

## 第二章 文獻探討

在研究過程中，文獻的閱讀可能是一種想法的引領及視野的擴充。我想透過這樣的引領與充實，學習走出過去既定的印象，站在不同的角度看待兒童之間的「友誼關係」。在廣泛閱讀文獻的同時，我也不斷地提醒自己「不要受限於這些已知的事實」，這個歷程裡，我期待自己是學著站在資料之上，瞭望更廣遠的全貌，而非受困於片面的所知。

因此，我將在這一章中呈現幾個幫助我思考與行動的重要學習。這些閱讀既是行前的準備，也是在研究旅程中幫助我拓展所看所想，與現實來回比照、應對的重要資源！

### 第一節 友誼對兒童的意義

對於「友誼」的界定，是我在閱讀時的第一步，畢竟這是本研究的大方向，釐清友誼二字的意義也就相對重要！當試著回答「什麼是友誼？」這一簡單的問題時，我曾列出「是朋友的關係」、「是好朋友之間的互動」、「是一種感情或感覺」……等答案，但總覺得這些回答好像無法完整表達友誼的意義。這樣的感受，我想來自於友誼一詞其實包含了數個重要概念，是難以簡而言之描述。例如在韋氏辭典裡，友誼被定義為「一個人對另一人，在情感及自尊上的依附」。從中，我看到「友誼」強調的兩個要素，一是兩個人之間的依附關係，另外，友誼帶有情感的成分。

也就隨著朋友之間的相互依附，雙方會很自然地表現出各種行為、情感上的互動，並在這樣的互動中滿足個人的需求（Clegg & Standen, 1991; Wright, 1984）。不過，就如 Bukowski

(1993)所提醒的，朋友之間的依附和「親子、師生」等上下服從狀態不一樣！朋友的相處，應該沒有服從與帶領的上下之別，雙方是「平等」的相互依附著。在此，我看到「平等」二字讓友誼關係有了更清楚的輪廓，所謂的朋友應該是並肩而立地站在一起，也擁有相同的權力！

在依附之外，「情感」是另一個重要因素，情感上的相互喜歡，會讓朋友之間表現出不同的行為。例如，我們願意跟朋友分享個人內在想法與秘密，是因為彼此關係是忠誠、開放，而且親密、信任的。情感上的交流，也使得朋友「會為對方著想」，在考慮個人需求是否滿足的同時，也重視對方的想法、感受，於是能表現出分享、支持、幫助等行為(Parker & Asher, 1993; Wenz-Gross & Siperstein, 1997)。

大致清楚了友誼的界定之後，我想將友誼與兒童串連在一起，我好奇兒童又是如何看待與解釋「朋友」二字？朋友之間的「友誼」對兒童而言，會是一種單純的概念？或者可能涵蓋更廣的層面呢？Smollar 與 Youniss (1985)曾對友誼概念有這樣的解釋，他們認為其中涵蓋了「友誼的意義」、「個人對友誼的期待」和「形成友誼的理由」等不同說法。因此，當我們詢問「你覺得什麼是朋友？」時，兒童的回應代表了個人對友誼的解讀，也就是友誼對兒童的意義為何。

兒童是如何描述友誼的呢？Bigelow 和 LaGaipa (1975)以6到14歲的兒童為對象，得到這樣的答案：「朋友就是那些能幫助自己或彼此幫助的人，平常會有共同的活動或遊戲，朋友之間可能有類似的背景、興趣、態度和價值觀，也可能在居住地點上是鄰近的。朋友會相互的評價、羨慕與認同，亦是彼此忠誠、真心、親密的。」除此之外，兒童對於朋友的期待與

描繪，還包括了可愛或高矮胖瘦等外表的特徵，雙方是相互信任、支持、有物質上的分享。他們會重視朋友的人格特質，也要遵守對彼此的承諾（劉苓莉，民87）。

整體來說，兒童對友誼的概念包含了「外在特徵、人格特質、彼此相似、臨近的、共同活動、利他行為、情感」等。從這些概念的集合，我發現兒童並非以單一的角度來解釋友誼，他們既看到了朋友的身材、面貌、居住地點等顯而易見的外在條件，同時也重視忠誠、和善等深層特質，及兩人在相處中的互動與感受。藉著這幾個部分的拼湊，我能比較完整地以兒童的角度，看到他們眼中的「朋友」！

