

高功能自閉症兒童個人生活經驗敘述研究

鄒啟蓉

臺北市立體育學院
師資培育中心助理教授

張鑑如

臺灣師範大學
人類發展與家庭學系教授

張顯達

臺灣大學
語言研究所副教授

本研究旨在比較 19 位平均年齡 5 歲 11 個月，總智商 105 左右的自閉症兒童及 19 位對照組普通兒童的個人生活經驗敘述表現。研究發現：(一) 兩組兒童在敘述主題上有明顯差異，自閉症組較常提及虛構的題材或是固執自己有興趣的話題，他們較少談論與手足或同儕相處或直接以對情緒作反思為主題的題材。(二) 研究者使用改編的「敘事評定量表」進行分析，兩組兒童在六項量化指標上有顯著差異，依差異程度，由大至小排序是：評價與觀點陳述、敘事合理性、指涉使用、背景描述、主題維持與可按順序述說的事件數目。此外，兩組兒童在「敘事整體類型」上的出現比例也有顯著差異，自閉症組比普通兒童組有較多的「混淆型」與「按順序說」的敘事，但是普通組比自閉症組有較多「具明顯高峰或評價」的敘事。(三) 兩組兒童在敘事的若干語言能力指標上，如整體句數、詞數、平均語句長度和連繫詞使用頻率上並無顯著差異。以上研究結果顯示自閉症組敘事的主要問題可能不在語言形式，而在於對於經驗的理解與感受、對個人經驗敘述的功能及對聽者需求的理解等問題。研究者對可能影響因素作討論，並建議後續研究與教學的方向。

關鍵詞：自閉症、個人經驗敘述、敘事能力、心智理論

致謝：研究者感謝所有幼兒及家長的參與。王瑞琪老師在信度檢核上的協助；黃捷、蕭儒琳、賴美璇、吳佳霖等在施測、轉錄與編碼上的幫忙；台北兒童福利中心、自閉症基金會、台北市立民生、大直、中山、龍山、成功及正義與吉利托兒所等熱心協助。本研究承國科會專題研究補助(NSC 94-2413-H-154-004)。

緒 論

兒童「個人經驗敘述」(personal narrative) 乃是對過去特定經驗的回憶與述說。「個人經驗敘述」具有個人的、社交的與認知的功能，而其中社交的功能最是重要 (Bluck, 2003)，透過與人分享「個人經驗」，我們得以調節從經驗中感受的喜怒哀樂，且能藉著分享個人私密經驗與人建立友誼。此外，「個人經驗敘述」也能促進自我概念的發展並提供行為的指引，比如 Bamberg 與 Moissinac (2003) 指出，「敘事」協助個人更連貫統整的組織經驗及形塑自我，並能藉由與人溝通，交換彼此對經驗的觀點與評價，可說是兒童理解「自我」、「他人」與「世界」不可或缺的媒介。

由於生活經驗敘述具有對個人整體發展的重要性，且是兒童認知、語言與社交情緒等綜合能力的展現，因此對「個人經驗敘述」作評量與介入乃是教育上的重要課題。自閉症兒童由於具有心智理論的缺陷，會造成個人經驗敘述的困難 (Perner, Kloo, & Stöttinger, 2007)，且其個人經驗敘述的缺陷可能妨礙其自我意識、和他人的互動與友誼，並加深其孤獨感 (Crane & Goddard, 2008)。目前國外對於自閉症兒童的「個人經驗敘述」的研究仍很有限，Losh 與 Capps (2003) 是少數探討高功能自閉症兒童個人經驗敘述的研究，他們認為「個人經驗敘述」比故事更沒有結構，也更符合自然情境的溝通需求，因此很值得探討。Losh 與 Capps (2003) 也發現，即使是高功能自閉症兒童在敘述個人生活經驗上也有困難，並認為研究的重點應進一步探討個人經驗敘述的哪些成份對自閉症兒童是困難的。在國內目前尚無有關自閉症兒童「個人經驗敘述」的研究，因此本研究擬比較普通與自閉症兒童的個人經驗敘述，並探討其困難或缺陷所在。

文獻探討

一、個人經驗敘述的意義與功能

幾乎所有的動物都有「記憶」的能力 (Bauer, 2006; Fivush, 2001)，「記憶」可說是許多動物賴以生存的重要能力與知識來源，它引導動物對環境作出恰當的反應，人類也不例外。但是，人類的記憶，除了與生存有關的事件以外，還包括了對「個人生活經驗」的回憶，這些回憶未必與生存有關，但卻是我們建立自我意識、抒發情感及與他人交流的重要媒介。個人生活經驗回憶的特性包括：過去的、特定時空的、通常是帶有情緒色彩與目標評價在內，這種回憶形式可以是自動自發、不需外人提示或要求的，被視為是人類有意識的「陳述性回憶」(declarative memory) 的一種特殊型態。兒童除了具有對個人生活事件的記憶以外，隨著語言的發展與社會化歷程，還會藉由語言將這些記憶加以組織及表達，這就是「個人經驗敘述」。Labov (1972) 認為「個人經驗敘述」乃是「至少包含了兩個有時間順序關係的子句」，且此兩個子句的順序反映了已發生事件的順序。Nelson 與 Fivush (2004) 則認為個人經驗敘述乃是「一個人對自己過去在特定時間與地點發生的經驗的明白陳述」。綜合這些看法可知，「個人經驗敘述」乃是將過去特定的生活經驗記憶用語言加以作表徵、組織或陳述的一種語言體裁。

Labov (1972, 2001) 認為個人經驗敘述的功能包括指涉 (referential) 及評價 (evaluations) 兩個部份，其中，「評價」的功能，也就是選取最獨特的經驗並表達個人的觀點，乃是個人經驗敘述最重要的目的，但是個人經驗敘述除了社交功能外，在自我概念形塑與行為指引上也很重要 (Bluck, 2003; Conway, 2003)。當個人生活經驗回憶包含有明顯的「自我意識與自我

認知」時，過去經驗的記憶就成為「自傳式記憶」(autobiographical memory)，而「自傳式記憶」與不斷形塑的自我互動，成為每個人當前目標、信念與自我認知的重要來源。整體來說，個人生活經驗敘述及由反思累積而生的「自傳式記憶」具有組織經驗、自我認識與社會互動等認知、情意與社交互動的功能，對於兒童終生與整體發展皆極重要

二、個人經驗敘述的成份與結構

探討個人經驗敘述成份與組織的理論主要有「高峰事件分析」(high-point analysis)與故事結構理論(Peterson & McCabe, 1983)，前者強調敘述的核心是高峰事件，後者強調敘述的核心是人物目標的實現過程，由於生活經驗敘述未必具有虛構故事的結構，且過去對普通兒童經驗敘述的研究多採「高峰事件分析」的理論(許明莉, 2006; Chang, 2004; Fivush, Haden & Adam, 1995; McCabe & Bliss, 2003)，研究者乃採用「高峰事件分析」的觀點，以便將特殊與普通兒童之表現作比較，以下針對此理論之相關文獻作說明。

(一) 個人經驗敘述的結構與成份

Labov (1972, 2001) 認為個人經驗敘述的功能包括「指涉」及「評價」兩個部份，而其結構包括幾種成份：摘要、背景、事件、評價、經驗結果、結尾等，雖然「事件經過」是絕對必要的成份，但其它成份則有助於有力且有效的溝通。Peterson 與 McCabe (1983) 的分類也大致類似並包括：附屬成份(appendages)、背景、事件、結果及評價等，其中「附屬成份」是指如摘要、結尾、或是吸引他人注意的語句(如「你知道嗎?」)等。「背景」是指有關事件發生的時間、地點、人物、情境等語句。「事件」則是指個人經驗的事件經過本身(包含高峰事件在內)。「結果」則是指高峰事件後的結果。「評價」是指說話者或是敘述中的人物的

感受評價等。這些敘述成份會依其出現的有無組成不同的鉅架構，且其出現比重、出現的次類型、出現在敘述中的位置等也會在發展中產生變化。

(二) 個人經驗敘述的整體組織型態

Peterson 與 McCabe (1983) 將兒童的個人敘述依所包含的成份、事件的多寡、順序性及整體特徵等特質分為幾個類型：「典型敘述」(classic)、「結束在高峰」(end-at-the-high-point)、「跳躍式的敘述」(leap-frog)、「時間序列描述」(chronology)、「貧乏內容敘述」(impoverished)、「混淆型敘述」(disoriented pattern)、「無法分類」(miscellaneous)等數種。「典型敘述」乃是其中最成熟且接近成人的型態，乃是能按事件順序描述、包含所有重要事件、且能以高峰事件為核心作事件的整合及鋪陳，且又包含有「結果」的敘述；它可以包含有「摘要」或是「結尾」，也可能會有將結果先講的倒敘型態等變型。「結束在高峰」的型態與「典型敘述」類似，祇是未包含有「結果」。「跳躍式的敘述」則是雖能按時間順序描述且有高峰事件，但是卻省略了重要的事件，以致讓聽者無法清楚瞭解事件發生的經過。「時間序列描述」能按時間陳述經驗事件，但是沒有將事件環繞重點高峰事件作整合或鋪陳，這通常顯示說者對此經驗沒有太大的感情投入，此類敘述僅有「敘述」的功能，而無「評價」的功能。「貧乏內容」的故事大多是僅包含了非常有限的經驗事件，雖然仍有可能包含對事件的評價，但卻常無高峰事件。「混淆型敘述」則是內容相互矛盾的敘述，讓人難以瞭解敘述的經過內容。「無法分類」的故事則是無法歸於上述類別的敘述。

三、個人經驗敘述的發展

綜合國內外現有的研究結果(Bauer, 2006; Chang, 2004; Nelson & Fivush, 2004)，幼兒大

約在 1 歲半至 2 歲間會開始提及過去的特定經驗，這些大多是有關甫發生的事件或是經常作的事（如當日的早餐），內容很簡短且片斷，通常不是整個經驗的描述，因此需要大人的說明才能充份瞭解其可能的意義。2 歲至 2 歲半間，嬰幼兒對於過去的經驗能提供較多的細節，但是大多仍需大人的提示，且其回憶內容也會受大人提示的影響而呈現不一致或不穩定的現象。3 歲左右的兒童開始不需大人太多提示，個人經驗敘事成份與整體型態的發展如下所述。

（一）個人經驗敘述成份的發展

Peterson 與 McCabe (1983) 運用 Labov 與 Waletzky (1967) 的「高峰事件分析」(high-point analysis)，針對 4-9 歲的 96 位兒童及 2-4 歲的兒童作個人經驗敘述發展的探討。就「附屬成份」來說，年長者使用較多的「摘要」及較複雜的「結尾」(比如年幼者祇會說「講完了」，但年長者會將事件作個總結並與現在的事情作關連)，因此從「摘要」與更複雜的「結尾」來看，可知年長的兒童能提供更統整與結構完整的敘述。在「背景資料」方面，Peterson 與 McCabe (1983) 發現各年齡層兒童都會注意提供有關人、地、時、物等的資料，但是年長者使用較多的「同時事件」作背景，而且會用較多不同類型的背景資料，顯示年長者提供的背景資料較豐富多元。

