

## 第五章 浮現出的面貌與啟示

我們把目光固定在岩石上某個定點夠久，一個人頭或一隻動物的身體便會緩緩浮現出來。～本雅明

### 第一節 浮現出的面貌

#### 壹、相遇在困境中

##### 一、鑑定的難處

##### 不知道你是亞斯伯格症，也沒有機會進入資優班

雙重特殊的學生因為他們同時擁有資優以及障礙的特質，而資優特質往往會掩蓋障礙或者障礙特質會掩蓋了資優的潛能。語任伴隨著表面無法覺察的障礙「疑似亞斯伯格症」，在小學四年級以前一直被沒有被發現，家人、老師經常被他廣泛的知識、絕佳的口語表現而感到驚豔，生活中他的行事不知轉圜、高道德的自我要求標準，都以為可以慢慢地教導讓他改變。直到因為肢體上的笨拙，嚴重影響到語任在學校裡的學習表現，甚至遭受同儕的取笑、排擠，讓語任情緒無法平復，語任媽媽才帶他求診，當時診斷的結果為亞斯伯格症，這是一段用淚水換來「解釋」的過程。

這個疑似的障礙其實沒有掩蓋住語任的資優，在他二年級接受學校個別智力測驗時，在測驗表現上透露了他的內在能力殊異，語任的當時的測驗結果跟 Lovecky(2004)對亞斯伯格症測驗表現裡的研究結果一致，亞斯伯格症資優學生在分測驗間的顯著差距比一般亞斯伯格症學童更明顯，通常亞斯伯格症資優學生語文智商分數較高。語任在作業與語文上的智商分數達到顯著差異，而他的全量表在仍然維持在非常優秀的範圍內。但是華山國小資優班在進行二年級資優新生鑑定流程裡，討論到是否要讓語任繼續「入班觀察」，當時在座的幾位資優班老師，

以全量表分數及招收整體人數為考量，並沒有留意、也不知道到測驗分數裡透露的訊息，語任就這樣錯失了正式接受資優教育服務的機會。

當資優班學生用「考試(智力測驗)」成績來認定語任不是資優生，連語任自己也用這個標準「畢竟我沒有正式考試」(I\_20071017)否定自己具有資優生的資格，這是整個鑑定安置過程的問題，也是我們這幾位資優班老師們當初對於測驗解讀上不夠專業所導致<sup>1</sup>。如同盧台華(1996)指出對於同時具備資優與身心障礙兩類特質的學生，因屬二者間灰色地帶，以目前的甄選方式和程序，幾乎不可能被鑑定為資優。就像語任他沒有成為正式的資優生不是因為他不夠優秀，而是鑑定程序中有了人為的瑕疵。何時教育服務中才能在整個鑑定過程中能為不同類別、不同能力、不同需求的孩子提供適性的鑑定型態，並且在特殊教育師資培育過程裡，加強(鑑定)教師對各類別特殊孩子的瞭解。才不致於讓有特殊需求的學生，因為門檻的不公平、因為把關人員的不專業，讓學生錯失了接受服務的機會。

## 二、身心的崩潰

### 不清楚亞斯伯格症，不小心愛深責切了

語任是疑似亞斯伯格症與資優的雙重特殊，在中年級之後有了比較明確的醫學診斷結果。然而語任透過自己的閱讀涉獵之後，他不認為自己是亞斯伯格症，他也不希望老師或同學眼裡的他是這般。因此，語任家人對亞斯伯格症這樣的障礙是採取保守態度，希望學校不要公開，更不希望同學或老師拿「自閉症」或是一些障礙的標籤貼到語任身上。

但是語任愛發問、挑錯字、辯考題，甚至是跑得慢、寫不好、剪不直這些表現，加上文章抒發的長度總是沒辦法控制在一定的範圍內、有時也會發生像

---

<sup>1</sup>語任的整體智能發展屬於優秀表現，而語文能力優於作業能力，且兩者差異顯著。

Baron-Cohen(2002)所說不自覺開始冗長地談論自己有興趣的話題，而忽略了同學或老師可能沒興趣或想要回應的訊息。這些表現很容易讓不瞭解的老師誤會，以為語任是刻意強說愁的、是故意想展現自己很厲害的、是不懂得尊重老師的……。老師對語任的要求，他不一定能做得到；跟家長又沒有達成良好的溝通時，老師與語任之間又經常產生誤會的衝突，甚至影響了班級中同學對語任的觀感，語任在這強大的壓力之下，再也受不住了。文獻中提到亞斯伯格症者在情感上容易受傷害，亦存有很大的壓力（Barnhill, 2001）。他們不善於表達情緒及紓解心中的壓力，別人也常弄不清楚是什麼狀況導致他們心裡的不舒服，當情緒累積到一定的程度時就會爆發出來，一發不可收拾。語任在三、四年級時面對的班級中來自老師、同儕等同時的壓力，讓他身心都無法再承受，連再踏進原來班級都讓他全身顫抖，從情緒到身心表現出強烈的反應。

讓語任紓解心中的壓力是必要的，在語任家人強烈訴求及學校接班老師的同意之下，語任在四年級下學期終於「轉班」了。學校裡有以學生為優先考量的老師，這位接受語任轉班的老師其道德勇氣，其教育信念值得教育工作者效尤。語任在轉換環境之後，自身的壓力得到紓解，主要是一些「改不掉」的狀況得到老師的諒解，老師能尊重語任的個別差異，也能夠彈性地接受他的行為，就像 Lynette (2001)研究裡顯示如果老師有這樣彈性包容的態度，也能在潛移默化中影響了班上其他的同儕，語任就在與老師、同儕相處不再是難題的班級氣氛中，度過了四年級下學期和五、六年級，讓他重拾上學時的笑容。

### 在情感的世界裡，被自己的想像綁住了

語任對於自己在肢體上的不足、與同儕相處時不悅，甚至是老師帶給他的那些懼怕，他善用了自己最愛的閱讀經驗來轉化，選擇莊子的豁達哲理讓自己可以應對這一切，這是語任的進步，也是非常資優的表現，可以看到疑似亞斯伯格症

資優學生，真的可以透過自己的優異能力來幫助自己面對不足之處。

然而不管是莊子的順應自然或是李白的即時行樂，都沒能提醒語任如何面對愛情。難不成是歌德在撰寫《少年維特的煩惱》的功力太深厚，讓語任讀完之後，從此就僅以此書的愛情為愛情。我一直不能忘懷語任在三年級時寫過的一段話：

我也想問『擁有』是什麼，這是兒童語任的煩惱，我不是維特，也沒有我的夏綠蒂，但我也想問，愛情應該是謹慎的或者是率性的？我有時覺得自己被圈圈圍著，又被圈圈彈開，糾纏、不知所措。我也曾羨慕我的弟弟，感覺上他的籠子籠門是開著的，而我的籠門不但是緊閉的，還上了大鎖。(D\_20050617)

再次細讀語任這段還沒有愛慕對象時的描述，終於可以知道為什麼到了五、六年級的他有了喜歡的另一半之後的種種不能自己，原來被愛情糾纏的不知所措，是他早已在內心裡不知反覆編織過了多少回的陷溺。這是否是像Stfran(2002)所描述地「自閉症的孩子活在他自己的世界中；而亞斯伯格症的孩子活在他的世界，只是這個世界被我們的世界圈住」，在那種對人產出虛實縹緲的境地，才是語任他最原本的世界，而語任也許是在愛情的微妙關係裡找到了「愛或許就是一種在美學上最純粹的執著吧」(I\_20080701)。但也或許語任就像格魯伯提到，真正有創造力的人，必須永遠站在社會之外，為了維持他判斷的獨立性，以及維持創造能力的敏銳目的感，他必須在面對正常的社會生活時，覺得自己有一點孤立感(江麗美譯，1999)。語任很明顯地反應了這種特質「孤獨，有時反而是種解放，但是一種寂寥的解放。」(D\_20070928)，他帶著自己從文學中延伸至愛情產生的孤立及寂寥感，是否就像戴著表彰其天賦能力的勳章呢！？

回歸到成長的青少年階段，對愛情的嚮往是自然的，但是語任莫名其妙崩堤的情緒、不自覺就把刀子拿在手腕上劃、每天用淚濕枕還不能入睡，卻是讓人擔心不已的。雖然語任告訴過我他不會自殺，但是許多亞斯伯格症的文獻裡都顯示青少年階段的個案裡，有嚴重的情緒困擾、憂鬱，甚至有自殺的紀錄(Williams, 2001；Myles, 2005；張正芬、吳佑佑，2006；曾瑞蓉，2007)，顯見疑似亞斯伯格症學生在情緒發展、情緒管理方面的議題，值得研究與實務界高度重視。

語任溺於愛情所造成的情緒困頓，透過像前段遭遇外在壓力時採取「轉換情境」仍無法得到真正的舒緩，因為每一次說了、哭完轉身之後，看他的表情，又馬上神情憔悴地回到了自己的世界。在這一部份，建議語任應該尋求專業的諮詢協助，至少不要讓自己再繼續那麼痛苦。

## 貳、徜徉於轉換間

文獻中提到亞斯伯格症學生往往會發展出強烈的、狹窄的、不尋常的興趣來(DSM-IV-TR, 2000；ICD-10, 1992)。語任在小學三年級前，大部分的興趣也是集中在文學的閱讀，他在這些古文詩詞裡的投入的結果，幾乎可以隨手拈來一筆、開口隨時一句。不過也是因為閱讀所致，他更同意蔣勳、胡適所倡的「為學當如金字塔」，廣泛正確的吸收各種知識，是語任認為應有的學為之道。剛好在三年級暑假接觸到科普演講，語任發現原來科學也是這麼有意思，更大大地開拓了他的知識視野，也拓展了自己興趣的廣度。