最後，在此一問一答時值得注意的是，兒童友誼概念的形成本來其實是一個逐漸發展的過程，他們的看法會隨著年齡增加而漸趨複雜。這意味著兒童的目光會從朋友的外在條件、相處時個人是否獲益，往外擴展至朋友的潛在特質或相處的感受。但是新、舊概念之間並非相互取代的，新概念只是累積於舊概念之上，而且相對比較重要而已（Bigelow & LaGaipa, 1975; Furman & Bierman, 1984）。面對「友誼概念是漸次發展」的狀況，我似乎從年紀較長的兒童身上，能得到更為豐富的資料。此一了解，也幫助我開始思索研究對象年齡層的設定與選擇！

## 第二節 兒童友誼的相關理論

認識了友誼對兒童的意義之後，我想進一步了解相關理論又是如何分析與解釋兒童之間的友誼，希望藉此能較深入地解讀在研究現場的種種。

## 一、從行為觀點來看兒童的友誼

如同行為觀點一向強調的「刺激」和「反應」，這個角度所看到的兒童友誼，十分注重個人在朋友相處中得到與付出了哪些，而一來一往的「給」與「得」，也影響了兒童之後的行為表現。國外學者 Perlman 與 Fehr (1986) 就曾以行為觀點中的增強理論 (reinforcement theory) 與交換論 (exchange theory)，說明兒童的友誼關係。

以增強理論而言，兒童本來就擁有區辨刺激、做出反應的能力，也能自然地將同時出現的「人」與「增強」作聯結。這樣的聯結，使得兒童喜歡親近那些提供增強的人。因此，具體可見的獎賞也好，隨著相處引發的「高興、喜悅」等正面情緒也好，都會刺激兒童願意再次親近某些朋友。至於兒童喜歡朋友的程度，增強理論認為這和增強出現的「頻率、強度、立即性」有關。這表示在相處中，當朋友越立即、頻繁地帶來增強物，或是增強的等級較好時，兒童就越喜歡這位朋友。

交換論也是從朋友相處時的來往得失，來看待兒童的友誼關係！以 Kelley 和 Thibault (1978) 的說法為例，他們認為關係的本質就是「互動」，而身處在關係中的兩個人是相互依賴的 (引自 Perlman & Fehr, 1986)。因此，當兒童做出注視、對話、分享等行為時，也期待對方能有所反應。在一次次「付出與收獲」的評價中，決定了個人對關係是否感到滿意？也決定了彼此的友誼是否能繼續維持？

就這樣，行為觀點帶領著我從「行為為何發生？」的角度，思考兒童的相處。順著此一思路前行，我們似乎無法否認朋友之間的言談、親近，或許是伴隨著「增強」而來的結果；另外，

當關係裡的雙方越是善於表達與回應，也越能鞏固彼此的友誼！若以單純的交換論來解釋友誼時，我開始擔心智能障礙兒童能否如此順利地在互動中，作出適時、適當的回應？能否主動地引發彼此的互動？另外，一旦智能障礙兒童在表現與回應上都不盡理想，他們是否就一定沒有友誼關係呢？

行為觀點裡的「人」，類似於一個強調行為反應、不停計算投資報酬的個體。但是這樣的看法難以完整、確定地回答我上述的疑問，更無法解釋為何朋友相處時會有親密、利他行為等深層複雜的情感或舉動出現。因此，接下來，我轉以發展觀點來看兒童的友誼。

