面對全班同學不肯和他作朋友的事實……（筆者，演 2010TW）

這段話之所以震撼，是因為讓筆者回想起八年前在美國所進行一個自閉症學童友誼建立的研究中，一位自閉症學童母親所說的話：

To me, it looks like Eric is sort of a pet rabbit in the class, you know, the guinea pig in the cage. Everybody learns to take good care of him. Be nice to him, hold gently and all that kind of things, but would never include Eric any of their games spontaneously, get invited to a birthday party, get invited to play day, he is never invited anywhere. You know, he doesn't have a friend at all in any real sense. Although the school, all those children always call everybody his friends, you know, these are all your friends. Your classmates are your friends. That is clearly not the case!

(Chiang, 2003 : 27)

翻譯：對我來說，Eric 好像是班上養的一種小白兔，你知道的，就像是被關在籠子裡的天竺鼠，每一位同學學習要好好地照顧他、對他好、要輕輕地碰他之類的態度。但是卻從來不會自動自發地在玩遊戲的時候想到他、生日宴會邀請他、遊戲日邀請他，他從來不被邀請到任何地方。你知道嗎？他從來沒有一位真正的朋友。雖然在學校，這些孩子（應該指的是自閉症兒童）總是說每個人都是他的朋友，你知道的，所有人都是朋友，你的班上同學都是你的朋友，那根本都不是真的朋友！

兩位母親分別身處在地球的兩端，經過八年的時間，卻同樣對身處融合教育中的自閉症孩子感到憂心，她們同時表示自己的孩子慢慢大了，開始需要和瞭解什麼是「真正的朋友」。班上同學對老師所耳提面命交待「你們都要做好朋友喲！」的天真不再，孩子們對朋友開始進行「貨真價實」地選擇，此刻，逐漸長大的自閉症孩子開始面對真實而殘酷的世界。融合教育裡的自閉症孩子，努力地學習也被友善地對待，然而，他們的地位卻像是班上同學所養的小白兔，人人喜歡他，照顧他，卻不會將他當成朋友，如同在 2001 年 Kim Davis 在 Indiana Resource Center for Autism 所拍攝的《Developing Friendships: Wonderful People to Get to Know》紀錄片中，Brandon 和 William 敘說自己渴望友情與愛情卻無法獲得，因而憂鬱與自殺的經歷：

“[I] lost in the middle school, especially in high school because they drifted away from me. ...They were in the popular crowd and I was completely ignored, like I did not ever exist anymore.

That hurt me tremendously.”- Paul

翻譯：我在中學的時候完全地迷失自己，尤其是高中的時候他們都排擠我……他們成為受歡迎的團體，而我完全被忽視，就好像我完全不存在一樣。這樣狀態真的讓我感到很受傷！

“My worst grade was my tenth grade because I thought about killing myself because the school that I come from is very small and almost everyone had boyfriend or girlfriend but me.”- Brandon

翻譯：我最糟糕的年級就是在我十年級的時候，因為我想要自殺，原因是我們學校很小而全校的同學都有男朋友或女朋友，只有我沒有。

“I have had trouble with making friends all my life and I have been very depressed about it. There have been times when I wanted to kill myself.”-William

翻譯：我一輩子都有結交朋友的困難，而我對此真的感到相當地難過。我有好多次都因為這樣想要用自殺的方式結束我的一生。

(Indiana Resource Center for Autism, 2001)

而近來左藤幹夫（王蘊潔譯，2009）也在《心，無法審判》一書中，記錄一位 17 歲自閉症青少年所犯下校園喋血案的審判過程中，記錄下該少年在一般學校的學習過程中長期遭到霸凌的心路歷程：

讀小學時，曾經被人欺負，一直在心中留下陰影，所以無法交朋友，對人際關係充滿恐懼……我想隨便殺幾個人，然後自殺，卻做不到……對如今的我來說，瘋子和正常人的區別沒有意義……有時候會覺得對一切都無所

謂了，照這樣下去，我可能會做出不理智的事。（王蘊潔譯，2009：72-73）

鑑此，以下篇章筆者將以質性取向之多元研究法蒐集、回顧、分析與比較過去八年在國內外的適應體育實務教學經驗、檢視二個國內外自閉症學童相關研究計畫中之質性資料與蒐集國內外各層面有關融合教育與自閉症學童之相關文獻，作進一步的主題分析與檢視。

文獻脈絡

一、符號學對融合教育思潮詮釋

李幼蒸（1998）指出符號學（semiotics）「實現了與諸學科的合作」，可說是近年來跨學科運動的典型代表，符號學的相關研究繁雜眾多，舉凡文學、美學、哲學、自然科學、人文科學、社會科學等各學門都有運用符號學方法的研究。符號學可以視為一種方法論，採深度聚焦地去解讀在人與社會文化脈絡中的符號，並探究其符號的意義與溝通的法則（陳明珠，2008）。瑞士語言學家 Ferdinand de Saussure 被認為是符號學的鼻祖，他於「普通語言學教程」（Course in General Linguistics）突出「符號學」（semiology）深入探究符號的構成與所受的規律與支配，同時指出語言本身就是一種「表達觀念的符號系統」與「一門研究社會生活中符號生命的科學」（姜得勝，2005；陳明珠，2008）。

美國符號學先驅 Charles S. Peirce 定義符號學是研究符號的理論，並藉由觀察符號的本質與觀察結果之基礎，以科學方法判斷，進而整理成一套本質非常合乎邏輯的方法（Peirce, 1955）。學者對 Peirce 的符號學派完整整理與回顧發現，Peirce 對社會現象中的符號可以三種階層與三種關係交錯歸納為如下（孫全文、陳其澎，1989；黃漢疇，2003）：

(一) 獨立存在 (元素)：單純指與符具的品質或性質有關，

1. 品質符號 (qualisign)：由單一元素組成，例如單獨一個字或單一顏色。

2. 實事符號 (sinsign)：由多種元素組成，例如黑色的正方形。

3. 通性符號 (legisign)：由多種元素一某種法則組成，如成語或諺語。

(二) 雙重關係 (本體)：指符號的符具與符義間有因果或約定俗成的關係，

1. 肖像符號 (icon)：指符具與其所代表的對象類似，例如照片或模型。

2. 指標符號 (index)：指符具與其所代表的對象有因果關係，例如溫度與溫度計。

3. 象徵符號 (symbol)：指符具與其所代表的對象是約定俗成的，需要聯想的，例如紅燈代表停止。

(三) 三重關係 (詮釋)：指符號的符具與符義之間與要經過詮釋才能夠讓人瞭解，

1. 詞類符號 (rheme)：此類符號的詮釋並無任何的資料可以佐證，只能以主觀做判斷，無法有客觀定論。例如：美醜的詮釋。

2. 命題符號 (dicent)：此類符號的詮釋有可驗證的資料作為輔助，可進行客觀的詮釋。例如：語言能力的判定。

3. 論辯符號 (argument)：此類符號具有最完整的資料可以參考，是相當複雜的詮釋，也

經常涉及歷史或社會文化的層面，例如：成功人士的定義。

而其中每一重關係中的符號也以三階層分類，第一階層的符號僅表明出符號本身的特質，第二階層代表出因果關係與限制，而第三階層則出現通則性的約定俗成或規律，並以此九類符號對社會文化現象進行討論 (如表一) (孫全文、陳其澎、黃漢疇，2003)。

相對於大眾傳播、政治、文學、藝術，應用符號學於教育領域相對較晚。姜得勝 (2005) 是本土少數學者嘗試以符號學應用於教育領域研究的先驅，其以研究校園符號開始，透過研究主題國小校園中「主題符號」與「社會變遷」的密切互動，提供未來教育提升的方針，並闡述「教育符號學」的可能性，

教育的歷程其實就是「教學主體」此符號 (教師)，與「學習主體」此符號 (學生)，藉由「教學客體」此符號 (即優質文化財：課程，含括理想課程、正式課程、潛在課程與隱藏課程等……) 為媒介之「符號文化」傳遞、分享與創造的互動過程，足見「校園符號」縱貫橫串地融入於室內與室外校園情境裡，包括各類型動態或靜態、有形或無形、有聲或無聲、自然或人為等等課程領域。(姜得勝，2005：177)

表一 Peirce 符號學派歸納表

階層分級	獨立關係 (元素)	雙重關係 (本體)	三重關係 (詮釋)
第一階層	品質符號 (qualisign)	肖像符號 (icon)	詞類符號 (rhema)
第二階層	實事符號 (sinsign)	指標符號 (index)	命題符號 (dicent)
第三階層	通性符號 (legisign)	象徵符號 (symbol)	論辯符號 (argument)

換言之，教育領域中的文化現象或潮流，是相當適合以符號學觀點加以詮釋的。據此，以下本文將嘗試以符號學的觀點回顧融合教育的潮流。

若以符號學觀點檢視吳武典（2005）在回顧國際上融合教育的源流可以發現，不論是 60 年代的去機構化（deinstitutionalization）與正常化（normalization）、階梯式服務模式（cascade of services）、70 年代的回歸主流（mainstreaming）、1975 年聯合國的《殘障者權利宣言》、美國《94-142 公法》中「最少限制的環境」（least restrictive environment）、1980 年代的普通教育革新（regular education initiative）等一連串的教育改革均偏向以符號學中第三階層之雙重關係的象徵符號（symbol），或多重關係的論辯符號（argument）作為 1990 年代推動融合教育（inclusive education）的符號基礎。雖說在 1990 年代初期融合教育在完全融合（full inclusion）與部分融合（partial inclusion）的指標符號（index）中爭論，聯合國教育科學文化組織（United Nations Educational Scientific and Culture Organization, UNESCO）仍在 1994 年在西班牙所召開的世界特殊需求教育會議（World Conference on Special Needs Education）發表了《薩拉曼卡宣言》（The Salamanca Statement），再度以論辯符號方式明白傳達「特殊需求兒童應進入普通學校，而普通學校應以兒童中心的教育滿足其需求」與「融合導向的普通學校最有利於建立一個融合的社會，達成全民教育的目標，對全體兒童與教育效能也有助益」的訊息，強烈表示宣揚融合教育的論辯符號（吳武典，2005）。在國際融合教育的論辯符號的指引下，自然會引起命題符號（dicent）的出現，也因此在美國先後立法通過 1990 的《身心障礙者教育法案》（Individuals with Disabilities Education Acts）與其修正案（1997 The Amendments to Indi-

viduals with Disabilities Education Acts, P. L. 105-17）和《復健法案》第 504 節（Section 504 of Rehabilitation Act of 1973），這些法案（命題符號）成為教育者客觀詮釋融合教育的可驗證的資料，進而推動美國融合教育的推動。