語任是愛學、樂學的，然而，父母、學校老師必須要瞭解亞斯伯格症資優學生他們獨特的需求，並創造一個滿足他們的需求方案(Karnes, 2004)，這樣才能協助亞斯伯格症資優學生，讓他能更進一步去發揮自己的潛能。華山國小在各項資

源充足的前提中，提供了語任在原班學習之外，一些更能恣意展露頭角的去處。包括了與孔老師的「午餐約會」、在資優班裡「課程選修」、在學校大小語文類比賽或訓練隊裡的「協助評審或指導」、甚至是參與科學競賽的「自科社團」。語任在學校裡的這些去處，有時是透過老師愛才惜才的邀約，有時是透過正式管道的申請，更多時候是語任他自己願意去參與。整理出學校裡這些會讓語任愛去的地方，提供更多學校在給予疑似亞伯格症資優學生在優勢需求安置上的參考：

### 一、午餐約會看到良師制度的運作

Torrance(1989)指出大多數的資優學生常感到其真正所希望達成的目標，會與其周圍的人所希望他達成的目標有所不同。就像語任在中年級時用自己的筆調去寫文章，常被說成是「吹毛求疵、無病呻吟」，還被不理解的人當成笑話來看。Torrance(1989)強調如果能有機會讓資優學生做自己喜歡做的、可以做得很好的事情時，那他們就能夠發揮其最大的潛力了，因此他建議資優生要去尋找能幫助自己發揮專長及興趣的良師，讓他激勵自己去完成心目中真正想要達到的標的。

語任在華山國小期間，他沒有苦苦去尋覓找良師，而是在三年級時就被良師發現了。主要是因為語任不到 10 歲就寫下的那篇「擁有是什麼」的文章，讓學校裡語文能力最厲害的孔老師看了之後也嚇了一跳，除了是對語任在寫作上的讚賞，更多的是在她教學多年經驗之中，對語任那種非常灰色的部分感到很驚訝。因此利用自身語文上的專長，邀約每週二午休時間，在固定的空間，陪語任聊聊語文、談談電影、看看報章新聞，甚至在假日帶著語任一起參加藝文活動，大大開展了語任的在學習及判斷事物的洞見。

孔老師就像語任的良師，良師與語任互動的過程中擔任了多重的功能角色。包括了這個約會的空間，提供了語任高度創作性的環境，讓他的優勢得以伸展；

也給了語任一個時間，在這個時段裡，孔老師陪他聊、聽他說，帶他學會應對進退之道裡。語任在語文領域是孔老師遇過最資優的學生，因此，語任與孔老師可以說是千里馬與伯樂的完美組合，每個禮拜語任最開心的就是去赴與孔老師的「午餐約會」，三年如一日，這個約會，成為他們師生生命中最甜蜜的相遇。

孔老師一直有個很好的習慣，她強調走過必留下痕跡，相遇過程的點滴與累積，就像她所說的，都在網頁上了，自己去看吧！

## 二、獨立研究課堂看到知識的產出

資賦優異教育強調資優生高層次學習能力的發揮及其對社會的貢獻，因此資優教育措施應重視知識生產者的培養（蔡典謨，1997）。語任在長期的學習吸收之中，他有能力更需要機會讓他成為知識生產者，當他專心投入把一份自己喜愛的研究完成的時候，看到他有一種滿滿的喜悅，資優班教育中的獨立研究課堂，是適合亞斯伯格症資優學生更進一步發展自己能力的機會。

我印象很深刻，在訪談語任五、六年級的老師時，她們都不約而同地形容語任是「**學究型的小孩**」，就像位小學者一般，這個形容讓我覺得很有趣，因為兩位老師應該都沒有特別鑽研過亞斯伯格症的特徵，卻能這麼精確地指出文獻中提到亞斯伯格症資優學生身心特質之一就是多為學究式語言(Neihart & Montana, 2000)，這樣說話方式在語任平時與同學交談上，的確會讓同學覺得有點怪怪。然而，有著他學者般擅長引證考據的學習習慣，我發現在資優班獨立研究的課堂裡，簡直就是他大展身手的天地，在那個課堂語任可以選擇自己感興趣的課題入手，在創作、分析的形式上是彈性的，他經常是坐(做)忘了時間，就算生病不舒服，還是不願意錯過這個可以讓他恣意揮發的片刻，就像 Lynette (2001)發現亞斯伯格症資優的孩子在工作上一旦有成就，可以讓他內在一些不舒服的感覺迎刃而解，所

以對像語任這樣的學生來說，從研究投入中獲得不止是研究成果，更是一種內心的舒暢。

### 三、同質性高的團隊活動看到了彼此欣賞

語任在學校裡參加各種比賽，幾乎都是單槍匹馬一人上陣，連對口相聲他一人都可以飾兩角，不過那跟一群同學「玩」在一起是很不一樣的感覺。學者 Lynette (2001)提到亞斯伯格症資優學生通常非常渴望能有良好的社會互動，希望能主動追求友誼，從中尋找相似風格或類似興趣的同儕，可以讓他們獲得這方面的滿足。在學校裡語任也是試圖尋找相似風格的同儕，跟語任同質比較性高的同學，包括能力相當、興趣相投或者是目標一致的同學是可以一起合作的，在學校裡語任是朗讀訓練班的小老師，在那裡沒有同學會覺得他說話語氣太誇張；在資優班他可以找到陪他說相聲，甚至能因興趣去選修的課堂中發現跟自己一樣情緒強度極大的同學，因此產生彼此惺惺相惜的關係；在自然科學研究 he 可以和興趣相投的同學一起討論；在跨校、全市的大型語文競賽裡，語任盡情發揮自己，團隊同學也打從心裡佩服他，讓他感覺到自己的重要性。

透過這些課堂、活動的參與，六年級時語任說第一次感覺到被同學「接納」了，那是一種說不上來的快樂。因此，因為有這些同質性高的同學在不同角落，疑似亞斯伯格症資優學生在學校裡奔走忙碌，也會覺得很快樂。

### 四、有地方可以去看到了笑容再現

Neihart 和 Montana (2000)特別強調，當亞斯伯格症孩子來尋求安全的港灣時，請務必對他們請用輕柔的口吻，避免煩躁的口氣，另外就是要保護這些孩子不要成為校園欺凌的對象。語任在學校裡的生活，尤其是下課時間，他不喜歡跟一般男同學到操場去打球、同學間談論的話題有時跟他所想的也不搭嘎。他會選



擇與級任老師聊天，但有時候老師忙著批改作業也根本沒辦法陪他聊。回到自己書裡的世界，是他最好的選擇。不過，在二年級時的他，也是在這樣乖乖做自己的狀況下，卻被同學欺負，還好學校裡的輔導室能夠為他敞開大門，歡迎語任去說故事。

青少年階段的他，經常為愛情而感到焦躁不安，下課偷偷跑到廁所去哭，不過語任自己也知道這實在不是一個好地方，他也覺察出同學會覺得他很奇怪，為什麼一直躲在廁所裡。後來，語任發現學校的資優班似乎是一個可以來去自如的空間，他觀察到很多資優班學生下課就會跑來，其實也沒做什麼，可能在圖書區隨手翻翻新一期的雜誌，然後就回去了。而語任也是這樣，有時候資優班老師注意到他又在資優班流連忘返時，會問他有什麼事嗎？他常回答地很無厘頭說「我來檢查一下我的資料有沒有存好檔」，其實他那時也沒去碰電腦，何來檢查呢？偶而，他會來抱怨一下最近課堂裡的無聊、考題的不合理，資優班老師對他通常會以輕柔的口吻跟他討論，他好像就在說著說著之後，心情就好些了。更多的時候，他神情黯淡地走進來，我知道語任又是因為某人而傷神了，通常會讓語任到比較安靜的個別談心區坐一下，有時候問問他要不要他吃個零食、喝個東西，他如果說好，通常吃完之後聽到了鐘聲，他就回教室去了。

資優班的環境空間，對語任來說是一個可以暫時轉換情緒的地方。一位疑似亞斯伯格症資優學生在學校裡，需要有一個除了教室之外，讓他覺得安全、溫暖的處所可以去，這樣的處所不一定要冷氣或布置得多華麗，可是要先讓學生在環境氛圍裡感受過真正的溫暖，也許就在他於教室跟去處來回往返之間，原本不開心的念頭也就化解了。

## 參、遊走於關係裡

亞斯伯格症學生的人際關係一向是他自身最大的問題，Safran (2000)描述著亞斯伯格症的孩子是”不懂得社會性線索的小教授”，社會互動上的困難是亞斯伯格學生者最明顯的特徵，也是他們的核心問題（Myles & Simpson, 2001）。資優生的人際互動關係可能也會是他的一個問題之一，與班上同學的相處時產生困擾，有時覺得孤單。語任帶著疑似亞斯伯格症與資優的雙重特殊，在人際互動上好像曾經面臨過孫悟空被套上雙重頭箍般的魔咒一般。