## 二、從發展觀點來看兒童的友誼

發展觀點中，人會隨著心理與生理的成熟，而有各階段的轉變。這樣的變化，也自然地影響了兒童與朋友的友誼關係。以 Piaget 的認知發展理論為例，隨著兒童認知的發展，從自我中心逐漸轉變為社會中心，也因此發展後期的兒童較能接納他人的看法，體認到每一個人都有自己的意見，雙方看法有時不一定相同（引自吳立焉，民 76）。這種認知的轉變，是幫助兒童與朋友維持較穩固關係的一大助力！

另外，「同理心」也在此過程中漸趨成熟，兒童變得較能覺察到對方的情緒狀態，進一步表現出「支持、幫助、分享」等行為（顏靜芬，民 88）。這些友善的利他行為，也恰是我單從行為觀點所無法完整解釋的部分！最後，因為兒童的發展是全面性的，認知轉變再搭配上語言表達、溝通能力的提升，朋友之間可以越來越熟練地運用表情、聲音、動作等方式進行協商，這些都能幫助兒童的友誼從「短暫的互動」，演變到「能

持續一段時間」。

大概念上，我看到兒童的想法從自我擴展至他人，以越來越「善解人意」的方式與朋友交往、互動。但如果想更貼近兒童的想法與行為，則可以透過 Selman (1980) 所描述的五個友誼概念發展階段來細看兒童的表現：

在階段 0，兒童的友誼只是短暫的物理互動。他們還無法區分朋友的心理特質與物理特質，因此常會把一起遊戲、重覆接觸的玩伴定義為自己的朋友。另外，這個階段的兒童也重視彼此物理性上的相似，而有「男生和男生一起玩」、「因為我們做同樣的事，所以變成好朋友」等想法。

隨著年齡成長，進入階段 1 的兒童開始把友誼視為朋友之間單向的幫助。這個時候，兒童只能單方地考量自己的想法與需求，例如他們會強調朋友要「知道自己喜歡什麼」，或是「能一起做什麼活動」。單向的思考，也可能使得兒童在玩膩了對方有興趣的遊戲時，就決定結束彼此的朋友關係。這種想法上的侷限，要到階段 2 才拓展至考慮彼此的動機、想法與感受。這時，兒童學會在興趣或態度上做出協調，相處中也了多一些親密、分享的舉動，並且在衝突解決後能很快地恢復友誼關係。

友誼關係邁入階段 3 時，兒童和朋友會更加的親密，也從支持、合作中達成共同的目標。在這個階段裡，朋友了解彼此的個性與特質，也願意分享個人較親密的想法和感受。階段 4 的友誼關係，既是彼此依賴，也同時能保有自主性。友誼關係的成熟，使得相處方式越來越開放、有彈性。

「變動」是發展觀點所帶給我的啟示！從中，我看到了「時間」的影響，於是每個階段的兒童抱持著不停變動的想法與朋

友相處，也呈現出不同的行為與期待。兒童的「年齡、階段、行為、想法」就像是相互糾結影響的幾條線索，也是我在解讀兒童友誼時需要注意的！

走出兒童的發展變化，Levinger (1980) 認為其實「友誼關係」本身也同樣是不斷改變的過程。從一開始的彼此熟識 (acquaintance) 到關係的建立 (buildup)、延續 (continuation)，歷程中兒童表現出更多自我揭露的行為，也學習著如何處理相處時的衝突場面。有時可能因為個人或外在環境的改變，會使關係走向惡化 (deterioration) 或結束 (ending)。

關係的變化，提醒著我這一刻所見的，可能是兒童之前互動的結果，而此刻兒童或環境的努力，會緊接著決定後續關係是走向延續或是惡化。於是，我從變動的關係中，看到了時間的作用，這也同時意味著無數的關係轉折與機會！

### 第三節 一般兒童之間的友誼

普通班級中，我期待著智能障礙兒童與一般同儕能有多一些的交往、互動，藉著融合搭起彼此的關係。在真正走入這兩方的生活之前，我好奇班級裡的一般兒童又是如何與朋友相處呢？他們「交朋友」的情形是什麼？又有哪些狀況，使得兩個兒童較容易成為朋友？我想先透過一個又一個的追問與回答，以較寬廣的角度了解普通班級裡一般兒童的友誼面貌。這些描述，也將是想法的建構與探究的基礎。當我能較清楚地回答：「一般兒童和朋友之間就是……」時，也等於從中找到了再進一步聚焦於智障兒童友誼的一大著力點！

