

第一章 緒論

第一節 研究動機

近十餘年來，受到融合教育風潮的影響，身心障礙學生就讀普通班級的人數，日益增長，其中不乏自閉症學生，在融合教育安置的自閉症學生中，尤其以「高功能自閉症（High Functioning Autism, 簡稱 HFA）學生」與「亞斯柏格症學生（Asperger Syndrome, 簡稱 AS）」人數居多。

在自閉症、亞斯柏格症、雷特氏症候群、兒童解離症的診斷中，美國心理學會以「廣泛性發展障礙（Pervasive Developmental Disorders, PDDs）」歸類這群兒童，他們同時具備三組一體（社會性、語言溝通、行爲/興趣）的缺陷，症狀之嚴重性，因人而異，症狀出現之年齡也各有差異。自 1990 年代至今，越來越多的學者採「自閉症光譜障礙」（Autistic Spectrum Disorders, 簡稱 ASD）概念統稱這群症狀輕重程度不一的族群（Fombonne, 2005；Lord, 1996；Volkmar & Klin, 2005；Wetherby & Prizant, 2001），並將高功能自閉症與亞斯柏格症列為 ASD 的輕症，並認為亞斯柏格症是高功能自閉症的延伸，障礙程度介於高功能自閉症和一般人之間（Klin, Mcpartland & Volkmar, 2005），二者在人際社會、語言溝通、情緒、行爲/興趣等方面，呈現質的障礙。緣此，本研究採光譜障礙的概念，探討自閉症光譜障礙輕症中的亞斯柏格症學生，瞭解他們在學校裡與同學的溝通狀況。

對於自閉症兒童的特質，學界早期特別著重社會性發展，語言溝通方面著墨較少（Klin, Mcpartland, & Volkmar, 2005）；1980 年代以後，ASD 學生的語言特質，如仿說、不斷問問題、喃喃自語、隱喻式語言等，其類型與溝通功能，透過學者們的

分析歸類而揭開 (Lord & McGee, 2001, p.47)，進而帶動探索和介入自閉症語用問題的研究，將說話概念轉變成溝通觀念，亦即從語言的形式和內容，轉到溝通的目的和功能。

關於亞斯柏格症學生語用問題的探討，會話是一個很好的議題，會話需要結合許多其他技能，如語言能力、社交技巧能力、認知能力、心理因素。「會話」又稱為互動中的說話，是主動的、立即性的、直覺的、快速的並且複雜的口語訊息交換過程；自然情境中二人或二個以上的人，互相交談，著重於有目的性的口語互動，(Have, 1999; Pridham, 2001)，其互動模式就是甲先說完後，接著由乙說，乙說完後再由甲接著下去說，是一種口語輪流的互動過程。

會話過程中，除口語表達外，口語訊息符號的解碼，就是口語意義 (meaning) 的理解，也很重要；兒童口語意義的發展，與他們概念的發展有關，他們在社會互動下，將意義與概念同時連結在一起。語意 (semantic)、指涉 (referential) 的理解和話語的連貫性 (coherent)，是理解會話語詞的三個關鍵 (Harley, 2001)。

AS 學生認知能力多在中等以上，具有使用會話的溝通能力，並且是社會中獨立自主的個體，僅單從語言表達和語言理解面向來解釋 AS 學生的溝通，無法充分說明與歸因自然情境中的現象，他們的溝通問題，不在於會不會說話，而是需要從社會性角度介入，來探討 AS 學生能不能在情境中說出適當的話語，進而瞭解他們透過言談互動所產生的社會動力；此外，會話者間要能互相理解，彼此遵守會話的合作原則，如此，會話才會持續順利進行。

要探討亞斯柏格症學生的溝通問題，應該結合語言和社會因素；縱觀所有的溝通形式，面對面的會話是最具有社會動力

的語言溝通，研究者若想再更深一層探討 AS 學生社會溝通問題，必須從會話議題著手，藉此，瞭解 AS 學生在人際社會中語言溝通和社交技能的問題。

再就 AS 學生會話的研究發現，Tager-Flusberg (1995) 和 Capps 等人 (2000) 透過言談分析、實驗設計等等，從量和質方面，探討 AS 學生的會話，提出 AS 學生的會話特質，例如 AS 學生在會話開啓與維持的能力不佳，輪流較少，過於嘮叨，沉溺於自己有興趣的話題，話題的結束的很突然，缺乏肢體語言，缺乏面部表情等等；這些資料對於提供 AS 學生的會話教學，有重要的貢獻。這些研究提供學術界瞭解 AS 學生會話的語文規則，和部份會話組織的資料，除此之外，我們還可以從 AS 學生的會話組織中，深入的去了解些什麼呢？

會話話題就是在每段序列的話語中，會話內容富有主要行為或主題，此即話題 (Have, 1999)；話題所牽涉的因素包括說話的對象、說話者的溝通意圖、以及說話的情境，它是屬於一種社會活動，在 Eckerman、Whatler 和 McGehee 的研究發現，11 個月的嬰幼兒，會透過玩具或物品開啓與大人的互動，以獲得大人的注意力，此形式可視為開啓話題的一種形式；一般而言，兒童在學前階段已經發展出話題維持的能力，想當然爾，入小學後的普通學生，應該都已經具備有這樣的能力 (Bliss, McCabe & Miranda, 1998)。

有關話題研究，最重要的問題在於會話如何被開啓，其次為會話如何進行，即會話話輪交換的序列過程，就是第一個說話者開啓說話的動機，依據自己第一說話者的位置，假定會話話題，然後，第二個說話者接續話題的最低門檻，進一步介紹話題，有次序的進行會話；會話的序列原則首重會話的連貫性，所謂的序列原則就是持續的運用話語，來達成互動行為

(Richards & Schmidt, 1983)，此過程中對於意義的連貫以及話語的詮釋，則藉由話輪的轉換相關位置、鄰近對組、序列前、序列擴張的機制，來進行分析。

若以溝通的觀點來看，從話題中最能看出語言溝通的內容與意圖，即語言的內容與功能，此外，也能檢驗 AS 學生語言表達和語言理解、社交技能的溝通問題，因此，研究者試著從會話話題的變項著手，希望能揭開 AS 學生會話時，溝通與社交技巧的問題，從質性的角度，深入探討 AS 學生與同學的互動現象。

截至目前的研究文獻，僅得知 AS 學生會話的概括現象，質性描寫他們的會話研究資料有限 (Dobbinson, Perkins, & Boucher, 1998)，例如 AS 學生會話時輪流的次數少是已知的事實，但是所謂「輪流少」的表現情形如何？AS 學生自發性會話話題的類型有哪些？會話話題遷移狀況如何？種種質化方面的資料，目前不得深入而知；再者，研究指出 AS 學生會話話題方面，話題開啓、話題持續能力不佳 (Ridley, Radford, & Mahon, 2002)，但是，沒有相關研究清楚說明這些現象，以目前的文獻與研究來看，對於 AS 學生會話互動的瞭解是不足的，期待未來研究深入探討。

以國內研究文獻來看，透過自閉症光譜障礙學生的語言發展 (張正芬, 2002)、非慣例性口語 (林初穗, 2003； 林迺超, 2002) 等研究，提供 AS 學生語言溝通的模式資料；近年來，也有針對 AS 學生的會話話輪 (李秀真, 民 95)，與從非口語訊息解讀他人情緒之研究 (喬馨慧, 民 95)；此外，研究者的教學工作中，發現 AS 學生的語言溝通方式怪異，如廣告詞的記憶、搶著要說自己想說的話、話題侷限等等，常常讓他們無法達到溝通目的，長期溝通失敗之下，衍生出許多不適當行爲，

干擾班上課程進行與社會互動，並且影響他們的人際關係；從文獻與研究者的教學經驗得知，與其直接處理他們的行為問題，不如找出他們的溝通目的，如此許多行為問題就迎刃而解。

2002年10月開始，研究者參與張正芬教授所主持的「麻吉營」(ASD學生休閒教育教學活動)，觀察中發現，有言談能力的AS學生的溝通，具有特殊性，例如他們會用腳本語言(scripted language)，如廣告詞、卡通影片內容，和別人溝通，對俚語、片語的詮釋與一般學生不同，和同學們的會話中有許多負向情緒的語詞和行為，溝通中出現許多挑釁、嘲諷的言詞……等等，這些現象影響了他們的溝通與社會互動；更加深研究者對AS學生會話現象的興趣，想要深入探究他們的言談表現。

先前研究者試著先從他們個人敘事能力著手(陳冠杏、張正芬，2005)，讓學生透過圖卡說故事，研究結果發現，ASD學生的語言溝通問題，不在於語言的形式，而是語言的內容和使用部份。雖然從學生們的敘事中，也可以瞭解AS學生語言、認知、社會認知的問題，但是，除圖片敘事之外，研究者還想從自發性互動語言的角度，切入具有社會互動的議題，如此，會話當然是首選之鑰。

研究者基於文獻閱讀心得，輔以臨床實務工作結果之參考，加上上述想法醞釀，希望透過會話分析的方法，瞭解AS學生在會話交談過程中之互動狀況，進而探討他們的語用問題；研究結果希望提供未來進行相關研究與教學實務之參考。