在「事件」的陳述上，Peterson 與 McCabe (1983) 發現 4 歲兒童的經驗敘述常有很多跳躍或有省略重要事件的情形，但是 5 歲左右，兒童按順序說出重要事件的能力就已發展，且其逐漸加入細節或複雜多個事件的能力一直持續到小學低年級。Pillemer, Picariello 與 Pruett (1994) 認為對事件因果關係或人物目標與計劃的瞭解，有助於對於事件順序性的描述，因為可減少兒童祇陳述獨立片斷事件的現象，有助於兒童聯繫不同的事件。Fivush, Haden 與

Adam (1995) 發現年齡在 40-70 個月間的兒童，描述事件時會讓事件的因果與時間關係更清楚，並且增加更多細節。Hudson (1986) 認為隨著年齡增長，兒童對生活事件有更多理解，能運用其對一般事件的知識加入對於特定事件的編碼與回憶，這是為何其特定經驗敘述會愈加豐富與詳細的緣故。

在「評價」方面，Peterson 與 McCabe (1983) 發現各年齡層使用的評價類型有不同，年齡較長者比年幼的兒童使用更多不同類型的評價。Fivush, Haden 與 Adam (1995) 也發現學前兒童的「評價」會增加，而讓敘事更富有個人意義與趣味。Fivush (2001) 並認為「評價」的增加除了意謂認知及語言能力的成熟以外，更反映了兒童對於「為何」我們要分享個人經驗有了更進一步的瞭解 (how and why)。在「結果」方面，Peterson 與 McCabe (1983) 發現較年長的兒童其敘述中含有較多的「結果」，顯示年長的兒童會注意到高峰事件後的結束與發展。

Chang (2004) 針對臺灣地區 16 位幼兒從 3 歲半追蹤至 4 歲 3 個月，並探討在此期間四個不同的年齡點每位幼兒個人經驗敘述發展情形。她發現整體而言，從三歲半至四歲間，兒童的敘事長度、評價使用頻率及時間或因果關係的表達頻率等均有成長，評價的類型及時間因果關係的表達類型也愈加多元。在四歲後，其敘述中也有更高頻率及更多類型的時間或因果意義表達，且其評價類型的多樣性仍持續成長。Chang (2004) 認為，臺灣地區說國語兒童的敘事能力在 3 歲半至 4 歲 3 個月間有快速的成長，隨著對於相關事件的選取、評價及時間或因果關係的表達頻率與類型的多元化，其個人經驗敘述變得更加清晰、易懂並顯現出個人的觀點與評價。

許明莉 (2006) 針對臺北縣市年齡層 3, 4, 5 歲且母親學歷至少高中職以上的幼兒，選擇

其最長的一則生活經驗敘述探討發展的情形。她發現，三個年齡層的敘事，各成份出現的比重順序是一致的，由多到寡依次是：事件>背景>評價>附屬成份>結果，換言之，各年齡層的敘事內容皆主要是以事件與背景陳述為主。三個年齡層間出現比例有顯著差異的是「結果」，且三歲幼兒在「結果」的描述上顯著少於五歲組幼兒，其餘各成份則各年齡層的出現比例並無顯著差異。雖然各年齡層的比較僅在「結果」一項有顯著差異，但是「評價」在各年齡層間出現的比例仍有隨年齡增加的趨勢，但整體而言，似乎比日本兒童使用評價的比例低。許明莉（2006）的研究顯示，「結果」是在此階段幼兒最明顯的敘事發展成份變化，也是其敘事會朝向典型敘事發展的重要因素。

（二）個人經驗敘述的整體型態發展

Peterson 與 McCabe（1983）發現，若是以每個年齡層敘事的整體組織型態或特徵來分析，4歲以下幼兒說的經驗敘事經常是「跳躍式的敘事」、「時間序列描述」或「貧乏內容」等型態，此一型態顯示4歲幼兒會省略很多重要的事件，因此聽者在理解時常有困難，但是其敘述通常會依照事件的發生順序描述，此外其在內容的表達上也較有限。5歲幼兒則常有「結束在高峰」、「時間序列描述」及「典型敘事」，顯示其已掌握住時間順序、不會省略重要事件，且已能相當程度的加強對高峰或重點事件的鋪陳。6歲幼兒最常見的是「典型敘事」、「結束在高峰」及「時間序列描述」三種型態，7歲、8歲及9歲兒童的敘事最常出現的結構型態前三項最常見的均是「典型敘事」、「時間序列描述」及「結束在高峰」。由上述發展現象可知，自6歲起幼兒的敘事最常出現的均是「典型敘事」，顯示6歲幼兒的個人經驗敘事已掌握住此一敘事文類加強重點高峰事件鋪陳的特色。此外值得注意的是，從4

歲至9歲，內容矛盾或混亂的「混淆型敘事」均很少出現，4歲、5歲與6歲組幼兒其出現率分別是8%、4%、2%，而7歲以上的出現率是0%。許明莉（2006）針對臺北縣市3、4、5歲幼兒的研究顯示，3歲幼兒的主要敘事型態是「貧乏內容」及「時間序列描述」，4歲幼兒主要是「時間序列描述」，5歲幼兒則有近六成可說「典型敘事」，這樣的結果與 Peterson 和 McCabe(1983)針對美國兒童的研究結果相類似。

四、影響兒童個人經驗敘述發展的因素

影響個人經驗敘述的因素是多元的，且可大分為認知與社會文化因素兩方面，且個人認知能力與社會文化的影響是交互密不可分的（Bauer, 2006; Nelson & Fivush, 2004）。以下為方便讀者理解，將相關影響因素分成個人認知與社會文化環境影響兩方面陳述。

（一）個人認知能力影響

就個人認知能力來說，提供題材來源的事件記憶（episodic memory）及兒童在情境中運用語言進行溝通的能力，是影響個人經驗敘述品質的重要因素。專家學者認為影響事件記憶的認知因素包括：兒童對一般經驗的先備知識（如時間順序、因果關係、目標關係等）、訊息處理的能力、兒童運用語言編碼、留存與提取的能力、兒童的自我概念及主觀意識、時間概念、心智理論等，這些因素中，目前實證資料較多的是兒童的知識對事件記憶的影響（Ornstein, Haden, & San Souci, 2008; Roediger & Marsh, 2003）及社會化過程對於事件記憶的影響（Nelson & Fivush, 2004）。

現有研究顯示兒童的知識會影響事件記憶，兒童對事件的先備知識會影響經驗發生時的注意、理解與編碼，因此，兒童若對該經驗原有的知識愈多，則在經驗發生時就會影響其

注意力與推論，產生更豐富的理解，從而影響編碼。同理，在經驗發生時，若有大人充份的說明與解釋，兒童對於經驗的記憶會較詳細與持久。在留存階段，兒童若有機會增加對該經驗的理解，也會影響其對已發生經驗的記憶，在提取時，提問的線索若是與要記憶的內容相關則愈能幫助記憶提取。此外，兒童對於例行事件的知識或記憶與對特定事件的記憶是交織與共存的 (Bauer, 2006)。Pillemer, Picariello, & Pruett (1994) 的研究顯示，不同年齡的兒童對於火災事件的回憶品質有很大的差異。較年長的兒童，對於事件發生的前因後果、對於自己或他人情緒的反應、對於事件當時發生的狀況等的回憶都會較豐富與正確，並推測這是因為兒童對於事件因果關係的理解，會影響其對事件發生時的相關注意與理解，從而影響其對事件陳述的順序性與豐富性，並影響其對事件的短時間與長期的回憶。

專家學者 (Perner, 2000; Perner, Kloof, & Gornik, 2007; Perner, Kloof, & Stöttinger, 2007) 認為「事件記憶」需要某些心智理論能力作為發展的必要條件。相關的心智理論能力包括兒童需要理解：(1)目前的回憶是「表徵」；(2)這個表徵來自於自己的「親身經驗」(相對於別人告知)；(3)此表徵的來源是過去自己經驗的特定事件等「後設表徵」能力，這些認知能力與瞭解「知識的來源」有很高的相關，換言之，兒童對個人經驗記憶的瞭解或敘說，與其能否瞭解記憶乃是表徵、表徵的來源及能否評斷他人與自己知識的差異等「心智理論」能力有關。

就語言能力對敘述的影響來說，語言的各項知識（音韻、語意、語法及語用等）及在情境中進行溝通的能力對敘述的品質皆會有影響 (Bauer, 2006; Nelson & Fivush, 2004)。就語意與語法來說，有關時間、地點、事件順序與因果聯結等的表達均需要複雜的相關知識，從

在談話情境中運用語言進行溝通的能力來說，此項能力與心智解讀能力息息相關。比如，兒童提供的背景資訊與個人評價觀點，取決於兒童是否知道對方也共同參與該經驗，以及是否能認知到別人的觀點與自己的觀點可能是不同的，或者認知到自己觀點的獨特性是溝通的重點等，這些均與說話者對聽者的心理狀態的認知有關。

(二) 社會文化環境影響

Bauer (2006) 指出兒童對事件的瞭解與記憶雖然是事件記憶發展的必要條件，但並非充份條件，兒童社會化的過程對於事件記憶或其個人經驗敘述也有重要的影響。兒童透過親子互動瞭解敘事的功能與架構 (Nelson & Fivush, 2004)，且敘事也是文化學習的媒介，在親子的互動中，家人將屬於該文化的認知思考與價值情感傳遞給幼童。跨文化的研究顯示，不同文化的親子間談論個人生活經驗的頻率、內容、功能及親子互動的角色風格等是有差異的 (Mullen & Yi, 1995; Wang, 2006)，而此種差異顯示不同文化的成人對下一代社會化的目標不同 (Mullen & Yi, 1995; Neisser, 2004)。除了不同文化間的集體差異外，兒童的敘事也深受照顧者的影響，過去的研究發現父母敘事風格的複雜詳細程度與兒童的敘事風格息息相關。

五、自閉症者的個人經驗敘述與影響因素

自閉症兒童的個人經驗敘述也受個人認知限制與社會環境互動的影響，目前主要的研究皆多探討個人認知因素的影響，而顯少從社會互動角度探討其困難的成因。在認知能力方面，自閉症兒童被認為是有「心智理論」缺陷，在社會情境中對於他人的情緒、信念與目標動機等的注意與解讀皆可能有缺陷 (姜忠信、宋維村, 2001; Klin, Jones, Schultz, Volk-

mar, & Cohen, 2002; Tager-Flusberg, 2000), 因此, 在個人經驗發生之際, 他們在「編碼」時, 可能就漏失重要的社會訊息, 或無法瞭解他人的意圖、動機與目標, 因此對於事件發生的因果解釋及對於他人或自己反應的解讀都可能會有困難, 而由於在「編碼」時即無法掌握住事件的意義, 也可能從而影響其儲存與提取。此外, 語言的理解與使用需要互動雙方對彼此溝通意圖與認知背景的瞭解 (Wilson & Sperber, 2004), 但是由於自閉症具有解讀心智的缺陷, 因此在語言使用及理解上均可能有問題。就個人經驗敘述來說, 與心智解讀有關的可能出問題的層面包括: 不瞭解個人經驗的溝通或社交功能、不瞭解聽者需求、不瞭解經驗中的事件與人物內心狀態的因果關係、無法對自己的內心狀態作反思等, 而呈現在語言使用上就可能是背景資料、指涉使用、高峰事件、評價與觀點陳述及敘事的合理性等方面的缺陷, 而這正是本研究有待驗證的部份。