## 一、一般兒童與朋友的相處

「我和我的朋友」是談論友誼關係時最常被使用的一個開頭吧！就如同 Mannarino (1980) 所言，人際關係的分析單位應該是「一對」而非「一個人」。於是，兒童擁有越多的朋友，能被討論的內容也就越豐富。

生活裡，一位兒童能擁有的朋友數量是多少呢？Eder 和 Hallinan (1978) 曾以國小五、六年級的兒童為對象，請他們寫出自己好友的名字。結果發現，兒童提出的朋友數量大概在 2 到 8 人之間，而一個兒童平均能擁有 5 個朋友（引自林瑞昌，民 86）。不過，Feiring 和 Lewis (1989) 認為兒童能結交的朋友數量應該是更多的，一位兒童大約能有 9 到 10 位朋友。

就在和這麼多朋友的相處中，兒童有了屬於自己的友誼經驗，也建立了彼此的友誼關係！Krappmann, Oswald, Weiss 和 Uhlendorff (1993) 認為，兒童之間的友誼關係可以包含了「衝突解決、自我揭露、鼓勵、保護、娛樂、爭吵、喜歡、親密」等等；Parker 與 Asher (1993) 則從「娛樂、利他行為、親密、自我揭露、忠誠、衝突」等方面來了解兒童的友誼。不同的探究項目其實全是涵蓋在友誼關係之中，而這些更是我在觀看兒童友誼時可以注意的。

仔細看看這些項目，我發現兒童友誼關係所帶來的並非全是正面感受。Berndt (1996) 就主張這些友誼的特質 (features of friendship) 可能為兒童帶來自我接納、信任與和諧，也可能包含了不安全感、忌妒或憤恨。也因此，在友誼關係裡同時包含了正向與負向特質。兒童之間會相互幫助、合作或照顧，他們能夠一起遊戲或有親密的表現，但也可能有衝突、批



評、背叛、爭吵等狀況。

負向特質重要嗎？兒童之間的衝突，除了當下的不愉快感受，還可能為友誼關係帶來什麼呢？在閱讀中，我發現「衝突」與「維繫友誼」竟是有關連的。衝突使雙方溝通了行為的動機，也藉此了解對方的觀點或想法（Hartup, 1992; Schneider, Fonzi, Tani, & Tomada, 1997）。因此就如 Berndt（1996）所言，「衝突」是朋友相處時的重要經驗。朋友間的「爭吵」不一定是壞的行為，也不一定帶來負向的效果。

於是惟有兼顧正、負向特質的友誼關係，才能較完整、真實地呈現兒童友誼吧！這樣的提醒，讓我走出「友誼關係等於愉快經驗」的狹窄想像，學習著從兒童的衝突、爭吵中看到新的意義。

## 二、一般兒童選擇朋友的情形

雖然友誼關係裡的分享、幫助、玩耍、衝突……等特質是如此的豐富有趣，但是這些也全依賴著關係的締結才有陸續出現的可能。因此，接下來我想回到關係建立的起點，看看兒童之間到底是如何選擇「自己的朋友」？我想知道是哪些因素幫忙拉近兒童之間的距離，使他們能順利地成為朋友？

關於兒童選擇朋友的情形，Epstein（1988）認為可以從外在環境與個人發展等兩方面來看。在環境上，兒童之間能否相互接近影響了關係的建立。因為只有「接近」，彼此才可能有眼神與肢體上的接觸，或是以語言、手勢來相互溝通。這種由接近而引起的互動，在 18 到 24 個月的幼兒身上就可以看到。例如，他們會選擇那些比較靠近自己的幼兒一起遊戲，並

進而建立起彼此的友誼關係。另外，接近除了創造彼此接觸的機會，也有著其他不同的意義。對嬰幼兒來說，這些接近自己的朋友代表了安全、熟悉的感覺；對大一點的兒童，彼此的接近則多了一起遊戲、共同活動等功能（Epsein, 1988）。