受了國際特殊教育潮流的論辯符號影響，我國也於民國 86 年所新修訂的《特殊教育法》與民國 87 年的《特殊教育法施行細則》（命題符號）中提出了融合教育的觀念，分別規定「身心障礙學生之安置，以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則」與「學前教育階段之身心殘障兒童應與普通兒童一起就學為原則」，爾後，透過各級教育單位所訂定的「身心障礙學生就讀普通班的實施要點」，我國的身心障礙學生自此開始擁有與其他同儕融合學習的機會與權利（高宜芝、王欣宜，2005）。而近年來於民國 98 年所修正的《身心障礙者權益保障法》也延續融合教育命題符號的精神，在該法之第三章教育權益重申對身心障礙者受教權的保障外，更在第 27 條明白指出「各級學校對於經直轄市、縣（市）政府鑑定安置入學或依各級學校入學方式入學之身心障礙者，不得以身心障礙、尚未設置適當設施或其他理由拒絕其入學」（法務部全國法規資料庫，2009）。透過上述有助於融合教育的命題與辯證符號的指引，我國融合教育也如火如荼地展開。

然而，若以符號學觀點檢視融合教育在國內推行了十多年來的相關研究，雖說國內有不少學者不斷針對融合教育進行檢討與反省，但仍偏重於命題與辯證符號的探究。除吳武典（2005）在「融合教育的迴響與檢討」一文中完整回顧國內外不少融合教育研究的過程中，可以發現到指標符號、肖像符號、實事符號與通性符號的不同層次的符號探究外，其他多數的相關研究多以教育實施者之個別場域或學校本位的辯證符號觀點切入，探究其融合教育理

念的實施成敗相關因素或建構教育模式（王天苗，2003；吳武典，2005；高宜芝、王欣宜，2005；甄炳炫，2004）。而在吳武典（2005）以辯證符號角度指出融合教育的正面效益可由對身心障礙學生的教育成效（學業成就和社會行為）、對普通學生的教育成效與對教師與教學品質確保三方面呈現的同時，也在其實徵性研究的回顧中，以指標符號與肖像符號等相關符號發現，由於準備度的不足與配合條件不夠等配套措施不足的情況下，部分融合教育的實施非但沒有帶來正面效益，還帶來諸如被同儕排斥、普通教育教師與特殊教育教師配合不好、普通教育教師負擔過重或知能不足、學校和一般學生負面態度、一般學生受到忽略、學習嚴重落後……等挑戰與問題。

二、符號、自閉症學童社交缺陷與友誼建立

符號學之所以在社會學（尤其是傳播學）研究裡被廣泛地應用，乃因人類在團體生活的過程中，包括言行舉止的外在表層至內在精神的意識深層，都充滿著透過符號來溝通或建構社會關係網絡；不論是自然界不同物質環境中

的顏色、聲音與味道的「天然符號」或者是人類語言、動作姿勢、儀式、風俗等「人為符號」，皆直接或間接地影響了人類的互動行為。延伸之，透過符號學中對符號的緣起、意涵、詮釋、類型、應用形成規則、用法功能、認知理解與變遷轉換等等的瞭解，可以探究社會學或教育研究中許多問題，尤其相當適合用於社會互動的相關研究。

根據 Bunch 與 Valeo（2004）的研究指出融合教育中友誼的建立對身心障礙學生而言相當重要，也會有許多的挑戰，其中有關社會互動的挑戰對自閉症學童而言比其他類身心障礙學童來的更為困難。若以符號學觀點，自閉症學童先天在溝通、社會互動與行為上的缺陷（deficits），可以說是僅對於較低階層或低關係的符號有認知能力（如品質符號、實質符號與肖像符號），而相對上對於較高階層或較多重關係的符號認知的缺陷（即對通性符號、指標符號、象徵符號、詞類符號、命題符號與論辯符號無法理解），造成了自閉症學童在建立社會關係（social relationships）和雙向的社會互動（reciprocal social interactions）出現困難（Strain & Schwartz, 2001）（如表二）。在過

表二 以 Peirce 符號學觀點檢視自閉症學童在不同符號階層與關係的認知能力

獨立關係			雙重關係		三重關係	
有 能 力 認 知 的 符 號 階 層 與 關 係	品質符號		肖像符號		詞類符號	
	實事符號		指標符號		命題符號	
	通性符號		象徵符號		論辯符號	
					有 困 難 認 知 的 符 號 階 層 與 關 係	

去，雖然有不少研究指出以心智理論（Theory of mind）解釋自閉症學童由於在社會能力上有缺陷，尤其是對於運用此能力去解釋他人的想法、知覺及預測他人行為上有困難，但若以符號社會學的觀點來檢視，在社會對自閉症學童的符號設定中，一般社會大眾也會經常給予其有「渴望獨處」（a powerful desire for aloneness）的指標符號（Bauminger & Kasari, 2000; Kanner, 1943），而此指標符號也造成社會對於自閉症學童認定其個體容易表現出冷漠（aloof）或對社交沒興趣（lack of interest in social interactions）的象徵符號，進而衍生出諸如人際關係能力不佳的命題符號與在生涯發展或事業上不容易成功的論辯符號。

然而近來對於自閉症的相關研究挑戰心智理論的說法開始打破對於自閉症學童的肖像符號，並認為心智理論過度放大與解釋自閉症學童的社會缺陷。相關研究發現自閉症學童其實仍對社會關係感到興趣，但僅因為缺乏社會技能去表達社會主動（social initiation）與社會情緒瞭解（social-emotional understanding），因而干擾到其社會互動或交友能力（Bauminger, 2002）。一位著名的自閉症者 Temple Grandin（1995：87，89）清楚地在她的自述中表示說：「有些人或許相信自閉症者是沒有情緒的。然而，我卻肯定有一些情緒……，就像是恐懼、生氣、高興和難過（Some people believe that people with autism do not have emotions. I definitely do have them..., such as fear, anger, happiness, and sadness）」由上述自述可以瞭解，以往自閉症學童的肖像符號並不一定適切，尤其近來自閉症的相關研究也都陸續對於寂寞和友誼進行研究，如 Bauminger 與 Kasari（2000）和 Chamberlain（2001）的研究中都發現到其實自閉症學童仍會感到寂寞並且有較差的友誼品質，並對於其寂寞的狀態感到不滿意。換言之，自閉症學童或許並非符合如

早期研究中所說的「渴望獨處」肖像，相反地，也相當渴望能夠與同儕建立友誼關係。

「友誼」本身就是一個社會團體行為中的重要象徵符號，友誼在個體的團體成長過程中扮演了滿足親密需求、增進人際能力和敏感性，更促進其個體在認知、社會發展與心裡適應的功能（Hartup, 1996）。相較於同儕接受度（peer acceptance）或社交地位（social status）等偏向命題符號層次相關研究，友誼的相關研究嘗試著不以團體的巨觀來觀察個人或探討同儕團體間被接受或喜愛的經驗，而以微觀的、重視親密性、相互性與兩個個體之間（dyadic）的象徵符號關係瞭解個體的感受（Bukowski & Hoza, 1989）。Bukowski 與 Hoza（1989）就提出「個體是否有相互選擇朋友」、「個體相互選擇朋友數量的多寡」和「友誼品質的高低」三個階段的階層友誼模式（hierarchical friendship model）探討友誼，也就是以「先量後質」的方向逐步討論個體的友誼狀況。然而，以象徵符號層次討論友誼模式之中，前段的量化指標（如：「有沒有朋友」或「有幾個朋友」）仍比較接近同儕接受度或社交地位的巨觀觀察，並不足以深入反應出是否能滿足親密需求、增進人際能力和敏感性的個體友誼狀況。因此，關注第三階層中雙重關係的象徵符號（友誼品質），成為近年來有關友誼相關研究的重點。

Bukowski、Hoza 與 Boivin（1994）針對友誼品質以陪伴（companionship）、衝突（conflict）、幫忙（help）、安全（security）和親密感（closeness）五大指標符號建構友誼品質（象徵符號）量表（Friendship Qualities Scale, FQS）後，在國內外廣泛被相關學者使用。回顧有關自閉症的相關研究中，Chiang（2003）首先在高功能泛自閉症青少年的友誼相關回顧研究中發現，自閉症學童並非如同外界所認知的「喜歡或享受孤獨」的肖像概念，

相反的，相關研究指出該族群也經常渴望友誼，然而卻由於其社交能力的障礙，導致其往往有較差的友誼品質。當 Chiang (2003) 更進一步以 FQS 對融合教育中的高功能泛自閉症青少年進行測量時，發現高功能泛自閉症青少年之友誼品質相較於一般同儕有顯著性低落的現象，此發現也被近年來 Locke、Ishijima、Kasari 與 London (2010) 在自閉症青少年的研究結果所呼應並贊同。該研究者同時也討論到高功能泛自閉症青少年在友誼認知過程中，有可能出現高估友誼品質的「偽友誼」現象（對於肖像符號的認知能力不足？）。由於社交認知功能不良，融合教育的操作過程中容易導致到高功能泛自閉症青少年輕易認定同儕為其「好朋友」，但卻與現況不符合，但往往在一些重要時刻（如出遊、約會、生日宴會）才「恍然大悟」發現到其友誼品質的低落（Chiang, 2003）。若以符號學回顧 Duck (1994) 所提出「有意義的友誼」（meaningful friendship）來檢視上述的現象可以發現，建立友誼所需要的四項重要歷程中，建構共同經驗（commonality of experience）、相互性（mutuality）、對等評估（equivalence of evaluation）、分享意義（sharing of meaning）都充滿符號的意涵，而高功能泛自閉症青少年與其同儕對友誼的認知落差，也因為其符號的認知不同所致。至此，不論是自教育社會學領域、自閉症研究或友誼建立理論的觀點，符號學都將可能適切合理地反映此三領域的交集，也鼓勵筆者嘗試以符號學詮釋自閉症學童在融合教育中友誼建立的挑戰。鑑此，本研究目的為透過符號學角度檢視多元資料以詮釋自閉症學童在國內外融合教育過程中友誼建立的挑戰與瞭解未來可因應之方向；而研究問題將集中於如何以符號學詮釋與架構其友誼建立的挑戰與可能的因應方向。