語任在低、中年級階段，在人際互動真的面臨到很大的障礙，甚至是痛苦地表示自己無處是歸處。然而，這些問題，在前面所提到：學校從制度面的協助、加上老師更多的理解，以及自身的成長。尤其是他自己的覺知、覺察，在與人互動上懂得試著有一點點的妥協與讓步，目前，他在學校環境裡，跟老師、同學的互動是和諧的，語任媽媽說他參加校外的服務志工，跟一群研究生、大學生之間更是熱絡得不得了。所以，是否疑似亞斯伯格症資優生最大的人際互動頭箍，其實是可以安然沒事的呢？！

在學校裡歸納出，語任與老師及同學的互動關係，老師畢竟是權威者的角色，權威、方法、心態運用得當，也容易成爲語任在學校生活裡的支持者。語任與同學間則發展出對等的討論關係。

### 一、老師的支持

在第四章之中，具體列出了學校裡六位對語任具有正面影響力的老師，而這些力量在長期、大量、多元及持續的狀況裡，真的對疑似亞斯伯格症資優學生產生了一些支持的作用。

## 長期及大量的影響力

在學校裡，老師對學生的關心與留意，只要是有了開始，在同一個大環境之中就很有可能延續下去，在語任的學校生活經歷中可以看到，隨著語任在學校裡的時間越久，他在校內得到老師們支持的力量也就越多，當這樣對語任瞭解的老師越多，也會慢慢形成一股正面的影響力，如果有其他的老師對語任有不瞭解之處，也能透過這樣的氛圍去面對或適當處理語任的表現或發生的一些問題。

## 各種需求都需要顧及

對語任會產生支持力量的老師，有很多種，也隨著語任不同的需求，這些老師扮演著不同的要角。在極為困難時，讓語任有一個得以轉換的去處的是姜主任及羅老師；在心情起伏波動大時，有孔老師、金老師及周老師的陪伴；在學習上希望能更進一步充實時，有孔老師及林老師提供語任的學習素材。因此教師成爲一個孩子的支持者，不一定是什麼的角色，只要知道自己在該位置上能做到應該做的，也許就是一個孩子生命在缺乏水份時，最適合的一場及時雨。

## 延續的支持力道

而老師這份支持量，可能來自正式的師生關係，像是羅老師及周老師是語任的班級導師；另外更可能出自老師的對語任有所瞭解之後的主動關懷，像是姜主任、孔老師、金老師，就是學校裡的不一定擔任語任課堂中的任課老師。語任在支持的力量之中，較爲正式的師生關係，也許會隨著是階段性的學習告一段落；而語任與小學中幾位老師的關係，也會繼續延續下去，不只停留在六年級畢業這一刻，隨著語任到馬上要到下一個學習階段，換了環境、拉長了時間，小學老師們對語任的這些支持力量會以不同的形式在語任生命之中，繼續支持、鼓勵著他。而語任也很可能會再得到新的老師的欣賞、肯定或陪伴。

## 二、同儕間的討論

語任從同儕間得到快樂絕不是老師或大人可以取代的，因為他們彼此之間是對等的關係，可以可以選擇「要或不要」對你好。語任低年級時被欺負、中年級時被排擠，他知道同學「不要」對他好，語任也選擇你記得我也好、最好你忘掉的處事原則，讓自己盡量避開這些無法控制的困境。高年級之後，班級氛圍的改變，他不再只是一個人，而是選擇跟自己比較像的人，在班級中他知道女同學比較能夠與他互動，所以他可以和這些女同學在一起合作、一起做報告、一起籌畫活動。

在資優班裡，有更多讓語任覺得是比較相近的同學，而且不只是女生，所以語任跟這群自稱為怪咖的男同學打成一片。從這群同學身上，語任感受到從所未有的「被接納」的快樂，因此他在同儕互動上的步伐，也從靜態轉變成主動，他開始會跟這群同學一同談天、一塊看棒球，甚至還會對同學表示邀約的熱情，或送小禮物表示感謝，這是語任在同儕關係裡一步步小心翼翼地跨出的步伐。

然而在語任嚴格的標準裡，同學們仍然稱不上是朋友。這與Church et al. (2000) 研究裡發現到青少年階段的亞斯伯格症資優學生的好友經常更換，表示他們並沒有真正的好朋友。語任的狀況與學者的研究，兩者之間似乎有一些差異，因為語任與那位稱不上是朋友的同學，是由相近的情感觀而互相談得來，語任在小學階段也就只有這麼位可以陪他聊聊感情的同學，這對他來說是一段長期的關係，即便稱不上是朋友，但絕對是可以互相交流、討論的伙伴。而語任和這些他喜歡的同學在一起時，很自然地卸下了內心的武裝、不時展露出童真的那種自在，這也許才是最珍貴的吧！

## 在凝視的過程，你看到了什麼？

凝視的過程，看到了一位疑似亞斯伯格症在語文上有極端優異能力的學生，他在華山的學校環境裡，彼此交織出樂章起伏的面貌：

華山的第一樂章，開始的太天真 有如秋千上飄逸的笑容，一切懵懵懂懂；

華山的第二樂章，有點冷艷，就像不知該期待與否的颱風假，小小的悽悽慘慘戚戚。

華山的第三樂章，如舞曲般奔放 彷彿好友間的活潑，一如笑話完畢後的放聲大笑；

現在，到了第四樂章，我好希望能夠遵照樂理，來個華麗的句點

卻才發現，我的筆早已沒水 無法再畫標點。(D\_20080718)

Firth(1989)認為說亞斯伯格症是廣泛性發展障礙的一類，也就是從來不會真正遠離，但仍相信透過教學或行為上的修正，能夠讓這些個體在社會上能盡其所能。從凝視語任的過程，我看到了語任一些情緒特質從來沒有真正遠離，曾經讓他困頓不已；然而，語任有一些看待自己的角度，他受到學校老師、同學、環境的影響，是可以有所調整。語任透過他自身在知識上的學習體悟，加上學校整體大環境中對語任的協助及支持，老師、同學們對語任的理解及欣賞，這些外在善意回應中產生的平穩，語任即便內心仍是不時波濤洶湧著，但也許就是他這樣如璀璨、沛然有雨的情感，盡情揮灑出自己的色彩，是值得期待的。

凝視的過程，隱約也看到了華山國小的環境氛圍面對語任這麼一位疑似亞斯伯格症同時又是超語文資優的孩子，就是在他遇到適應有困難的時候給予協助，在他能力可以發揮之處提供舞台讓他發揮，這是學校裡許許多多老師們面對一個學生的態度，說不上是特教介入，而是一般的輔導理念，也就是在這般常態性的回應裡，讓一個相當特殊又優異的孩子譜出了小學生活的樂章，捨不得畫下休止符。

## 第二節 浮現出的啟示

在探究疑似亞斯伯格症資優學生在學校裡種種的真實裡，希望能再去思考標籤的意義；學校不管在制度面或教師的服務面，能把握住為孩子而出發的初衷；父母親能夠與孩子一同成長、幽默以對，維持住一份長久的力量；更期許雙重特殊的孩子，能找到自己生命出口，轉化成美麗的創作；最後，提供有興趣的研究者一些不同探看角度的可能。

### 壹、標籤的再思

標籤一直不是我研究中的重點，可是它卻是影響著我在思考整個研究以及語任這個個體時一個重要的課題。因為以為語任是疑似亞斯伯格症的學生，我可以試著從文獻裡可以理解他的一些特殊狀況；因為清楚語任是資優的學生，我知道該怎麼從充實的角度帶領他迎向比較適合他的園地。也就是知道一個孩子的特殊之處後，在認識面上能建構一個基本的瞭解面向，在制度面上能提供比較適切服務的可能。

但是如果這些診斷標籤都不存在，我會怎麼看待語任這個的孩子呢？我是透過醫學上的鑑定結果，讓「我以為」語任就是疑似亞斯伯格症資優學生的狀況下與他相遇，但相遇的過程讓我覺得尊重「孩子的以為」更重要。曾與一位在研究路上的伙伴分享著語任的一些精彩點滴，他不禁驚呼「對『他』的這個世界，充滿好奇！甚至要重新「定義」孩子了！」(J\_20080406)。也許就像語任一直以來的思維，認為每個人都是特別的，他知道自己比起別人就是比較固執、對美更有一種堅持罷了。也許語任的特殊，需要重新定義，也許也根本不需要有什麼定義，因為在一些罅隙、一些連結，然後演變出的生命樣態「有時候他就會告訴我們，

他自己是誰」(J\_20080406)，這不也是一種可能<sup>2</sup>嗎？

也就是因為語任在障礙標籤上的模糊性，加上他在語文能力上遠遠超乎一般孩子的極端優異表現，在學校裡反而是後者容易被看見、甚至被重視及欣賞。因此，即使語任在學校中曾遭受到一些班級適應上、人際上的困難，學校為他啟動的是輔導的機制給予協助，而沒有選擇以特教，尤其是身心障礙這個角度去介入語任的安置或學習。

## 貳、學校不該是死板板

### 制度的彈性與資源的開放

因為語任的事件，學校有機會重新思考制度與彈性的問題，到底是制度的貫徹重要，還是一個孩子的學習比較可貴，也許不能這樣去比較，但是華山國小在制度中展現了一些彈性，也保留了孩子的快樂。發現原來學校、老師是可以做得到的。