於是，我在「接近」中看到了兒童變成「朋友」的機會，而這種機會的產生，不正也是「融合教育」所期待的。透過「接近」，兒童之間才有接觸、了解、交談的機會，才有更進一步成為朋友的可能！在學校生活中，兒童會自然地 and 坐在附近的同學討論功課、詢問問題、分享意見，也能有較多相互合作、幫助的機會。但，並非只有「兩個兒童坐在一起」等位置上的安排，才能創造彼此的接近性。Epsein（1988）提醒著從更大的範圍去看待「接近」二字，例如：兒童所在班級的人數是多或少？老師教學的方式是自由或有結構的？學校如何安排每日的作息？建築物的設計是否方便兒童進行團體活動？學校裡，又有哪些課餘活動？這每一個問題的回答，都代表著兒童在學校生活裡，被創造或被刪減了哪些彼此接近的機會，而這些也正是外在環境上值得被思考、努力或關注的！

在環境安排、變動的同時，兒童本身也在不停地成長。於是，隨著兒童的發展，他們對於朋友特質的著重之處，也在不停改變。一開始，兒童會在意朋友外在明顯可見的特質，他們會注意到朋友的年齡、性別、種族、名字、外表、健康情形等（Epsein, 1988）；之後，兒童會看到朋友的個性、情緒、能力等內在深層的特質。李駱遜（民 86）就發現國小學生選擇朋友的條件中，有超過一半以上的項目是屬於個人深層特質。例如，他們會選那些個性上活潑大方、待人親切且容易相處的兒童當朋友，也喜歡那些能幫助別人、能分享食物及玩具、讓人

開心的同學；他們會在意彼此相處的情形，而選擇和體貼、能主動關心別人、不會亂發脾氣的人交朋友。就這樣，從外在特質到深層特質，我發現兒童對於選擇朋友一事是越來越趨成熟。在具體可見的外在特徵之外，兒童也學著在日常相處中觀察對方潛在的特質。那些無法一眼看見的個人情緒、個性與能力，在兒童選擇朋友時將有一定的影響力！

整體來說，一般兒童彼此的接近與認識，是形成朋友關係的第一步，但是隨著接近而帶來的相處、互動，也影響著兒童願不願意選擇對方當朋友。因此，在討論兒童選擇朋友的情形時，我可以從「外界提供了多少機會？」、「兒童本身的特質又是如何？」等兩個方向來深入思考。

#### **第四節 智能障礙兒童與一般同儕之間的友誼**

認識了一般兒童的友誼關係之後，這一節，我把焦點轉到智障兒童與一般同儕身上。我在走入現場描繪屬於自己的所看所聽之前，先大致了解一些智障兒童與一般同儕相處的情形，也由這些「已知」在過程中觸動與引發我去探討更多的「未知」！

##### **一、智能障礙兒童與一般同儕的相處**

一般同儕居多的普通班級之中，智能障礙兒童是以怎麼樣的角色身處其中呢？群體生活裡，智障兒童是受歡迎或被忽視排擠？就如同上一節所閱讀到的，朋友關係的建立需要彼此接觸、認識的機會，但智能障礙兒童一旦被放置於普通班級之後，他們能擁有怎樣的「社會地位」？從閱讀中發現，以「班級團體」的角度來看待智障兒童時，群體的想法是紛歧的。有

些研究認為智障兒童可以擁有正向的、與一般同儕相同的社會地位 (Kemp & Carter, 2002; Kozleski & Jackson, 1993); 但是, 有些則發現他們在班級裡的社會地位偏低, 常常是被拒絕或被忽略的一群 (Hall, 1994; Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999; Siperstein, et al., 1997)。以 Siperstein 等人 (1997) 的研究為例, 有 16% 的智障兒童可以被一般同儕接受, 另外有 16% 會被拒絕, 而剩下 68% 的智能障礙兒童在班級中則是屬於被忽略的一群, 對班級的影響力是極低的!