Losh 與 Capps (2003) 比較年齡在 8 至 14 歲間的高功能自閉症兒童的說故事與個人經驗敘述表現。他們發現自閉症兒童的個人經驗敘述有較多的曖昧不清, 需要大人提問澄清。此外, 自閉症組的經驗敘述在複雜句法的頻率與多樣性、評價用語的頻率與多樣性上皆比普通對照組兒童差, 在個人經驗敘述上也有較多的不相干或怪異的內容。兩組兒童所說的個人經驗敘述數量相仿, 在題材上也包含了家庭、朋友及寵物等主題, 但是自閉症組談論較多與電腦相關的話題, 普通兒童提到較多與運動有關的主題, 這也許反映兩組兒童的興趣不同。Losh 與 Capps (2003) 並發現自閉症組的個人經驗敘述比說故事的表現與普通組有更大的差異, 並推測自閉症組在平日對話中的個人經驗敘述可能也是缺乏統整的主題或是清楚豐富的評價修飾。

Goldman (2008) 比較年齡 9 至 13 歲的

高功能自閉症學生、語言障礙及普通兒童的個人經驗敘述。她發現自閉症兒童敘述時需要較多的提示, 他們個人經驗敘述的「背景」內容中較缺乏對「人」的描述, 在敘述時也較缺乏「事件結果」的描述, 他們整體的敘述較缺乏「高峰」, 且事件間的因果關係較不清楚。Goldman (2008) 認為這可能並不是因為他們的語言能力有問題, 而應該是與他們的社會認知缺陷有關。Crane 與 Goddard (2008) 比較 15 位平均年齡 37 歲左右、語言智商平均 110 的自閉症成人及普通對照組成人的個人經驗敘述, 他們發現自閉症成人的經驗敘述有很大的個別差異。自閉症成人能敘述的個人經驗較少, 且其對於人生每個階段的回憶數目均差不多, 不像普通對照組呈現對於青少年階段之後的回憶較豐富的情形。此外, 自閉症組在個人經驗敘述的品質上 (如情緒表達、提及自我及他人的次數等) 與普通對照組並無差異。另外他發現個人經驗敘述表現與智力 (全量表、作業或語文智商) 及一般記憶能力並無相關, 並建議應進一步探討個別差異的來源。

總結國外目前對於自閉症者生活經驗敘述的研究, 可知自閉症者敘述的主題內容、評價、背景、高峰事件、事件因果關係上等均曾被發現可能與普通組有差異。但是, 國外的研究也有以下限制: (1) 目前研究的量仍很有限, 且探討的年齡層限於學齡與成人階段的兒童。(2) 評量向度並不一致或不夠完整, 以 Losh 與 Capps (2003) 針對學齡兒童的研究來說, 因為其研究重點是虛構故事與生活經驗敘述的比較, 因此, 他們僅針對「評價用語的頻率與多樣性」、「複雜句法」與「題材」等作分析, 並未包含有完整的生活經驗敘述成份與整體組織型態的分析, 也因為評量向度不完整, 因此並無法完整瞭解自閉症兒童生活經驗敘述的困難或澄清最大的困難所在。

目前臺灣地區對身心障礙兒童的生活經驗

敘述研究仍極有限，Tsai 與 Chang (2008) 運用 McCabe 和 Bliss (2003) 所發展的「敘事評定量表」(Narrative Assessment Profile, NAP) 作分析，比較臺北地區 6 位語言障礙兒童及 6 位普通兒童最長一則生活經驗敘事，他們發現語言障礙兒童與普通兒童相比，在整體敘事語句數、事件數目、背景陳述、評價用語、報導他人說話的語句數與結尾語句數等皆有差異，此外，兩組兒童在單位語句長度、聯繫詞與指涉使用上也有不同。在自閉症兒童方面，目前國內已有陳冠杏與張正芬 (2005) 及鄒啟蓉與張顯達 (2007) 等針對自閉症兒童的虛構故事作探討，他們的研究顯示，高功能自閉症兒童在說虛構故事上的主要困難在於對故事人物高層次目標、人物情緒與事件因果關係的理解，由於國內目前尚無針對自閉症兒童的生活經驗敘述的研究，且國外研究也很有限，因此擬針對此議題作探討。由於 McCabe 和 Bliss (2003) 所發展的「敘事評定量表」是依據「高峰事件分析」(Labov, 1972; Labov & Waletzky, 1967) 所發展的，包含了國外對兒童生活經驗敘事成份發展的主要向度，因此，研究者擬以「敘事評定量表」(McCabe & Bliss, 2003) 作藍本並加以改編，探討國內自閉症兒童的個人經驗敘述，並擬進一步探討其個人生活經驗敘述的最大困難所在。

研究方法

一、研究對象

本研究對象與鄒啟蓉及張顯達 (2007) 相同，皆是就讀台北市學前教育機構的 19 位高功能自閉症及 19 位與其就讀同一學校的普通兒童，合計 38 位受試，基本資料見表一。自閉症組的平均年齡為 5 歲 11 個月 (R=4; 7-7;1)，魏氏幼兒智力量表 (陳榮華、陳心怡, 2000) 上總智商平均為 105.68 (R=72-122)，語文智商平均為 101.37 (R=72-122)，非語文智商平均為 109.05 (R=80-138)，19 位自閉症兒童中僅一位的總智商及語文智商在 70-80 間，其餘皆在 80 以上。自閉症組有 17 位被醫院診斷為「自閉症」，有兩位為亞斯伯格症。配對組普通兒童與自閉症組在年齡、總智商及非語文智商上皆無顯著差異。研究者使用「學前兒童語言能力測驗」(張欣戊, 1991) 對兩組兒童進行語法理解測驗的評量，兩組兒童在此一測驗上也無顯著差異。由以上資料看來，這兩組兒童在年齡、性別、總智商、非語文智商與語法理解上能力相當，由於本研究目的在比較自閉症與普通兒童的生活經驗敘事，這些向度的配對已在關鍵的能力指標上顯示對等。此外，研究者使用單因子多變量變異數分析，比較兩組兒童在初級錯誤信念與情緒理解

表一 自閉症組與對照組普通兒童基本資料

比較指標	自閉症 (N=19)	普通 (N=19)	F	Partial η^2	power
生理年齡 (歲)	5.92(.67)	5.87(.61)	.05	.001	.06
總智商	105.68(14.15)	113.32(12.22)	3.17	.08	.41
語文智商	101.37(12.72)	116.63(9.69)	17.30**	.32	.98
非語文智商	109.05(17.38)	106.47(13.98))	.25	.007	.08
語法理解測驗	47.16(6.73)	48.63(4.89)	.60	.02	.12
錯誤信念	3.16(1.46)	3.47(1.02)	.60	.02	.12
情緒測驗總分	48.89(8.37)	48.79(5.81)	.002	.00	.05

** $p < .01$

上的差異，兩組兒童在此兩項自編測驗上的得分未達顯著差異。

二、研究工具與實施程序

本研究使用以下評量工具，除智力測驗由心理師施測外，其餘測驗分別由第一研究者與一位特教系學生負責。

(一) 智力、語言能力及心智理論相關測驗

研究者採用「魏氏幼兒智力量表修訂版」（陳榮華、陳心怡，2000），請合格心理師為所有個案作個別施測。在語言基本能力評量上採「學前兒童語言能力測驗」（張欣茂，1991），該測驗評量兒童對基本與複雜句型的理解，建有台北市及高雄市百分等級常模。此外，研究者也對所有個案施測「初級錯誤信念」與「情緒理解測驗」，此兩測驗之信效度資料請見（鄒啟蓉，2005）及鄒啟蓉、張顯達（2007）。

(二) 個人經驗敘述

研究者參考 Peterson 與 McCabe（1983）的作法收集個人經驗敘述，在和參與兒童作過相當互動後，在對話中（通常是活動中的休息及吃點心的時間），以聊天方式，自述事先準備的生活經驗，包括打蟑螂、拔牙齒、與弟妹搶玩具或吵架、外出遊玩、小狗過世、被家人責罵等，並請兒童講類似的、發生在他們身上的經驗。在兒童敘述時，研究者儘量僅以點頭或微笑回應，必要時才會用「繼續說」或「真的啊？你再繼續說」等來鼓勵個案將經驗說完。由於自閉症個案的敘述常有許多不明確處，為了要瞭解其敘事內容，研究者有時會在其結束敘述後詢問其問題，以增進對其敘事的瞭解，但這些事後問的問題或兒童的回應甚至其後續再有的敘事補充等皆不納入敘事內容的分析中。對每位兒童至少要收集 2 則敘事才結束。

三、資料分析

所有個案敘述，由學生助理轉錄，轉錄採 CHILDES 語料資料庫格式（MacWhinney, 2006），並再經第一研究者檢核後確定。

(一) 個人經驗敘述選取

去除一般性的描述（沒有說出任何特定事件而僅是一般性的描述者）後，本研究從自閉症組兒童共收集 57 則經驗敘事，但其中兩位個案祇講 1 則經驗（肯講的敘述中祇有一則符合經驗敘述的標準），普通幼兒共說 83 則經驗敘事。研究者從每位個案的敘述中選擇最長的一則作分析。研究者選擇最長的一則作分析，除了遵循若干研究者之作法外（Bamberg & Moissinac, 2003; Chang, 2004; Peterson & McCabe, 1983; Tsai & Chang, 2008），也是因為在檢視所有個案的敘述後，認為最長的敘述往往能提供最多有關個人經驗敘述整體架構與各分項能力的資訊。一個經驗通常是一個目標的達成或問題的解決或是一個有時間地點界限的連串事件。若個案連續講多個經驗時，祇針對同一處發生的經驗作分析，除非前一個高峰或目標未完成需延續到另一處則將兩段經驗視作是同一個經驗。若在同一地點發生的多個經驗，則仍是選取該地點句數最長的一則作分析。

(二) 斷句與句數計算

敘述語料以停頓、語調下沉等線索分割成「語句」，再分析為「詞」（張顯達，1998）。在計算語句數時，不將引起他人注意的話語（如「我告訴你喲」、結尾語（例：「我講完了」）等納入，其餘包括摘要、背景資料、事件經過、評價、經驗結尾等均列入語句數的計算。敘述前後兒童與施測者的互動與問答皆不納入計算中，如某經驗敘事個案講完後，因施測者詢問特定問題後又再延續者，不將延續的部份納入計算在內，此外，重覆的語句或子句