另外，當教育資源因為一些因素，而無法讓有需要的孩子受惠時，是否還是應該可以透過更彈性、合理的方式，讓更多真正需要的孩子，得到合宜、公平的服務。華山國小資優班，從語任的需求與優勢出發，試圖把這扇門開啓，雖然仍受到一些質疑或不一的聲音所干擾。然而，看到語任在這個環境中展露了笑容、找到了惺惺相惜的伙伴，身為提供資源的資優班老師們，也覺得這是一個突破，並且願意為其他可能也有這樣需求的孩子，繼續再努力。

---

<sup>2</sup> Maddux (2002)在” Stopping the Madness” 一文中即深刻的指出：「長期以來，臨床心理學把人視為生病的靈魂(sick soul)或生病的心靈(sick mind)，…而一般大眾也把臨床治療視為醫療行為…。」(p.13)這樣的認知，使心理治療的概念一直停留在「一個人何以會有困擾？」「何以會犯錯？」「有哪些適應不良的行為或症狀？」。根據後現代的思維的基本假定認為「人只能為自己建構真實」，個案自身經驗才是諮商主體，DSM 的個案問題分類與診斷依據乃是疏離於個案經驗之外的。

## 教師的理解與信念

研究的過程裡，曾在語任五年級老師在敘述他的口中，讓我覺得語任就跟一般學生一樣，一切很好、很正常，這當然是我們所冀盼的。而細究的過程中，發現是這位老師總是能用很柔軟、很幽默的態度，看待語任每一處有點特別的部分，如同Clark(1997) 教師對於學生在班級中的成功表現，具有關鍵性的影響力。而且老師本身也有很好的教學引導策略，讓語任的一些樂於分享、學識廣泛的特質，轉化成爲班級課堂裡的知識加油站，除了可以活化教學，更讓班上的同學樂於接受語任的盡情表現。這是帶領著像語任這樣孩子的老師，很值得學習的部分。

更多時候，學校裡的老師們不知道自己的一個決定究竟會對一個孩子帶來什麼的改變，可能成爲他生命中可憎的人，也可能成爲孩子生命中的貴人。透過語任的研究，發現老師的信念實在是太重要了，老師在學校裡，不管面對再怎麼尷尬的情況，如果總是能以學生的需求爲優先考量，也許那正是一個孩子生命裡最需要幫忙的片刻，此刻的念頭也許就能成爲他生命中那道彩虹「雨過天青的彩虹」(I\_20071227)。身爲老師回首再看這件事，知道自己真的幫了一個孩子走過難關，那種是喜悅是無法比擬的。

## 學校輔導機制的啓動

事實上，語任在學校裡得到的一些支援或服務，不管是個案會議的召開、轉班、或者是語任有機會到資優班學習，這個看似一連串自然成形的機制，在背後有一位重要的推手，就是在附錄五之中的成爲語任學校生活中最長期支持力量的姜主任。姜主任在華山國小擔任輔導主任的職務，經常會碰到一些在班級中適應上有困難的孩子，這些孩子不一定有正式接受學校特殊資源的服務。如果班級老師在處理孩子狀況上需要協助則會請求輔導室支援，也因爲這樣姜主任對學校老師們也是一位具有支持力量的好伙伴。



語任也就是在這樣的學校氛圍裡，被當時二年級的導師帶來輔導室找姜主任。姜主任對語任的印象就是他很有禮貌又乖乖的，而且口語表達能力很好，姜主任得知他在班級中被同學欺負，也讓語任知道他可以把輔導室這個地方作為暫時的避風港，偶而也會在早午休帶著他去參加學校裡一些講座活動。就是姜主任這些協助的舉動，當語任中年級在班級中發生狀況的時候，語任媽媽透過管道很自然轉地向姜主任說明，姜主任從語任媽媽那裡得到一些訊息，也親自到班級中與老師溝通瞭解事情的來龍去脈。

當時，姜主任一直扮演一位在媽媽與老師之間溝通的角色，希望親、師、生三方能和諧，但是語任的在班級中裡的適應上仍頻出問題。後來是因為語任媽媽在專家建議之下，她強力希望能夠為語任召開一個個案會議，姜主任很清楚當時語任的問題，已經超乎平時暫時帶離班級情境就能解決的狀況，她則扮演會議裡居中協調的角色。而那一次個案會議中出席的人員，姜主任為了顧及家長的感受，她知道語任媽媽不可能讓語任接受學校資源班的服務，姜主任對語任的認識也覺得他不需要到資源班，所以整個會議中並沒有學校裡以身心障礙這個的層面的老師出席。不過，姜主任在私底下其實有和資源班的一位資深老師討論過語任的狀況，她們都很清楚要啟動特教安置仍要尊重家長的意見為主，但是家長很明顯地並不希望語任在學校環境裡被貼上「亞斯伯格症」的標籤，所以姜主任和資源班老師這些私下的交流也就是對孩子有更多瞭解的討論。弔詭地是在會議裡，在偏障礙的部分，由於語任媽媽的關係有邀請到亞斯伯格症協會的會長，以及對亞斯伯格症診斷上相當專業的醫生一起出席，都是校外的資源。而偏資優的部分，由姜主任邀清語文專長的老師、以及我代表學校資優班老師出席。姜主任真的認為她是尊重家長的感受為先，所以身為會議的協調者，考量到的學校之中哪些部分還能夠給語任一些幫助，則以語任在優勢發揮部分的資源為主。這個會議的過程，比較像是老師與家長大家面對面談話，然後有一些專業意見的建議，卻沒有達成

任何安置上的決議，但是已經掌握住家長、及老師們的看法了。

在會議之後，姜主任知道家長的意願是如果語任不能轉班，則要選擇在家自學了，不過家長及語任還是以能繼續留在華山這個大環境為第一選擇。姜主任知道自己在這個崗位上還有努力的空間，則開始籌備教師學年會議，為了避免前次會議層級不足的問題，會議中還邀請了校長及其他處室主任一起出席。在會議裡，姜主任陳述的是語任在班級中有一些不適應的狀況，以及跟同學間發生的一些問題，沒有提及語任疑似亞斯伯格症的這個標籤。原因是姜主任考量到對當時的老師們來說，他們並不清楚什麼是亞斯伯格症，在三、四年前，這個名稱的背後對老師來說是陌生的。姜主任擔心老師們聽到「亞斯伯格症」會更讓老師們會在不知的狀況下更不敢去接受這個孩子，因此，在這個會議裡面，姜主任跟老師們之間提到是孩子適應的問題，而非透過障礙標籤來討論語任的狀況。從這可以清楚地看到學校因為語任的特殊性反而啟動了輔導機制。不過在會議現場，老師們基於同事情誼，沒有任何老師表明接受語任的轉班。

而學校中「就給孩子一些機會」的氛圍，其實是具有感染力的，後來羅老師在一個念頭的轉換之間，覺得可以提供語任一個轉換的學習空間，而羅老師也知道她這麼做學校中還是能更給予相應的支援，尤其是像姜主任對語任的瞭解，也有助於金老師能盡快去認識語任、了解到語任的需求。甚至到了語任高年級要分班時，雖然語任不是學校裡被明確服務的「特殊個案」，但是學校輔導室在進行編班會議時，也會考量到語任需要一個比較了解他且願意接受他這般特質的老師，所以這一次的編班會議的結果，也的確讓語任從中受惠，有機會編入到一個懂他又欣賞他的老師的班級裡，讓語任在高年級階段譜出舞曲奔放的快樂樂章。

姜主任覺得自己就是把語任當成學校裡的一位學生去看待，也沒有特別看他

的優勢或弱勢，倒是經常會思考這樣的孩子需求是什麼，當他需要協助的時候學校能夠怎麼做。語任帶給學校不管是老師或是體制不少的突破性作法，但是姜主任認為語任從困境中漸入佳境的過程，並不一定適合套用在一般亞斯伯格症學生的身上，學校也不適合用這樣的過程形成服務的機制，因為語任的狀況真的是太過特別了。反而可以提醒學校面對到，一個特殊性這麼明顯、但標籤性卻又這麼模糊的孩子時，學校適時啟動起相關的各種資源是必要的，更重要的是，學校裡要有相信每個孩子都是一顆會受到環境滋養而發芽茁壯的種子的那種氣氛，自然能吸引、匯集到一群真心關心孩子的老師們，老師們接受孩子的那一步、了解孩子的那一步，就能為像語任這樣的孩子、或者一些也在模糊邊界卻問題不斷的孩子，在學校裡為孩子打開一片寬廣的天空！

## 參、家長和孩子學習互相調適

### 放開手讓孩子試試看

身為疑似亞斯伯格症資優學生的家長，尤其是總是心繫著孩子的母親，這一路，真的要為語任這樣的孩子付出比一般家長更多的心力。從一開始一步步要教會他穿衣、收拾到接球，別的孩子應該馬上學會的，語任得反覆練習，還不一定會，家長得比孩子有更大信心去陪伴他。語任媽媽也從各方去尋求資源、詳實記錄孩子的狀況，為了語任要調整自己低調的形式作風，常常要帶著語任的弟弟，兩人從下午五點到晚上九點在外流浪，就是為了要滿足語任想聽一場演講的興趣。然而，這段緊密的陪伴，隨著孩子慢慢長大，語任媽媽也知道，即使是面對語任這樣的孩子，還是要學著在適當的時機放手。教會孩子搭公車跟安全的基本生活技能之後，自己的腳步跟不上孩子快速前進的步伐，那就順著他走。就給孩子去參加一些他自己喜歡的活動，媽媽也可以趁機讓自己喘口氣呀！