第二節 研究目的與待答問題

基於本研究動機，本研究目的與待答問題如下。

壹、研究目的

有言談能力的 AS 學生與同學的互動主要為口語會話，而且會話是提升 AS 學生學校適應狀況的關鍵技能，因此，依據上述之研究動機與背景，研究者想要瞭解自然的情境下，國小一年級 AS 學生與同學會話的情形。據此，本研究之目的如下：

- 一、 探討不同的情境下，國小一年級亞斯柏格症學生與同學的會話，會話話題的情形。
- 二、 探討不同的情境下，國小一年級亞斯柏格症學生與同學的會話，會話類型的情形。
- 三、 探討國小一年級亞斯柏格症學生不同情境下，其話題開啓、話題持續和話題遷移的情形。
- 四、 比較與探討不同情境下，國小一年級亞斯柏格症學生與同學整體的會話，其話題開啓、話題持續、話題遷移和話題結束的情形。

貳、待答問題

依據本研究目的，本研究之待答問題有：

依據上述之研究目的，研究者提出下述之待答問題。

- 一、探討不同的情境下，國小一年級亞斯柏格症學生與同學的會話，會話的主話題與次話題的狀況如何？
- 二、探討不同的情境下，國小一年級亞斯柏格症學生與同學的會話，會話類型的分布狀況情形如何？
- 三、探討國小一年級亞斯柏格症學生在遊戲情境下，話題開啓、話題持續、話題遷移的狀況如何？
- 四、探討國小一年級亞斯柏格症學生在點心情境下，話題開啓、話題持續、話題遷移的狀況如何？
- 五、探討國小一年級亞斯柏格症學生在下課情境下，話題開

啓、話題持續、話題遷移的狀況如何？

六、比較與探討不同的情境下，國小一年級亞斯伯格症學生與同學的整體會話，其話題開啓、話題持續、話題遷移與話題結束的情形如何？

第三節 名詞解釋

本研究之名詞解釋包括亞斯伯格症學生、不同情境、會話、話題、話題類型、話題開啓、話題持續、話題遷移與話題結束等，以下分別說明之。

亞斯伯格症學生

本研究中所謂亞斯伯格症學生，為自閉症光譜障礙者在人際社會、語言溝通、行爲/興趣等三方面呈現障礙，徵狀表現較為輕者；本研究對象為就讀於國小一年級之普通班學生，排除緩讀學生，並且症狀透過醫院醫生診斷，以及台北縣、市鑑委會鑑定為亞斯伯格症者，具有使用短句（s.+v.+o.）以上的口語表達能力，魏氏兒童智力量表全智商在 90 以上，PPVT 百分等級 50 以上者。

不同情境

情境即是說話的語境，包括物理環境因素，以及人際互動的因素。本研究所謂的不同情境意指物理環境與環境中的活動，包括遊戲情境、點心情境，以及學校下課情境。

其中，遊戲情境與點心情境為研究者透過遊戲與點心的設計，由一名 AS 學生、一名對照組學生和二名普通學生，在學校資源教室或輔導教室自發性的進行活動；下課情境為研究者分別收集 AS 學生、對照組學生在學校的下課時間，與學校同

學在校園中，自然互動情形。各個情境中，研究者僅進行觀察紀錄和語料收集的工作，不參與互動。

會話

會話即是自然情境中，二個或二個以上的人，透過話輪的建構單位，一個話輪接著一個話輪，互相自發性交談的過程，交談目的在於達成互動，或是傳遞訊息。

本研究所謂的”會話”是指在遊戲情境、點心情境、下課情境中，AS 學生與同學間，有意義的達成一來一往的口語互動，排除 AS 學生與師長的會話；除了常見的會話情形外，其透過仿說、腳本語言來達成溝通、互動目的，也算是一種會話的形式。

話題

話題即是會話序列中，會話者溝通的核心內容、主題與行為。本研究的話題依會話者言談內容，凝聚成核心主題，依主題內容的屬性與序列分類，分為主話題以及主話題下的次話題，以此瞭解會話時的整體連貫性。

話題類型

即話題的類別屬性，藉此瞭解說話者的意圖，此話題類型之分析主要採巨觀分析，以整段話題的內容為分析依據，研究者依據研究對象生活環境的場所，與 AS 學生行為特質，來區分話題類別，本研究將話題類型分為四類，分別為知識相關話題、研究情境相關話題、班上與學校相關話題和日常生活相關話題等變項，其中，研究情境相關話題、班上與學校相關話題和日常生活相關話題等之下，還分別有 4 至 6 個次變項。

話題開啓

所謂的話題開啓就是會話者基於溝通的意圖，開始有目的性的介紹話題，並且，假定對方已經具備談論此話題的相關訊息或知識背景。至於開啓新話題的時間點，可能在一段會話的開始，可能在一段會話話題的中間，也可能一段會話話題的後半段才出現。本研究在話題開啓部分之變項，包括話題開啓者、開啓目的、開啓後對方的回應、與開啓後狀況等四個變項。此四個變項下還有數個次變項。

話題持續

至於話題持續即是會話者藉由話題的擴展，繼續不斷討論這個話題，或是反駁此核心話題，來達成話題的維持，相反的，若是會話者說出與核心主題不相關、模糊不清、怪異的語詞時，那麼，就很難再持續會話。

本研究之話題持續，主要採 H.P.Grice (1975) 年所提出的會話之合作原則，認為即會話雙方在不違反合作原則的狀況下，才能讓會話持續，此外研究者斟酌參考 Damico 博士的「臨床言談分析 (Clinical Discourse Analysis, CDA)」的變項，作為本研究分析亞斯柏格症語言溝通問題的變項，加上研究者閱讀語料所發現的問題，在話題持續之下，分為質的原則、量的原則、相關原則、行為方式等 4 個變項。

所謂質的原則即在瞭解說話的品質；量的原則在於瞭解會話者參與會話的量；相關原則在於探討會話者的話語和會話話題的相關性；行為方式在於探討說話的方法與態度；此四個變項之下，還包括數個次變項。


話題遷移

話題遷移就是會話的一方改變話題方向，產生一個新話題，新的話題與先前的話題可能無關，或是部份相關，會話者透過一些會話轉換的機制提示新話題；話題遷移會發生於會話的任何一點，遷移之際，就是新話題開啓之時，由話題遷移的變項，最能瞭解會話者的會話與社會互動技能的良窳。

本研究之話題遷移，主要探討話題遷移狀況，與話題遷移的類型。其中，話題遷移狀況包含話題遷移類型，在話題遷移類型下還包含數個次變項。

話題結束

話題結束在於會話者達成溝通意圖時，或是雙方會話破裂時；當話題所要傳達的訊息，已經清楚的交流完畢，或是會話時間結束時，會話的一方會運用肢體的訊息，或是口語結束先前的敘述，或是雙方沉默的方式，來總結此話題；會話的對方可以再開啓新話題，或是用彼此認同的社會性儀式，來結束話題。本研究所分析的話題結束即在分析話題結束的狀況，在話題結束之下，又分爲彼此同意結果、靜默或未結束、堅持己見、狀況怪異或是令人生氣、不高興、令人不知所措、發生口語衝突、發生行爲衝突等 7 個變項。



第二章 文獻探討

本章文獻探討部份，擬分別就亞斯柏格症學生特質，亞斯柏格症學生溝通特質，溝通、會話、會話分析與臨床言談分析法，話題及身心障礙者話題的相關研究等四節，進行說明。

第一節 亞斯柏格症學生特質

本研究對象為 AS 學生，本節著重於 AS 學生特質的描述，輔以高功能自閉症學生的特質為參照。有關亞斯柏格症者的特質，本節分為源起、臨床特徵等項目分別敘說。

壹、臨床特徵

目前為止，對於 AS 臨床特徵的瞭解，以下就他們的各項特徵，分別敘述。

一、共病症

Ghaziuddin (2002) 的研究結果發現 AS 學生幼年時可能會被診斷為注意力缺陷症候群無伴隨過動或是有伴隨過動 (ADD 或 ADHD)，並且 AS 的診斷出現共病症 (comorbidity) 的現象，即結合二種或三種以上的病狀，而這些病狀之間不一定相關。文獻指出 AS 的合併症狀，包括有非口語學習障礙 (non-verbal learning disability)、語義語用障礙 (semantic-pragmatic disorder)、注意力缺陷症候群 (attention deficit/hyperactivity disorder)、發展性協調障礙 (developmental coordination disorders)、妥瑞症 (Tourette syndrome)、行為障礙 (conduct disorder)、情緒困擾 (Mood Disorders)、精神分裂症 (Schizophrenia)、強迫症 (Obsessive Compulsive Disorder)、

以及有些 AS 伴隨著攻擊行為等（Gillberg, 2002; Myles & Simpson, 2002）。

近年有關基因的研究，發現輕度自閉症者邊緣表型（broader phenotype）的行為，如社會退縮、害羞、輕微的社會恐懼症、缺乏彈性、學究語言、強迫行為等等（Gillberg, 2002）。

二、人際社會

國小階段的 AS 學生，對於級任教師或剛認識的成人，起初，表現得很疏遠，過一段時間後，對教師或認識的成人的依附性增加，甚至變得很強（Gutstein, & Whitney, 2002），常常在教師或熟悉的成人身邊徘徊、下課時希望教師和他聊天、看他的作品等等。

