

第二章文獻探討

憑著研究者對 AS 學生身心特質的初步了解以及與 AS 學生的相處經驗之外，試圖再由更多的文獻對於 AS 學生身心特質的描述談起，以及有關 AS 學生的身心特質所造成對其學習認知及學校生活人際關係之影響，也對於常被同時提起的資優、ADHD、高功能自閉症等加以討論，接著則談論有關友誼對 AS 學生的重要性以及他們所遭遇的友誼難題。期待在此討論後，以此為基礎，對本研究之進行更為專業。

第一節 亞斯伯格學童的樣貌

壹、什麼是亞斯伯格症？

Wing (1981)發表的一篇論文第一次使用 Asperger's Syndrome 來形容一群孩子和成人的特質，與 1944 年維也納的小兒科醫師 Hans Asperger 所描述的族群相似度很高。他們都描述這群孩子的“不善社交、溝通不良與特殊的興趣”。

根據美國精神醫學會之《精神疾病的診斷與統計》修正版 (DSM- IV-TR,2000)

1. 社會互動方面本質上的障礙，至少符合下列兩項行為的描述：
 - (1)非語文行為如視覺注視、臉部表情、身體姿勢及手勢以規範社會互動的使用方面的障礙。
 - (2)不能發展出與其發展水準相稱的同儕關係。

(3)缺乏自發地尋求與他人分享快樂、興趣或成就(如:對自己喜歡的東西不會炫耀、攜帶或指給別人看)。

(4)缺乏社交或情緒上的相互作用。

2. 行為、興趣、和活動方面有限的、重複和刻板的形式，至少符合一項行為的描述：

(1)沉迷專注於一種或一種以上，在強度和焦點上不正常的刻板和有限的興趣形式。

(2)明顯地對特定的、非功能性的常規或儀式不變的堅持。

(3)刻板和重複的動作舉止。

(4)持續的沉迷於物體的部分。

3. 此障礙導致在社會、職業、或其他重要領域功能方面臨床上顯著的障礙。

4. 沒有臨床上顯著的一般性語言遲緩(如兩歲時會使用單字，三歲時會使用溝通的語句)。

5. 在認知發展或年齡相稱的自我協調技能、適應性行為(有關社會互動則除外)，以及兒童期對環境的好奇等發展，臨床上並無明顯遲緩。

6. 不符合其他的特定的廣泛性發展疾患或精神分裂病的診斷準則。

其他主要特徵詳述如下：

一、社會功能的損傷

DSM-IV-TR 指出「社會互動障礙是持久的、顯著的」；AS 兒童在社會互動上處於兩個極端：從畏縮到主動表現，他們都有可能呈現出來。不管是哪一種，往往被認為是笨拙的、自我中心的、缺乏同情心的。根據 DSM-IV-TR 及 ICD-10 描述 AS 的特徵：在社會功能上缺乏與他人互動的品質包括無法理解別人的想法、非語言的表達例如：眼神的接觸、表情、及肢體語言等，會顯現出來的可能行為是：跟人說話距離太近、插嘴、不懂說話輪替等等，常獨自享受自己的興趣中，對於別人善意的加入，有時反倒可能生氣，甚至做出粗魯與攻擊的行為，同時也可能激怒他人。即使能和別人玩，仍比較傾向強迫或是操控全局。這些特殊之處也容易造成同儕對 AS 學童的不諒解或是排斥，也易導致 AS 學童極端受挫、沮喪。

二、學業成就

AS 學童通常具有一般水準的智力，也能進普通班就讀，但是還是會遇到學業的問題，由於他們的社會與溝通上的障礙，聽語理解能力及組織力很弱，再加上固著與狹隘的興趣、固執又不懂得變通的思考模式、缺乏彈性、解決問題的能力很差及不懂發問技巧、加上脆弱的社會性挫折忍耐力，容易造成學業表現不穩定。另外，對於抽象概念的理解也有困難，必須透過許多支持、協助才能克服困難。學習上的困難，有時也容易受 AS 說話時較超齡的用字遣詞的方式，而被誤認能力不錯，導致忽略其他方面

確實是需要協助的。在班級的活動中，因為 AS 的注意力常聚焦在特殊的地方，所以顯得不專心而且跟不上班級的步調；加上無法分辨哪些是與班級活動相關或不相關的訊息，於是會退回自己複雜的內心的世界，而讓人看起來他是在做白日夢或是發呆，於是容易產生學習困難(Happe,1991;Myles & Simpson,1998;Myles & Southwick,1999)。學業成績表現各科並不平均，通常在記憶力的表現很好，但比較屬於機械式的記憶；對於使用的字彙語詞的表現也讓人印象深刻，那通常是因為聽過別人的描述而記住，並非真正的理解；他們的記憶表現就如同播放錄影帶一樣。至於問題解決能力的技巧及較抽象的思考能力較缺乏，必須透過許多支持、協助才能克服困難。另外，AS 說話時較深奧的用字遣詞方式，常被誤認能力不錯，而導致忽略其他方面確實是需要協助的(Karen,1995)。

三、行為和興趣

AS 學童在很小的時候就可能表現出對於某些特定事物有不尋常的興趣他們投入許多時間在這些興趣上，然而這樣的著迷會被後來另外新的興趣取代，這樣的行為、特質會持續至成人時期，但是也有可能是未來職業發展的一個方向。另外，也有資料顯示：在侷限的興趣方面，有些 AS 是蒐集特定的物品，但也有些是顯現在蒐集資訊上，原因推測是：1. 為了要幫助與他人的談話能繼續下去 2. 表現他們的聰明才智，因為他們不想總是屈於