研究方法

一、研究理論框架與設計

為強調被研究者的主體性，本研究以質性研究法的多元方法（multimethod）進行縱貫與橫貫性的檢視跨越時間與空間的研究資料，在不同研究、資料與方法中找尋此一現象之主軸與架構。此外，本研究也以 Peirce 學派的符號架構作為本研究之研究理論架構，藉由研究者與被研究者／團體長期以來互動過程中的各種符號，諸如語言、感受、行為表現、思想、信念的交流，詮釋出研究的主題（胡幼慧、姚美華，1996；潘淑滿，2003）。而在 Peirce 解釋其符號模型時，使用符號本身（sign）、對象（object）和解釋義（interpretant）三術語進行符號模型的解釋，而在本研究中將以本研究目的，也就是「融合教育中自閉症學童在友誼建立過程挑戰與困難」之論點作為一個對象，並以此對象所展現出的各類符號，透過研究者、研究對象、研究資料所共同詮釋出的解釋義進行本研究之論述。

二、研究範疇

本研究蒐集資料的時間自 2002 年至 2010 年，主要蒐集、回顧、分析與比較過去八年筆者在國內外的適應體育實務經驗紀錄（含學生作業、家長回饋、承辦專業研習活動、研習主辦單位往來書信、專業對話……等），其中適應體育的情境有下列不同的狀況：（一）擔任美國 YMCA 的適應體育課程中適應游泳（Adapted Aquatics）和適應武術（Adapted Martial Arts）的教師；（二）擔任美國某大學開設給當地自閉症學童家長團體的適應體育課程的計畫主持人與教學者；（三）擔任臺灣各級學校適應體育研習活動的講師；（四）擔任自閉症團體主辦的適應體育研習活動和自閉症學童適應體育營隊的講師和帶領活動的人。此

外，本研究亦將在 2002 年於美國某大學所補助之高性能泛自閉症青少年友誼建立的研究計畫與臺灣國家科學委員會所補助的某泛自閉症障礙症候群相關研究計畫中的質性資料（含深度訪談、田野觀察紀錄、研究審計軌跡、焦點團體訪談）抽離檢視。同時，為完備近年來潮流與趨勢演進，本研究亦蒐集與整理國內外有關融合教育與自閉症學童之相關文獻輔助進行反思與詮釋與分析，其中發現尤以蘇燕華（2000）、蔡文龍（2002）與郭淑玲（2004）、袁宗芝（2006）等四篇有關融合教育所蒐集的質性資料最符合本研究中以中小學自閉症學童在融合教育中家長、教師或自閉症學生或是其同儕所遇挑戰與困難的研究主題，故將上述四篇論文中所附錄的原始訪問檔或是該論文中所引用的訪談或觀察的逐字稿作為本研究的輔助資料。為符合研究倫理，本文中所呈現的資料均以假名表現，以維護研究參與者的隱私。

三、研究者背景

筆者為本研究之主要研究者，目前為一所國內大學之副教授級博士，以教育部公費赴美進修時的博士論文與返國服務後的研究領域均為自閉症等特殊需求族群之生活品質提升的相關介入研究；留美期間，曾於大學任教同時服務美國自閉症家長支持團體。返國後曾擔任國內一所大學身心障礙者相關研究所所長，十多年來致力於身心障礙者的福利工作。筆者目前除開設身心障礙者相關課程外，也開設質性研究課程，並同時進行自閉症學童相關的質性研究。本研究所主要回顧的二個自閉症研究計畫，也均為筆者於國內、外所主持的專案研究計畫。由於筆者之過去研究經驗與研究計畫設計主要為介入式研究（intervention study）與行為改變（behavior modification），故研究過

程或實務經驗中經常體察或遭遇自閉症學童在融合教育中所遇見之挑戰與困境，也藉由此感同身受的體驗建立本研究之立場與觀點，以反映出此一角度之聲音。

四、資料蒐集與分析

本研究所回顧的研究資料，均先以文字方式輸入電腦後進行 Nvivo7 質性研究軟體分析。本研究以符號學中行動者自我、互動、社會意義與社會萌生（evolving）原則，將所獲得之資料以 Strauss 和 Corbin（1990）所提出「開放性譯碼」（open coding），「主軸性譯碼」（axial coding），及「選擇性譯碼」（selective coding）的扎根理論分析法分析（胡幼慧、姚美華，1996）。為求資料分析之過程能秉持客觀嚴謹之原則，並得到可信賴之分析結果，除了回顧二手文本資料之外，本研究所蒐集之一手研究計畫之質性資料蒐集過程，均遵守嚴格質性研究倫理外，並同時以豐富資料（richness of data）與深度描述（thick description）進行資料蒐集，以二位具質性研究經驗副教授之同儕檢視（peer debriefing）與成員查核（member checking）驗證分析結果，透過此嚴謹過程檢視筆者之分析內容及撰寫的邏輯性和合理性，期能達到提升本研究結果之確實性（credibility）、遷移性（transferability）、可信性（dependability）和堅定性（confirmability）的效果。

由於資料多元豐富而實密，為清楚細緻地看出引述資料所出於逐字稿的單位，以「資料來源+研究時間+研究資料特性」三碼進行編碼，其中 C2003U 表示引用於 Chiang 於 2003 在美國所蒐集的訪談資料；又如蘇 2000 作，表示為蘇燕華於 2000 年研究中作者的意見。本研究以下表三敘明資料來源編碼：

表三 引述資料編碼表

類別	序列	資料來源	編碼範例
一手資料	第一碼	資料來源	C (Chiang) 訪 (訪視筆記) 演 (演講筆記) 研 (研究訪談) 反 (研究反思筆記)
	第二碼	研究時間	2003 (2003 年)
	第三碼	資料蒐集地點	US (美國) TW (台灣)
二手資料	第一碼	資料來源	蘇 (蘇燕華) 蔡 (蔡文龍) 郭 (郭淑玲) 袁 (袁宗芝)
	第二碼	研究時間	2003 (2003 年)
	第三碼	資料提供者	觀 (作者觀察) 自 (自閉症學童) 訪 (受訪者訪談內容)

結果與討論

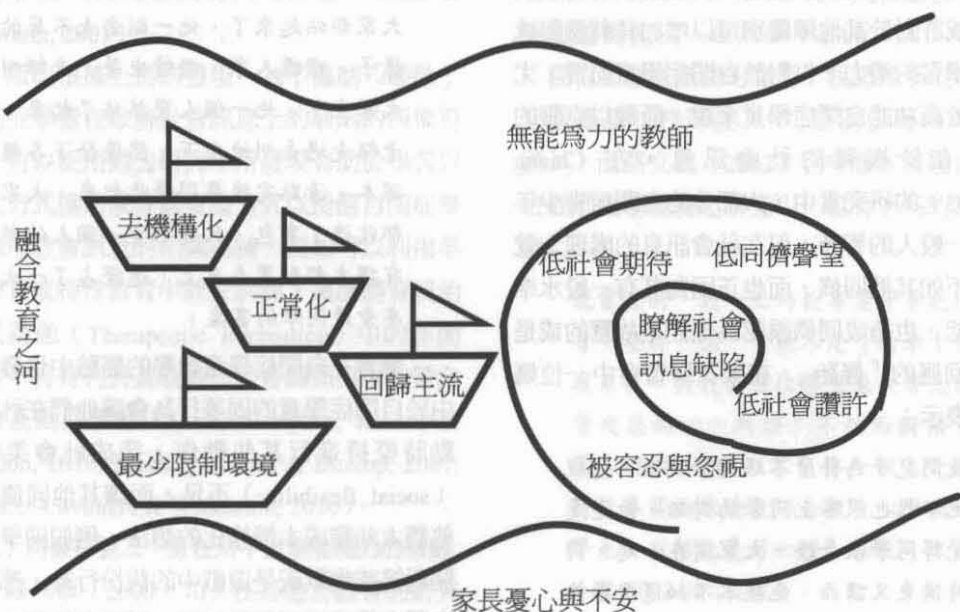
本研究於進行資料編碼分析後，筆者依據所得之結果以 Peirce 學派符號理論作為理論架構 (Theoretical framework)，並發揮其象徵意涵及詮釋效應，而能將融合教育的實務經驗中自閉症學童在建立友誼上所遭遇的挑戰與問題，以不同層次的符號框架出來。本研究主要以雙重之肖像符號 (icon)、指標符號 (index) 與象徵符號 (symbol) 為中心，架構統整出自閉症學童在融合教育之河流 (論辯符號)，在「去機構化」、「正常化」、「回歸主流」與「最少限制的環境」……等命題符號與論辯符號的潮流下，自閉症學童在此河流之中當需要建立友誼 (象徵符號) 時，出現了一個暗藏的「失友漩渦」(象徵符號)，而同處河流中的教師 (肖像符號) 時常在漩渦外無力、無助與愧疚地看著孩子們在交友的過程中載浮載沉，而家長們 (肖像符號) 也憂心與不安地在岸上不知所措 (如圖一)。

如圖一所表現的「融合教育之河」本身就是一個具有象徵意涵的「論辯符號」，清楚地將大環境 (融合教育趨勢) 與微體系 (自閉症學童、同儕、家長、教師) 的系統互動關係進行象徵性詮釋，而其中之「失友漩渦」又是本研究產出之另一詮釋性的象徵符號，以漩渦的特性與形象與造成漩渦的四個指標符號和位於中心的肖像符號，更清楚對友誼建立危機與困難進行詮釋與形象刻畫。由於部分研究資料在國外進行，為保留國外資料之原始樣貌 (原意與說話口氣)，本研究結果引用國外相關資料時，部分以原使用語文 (英文) 呈現，並附上中文翻譯。