從正向、一般到被忽略、被拒絕, 我看到了智障兒童在班級裡的社會地位並非絕對低落的。他們雖然帶著智能障礙的身份進入班級裡, 但是也有可能順利地被團體所接納、喜歡。不過, 從被團體接納到結交到屬於自己的朋友, 我好奇智障兒童也能和其他同儕一樣, 能平均擁有 5 個朋友? 對此, Buysse, Goldman 和 Skinner (2002) 曾調查學前融合班級中障礙兒童的朋友數量, 發現他們能擁有的朋友較一般同儕少, 而且和朋友之間也少有互惠的行為。雖是如此, 融合還是為障礙兒童的交友帶來了不一樣的收獲! Heiman (2000) 就發現在普通學校裡就讀的智能障礙者, 會比在特殊學校裡的擁有更多朋友。於是, 這樣的結果回應了融合的重要, 而這也正是我們期待著能在普通班級中看到的!

社會地位反應了智障兒童被團體接納的情況, 而朋友之間的相處則是更細膩地呈現了兩個兒童之間的友誼關係。在每日的學校生活裡, 智障兒童是如何和他們的朋友相處呢? 智障兒童是能真正和其他人玩在一起, 還是只扮演一位無聲的旁觀者? 在閱讀中, 我看到了大多數的研究是將對象擴及至探討障礙兒童與一般同儕的相處。即使如此, 得到的結果仍是相當不

一致！

有些研究裡，智能障礙兒童能和一般同儕相處得很好。Dyson (2005) 以融合式幼稚園的幼兒為例，發現 83% 的普通幼兒喜歡和障礙幼兒一起遊戲、能相互幫忙，更有些普通幼兒會邀請他們到家裡作客，或是一同參加課外活動。有時，融合拉近了障礙兒童與一般同儕的距離。一般同儕會因為彼此同班，而覺得障礙兒童是朋友。在見面時，會向障礙兒童打招呼、知道對方的名字，也能一起遊戲或聊天 (Bunch & Valeo, 2004)。

不過，有些研究中智障兒童的學校生活卻是十分孤單！他們的下課時間常是一個人獨處或坐在一旁觀看其他同學遊戲，很少和同儕有互動、聯結的經驗 (Kemp & Carter, 2002)。在學校裡，這樣的缺乏聯結也清楚地反應在智障兒童的互動對象上，他們雖然身處在普通班級裡，互動的對象卻常常是班級裡的教師、其他障礙兒童或自己的手足 (Bergen, 1993; Heiman, 2000; Scheepstra et al., 1999; 鄒啟蓉, 民 93)。

這樣的結果，顯示了「進入普通班」、「融合」與「交到朋友」似乎不是等同或必然存在的關係。智障兒童既可能透過每日的相處，而與一般同儕發展出不錯的友誼互動，但卻也可能在班級裡扮演著疏離、孤單的角色。因此，在智障兒童與一般同儕的友誼關係上，我發現「融合」能創造的只是「機會」，而非全然的「保證」！

最後，從融合中帶來的友誼，大概會是怎樣的面貌呢？Turnbull, Blue-Banning 和 Pereira (2000) 發現「幫助」是特殊兒童友誼關係裡的一大部分，一般同儕總是在課業或行為上給予智障兒童很多的協助。班級裡的女同學在與智障兒童互

動時，更是常扮演著「幫助、照顧、母親般」的角色，而且會把「為智障兒童提供服務」視為是必要的（Scheepstra et al., 1999）！

雖然兒童間的相互幫忙本來就是友誼關係裡的一部分，但在幫助之外，是否還存在著其他互動方式呢？這是我深感好奇之處！因為就像 Bergen (1993) 所提醒的：當友誼關係裡只剩下單方向的照顧時，障礙者很可能反而成為一般同儕的「寵物」，而非平等的友誼關係了！這段話，引著我重新思考同儕的「幫助」在智障兒童友誼關係裡，究竟代表了什麼？也許在樂見智障兒童與一般同儕間藉由幫助而有所聯結時，我們還可以抱持多一些期待。畢竟，「幫助」不該是友誼關係裡的全部，關係裡可能還包含了親密、忠誠、相互喜歡等更多更多的特質（Turnbull et al., 2000）。