下課時，AS 學生多為孤獨（Gutstein, & Whitney, 2002; Myles & Simpson, 2002），除了依附教師外，他們主要從事的活動，為做著自己的事或看書，或校園中逛逛，幾乎不主動找同學，也不願意聽從同學的指令，缺乏友誼是明顯的現象。

除下課行為外，AS 學生的興趣窄化，他們的興趣可歸納為下列主題：地質學、天文學、機械學、數字、紡織品（Myles & Simpson, 2002），特別的是，他們喜歡炫耀自己的優點或特殊才能，他們展現的對象常常是大人而非同學（Gutstein, & Whitney, 2002），例如機器方面知識很強的學生，就會常常拿著有關機器的書或是齒輪，或時常畫著與機器零件有關的畫，然後呈現給熟悉的成人看，並且向他們解說等等。

他們對於自己喜歡的事物，絕不假手於他人；除喜歡的事、物外，對於其他的事，他們都表現出一副不在乎狀。其實，AS 學生喜歡展現自己的優點或是興趣，此行為可能與他們內在社會心理需求有關，展現興趣的原因，在於興趣提供自己一個

喜愛、投入的活動，也是提供自己放鬆的方法，並且，保持個人生活的秩序與持續性活動，還有，透過興趣，可以作為他們與別人溝通的媒介，興趣也是一種智能指標，讓別人認識自己不同於身心障礙者（Myles & Simpson, 2002）。

雖然他們喜歡表現自己的優點，相對的，當他們覺知自己的缺點或是自己能力較弱的部分，也會儘量去隱藏或掩飾，希望別人不要發現，所以，當教師或家長想針對他的弱點與他溝通或加強時，需要運用各種方法與他溝通、談條件、行為約定，AS 學生才願意退一步，試試看大人的建議與方法；嘗試時，如果受到挫折，他就容易退縮，不願意再輕易嘗試，如此情況，大人們常常覺得他們的行為非常具有挑戰性。

其實，AS 學生的社會性問題，主要來自於他們的社會認知缺陷與缺乏社會技能（Gutstein & Whitney, 2002；Myles & Simpson, 2002），而且他們社會性與語言的發展，二者息息相關，常一起討論。

三、語言溝通

AS 學生的語言溝通問題主要為語用，即他們呈現語言脈絡和社會認知的障礙，兩種障礙通常被視為相關功能領域的缺陷；由研究可知，他們語法與音韻的發展，與一般學生同樣，循著發展過程成長，而且，與一般學生的發展速度幾乎一致，但是，一般社會情境下，他們只能理解簡單或單一的訊息，無法進行複雜訊息的處理，即他們無法同時處理來自肢體的、面部表情的、聲音、語言等各種刺激（Myles & Simpson, 2002）；加上他們的困難，還包括難以推理他人意圖，無法理解他們的行為對別人造成的影響，交談時，輪流技能不佳，情境中使用語言有狀況，話語和情境不一致的現象等等，這些更深層的溝

通因素。

由上述資料可知，AS 學生的語言意義主要在於語言的功能性，應該了解他們的語言在情境中所展現的意義與功能，探究他們對事情的詮釋，進而瞭解他們的語言能力、社會能力與教育需求。

四、人格和情緒

AS 學生的行爲/情緒問題和他的社會缺陷息息相關，文獻資料顯示，相較於一般學生，AS 學生比較偏向自我中心的思考方式 (Myles & Simpson, 2002)，以自己的想法或規準來考慮事情，無法從他人的觀點作思考，依循別人的說法；也因為他們自我思考的方式，同理心的表現也就相對顯得弱，無法體會或是注意別人對他的善意或惡意，對於不願意做的事情或不喜歡的人，他們缺乏耐心、耐性，表現出不耐煩的樣子，例如複習功課時，他喜歡學習新內容，不喜歡複習已經熟悉的作業、練習。此外，AS 學生期待生活的事物、規條，維持規律性，變通性低，嚴謹遵守規則或工作程序，刻板且不願意改變 (Gutstein & Whitney, 2002)，身處這樣的環境，他們會覺得比較舒適。

雖然 AS 學生社會覺知弱，但是，許多 AS 學生能覺知他們和其他人不一樣，因此，出現自尊低和自我概念差等問題，衍生次級性情緒障礙 (Meyer & Minshew, 2000)，這些問題在兒童期與青少年期最爲明顯，但是，研究指出他們會否認問題的存在，如此令人憂心 (Myles & Simpson, 2002)。

情緒方面的表現，AS 學生對人、事、物的喜惡分明，對於喜歡的人，他們會表現得很主動、熱情，對於喜歡的事情，樂此不疲；至於情緒的表現，通常 AS 學生的情緒脆弱 (emotionally vulnerable) 或容易感受壓力 (Ghaziuddin, 2002)，

依據 Barnhill 和 Myles 的調查，80% 的亞斯柏格症青少年服用抗憂鬱藥物，這種比例並沒有隨著年齡成長而有起色（引自 Myles & Simpson, 2002）。

五、智力表現

一般而言，AS 學生的智力大都在正常或正常以上（Gillberg, 2002；Klin, Mcpartland & Volkmar, 2005），在 IQ 測驗的研究中，發現 44% 的 AS 學生，口語智商（VIQ）比他的操作智商（PIQ）高，只有 18% 的 AS 學生，操作智商高於口語智商，此外，幾乎所有的受試的全智商在正常或是正常以上（Klin, Mcpartland & Volkmar, 2005）；此現象在 Klin 等人（1995）的研究結果也是如此。

六、知覺動作

Wing（1981）觀察得知，與一般學生相較，AS 學生的肢體動作較弱，尤其是協調能力與平衡感，在 Myles 和 Simpson（2002）的研究教師們觀察知 AS 學生肢體動作的協調並不靈活，運動時，動作笨拙，功能性肢體動作，如協調能力、操作能力等等，AS 學生比高功能自閉症學生還差。此外，在寫字課和畫畫課，因為需要運用精細動作，此時，他們的學習就會產生困難。

七、課業學習

大多數的 AS 學生就讀於融合的環境，他們有平均以上的智力、原始的記憶能力佳以及具備其他必要的認知學習特質；雖然如此，AS 學生在課業學習還是出現問題，這些問題和他們社會障礙、語言障礙、窄化的興趣、固執與表面文字的思考型

態、變通性低、問題解決技能弱、組織技能弱、類化困難、語言的關鍵思考等因素相關。但是，在適當的支持下，多數的 AS 學生能在學校成功的學習，許多甚至升上大學以上，並且擁有成功的事業（Myles & Simpson, 2002）。

在學習方面，AS 學生抽象教材的理解、推理、應用與問題解決，理解口語訊息方面較困難；但是，他們學習也有許多優點，對於實物或有事實根據教材的理解佳；雖然他們常活在自己的想像世界中，但是，想像力是一體二面，它也會促成有些亞斯柏格症學生的高創造力。再者，雖然，他們有「打破沙鍋問到底」、「不恥下問」的學習精神，對於無法理解的問題，他們常問：「為什麼？」然而，由於看別人臉色的能力較弱，但是在問問題的過程中，已經造成他人的困擾而不自知。AS 學生通常在數學或是自然學科的表現良好。依據 Myles 等人（2002）研究發現，AS 學生的課業成績落在班級的平均成績左右，但是，就各科來看，他們的成績表現差異很大，明顯的高於平均數或低於平均數。

值得注意的是，有些 AS 學生因為對感興趣的知識，有契而不舍的精神與學習態度，因此，在某些領域的認知高於教師，也因此，教師將之視為資賦優異學生，忽略他們在學習的特殊需求，所以，他們像學者的型態，如識字很多、滔滔不絕的回應等行爲，需要教師再進一步深入的去確認他們的學習狀況。

上述 AS 學生特質，影響著 AS 學生的生活與學校適應，甚至未來工作環境適應，然而，在這些特質與環境的交互作用下，所造成的影響為何？教育應該引導的技能與學習為何？有待我們教育工作者好好的去深入了解，進而設計合適的教育方案，以提升學生的能力。

第二節 亞斯柏格症學生的溝通特質

亞斯柏格症屬於自閉症光譜障礙之一類，由於單涉及 AS 學生溝通特質文獻有限，再者，由於其溝通特質與高功能自閉症相似，因此，本節有關 AS 學生之溝通特質，主要以 AS 學生的溝通特質為主，輔以 HFA 患者之溝通特質，加強說明之。

就正常兒童的語言發展而言，語言結構的發展順序，由聲音、單字、語詞等較小的語言部件，逐漸發展較大的部件，如句子、言談、敘事等等，AS 兒童語言發展過程，如普通兒童一樣，只是過程中，他們的語言發展呈現遲緩與怪異的現象（Gleason, 2005；Koegel & Koegel, 1995； Lord & McGee, 2001；Scott, Clark, & Brady, 2000； Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005），據估計約二分之一的 ASD 兒童，在一生中從未發展出有效的溝通能力（Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005）。語言溝通也是診斷 AS 學生的重要指標之一（Gleason, 2005；Koegel & Koegel, 1995； Lord & McGee, 2001；Loveland & Tunali-Kotoski, 2005； Scott, Clark, & Brady, 2000； Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005），也是 AS 學生日常生活中的重要挑戰之一，更是帶給家庭成員很大的壓力來源。