## 幽默樂觀是家庭裡最重要的潤滑劑

對語任的一點一滴的進步，語任媽媽總是心存感激。但每一次語任出了什麼狀況，身為家長的從憂心不已，也開始學會自嘲，透過幽默的態度沈澱下自己的擔心。語任媽媽也知道，語任已經開始進入青少年的叛逆期，也許就需要對他有更多的理解，這對語任來說是非常需要的，因為語任跟一般孩子一樣，當他在使用MSN跟同學聊天的時候，不喜歡媽媽在一旁晃來晃去；當他心裡有一些波濤洶湧的時候，他不喜歡媽媽對他說「我管你那兒女情長」(I\_20071227)。現在的他不再是媽媽一喊什麼，就立刻起身去做，當語任認為是不合理的地方也會跟爸媽「據理力爭」，常讓語任媽媽氣得一整天不想跟她說話。然而語任的認真、好表現也讓媽媽覺得很驕傲，只是同時出現的生活表現的落差，又讓媽媽覺得很受不了。

身為家長的對於語任這個孩子的擔心、爭執、和受不了，或者偶而也覺得很驕傲，其實這些一定會在親子之間反覆出現。然而更重要的是，我看到語任的家人懂得用正面的思考面對這一切「我們先改變自己的心境，努力朝著樂觀幽默面對一切」(D母\_20051224)，而樂觀幽默現在也成為語任家庭中的樂趣了！

今天他爸爸一進門，我就跟他說你知道我們兒子是『神童』嗎？他說他知道呀！然後我就說是「神經病兒童」，爸爸說「不到神經病啦，是神經質兒童」，語任聽到這些，會笑了！（I母\_20080528）

家人在一起，開心最重要，看到孩子健健康康、露出燦爛的笑容，這就是家長最期待的啊！

## 肆、轉化受苦的靈魂為美麗的火焰

寫作是一種治療的形式；我有時候會驚嘆的是，那些不寫作，不作曲，或不

繪畫的人，他們怎麼能不發瘋，不患憂鬱症，又怎麼能避免人類固有的恐慌心態。——格蘭姆格林(Graham Greene, 1904-1991, 英國小說家)

十歲時的語任就問過龍應台「龍老師，您寫批判性的文章，但也會被人批判，請問您怎麼在容忍與拋棄原則之間拿捏？」、十歲時的語任就思考過維特與夏綠蒂的愛情，自己更發覺到「好像受苦的霧魂卻更能激發出生命裡最美麗的火燄」，我一直感受到語任內心那些波濤洶湧也許是股豐富的創作能量，真的很期待語任能把自己內心的能量透過適當的方式進行轉化，也許不久的將來，會有一位更年輕的小子燃起台灣社會新的一把《野火集》<sup>3</sup>，或者吹起文學裡想望愛情的一陣《少年維特的煩惱》<sup>4</sup>。

不過，語任曾說過他不想當一個文學家，那也沒關係。相聲演員也適合、政治評論家也很好。總之，不管是從困頓脫離的角度，或是潛能展現更進一步的期許，我都期待語任能夠找到自己生命中可以表述的形式，而不管這形式為何，我相信憑藉著他內在的力道，一定可以帶來美麗的火焰。

## 伍、研究者不同的探看角度

### 一、從孩子最投入之處去探其內心

---

<sup>3</sup> 《野火集》是現代作家龍應台之作品，自 1984 年於台灣中國時報的人間副刊開始刊載，在 1985 年文章由圓神出版社結集成《野火集》一書。在寫作第一篇刊報的文章時，她是一個剛剛回台灣的海外留學生，「我想回去真正認識一下自己的社會。」當她回到台灣時，發現人們對於不公不義、沒有尊嚴的環境麻木的忍受，如此「苟活」，故她便寫了「中國人，你為什麼不生氣」投稿往中國時報。「在寫這篇文章時，並沒有多想：所謂環境、社會、交通、消費問題的下麵，藏著一把政治的鎖。」

<sup>4</sup> 《少年維特的煩惱》是第一部讓歌德在德國幾乎一夜成名的小說。本書於 1774 年秋天在萊比錫書籍展覽會上面世，併在那裡成了暢銷書。它是歌德作品中被他的同時代人閱讀得最多的一本。由此而來的成功給歌德的一生帶來了名譽和財富。《少年維特的煩惱》的初版屬於狂飆突進運動的風格，而修訂版是魏瑪的古典主義時期的代表作品。小說中的主人公——他的行為僅僅取決於他的感覺——是感傷主義的代表性人物。

在訪問語任的過程中，我發現到只要問到他有關「自身」或「情感」上問題，他常出現模稜兩可的回答「我不知道...或許有、或許沒有、大概吧」，他不是故意不說，卻好像就是無法用自己豐富的詞彙說得更具體一點。像語任這樣的孩子，具有極為優異的語文能力，他的表達、他的寫作甚至是他的種種心思，受到他自己熱愛閱讀的影響很大，所以，他學會運用這種優勢，以詩詞文句來替代那些不知該怎麼說出口的想法、感覺或答案。問題是，身為研究者的我，並沒有語任這般文學素養，我必須承認在當下，我無法透過這些隨口一句詩、詞、賦、文就能馬上理解這孩子真正的想法。建議未來的研究者，能從疑似亞斯伯格症又高度語文資優的學生最投入、最能表述自己的領域，研究者透過這個領域中的關鍵素材或作品的涉獵，找到與學生可以深入對話的一些可能，這個真正理解的過程，研究者也才能更進一步探究他們想說卻說不出口的一些深層內心。

## 二、從更寬廣的學習管道中看看

當我在書寫這篇論文的時候，發現語任成長、蛻變得比我的文字出現的速度快得多，仔細觀看這一切，其實是有跡可尋的，當我將預定把語任放在「學校裡進行探究」，其實已大大限制了語任這個個體的豐富性。他現在的一下課就往「龍應台基金會」跑，當志工也好、作編輯也罷，他可是忙也忙不完，而這群伙伴竟都是大學生、研究生.....假日時間，他從沒參與什麼才藝課程，而行程通常是滿檔，因為他有長期性的展望系列演講要聽，有臨時性的藝文講座要參與，語任的生活重心的確已經轉向於更大範圍的社會資源區，這些有形、無形的滋養品，或許已經取代或超越了他在校的一般學習經驗。建議往後的研究者，能從「社區/社會資源」等學習管道著手，探究疑似亞斯伯格症資優學生在這些非正式的學習環境裡的成長或變化，也許能為這些孩子找出更寬廣的學習之路。

### 第三節 遺漏的東西

我們總是在我們愈熟稔、愈完整精密掌握某一物某一人時，我們會變得愈難開口說出它來，不是沒得講，而是你意識到不管怎麼說，你遺漏的東西總是比講出來的更多。 引自，唐諾《閱讀的故事》

探究語任在學校適應的這段過程之中，因為深入其中，浸泡其內，我總是能從語任的這些那些裡面，有了新的發現，再次感受到他微妙轉變的樣貌，如果沒有時間的限制這將是一種趣味，可是，我面臨著非得告一段落的壓力，帶著一種無法自研究場域之中剝離的牽絆，這是痛苦的卻是必要的。或許引述唐諾這段話「我遺漏的東西總是比講出來的更多」，可以讓我稍稍得以釋懷。但是，我不是刻意要遺漏什麼，只是想告訴讀者，我所呈現的語任，僅僅只是他變動、繁複、豐盈面向中的其中一部份，而且是他人一生中這一小階段，語任這個孩子，值得有興趣、有能力、有耐心的研究者細細再去探究。

遺漏的東西，是我在面對語任傷痛裡找到的契機、是我想要誠實地說明自己在整個研究過程裡的一個角色的模糊與尷尬。另外，是從老師們、家長、語任自己的認識裡，對語任下一個學習階段的勾勒。以及我在研究上的省思。

#### 壹、等待傷口的癒合

在研究倫理中，有關於研究參與者本身一些不願言說，卻是我研究中想要探究的問題時，到底該怎麼辦？我發現等待是必須的，找到契機是必要的，至於這些不願言說裡的傷痛，該怎麼癒合，我認為尊重研究參與者的想法是應該的。

##### 1. 等待時機

在進行論文時，曾經掙扎要不要去碰觸語任心裡在三、四年級時的那個痛，

因為剛開始從語任媽媽、知情的老師，他們都發現語任即使已經事過一、兩年，如果在學校裡，把他的工作崗位排在接近魏老師的教室附近，語任仍舊會嚇到快要掉眼淚；六年級上課時，我注意到一位三年級時跟他同班的同學說起了這件事，語任是顧左右而言他，甚至當下立刻臉色慘白。看得出來語任回話時那種緊張，真是讓我捏了一把冷汗，我不知道這件事，到底在這個班級中的學生，留下多麼深刻的印象，但我確知的是，到目前為止，回想起這件事，肯定還是讓語任感覺很不舒服！

另外有一次，語任在與我聊他討厭的同學時，他第一次主動提到了「某一個人」：「她已經快要跟我之前某一個人並駕齊驅了」。(I\_20071113)，我知道他說的就是那位老師，但是語任馬上避開這個話題，我也就沒有請他多說什麼。即使我對語任這段經驗仍然感到好奇，也很想他聽他親口說，不過，從語任反應的這些跡象裡，我確定語任對那位老師的感覺，即是已經到了六年級，他一直都還是揮之不去在心底感到害怕。當時的我，已經準備放棄這個去探一個孩子曾經感到傷痛的經驗了。