除非有強調的作用，否則單純的重覆不納入計算。

(三) 個人經驗敘事品質分析

研究者將 McCabe 與 Bliss (2003) 發展的 Narrative Assessment Protocol (以下簡稱 NAP 或「敘事評定量表」)，加以改編作為本研究的主要分析工具(見附錄)。NAP 原本為 3 點量表，針對主題維持、事件順序、合理性、指涉、聯繫詞與流暢性等 6 項敘事能力表現作評量 (McCabe & Bliss, 2003)。Chang (2006)、蔡宛諭 (2006) 及 Tsai 與 Chang (2008) 皆將此量表改編，擴增其向度至 7 個向度並改為 5 點量表。Miranda, McCabe & Bliss (1998)、Biddle, McCabe & Bliss (1996) 與蔡宛諭 (2006) 及 Tsai 與 Chang (2008) 皆報導 NAP 各評量指標評分者一致性的信度平均皆達 .90 以上，且上述研究顯示 NAP 具有評量兒童與成人發展和區別不同群體(普通與特殊兒童)的效度。

本研究所改編的「敘事評定量表」，主要參考原始的 NAP (McCabe & Bliss, 2003) 和 Chang (2006) 及蔡宛諭 (2006) 等人的改編作法，為了反映自閉症兒童個人經驗敘事特性，及增加評量向度的完整與區分性，乃作了以下調整：(1)與原始 NAP 相比，評量向度增加「背景」、「評價」及「整體敘事架構」三

項；由於自閉症兒童說話的音量、音調與快慢等特性較複雜，也較難以單一向度作整體評量，因此將「流暢性」一項刪除，在本研究中不予評量，故本研究共針對 8 項指標作評量；(2)將各評量向度的評分等級依據相關文獻與本研究自閉症與普通兒童的表現作撰寫，以期能同時反映自閉症及普通兒童的表現；(3)將此量表由 3 點量表改為 5 點量表，並將不同等級指標作具體的說明，以增加本量表的評分者一致性。研究者在初步擬定評量指標後，以 8 則敘事(非最後選用的敘事)，由研究者與一位不知個案組別的資深幼教老師獨立試評，並共同討論需作的修改，以使評量向度更明確。經過多次討論確認評量指標後，研究者再抽取 12 位個案的敘事(皆是最後選用的敘事)，計算評分者一致性。改編的「敘事評定量表」的兩位評分者一致性詳見表二，其中有六個向度上的兩位評分者評定結果的相關皆在 Spearman 等級相關 .80 以上，至於其中「敘事整體類型」為名義變項，所得列聯相關係數為 .86，八個向度的評分者一致性平均為 .87。建立評分者一致性後，兩位評量者再針對 38 位個案最長一則敘事分開獨立評量，最後再針對評分不一致的地方共同討論決定每位個案最後的給分。以下針對每個指標之定義內涵再作說明。

表二 「敘事評定量表」各評量向度兩位評分者一致性之相關係數^a

評量向度	主題維持	順序性	合理性	指涉	背景	評價	連繫詞	敘事類型
相關係數	.99**	.83**	.95**	.86**	.85**	.88**	.71**	.86**

a: 敘事類型的評分者一致性乃是列聯相關係數，其餘七項皆為 Spearman 等級相關係數。

** $P < .01$

(1)主題維持：乃是指敘述的語句是否有中心主題或與中心主題關連的程度。評量的等級反映其是否有中心主題及是否夾雜不相干的語句。

(2)順序性：是指敘述中符合時間或邏輯順

序的事件數目，不佳的順序性包括如省略重要事件、順序跳躍或順序混淆不清等情形。此向度的評量等級反映該敘事中有多少個事件是按順序陳述的。

(3)合理性：主要針對事件與人物反應的因

果關係或細節的描述。此向度的評量等級反映敘事內容的因果關係、合理程度、額外的或細節的描寫等。

(4)指涉：乃是針對敘事中名詞與代名詞使用的清楚程度作評量，評量的重點在所用名詞或代名詞的指涉是否明確清楚及形式是否簡潔，包含了對名詞或代名詞在初次引介、維持或再引介時的形式表現作評量。成熟的引介能力需要對聽者需求有敏感的瞭解及恰當的詞彙與語法能力。此向度的評分等級針對指涉是否混淆不清（所指稱的彼此之間的混淆）、不明確（不明白其所指、無法作出恰當的推論）及所用形式的多元與成熟程度等作評量。

(5)背景：是指對經驗發生的時間、空間、人物與情境等的描述，通常是在經驗過程中較「靜態」或「不變」的資訊，背景資訊可以獨立的子句或是夾在句子中以片語等形式呈現（Peterson & McCabe, 1983），在本研究中對於這兩種背景資訊皆納入評量。評量等級同時針對質與量的表現作評量，但以「質」的表現為優先，換言之，即使有很多背景陳述但若有極大混淆不清或誇大不實則其評等會較差。

(6)評價：是指是否描述人物內心觀感或對外在事物的評價，包含人物內心狀態、修飾用語、語言效果、因果關係、不確定性的表達等。此向度的評分等級針對該敘事中評價用語的頻率、多樣性、合理性（無求後矛盾或與一般事實出入）、是否有戲劇性的高峰事件或若無高峰事件是否表達出個人觀點或有引人入勝等特質。

(7)聯繫詞：是指敘述中使用的聯繫詞（如然後、就、也、還、的時候、這時候、結果、因為等）的頻率，評分等級反映使用不同聯繫詞的數量多寡。

(8)敘事類型：此向度主要參考 Peterson 與 McCabe (1983) 及 Peterson (1994) 將敘事依整體結構與豐富程度等分為數個類型，但考量

兒童會因述說題材的不同，其敘述未必包含有高峰事件且高峰事件有時難以判斷，所以將 Peterson 與 McCabe (1983) 及 Peterson (1994) 等所謂的「典型敘述」與「結束在高峰」合併為一類（即以下說明之第五類），故共分為五個類型：(i)混淆型：所說的經驗極為混淆，難以理解事件的順序、邏輯、主題或是意義 (ii)貧乏型：整體敘述僅有 0, 1 或 2 個事件；(iii)跳躍式或極大省略：在一統整事件中（但是事件數需超過 2 個事件），有很多省略或是跳躍；(iv)按順序說：敘事中事件按順序開始、發展與結束，且事件的數目超過 2 個事件；(v)有明顯的高峰或即使無明顯高峰但所說事件引人入勝或有獨特的觀點與明顯評價。

（四）統計考驗

本研究使用 SPSS12.0 進行統計分析。考量樣本較小且自閉症組個別差異較大，且改編之「敘事評定量表」有七項指標皆為順序變項，因此採用無母數統計檢定兩組在此七個指標上的差異。此外，「敘事評定量表」中之第八項「敘述類型」乃是類別變項，因此採卡方檢定檢驗兩組在類別分配上是否有差異。所有考驗皆採取雙尾檢定，以.05 作為顯著水準。

研究結果

一、敘事數量與主題兩組比較

去除純粹對話及聽不清楚的敘事外，研究者從自閉症組兒童共收集了 57 則經驗敘事，有 2 位個案祇講 1 則故事，有一位個案講 11 則，其它個案則是在 2 至 4 則之間。但是這 57 則中有 6 則屬於虛構的經驗，因此不被視為個人生活經驗。普通幼兒共說了有 83 則經驗敘事，每個人說的從 2 則至 7 則不等，有 2 位講 2 則，有 6 位講 3 則，有 3 位講 4 則，有 2 位講 5 則，有 3 位講 6 則，有 3 位講 7 則，其中有 2 則算是虛構經驗（作夢與看電視），

因此共有 81 則算是經驗敘事。從表三的數據與內容的分析發現，兩組兒童在學校同學相處、手足親戚相處、虛構故事或其它類等題材的數量上或人次上有較明顯的差異。自閉症組沒有任何人提及同學相處，但是普通幼兒組有 6 位提及同學相處情形。在手足親戚相處上，自閉症組談的人次約是普通組的 1/3，而且自閉症組說的經驗都祇限於家中手足相處，但是普通兒童組則有 3 位談的是與親戚小孩相處的經驗。在虛構類故事中，自閉症組有 4 位個案說了虛構經驗，而且有 2 位認為他們說的是「真」的，相對的，有 2 位普通兒童雖然說了 2 則「虛構」經驗，但是，他們很清楚的表達說「我是作夢」(C21)或者「我在電視上有看到…」(C32)。「其它」類的故事中，兩組兒童

都有提到生病、受傷或家人過世或過生日等，但是普通兒童組提到許多屬於自己「害怕」(如有 6 位提到怕黑、怕鬼、怕狗、怕打針、怕恐怖玩具等)或「危險」的經驗(如飛機亂流、火災等)，似乎普通兒童更能省思並瞭解自己的情緒與產生的緣由，也更能清楚表達自己的恐懼。此外，有 9 位自閉症組兒童表現出較愛談動物或車子等主題，比如研究者請 C17 談論與哥哥吵架的經驗時，他說「我不記得為什麼我會跟哥哥吵架」，並且堅決拒絕報導與哥哥相處的經驗，但是卻很願意談獨角仙吵架的故事，他說「我還有一個甲蟲故事，也有說到為什麼兩隻獨角仙會吵架」，並談起獨角仙吵架的故事來；此外，像 C11 講了 11 則經驗，但是其中 9 則均是與車子有關的。

表三 兩組兒童敘述主題次數分配表

	殺蟑螂 蚊子等		手足親戚 相處		學校同學 相處		外出遊玩		虛構類		其它	
	則數	人次	則數	人次	則數	人次	則數	人次	則數	人次	則數	人次
自閉症組	11	10	7	5	0	0	20	10	6	4	13	9
普通幼兒組	13	10	18	13	6	6	20	13	2	2	24	15

二、句數、詞數與 MLU 的兩組比較

研究者從每位兒童的敘事中選取最長一則，比較兩組在句數、詞數與平均語句長度 (MLU) 上的差異，結果見表四。經由「資料預檢」的程序，發現編號 03 及 23 的個案由於句數與詞數明顯偏離同組人的表現，因此將此兩個個案去除，再運用 Mann-Whiney 統計

檢驗，發現兩組在敘事總句數、總詞數與 MLU 皆未達統計顯著。值得注意的是自閉症組個案 C3，一口氣說了 137 個語句，總詞數 876，比兩組平均皆高出許多，似乎與某些自閉症候群兒童有「滔滔不絕」的現象有關 (Klin, McPartland & Volkmar, 2005)，同樣，自閉症組 C9, C11, C13 也都有類似多話且不顧慮聽話者是否聆聽的現象。

表四 兩組兒童敘述總句數、總詞數與 MLU 比較

	自閉症組 (N=18) ^a		對照組 (N=18) ^b		Mann-Whitney U
	M	SD	M	SD	
總句數	24.61	12.68	21.72	8.08	.67
總詞數	126.67	73.21	116.94	47.83	.89
MLU	5.11	0.98	5.39	0.79	.35

a,b：兩組各去除一位偏離常態的個案資料故人數為 18 人

三、「主題維持」兩組比較

由表六可知，兩組兒童在「主題維持」的評分等級達顯著差異，且自閉症組比對照組兒童表現差。「等級平均」為兩組個案所得等級（總人數 38）排名的平均，由兩組「等級平均」的差異也可推知兩組差異大小。此項結果對照表五之各組兒童得分分配發現，普通組所有兒童皆得 4 分，但是雖有 11 位自閉症組兒童此項得分為 4，顯示其「所有語句皆與中心主題有關」，但是另有 8 位個案此項指標得分為 0 或 1, 2, 3 等。顯示這些個案維持主題需要大量提示與協助，有些個案內容混亂找不出主題或者是在主題中夾雜不相干的內容等。例如，個案 C3 雖然說了 137 個語句，但是內容從家裡出現 500 隻蟑螂，到去百貨公司看蟑螂表演，到回家蟑螂未消滅祇好去騎車，再到回家後等管理員等，整體內容似都與蟑螂有些許關係，但是許多內容關係很小，且分不清是虛構與現實，被評為 0 分，也就是「所描述的事件或經驗缺乏統整性，分不清楚個案所說的主題」。又比如自閉症組個案 C7 的敘述，雖然在描述自己溺水的經驗，但是卻插入有關浮力的敘述，是屬於得分 3 的「加入少量不相干訊息」。

C7: 上次有跟爸爸媽媽姊姊去

海邊的時候/我去做日光浴/然後在晚上開始時/然後再到海/可是我差一點被淹死耶!¹²

T: 差一點被淹死阿!/你講給我聽好不好?