有關 AS 學生語言溝通的特質，以下就學齡階段 AS 學生的語言溝通特質、AS 學生的語用特質與 AS 學生的會話特質等三部份，分別敘說。

一、學齡階段 AS 學生的語言溝通特質

AS 兒童由於能力較佳，通常孩子三歲後，家長發現孩子的溝通發展遲緩或情形怪異，人際互動能力較弱，行爲/興趣較一般幼兒執著，情緒不穩定等現象，才開始求助於專業人員（Ratner, 2005）；但是， AS 兒童各方面的發展，呈現質的差異，

診斷實屬不易，如 Safran 所說：「低功能的 ASD 者活在他們的世界；而高功能 ASD 者，如亞斯柏格症者，則是以他們自己的方式活在我們的生活之中」（引自 Ratner,2005,p.345）。

許多 AS 學生開始說話的時間，幾乎沒有遲緩，不過，受限於口語溝通與非口語溝通的障礙，如：語詞數量、文法發展、說話速度、點指、眼神追視、展示物品、語詞、句子表達等，他們無法恰如其份的清楚表達他們的溝通意圖，並且，立即性回應對方的能力也比較弱；如此，使得日常生活中，和他們生活在一起的人們，覺得 AS 兒童讓人難以掌控，捉摸不定，不容易融入團體的互動之中。

有關 AS 學生之語言溝通的發展與特質，以下分別敘說。

（一）半語言（paralinguistic）

所謂的半語言是指非口語的語言，如身體姿勢、肢體動作、面部表情、手的動作，以及其他非口語的表達形式（Tager-Flusberg, Paul, & Lord, 2005）；個體在社會情境中進行溝通時，一定要對當下情境與溝通者的話語、情緒有足夠的理解，才能適當的使用半語言，使用才能既貼切，又能輔助口語溝通。研究指出 AS 學生說話時，身體姿勢、手勢、以及其他非口語方面的表達，出現不適當的現象（Koegel & Koegel, 1995），例如他們會亂用手勢，做出與話語無關的表情等，此外，使用非口語訊息的比例，也比一般人少，（Loveland, McEvoy, Tunali & Kelly, 1990）。再者，相關研究著重於 AS 學生對於面部表情的覺察與解讀，發現亞斯柏格症兒童與青少年對於面部與動作情緒的表現，與普通學生沒有顯著差異，但是情緒覺察的能力，較普通學生差（喬馨慧,民 95）。不過，學者指出相關研究幾乎都是在實驗室中進行，若能在真實的、立即的互動

中，觀察與分析 AS 學生半語言與情緒的覺察與回應，可以更深入瞭解 AS 學生的溝通與社會問題。

此外，研究指出，透過教學可以改善 AS 學生使用半語言，但是，除教學成效較為緩慢，學生的變通性不足等現象外，最大的問題還是實際情境類化困難的問題（Koegel & Koegel, 1995）。

（二）音韻（prosodic）

音韻是 AS 學生在會話時，受到最明顯注意的特質之一（Gleason, 2005；Tager-Flusberg, Paul, & Lord, 2005），目前為止，AS 學生語言溝通研究資料以音韻研究最多；一般而言，音韻扮演著文法、語用和情感等三方面的功能，在會話中，它能幫助聽者去理解語詞的意義，是一個很重要的語言因素。Shriberg 等人（2001）透過自閉症診斷觀察測驗（Autism Diagnostic observation Schedule, ADOS）來區辨亞斯柏格症學生和高功能自閉症學生，透過語料分析，發現三分之一的亞斯柏格症學生有發音問題，二分之一的學生在語法、語用、情感等音韻使用情形，呈現異常的現象。

和一般同齡學生相較，有口語能力的 AS 學生說話，句子中的抑揚頓挫聽起來怪怪的，例如，音調特別單調、平坦，或是重音的位置不正確，不會斷句，學者推測此現象可能與 AS 患者的情緒類型較少有關（Loveland & Tunali-Kotoski, 2005; Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005）。

除音調表現怪異和缺乏平時說話的音韻特質外，AS 學生有時候的音韻表現，也和語義互相衝突，例如：他們會將問句的音調用在直述句或是命令句，或是顛倒，將直述句語調用在問句。除音調應用困難，AS 學生也難以透過音韻的特質，理解

他人的語意；此外，AS 學生還在說話速度、音量等方面呈現問題（Koegel & Koegel, 1995；Loveland & Tunali-Kotoski, 2005；Tager-Flusberg, Paul, & Lord, 2005），例如說話速度過快或過慢，音量過大或過小等等。

（三）代名詞的使用

代名詞誤用已是 ASD 為人熟知的語言溝通特質之一，一般幼兒大約在二歲左右，就學會代名詞的反轉，學習所需的時間也不長（Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005）；然而，自閉症學生代名詞反轉困難，不但障礙明顯，學習所需時間也比較長，尤其代名詞「我」、「你」的轉換，更是他們常出現的錯誤，也是較難修正的問題。研究證實，學齡階段的 HFA 學生，代名詞反轉錯誤的現象，高於 AS 學生，因為 HFA 學生全面性的語言發展，較 AS 學生不平均的現象所致（Loveland & Tunali-Kotoski, 2000）。Loveland 和 Landry 指出，學前和學齡的自閉症學生使用代名詞「我」、「你」的能力，和他們開啓共同注意的能力，呈現正相關，顯示代名詞的使用與基礎的社會互動能力之間，有密切的關係（引自 Loveland & Tunali-Kotoski, 2000, p.256）。Lee 等人（1994）研究顯示，雖然 AS 學生在標準化代名詞的紙筆測驗中，代名詞轉換的錯誤率很少，但是，在日常生活中，他們很少使用代名詞，儘量避免使用代名詞，會話時，他們直接稱呼對方的名字，代替代名詞的使用；此現象說明，雖然 AS 學生擁有使用代名詞的能力，但是，他們在社會情境中，由於確認自己或他人的社會角色困難，常常犯錯，無法立即性的做出社會角色的判斷，無形中，他們會儘量避免使用代名詞。

（四）語文法

有關 AS 語文法方面的研究不多(Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005)，平均話語長度被視為語言文法的發展指標，Tager-Flusberg (1995)、Capps 等人 (2000) 的敘事研究中，發現 AS 學生的話語長度和同齡學生相近，顯示 AS 學生語法的發展正常。Bartolucci 等人在 1980 年的研究，研究對象為說英文 HFA 學生的言談，從語料中發現，HFA 學生容易省略一些語詞，特別是定冠詞、助動詞和 be 動詞 (Tager-Flusber, Paul & Lord, 2005)。由相關研究可見，AS 學生的語文法的發展，與語言發展年齡一樣的正常學生一致，也和心理年齡相當的智能障礙學生、唐氏症學生、語言障礙學生相當，顯示他們語法發展過程，與一般普通兒童一致，只是發展速度可能呈現遲緩的現象。

(五) 敘事 (narrative)

敘事是一種言談形式，也是一個跨專業學門間的研究方法，透過敘事的方法，可以探討個體在語文、心理、認知、社會等領域的發展狀況 (Dickinson, 1991; Nicolopoulou, 2002; Renkema, 1993)。雖然，有關 HFA 學生和 AS 學生個人敘事的研究，現今正在少量的增加之中 (Loveland & Tunali-Kotoski, 2005)。

從 HFA 學生的研究顯示，在個人敘事方面，HFA 兒童敘事的語句平均長度、詞彙數、敘事長度與一般兒童相近，故事語法也與一般學生相近 (陳冠杏、張正芬, 2005; Capps, Losh, & Thurber, 2000; Losh & Capps, 2003; Loveland, McEvoy, Tunali & Kelley, 1990; Tager-Flusberg & Sullivan, 1995,)，個人生活經驗的敘事能力高於故事重述的能力 (Losh & Capps, 2003)，敘事結構比普通學生弱，敘事評鑑少於普通學生，因果關係的連結與推理能力弱 (Capps, Losh, & Thurber, 2000; Losh & Capps, 2003; 陳

冠杏、張正芬,2005), 心智理論能力弱 (Capps, Losh, & Thurber, 2000; Tager-Flusberg, 1995; Tager-Flusberg & Sullivan, 1995), 敘事時表達怪異, 缺乏面部表情 (Loveland, McEvoy, Tunali & Kelley, 1990)。

上述的研究結果顯示, AS 學生或是 HFA 學生的敘事問題, 不在於語言的形式 (form) ---語言長度, 而在於語言的內容 (content) 與功能 (function) ---敘事結構、因果關係、心智理論, 尤其是語言的功能性, 此結果顯現 AS 學生的語用問題, 即社會性溝通問題。此外, 從敘事結構分析, 瞭解 AS 學生的認知異於一般人, 情感的缺乏, 無法站在對方的觀點去思考, 社會人際間的詮釋困難或怪異, 種種現象, 顯示他們社會認知障礙的問題。

除上述五項特質外, 有關 AS 學生的會話特質, 本節第三部份, 再加以申論之。有口語溝通能力的 AS 學生, 其口語溝通的問題主要在於語用問題, 至於 AS 學生語用的特質為何? 以下分別敘述。