劣勢 3. 提供秩序感和一致性 4. 從固定的例行程序中，幫助放鬆心情 5. 鑽研興趣，沉迷於某種嗜好，常讓他們感到很快樂(何善欣譯，2005)。

Grandin 則鼓勵老師和家長允許 AS 兒童發展他們特殊的興趣，即使有時讓他人感覺怪異或太著迷(Grandin & Scariano, 1991)。宋維村(2005)也建議家長可從孩子的興趣中去發掘他的專長。

四、感官特質

Kanner(1943)與 Asperger(1944)都觀察到 AS 兒童的感官方面對於某些刺激容易有反應。在視覺、聽覺、觸覺、味覺、嗅覺、疼痛感和溫度上都有不同程度的過度敏感，這些敏感有時易造成他們負面影響的反應。例如：觸覺上，不喜歡同學突然的觸碰、無法讓人碰觸他的頭髮或讓人剪頭髮；聽覺上害怕某些聲音，例如：吸塵器、果汁機等發出的聲音。”事實上，家長和老師曾指出學生的行為問題和他們接觸刺激所引起的恐懼有關聯”（引自楊宗仁，楊麗娟，張雯婷譯，2005）。雖然感官的過度敏感有時困擾著他們，但是相對的也可利用這樣的特質去發展出對音感、材質、視覺圖像等的才能。例如：Dewey(1992)他自己就因此發揮他的特質、才能而成為一位鋼琴家。

五、認知

其主要的特質有：

1. 記憶力佳：圖像式記憶
2. 缺乏彈性的思考：心是單向道，解決問題的方法只有一種。
3. 閱讀、拼字和數字：有些 AS 認字能力超強(hyperlexia)，但無法理解字裡行間的意思(Tirosh and Canby,1993)，也有些在很小的時候就發展出算術的能力。
4. 想像力：AS 學童內在世界可以是豐富而具有想像力的，是逃離現實世界的避風港，也是學術追求的起步。另外，許多研究亦指出 AS 有心智理論(the theory of mind)的障礙，也就是他們無法設身處地的設想別人的想法、意圖。

六、動作笨拙

AS 在動作協調性方面常有問題(motor clumsiness)，學前可能動作發展學習較慢，學齡期則容易因動作協調有困難，而不喜歡上體育課，；另外，小肌肉較無力的情形則易影響書寫能力；他們確實有生理上的困難，並不是懶惰。研究顯示，動作笨拙的問題不是 AS 獨有的特質，但是有 50%~90%的 AS 有動作協調的困難(Ehlers & Gillberg,1993;Ghaziuddin & Butler,1998;Gillberg, 1989;Tantam,1991)(引自 Barnhill,2001)。動作協調的困難讓 AS 在學校較難參與競爭性遊戲，因為這類活動需要使用較多的動作

技能;而遊戲競賽是學校生活的主要社會性互動，所以對他們產生重大的影響。另外，精細動作的不靈敏則影響了他們的書寫活動(Myles & Simpson,2004)。

貳、AS 與高功能自閉症、注意力不足過動症、資優及其他障礙的相似之處

根據心理學者 Kenner 早期的描述，AS 兒童和青少年具有的特徵和自閉症兒童與青少年一樣。但是，AS 也有自己獨特的特性，會表現在社會互動、說話和語言溝通、認知與學業學習、感官特質以及肢體和動作的技能等領域的異常或缺陷(許正典，2005)。

一、AS 與高功能自閉症

AS 近期也常被拿來與 HFA 相提並論，雖然它們有一些類似的特徵，但是 AS 仍有一些獨特的特性及與高功能自閉症有不同的發展上的進步和預後(prognosis)。1. 在語言表達方面:AS 顯現的比 HFA 來的較正常(Adams, et. all, 2002; Firth,1991; loch-Rosen, 1999)。而且由於 AS 通常在七歲或七歲以後被診斷確認是 AS (Gillberg & Gillberg, 1989)，所以是否 AS 在更早期有語言發展的遲緩或變異?目前仍是有爭議的。2.在智力測驗的得分上：AS 比起 HFA，語文智商(VIQ)表現得比作業智商(PIQ)來的高分(Gillberg 1989, Ozonoff & Farham , 1994;引自 Bloch-Rosen,1999)。

3.在家族史方面 AS 通常也比 HFA 較容易看到，尤其是在 AS 的父親身上。動作方面的問題則是 AS 比較有困難，且徵兆出現的比較晚(Firth,1991)。

4. 在依附關係上，AS 通常與特定的家族成員會有依附關係，對於同伴也會想要互動，雖然方式有時是怪異的；而 HFA 則顯得較退縮與冷漠(Klin & Volkmar, 1997)。

5.吳佑佑(2005):在行為上，” 「亞斯伯格症」跟「高功能自閉症」的孩子一樣「固執得不得了」”。

6. 至於在心智理論方面則研究顯示 AS 擁有比 HFA 較高的心智理論(Meyer & Minshew,2002)。但學者也同時指出這可能是他們較高智商和口語能力的補償策略的關係；另有資料顯示：AS 即使通過心智理論，但是在生活中並無法去運用這樣的能力(Ozonoff,Rogers& Pennington,1991)。

7. 社會互動方面，HFA 比較是退縮也比較沒興趣和他人互動的，然而，AS 則是會渴望去接近別人，但總是缺乏適當的技巧去和別人互動，所以 AS 的孤單並不是刻意的，而是不得要領之後不得不落單的(Klin & Volkmar, 1995)。