閱讀中帶給我的另一個重要啟示是：在討論智障兒童與一般同儕的相處情形時，綜合著了解雙方的想法與行為表現，才可能較真切地描述友誼關係。例如在相同的幫助行為裡，一般同儕究竟是帶著「母親般」的心態照顧智障兒童？或僅是同齡朋友之間的伸出援手？兒童想法的確認，才能澄清每一個行為背後的意義，也才能深入一些地解釋我所見到的友誼關係。

## **二、影響一般同儕選擇智能障礙兒童當朋友的因素**

在前一節裡，我看到了一般兒童選擇朋友時，會受到外在環境與兒童本身特質的影響。但是當互動的一方為智障同學時，哪些狀況又可能影響一般同儕選擇智障兒童當朋友的意願呢？在這裡，我發現重複出現的是「智障兒童」與「成人」這兩方的因素。

智障兒童本身能力與行為表現，常會影響他們和一般同儕的互動。以人際交往時的語言能力為例，智障兒童常使用單字或片斷的句子來進行溝通（張秋珍，民 81），而這種表達方式可能造成同儕理解上的困難，也減少了與智障兒童再進一步對談的意願！另外，認知能力的不足有時也限制了智障兒童友誼關係的建立。他們與一般同儕少有共同的生活經驗、共同的興趣，使得兩者之間很難找到相關的主題來進行對話（Hughes et al., 1999）。

在行為上，智障兒童的自我概念與情緒控制影響了他們的表現。自我概念上的消極、自卑，容易使智障兒童退縮、不敢參與同儕活動，而這樣的退縮也減少了一般同儕與他們相互接觸、發展友誼關係的機會。社會情緒上的不夠成熟，則使智障兒童可能表現出冷淡、愛發脾氣、坐立不安、自我控制較差等舉動（梁偉岳，民 84）。這些行為表現，容易使一般同儕對智障兒童有負面的看法，認為他們常常會有不良的行為表現！最後，智障兒童社會能力上的不足，在面對突發的狀況時，常有不知如何反應或不當反應的情形。這樣的表現，讓智障兒童較難被一般同儕所接納，能獲得的社會機會、支持也就相對較少（Evans & Meyer, 2001）！

除了智障兒童的能力、表現可能影響一般同儕擇其為友的意願之外，成人的因素亦是不容小覷。校園生活中，班級教師是兒童能接觸到的重要成人，教師的一舉一動將影響智障兒童與同儕間的關係。教師在課程設計、活動與環境安排的用心，都可能創造出智障兒童與一般同儕相互接觸的機會。例如，合作學習(cooperative learning)是融合教育中常見的教學策略，教師依照學生的學習能力、表現、動機、性別、社交狀況

及社經背景等條件，將學生分配到不同的小組相互學習與指導。在普通班級裡，異質分組 (heterogeneous group) 的安排能幫助特殊兒童的課業學習，同時也在相處中增加一般同儕對他們的認識 (Han & Chadsey, 2004)。

課餘時間的互動，Miller, Cooke, Test 和 White (2003) 則以友誼圈 (friendship circles) 的方式，替三名國小階段的障礙兒童建立起班級中的支持網絡。被選擇進入友誼圈的一般同儕會跟障礙兒童一起吃午餐，其他時間也需要表現出友善的行為。障礙兒童透過這樣的支持降低了不適當行為，與同儕互動時也更有自信，甚至能進一步將互動行為類化到遊戲情境或友誼圈以外的兒童身上，而與更多的同儕建立起友誼關係。