二、AS 學生的語用特質

有口語溝通能力的 AS 學生, 最大的語言溝通問題在於語用不適當, 至於語用的定義, 最早 Morris 在 1938 年將語用定義為使用者在情境中的語言 (引自 Levinson, 1983, p.2), 語用學在於研究語言的使用; 近年最簡單且最容易, 被人接受的語用定義為: 在社會情境中適當的使用語言 (Koegel & Koegel, 1995; Marans, Rubin, & Laurent, 2005); 有些學者認為語用一詞所涉及的概念太廣, 並且無法點出自閉症者語言溝通的問題, 1995 年以後, 逐漸有學者以「社會性溝通 (social

communication)」一詞稱說之。

語用的發展植基於共同注意力 (joint attention)、表徵符號的使用 (symbol use) 與情緒狀態的覺知 (emotional state awareness) 等三個基礎能力 (Marans, Rubin, & Laurent, 2005; Rubin & Lennon, 2004)，有關此三個基礎能力，以及 AS 學生的相關研究，以下分別敘說。

(一) 共同注意力

學者們的研究指出，語言溝通時，共同注意力對於語用的功能如下 (Marans, Rubin, & Laurent, 2005; Rubin & Lennon, 2004; Tager-Flusberg, Paul, & Lord, 2005)：

1. 決定互動時注意力的焦點。
2. 瞭解與決定對方的看法、意圖。
3. 透過因果關係的推理，瞭解互動對方的溝通意圖與情緒狀態。
4. 對互動對方的興趣和知識背景有某程度的敏感度，並開啓適切的話題。
5. 在社會性互動情境中，對於會話開啓和維持有某種程度的敏感度，能彼此達到情感的交流，訊息的分享。
6. 能藉由社會訊息去了解對方模糊不清的語言。
7. 基於對方情緒反應與社會情境訊息，確認會話破裂，並進行修復。

共同注意力的障礙是造成 ASD 學生學習的阻礙之一，在嬰幼兒時，孩子藉由社會互動的刺激發展出共同注意力，相關的研究以母子之間的互動來探討共同注意力的研究最多 (Mundy & Sigman, 1989; Sigman 等人, 1986; Tanguay, Robertson, Derrick, 1998)；一般孩子會透過眼神注視、面部表

情、照顧者的聲音和姿勢等，發展出他與對方之間共同注意力，此能力支持孩子去確認別人的回應，並且基於先前的溝通結果，決定是否需要繼續抓住或維持對方的注意力，確認對方溝通的意圖（Rubin & Lennon, 2004）。隨著孩子的成熟，在現實生活中，逐漸的學習將所看到、所聽到的訊息，配合語言，開始分享彼此的思想、內在狀態等等。共同注意能力的發展，對於解決社會問題，和進行社會判斷也很重要，特別身處於複雜的社會環境時，更是如此。

學者們將 ASD 學生社會專注力弱，難以了解他人的觀點，無法洞察對方的溝通意圖等等障礙，歸因於缺乏共同注意力；研究也證實，ASD 學生早期發展共同注意力困難，無視於環境中存在的他人，對於主要照顧者缺乏回應（Mundy & Sigman, 1989）。對於年紀稍長的 ASD 學生，由於眼神追視能力不佳，他們很難依循別人的指示，注意焦點，點指的行為也比較少，少依循別人的點指去尋找標地物（Sigman 等人, 1986），以及將眼神在人與物品間的轉換困難，AS 學生的狀況也是如此。

語言的使用不單需要語法和詞彙的能力，還要學習如何去分享彼此的觀點（Marans, Rubin, & Laurent, 2005），才能達成交互性的溝通，然而，AS 學生交互性的社會互動能力，呈現質的障礙，因此，與他人語言溝通產生障礙；例如：AS 學生在會話中談及一個話題時，無法確認對方是否注意聽他說話，以及對這個話題是否有興趣，自己是否提供足夠的訊息給對方，讓對方可以跟著這個話題，甚至無法察覺會話破裂等等；這些現象顯示 AS 學生共同注意力的問題，進而影響社會溝通的互動狀況。

（二） 表徵符號的使用

所謂表徵符號能力的使用，就是透過「模組溝通（modalities communication）」，讓孩子表達他的意圖，和對方進行觀念的溝通，以達成分享意義的目的。因此，在沒有任何的憑藉下，透過慣例性的姿勢、文字、語言和遊戲，孩子可以學習澄清自己的意圖，並且和對方達成內在思想的溝通。

在語言發展的早期階段，從成人的動作中，孩子學習如何說單字、語詞，再將語詞結合為句子，不過，句子以及句子和句子之間的言談，其功能更高，需要靠著抽象的文法規則來組合，達到意義的分享。就一個表徵性的工具而言---語言，文法規則扮演著對聽者提供意義理解的功能，藉由文法的組合，產生更多更複雜的句子。對牙牙學語的幼兒而言，他們愈來愈珍惜能使用語言溝通，透過對於句子結構的表達與理解，使得孩子可以理解 and 溝通過去和未來的事件，提供聽者足夠的訊息，瞭解事件主角的情緒狀態，也理解事件的因果關係。

至於表徵符號的使用，其語用的功能如下（Marans, Rubin, & Laurent, 2005; Rubin & Lennon, 2004; Tager-Flusberg, Paul, & Lord, 2005）：

1. 詮釋和使用姿勢、肢體動作、面部表情、聲音等非語言的訊息。
2. 了解與運用更高層次的語法和語言規則，以進行溝通。
3. 運用非口語訊息，以澄清溝通意圖或目的，例如，說話者表達非表面語詞時，如嘲諷、說反話等，伴隨著姿勢、肢體動作、面部表情、聲音，以增進意義的理解。
4. 採用有變化的方式來詮釋和使用語言，並進行回應。
5. 使用語言來規範情緒、行為，達成與對方合作。

雖然 AS 學生擁有言談的能力，但是在解碼文字、社會訊

息、非文字訊息呈現障礙，並且從字面解釋話語的意義，顯示他們運用表徵符號能力弱的事實。此外，表徵符號能力的問題，反映出他們理解語用言談的意義的障礙，導致遵守社會規則不佳；所謂的「規則」就是會話形式的表徵符號之期待，透過社會經驗和表徵符號的理解，個體學習如何應用他們的策略，藉由社會情境，對方的地位，所要溝通的目的，開啓、維持和結束會話。

AS 學生理解社會慣例中表徵符號意義的能力也很弱，此亦是一種「規則」，例如對於不同的對話對象，他無法調整說話的態度，無法遵守一些社會禮儀的慣例等等。

（三）情緒狀態的覺知

在成長的過程中，兒童們學習透過閱讀對方的面部表情，姿勢、動作、音調和語氣等訊息，以詮釋與推論對方的情緒狀況；此過程的學習，讓兒童理解語言本身以外的意義，並從事件的前後脈絡去理解與臆測對方的意圖，進而決定自己該如何回應。在嬰幼兒時期，孩子即開始學習事件的推理，他們通常透過事件發生的當下，加入新的訊息，所引發對方生氣或喜悅的結果，推測對方的狀態；直到幼兒期，孩子們學習如何運用語言溝通，引起對方特殊的情緒反應（Rubin & Lennon, 2004），例如尋求大人的安慰，開啓社會互動的遊戲，經驗分享，表達對他人的同情，讚美他人等等。此過程對於自我監控技能（self-monitoring skill）的發展，佔有重要的角色，個體需要瞭解行為與情緒的相關位置，擁有衡量行為因果關係的能力，覺知此行為如何產生他人的情緒反應，即社會覺知能力，個體需要具備社會覺知能力，才能發展自我監控技能。對於比較自我中心的學生，或是社會能力不佳的學生，都會出現溝通行為不

良或困難的現象，例如會話時話題的選擇有限，忽視溝通破裂，會話的輪流冗長卻缺乏內容等等現象，這些行為導因於社會覺知能力不足。

從學者們的研究分析發現，社會覺知能力中以情緒覺知最爲重要，而情緒覺知對於語用的功能，主要在於規範行爲，而規範行爲又可以分爲自我規範和互相規範二者，其要點如下（Marans, Rubin, & Laurent, 2005; Rubin & Lennon, 2004; Tager-Flusberg, Paul, & Lord, 2005）：

1.相互規範

- A.理解和詮釋自我與他人的情緒狀態。
- B.詮釋對方所傳達的情緒訊息。
- C.以社會慣例的方式表達自我的情緒，藉此和對方達成請求、詢問、澄清等溝通目的。
- D.回應對方協助，並以口語或非口語的社會訊息，表達自己的困難。
- E.維持社會參與，並且在不同程度的干擾下，保持自己的注意力。

2.自我規範

- A.確認和詮釋自己心理的、情緒的狀態。
- B.瞭解心理因素所產生的情緒反應，和受干擾的狀態。
- C.爲解決問題、專注焦點和處理訊息，在社會情境中提供相關的線索。
- D.擁有有效的使用行爲策略的能力，進而增加社會的接受度。
- E.擁有使用認知策略的能力，以處理違反規範的事件。