綜合上述，AS 的外顯症狀比 HFA 較不明顯，臨床上 AS 較晚被鑑定確認，或是沒有被鑑定出來，是常發生的情況，所以 AS 在教育方面的需求較不容易得到需要的支持(Firth,1991)。

二、AS 與注意力不足過動症

Myles 和 Simpson(1998)描述 AS 顯得粗心或很容易分心，在被診斷為 AS 之前有往往曾經被診斷為 ADHD (Myles &

Simpson,1998)。例如：Ghaziuddin 等(引自 Barneill,2001)發現：“參與他們研究的 AS 兒童超過一半的個案在評估過程中或診斷的病史裡，記載為 ADHD；而成人的 AS 則是普遍的有憂鬱的現象。”除此之外，被確認診斷為 AS 之前，也容易合併有其他不同的診斷，或是診斷上的改變(Twachtman-Cullen,1997)。例如：容易被診斷有行為問題、妥瑞氏症或是其它情緒障礙等。

Barnhill,Hagiwara,Myles 及 Simpson(2000)從家長老師和學生們所完成的行為評量表中，發現家長察覺他們的孩子在各種社會性相關領域中出現如：攻擊行為和過動症狀，以及內在的畏縮問題的「風險」，但是老師們並不察覺這些兒童、青少年有那麼多明顯的問題。(楊宗仁等譯，2005)。江長奇(2005)則指出，臨床上，AS 和 ADHD 完全不一樣，自閉症和 AS 的小朋友共同的最大特徵是興趣非常一致，但 ADHD 的想法則是非常跳躍式。另外，也可能由於 AS 常著迷於某些事情而讓人覺得他是很容易分心、失神的(Carrington et al.,1999)。

三、AS 與資優

AS 學童在認知方面的特性：通常可能有中等或中等以上的智商，而且也有可能顯現他能力很好的一面。雖然他們有的智商很高，但與資優學生來比，他們有容易分心的問題，而資優學生明顯沒有這種問題；因為資優的學生對於有興趣的事物往往很著迷，而且了解頗為深入，也顯得很專業，但是，AS 相對在不

管是知識上、思考上和社會認知理解及擷取重點的能力都顯得很弱。Gallagher & Gallagher(2002)則提到並非全部的 AS 都是資優，但資優的孩子裡有的被診斷出是 AS。但是，就如有關 AS 感官特質中所述，AS 中有人發揮感官上特別敏銳的特長及對興趣的著迷因而成為服裝設計師、建築師、音樂家、或是在電腦、數學、機械等領域都有傑出表現(Granidn,1995;Dewey,1992;Hane,1996;Dillon,1995;Rimland,1991)，這些特殊、傑出的表現還是會讓人將他們與資優聯想在一起。由於 AS 的智力和口語上的能力往往掩蓋了他們的障礙(disability)，可能只是讓他們成為”令人討厭的怪人”或是導致其他錯誤的診斷包括:學習障礙，行為問題或注意力缺陷等等(Safran,2002)。但是，若能在學習上提供他們所需支持，幫助他們發揮興趣與專長，有了足夠的自信心，就能突破他們的障礙，也更能適應人群、更能享受生活及發揮能力 (Stehli,1992)。

參、溝通上質的障礙

根據 DSM-IV-TR(2000)的分類(criteria)，AS 有溝通上質的困難，重複性的行為，但又有正常的認知和語言發展。他們經常缺乏對社會習俗習慣的了解而且很明顯在社交上顯得笨拙及沒有技巧，同時又缺乏同理心，所以常常誤解社交上的訊息。Attwood(1998)指出 AS 在語意、語用及語調上有異常。其他也有人持相同看法:認為 AS 的社交上主要的困難在於-難以理解互動

性的社交對話及溝通上的語意(Adams et al.,2002)。同時也由於語意的理解困難，學者們推論 AS 可能較難理解”幽默”的概念；而目前對於 AS 的幽默感並沒有太多的文獻，但 Adams 和 Earles(2005)從他們有關 AS 與幽默的研究中則發現: AS 對於理解默劇式的幽默較口語的幽默來的好。Winner (2003)則認為 AS 越來越大時，就會透過觀察別人並模仿他人的幽默感，但他們不會區辨何時何地適合發揮同樣的幽默感，這也就是他們常讓人感覺怪怪的原因之一。此外，他們較無法理解抽象概念的描述，除了無法了解幽默之外，語言使用上的象徵性，如隱喻、雙關語、慣用語、比喻、諷刺等等也都有理解的困難。

Safran(2001)則描述 AS 的小孩為”無法理解社會性線索 (social cues)的” ”小教授”。一般人在對話時，會有音調或聲量的變化，以表達情緒或強調重點，但 AS 講話缺乏這樣的變化(Fine et al.,1991)，他們要不是聲調平平，不然就是過度強調。而且他們除了說話缺乏語調上的變化外，說話腔調也可能較奇特，以及日漸長大往往說話過於正式(overly formal) ，或是很像是在賣弄學問，往往不太受同儕歡迎；亦或是選詞用字很像大人，也容易激怒同儕。AS 常發生的溝通問題往往包括有:無法理解別人說話的手勢、表情、姿勢等非語言訊息:包括不能理解他人臉部的細部表情、眼神、肢體動作等等，跟對話者也常常沒有適當的距離表現的太過親近，常常讓人覺得突兀(Safran,2002)。肢體語言笨拙或說話時機不對，不懂說話的輪替，無法判斷他人對話題是否