在 Chiang (2003) 的研究中，發現到融合教育的過程中，會出現「失友循環」(a cycle of losing friends)，並以瞭解社會訊息的缺陷 (deficits in understanding social cues) 作為循環的中心，圍繞著低社會讚許 (low levels of social desirability)、低社會聲望 (poor social reputation)、低社會期待 (low social expectation) 與被容忍與忽視 (being tolerated and

ignored) 等四個符號現象讓自閉症青少年在融合教育中不斷地在友誼建立上遭受挫折與失敗 (如圖二)。在經過筆者自符號學觀點反覆比對過去八年來的教學經驗，體察到這個惡性循

環猶如暗藏在主流價值 (融合教育) 論辯符號所形成的河流中的「失友漩渦」，表面上似乎平靜，然水面下卻是危機處處，充滿了自閉症學童難以處理的交友難題。



圖一 融合教育河流中自閉症學童友誼建立之暗藏漩渦模式



圖二 失友循環 (A cycle of losing friends)

資料來源：譯自 Chiang (2003 : 39)

一、融合教育河流中的肖像符號群

(一) 肖像符號一：瞭解社會訊息的缺陷 (deficits in understanding social cues)

在回顧自閉症學童進入到融合教育的環境中，或許對於其他障礙別可以增加其刺激與挑戰其學習的潛力，但對於自閉症學童而言，尤其對於高功能自閉症學童來說，最難以克服的還是在於複雜的社會訊息。在 Chiang (2003) 的研究當中，大部分的自閉症青少年都有一般人的智商，但在社會訊息的處理上就會遠不如其他同儕，而也正因為其有一般水準的智能，也造成同儕誤認為他們是故意的或是不願回應的「怪胎」，在某次研習會中一位媽媽就表示：

我問兒子為什麼不跟同學說話，他說他不想也跟不上同學的對話，他老是覺得同學很奇怪，大家圍在一起，同時講東又講西，他根本不知道要跟誰說話或是說什麼？（筆者，演 2009TW）

而在 Chiang (2003: 18) 的研究中，一位叫做 Dale (自閉症學童) 的媽媽也說：

He can have an almost one-sided conversation and people become bored with him ...[he does] not respond to what the other person says, because he is still preparing what he is going to say next. (翻譯：他總是會自言自語也因此很多人會覺得跟他在一起很無聊……他對於別人所說的話總是不太有反應因為他總是準備著下一句要說什麼)。

國內袁宗芝 (2002: 56) 在《大手牽小手》一書中也詳實的描述出一位母親親眼觀察一位自閉症孩子在開學第一天的表現：

四周坐著完全不認識的人，小宜大概覺得無所適從，目光也不知道要往哪裡放。我突然看到他吐口水在地上，嚇了我一跳，沒想到精彩的還在後面。一會兒老師叫全班同學站起來，大家都站起來了，他一副老大不屑的樣子，瞟瞟人家，繼續坐著。老師叫大家坐下，他一個人突然站了起來，老師走過去叫他坐下，然後發下各種課本，清點完後要同學收起來，大家都收進了書包，只有小宜一個人的所有課本都散置在桌上，還侵占了一大半旁邊同學的書桌。

筆者在自閉症學童教學的經驗中也發現，由於自閉症學童的固著行為會讓他們在社會互動時堅持進行某些動作，造成社會柔軟度 (social flexibility) 不足，而讓其他同儕感到他們太幼稚或太情緒化的想法，例如同學間的開玩笑或幽默或是遊戲中的假扮行為，都會讓自閉症學童感到無所適從，因而在同儕社交互動中退怯。在融合教育中，教師們多會積極地安排社會互動的機會給予自閉症學童，例如在郭淑玲 (2004: 79) 的研究中，小多 (自閉症學童) 的導師安排了許多「有愛心」的同學坐在他身邊，告知學生可提供的協助，以適時幫助小多。透過老師進行全班的提醒後，

老師有跟我們說過，儘量和他相處，去跟他講話或聊天，主動去找他。……好像一開始的時候，沒有人跟他主動玩，自從老師跟我們說，……就是叫我們儘量跟他玩，跟他聊天啊！不要讓他一個人呀！那後來就變得很多男生……幾乎每節下課就會去找他，不然就是去跟他玩，去找他聊天、教他有的東西。(郭 2004 訪)

然而，透過符號學的標記瞭解，自閉症學

童先天在溝通、社會互動與行為上的缺陷（deficits）對較高階層或較多重關係的符號（如指標符號、象徵符號、通性符號、命題符號……等）的認知能力較差，造成了建立社會關係和雙向的社會互動出現困難（Strain & Schwartz, 2001）。

所以根據上述的發現，為了協助「破除」自閉症學童在瞭解社會訊息上的缺陷的肖像符號，可以使用過去研究中所發現有助於學習以替代方式協助或身體意象方式以提醒自閉症學童處理社會訊息的相關訓練，例如可以利用早期療育或特殊教育中社交訓練、適應體育或治療式遊憩（Therapeutic Recreation）中的休閒教育，將有利於其改善其社會關係與增加雙向社會互動的機會（Locke, Ishijima, Kasari, & London, 2010; MacKay, Knott, & Dunlop, 2007; Spencer-Cavaliere & Watkinson, 2010）。

（二）肖像符號二：身在河中但無能為力的教師

蘇燕華（2000：70）在其融合教育的研究中提及有老師思考將孩子送回特殊班的無力想法：

麗老師看到燕燕與隔壁班同是自閉症的學生相處融洽的情形，不禁讓他覺得我們大力提倡融合教育，會不會讓身心障礙學生變得更孤單呢？「我想他應該會更孤單吧，覺得自己為什麼那麼倒楣，跟其他孩子不一樣」。相反的，「當他到特殊學校去，反正大家都一樣，搞不好就會覺得這個世界不是只有我這麼可憐吧。」

邱上真（2001）在其研究中點出教師在融合教育實務的工作過程中，也感到相當的無力，舉凡推展過程不獲得普通教師（甚至特教老師）理念的認同，現實層面上造成過重的教學與行政負擔、支援體系上社政、醫療、教育機構無法資源共享或相互支援、師資上也因我國師資培訓採雙軌制，特教老師不明白普通班

級的運作，而普通教師也對個別差異的診斷或教學不瞭解，造成許多身處「融合教育」之河的老師感到對融合過程中自閉症學生身陷「失友漩渦」感到無力、嘗試想要改善教學氛圍卻感無助與對特殊學生與普通學生在融合中無法兼顧感到愧疚，蘇燕華（2000：58）提到：「我有那種被撕裂的痛苦，我想教全班，我也想教憲憲（特殊生），可是我很難得兼（兼顧）」，而蔡文龍（2002）也呼應在其融合教育班教師教學經驗之研究中，也有下列的訪談紀錄：

說實在的，我一點特教專業背景也沒有，要將一個「智能不足」的學生讓我來教，對我和這位學生來說都是非常殘忍的……所謂「不教而殺謂之暴」，對於老師而言，要一個未受過特教專業訓練的老師去教身心障礙的學生，我想也是另一種「暴政」吧！（蔡 2002 訪：142）

我一方面覺得對不起、內疚，把他忽略掉；一方面又覺得怎麼可以這樣要求我，在學校要對這麼多人，又不是只對一個，可是有時候又看他一個人靜靜的坐在那裡，其實我心也很酸。（蘇 2000 訪：59）

普通學生家長的態度，最讓我感到困擾，家長常常向我反應班上有特殊學生，會影響其他孩子的課業，不能為了照顧特殊學童而犧牲其他孩子的權益，我常常限於兩難的情境，對於身心障礙學生與普通學生，我常常有無法兼顧的困擾（蔡 2002 訪：143）

我常感到愧疚，因為我實在撥不出多餘的時間來好好教他，我必須很誠實的「招認」，我並沒有為他設計一套屬於他的個別化學習內容，頂多是在教學時，臨時想到有什麼可以讓他

「插花」一下，讓他也有參與的感覺。(蔡 2002 訪：145)

由於融合教育過程中，統一規定的課程進度、團體式的教學策略、過多的班級人數、適當教材教具的缺乏、身心障礙學生能力太弱、普通學生家長的質疑……等，都是融合教育過程中的挑戰與困難：

融合班教師的任課時數無法減少，在不影響老師也不影響普通學生的狀況下，試問要利用什麼時間來為身心障礙兒童進行個別指導？(蔡 2002 訪：145)

上級不是規定普通班中有身心障礙學生時，可以減少班級學生人數 2 至 3 人嗎？我去問教務主任和註冊組，為什麼我的班級人數和非融合班的人數是一樣的？得到的回答竟然是這項「福利」須在以不增班的原則下才有效。我教的年級每班都是 35 位學生，班班爆滿，無法符合上級的「美意」。(蔡 2002 訪：146)

我的特教專業知能不足，令我在教學上產生困擾，雖然學校也常舉辦特教專業知能研習，講述的大多是特教概論，說實在的，對我幫助不大。(蔡 2002 訪：148)

在蘇燕華(2000：70，63)所描述的無力感充斥的教室環境裡，不論是導師或是科任老師的搭配處理不佳時(「說實在只是加深別人對他的誤會，負面的印象……沒有處理好的話，可能你這個互動，不是互動是暗鬥了」)、科任老師無法管理與教導特殊學生(「沒關係，你就讓他睡……睡覺不吵其實我覺得還不錯……」)，只好放任特殊學生，老師班級經營就會化為烏有(「事實上大部分的老師，對他的期望只有：請你不要干擾我們正

常的運作……或者只是找一個東西讓他安靜，沒有辦法特別說你做什麼……」)，甚至對自閉症學童在其帶領班級中有相當負面的想法：

帶過自閉生和腦性麻痺學生兩次不同經驗的紫老師說出他的擔心：「教室裡面藏有幾個隱藏式炸彈。如果說今天我們班有什麼肢體障礙的、智能不足的、情緒沒問題的那種，那基本上只要怎麼樣去多做一份照顧而已，沒有什麼特別。但是如果說今天放進來小孩是過動兒或自閉兒……那比較擔心就是怕那個炸彈會影像到整個班級的小孩……」(蘇 2000 訪：79)