C7: 恩幸好我要回到<淺上面> [///]淺海岸上面喔/我爸爸媽媽在海上的海練習游泳/可是他們的身體都不會沈下去/因為上面的水上浮力。

四、「順序性」兩組比較

由表六可知，兩組兒童在「事件順序」的評分等級達顯著差異，且自閉症組比對照組兒童表現差。「等級平均」為兩組個案所得等級（總人數 38）排名的平均，由兩組的差異也可推知兩組的差異大小。比照兩組兒童得分（見表 5），發現自閉症組得分較低的個案大多是因為其敘述較短，按順序說的事件較少，比如有 6 位個案得分為 0 或 1，顯示其敘述中按順序說的事件為 0-4 件。普通對照組的得分則皆在 2 分或 2 以上，顯示其按順序說的事件至少皆有 5-6 件（請參見附錄有關評分等級的說明）。

表五 兩組兒童「敘事評定量表」上各指標所獲評量等級之人數分配^a

評量指標	等級 0		等級一		等級二		等級三		等級四	
	自閉	普通	自閉	普通	自閉	普通	自閉	普通	自閉	普通
主題維持	1	0	1	0	3	0	3	0	11	19
順序性	3	0	3	0	1	6	10	3	2	10
合理性	3	0	5	2	7	5	4	9	0	3
指涉	1	0	8	2	5	4	5	11	0	2
背景	2	0	8	6	8	2	1	5	0	6
評價	2	1	7	0	3	0	6	7	1	11
連繫詞	0	0	1	0	2	1	4	3	12	15

a: 兩組總人數皆為 19

¹ 本研究摘錄的語料，為保護個案隱私，部份稱謂、地點、事件等有作若干變造

² 本研究摘錄語料，保存原有轉錄格式，相關轉錄符號說明請見 MacWhinney, B. (2006)

表六 兩組兒童「敘事評定量表」七項指標的差異檢定結果

比較指標	自閉症組			對照組			Mann-Whitney U
	NAP 該項 平均等級	等級平均 ^a	等級總合 ^b	NAP 該項 平均等級	等級平均	等級總合	
主題維持	3.16	15.50	294.50	4.00	23.50	446.50	104.50*
順序性	2.26	15.58	296.50	3.21	23.42	445.00	106.00*
合理性	1.63	14.34	272.50	2.68	24.66	468.50	82.50**
指涉	1.74	14.50	275.50	2.68	24.50	465.50	85.50**
背景	1.42	14.76	280.50	2.58	24.24	460.50	90.50**
評價	1.84	12.71	241.50	3.42	26.29	499.50	51.50***
連繫詞	3.42	17.84	339.00	3.74	21.16	402.00	149.00

a：等級平均（rank mean）；b：等級總合（rank sum）；* $p < .05$ ；** $p < .01$ ；*** $p < .001$

五、「合理性」兩組比較

「合理性」主要評量的是事件因果關係陳述。由表六可知，兩組兒童在「合理性」的評分等級達顯著差異，且自閉症組比對照組兒童表現差。「等級平均」為兩組個案所得等級（總人數 38）排名的平均，兩組排序平均的差異達 10.32，是兩組差距第二大的指標。檢查兩組得分的分配（見表 5），自閉症組有 8 位個案得到 0 分或 1 分，但是普通幼兒組的得分皆在 1 分（含）以上。自閉症組得分低的原因主要由於提供的訊息較少，較難瞭解其中的因果關係，或是即使給予大量訊息，但是其中的因果關係或人物行為、目標或反應等難以瞭解。下面是 C6 提到哥哥與爸爸搶電池及去買 30 個電池的經驗，但是卻讓人無法理解人物的行為、意圖及事件為何如此發展。

C6：有一次我哥哥有看到火燒到那個東西/然後哥哥就把他撿起來/一看到那剩一半/很奇怪喔/我爸爸就很奇怪/他說<那個> [] 那個不要再用啦/那個已經爛掉/然後哥哥<就> [] 就說還可以啊/然後那<爸爸爸爸> [] 爸爸就撿起來/看到一半就很奇怪/然後<他> [] 他就一直找

喔/找別的電池/那個電池剩一半/一半喔/然後找著火裡面一半喔/然後<又去> [] 又去<買> [] 買三十個電池/<然後> [] 然後以後<他就> [] 他就放在一個地方這樣就可以了。

又比如，個案 C15，在描述媽媽生氣的經驗時，雖然能說出媽媽生氣的理由，但無法敘述事情的經過，在說完後也無法回答研究者有關弟弟為何哭的提問。自閉症組多位個案對人物行為、意圖、目標與反應等的說明不清，是在「合理性」一項得分較低的原因。

施測者：你有沒有看過媽媽生氣過？

C15：對啊 譬如說 弟弟 吃飯 太慢 啊/弟弟 弟弟/如果 弟弟 在+.../媽媽 每一次 就+.../媽媽 看了 就說 再 哭 再 打。

施測者：再哭再打啊？弟弟為什麼哭呢？ C15：毋我也不知道。

六、「指涉」能力兩組比較

「指涉」是指能使用清楚與恰當的名詞或代名詞來指稱人、時、事、地、物等。由表六可知，兩組兒童在「名詞與代名詞指涉」的評分等級達顯著差異，且自閉症組比對照組兒童表現差。「等級平均」為兩組個案所得等級

(總人數 38) 排名的平均，兩組的平均排序差異達 10，是兩組差異第三大的指標。檢核表五中兩組此指標的得分分配，自閉症組有 9 位得分為 0 或 1，普通幼兒組則祇有 2 位得分是 1，其餘皆在 1 分以上。自閉症組個案有較多在初次提及，不使用名詞片語而直接使用代名詞作指涉，以及在初次提及就完全省略指涉的情形，或者在再次提及時，有因代名詞或省略造成的指涉混淆。下面是個案 C9 在提到看某項室內比賽的情形，內容中的「那個奶奶」、「然後就看看看看看看看看」、「我下去玩」、「不能玩那個」、「他一直玩」、「然後呢上去」、「然後看完了」等語句均有讓人不清楚其指涉的人、事、地、物等情形。

C9: 然後就也有看到那個奶奶啦/然後就看看看看看看看看/然後<我去>[///]我下去玩的時候/有一個叔叔說/不能玩那個/然後我就下來了/然後他一直玩一直玩一直玩/然後呢上去/然後看完了

七、「背景」陳述兩組比較

「背景」主要是指兒童的敘事是否提供有關時間、地點、人物或情境的資訊，評分標準顯示其是否混亂、足夠或豐富的程度。由表六可知，兩組兒童在「背景」的評分等級達顯著差異，且自閉症組比對照組兒童表現差。「等級平均」為兩組個案所得等級(總人數 38)排名的平均，兩組平均排序差異約為 9.48 左右。表五顯示，自閉症組有 2 位為 0 分，有 8 位為 1 分(普通幼兒組有 6 位得 1 分)，顯示這些自閉症組個案背景資訊混亂不清(如人時地物的混淆)或僅提供很少的資訊。以下為自閉症組個案 C12 及普通幼兒個案 C16 提及殺蟑螂的經驗，其中 C12 的「他弄衛生紙給

他壓住」、「他給牠弄兩段」、「然後我<給牠那個> [/]給牠那個拿去」或「躲在那個縫縫」中的代名詞或名詞片語均有因指涉不清，造成背景資訊不明確的情形。與普通幼兒個案 C16 同樣是殺蟑螂的敘事比較，C16 的敘述中有較豐富的有關時間、地點與事件發生條件(如「家裡都沒有打掃一下」)及對蟑螂或蜘蛛的大小與特質等的描述，顯示較成熟的背景描述能力。

施測者：你有沒有看過蟑螂還是老鼠？

C12: 我有看過蟑螂躲在那個縫縫裡面/<然後然後> [/]然後我<給牠那個> [/]給牠那個拿去/然後蟑螂就跑跑/<然後然後> [/]然後他弄衛生紙給他壓住/然後他給牠弄兩段/牠就 xx/然後沖到馬桶裡面。

C16: 我每個禮拜都會去基隆/<然後> [/]然後可是家裡都沒有打掃一下/<然後那個> [//]然後有天晚上/我要睡覺的時候/看到廁所旁邊那邊有一隻小蟑螂/然後後來我爸爸抓起來了以後/又看到這裡有一隻會咬人的蜘蛛

八、「評價」能力兩組比較

由表六可知，兩組兒童在「評價」的評分等級達顯著差異，且自閉症組比對照組兒童表現差。「等級平均」為兩組個案所得等級(總人數 38)排名的平均，兩組的平均排序差異為 13.58，是所有指標中兩組差異最大的。普通幼兒組雖然有一位因為沒有使用任何修飾或評價而得 0 分，但是其餘普通幼兒皆得 3 分(含)以上。自閉症組有 2 位得 0 分，有 7 位得 1 分，顯示自閉症組有多位兒童很少使用評

價與修飾，或者使用有過度誇大或前後矛盾之處，比如自閉症個案 C3 在談論家中的蟑螂時說到家中有 500 隻蟑螂。

C3：結果 洗手台 櫃子 裡面 又有
一個 好多隻 蟑螂/五百隻 嚟

此外，雖然自閉症組有 10 位個案提及外出遊玩的經驗，但是他們的敘述較缺乏對景物特色的描述或缺乏對經驗的獨特感受。下面列出自閉症組個案 C2 與 C15 遊玩的經驗，他們能按順序說出事件，也有少許的修飾，但是比較缺乏高峰事件或是個人主觀感受：

C2：<因為> [/] 因為 我 跟 媽咪
跑去 動物園/<養了> [/] 養 了 這些
牛/然後 呢 養 完 這些 牛 就 養
了一匹 馬/然後 養 完 一匹 馬/然
後 再 去 養 兔子/<然後呢> [/] 然
後 這 一個 兔子 也 養 完 了.../然
後 我 們 就 回 家