有興趣，只自顧著滔滔不絕的談他自己有興趣的話題，打斷聽者說話等等。

Grandin(1995)，描述她的經驗：

我總是找不到適當的時機加入，每一次的切入好像都是錯誤。

因此讓他們經常被認為是社會性笨拙的、社會性技巧不靈光、情感遲鈍；自我中心、缺乏同情心和理解力。Attwood(1998)則指出 AS 明顯的缺乏”心智解讀”或”心智理論”的能力，也就是無法去設想別人的想法的能力。另外，常見到他們聽不懂時不會求助或澄清，例如：當談話進行中，AS 若不明瞭對方說話的內容，往往會直接停頓很久，讓談話變得很沉悶，或是光講他自己的話題，一般人會有的「澄清」彼此說話內容，AS 沒有這樣的概念。

肆、AS 學童的情緒的特質

(一) 焦慮

對 AS 學童而言，壓力最大的事就是人際互動。像非結構性的下課時間，對他們而言是極大的壓力，因為他們得面對如何和別人玩及其所帶來的焦慮。他們的內心世界常對自己的看法是負面的，因為他們的特質是容易焦慮、害怕和自我懷疑。為了在社交圈被人接受，有些青少年 AS 用「刻意帶上面具」來形容自己；學校裡別人看到的她是面帶微笑，但面具之後其實是焦慮、害怕和自我懷疑。為了渴望被接納而取悅別人，AS 因而深藏自

己內心的感覺 (Attwood,2005)。有時 AS 話說的太多或太少:只要是涉及 AS 他們的嗜好或是專長，就會變得口若懸河，說話內容全繞著那個主題打轉，不會注意到聽話者不耐的表情、肢體動作等或是不懂對話的輪替，話說的太少則可能是緊張、焦慮的緣故。

AS 在青少年階段則開始對他人的反應有所知覺而感受到痛苦(張正芬，2004)。他們在渴求友誼的同時，往往得不到同儕的接納與同等對待而明顯出現焦慮、挫折、信心低落的情形。一位 AS 學童 James 說到:” 似乎逐漸地意識到他與眾不同，而且一直問為什麼他與別人不同”(楊宗仁，2005)。Attwood (1995)提到患者好像先天就是會焦慮，從不缺理由，從一個焦慮的浪頭，舉到另一個浪頭。而且，患者越焦慮就越像 AS;越放鬆，就越不像 AS。

(二)容易沮喪

如果 AS 學童越覺知自己和他人的不同，很辛苦地去嘗試適應團體生活，但是又無法真的融入(fit in)，這將會使得他們更容易經歷沮喪。這樣的沮喪有可能導因於他們未能滿足(unfulfilled)對於友誼的需求(Henderson,2001;Bauer,1996)。這樣的情形也可以說他們在情感上是易受傷害的、敏感的，例如:看到蛋糕上的裂痕而哭泣:「可憐的蛋糕就像山脈被河流切割。」(王大延，2000)。

(三)容易生氣和暴怒(Tantrum)

AS 學童容易因為一點小小的改變，或是不預期的改變就被擊潰，或是造成他們的挫折和驚慌。再者，由於社會互動的困難所造成的問題和挫折，也很可能讓 AS 學童因沮喪而產生攻擊別人的行為(Simpson & Myles,1998)。面對別人的嘲笑，這些孩子通常不會用婉轉的方式解決問題，而是直接的操控或暴力解決。極少數的個案會突然出現攻擊行為，這種行為短而強烈也沒什麼原因(Baron-Cohen ,1988)。部分孩童會產生比較激烈的情緒或肢體狀況，多半是因為遭受誤解或被欺壓得很厲害時才會發生，也可能起因於他們執著於個性所衍生的不知分寸。Grandin(1986)也說過她很容易有突發的衝動，倘若有受到阻撓，她會勃然大怒；她有時滿心憤怒，像是活在一個混亂的世界裡。她小時候也曾經因為突來的情緒動手打同學，並因此而遭到退學的命運。AS 學童常會要求別人配合他，而當他的要求不被接受時，便容易產生激烈的情緒反應。

AS 學童因為對社會、別人感受的認知有困難，常想到就做，或對有興趣的事非常執著、投入，而在不知不覺中容易傷害別人卻渾然無覺。其實，他們並不是有意去傷害別人的。例如:AS 學童 Hall(2005)說”控制怒氣對他而言是一大挑戰，只要不如他的意，他就會抓狂，所以他花了很多時間去學習控制怒氣。”再者，因為這些孩子的個別差異非常大，周圍的人一定要去除舊有特定、既定的觀感認定這些孩子一定不理人，一定有暴力傾向或一

定會如何。

(四)缺乏彈性

對於某些計劃、預期、字面意義或觀念的定義上不容易調整(Henderson,2001)。因此認知學業上遭受的困難有:閱讀理解困難,問題解決的能力及組織能力、觀念的發展,和推論及判斷上的困難;他們的思考傾向過於刻板或嚴謹。Attwood(1998)提到 AS 很難去適應改變或很難迅速從他們所犯的錯誤中去學習。黃金源(2003)則描述:他們缺乏思考上的彈性,喜歡依慣例(routine)儀式行事。

(五)低自尊

由於 AS 奇特的言行舉止,有不少人曾經受到同儕的欺負,而這可能長遠的影響他們的自尊及與他人的互動(Myles & Simpson,2001)。課堂中的活動由於 AS 學童的不能專心和退縮,往往造成他們在參與活動時的困擾。也由於他們不知變通的特性,長期下來感受到壓力和可能遭受欺負所帶來的沮喪,容易讓他們低自尊或是常自我批評,會是惡性循環:也許是以情緒失控為出口,或是嚴厲的自我批評,抑或是造成憂鬱的傾向。更嚴重的,還容易以自殺方式解脫這些壓力。