## 2.找到契機

而網路或是說是一種非直接溝通的介面，似乎為我們之間開啓了一些契機！平常我和學生都有屬於自己的部落格，我們也習慣在那個可以潛水的空間抒發一些平常我們不敢直接說的話。有一天我在自己的部落格中，寫了一篇「老師你也幫幫忙<sup>5</sup>」的文章，似乎引起了語任的一點點感觸，他輕聲地問了我一聲「這是真的嗎？這樣很可怕吧？」(O平\_20071129)，我真的很開心語任能開口問我，可是又擔心這個話題是否碰觸到他的不開心。然而語任主動地開口，讓我知道在他心中，

---

...老師你怎麼可以每天醉醺醺來到學校？老師你怎麼可以一講話就是滿口黃腔？老師你怎麼可以不明事理就賞人巴掌？老師你怎麼可以犯了錯還要執意強辯？...(20071128)



他還記憶猶新地感到害怕。我只希望他能知道，這樣的遭遇，他不是全世界唯一孤伶伶的那個，有人是可以同理他的(雖然我不確定我到底是不是真的可以?)但我很高興，他能從這樣的話題裡主動與我聊聊「那個人」。

那時，我還沒有機會、也不敢開口跟語任談魏老師，但是我知道我過去的那段小小的故事遭遇似乎讓語任很有同感。語任這孩子的心房要敞開，需要時間，需要真正的同理，我相信這不是難事！

### 3. 拒絕和解

然而，直到語任有機會正式、直接再次面對魏老師之後，他終於發現自己可以再次去談論這個話題了。

我從語任鏗鏘有力又堅決的說詞中「不可能~~~我們倆都把對方當透明人」(I\_20071227)，我知道和解這件事對他們倆來說是不可能的。不過語任會這麼形容他跟魏老師之間的一種狀態，原來是語任在六年級時，擔任體育表演大會上的學生主席，他端坐在司令台上，每一個班級的老師會帶著他們的隊伍從司令台經過那一刻向他舉手敬禮，語任發現魏老師在台下跑道走過時是轉過頭去不看他，這一次的經驗讓語任「明白」了，他明白了自己不再害怕魏老師、但也好像兩人之間也沒能化解心結。

事實上，我也試圖想請教魏老師，請她談談她跟語任之間的一些什麼，但是她幾乎是在我一開口，就立刻拒絕我「不要，我要說的通通都說過了，到此結束，不要再繼續了…」(J\_20071025)，她的嚴正拒絕，才讓我驚覺原來這件事，對魏老師的傷害也很大，她拒絕去想，拒絕回答，甚至不肯我再追問任何問題，她何嘗不也在逃避什麼呢？此時，我才想起「我是一個研究者」，應該更持平地看待整件

事情，或許才能理出一個比較真實的樣貌啊。可是，我無法從她的觀點獲得任何資料，只能讓「願意說出」的人，把可能的狀況描述出來。應該說同樣身為老師的我，真的很希望魏老師跟語任，在小學階段或者更久以後，能夠有和解的可能，好好地化解彼此的心結。

#### 4.從挫折中找到茁壯的養料

我對於他們的這段師生關係的在意程度，也許已經超過一個研究者所該關心的，不過透過這些討論，我真的發現到語任「因為什麼」而變得堅強起來的。語任參與過資優班舉辦的一場「感恩心生活」的演講，我試著用這個角度跟他聊，語任反而告訴我「沒有所謂的好惡，難道真的是好事嗎？什麼事都要感恩、感恩，難道這是好事嗎？」(I\_20071227)。或許在語任年紀還那麼小、無力抵抗的時候，他真的受到很大的煎熬，如今他從知識的學習裡、從生活的累積中，他至少已經找到內心長期受到煎熬的出口，大聲說出自己心裡的話。

以前語任用自己小小軀體去承受這一切，現在，雖然結還是未解開，至少確定語任不再害怕了，而這份勇敢，是來自知識的力量，這或許是他往後生活遇到挫折時，很重要的滋養品。

人與人、人與事都是互動的、牽連的，或許有些人就是和某些特質的人容易發生不合，語任和魏老師的組合，大概是在「不合」狀態下更為嚴重的。不管怎麼樣，我很高興在研究的過程中，看到語任一步步敞開心胸去面對這件事，看到他變得越來越堅強、勇敢。當時自己曾經忿忿不平的情緒，如今更能持平地看待這件事，語任絕對不是「唯一的受傷者」，我也不該用這樣的角看待這件事，或許這樣對魏老師也會更公平些！

## 貳、研究之外的關係

在研究過程中，另一項讓我覺得深受挑戰的就是自己研究者這個角色，李奉儒（2001）提到質性探究的那個我(研究者)，對所有的研究參與者而言「我是誰」，及「我對他們的意義為何」，密切的關係到我與他們協調實地工作的關係、對所蒐集資料的解釋。我必須承認在華山國小這個場域之中，我的一舉一動很自然都會變成像是「老師」，而比較不像是一位研究者。因此，看到學生表現優異時，會為他感到開心；看到學生不知所措時，心情也是急切的；誠實地交代這一切，或許更能讓讀者明白，在這些處境之下，我對於研究資料的解釋。

### 你們思考模式很像

我跟語任是具有「師生」關係的研究者與研究參與者，訪談時我盡量扮演一個研究者，上課時我就是一個老師，平時我希望可以成為語任的朋友，還記得語任說過「喜歡跟自己比較像的人」(I\_20070905)，我對這句話的解釋，是放在語任對同儕的感覺。我身為老師、研究者倒是沒有特別去留意，但是身旁越來越多人說「你有些行為就像大人版的王語任啊！（在某方面不太會顧慮到別人的感受，就是自顧自地……）」，甚至學校老師也對我開起了這種玩笑：

金：六年級資優班會是你帶他嗎？

我：對，現在就是我在帶。

金：那我覺得是沒問題！

我：是說？

金：我覺得你的思考模式，跟他也很像，哈哈！

我：啊？

金：我的意思是說，你們看起來都很孩子氣，但思考時都很有意思!(IT 金\_20071016)

我想哈哈笑幾聲，聽到這樣的說法，還蠻開心的，也許就是因為這些許的相似，讓我也對語任的種種事件和特質感到好奇，進而選定了這個研究主題。我相信人總是不禁在某處，透過某種管道，更深一層探求自己進而也在自己周遭發酵了！

### 永遠備著一包衛生紙

有天，我跟語任聊起了感謝的話題，我知道要他指出對某人的感覺是很困難的，問到語任在學校想表達謝意、想分享快樂的人是誰，那天語任是飛快地回答我說「妳呀」(I\_20071227)，就像是「『雨過天青雲破處<sup>6</sup>』的那種感覺！」(I\_20071227)，雖然我當下並不清楚「雨過天青雲破處」的色彩指的是什麼意思，但知道語任很樂意跟我分享生活中的一些快樂，我還是覺得很開心；查閱了語任那隨口一出的那句形容，我想那是他過高的讚許了。

而語任媽媽也希望我能擔起一些幫忙盯著語任「您再幫我盯著他，因為他蠻信服你的話」(AI 母\_20080117)，我想我就是很珍惜著跟語任認識、相處的機會，我不像孔老師一樣可以給他很多專業上的知識，也不像小珮老師可以陪他聊心坎深處的波濤洶湧，但是生活中還有很多很平常的事，我想我大概就是在這些不禁意的小地方，可以跟他互相勉勵吧！

最後，我請語任給了我一段話，這如實地呈現了他的書寫風格，和對一個人的形容風格：

---

<sup>6</sup>據說後周世宗柴榮曾經以「雨過天青雲破處，這般顏色做將來」形容目前已不復可見的「柴窯」，後世無物可考，但見汝窯呈色之美，頗有「雨過天青雲破處」的特質，因此，後來清代乾隆皇帝就藉此形容汝窯之美。余佩瑾說：「那是一種氛圍，無可模仿，也無法以具體化的顏色來形容。」但是，這麼難掌握的色彩，汝窯做到了，所以它珍貴難得！

靜芝老師：

或許，詩因月光而皎潔；或許，「飛神劍」因「桃花影落」而瀟灑；或許，「在水一方」因「所謂伊人」而唯美；然而，詩終須訴諸文字，「碧海潮生」須有充沛內力於先，「將仲子」更落得無數「知我者謂我心憂，不知我者謂我何求」？  
謝謝老師，給我這支筆，更永遠準備著一包衛生紙在我手邊，等著。 語任 0703

或許，至今我還不能完全瞭解語任種種的「或許」，然而在這研究的過程裡，我真的想要對語任大聲地說聲謝謝，因為，是他讓我得以實踐了研究者的任務，是他也讓我表現了老師的用心，用真誠、真實的一切，才能呈現出這篇論文的面貌。謝謝！

## 參、勾勒未來的引道

米蘭·昆德拉 在《無知》一書中曾說「一個不知未來為何物的人，如何能理解現在的意義？如果我們無法得知這個現在將引領我們走向哪個未來，我們如何對這個現在說長論短？我們如何能說這個現在值得我們贊同、懷疑、還是憎恨呢？」(唐諾，2005，p.222)

語任在小學階段歷經了困境及轉折之後，這些從過去到現在的經驗、從內心掙扎到外在調適的交互關係裡，讓他自身有了一些變化，或者也帶動原本的特質更爲明顯。語任即將升上國中，在小學階段得到的支持力量，跟著整個大環境的轉變會有很大的變化，透過師長、家長及語任自己的看法，似乎可以理出一些通往下一階段的引道。