C15：第一天 我們 就 先 去 嘉義
那個 叫 阿里山 玩/玩 到 下午 <
回家> [/] <回家> [/] 回家 吃 晚飯/
因為 我 阿姨 那個 餐廳 很 小/我
們 只 好 坐 在 客廳 吃 飯/<吃完> [/]
第 一 次 吃 完 晚 飯 以 後 呢/<我
就> [/] <我就先> [/] 我就 先 休
息 一 下/在 客廳 看 一 下 電視/然
後 呢 等 我 休 息 夠 了 以 後 呢/我
就 開 始 跑 到 我 常 常 睡 覺 的 <
那個 浴室> [///] 那個 臥室 畫畫/第
二 天 很 快 地 就 到 了/我 在 <清
> 清晨 五 六 點 就 起 床/

反觀大多數普通幼兒組的外出遊玩敘事，有較豐富的景點特色描述或個人獨特感受的表達，下面是普通幼兒 C30 的外出遊玩敘事，可看出有豐富的景點及個人感受描述。

C30：我 去 過 遊 樂 園/我 坐 過 摩
天 輪 還 有 那 個 雲 霄 飛 車/那 個 雲

霄 飛 車 很 特 別/<就是> [/] 就 是 有
兩 個 轉 彎 這 +.../那 個 上 坡 的/就
是 這 樣 子/有 很 大 的 轉 彎/就 往
上 的 轉 彎/就 很 像 龍 捲 風 啊/在
上 面/我 坐 過 喔/我 不 會 怕。

九、「連繫詞」表現兩組比較

由表六可知，兩組兒童在「連繫詞」的評分等級未達顯著差異，顯示在使用頻率上，兩組沒有差異。

十、「敘事整體類型」兩組比較

表七呈現兩組兒童在五種敘述類型上的卡方同質性考驗結果。由表七可知，兩組兒童在敘事類型分配的比例型態上有顯著差異，敘述類型與障礙類別之間呈現顯著相關，而且由表七中類型 0、類型三與類型四的調整後殘差大於 1.96 或小於-1.96，顯示事後考驗達於.05 之水準，因此，自閉症組比普通兒童組有較多的類型零（混淆型）與類型三（按順序說），但是普通組比自閉症組有較多的類型四敘述（有明顯高峰或評價）。

表七也顯示，普通組有 18 位被評為是「有明顯高峰或獨特的觀點與評價的類型 4」，有 1 位被評為是「按順序說的類型 3」，自閉症組則有 6 位被評為是「類型 3 按順序說」，有 5 位被評為「有明顯高峰或獨特的觀點與評價的類型 4」，但是有 5 位被評為是「極為混淆的類型 0」，有 2 位被評為是「敘事事件數在 2 以內的貧乏類型」。由此可知，自閉症組有 5 位個案的最長敘事乃是「有明顯高峰或獨特觀點的敘述」，包括如 C1 打蚊子、C19 殺蜘蛛、C7 拔牙、C8 去海邊、C17 剪到手皆是。以下是自閉症組個案 C7 講述的拔牙經驗，他除了能按順序說以外，也還有一些修飾與評價（快掉下來了、缺少了一個、都沒有哭、沒有鬧脾氣、勇敢吧）。

C7: 我 <有一> [/] 有一顆牙齒 <快> [/] 快掉下來了/牙醫師幫我拔那顆牙/我有一顆牙齒已經在搖動了/快掉下來了/<然後我> 然後我是給醫生叔叔看/醫生叔叔幫忙拔那顆搖動的牙齒/我就拔掉了/<所以> [/] 所以大家看起來都缺少了一個/我寫在聯絡簿上/<是醫> [/] 是牙醫生拔牙/我都沒有哭耶/沒有鬧脾氣/勇敢吧

自閉症組有 6 位的敘事是「按順序說」，包括 C2 去動物園、C5 妹妹打人、C9 看比賽、C12 殺蟑螂、C15 中秋節、C18 烤肉等皆是，這些敘事都能按順序陳述事件，但是較缺乏明顯或豐富的修飾與評價，有的甚或沒有任何修飾與評價。自閉症組有 5 位的敘事是屬於「類型 0」，包括 C3 的殺蟑螂、C6 的撿電池、C11 的高雄之旅、C14 的殺蟑螂、C13 的妹妹割牆等，其中，C6 的撿電池、C11 的高雄之旅及 C13 的妹妹割牆與 C14 的殺蟑螂因時、地、人、物的混淆或事件的順序與因果關係不清或前後內容矛盾，讓人難以瞭解事實的經過，而 C3 的殺蟑螂則有混淆現實與幻想及從一個經驗跳到另一個經驗且中間並無清楚的邏輯關係，這些都被視為是「極為混淆或真實

性堪慮」的敘事。下面是自閉症組 C11 的高雄之旅，他的興趣是談論車子，因此在研究者詢問他外出遊玩的經驗時，他提到去佛光山，但是描述的重點在搭乘的車子，在內容選擇上已與一般人有差異，此外，他提到的多種車輛，如 818、819、接駁公車、公車、國光號等之間的關係與地點等均非常不易瞭解，這個問題也因為其使用的「那邊」、「它」、「他」、「上車」等中的指涉都不清楚是指哪些地點、人或是什麼車子，而讓人更不容易瞭解他說的內容。

C3: <我> [/] 我阿姨帶我去佛光山裡面/然後那有佛光 xx 的那個站牌/有八一八 八一九/然後那個坐接駁公車下去/然後<我> [/] <我們> [/] 我們下去那邊的時候/就可以坐那個公車下去了/不是坐接駁公車/因為接駁公車已經坐過了/而且 <它就它被> [/] 它跟那個 <接> [/] 接駁公車已經不能坐了/當然要<坐那個> 坐公車下去/他說要刷 <悠> [/] xxx 刷/才可以坐國光號/再換公車/如果沒有帶悠遊卡就上車收票

表七 兩組兒童「敘事整體類型」卡方同質性考驗結果

	自閉症組 (N=19)	普通組 (N=19)	χ^2	df	列聯係數	事後考驗
類型 0 (極為混淆)	5 ^a (2.4) ^b	0(-2.4)	18.92**	3	.577**	類型 0 與 3:
類型一 (事件數在 2 以內)	2(1.5)	0(-1.5)				自閉>普通;
類型二 (跳躍或省略)	1(1.0)	0(-1.0)				類型 4: 普通
類型三 (按順序說)	6(2.1)	1(-2.1)				>自閉
類型四 (有明顯高峰或顯著評價)	5(-4.3)	18(-4.3)				

a: 觀察次數; b: 調整後殘差置於括弧內; ** $p < .01$

討論

一、研究限制

本研究語料採集方法是由研究者先示範講個人經驗並再鼓勵兒童分享類似的經驗，此種方法曾被廣泛使用於兒童敘事的研究（Bamberg & Moissinac 2003; Chang, 2004; Peterson & McCabe, 1983），其好處是可看出其重視或自願分享的題材，但是其限制則是無法控制不同個案要講的內容，因此所述經驗對不同個案的熟悉度或認知的複雜度可能不同。此外，由於若干自閉症兒童祇說了一則生活經驗，因此本研究祇選取最長的一則作量化分析，較無法深入探討個人敘事內在差異的問題，雖然選取一則最長的敘述是個人經驗研究常用的策略（Chang, 2004; Peterson & McCabe, 1983），但仍是本研究的主要限制。

本研究特色為研究者將 McCabe 與 Bliss（2003）發展的 Narrative Assessment Protocol 加以改編成「敘事評定量表」，並依據文獻與本研究中自閉症個案的表現，將評量向度作調整並撰寫評量指標之評定等級，期能同時反映自閉症與普通兒童的敘事特性，並彌補國外現有研究之評量向度不夠週全與尚無對敘事整體型態作分析等缺失。此外，本研究之分析除針對參與個案最長一則敘事運用「敘事評定量表」作評量與量化統計檢驗外，並同時參考所收集到的所有語料（自閉症組 57 則與普通組 83 則個人經驗），以期能對自閉症兒童的敘事表現有更深入的瞭解。

二、兩組兒童敘事表現差異

本研究運用改編之「敘事評定量表」比較自閉症組與普通對照組的敘事表現，統計檢驗及語料比對分析發現兩組兒童在多項表現上有顯著差異，包括：主題的選擇、虛構與現實的

區別、對經驗關注的焦點、事件數目、對經驗深入的瞭解與感受、在評價的量與品質上（如過份誇大與矛盾）、指涉使用、背景陳述等，且整體而言，自閉症組的敘事型態與普通兒童不同。這些在敘述上的獨特表現，可作為瞭解其障礙特質及在語言溝通上影響的參考。

（一）敘事題材差異

個人經驗敘述題材顯示其重視或對其有意義的經驗，也反映對溝通對象聽的興趣的理解。兩組有相近的人次提及殺蟑螂蚊子及外出遊玩等兩類題材，但是普通組比自閉症組有更多人次提及手足親戚相處、學校同學相處與其它題材等三種，而自閉症組比普通組有較多的人次提及虛構類的題材或是較固著談論自己有興趣的車子或動物等話題。即使是談論外出遊玩的話題，有的個案注意的仍是搭乘的交通工具(C11)或是該地點的動物等（如 C16、C17、C19 等），這些現象顯示影響其敘事的重要原因不在於其是否與他人有類似的經驗，而在於其注意的焦點與一般兒童有差異。自閉症組談論家中手足相處的人次是普通組的 1/3，有的個案（如 C17）在談論吵架的主題時，寧願談「獨角仙」的吵架而不願談與手足的爭執，且自閉症組沒有人談與同儕相處的經驗，但普通組卻有 6 個人談論，這些題材上的選擇或許反映其能否理解或回憶人際相處的經驗，或者顯示談論上的偏好，但是如果與人討論是兒童整理、理解與省思經驗的重要管道，則自閉症組的這些傾向皆可能不利於其社會認知的發展。此外，在「其它類」方面，普通組也較能清楚的表達多樣的恐懼或害怕經驗，但自閉症組較少這樣的表達，顯示在情緒表達與經驗統整上的可能限制。此外，自閉症組有多人似有分不清現實與虛構的現象，是否與其無法辨明心象或知識的來源有關或是有其它原因值得後續探討。Losh 與 Capps（2003）也發現高功能自閉症兒童與普通兒童的敘述題材有不同，自閉

症兒童較少談論與運動體育有關的話題，而較多電腦電玩等題材，但是兩組兒童都有談論家人、同學及親戚等，這些題材的差異可能反映了其研究時所使用的引導、兒童年齡與國情文化的不同。

（二）敘事成份與整體型態差異

目前國外對於自閉症兒童的生活經驗敘述，有 Losh 與 Capps (2003)、Goldman (2008)、Crane 與 Goddard (2008) 等人的研究，但他們的研究均是針對學齡兒童或成人自閉症，且探討的敘事向度並不完整，也並未分析過自閉症者整體敘事型態的表現，因此 Losh 與 Capps (2003) 建議應進一步探討自閉症生活經驗敘事困難的成份與原因。本研究選取的個案乃學齡前個案，使用研究者改編的「敘事評定量表」，此量表包含敘事最主要的成份與整體型態特徵的評量，能對個人生活經驗敘事的多個向度作探討。研究發現兩組兒童在六項指標上有顯著差異，依差異程度，由大至小排序是：評價表達、敘事合理性、指涉使用、背景描述、主題維持與能按順序描述的事件數，此研究結果與國外顯示其敘事可能的問題在評價表達、因果關係陳述與背景描述類似，但是也指出他們在指涉使用、主題維持及描述事件數上也可能有困難，並且本研究也指出差異指標的程度大小排序。此外，本研究進一步運用「敘事類型」的概念，發現與普通組兒童相較，自閉症組有較多「混淆型」與「按順序說」的經驗，而普通兒童說的則大多是「具有獨特的觀點評價或高峰事件」的敘事。研究者也發現兩組兒童在語言能力的若干指標上，如總句數、總詞數、單位語句長度 (MLU) 及連繫詞使用頻率上等並無顯著差異，再加上兩組兒童在「學前兒童語言能力測驗」(張欣戊, 1991) 的表現也無顯著差異，顯示兩組兒童在基本語言能力上的差異應該不大。以上研究結果顯示自閉症組敘事的主要問題可能不在語言形式，