和普通學生相較，AS 學生情緒反應較少，情緒的交互分

享行爲也較缺乏，忽略情緒的訊息，他們也因而被形容爲自我中心，敏感度差（Klin & Volkmar, 2003）；雖然有些 AS 學生會運用面部表情、動作知識表達情緒，但是，由於他們的表達方式較爲刻板或是怪異，加上情緒覺知不佳，造成彼此情緒的因果推論錯誤，形成誤解；同情心的表現刻板，或是缺乏同情心，甚少使用情緒的訊息，也是 AS 學生社會互動的問題。

有些 AS 學生也許能說出對方的情緒，卻無法在自然的情境中，對他人的情緒有立即自發性的回應（Rubin & Lennon, 2004），也就是說，雖然有些 AS 學生具有推論情緒因果關係的能力，然而，當他處身於社會互動的情境時，他卻無法應用情緒推論的能力，立即進行社會歸因，並且，推論他人的企圖與觀點（Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005）。

研究者從語用的各方面去探討 AS 學生的溝通問題，此領域的問題，普遍發生於每一位 AS 學生，只是程度不一而已。語用方面的問題，結合語言溝通和社會性，說話者的年齡、角色，說話的情境、說話的對象等因素，都與說話者想要達成的溝通目的有關，此即溝通功能。

無論溝通能力爲何，大部份的 AS 學生，都是儘量試著與人溝通，即使他們的口語能力有限，仍努力的試著使用語言與對方溝通；AS 學生的語用能力和生理年齡、非口語智商二者呈現高相關（Lord & McGee, 2001; Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005）。

三、AS 學生的會話特質

在 ASD 患者中，只有少數學生的語言，能夠發展至立即自發性的會話程度；在國小學齡階段，具有會話的能力，就屬

HFA 學生和 AS 學生，下面就 AS 學生在會話中的特質加以說明。

（一）輪流

在會話中，話輪（turn）並非僅是順序的組織，也是結果的組織，在會話中，一個人在一次的說話開始至結束，就算是一個話輪；話輪的特徵有二，一為「下一話輪（next turn）」即是代表說話者展現他對上一個說話者話語內容的理解；二為「下一話輪（next turn）」也代表說話者知道對方已經將上一話輪結束。在例 2-1 中包括有 4 個話輪，每一行有一個話輪。

例 2-1：

- 1 教師： 早！
- 2 學生： 早！
- 3 教師： 今天誰陪你來學校？
- 4 學生： 媽媽。

會話時，AS 學生喋喋不休說著自己有興趣的話題，他們汲汲於表達自己想要說的話，無法或是很少顧及對方的想法或意圖，會話的對方也很難打斷他的話語；從一來一往的會話表現來看，相較於 AS 學生的嘮叨，HFA 學生的會話，很少超過三個話輪，表面解釋字義，會話的內容重覆，有時深奧難懂，一般人話輪的轉換時間絕對不會超過 20 秒（Hutchby & Drew,1995），而自閉症者話輪的轉換，所需時間較一般人長（Schopler & Mesibov,1992）。

（二）話題

共同注意力的發展與社會判斷的成熟度相關，一般孩子由

於共同注意能力的成熟，在會話時，他們會專注於傾聽會話對方的溝通，並且注意對方所提供的社會訊息，隨著會話的輪流與話題，瞭解對方所提供的訊息量，並且決定提供對方多少訊息，以達成適當的社會性互動（Rubin & Lennon, 2004）。為能夠彼此開啓和維持會話話題，孩子必須學習更多的世故語言，和與事實有關的背景知識，如此，他們會話時，才能判斷所要開啓的話題，與社會情境是否符合，所溝通的對象是否有足夠的認知以瞭解目前所溝通的訊息，並且能夠隨著他所維持的會話程序，理解所要表達的意圖，以達成溝通功能。

AS 學生在社會情境中適當使用語言的能力弱，某些社會溝通技能出現刻板現象，如尋求安慰、下命令、分享經驗等等，此外，他們會話時需要藉著更多環境中結構性的社會訊息，提供他們作為理解的依據；在開放的情境下，AS 學生的溝通更偏向於被動型態，自發性的會話頻率更低（Loveland & Tunali-Kotoski, 2005; Scott, Clark & Brady, 2000; Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005）。有關 AS 學生會話的相關研究發現，對方開啓話題時，AS 學生無法提供對方重要的背景知識，並且提供相關訊息的能力弱，無法擴展話題，要求對方訊息技能不佳，造成會話的中斷或破裂，（Marans, Rubin & Laurent, 2005; Rubin, & Lennon, 2004）。

進行會話時，會話者需要對情境有足夠的敏感度，對會話的對方有興趣，並且能夠融入話題中，因為缺乏這些能力，讓 AS 學生在話題的開啓與維持上，出現很大的障礙（Rubin, & Lennon, 2004）。雖然他們在會話上呈現出主動，但是多贅言、冗長，在話題的開啓時，偏向單方主動，話題侷限，無法去體會對方的觀點，也讓對方很少有機會去遷移或是整合話題的機會（Dobbinson, Perkins & Boucher, 1998; Rubin & Lennon, 2004）。

通常他們的話題侷限，會話話題的內容刻板，忽視會話對方的訊息，此外，會話對方覺得他們很難隨著 AS 學生所引導的話題，進行溝通，因為 AS 學生對於背景訊息的資料提供不足，對於訊息有離奇的評論（Rubin & Lennon, 2004）。

（三）修復

共同注意力和個人整體的溝通能力，息息相關；當會話破裂時，它可以協助個體去確認破裂的狀況與原因，進而進行修復（Marans, Rubin & Laurent, 2005; Rubin, & Lennon, 2004）。溝通破裂的確認，有賴於個體有能力參與會話，以及在話語和對方分享與回應彼此的情緒。

在溝通破裂進行修復時，彼此需要更深層的去理解對方的想法，此時，兒童才能爭論與澄清對方先前提出來之意圖或看法，或是轉移對方的話題焦點；兒童必須瞭解對方的溝通意圖，知道對方需要提供更多的訊息，透過話語或訊息的重複或修改，以進行澄清，如此，才能發揮適當與正確的使用語言與功能。

兒童共同注意能力的複雜度，與詞彙的表達、理解能力、慣例性的語言技能之間有高度的相關性（Rubin, & Lennon, 2004）。雖然，有些 AS 學生能發展出世故語言和技能，但是，日常生活情境中，他們在達成有效溝通的能力，呈現明顯的障礙；他們由於共同注意力與情緒訊息的覺察能力不佳，以致當溝通破裂時，他們無法依據對方的言談，進行判斷，並進行有效的回應。

第三節 溝通、合作原則、臨床言談分析法與會話分析

瞭解 AS 學生會話的特質後，讓我們不禁懷疑：什麼是會話？會話有何特性需要我們進一步去了解？要先瞭解會話之前，我們要先對人類溝通有概念，以下先說明溝通，再論及會話與會話分析。

壹、人類溝通

人們在日常生活中常常將「溝通」一詞掛在嘴邊，隨著社會工業化的，這個名詞所代表的意義就越複雜意義，何謂人類溝通？對於不同的人，其意義或是解釋可能不一樣。不過，一般我們所謂的人類溝通，其廣泛的意義為「經驗的分享」，目前可以被多數人所認同的操作型定義為「二人或二人以上共同創造意義的過程」(Tubbs,2003, p.8-9)。

有關人類溝通的系統，就最簡單的溝通模式可以分為三部份，一為發訊者 (sender)，二為收訊者 (receiver)，三為二者間傳遞的訊息 (message)；所謂的發訊者或是收訊者不是絕對的身分，而是相對身分，發訊者主動的透過各種管道，將訊息傳遞出去，而收訊者接收這些傳遞出去的訊息；而所傳遞的訊息可以是口語訊息，也可能是非口語訊息。有關訊息的傳遞如下圖 2-1。

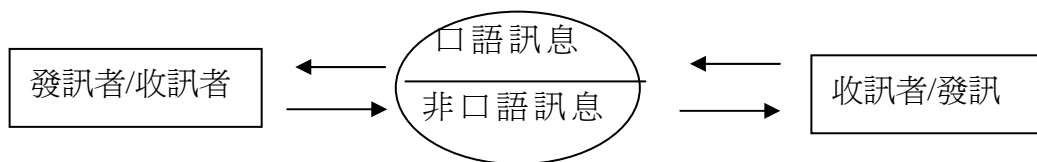


圖 2-1 人類溝通模式圖

由此模式我們可知，凡是人類之間訊息的傳遞都是溝通，而會話則是屬於口語訊息的溝通，因此會話是屬於一種溝通的

形式。

貳、合作原則與臨床言談分析法

有關會話的定義，各家說法相近，統整各家對會話的定義可知，所謂的會話是指二個或是二個以上的人，沒有依據任何腳本之情況下，在同一時間的說話和聆聽（Brown & Yule, 1983; Nolasco & Arthur, 1987）。日常生活中，人們使用「會話」一辭代表任何口語的互動，因此，人們通常會以聊天（chat）、對話（dialogue）、說話（talk）、言談（discourse）等名詞代替之。

會話植基於口語，會話的目的不是在於換取貨物與服務，就是在於維繫人與人之間的情感（Brown & Yule, 1983; Nolasco & Arthur, 1987），會話具有多方面的功能，學者們指出口語主要有四種功能，一是爲了交易買賣（transactional），二爲交換訊息，三是爲了達成人際互動（interactional），四則當人際衝突時，用以斡旋（negotiation）的工具。以上由會話的功能與目的可知，會話是一個蘊含強烈人際互動的社會性工具，也是日常生活中人際互動的重要憑藉。