由上述的研究結果不難發現，身在教學現場的教師對於將自閉症學童處於融合教育環境的現況充滿無力感與負面情緒，所以提醒我國教育當局或學校行政主管應在本研究所談論到的教學負荷、班級人數、教學資源...等問題加以重視與行政協調，加以解決。此外，教師之所以會出現無能為力的肖像符號，也可能是因為融合教育的施行過程中，未能依照「最適當安置」(optimum placement)的概念所修正的階梯式服務模式在教育現場切實執行；換言之，若能依照自閉症學童的個別狀況，依照其能力安排在讓學童能在多元而彈性普通班(統合教育)、巡迴輔導、分散式資源教室、自足式特殊班、特殊學校、養護機構或醫院等各個可能的不同安置場域中接受教育與安置，此肖像符號也將獲得改善(吳武典，2005)。

二、形成「失友漩渦」的指標符號群

(一) 指標符號一：低社會讚許(low levels of social desirability)

剛開學，覺得小多還好吧！……就看他蠻(滿)無聊的啊！就跟他講一下話。對呀！不然他都自己一個人走來走去，很無聊。……就是好像需要人

家幫助的樣子吧！（郭 2004 訪：108）

Allan 和 Gilbert (1995) 指出社會吸引度 (social attractiveness) 和社會階層是相關的。對於身體運動能力較佳的個體，通常在多數的文化中是符合社會讚許的，也就是會增加社會的吸引度。在大多數的文化當中，年輕男性擁有較好的運動能力通常是符合社會讚許的，也是提供社會階層的重要指標之一 (Evans & Roberts, 1987; Goldberg & Chandler, 1992)。可惜的是，通常自閉症學童會伴隨著部分身體動作的障礙 (motor impairments)、感覺統合 (sensory integration) 的問題，以及低運動自信 (low physical competence) 的狀況 (Allen & Courchesne, 2003; Weimer, Schatz, Lincoln, Ballantyne, & Trauner, 2001)，也就因為這些身體運動能力的低落，成為自閉症學童在友誼建立過程中的阻礙因子之一。

筆者在 2009 年的研究案中，一位母親在筆者帶領之適應體育課後表示：

老師，不好意思，能不能請您再做一次？我想要把他記錄下來，我從來不知道要怎樣作這些，他已經這麼大了，他這些動作都還不會……能不能幫我們上一些這類的課，我們都不知道要怎樣做才好……（筆者，演 2009TW）

而在另一次體育系學生在國中實習的訪視中也記錄以下的對話：

我很困擾上體育課時班上有兩位自閉症的學生，他們根本都不配合其他同學的進度，也跟不上進度……我又有教學進度的壓力，我去問其他老師，其他老師也都不知道該怎麼做或說放牛吃草，所以就常常讓他們自己在操場走來走去，等我教完課程進度剩下

一點點的時間，才陪他們在操場上走走，有時進度上不完，就沒有辦法了……如果花太多時間在他們身上，其他同學也會反感。（筆者，訪 2008TW）

除了課堂中的身體表現不佳，下課時間的遊戲行為也受到影響，例如在郭淑玲（2004）的研究中，小多與普通生遊戲行為中，由於小多的音頻較低、說話速度較慢、回答字句較短與會模仿他人動作，成了同學們遊戲的「互動樂趣」。

小弦看到小多，就跟小多說：「大哥，你在這裡喲！」小多緩慢的說：「不要叫我大哥。」小弦笑一下，又說：「大哥！」小多笑著說：「不要叫我大哥。」小弦又叫了一句：「大哥。」小多笑著說：「不要叫我大哥。」小多很好玩呀！……他說話呀！還有動作呀！譬如，你叫他做什麼東西，他就會跟我們做一樣的動作就對了，……小多笑著說：「不要叫我大哥。」小汪都會逗他一下嘛！上課的時候也不放過。上課也會逗他啊！……小汪有時候會小聲叫一下小多，跟他玩一下。小多轉頭與小汪說話，並伸出手臂，似乎要抓住小汪的樣子。……小汪用筆碰了小多的背，然後假裝趴下來，這樣的動作來回四、五次，小多每次都有回頭，但是臉上充滿笑容，然後指一下小汪，就轉過頭繼續上課。（郭 2004 訪：81）

值得注意的是，在該研究中，研究者是以遊戲、戲謔與捉弄的行為解釋上述現象，教師也並不覺得有「過多的惡意成分，純粹只是普通生好玩與好奇而已」。然而，身為自閉症學童的小多也能有同樣的理解與感受嗎？一位小多班上的女生就表示：

不過我有時候覺得他們都會教壞他，教他說一些奇怪的話，……還說什麼比動作，他就跟他們一起比動作，……都說一些很奇怪的話啦！……小汪都會教他一些壞的。就例如說，笑啊！就要大聲的笑。還是說，教他一些不好的事，例如說，教小多講別人的綽號啊！想我也是有被他們講過啊！（郭 2004 訪：84）

袁宗芝（2006）的研究中，自閉症孩子小宜也在班上參加啦啦隊比賽遭到班上女同學的排斥，班導師在訪談的對話中表示：「她們說小宜跳得跟大家不一樣，會害班上扣分，都叫他能參加，叫他去舉牌……我覺得這幾個女生這次有點過份」（袁 2006 訪：58-59），也由於女生的表現，雖然小宜「生氣而且堅持一定要參加」，也跳得很好，但卻讓後來參與街舞社的動力全無。因此，在 Chiang（2003）的研究中指出身體文化是顯而易見的社會符號表徵，當身體的運動能力不好，相當容易導致到同儕間的狀況互動，例如在其研究中 Brent（自閉症學童）的媽媽說：

[Brent] could never catch up with his classmates [when they swim]. I think his inability to do things well interferes with his opportunity to do things with his peers.（翻譯：Brent [在游泳的時候] 總是跟不上其他同學。我想他在這些能力上的不足是確會影響到他和其他朋友一起共事的機會）。

此外，Adam（自閉症學童）的媽媽也說他的孩子會討厭下課，因為大家在下課期間都衝出去玩，由於大部分是玩球類運動，而 Adam 因為接拋球的運動能力不好，所以沒有辦法跟其他同學玩在一起，也因此選擇下課時留在教室裡。此身體能力低落的符號烙印，造成自閉症學童無法符合社會讚許的標準，也因

此無法建立良好的同儕聲望。

（二）指標符號二：低社會聲望（poor social reputation）

伴隨著上述瞭解社會訊息的缺陷和低社會讚許，自閉症學童常見之不適當的社會行為（inappropriate social behaviors）（如自我對話、身體空間認知問題、尖叫、自傷行為），很容易在融合教育中出現同儕間的低社會聲望。在 Chiang（2003）的訪談中，一位自閉症孩子 Adam 首先提到「聲望」這個符號，他在回答學校交友狀況時提到：

Because everyone wants to have friends, I want to have friends. But, it is hard for me to make friends because of my reputation. Of course, it is bad! Do you think that could be good? [He acted like that he cannot believe that the researcher asked that kind of simple question.] (C2003US: 13)

翻譯：因為每個人都想要有朋友，我也想要有朋友。但是，因為我以往的聲望讓我很難交到朋友。當然，這樣當然很不好！你認為這有可能是好的嗎？（他表現出對於研究者問出有關他以往聲望是否會影響到他的交友狀況如此簡單的問題，感到不可置信）

或許這符號一開始時，同儕會以照顧的角度開始，如郭淑玲（2004）研究中，一位名為小多的自閉症學童由於經常在課堂、下課的時間在教室或走廊上來回走動，當上戶外課或出現突發狀況時，普通生因為小多以往的「聲望」，同學們會互相提醒注意小多的狀況，

小文發現小多不見了，便對自己身邊的小豪說：「去看一下小多在哪裡啦！」小豪說：「你不會自己去看啲！」小文（發現小多在籃球架下）然後說：「他跑到那邊了（指了一下

籃球架)」於是小豪就跑去籃球架把小多拉回來，跟小多說：「這裡，不要動。」然後轉身對小文說：「交給你。」(郭 2004 觀：77)

蘇燕華(2000)也在其研究中表示，推廣融合教育者常會鼓勵障礙學童能多與普通班的孩子互動，然而卻指出：

他本來可以更好的，就是因為你覺得說他在普通班會比較有互動，結果你疏忽到他除了互動之外，還有更重要的東西，自信心的建立、自尊的建立。互動要尋求良性的，不是說只是讓他互動互動……(蘇 2000 訪：69)

也就是互動的符號交換過程，自閉症兒童所換回的符號並不佳，也造成同儕對其負面的想法與同儕聲望的降低。逐漸，這符號轉成負面的指標，如袁宗芝(2006)的訪談中，自閉症學童叔順也因為以往的表現出現被排擠的現象，自閉症學童叔順說：

故意排擠我，故意要信林覺得說我在嗆……他就說我卒仔(台語)，嗆一嗆就忘掉，當作沒有事一樣……常製造爭端，然後讓其他同學看到……最近這幾個月都是這樣子，明顯的事情，類似的事情……我一直氣他為什麼要一直排擠我，甚至要我壓到最下面。我們班就很怕他，就不敢碰他，我被壓得更下面，因為大家不敢碰他，不敢跟他講話，焦點就放在我身上，就不在他身上……(袁 2006 自：77)

叔順在提到無法交到一位朋友，叔順更難過地說：「有倫就跟我說下輩子吧！我是突然想到這件事情。心裡就非常的氣……下輩子吧！所以讓我有一種莫名的怨恨感……」(袁 2006 自，頁 86)。而在國外的融合教育過程

中，此指標符號也不斷重複出現，如 Chiang (2003)的研究中 Eric (自閉症學童)的母親在面對孩子交不到朋友，難過地表示：

聲望，對，就是聲望！他有一種特殊的聲望……當他在幼稚園和小一的時候，如果他被一些小事情干擾，他就會大叫，其他的孩子們就會很害怕，認為他會給大家帶來大麻煩。也就是如此，這個聲望害他無法進入到同學的群體中，真的令人很難過……(C2003US：23)