而在於對於經驗的理解、對個人經驗敘事的功及聽者需求的認知等問題。

（三）遲緩或異常

前述文獻探討曾提及，普通兒童生活經驗敘事中的評價與觀點、事件數及因果關係的合理性等會隨年齡增長而增加 (許明莉, 2006; Chang, 2004; Fivush, 2001; Fivush et. al., 1995)，且整體敘述類型在 5 歲以後有一半的機率以上是以「典型敘述」為主，且 4 歲至 9 歲間，內容混亂或矛盾的「混淆型敘事」顯少出現 (許明莉, 2006; Peterson & McCabe, 1983)。但是本研究中的自閉症組兒童的平均年齡為 5 歲 11 個月，這些兒童敘事最大的困難卻正好是普通兒童在學前階段發展上最顯著的改變，自閉症組兒童敘述時的評價與合理性有明顯不足，且 19 位自閉症兒童中有 5 位的敘述屬於「混淆型敘事」，但是兩組兒童在總句數、總詞數、單位語句長度及連繫詞使用頻率上卻無顯著差異，似乎顯示自閉症兒童整體敘述的型態與發展和普通兒童不同，亦即顯現出在句法能力上發展正常，但在語意及語用上卻有顯著困難的異常型態。再者在某些自閉症兒童上所觀察到的表現，如滔滔不絕、無法區別真實與幻想、過份誇大或貧乏的評價、非常混亂矛盾的敘事、非常不明確的指涉使用等，這些差異的程度與顯著性皆似乎很難在普通兒童身上觀察到。雖然本研究並非針對自閉症兒童敘事發展所作的長期縱貫性或橫斷性研究，但是以上研究結果卻顯示其在敘事上的表現不僅是遲緩，而是有「質」的異常，也與 ICD-10 (World Health Organization, 1994) 或 DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000) 目前對於自閉症認為是在溝通上與普通兒童有「質」的差異的定義相符合。

（四）與虛構故事能力作比較

將此研究中自閉症兒童的個人生活經驗敘述與鄒啟蓉、張顯達 (2007) 同一組兒童的虛

構故事能力作比較，則自閉症兒童在此兩種敘述類型上，在總句數、總詞數及平均語句長度上皆與普通兒童沒有差異，而其在虛構故事中的複雜句法能力和在本研究中連繫詞使用頻率也與普通組無顯著差異，這些皆顯示其在敘述時的基本句法表現與說話量上是與普通兒童類似的。在個人經驗中，自閉症組與普通兒童最大的差異在較少表達個人觀點與評價，在虛構故事中，這組兒童也較少提及人物內在反應及較無法說明人物情緒變化的原因。在個人經驗中，自閉症組與普通兒童第二大的差異是在敘述的「合理性」上，而在虛構故事上他們也具有對人物高層次目標與事件因果關係表達上的困難，因此綜合這兩類敘述的表現，顯示自閉症兒童在敘述上的主要困難皆在於對事件因果關係與情感與觀點的表達上，而不是語法能力。

（五）可能影響因素

本研究發現兩組兒童敘事品質上最大的差異在個人觀點與評價的表達。Labov 和 Waletzky (1967) 認為敘事雖然有「報導事實」及「評價」兩個功能，但是「高峰事件」或「個人觀點評價」才是人們所以述說個人經驗的主要原因。Perner (2000) 認為我們需要各種感受或評價的抽象概念，才能對於事件作各種評價並將評價納入表徵，甚或以評價作為切割事件、突顯事件獨特性或組織敘事的核心。本研究顯示自閉症兒童的敘述較少主觀評價且整體敘述類型有較多的「按順序說」，而較少「具有獨特觀點評價或高峰事件」的敘述，有可能與其瞭解「可報導性」與「評價」乃敘事的重要溝通功能、無法捕捉事件對於個人的感受與意義、無法表徵或比較自己的觀點與他人的差異等問題有關。此外，他們的敘事在「合理性」與「能按順序描述的事件數」上較差，皆顯示有可能與其對事件的因果關係的瞭解有關，此外自閉症組兒童在指涉的使

用、背景資訊的提供等向度上也有明顯缺陷。以上問題皆顯示心智理論的可能影響，因為學者專家多認為，心智理論對語言溝通發展的影響，主要在語意及語用層面，比如溝通功能狹窄有限、難以瞭解人物的內心狀態，對聽者的認知與需求的不瞭解等 (Tager-Flusberg, 2000; Wilson & Sperber, 2004)，本研究結果發現其在敘事上的主要困難在評價、合理性、指涉與背景等的限制，符合自閉症兒童主要的問題在心智理論缺陷，而心智理論主要影響的是語用及語意層面的假設相符合 (姜忠信、宋維村，2001; Klin, Jones, Schultz, Volkmar, & Cohen, 2002; Tager-Flusberg, 2000)。

但是以上僅是就結果依據心智理論所作之成因推斷，本研究並未直接探討兩組兒童敘事品質差異的影響因素。但是由於兩組兒童在「魏氏幼兒智力量表」(陳榮華、陳心怡，2000) 上的總智商與非語言智商無顯著差異，且在「學前兒童語言能力測驗」(張欣戊，1991) 及敘述的總句數、總詞數、單位語句長度及連繫詞使用頻率上皆無顯著差異，研究者推測兩組兒童在敘述品質上的差異應不是由於智力或語言能力的差異引起。雖然研究者推斷其敘述能力可能與社會認知能力或廣義的心智理論有關，但是由於兩組兒童在本研究使用的「初級錯誤信念」及「情緒理解測驗」上並無顯著差異，顯示測驗的難度可能不夠，比如本研究並未對「次級錯誤信念」加以評估或使用較需自閉症兒童自行尋找情境中相關線索並作立即判斷的作業 (Klin, 2000)，因此可能作業的難度仍然不足，再加上本研究個案數較少，研究者並未針對此議題驗證社會認知能力及敘事表現間的關係，後續的研究者可再作進一步的探討。

三、後續研究與教學建議

(一) 本研究為比較兩組兒童的經驗敘

述，並反映自閉症兒童的敘述特性，參考 Narrative Assessment Protocol (McCabe & Bliss, 2003) 並加以改編，且進行初步信度考驗，發現改編的「敘事評定量表」在多項指標上的評量者間一致性皆可有一定的水準，此研究亦發現普通與自閉症兒童在此量表上的表現具有群體的差異性，是本量表具有構念效度的一項證據。由於「敘事評定量表」可快速評量個案生活經驗敘述的優缺點，因此可以繼續探討此量表信效度及評量人員所需的訓練並加以改良，或可作為實務與研究上有用的工具。

(二) 本研究比較兩組兒童的生活經驗敘事表現，並未直接探討個案認知及語言能力和敘事之間的關係，且受限於所使用的社會認知能力評量工具之限制，較無法恰當探討這些因素間的關係，這些問題或可再研發更適當的評量工具後作後續探討。

(三) 本研究發現兩組兒童在生活經驗敘事上主要不同，除了在敘事題材與敘述整體類型上的差異外，以差異程度來說依序是評價表達、敘事合理性、指涉使用、背景描述、主題維持與能按順序描述的事件數等，因此在對自閉症兒童的個人生活經驗敘述作評量與教學時，應特別注重敘事題材與這些差異向度的評量與教導。國內已有針對自閉症虛構故事的研究(陳冠杏、張正芬, 2005; 鄒啟蓉、張顯達, 2007)，但是，不同的敘事類型可能需要的能力不同，由於個人經驗敘事具有更多在自我概念、情緒表達、社會溝通與自我引導上的功能，實務工作者及家長皆應更加重視個人生活經驗的評量與教導。

參考文獻

- 姜忠信、宋維村 (2001)：自閉症的精神病理學：回顧與前瞻。《台灣精神醫學》，15(3)，169-183。
- 陳冠杏、張正芬 (2005)：國小低年級高功能自閉症兒童口語敘事能力之研究。《特殊教育與復健學報》，13，209-235。
- 陳榮華、陳心怡 (2000)：《魏氏幼兒智力量表修訂版》。台北：中國行為科學社。
- 許明莉 (2006)：三、四、五歲臺灣幼兒生活經驗敘事結構之分析。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文 (未出版)。
- 張欣戊 (1991)：學前兒童語言能力的測驗。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC79-0301-H002067)。
- 張顯達 (1998)：平均語句長度在中文的應用。《聽語會刊》，13，36-48。
- 蔡宛諭 (2006)：語言障礙兒童敘事能力之研究。輔人大學語言研究所碩士論文 (未出版)。
- 鄒啟蓉 (2005)：學齡前幼兒「錯誤信念」發展研究。《特殊教育研究學刊》，29，25-48。
- 鄒啟蓉、張顯達 (2007)：高功能自閉症兒童說故事能力與相關影響因素研究。《特殊教育研究學刊》，32(3)，87-109。
- American Psychiatric Association (2000). Pervasive developmental disorders. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth edition---text revision (DSM-IV-TR)*, (pp. 69-70). Retrieved April, 25, 2009, from http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/overview_diagnostic_criteria.htm.
- Bamberg, M., & Moissinac, L. (2003). Discourse development. In A. Graesser, & M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook for discourse processes* (pp. 395-437). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauer, P. J. (2006). Event memory. In D. Kuhn, & R. Siegler (Volume Editors: *Volume 2-*

- Cognition, Perception, and Language*), W. Damon, & R. M. Lerner (Editors-in-Chief) (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed.) (pp. 373-425). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Biddle, K. R., McCabe, A., & Bliss, L. S. (1996). Narrative skills following traumatic brain injury in children and adults. *Journal of Communication Disorders*, 29(6), 447-469.
- Bluck, S. (2003). Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11(2), 113-123.
- Chang, C. J. (2004). Telling stories of experiences: Narrative development of young Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 83-104.
- Chang, C. J. (2006). Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin-speaking children: A longitudinal study over eight years. *Narrative Inquiry*, 16(2), 275-293.
- Conway, M. A. (2003). Commentary: Cognitive-affective mechanisms and processes in autobiographical memory. *Memory*, 11(2), 217-224.
- Crane, L., & Goddard, L. (2008). Episodic and semantic autobiographical memory in adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 498-506.
- Fivush, R. (2001). Owing experience: Developing subjective perspective in autobiographical narratives. In C. Moore, & K. Lemmon (Eds.), *The self in time: Developmental Perspectives* (pp. 35-53). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Adam, S. (1995). Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 32-56.
- Goldman, S. (2008). Brief Report: Narratives of personal events in children with autism and developmental language disorder: Unshared memories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1982-1988.
- Hudson, J. A. (1986). Memories are made of this: General event knowledge and the development of autobiographic memory. In N. Katherine, & G. Janice (Eds.), *Event Knowledge: Structure and Function in Development* (pp. 97-118). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klin, A. (2000). Attributing social meaning to ambiguous visual stimuli in high-functioning autism and Asperger Syndrome: The social attribution Task. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 41(7), 831-846.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Defining and Quantifying the Social Phenotype in Autism. *American Journal of Psychiatry*, 159(6), 895-908.
- Klin, A., McPartland, J., & Volkmar, F. (2005). Asperger Syndrome. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Vol. 1* (3rd ed.) (pp. 88-125). Hoboken, NJ: Wiley & Sons Inc.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. PA: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2001). Uncovering the event structure of narrative. *Georgetown University Round*