至於會話本身，Sack, Schegloff 和 Jefferson 認爲，會話有一個正式的結構，結構本身有其動力與規則，除了語言本身外，這個結構部份是由自然事件所決定，部份則是取決於人類的社會規則（Harley, 2001； Pridham, 2001）。既然會話有其結構與規則，關於溝通目的達成與否，端視說話者是否能夠有效運用會話，因此，會話的過程是可以被分析；此外，會話目的的分析，並不總是顯現於語詞的表面意義，還涉及語詞背後的意圖與情境因素。

能稱得上一次成功的會話活動，是由一系列的話語所組成，並且，參與會話者要共同完成互動的目標；此目標通常在

話題開啓時，可能相當的明確，或是互動過程中，逐漸產生而形成。美國哲學家 H. P. Grice 認為所有的會話互動，都是爲了達到特定的目標，說話者和聽者之間存著某一種默契，一種雙方共同遵守的原則，1975 年時，他稱此原則爲會話的「合作原則（Cooperative Principle, 簡稱 CP）」；此原則便是要求每一個參與會話者，在整個會話過程中所說的話語，要符合此次交談的方向，持續進行有意義的語言互動。

表 2-1 合作原則變項和名詞解釋表

變項	名詞解釋
質的原則 （Quality maxim）	不要把假的訊息說成是真的，也不要說缺乏足夠證據的話。
量的原則 （Quantity maxim）	會話者必須恰如其分的提供對方所需的訊息，不可以比所要求的詳盡，但是，也不可以比所要求的訊息少。
相關原則 （Relation maxim）	所說的話要切合主題。
方式原則 （Manner maxim）	說話者避免晦澀的詞語，說話簡潔扼要、條理清晰、不要使用模稜兩可的句子。

緣此，Grice 具體的提出四條準則，其四條準則與說明，分別如下表所示。後來，學者們批評與討論合作原則的同時，又補充了「禮貌原則」、「話輪轉換原則」等，並且，認為這些原則，可以共同構成一系列的語用原則，提供研究者探討語用時的方向（葛本儀,2002）。

臨床言談分析（Clinical Discourse Analysis, CDA）爲 Jack S. Damico 博士於 1976 年至 1978 年間，在 Albuquerque 公立學校開始此語言分析方法的開發工作，於 1985 年發表此語言分析方法，1992 年再修定此語言分析方法；此方法依據 H. P. Grice

(1975) 所提出會話的合作原則，在質的原則、量的原則、相關原則、方式原則之下，又分出 17 個偵測會話錯誤的變項，此語言分析方法目的在於瞭解個案在社會互動下，語言和社會技能的問題。此方法適用於分析 6 歲至 22 歲有口語溝通障礙者，藉此方法以評估個案的社會性與語言溝通技能，不過，此方法目的在於瞭解個案社會性語言的溝通問題，無法作為診斷之用。

有關 CDA 在會話之合作原則下，17 個變項與定義，如下表 2-2。雖然先前 Grice 提出會話的合作原則，並且進行說明，然而，各個原則的說明過於籠統，難以作為評估溝通問題的依據；後來 Damico 博士依據臨床的觀察結果，將此四個原則化為 17 個可觀察、可操作的行為變項，以作為評估與輔導語言溝通障礙者的溝通問題的依據，將此語言評估與分析的方法稱為臨床言談分析法，透過此方法來了解學生的會話互動狀況。此 17 個語言溝通障礙的變項，也可以作為評估自閉症學生與亞斯柏格症學生語言溝通問題的依據與參考，以探求他們臨床上語言溝通的問題。

表 2-2 臨床言談分析法之變項與定義

原則	變項	解釋
質的原則	溝通訊息不正確	說話者試圖與他人溝通時，提供對方不正確的訊息。
量的原則	訊息冗繁	說話者持續或不適當執著於某一個命題上，聽者已經接受到這個訊息，甚至試著去執行，說話者仍持續的強調。
	無法提供聽者重要的訊息	說話者無法提供足量的或足夠種類的訊息，造成聽者無法理解說話者的意思。
	使用非特意性的辭彙	說話者使用指示詞、代名詞、專有名詞、所有格時，在會話的上下篇章中卻沒有先行詞或是指涉物，如此，聽者無法瞭解說話者的指涉。
	必要的重複	必要的重複先前任何可以被理解的指示事件。
相關原則	話題管理弱	說話者沒有提供聽者任何轉換的訊息，快速且不適當的更換話題。
	不適當的回應	說話者作出一個令人難以預測，或解釋他話語（行爲）意義的回應。
	無法詢問相關的問題	當聽者的話語不明確或是難以理解，說話者沒有繼續試著澄清模糊的訊息，如此，也造成聽者無法理解說話者的意思。說話者的話語（行爲）不僅與先前的話輪沒有關係，並且這種會話行爲不適當的發生於社會互動的情境中。
	情境不適當	行爲普遍缺乏相關性，說話者的話語和社會情境或是互動狀況，風馬牛不相及。
	不適當的說話風格	說話者沒有依據會話的上下文的情形與聽者的需求，改變結構、詞彙、音韻的形式，此涉及方言的表達、語碼的轉換、風格的轉換、語言的轉換、語言間的轉換的現象或奇特的語言代碼。
方式原則	話語不流暢	說話者說話時，出現阻塞、不斷重複、不尋常的停頓、猶豫等現象。
	修正行爲	說話者的話語出現謎走語現象，他開啓一個話題，並且讓話題朝著某個方向進行，但是，後來又回到出發點，如此不斷的嘗試著重新開始，此現象可能是因爲錯誤的開啓話題，或是受到自我干擾。
	延宕回應	聽者開始進行溝通後，在話輪轉換位置時，說話者停頓，其時間超過話輪轉換時間。
	無法進行結構性的言談	此問題行爲是 17 項行爲中最容易出現的狀況，說話者說話時缺乏事先構思和組織計畫。因爲這個特質，造成會話混亂，甚至會話已經進行中。
	輪流困難	此狀況造成二個結果，一爲個人不讓對方說話，二爲聽者沒有收到話輪轉換的訊息，因此無法適當的產生他的互動話輪。
	眼神無效	個人無法依據主流文化情境標準，適當的使用眼神凝視，此變項是會話評估的重要指標。
	不適當的語調	無法透過音調潤飾美化說話者的意思。

參、會話分析

(一) 起源

會話分析最初起源於人種學的研究方法，1964 年至 1972 年之間，由社會語言學家 Harvey Sacks 和他的同事、學生們，所發展出來一套語言分析的方法，起初，他們透過電話對話研究，發現會話本身有一個特殊結構與方式，例如一次只有一個人說話，說話者間的輪流方式等等；1972 年，Sacks 因為車禍過世後，進一步由 Emanuel Schegloff 和 Gail Jefferson 發揚光大，使它在國際上成爲一種正式的語言分析科學。

雖然會話分析最早發展之目的在於解答社會學中的語言互動現象，不過，自 1990 年代以後，會話分析的方法，也被其他專業學門所採用 (Have,1999)，例如：語言學、心理學、社會心理學、語言心理學、語言與溝通，人工智慧、資訊傳播、語言治療等等，成爲一種跨學門的語言分析方法。

(二) 會話分析的基本概念

西元 1960 年代至 1980 年代之間，語言學界與社會學界發展出許多語言分析的方法，如內容分析、言談分析、敘事分析、會話分析等等，心理學界也在 1980 年代受到語言分析影響，於是採用各種不同的語言分析方法，探討自閉症者的語言溝通問題。不過，在這些方法中，以會話分析最能呈現 ASD 學生口語社會互動的情形 (Rubin & Lennon, 2004)。有關會話分析的重點，以下分別敘說。

1. 基本概念

所謂「會話分析」即是說話的研究，亦即對人類每天生活互動中所產生的說話，進行系統性的分析，又稱「互動中的說話」(Hutchby & Drew,1995 ; Hutchby & Wooffitt, 1998 ; Pridham,2001)，分析與紀錄自然情境中的會話，目的於發現在

輪流的話語中，會話參與者彼此理解和反應對方話語的現象，探討活動結果被統整的原則；透過社會互動中說話的產生和詮釋，瞭解會話參與者的社會語言能力（Hutchby & Drew, 1995）。

此外，會話分析是一種達成社會學與其他社會科學學門間，連結的介面（interface），發展至今，跨學門間的整合一直是它顯著的特質之一（Hutchby & Wooffitt, 1998），不同的學門領域的研究，運用會話分析的目的即有差異。例如：就人種學而言，人種學探求的是人類對於世界的了解，以及世界上人類彼此間行為的交互作用，在此情況下，藉由會話分析強調說話的順序結構，用以取得社會個體間成就、位置的訊息，由說話輪流的管理機制中，探求社會個體在社會的地位。

就社會語言學的領域來看，會話分析有三個主要的方向，1.人們間的溝通：目的在於分析語言使用的形式，以及語言影響社會文化形式的關係，2.語用：其目標在於探討人們在立即性的社會情境下，如何建立口語溝通的意義，3.言談的結構與組織：其所關注的焦點，在於言談口語的結構和語法的部件。所以，在語言學領域，會話分析成爲一種方法學，透過每天真實情境所發生的語料，來分析資料，因此，文字稿的轉譯與編碼，對會話分析而言，是一種重要的技術，必須與原始資料緊密結合。