從動態的活動走向靜態的空間布置，兒童身處的教室環境也左右著彼此的相處。教室裡，整體的空間設計、教具和器材擺放可能吸引或降低兒童某些行為。於是，良好的空間規劃既能減少兒童之間的衝突，也將促進雙方良好的互動與溝通 (Graham & Bryant, 1993)。McCormick(1997) 因此建議，在融合的情境中，教師可以在教室裡多安排社會遊戲或能引發兒童合作的材料與活動，以增進智障兒童與一般同儕的互動。

除了互動機會的創造，智障兒童與一般同儕友誼關係的建立，也與兒童的能力、想法有關。雖然智障兒童能力上的限制是無法否認的事實，但我卻在閱讀中發現「教師的積極介入可能帶來改變」！例如，教師可以加強智障兒童現有的能力，讓他們學習適當的對話、請求幫助、交換意見、道歉、表達感謝等技能 (Harriott & Martin, 2004)。這些社交能力的提升，讓智障兒童在對話、互動、行為反應上都更適切，也更有可能與一般同儕結交朋友！



一般同儕方面，兒童的想法常受到過去經驗與個人理解的影響。不了解障礙兒童的特質，或是過去沒有接觸的經驗，容易對障礙者有著「怪異、難以接近」的刻板印象。Rothlisberg, Hill 與 D' Amato (1992) 就認為這樣的認知使「智能障礙」的名稱成為一種負向標記，也減低了智障兒童被同儕選為朋友的機率。另外，標記帶來的負向效應也反應在「同儕壓力」上，Han 和 Chadsey (2004) 詢問六到八年級的學生為何不選障礙者當朋友時，發現有 14% 的學生認為擁有這樣的朋友會被其他同儕所嘲笑。於是，一般同儕在想法、印象、感受上的種種，限制了與智障兒童互動的意願。

不過，值得慶幸的是，這些負向認知是有可能被打破的。一般同儕想法上的侷限，可藉由新觀念的傳遞來擴展、更新！Keller 和 Sterling-Honing (1993) 以 4 到 5 歲的學前幼兒為對象，教導「認識障礙兒童」、「如何幫助障礙兒童」、「如何和障礙兒童做朋友」等知識。結果發現想法的教導，使得一般幼兒與智障幼兒之間開始有了打招呼、握手、給予物品等互動。於是，想法的改變反應在一般同儕的行為舉動上，而這種改變也可能開啟了智障兒童與一般同儕的友誼關係！

就這樣，在談論一般同儕選擇智障兒童當朋友的情形時，我看到了智障兒童的能力與行為表現，也了解同儕的想法與做法。更重要的是，我發現「成人的作為」在友誼關係裡竟是如此不可或缺的一環，成人像是隱身於關係之中，推動、改變了友誼關係的形成與發展。這樣的轉變，也再次回應了 Levinger (1980) 的說法：「友誼關係是一個不斷改變的過程。」於是，我相信一般同儕選擇或不選擇智障兒童為友的種種原因，是珍貴地反應了兒童這一刻的想法；也因為這樣的了解，成人的介

入才會更為適切。所以，在選擇朋友探究上，我想兼顧「選擇」與「不選擇」智障兒童當朋友這兩方的聲音，希望從這樣不同角度的眾聲喧嘩裡，得到更為豐富的聽與看！

## 小 結

這一章，我試著從友誼對兒童的意義、兒童友誼的相關理論、一般兒童的友誼、智障兒童與一般同儕的友誼等幾個方向，來初步建構「友誼」、「一般兒童」、「智障兒童」之間的脈絡。

友誼關係裡的正負向特質，像是編織兒童友誼的幾條經緯線，完整、真實地涵蓋兒童之間的友誼關係。但是，帶著「智能障礙」身份進入普通班級的兒童，是否也完整地擁有自己的友誼關係？閱讀裡的種種不一致、紛雜的結果，讓我的探索有著無限的可能。融合的校園生活，為智障兒童帶來的可能是一般同儕的接納，也可能是班級裡的疏離，我相信因為這些「不一致」背後的「不確定」，讓智障兒童與一般同儕的友誼關係，有更多的機會與轉變！也因著這樣的相信，我帶著無限的好奇與期待展開探究！