Eric 母親的背景是位美國州立大學心理系的教授，她的觀察是相當貼切的，在融合教育的環境中，一般同儕也會因次流行文化(sub-pop culture)的口語(耳語?)傳播，將自閉症學童從小的同儕聲望不停地在同儕間不斷流傳，多半被同儕視為「怪胎」(geek)而成為同儕霸凌(bullying)的對象，加上自閉症學童的表達與社會認知能力受限，往往許多家長或教師不容易發現同儕的霸凌行為。在 Nick Dubin (王慧婷譯，2010)所著的書中回顧相關研究也表示有自閉症傾向的孩子受到霸凌的機率是一般孩子的四倍，而一天之中有 16 萬名孩子因為他們害怕會受到霸凌而逃學。國內袁宗芝(2002：104)的觀察也發現，由於低社會聲望，容易促使一般低年級女同學願意照顧或保護自閉症學童，而自閉症學童出現擁抱等身體接觸，然而一旦到了青春期後，女同學因生理變化不再讓其接近，因此造成自閉症學童的不適應，而產生情緒或不當行為。而在同性方面更處於劣勢，而遭到各種不同方式的霸凌：

當同性同學進入青春期的時候，則開始在家庭、學校的衝突抗爭中發展出各種叛逆和調皮的性格。這時他們對待發育遲緩、能力不足的孩子，多以捉弄為

樂（尤其是群聚時樂趣倍增），偶爾也會有輕微的傷害舉動。他們會指使自閉症等判斷力較薄弱的同學，去做些掀女生裙子、摸女生胸部、下體等無聊事，再用喝采、掌聲給予鼓勵。自閉症孩子以為自己做了很棒的事，獲得同儕認同，就會很開心，但是女生可能事後會要求老師責罰他，或者他在其他場合做這種事時，被家長、路人責打等，又混淆了他的認知。

為了重建 Eric 的同儕聲望，家人甚至考慮辭去工作與搬家的念頭。

你知道嗎？身為一位媽媽，我甚至考慮過搬家，唉（苦笑著），……我想要給他一個全新的開始，讓其他人不知道他的過去或者所謂的「聲望」……他就不用很辛苦地去整天跟他之前所建立出的「聲望」搏鬥（C2003US：24）

（三）指標符號三：低社會期待（low social expectation）

為了在融合教育達到友善教育環境與氛圍，經常必須調整自閉症學童的要求，在臺灣一次自閉症相關的研習會中，一位母親提出問題說，

我的孩子在他的成績單上往往是一堆「優」，可是，我想知道這個「優」到底是怎樣的「優」？如果真正跟班上一般的同學比起來，換算起來到底是在那個水準？或許他的數學這一科是貨真價實的「優」，可是其他科目，我真的感到懷疑？拿到「優」孩子很高興，可是我卻感到擔心，因為老師降低標準和期待，給他一堆「優」，到時候出社會，社會上的老闆也會跟老師一樣給他考績年年「甲等」嗎？畢業後，我和孩子總是要面

對事實的真相，而現在在學校老師的評量中，我真的看不出來……（筆者，演 2010TW）

由於在一般的班級中，老師不可能使用評估一般學生的標準對待特殊學生，也因此設定教學目標或期待，自然而然容易降低標準，家長常常對評量出來的結果感到困惑，不知道孩子真正的程度或學習狀況如何。由於身處在一般班級中，不論是教師或是家長，往往容易忽略一些與疾病本身並無絕對關係，但仍可能可以培養的能力，如領導力（leadership）。Chiang（2003）在美國的研究中，Bruce（自閉症學童）的母親就表示從來沒有思考過如何培養他的孩子在領導力上面的能力，

對，完全沒有想過領導能力的培養！我從來不知道要去教他去教別的孩子或別人，而他最近的表現讓我很吃驚，我真的不知道你怎樣教 Bruce 做到的？……我對他從來不曾期待過他能夠去（領導），因為從來也沒有人想過他能夠去教別人……他自己學都很困難了，我們怎敢奢望去想到這個部分……（C 2003TW：26）

而同儕對此一能力也從未想過，Calvin（自閉症學童）的同儕也說，「I didn't know he could be such a good teacher.... About teaching, teach that. And, I did not know he is so good at it.... Nope, I did not [think] about that. Just never crossed my mind...」（翻譯：我從來不知道他可以是一個這麼好的老師……在教學上面，和教這個。另外，我也不知道他在這方面這麼棒……沒有，我從來不這麼認為，也從來沒這麼想過……），表示自己和朋友從來不認為自閉症學童是可以在互動的活動中扮演老師的地位。除此之外，許多相關研究指出，融合教育中普通生可以透過與身心障礙生的相處過程中，學習到接受個別差異度、社會認知成長、

增進自我概念、發展個人原則以及溫暖與關懷他人，並經由教導與幫助身心障礙生的過程中，提高自己的技能（郭淑玲，2004），前述中擔任心理學教授 Eric 的媽媽就感嘆地表示，

I resent a lot of this because it seems to me is as though sometimes he is used as an object lesson for other children to help them grow and develop and his growth and development is kind of, [sigh], set aside or it's counter productive for him to be treated this way. He is much more competent at home than he is in school. And now, I am starting to make a connection which may or may not be accurate. And, think, well, at school, it looks to me as though people do too much for him. They get his stuff together for him, you know, he will just a sort of just let them do it. He is going to be very passive and let them doing all these choices for him, you know, that is not helping him at all. (C2003US : 25)

翻譯：我最近感到很憤怒，因為有的時候感覺好像他（指 Eric）好像被丟在班上成為別的小孩的教育課程或教材，而有關他的成長或發育好像有點（嘆氣）被忽視了，這也是可能助長他被這樣的對待。他在家的能力比在學校好多了。現在我開始進行連結，我不敢說對或不對，是因為學校的同學幫他做太多的事了。他們一起幫他做很多事情，你知道嘛，他就樂得在旁邊等同學幫他做。他也就逐漸變得非常消極，而讓同學幫他做很多選擇，你知道的，這對他一點幫助都沒有。

這位母親在上述研究回饋中批判性地指出

身為一位自閉症孩子的母親回想整個融合教育的過程中，自己的孩子似乎成了班上一般孩子「活生生的教材」，透過幫助他的孩子，一般孩子可以學習到同理心、社會正義、照顧與接納弱勢族群的善心、表現領導力……等，讓同儕能夠學習到身為良善公民應有的態度，然而，她的孩子呢？因為這指標符號的存在，身為「教材」的孩子，在學校的生活中，不論是課堂間或下課，同儕互助（peer helper）的設計讓自己的孩子處處受到同儕的照顧，同儕也對他不抱持太大的期望，也樂於身為一位幫助者。然而放學後呢？他的孩子從未被邀請到同儕家中作客或參加同儕的生日宴會。這位母親表示辛苦幫孩子辦生日宴會的過程中讓她尤感挫折，寄出邀請函時全班都答應參加，但班上大部分同學們往往都會在生日當天上午請他們的父母致電抱歉說臨時有事無法前來，她有好幾年都是五、六個人吃三十人份的大蛋糕！她開始懷疑這種偽善的友善（hypocritical friendly）到底對孩子是好是壞？而當初自己的安排對孩子的成長與未來面對真實的世界是否真的有帮助？

（四）指標符號四：被容忍與忽視（being tolerated and ignored）

老師講解完，全班又繼續寫下一大題，為為不斷的看隔壁女生的習作，還伸手過去摸她的鉛筆盒，小女生仍然繼續寫，並沒有理睬為為……（蘇2000 觀：161）

上述的觀察紀錄可以發現，特殊學童在班上被容忍與忽視的狀況是經常可見的指標符號，就如同在研究緣起中所引述 Eric 母親的話：「To me, it looks like Eric is sort of a pet rabbit in the class, you know, the guinea pig in the cage. Everybody learns to take good care of him...」，在融合教育中，班上同學往往學習到

如何照顧或關心自閉症學童，同時發生的也是對其行為的容忍與忽視，這對原本在瞭解社會訊息有缺陷的自閉症學童更是莫大的挑戰，因為當自閉症學童出現不適當的社會行為時，由於同儕的容忍與忽視，同學們將不會給予明顯的回饋。袁宗芝（2006）在訪談一位同儕蘇偉與自閉症學童叔順有衝突時的對話中，可以看見此指標符號：

蘇：「整個早自習都聽他在那邊吵，不會煩嗎？……啊真是的！只能說早上吵還不夠，中午又在吵！」

訪：「聽說你後來還跟他道歉？你的目的是什麼？希望他閉嘴？」

蘇：「對呀！（他笑出來）」

訪：「全班的人大部分都被他煩過嗎？」

蘇：「差不多，幾乎。」

雖然沒有犯錯，但同儕會因為這指標符號的「指標」作用，仍然向自閉症的孩子道歉，而吝於給於「有意義的回饋」。也就由於缺乏「有意義的回饋」，在筆者的研究日誌中有下面一段令筆者多年來仍印象深刻的紀錄，

我今天在研究的過程中，終於瞭解為什麼 Calvin 的外號叫作 B.C.了，我原來以為因為他長得很高大（他大約高我一個頭，可能有 6 呎多高），所以 B.C.我原來以為是 Big Calvin 的簡稱。不過我記得有一次我在 Calvin 同學前叫他 B.C. 時，他的同學笑了出來，還問我說「you also know it, don't you?」當我問說知道什麼，他給了我一個詭異的微笑，我當時也不以為意。直到今天下午，我終於發現事實的真相了！我今天介入活動做到一半時，Calvin 跟我說他想要上廁所，我剛好也想上，所以我就跟他一