伍、AS 的學習優勢-圖像思考高手(Visually Thinking)

AS 縱使有一些情緒上表現的較為強烈的特質,他們的感官

知覺似乎也特別敏感，例如：他們似乎能「看見」他們必須做的事(Sacks,1996)。Grandin 在跟他人重述經驗時令人感到訝異，因為她的記憶鮮明，過去的一點一滴似乎像是錄影帶似的自行播放，連她自己也說她無法只播放其中一個片段，而是必須完整播放一遍；讓人感覺彷彿像是電腦的記錄，也像是記憶力超強的高手，讓人嘖嘖稱奇。Grandin 又說：「...我播放帶子-那是一種緩慢思考的方式。」AS 學童 Kenneth 也說：當別人在跟他說話時，他「看」得到談話的文字。

第二節 AS 學童的人際關係與友誼

壹、AS 是一座寂寞的孤島

DSM-IV-TR 裡有關廣泛性發展障礙的描述：AS 無法發展出與其年齡相當的同儕關係；缺乏自發性尋求與他人分享興趣或成就，或和他人有情感上或社交性的相互交流。但是 AS 也常想獲得友誼，但不知如何結交朋友(楊宗仁譯，2005)。AS 在小時候不在乎有沒有朋友，而且對友誼的看法也很不成熟；Botroff 等(1995)則提到他們直到成年也還不太清楚什麼叫做好朋友。王韻齡(2005)提到”這類個案通常是在兩歲左右逐漸出現社會情緒障礙和人際互動異常，是比較自我中心、缺乏同情心的，另外，”他們喜歡自己獨處，對個人空間有強烈自主性。他們懂的單字和語詞很多，但溝通卻有困難，像是不太會用適當的音量，或在適

當時機提出要求，內容大多集中在他們喜愛的主題，而且千篇一律”。他們不易了解笑話，有壓力時，溝通品質明顯退步。劉碧如(2004)則描述自閉症學生社會互動困難的行為表現，會因為個人的特質發展的年齡、智力水準及後天學習而有不同。目前有許多研究在探討亞斯柏格及自閉症的各種問題，但是實務上很清楚帶來了一個情況：較高功能及較有溝通能力的個案，有越來越多的現象。雖然他們有不錯的優勢，但是問題行為或症狀上卻不見得輕微簡單(蔡文哲，2002)。過去他們容易被標示為”不乖”、”不受教”、”孤僻”及”群性不好”等等，往往遭受環境很多不恰當的壓力。

一位8歲的小男生 *Orth*(2004)寫到他患有AS的弟弟：

”他很勇敢，因為他很怕遇見新的人，而他還是努力的試著表現正常，不要因而失控；他很怕去嘗試新的事物；我的弟弟不喜歡人家碰他，所以他被人群環繞時是很辛苦的一件事。對我弟弟來說交朋友需要有很大的勇氣。他不太會跟別人對話。有時他會一直不停的重複說同一件事”。

星星小王子一書的小主人翁 *Kennth* 則自述：

”在團體裡會表現的和平常不太一樣，沒辦法保持專心或對人友善；對於第一次見面的朋友，通常分為兩類：朋友或者不是朋友，然後我就不太喜歡再去改變，如果在我的四周有四個或超過四個小孩，我就會很困擾...一次和一個小朋友相處

最簡單了，這樣子的話可能很難交到很多朋友。

他也說不喜歡和大多數的孩子做相同的事，對於老師要求他幫助其他孩子閱讀，他也覺得是一件蠻無聊的事。通常他最喜歡一個人玩遊戲，不然就是跟大人相處比較容易。黃文慧(2003)探討的AS資優生個案提到他自覺幼稚園時同學都不喜歡他，就讀國小時也是和同學溝通不良，下課時間常常自己玩，不會主動找同學；同學形容他：反正這個人就是怪怪的。在”火星上的人類學家”(An Anthropologist on Mars)這本書中提到：Grandin對於複雜的情緒與人們玩的把戲令她摸不著頭腦；她說：「我覺得自己就像是個火星上的人類學家。」不過，她也提到後來在社交生活方面有進展，已經能夠享受與兩三個朋友共處的時光，似乎四十多歲的她已稍能理解一些友誼的意義。Grandin表示她通常和工程師等能相處的很好，因為她覺得他們「波長」相同。

小結

由於以上的總總狀況，AS有時會用”假裝”(masquerading)來掩飾內心的不安和對友誼的需求，假裝不需要朋友來掩飾他們在社交上的缺陷(Carrington et al.,2003)。Grandin也曾說她有時希望忘記自己有自閉症，希望和別人一樣，不希望有任何差別。一個AS的青少年David則說他不希望同學知道他有AS，他認為那是標記，會影響他和同學間的友誼。

貳、友誼的可貴-人人都需要友誼

友誼在兒童的社交、情感、及認知發展上是扮演著極重要的角色(Asher & Coie,1990; Bukowski,Newcomb,Hartup,1996)。友誼對兒童而言是有其特殊意義的，因為它不但會幫助兒童在與同伴的互動當中得知他人是如何看自己的，而且也幫助他們了解自己的聰明才智、能力、及在同伴中受歡迎的程度；同儕情誼對個人目前和未來的生活適應具有相當大的影響力(李駱遜，2003)。