- Table, 63-83. Retrieved February 5, 2008, from <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/>.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press. Reprinted in *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251.
- MacWhinney, B. (2006). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A., & Bliss, L. S. (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural life span approach*. Boston: Peterson Education Inc.
- Miranda, A. E., McCabe A., & Bliss, L. S. (1998). Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 647-656.
- Mullen, M. K., & Yi, S. (1995). The cultural context of talk about the past: Implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development*, 10, 407-419.
- Neisser, U. (2004). Memory development: New questions and old. *Developmental Review*, 24, 154-158.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Ornstein, P. A., Haden, C. A., & San Souci, P. P. (2008). The development of skilled remembering in children. In H. Roediger (Ed.), *Cognitive psychology of memory* (pp. 715-745). Amsterdam: Elsevier & Technology Publishing.
- Perner, J. (2000). Memory and theory of mind. In E. Tulving, & F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford Handbook of Memory* (297-312). New York: Oxford University Press.
- Perner, J., Kloo, D., & Gornik, E. (2007). Episodic memory development: Theory of mind is part of re-experiencing experienced events. *Infant & Child Development*, 16, 471-490.
- Perner, J., Kloo, D., & Stöttinger, E. (2007). Introspection and Remembering. *Synthese*, 159, 253-270.
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 251-269.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Pillemer, D. B., Picariello, M. L., & Pruetz, J. C. (1994). Very long-term memories of a salient preschool event. *Applied Cognitive Psychology*, 8, 95-106.
- Roediger, H. L., & Marsh, E. J. (2003). Episodic and autobiographical memory. In A. F. Healy, & R. W. Proctor (Eds.), *The handbook of psychology, Vol. 4: Experimental psychology* (pp. 475-497). New York: Wiley.
- Tager-Flusberg, H. (2000). Language and understanding minds: Connections in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. H. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed.) (pp. 124-149). Oxford: Oxford University Press.
- Tsai, Wanyu, & Chang, Chien-ju. (2008). "But I

first... and then he kept picking" : Narrative skill in Mandarin-speaking children with language impairment. *Narrative Inquiry*, 18(2), 349-377.

Wang, Q. (2006). Earliest recollections of self and others in European American and Taiwanese young adults. *Psychological Science*, 17(8), 708-714.

Wilson, D., & Sperber, D. (2004). Relevance Theory. In L. Horn, & G. Ward (Eds.), *The*

Handbook of Pragmatics (pp. 607-632). Oxford: Blackwell.

World Health Organization (1994). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-10th Revision*. Retrieved April 25, 2009, from <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>.

收稿日期：2009.03.05

接受日期：2009.06.08

附錄：「敘事評定量表」評量向度與評量等級

(改編自蔡宛瑜, 2006; Chang, 2006; McCabe & Bliss, 2003)

主題維持	<p>0：所描述的事件或經驗缺乏統整性，分不清楚個案所說的主題</p> <p>1：需大人大量的鼓勵引導（如大人鼓勵「繼續說、還有呢」），才能完成經驗的敘述</p> <p>2：一個主題未形成或完成前，就轉換另一個主題，且放棄前一個主題；或者在一個主題中加入大量的不相干訊息，嚴重影響聽者的理解</p> <p>3：在主題之外，會加入例行公事式的敘述或無關的知識或少量的不相干訊息</p> <p>4：所有語句皆與中心主題有關</p>
順序性	<p>0：祇有 0-2 個事件且很難理解其是否有順序或有大量事件未按照順序，造成理解困難</p> <p>1：敘事本身有 3-4 個有明顯順序的事件或祇有 3-4 個事件按照順序</p> <p>2：敘事有 5-6 個事件按照順序</p> <p>3：至少有 6 個以上的事件按照順序陳述</p> <p>4：幾乎所有事件等皆按慣例或順序出現，聽者能輕易理解沒有困難</p>
合理性	<p>0：太多或太少訊息，讓理解敘事的意義或主旨有極大困難</p> <p>1：整體訊息有許多或重要的省略、混淆、矛盾或突兀的情形，讓聽者理解事件或人物反應的因果關係有困難</p> <p>2：整體訊息有些許省略、混淆、矛盾或突兀的情形，讓聽者理解事件或人物反應的因果關係有一些困難</p> <p>3：整體訊息清楚交待，其間的因果關係或描述容易明白</p> <p>4：敘事的合理性清楚明白外，也包含許多細節或額外的或豐富的描述資訊</p>
指涉	<p>0：故事中有多个名詞與代名詞等指涉彼此間有極大的混淆或含糊不清，讓聽者非常難理解故事的經過</p> <p>1：（以下任一情形）</p> <p>(a)大量的資訊均有僅使用代名詞（如這個、那裡、他、那時候等）或在還未使用名詞前就使用代名詞之情形；</p> <p>(b)省略故事中許多重要的人、時、地、物之指稱；</p> <p>(c)對故事中重要指稱，有許多混淆不清，以致讓故事有許多不清楚處</p> <p>2：（以下任一情形）</p> <p>(a)敘事中大多數重要指涉詞能正確的夾雜使用一些代名詞或名詞，但仍有多處或重要的指涉詞錯誤、壟統或不清楚處，讓故事不易被瞭解；或</p> <p>(b)當敘事很短且包含之人、物、時地等原本就很有時（如祇含 3 個或 3 個以下指涉詞），但仍能清楚瞭解其指涉</p> <p>3：能正確使用代名詞、名詞或適當的省略等策略指涉同一個指涉物，僅有極少數（如 20%以下）輕微錯誤或含糊壟統或不清楚，但是仍能讓聽者瞭解經驗發生的經過或主旨</p> <p>4：清楚且正確的使用名詞、代名詞或適當省略等多種不同形式，交待必要的人、物、時、地，讓聽者能清楚明白彼此的關係或身份</p>

背景	<p>0： 故事中重要的人、物、時、地等背景資訊有極多的混淆不清或誇大不實</p> <p>1： (以下任一情形)</p> <p>(a)有少許有關時間、地點、人物或情境等背景資訊，但仍有相當多混淆不清或省略待充實處</p> <p>(b)雖然有多項背景資訊但有多處含混不清</p> <p>2： 有多個時間、地點、人物、情境等背景資訊，但有少許的混淆、省略或不清</p> <p>3： 在故事的各部份均有充份且清楚的時間、地點、人物、情境等背景資訊</p> <p>4： 在故事開頭，提供足夠的人、時、地、物的描述與說明，且在故事發展的過程中也提供足夠的背景資訊或是包含多個較高層次的背景資料（一般狀況的描述或是假設的狀況等）</p>
評價	<p>0： 沒有修飾語（含修飾動作或人或物等）或人物內心感受評價</p> <p>1： (a)少許（例如 1/5 以下的語句或祇使用固定反覆的）修飾語或人物內心感受評價</p> <p>(b)雖有多個修飾與感受評價其感受評價的理由不合理、不清楚或相互矛盾</p> <p>2： 有一些合理的評價或多種類的評價</p> <p>3： 有明顯高峰事件或所說出的經驗引人入勝或傳達個人獨特的觀點（但是也許仍有極少數評價是矛盾或不合理的）</p> <p>4： (a)有高峰且能對高峰事件作充份評價與修飾</p> <p>(b)雖無高峰，但是所說的事件引人入勝或有獨特觀點且能對這些事件作充份的評價</p> <p>【能作獨立評價或強烈的觀感】</p>
連繫詞	<p>0： 未使用任何連繫詞</p> <p>1： 僅使用一個連繫詞（含「然後」、就）</p> <p>2： 語意上正確使用 2 個不同的連繫詞（含「然後」、就、也、還、的時候、這時候、結果、因為等）</p> <p>3： 語意上正確使用 3 個不同的連繫詞</p> <p>4： 能至少正確使用 3 個以上不同的連繫詞</p>
敘事類型 (整體評估)	<p>0： 所說的經驗極為混淆或真實性堪慮，讓聽者有極大的理解困難或看不出事件的順序、邏輯、主題或是意義</p> <p>1： 整體敘述僅有非常少數的事件（2 件以內）</p> <p>2： 跳躍式或極大省略：在一統整事件中（但是超過 2 個事件），有很多省略或是跳躍，加重理解的困難</p> <p>3： 按順序說，故事大多數內容皆按順序開始、發展與結束，且事件的數目需在 2 件以上</p> <p>4： 有明顯的高峰或即使無明顯高峰但所說事件引人入勝或有獨特的觀點與評價</p>

Personal Narratives of High-Functioning Children with Autism

Chi-Zong Tsou

Assistant Professor,

Center for Teacher Education,
Taipei Physical Education

College

Chien-ju Chang

Professor,

Dept. of Human Development
and Family Studies, National

Taiwan Normal University

Hintat Cheung

Associate Professor,

Graduate Institute of
Linguistics, National Taiwan

University

ABSTRACT

The purpose of the study was to investigate the personal narratives of 19 high-functioning children with autism (full IQ average = 105) and a matched group of children with normal development. The two groups were matched on CA, Full IQ, nonverbal IQ and a standardized syntax comprehension test. The longest narrative of each child was chosen and evaluated by adapting the Narrative Assessment Protocol (Bliss & McCabe, 2003) for this study, and the adapted 5-point rating scale evaluated eight dimensions of personal narrative. The average inter-rater reliability for each dimension was .87. The autistic group was found to differ significantly on 6 quantitative dimensions of narrative performance, and these differences in rank order from the greatest to the smallest were: evaluation, reasonableness, referential skill, background information, topic maintenance, and number of events sequenced appropriately. The two groups also differed in terms of the most frequent narrative patterns used. The autistic group used more “chronologically sequenced” or “disordered” narratives, while the normal group had more “well-evaluated narratives.” The two groups also differed in terms of the topics they shared. The two groups did not differ in total number of utterances, total number of words, MLU and number of different connectives used. Since the two groups were matched for full IQ, nonverbal IQ and syntax ability, a more likely reason for the narrative performance difference might be social-cognitive ability differences, which might affect the appreciation of the functions of personal narratives, as well as understanding of—and ability to evaluate—the experiences reported and awareness of listeners’ interests and needs.

Keywords: autism, personal narrative, narrative skills, theory of mind