起去上廁所，但是到了男廁的小便斗前，Calvin 不像一般男生用拉鍊上小號，居然開始解他的褲子的腰帶，然後把他的褲子連同內褲一起脫到膝蓋高的位置！整個屁股和生殖器都外露，當時還把其他剛好在上廁所的大學生嚇到了，我趕緊向在場的男大學生解釋他是我的被研究者，是來這裡作研究的，因為患有自閉症，還請他們見諒。等他尿完，我請他趕快將褲子穿上，並問他為何上廁所要這麼作？他說他一直以來都是這樣做，還問我「這樣有問題嗎？」我問在學校他也是這樣嗎？他說他也是這樣做。回到實驗室，我問他所帶來的同儕 Caesar 有關他在學校上廁所的行為（Caesar 是 Calvin 所點名的『好朋友』，Calvin 在朋友品質表中給他超高的分數，不過他沒有給 Calvin 相對高的分數），Caesar 居然說：「Now you see and know why he is called as B.C.」，我說我是外國人所以不懂，他小聲地跟我說，B.C.代表的是「Big Cock」，也就是中文的「大的陰莖」的意思！天呀！我居然之前也跟著他們喊他 B.C.！我後來接著問為什麼他們不跟 Calvin 說上小號不需要這樣做，只要用拉鍊或其他方式就可以，Caesar 的回答是怕他學不會，結果會尿到褲子或是「傷害到 Calvin 的心」，因為老師一再交代他們要對 Calvin 好，而且 Calvin 有些東西是學不會的，大家要善待他（be nice to him）……我想，這是「善待」嗎？（筆者，反 2003US）

上述這段發生在上廁所行為的研究日誌後來筆者也與 Calvin 相關的老師或家長討論，結果發現到大家都完全不知道這回事，也感到很

驚訝與難過，連母親都以為 B.C.代表的就是 Big Calvin，相當遺憾地知道這件事。老師也表示這發生在廁所裡的事他真的沒有辦法掌握。或許廁所裡的同儕互動在融合教育中相對上比較難被掌握，然而教室內的互動中，被容忍與忽視的狀況並沒有比較好，Eric 的母親舉例說，

If another child said, "Don't say shut up" as they would to say to other kids, he might learn from that. But, nobody says that to him. They might tell to the teacher, [raising her voice pitch and whispering softly] "Eric told me to shut up." [looked disgusted and angry], [sigh]. But, they won't say to him because they have been taught to be nice nice nice. And, the teacher instead of saying, "Well, tell Eric how you feel when he said shut up to you? Did you like that?" you know, tell him directly. They don't do that. They take him out, they explain to him as though he is an idiot or half-wit, you know, it is not nice to say shut up....he gets no natural consequence of his behavior. (C2003US : 28)

翻譯：如果有別的小孩可以教他說：「不可以對別人說閉嘴！」就像對其他小孩一樣，他或許就可以學到一些社交的常規。但是，沒有人會對他說這些。他們或許會輕聲地對老師說：「Eric 對我說閉嘴」（母親模仿孩子輕聲偷偷地跟老師打小報告的表情後，出現相當覺得嫌惡和憤怒的態度，然後嘆一口氣）。但是，沒有同學會直接告訴他，因為老師有教這些孩子要對 Eric 很好、很好、很好。然

後，老師也不會直接告訴 Eric 說這樣是沒禮貌的，也不會教孩子直接跟 Eric 說：「你應該要跟 Eric 說當他對你說閉嘴的時候，你不喜歡這樣。」他們根本不這麼做。老師會將他帶到另一個地方，然後把他當作白癡還是弱智，你知道的，對他說出：「對別人說閉嘴不好」之類的話，他的行為根本得不到一般孩子會得到的社會反應。

如同 Eric 母親所說的，教師在教室環境中為了在同學間示範友善對待自閉症學童，當自閉症學童出現不適當的行為時，普遍教師都會給予「相對性容忍或忽視」的對待，也因此這種對待方式讓同儕們學習要對自閉症學童「nice nice nice」，也因此將正確的社會互動訊息削弱。在這指標符號的作用下，讓許多自閉症學童無法獲得「正當的社會訊息」。原本對瞭解社會訊息有缺陷的自閉症學童，更不可能去體察這些被削弱的社會訊息（vague social cues）！此指標符號更與上述其他三個指標符號交互作用，以其肖像符號為中心，在論辯符號的融合教育河流中形成一可怕的象徵符號「失友漩渦」。

根據上述的「失友漩渦」的象徵符號的研究與討論，不論是低社會讚許、低社會聲望、低社會期待或不容忍與忽視等指標符號，可以在過去眾多以橫斷式調查（cross-section survey）取向的研究中發現，但是為了要能夠瞭解這些指標符號或「失友漩渦」的象徵符號的破解之道，實應以縱貫式研究（longitudinal studies）或歷史性回顧（historical retrospection）長期追蹤的研究取向去深度瞭解自閉症學童在不同學習階段時期的友誼建立方式，並能解釋其各指標符號的因果與可能的改善方式，以建立未來營造自閉症學童友誼建立的相關配套措施與再制度面的支援體系。

結論與建議

在印度寶萊塢以電影「Stars on Earth」方式關心特殊學童，該電影中教師期待父親能多瞭解其特殊孩子的處境時，他說了一個故事（原故事源自 Robert Fulghum 所著的 All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten 一書），主角說：「據說南太平洋所羅門島原住民很奇特的伐木方法，當樹木長得過大，連斧頭都砍不了時，原住民會圍繞該巨木並對其大聲的喊叫，據說持續多日，樹就會枯死倒下。其道理是因為群眾的叫喊扼殺了樹的精靈，讓巨木活不下去」。為能夠減少自閉症學童在融合教育中所遇到的困境和挑戰，本研究有下列結論與建議：

一、研究結論

（一）多元彈性的適性教育

本研究結果發現自閉症學童在不完備的融合教育中，不但無法達到教育學者所倡導融合教育所應獲得的教育成效與人權美意，反而會讓其陷入一無法自救的社交困境，無法獲得友誼與同儕的支持。此點呼應吳武典（2005）在「融合教育的迴響與檢討」中所呼籲努力在融合教育未來需要努力方向中所言：「與其強調容易誤解的回歸主流（盲目的『合』），不如強調最少限制的環境、適性教育或因材施教（個別化教學）。若仍強調回歸主流，必須要有適當的配合措施。」當主流環境中的配合尚未成熟之前，也應該在考慮到自閉症學童的障礙類別、障礙程度與居家遠近的情況下，並依照吳武典（2005）所修正的階梯式服務模式中，在普通班（統合教育）、巡迴輔導、分散式資源教室、自足式特殊班、特殊學校、養護機構與醫院的各個可能的不同安置場域中進行自閉症學童多元與彈性的「最適當安置」。

（二）融合教育的過程應避免友誼建立暗藏漩

渦的形成

在融合教育的施行過程中，不論是普通教師、特殊教育教師、行政人員、家長都應該注意到自閉症學童在學習環境中是否暗藏友誼建立的漩渦？根據本研究結果可以發現，「瞭解社會訊息的缺陷」是該漩渦的中心點，接著會引來「低社會讚許」、「低同儕聲望」、「低社會期待」和「被容忍與忽視」的現象，而尤其「被容忍與忽視」又會惡化導致社會訊息的清晰度，形成一惡性循環。

（三）融合教育施行過程應重視家長與教師的感受

本研究發現多數從事實務工作的教師經驗相關研究中都早已將家長與教師的感受發表，然部分縣市教育當局或學校行政主管仍未積極重視與協調其教學負荷、調整班級人數、給予教學資源……等，然本研究認為融合教育施行的成功與否，應來自第一線現場教學教師、家長與學生的感受，教育當局應特別重視其來自基層的聲音。

二、後續研究與建議

（一）後續研究

1. 建議研發介入研究協助自閉症學童的友誼建立

為了消除該漩渦的中心「瞭解社會訊息的缺陷」，本研究建議未來可以採行動研究或介入型研究協助自閉症學童家長與教師透過早期療育、職能治療、社交訓練、治療式遊憩（Therapeutic Recreation）……等各種多元的教育措施，學習以替代方式協助與訓練自閉症學童處理社會訊息。此外，本研究也建議後續研究能針對融合教育中「社會讚許」、「同儕聲望」、「社會期待」和「被容忍與忽視」等現象進行深入研究探討，並研發可能教育介入方案協助自閉症學童或其他特殊學生友誼建立。

2. 建議以長期追蹤或歷史性回顧研究瞭解

自閉症學童在融合教育的適應結果

本研究雖以多年之觀察國內外自閉症學童在融合教育的現象，但受限於文化或環境差異而有不少難以比較之處。因此，建議未來相關研究可以嘗試以同一文化長期追蹤或以歷史性回顧方式研究自閉症學童在接受融合教育後的適應結果。透過長期追蹤或歷史性回顧研究，以期能尋找出長期教育成效，發展未來比較適合自閉症學童的教育模式。

(二) 教育實務上的建議

誠如吳武典(2005)所言：「融合教育的目標並非一蹴可幾，完全融合的理想更是如此；漸進地、有條件地推展融合教育，應是兼顧理想與現實的作法……使特殊需求學生在自然情境中獲得支持，真正融入環境、課程與社會生活」。因此，本研究也在此提醒教育者與家長在融合教育的過程中，應謹慎並時時注意自閉症學童在融合教育中是否有出現「低社會讚許」、「低同儕聲望」、「低社會期待」和「被容忍與忽視」等負向指標符號的出現，並積極加以處理，建議具體處理的方式可參考如Chiang(2003)之情境式修正社會階層理論介入研究或袁宗芝(2006)之研究發現，以自閉症學童做得到且該年齡層學童所認同的「次文化價值」進行介入訓練或教育課程(例如是：「看的到的」、「有身體活動的」、「有測驗反應的」、「有明顯分數的」遊戲或活動)，以改善其負向的指標符號。例如：Chiang(2003)所利用當時流行的DDR跳舞機進行介入訓練建立同儕友誼品質；而袁宗芝(2002)也提及：「小宜最喜歡打電動玩具，當然不是固定打一、兩種，任何新遊戲都會吸引他的興趣，因為技術高超，也常常和別人討論、分享過關的心得」……等，透過訓練出拿手的「專長」或休閒能力，將有利於逐漸改善其低社會期許的指標符號，進而逐步對其他符號進行修正(Solish, Perry, & Minnes, 2010)。由於這些現