不管是對一般兒童或身心障礙兒童而言，友誼都扮演著相當重要的角色：對正常兒童來說，透過與同伴的互助、分享，甚至衝突，都對他們的人格、自尊、及能力的增進都有幫助；對身心障礙兒童，朋友對他們來說更是扮演著非常重要的角色，透過朋友的帶領，幫助他們體會更多生活經驗；透過友誼的建立，亦能增加他們的歸屬感、自我價值以及心理的健康。朋友是一面鏡子，透過與朋友的交往，投射出自己的樣子，也能更加了解別人的想法、並且調整自己的行為。透過與朋友的情感交流，兒童也會感到快樂、提升自尊，身心方面都比較健康。

參、為何需要友誼？

從有關兒童同儕關係的文獻中，可歸納出為何兒童需要友誼的原因：（黃牧仁譯，1999）

一、滿足社會人際關係的基本需求-獲得團體歸屬感

Maslow(1954)曾提出一個五階段的需求理論，從最基本的生

理需求開始，依序向上是安全需求、愛與歸屬需求、自尊需求到最高階層的自我實現需求。其中最底層的需求越跟生存有關，而人際關係的需求是接著在滿足生理需求後緊接著出現的。此需求如不被滿足將會使個體會感到寂寞、被邊緣化或抑鬱的情緒感受。而兒童或青少年期更是有對團體強烈歸屬感的需求，此時也唯有同輩間的友誼關係才能滿足此需求(吳立嫻譯，1987)。

二、一個訓練社交技巧的良好場合

“同儕關係可以給孩子們在平等地的情形下學習，並且演練他社會互動技巧的機會。”(引自黃牧仁譯，1999)，與同儕互動是平等的關係，可以共同合作以維持一個親密關係的技巧演練，也可以練習如何溝通、面對衝突、妥協、信任、情感交流等等；幫助兒童建立與同儕間的社會性互動，增加能夠為他人設身處地著想的能力及自身適應環境的能力。

三、在親密關係中尋求自信

兒童與青少年的同儕關係具有親密的成分，被認為是嬰兒期依附關係(attachment)的延伸。Sullivan(1953)認為在前青春期的這種親密關係、同儕友誼是必須的，因為可以透過友誼去培養兒童對他人需求的敏感度，增加情緒上的愉快，替未來的社會適應奠定基礎，同時也可幫助修復以前不良的人際關係所造成的心理創傷。

四、社會知識的交換、建立社會性比較

Sullivan(1953)同時認為友誼扮演前青春期的重要角色，因為友誼幫助兒童與青少年提高自我省察的能力和提供資訊的來源。這個時期的孩子已漸漸脫離依賴父母，取代的是更依賴友誼、同儕關係，而經由同儕之間的社會比較，個體可以更了解自己在他人心中所佔的位置，也因而更對其社會行為做更有效的運作。” Read 指出：「我們必須在比較一些與我們有類似特性的人之後，在來衡量自己，找出自己擅長的特點，正視自己的缺點……和諧的家庭能夠幫助我們得到安全感，但是和同儕相處的經驗，卻幫助我們了解真正的自己，並認識社會的真實面。」（引自吳立媽譯，1987）。

五、刺激社會認知的發展

社會互動可以促進社會認知的發展，根據研究發現，當兒童獨自無法解決問題時，往往透過與其他同儕一起思考時獲得解決(Doise & Mugny, 1984)。所以兒童跟同儕一起解決問題會比年長的大人或較年長兒童來指導會更有幫助。

六、合作關係與社會支持

隨著年齡成長，兒童與青少年會更來越加重視自己的社會地位，會開始思考社會認同的問題。所以，以往與父母親密的關係會漸漸由朋友關係所取代。與朋友在一起，可以讓孩子覺得在所

屬的社會環境中佔有一席之地，所以這會使得他們越來越重視友誼與同儕關係。

七、情緒緩衝的提供

兒童的友誼關係是隨著年齡成長而越加親密，他們可以共同合力抵抗外來的壓力，更可作為失意時壓力的舒緩管道。

八、未來成人期社會適應的指標

Sullivan(1940)相信兒童期如果沒有較親密的朋友，將會造成以後生活上社會化能力的障礙，而且這種障礙是無法彌補的。”研究上顯示：兒童在十至十二歲時期的交友型態，會影響到他們成長至三十歲時在處理社會關係上被研究者界定為親合型或疏離型”（引自吳立嫻譯，1987）。

小結

現實的世界裡 AS 有意無意的將自己孤立，一方面是其身心特質所造成，但是另一方面則因周遭的人不知如何與他相處，最後往往造成他們自信心低落、充滿挫折感，這樣的影響非常不利於他們在學校的學習與適應，若不去正視這樣的失落感與壓力，當它累積至青少年階段、或甚至成人階段輕微則容易導致自信心低落、焦慮，與同儕越來越格格不入，因而影響 AS 至學校求學的動機；嚴重則是憂鬱、自我放棄，也有可能因而永遠離開學校、