### 一、師長們的看法

看著語任在小學階段這一路的跌跌撞撞，也陪他走過不少風風雨雨的老師們，對於任即將要邁入下一個學習階段有不同的看法，然而看法不同的狀況之中，發現還是有一些值得留意的線索。

### 樂觀以對

我從五年級看到他現在六年級，我覺得他改變很多，我不認為他到國中會有問題，我不認為啦！(IT金\_20071016)

語任在小學六年裡，三、四年級時面對過人際關係上的緊張，五、六年級時面臨到依存的老師、同學要分離，這些過程，語任曾經陷在身心備受煎熬的痛苦裡，也曾熱淚盈眶地不知所措，然而他都走過來了「我覺得他已經開始在他的人際關係上，能夠跟別人是和睦地相處，然後，也慢慢能夠處理自己的問題」(IT金

\_20071016)。我認爲金老師是發現到，語任也許可以利用過去的經驗，幫助自己解決未來要面臨的問題。

另外，語任本身的優勢能力，如果能在未來求學過程之中發揮得當，將有相得益彰的效果「有時候他需要鋒芒畢露的時候就一定要露出來，須要收的時候，一定要收」(IT金\_20071016)；也就是說語任能善用自己的才能，在收放之間拿捏得當。其中仍需要遇到一位比較能夠欣賞語任特質的老師「碰到一個比較好的老師，他(國中老師)可能就會很…慶幸自己有這個一個學生」(IT金\_20071016)。

語任自己如果能夠從歷練中不斷成長、適時發揮自我的優勢能力、還要遇到欣賞的老師，對語任的國中生涯可以樂觀以對。

## 不免憂心

除非語任能夠在一個類似像資優班環境，這樣的同儕裡面，不然挑戰一定是很大的。(IT 林\_20080523)

語任的國中生活令老師們感到憂心的之處，仍脫離不了人際互動上的問題，尤其是跟同儕互動的部分，資優班的林老師覺得語任「跟老師相處還好，老師的包容力比較大，但是跟同學就很難說，像他這樣感覺比較愛現的樣子，很容易被同學欺負」(IT 林\_20080523)，六年級的趙老師也認爲跟同學的互動是語任讓人擔心之處「我只擔心他跟同學的部分，其他我覺得都還好」(IT 趙\_20071004)。

然而語任小學這幾年，跟原班同學相處上是有進步的，一方面是這群同學慢慢習慣去接受語任，能夠包容著他的講不停「他在班上，其實大家都很習慣他是這樣子。只是他們都會講說『王語任，不會再講了、不要再講了』」(IT 趙\_20071004)，

在資優班裡的同儕裡，有些同學是欣賞語任的「資優班同學對他的表現比較習慣，有些甚至還挺欣賞他的」(IT 林\_20080523)，或者在某些共同點上與語任有著惺惺相惜的同學，對語任的要畢業了是感到不捨的「畢業歡送會上，我只想去送王語任畢業禮物，他會來參加吧！？」(O 平\_20080618\_小蟬)。

從語任現階段的老師對語任跟同學的互動過程裡，發現語任在未來與同儕的關係上，也許不至於交惡，因為「同學會覺得語任很特別，他不影響別人，尊重自己。不會被同學討厭呀」(IT 羅\_20071207)。但是要如何結交到朋友，讓同學可以欣賞、包容他，形成語任在國中階段的一股支持力量，似乎不是這麼容易「有這樣的朋友，有這樣的支持力量，這是可遇不可求的啊」(IT 蔡\_20080523)。

而語任在青少年階段心情上可能會有的起伏，或者對知識理解上的堅持等等，語任這些需要被理解的特質，在國中遇到什麼樣的老師，老師如何與語任相處，會對語任產生很大的影響。林老師擔心語任的國中是選擇一所只在意成績的學校，這樣語任的情緒、人際可能都很難被照顧到「我很擔心他去念史萊國中，因為那所學校，老師沒有時間去管你的情緒、管你的人際，只管你的功課。」(IT 趙\_20071004)。

對語任國中階段的憂心忡忡，的確是脫離不了與人相處的關係「那很難講耶，我覺得是要看碰到的人，還有導師」(IT 羅\_20071207)，語任不一定會遇到這些問題，但是沒有人知道下一階段，他會遇到什麼樣的老師、或什麼樣的同學，在這段「蠻難預測的」(IT 羅\_20071207)未知的等待過程中，對語任的國中生活會如何帶著一點憂心。



## 走自己的路

如果有很多在未來有像資優班這種小環境讓他這樣的有「可以被看見、被肯定的機會」，他會活得比較好一點！可是我不覺得將來，他會有很多很多這樣子的機會，環境在那邊給他。(IT 孔\_20071106)。

在小學階段，陪伴語任三個年頭不止的孔老師，她對語任要選擇學校體制內的管道繼續升學，非常地憂心，因為她看見語任在她上課的課堂裡，都會出現一種不感興趣的疲態「你看語任在課輔班，已經有我在，像這樣在 handle，我一直都覺得ㄟ……」(IT 孔\_20071106)，如果語任真的要選則一所比較適合他的國中，孔老師跟趙老師的看法一致，認為語任不適合去史萊國中「在體制內，希望找到一個比較好一點的解決方法，當然比不選要來得好，史萊國中可能是最不适合」(IT 孔\_20071106)。

事實上，孔老師對語任的未來看得很遠，她不想去臆測語任在國中或高中會怎麼樣，因為她覺得語任的程度已遠遠超越了國、高中需要學習的部分，應該可以鼓勵語任「他直接到大學去修課。『有沒有文憑，又有什麼關係？』」(IT 孔\_20071106)。

孔老師會這麼說，不只是因為她肯定語任的能力，而是她一直都認為語任是沒有改變的「從三年級到現在，他現在青少年了、生理上、聲音上都在改變，可是，實質上內心的部分、個性的部分，也許就是醫學上說比較有偏差的部分是不會改變的」(IT 孔\_20071106)，這是孔老師對語任一直一來的看法，她不是把語任帶出他那上了鎖的籠門「我並不是讓他試著去找一個有門的鳥籠」(IT 孔\_20071106)，孔老師覺得這幾年她帶給語任的那些充實學習是進入籠門裡陪語任，所以只要他能夠「好好活，最重要！」(IT 孔\_20071106)。

我在訪問孔老師的過程裡，用了「適應」二字，因為我心中的適應是文獻中所提到的個人與環境的交互作用(Arkoff, 1968)，語任與學校之間的這段雙向歷程裡，我的確看到語任在學校裡接受環境裡的各方壓力，引發了他種種行爲或反應；相對的，學校環境也因語任的需求或作爲而有所改變，在這個歷程裡，不一定是處於一種安定狀態，但雙方應該都是企圖達成所要求的平衡和諧的狀態。不過孔老師大大地反對我這個詞彙來形容語任與學校的關係「不可能，未來更不可能，要環境去適應他，簡直是『天方夜譚』到極點，真的不可能環境去適應他的，因為他本身比一般人更難適應環境。」(IT 孔\_20071106)。

話說回來，孔老師希望語任不要走國、高中這樣制式的升學之路「所以我就說不要想這條路，跳出來看看」(IT 孔\_20071106)，但他終究還是要有一個可以繼續學習、繼續生存的環境「我們讓他有別的環境」(IT 孔\_20071106)。

老師們的對語任的關心，不管是只看到語任下一階段，或者更長遠的未來，幾乎都不敢寄望語任能去適應學校，但如果語任能夠在一個比較能夠適合他的環境，裡面的老師懂得欣賞他、同學可以接受他，學習素材上還能讓他自己來安排，他的學習之路應該可以不僅只是「好好活」而已。

## 二、媽媽的心思

生活中還有很多嚴苛的試煉，等著一一去突破呢！(D母\_20051201)

語任媽媽陪語任走過小學裡每一段的風暴，但是她從沒有把握，當語任下一次到了新的環境、遇到新的老師、朋友，他是否依舊能安然度過「語任在某個環境是 ok 的，是不是跳到某個環境，又碰到一些的情況下才會這樣情緒無法控制」

(I 母\_20070920) 。當語任在學校裡，一件事未平另一件事又起時語任媽媽會感到害怕「真的會有點覺得害怕起來，不由得害怕起來」(I 母\_20080408)，甚至擔心語任會被「打回原形」(I\_20080408)像以前那樣不懂察言觀色，給身邊的人帶來很多的困擾。而語任有一點點的進步，又讓媽媽放心不少「語任會主動跟我講到小雙，他好像對她比較釋懷了」(I\_20080430)。

身為家長的心情，容易隨著孩子的表現起起落落，但是語任媽媽也發現到語任是真的有進步，能讓語任進步是因為他在一個友善的環境裡「他真的有進步，可是，是不是因為有往對的方向去走？也有把他放在對的地方，就是我們說一個很友善的環境。」(I 母\_20080408) 。語任的國小階段，尤其是在高年級時，對他而言算是一個友善的環境。

令人感到隱憂的是這個友善的環境，也讓語任在課堂裡「坐不住了」(I 母\_20080408)，媽媽原本還是想要要求語任能夠乖乖寫班上的功課、上課認真聽老師講話就好，但是如果語任這個時候對班上的學習，已經不耐煩到受不了，驚覺到接著語任就要上國中了，那怎麼辦？「我本來想只剩一個月就畢業，想想不對，因為還有國中.....」(I 母\_20080528)，其實在語任三下接受診頓時，醫生就告訴過語任媽媽「要我不幫他規劃什麼，我只要跟的上他的腳步，就算很棒了」(D 母\_20071218)。但是語任媽媽對於語任的快速的大量的學習步伐，已經有一些趕不上了「我好像已氣喘吁吁 沿路追趕」(D 母\_20071218)。