象都是可能被及早發現而積極進行預防的，建議透過家長、老師、學校行政單位與學生共同以多元的角度討論因應與解決之道，以避免後續所衍生的問題，以實現融合教育的理想。

參考文獻

- 王天苗(2003)：學前融合教育實施的問題和對策—以臺北市國小附幼為例。*特殊教育研究學刊*，25，1-25。[Wang, Tien-Miau (2003). The challenge of inclusive education in public kindergartens: An example from Taipei. *Bulletin of Special Education*, 25, 1-25.]
- 王慧婷(譯)(2010)：亞斯伯格症與霸凌問題-解決策略與方法(N. Dubin 著：Asperger syndrome and bullying: Strategies and solutions)。臺北：心理。[Dubin, N. (2010). *Asperger syndrome and bullying: Strategies and solutions* (Hui-Ting, Wang, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological. (Original work published 2007)]
- 王蘊潔(譯)(2009)：心，無法審判(左藤幹夫著：裁かれた罪，裁けなかつた「ころ」：17歳の自閉症裁判)。臺北：臺灣商務。[Mikio, SATO. (2009). *Heart, cannot be judged* (Yun-Jie, Wang, Trans.). Taipei, Taiwan: The Commercial Press. (Original work published 2007)]
- 吳武典(2005)：融合教育的迴響與檢討。*教育研究月刊*，136，28-42。[Wu, Wu-Tien (2005). Echoes and reviews of inclusive education. *Journal of Education Research*, 136, 28-42.]
- 李幼蒸(1998)：符號學和人文科學—關於符號學方法的認識論思考。*哲學雜誌*，23，208-222。[Li, You-Zheng (1998). Semiotics

- and human science: About thinking of the epistemology in semiotics. *Journal of Philosophy*, 23, 208-222.]
- 法務部全國法規資料庫 (2009): 身心障礙者權益保障法。2009 年 7 月 8 日, 取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0050046>。[Ministry of Justice (2009). *People with Disabilities Rights Protection Act*. Retrieved July 8, 2009, from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0050046>]
- 姜得勝 (2005): 校園符號與社會變遷關係之研究。教育學刊, 24, 175-202。[Jiang, De-Sheng (2005). The study of campus signs and social changes. *Educational Review*, 24, 175-202.]
- 胡幼慧、姚美華 (1996): 一些質性方法方法上的思考。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。[Hu, You-Hwey, & Hau, Mei-Yao (1996). Some thinking in qualitative research methodology. In You-Hwey, Hu (Ed.), *Qualitative research: Theory, methods and examples in local feminism research* (pp. 141-158). Taipei, Taiwan: Liwen.]
- 孫全文、陳其澎 (1989): 建築與記號。臺北: 明文書局。[Sun, Chuan-Wen, & Chen, Chie-Peng (1989). *Architecture and signs*. Taipei, Taiwan: Ming Wen.]
- 袁宗芝 (2002): 大手牽小手—我和我的自閉兒小宜。臺北: 張老師文化。[Yuan, Chung-Chih (2002). *Big hand in small hand: I and my son, Sao-Yi*. Taipei, Taiwan: Teacher Chang Culture.]
- 袁宗芝 (2006): 青春自閉症者的友誼發展與變異歷程之敘說探究。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。
- [Yuan, Chung-Chih (2006). *A narrative exploratory study of development and change of friendship on the adolescences with autistic syndrome*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University.]
- 高宜芝、王欣宜 (2005): 當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。載於莊素貞主編: 特殊教育教學與趨勢 (55-68 頁)。臺中: 國立臺中教育大學特教中心。[Gau, I-Jr, & Wang, Hsin-Yi (2005). A discussion on factors in success and failure of practicing inclusive education of nowadays in Taiwan. In Su-Chen, Chuang (Ed.), *Teaching and trends in special education* (pp. 55-68). Taichung, Taiwan: Center of Special Education, National Taichung University of Education.]
- 郭淑玲 (2004): 台灣現行融合教育國中普通生與身心障礙生同儕關係之探討。輔仁大學生活應用科學系碩士論文 (未出版)。
- [Kuo, Shu-Ling (2004). *The current status of the inclusive education on the peer relationships between regular students and students with disabilities at Junior High*. Unpublished master's thesis, Fu Jen Catholic University.]
- 陳明珠 (2008): 符號學研究的反身自省: 返回符號體系的思考。圖書資訊學研究, 2 (2), 17-38。[Chen, Ming-Chu (2008). The reflexivity of the semiological studies: Thinking back to the sign systems. *Journal of Library and Information Science Research*, 2(2), 17-38.]
- 黃漢疇 (2003): 符號學理論的應用—以耶穌五則比喻的文學象徵詮釋為例。輔仁大學宗教學系碩士論文 (未出版)。
- [Wong, Hon-Chau (2003). *Application of semiology---Illustration by the hermeneutics of literary*

- symbols of 5 Jesus" parables. Unpublished master's thesis, Fu Jen Catholic University.]
- 甄炳炫 (2004)：推動學校本位觀點之融合教育模式：從發現問題、解決問題到建構模式。國立屏東師範學院特殊教育學系碩士論文（未出版）。[Chen, Ping-shuan (2004). *Creating an inclusive-education model focus on school-based viewpoint from problem-finding, problem-solving to model-creating*. Unpublished master's thesis, National Pingtung University of Education.]
- 潘淑滿 (2003)：質性研究理論與應用。臺北：心理。[Pan, Shu-Man (2003). *Qualitative Research Theory and Application*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 蔡文龍 (2002)：台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。[Tsai, Wen-Lung (2002). *A study on the teaching problems encountered by the elementary schools' inclusionary classes teachers in Taichung County*. Unpublished master's thesis, National Changhua University of Education.]
- 蘇燕華 (2000)：融合教育的理想與挑戰——國小普通教師的經驗。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文（未出版）。[Su, Yen-Hua (2000). *Challenges of inclusive education: Experiences from regular classroom teachers*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University.]
- Allan, S., & Gilbert, P. (1995). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality & Individual Differences*, 19(3), 293-299.
- Allen, G., & Courchesne, E. (2003). Differential effects of developmental cerebellar abnormality on cognitive and motor functions in the cerebellum: An fMRI study of autism. *American Journal of Psychiatry*, 162(2), 262-273.
- Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with Autism: Intervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 283-298.
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issue in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: John Wiley.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484.
- Bunch, G. G., & Valeo, A. A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.
- Chamberlain, B. O. (2001). *Isolation or involvement? The social networks of children with autism included in regular classes*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, CA.
- Chiang, I. T. (2003). *Effects of a therapeutic recreation intervention within a technology-based physical activity context on the social*

- interaction of male youth with autism spectrum disorders. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN.
- Duck, S. (1994). *Meaningful relationships: Talking, sense, and relating*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Evans, J., & Roberts, G. C. (1987). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest*, 39(1), 23-35.
- Goldberg, A. D., & Chandler, T. J. L. (1992). Academics and athletics in the social world of junior high school students. *School Counselor*, 40(1), 40-46.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures: And other reports from my life with autism* (1st ed.). New York: Doubleday.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendship and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Indiana Resource Center for Autism (2001). *Developing friendships: Wonderful people to get to know*. [Videotype]. United States: Indiana Resource Center for Autism
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(4), 217-250.
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74-81.
- MacKay, T., Knott, F., & Dunlop, A. (2007). Developing social interaction and understanding in individuals with autism spectrum disorder: A groupwork intervention. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(4), 279-290.
- Peirce, C. S. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover.
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226-236.
- Spencer-Cavaliere, N., & Watkinson, E. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293.
- Strain, P. S., & Schwartz, I. (2001). ABA and the development of meaningful social relations for young children with autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 16(2), 120-128.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weimer, A. K., Schatz, A. M., Lincoln, A., Ballantyne, A. O., & Trauner, D. A. (2001). "Motor" impairment in Asperger syndrome evidence for a deficit in proprioception. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 22(2), 92-101.

收稿日期：2010.06.30

接受日期：2011.06.20

“Don’t Want to be a Pet Rabbit in Class!”: Using Symbolic Interpretation to Explore the Challenges of Friendship Building on Students with Autism in Inclusive Education

I-Tsun Chiang

Associate Professor,

Graduate Institute of Sports and Health, National Changhua University of Education

ABSTRACT

Purpose: Recent research in inclusive education began using the micro-viewpoint instead of the macro-viewpoint, such as human rights, normalization, mainstreaming, and educational equity, to explore the learning process of students with special needs, teaching experiences of special education teachers, and parent feedback. This study aims to explore the challenges of facilitating ideal inclusive learning environment and to discover possible solutions of friendship building on students with autism in inclusive education through the theoretical framework of semiotics. **Methods:** Integrating macro- and micro-viewpoints within multi-level perspectives, a multi-method qualitative research approach was used to collect and compare the findings of 1 U.S. autism research grant, 1 Taiwan autism research grant, personal teaching/training experiences in adapted physical education, and special education on students with autism. To obtain qualitative information and deepen the findings, recent autism-related theses and dissertations on inclusive education from 2002 to 2010 were also reviewed and analyzed. Constant comparison was used to analyze the qualitative information with QSR Nvivo7. **Findings:** Using semiotics in the Peirce system, the findings showed that a *symbol*, *whirlpool of losing friends*, can be found in a mainstreaming river, defined as an *argument*, to explain the dilemma of friendship building on students with autism. Beginning from the *icon*, deficits in understanding social cues, the whirlpool was formed and reinforced by 4 *indices*, low levels of social desirability, poor social reputation, low social expectation, and being tol-

erated and ignored. Finally, identified as another icon, special education teachers also expressed their feelings of guilt, helplessness, and hopelessness when they found they could not help, improve, or change the current situation in this inclusive education system.

Conclusions/Implications: The results identified that students with autism have challenges in friendship building in inclusive education. Current practices of inclusive education may create challenges that actually conflict with the ideal situation of inclusive education. The findings remind educators to think critically whether inclusive education provides students with autism the right to have a normalized educational environment or if it is actually an instrument of torture that suppresses self-advocacy of students with autism to execute political mainstreaming in ideal educational situations. This study suggests that school authorities and superintendents focus on the individual feelings and personal experiences of students with autism, elicit feedback from parents and special education teachers to provide sound resources, support their needs, and create a friendly inclusive education environment.

Keywords: semiotics, autism spectrum disorder, qualitative research