人群，越來越封閉自我。所以，如何及早在 AS 較年幼時就積極協助 AS 學習獲得友誼的技巧，避免讓 AS 越來越遠離人群，是刻不容緩的事。

肆、AS 的友誼難題

一、所遭遇的困難

Attwood(1998)指出被診斷為 AS 的孩子，在學校中遭遇的最大的困難是：不知如何跟同儕溝通，以及不知如何和同儕發展友誼。而且進入青春期或成年之後他們開始察覺到自己和同儕的不同，也在社會互動方面遇到的困難遇到很多挫折，因此往往容易造成退縮和沮喪(Henderson,2001)，他們即使有著很強的渴望想有同儕的相伴，但是卻和較年長者互動的比較自在。AS 發展出「與人不同」意識的時期，因人而異，少數會發生在小學，但大多數會發生在青少年(楊宗仁譯，2005)。許正典(2005)則強調，雖然 AS 經常缺乏社會意識，但他們大多還能察覺自己與眾不同，因此，自尊問題、發現自己的缺點和貶低自己的現象，普遍存在 AS 之間。Simpson 和 Myles 在 1998 則提到這個前所未見的困難，使得 AS 一生都在面對無法社會化及遭受同儕的拒絕，進而形成他們主要的阻礙，而且在影響著他們每天的生活。AS 很容易焦慮：學校生活中的社交需求對 AS 而言，可能很難去了解和適應。許正典(2005)描述根據臨床觀察，AS 容易情緒敏感和緊張，當他們處於擁擠的空間，如果他們認為別人要侵犯他們

的領域時，或當他們同時處於數個活動時，他們可能會變得激動和完全無法溝通。另外，由於他們與眾不同的說話方式，常獨自一人，及其他怪異的行為、情緒也容易成為他人嘲弄的對象(Henderson,2001)。

二、解決之道

由於 AS 學童身處於普通班之中，每天面對他們無法招架的人際訊息，如果能提供適當的支持及指示(instruction)可以幫助減輕一些壓力。一般給普通班老師的建議常見的有:1. 透過 Buddy system(Williams,1995)或朋友圈(friends circle)等類似做法協助 AS 學童解決在課堂中遇到的困難，或是合作學習也是能幫助他們與同學分享他們的知識(Williams,1995)。也同時能幫助建立 AS 學童的自尊。2. 給予視覺提示(Visual Cues)，由於這是他們的優勢，就可以提供例如:現在要把習作拿出來，接下來要寫第幾頁等提示卡或書面提示等，代替一長串的口語指示。3. 針對 AS 學童容易受挫而造成的低自尊，則可透過讚美和增強來建立或是讓他當小老師，或是將他擅長的部分加進課程設計中(Myles & Simpson, 2001)。例如:強調他的優點:特殊的興趣、艱深的字辭、極佳的記憶力等，則有機會讓其他同學對他另眼相看。4. 創造一個溫暖而包容的學習環境:如果普通班老師對 AS 學童有較包容的態度，則學生也會跟著比較能體諒他們。

第三節運用不同的策略幫助 AS 學童與同儕的互動

對於 AS 學童想要與他人互動，但又缺乏適當技巧的問題，已經有許多專家提出他們的研究結果與建議，以下介紹較為常見的策略：

壹、教導社會性技巧

AS 學童的社會技巧的表現是影響他們是否能建立友誼的重要因素(Safran,2002)。透過教導他們社會技巧，幫助他們避免因為 AS 的社會性互動缺陷而導致的挫折和缺乏自尊(Lavoie, 2001)。許正典(2005)指出，多數 AS 是很差的隨機社會學習者，經常在沒有充分理解這些社會互動及其社會脈絡的情況下，去學習社會技巧；很多 AS 嘗試呆板地遵循普遍性的社會規範。而可惜的是，這樣的模式並不是一個成功的策略，因為現實中幾乎沒有幾項普遍性的社會規範。然而，如同任何一位家長或老師可以證實的，幫助 AS 適應並融入(fit in)人群是很重要的，他們能藉此促進多面向的發展如自我控制、自我理解、功能性語言的運用及日常生活機能所需的相關技巧。

貳、社會性剖析

社會性剖析(Social autopsies)是由 LaVoie(1994)發展出來，是用來幫助有嚴重學習和社會問題的學生了解其社會性錯誤:針

對所發生的社會性錯誤加以檢驗，分析錯誤原因，幫助學生避免再次犯錯。也就是說當 AS 學童在社會互動上犯了錯誤時，可以跟老師、輔導老師、或家長碰面，一起分析所發生的錯誤對誰產生傷害。接著，由學生發展出一個計畫，確認不會再犯同樣的錯誤。LaVoie 認為由於 AS 學童的視覺優勢、問題解決能力的缺陷、口語溝通上的問題，可以使用書寫文字或圖片的使用協助理解他們所犯的錯誤。

參、表演課程

根據許多 AS 成人自己的經驗，他們建議可以經由(Acting Lessons)表演課程可以教導 AS 兒童、青少年有關自我管理、自我冷靜、自我覺察的情緒表達及社會互動技巧(Myles & Simpson, 2001)。透過表演課程，他們可以學習特定情境的情緒的口語及非口語表達技巧，也同時可能學習去理解別人不同的情緒、感覺、聲音等。更重要的是，在表演中 AS 可獲得來自同儕或指導者所給予的回饋。

肆、自尊的建立

AS 的兒童或青少年能知覺到自己與他人的不同，也較易成為同學嘲弄的對象，所以容易造成他們的低自尊；到成人階段有時則必須付出更大代價：憂鬱或自殺的傾向。所以父母和老師必須協助讓 AS 的孩子建立信心：幫助他明瞭除了 AS 的特質外，他

還擁有其他的優點(Bieber,1994;引自 Myles & Simpson,2001)。

根據 LaVoie(1994)提出的「信心之島」(Island of competence)-幫助 AS 兒童建立信心的策略為：

1. 讓他成為幫手。
2. 當他有好的行表現時對他說較正向的話，取代較負面的語言。
3. 發掘他的長處，並幫助他更深入發展他的興趣與長處。
4. 給他讚美，並且教他如何讚美他自己。