語任媽媽知道在歷經這麼多的事情之後，她承認語任是一個不一樣的孩子，也必須要為語任在未來的路途中，保留更多的彈性「他是一個不一樣的孩子，就該為他準備不一樣的東西，我不能再這麼制式了」(I 母\_20080528)

語任媽媽雖然很想要讓語任能夠到找到一個更彈性的升學管道「得先為他鋪點路」(I母\_20080528)，問題是「不能再這麼制式」的可行作法，語任媽媽到現在還沒有一個腹案，她認為沒辦法讓語任選擇「在家自學」，因為這是她能力及體力上無法承擔的。但是語任媽媽知道不管如何，她都不希望再發生一次那種痛「不要再痛一次了」(I母\_20080528)。

語任媽媽對語任的下一個學習階段是擔心的、不確定的，但是她已經有了心理準備，如何讓這份心理準備發揮最大的作用力，我很建議語任媽媽先與語任好好聊一聊，把這個難題，讓已經慢慢長大成熟的語任，一起來想辦法。如果語任自己願意為將來的學習之路，提早做一些準備，很多的問題也許能夠化大為小、化小為輕吧！

### 三、語任的主張

對於要進入國中的學習階段，語任不像老師們或媽媽來得緊張，他說並不害怕要上國中，但是他不想「我不想上國中」(I\_20071227)，不是因為他討厭國中時要學什麼或者升學壓力等問題，而是語任真的很享受小學這段時間的感覺「因為…因為我太愛這裡了！」(I\_20071227)，對未來，語任並沒有太多憧憬或擔心，他反倒豁達地告訴我說「反正後面的事情，我也不知道會怎麼樣！」(I\_20071227)。

語任倒是很希望國中時，能繼續與他心儀的同學小雙念同一所國中，這個他準備去讀的哲林國中，剛好不是老師們所擔心的那所只重視升學的史萊國中，而且哲林國中裡有資優班。自從他六年級時有機會在資優班上課之後，對於資優班的學習環境與氣氛，語任是喜歡並享受的，而且他在資優班感受到「可以接納我」(I\_20071129)的感覺。因此，目前語任對於升上國中，反而是有點期待，這期待

是因為哲林國中有資優班還是因為小雙這個人呢？從語任過去的分享裡「跟某個人有關！就是你也知道的！」(I\_20071129)。我想也許都有吧！

只是，誰也沒有把握哲林國中資優班能帶給語任什麼樣滋養？語任陷在情感上的無法自己，是旁人很難介入或影響的，而語任對小雙的感覺，到現在仍是每晚睡前以淚洗面才能入睡「我每天睡前都會哭」(O平\_20080612\_語)，如果升上國中之後繼續下去，真的好嗎？他沒有多想國中的老師會怎樣？同學會如何？目前實力已經能拿國中基測成績幾乎滿分的「國文」、「英文」課要怎麼度過？對於語任國中階段的生活，老師們的憂心、媽媽的害怕以及我的疑惑，是多餘還是必要呢。

我曾經問過語任，是否想要跳脫一般的學制，他的立即反應是「不可能，好可怕喲」(I\_20071227)，他沒有想得這麼遠。再問他如果真的有這樣的機會的話，他倒是很願意到大學修課「有這個機會的嗎？可以的話，是可以呀！可是我要念什麼系呀？」(I\_20071227)。如果語任在各方面真的有紮實的能力，或許可以參考孔老師說的意見「他直接到大學去修課。『有沒有文憑，又有什麼關係？』」(IT孔\_20071106)，文憑重不重要？有沒有關係？也許就真的要請語任及語任媽媽好好地思考了。

當語任在校外聆聽了三年之久的科普展望系列講座，這些演講的對象主要開放給高中以上的學生，語任一直是聽得津津有味，也能在現場提出很多令教授都驚豔的好問題。可是語任練習基測題時，他還是沒辦法應付「理化」或「數學」這些科目。如果語任仍舊持著的金字塔型的為學態度「各個領域均要有所正確涉獵，不需博大精深，但在自己專精之外，更需要要有各方面的知識與常識」(D\_20080229)，一些紮實的基礎學習過程，對語任仍然是必要的。

我並不完全贊同孔老師對語任的建議「完全跳脫體制的學習」，畢竟，跳得過學習階段卻跳不過人生漫長的路途，對語任來說，搭公車、吃頓飯他得慢慢學起，才能緩緩進步。至於提供語任在優勢能上的精進，從語任小學階段的生活經歷裡發現，我建議：比較適合透過橫向的充實，尋求良師或校內、外的充實資源；縱向方面，可以在正式的一些管道中，選擇縮短修業年限等方案，加快學習步伐。這樣對語任的人生才更實質吧！

不過，在成長的過程裡，很難說一個孩子正確的路究竟是什麼。Feldam(1999)提到，無論孩子走的是什麼方向，像語任這樣語文超資優的天賦如果想要發揚光大，做父母的人就必須隨時警醒，努力去選擇與提供資源，並在必要的時候，願意改變前進的道路。因此，勾勒語任未來的引道，最重要的還是在語任身邊的人，能夠給予適切的資源，能夠保持彈性，選擇出適合他前行的路。

## 肆、研究者的省思

### 一、研究者的角色：微觀的資優班老師

在論文題目點明這是「一位資優班教師的角度」，也就是我身為研究者的取景視框之一，也就是我研究上的限制。因為我是用教師的角度、甚至要縮小到是資優班教師的角度，在個案與學校環境之間交互出的面貌裡，我的確比較關心學生才能的發展、情緒的起伏及同儕互動這些微觀的部分，然而學校裡如何為語任的模糊特殊性啟動起輔導系統的機制、如何進一步影響到學校裡老師的想法、作為等等，我僅把它當成模糊的背景脈絡來描繪，研究裡缺乏交互出面貌裡一個清晰、鉅觀的角度。

### 二、研究的心態：偏愛造成的偏頗

進行研究的過程，除了是研究者，自己更是學校中的資優班老師之一，而習於對學生投入滿滿的熱情的我，在學校這個熟悉場域裡、在與語任相遇的交互的日子中，很容易讓自己以老師身份對學生關注的心情，超過一位研究者應有的客觀與理性。「妳太過偏愛語任了」，而這樣的偏愛，卻行諸於我發現整個蒐集資料的過程裡，過度強調周遭對語任的觀感，太以語任為中心。從研究取向上來看，我的研究方法是採個案式，而個案的界線是學校整體的環境，所以我也應該要更深入瞭解環境中的老師、同儕們對整個事件的心理脈絡，探究他們為何如此想，為何如此做。這樣才能在更平衡的狀態之中，呈現出一位疑似亞斯伯格症資優學生與學校環境交互裡更具體的面貌。

另外，因為在研究過程中我最為關注的參與者就是語任，當我在陳述「受傷」事件時，不管在資料的取得上或是個人的觀感，似乎都是偏向學生的角度，忽略了一位要應付三十多位活繃亂跳學生的老師在班級中的各種突發狀況，也沒有提

到當老師遇到困難時所需要的支持或協助。造成我在描述書寫這些師生交互的狀況時，偏重學生角度，較忽略老師的角度。由附錄、五，可以看到當時的語任遭受到的困境很多，造成他身心崩潰的原因應該是這些壓力的總和，魏老師與語任的不相和只是在當時是比較被看見的狀態，才会有這般誤解，希望能在此澄清。魏老師也在語任的事件之後有了反省，不過，學校在處理事件的過程，當她一個老師的身份在公開場合被鉅細靡遺被，的確讓魏老師覺得很不堪，造成她往後不願再提及與語任有關的任何事情。

## 二、搖擺不確定的狀況：專業知能需要加強

當我決定邀請語任成為我最重要的研究參與者，是因為我真的很好奇這麼一位極端特別的學生到底是怎麼樣在學校裡生活。不過，隨著研究步伐一步步地踩出，有時候我真的發現自己有些困惑，曾經對於語任是不是亞斯伯格症讓我遲疑了很久，當我觀察到他與同學間很自然打打鬧鬧玩得很開心的時候，我懷疑著；但是當他急於想要分享現在腦海中的事件，不顧旁人的關注焦點為何，開始滔滔地講起自己要說的事情那個片刻，又覺得怎麼跟文獻裡提到的狀況那麼相近。即使在訪問老師對語任的了解，有時也會有截然不同的看法，我經常在對這模糊的標籤有著搖擺及不確定。

而閱讀到一些在語文表現上也屬於相當資優的人士，他們在面對生命、面對人我交往、面對創作的態度時，似乎又更貼近語任的現況。會不會語任那鑽在自己世界裡的時候，是不是他選擇要刻意與他人保持距離，在孤寂中得以讓自己情感更奔放的片刻？當他記得住萬言詩語，卻容易忽略媽媽一個小小的叮嚀，會不會他就是心思決定要更為專注的選擇。但或許語任在人類潛能發展上是一種新的可能，我需要透過更多相關的專業知能，才有可能有深入的了解到這些特質代表的意涵，也才有可能探到語任以及他與學校環境交互出來更具體的面貌。