伍、利用社會性故事

社會性故事(Social story)已經成功的幫助許多在行為和社會性互動有需求的不同的身心障礙兒童和自閉症兒童(Gray, 1994)。社會性故事指的是：透過簡短的陳述去描述特定而常見的情境所編寫的故事。Rowe(1999)則建議社會性故事，可以作為幫助 AS 學童了解新的經驗時的鷹架(Scaffolding)。Safran 等(2003)則是提到社會性故事，可以透過符合 AS 閱讀能力的故事，去加強他們對社會情境何時會改變，以及如何應對的認知上的理解。Delano 和 Snell(2006)單獨使用社會性故事以多基線設計，針對三名國小自閉症學童增加社會性互動的介入發現：其中二名學童除了在實驗情境增加與同儕的互動外，也可以將此行為類化至一般班級活動中。所以建議單獨使用社會性故事增進自閉症學生的特定社交技巧，以及增進與同儕互動式有效的。

陸、結合社交技巧和社會性故事

Simpson 和 Regan 在 1988 曾指出，Social story 和較傳統的方法結合將使 Social story 的介入更有效率。Swaggart, Brenda L., Gagnon, Elisa (1995) 利用社會性故事和傳統的社交技巧訓練策略結合的方式教導三位自閉症兒童適當的社會性行為。所謂傳統的社交技巧訓練包括環境與工作分析、評估與缺陷行為相關的情境和事件，確認獲得新行為的步驟。結果顯示能增進自閉症兒童的適當行為，並降低問題行為。

柒、漫畫式對話

漫畫式對話(Gray, 1994)與社會性故事有類似的功能，但是由學生主導。老師可以畫出社會性情境，或是協助學生畫出。經由社會互動情境以簡易的線段描繪人物的互動，呈現漫畫式的對話內容，AS 學童將更容易理解及分析快速變化的人際間交談、互動的內容(Attwood, 1998)。對話內容中可畫出口語、內心想法、及運用顏色表達對話時的情緒，這些都可以呈現對話人物、情境，幫助 AS 透過漫畫式視覺提示的情境畫面，增進理解社會互動與分析對話。Gray(1994)同時認為此方法更可用來作為了解新情境的準備，或預想可能遇到的情況的應對之策。另外，Terpstra et al. (2002)，則指出可依照學生的能力程度而漸漸褪去這樣的提示。

捌、繪本故事

繪本的主題豐富，包含了許多情意的部分，繪本的插圖也非常精美，常能吸引大人小孩的眼光，進一步去欣賞美麗精緻的插圖及故事；繪本故事內容的意境包羅萬象，有些內容平易近人，即使沒有文字，讀者依然能了解內容；有些則具有深度意境、發人深省，給予讀者無限的想像空間。所以繪本的閱讀對象可以跨越年齡、識字能力；繪本故事內容的多元性，更提供了避免說教的窘境，透過繪本，可以傳達許多安撫心靈、幫助心理成長的故事。李連珠（1993）認為兒童圖畫書常常能提供沒有威脅性的情境，讓兒童可以再次經歷相似經驗，而能體認自己與他人相似之處，進而能去接納自己的情緒反應、感覺有認同感，並經由透過整理自己類似的經驗，發展出新的因應策略。翁儷綺（1998）則認為：為兒童選擇繪本時越能符合兒童的生活經驗，越能引起兒童的情感性的共鳴。黃迺毓、李坤珊及王碧華（1994）也曾提過童書（繪本）可以提供孩子許多和別人相處的「替代經驗」，也就是孩子從童書中聽到看到的故事中學習而來的經驗，而不需要是親身體驗過的就稱為「替代經驗」。

以上各種社會技巧的教學策略其重點各有不同，都對 AS 學生理解人際互動原則及增進社會技巧有幫助，但是有的需要花較多的時間去分析、擬定計畫，如：社會性剖析；而社會性故事則需要特定的編寫原則，而顯得較為繁複，而且 AS 學生的文字理

解能力較弱，是否在閱讀社會故事內容時又對他們造成另一種挫折，抑或是沒興趣閱讀較多的文字？

根據 AS 的身心特質，視覺提示對他們是有幫助的，可以提升他們對環境的理解(Hagiwara & Myles,1999;Kuttler,Myles& Carlson,1998)；而卡通、漫畫形式就是視覺提示、視覺支持的一種型態，也常扮演著整合的角色(2004):整合包括語用(Atwood,1991)、心智解讀(Howlin et al.,1999)、認知行為治療(Stallard,2005)。即使與卡通、漫畫相關協助 AS 的科學驗證較少，但是臨床上有許多案例推崇漫畫式對話或相似的設計是有效的；”也就是說透過這樣的設計可以將社會情境一步一步加以分析，包括試圖猜測他人的動機、詮釋及社會反應”（引自楊宗仁等譯，2004）。Attwood(1998)也指出：漫畫式對話的方式讓 AS 兒童可以分析及了解訊息、甚至透過顏色、符號增進了解嘲弄或諷刺等隱藏的訊息。研究者則認為使用漫畫式對話比起只用文字性敘述的社會性故事對 AS 學童更有吸引力，時間及場地的限制也比較少：因為可以隨時拿起筆來，將所要討論的主題畫下來，而且簡單的線條筆畫對 AS 學童而言也簡單易學。因此，本研究將漫畫式對話與圖文並茂的繪本故事搭配，透過繪本對於情緒的表達、友誼建立的技巧等教導，以及透過與同儕的演練、互動，探討對增進 AS 學童與同儕互動品質，以及習得較適當的情緒表達技巧之影響。