至目前爲止，會話分析本身，雖尚未成爲一個獨立的學門，但是，會話分析的研究學者，認爲會話分析已經是一個成熟的語言分析技術，此分析技術已經具有深厚的研究資料基礎，此資料基礎讓研究可以透過此方法，對研究進行假設與作出結論。本研究想要從會話的話題著手，以期透過序列組織的分析型態，分析會話過程中的話題（Dobbinson, Perkins & Boucher, 1998; Radford & Tarplee, 2000; Ridley, Radford & Mahon,

2002; Wiebe Berry & Englert, 2005)。

2.文字稿的轉譯

文字稿轉譯是分析話語的開端，口語轉譯不佳時，會影響質的分析品質，若是口語資料轉譯得當，自然而然刪除垃圾資訊的部份，留下值得分析，需要探討的資料（Have, 1999）。口語轉譯功能不單僅是資料本身，更能獲取和展現有趣的社會儀式現象，此外，它也幫助研究者在大範圍、大量的語言互動資料的腳本中，快速的進入需要被探討和比較的資訊（Have, 1999）。因此，在文字稿轉譯的初期，需要確認資料發生的時間、日期與地點，確認會話參與者的人數與身分，接著，轉譯會話過程的文字、聲音，解釋對於無法辨識的說話和聲音的處理，說明說話的情境、靜默，重疊說話現象的轉譯，說明說話速度、音調、加強語氣，提供視覺訊息等等，如此完成口語轉譯為文字的工作。

3.純會話分析與應用會話分析

基於人種學研究法，傳統的會話分析，強調互動的場所在非社會儀式化的自然情境，在自然情境下，收集自發性語料，不做語言的誘發與引導。雖然如此，不過，學者發現在研究情境下很難收集到完整的自發性語言，多多少少會有一些不純的部份，很難有所謂的「純會話分析(pure conversational analysis)」(Have, 1999; Nunan,1992)，近年來，學者們將純會話分析的研究方法，調整為「應用會話分析(applied conversational analysis)」後，就不再強調研究的情境需要在自然發生的情境，也可以包含上課、訪問等情境（Have, 1999）。

再者，班級的會話方式不同於我們平時會話的交談，一般而言，都是由教師先開啓話題，學生回應話題，然後教師再追蹤學生的回應，因為上課情境是一個社會制度化的情境，這種

方式違反會話產生的原則，但是，由於上課情境中的話題也有許多方面值得我們深入探討。

（三）資料的切割

資料的分段切割在會話分析中扮演著重要的角色，資料分段切割（data session）的原則，在於理解（understanding）與分析（analysis）（Have,1999），互動的立即性反應，通常或多或少是有主題的，令人印象深刻、個別化的特質，在會話中就是所謂的話題；而每一段資料與每一段資料之間，不是個別的去詮釋，而是透過會話序列，每一段開始於可見的／可聽的／可閱讀的資料，腳本段落中，根植於互動程序的基礎，能夠清楚說明完成下一個特別的行為；有時候，段落腳本是接續上一段資料的背景訊息；每一段之間分享著彼此的順序和意義，（Have, 1999, p.124）。

分段之初，研究者要找至少一位同伴一起分段與分析，這位同伴需要具備有基礎的方法學和理論的概念，同伴的目的在於彼此基於分段原則，站在第三者的角色，從旁觀察資料，選擇有趣的腳本，提供他們對腳本資料的理解、疑問。

（四）會話分析的四個類型

轉譯的文字稿資料切割後，接著就要進行分析；Have（1999）將會話的結構組織，分成為四種類型（type），分別為輪流的組織、序列組織、修復組織、以及話輪的建構/設計等。

有關此四部份的分析要點，如下表 2-3。Have 指出在分析之初，研究者從已經轉譯完成的文字稿中，找出所要分析目標的文字稿，接著依據研究目標，從結構組織的四種類型中，找出所要分析的類型（Have,1999, p.107）。

由表 2-3 可知，在每一種類型的分析技術中，都有其分析的重點。輪流組織類型的分析重點有七，分別為話輪之間的轉換時間、一次一個人說話，話語的重疊、停頓，主要參與會話者的行爲，說話者的選擇，與輪流的管理等。

序列組織類型則是透過鄰近對組，分析鄰近對組間的序列性，令人注意的缺席，序列的擴展形式，鄰近對組序列前所發生的事件，和序列中重複的循環等。

表 2-3：會話分析類型表

類型	分析要點
輪流組織	<ol style="list-style-type: none"> 1. 停頓 2. 輪之間的轉換時間 3. 一次一個人說話 4. 重疊 5. 主要參與行爲 6. 說話者的選擇 7. 輪流的管理
序列組織	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鄰近對組：序列性、令人注意的缺席、序列的擴展 2. 序列前 3. 重複循環
修復組織	<ol style="list-style-type: none"> 1. 修復的型式：自我開啓的修復、他人開啓的修復、自我開啓自我修復、自我開啓他人修復。 2. 停頓（反應的延宕、放棄回應）
話輪的建構與設計	<ol style="list-style-type: none"> 1. 聽者設計 2. 偏愛的組織 3. 正、負向的回應、等級的評量

修復組織的類型著重的是，修復的形式與停頓，修復的形式分爲自我開啓的修復，他人開啓的修復，自我開啓自我修

復，自我開啓他人修復等修復型態。

在話輪的設計與建構類型中，分析的重點著重於聽者的設計，會話者間偏愛的組織，以及會話者間回應的正負向等等。

由各個型態的分析要點可知，輪流組織和話輪的建構/設計，強調會話時輪流的形式，著重語言的形式；修復組織強調會話過程中話語內容與會話行爲的理解，接著再進行澄清。重點在語言的內容，而序列組織，著重會話進行過程中，話語的表達方式，話語的理解，重點在語言的內容與功能。

（五）序列組織

會話分析對於會話者間互動性的興趣大於語言本身，強調會話者應用所有的資源以斡旋彼此的意義，個人語言使用的最大有趣點在於會話的情境（Dobbinson, Perkins & Boucher, 1998, p.115）；因此，為探討 ASD 學生在情境中語言表達與意義的互動情形，本研究選擇採用會話分析的序列組織的類型，進行語料分析。有關序列分析的技術，以下分別敘述。

1. 意義

所謂「序列（sequence）」一詞的概念，就是我們普通觀念所說的「一件事接著一件事」，涉及連續行爲的型態，例如當別人跟你道謝說「你好！」，你也會回應對方說「不客氣！」；所以，每一個會話語詞的產生，形成了一個互動的情境脈絡，目的為了引導下一個會話話語的行爲，如此，會話才能不斷的進行；此時，在會話分析的序列組織中，「鄰近對組（adjacency pairs）」是一個很重要的工具。

2. 鄰近對組

所謂的鄰近對組是指會話鄰近的二個輪，其包含三個特質，(1) 包含二個話語的長度，(2) 此二個話語在鄰近的位置，(3) 此話語由不同的人所說出的，(4) 彼此之間有順序的相關性，(5) 彼此之間有特殊的關係 (Have, 1999)；例如 2-2：

例 2-2：

- 1 媽媽： 你今天有體育課嗎？
- 2 孩子： 有啊！早上。
- 3 媽媽： 那今天要穿運動服嗎？
- 4 孩子： 聯絡簿還沒有簽名，媽媽，先幫我簽！
- 5 媽媽： 每次都這樣！
- 6 孩子： 教師說今天要筆試，可以不穿運動服。

上述的例子共有三組鄰近對組，此三組分別為行 1 和行 2、行 3 和行 6、行 4 和行 5。由例子中可見，鄰近對組中的下一話輪在於回應上一話輪，但是，並非所有的鄰近對組，都是上下話輪的關係，其上一話輪和下一話輪之間，可能隔著其他的鄰近對組；此外，鄰近對組不一定是二個一組，有可能是三個或四個一組，這種情形最常見於二個以上的人之間的會話。

在鄰近對組中，上一話輪的話語出現後，後面一定會出現下一話輪，若是沒有出現下一話輪，或是下一話輪與上一話輪的語詞不合理，那麼這個會話就會出現問題，即在會話分析所謂的「令人注意的缺席 (noticeable absence)」造成話題破裂，無法進行的現象。這種情形如例 2-3、例 2-4：

例 2-3：

- 1 教師： 外面的走廊掃好了嗎？
- 2 學生： ……….

例 2-4：

- 1 教師： 外面的走廊掃好了嗎？
- 2 學生： 下雨了！

在會話的序列中，序列的擴張（sequence expansion）就是會話的持續進行，這種形式為第一個問題的答案，引發第二個問題，而第二個問題的答案，又引發了第三個問題，如此持續下去，其形式如下：

第一話輪的問題→第一話輪答案→第二話輪問題→第二話輪答案→……

其形式基於一話輪又一話輪（turn by turn）的基礎，若是話輪與話輪之間出現問題，會阻滯會話序列的擴張。

3.話輪轉換的相關位置

話輪轉換的相關位置即是下一個說話者，說話次序的位置，其必要條件有二，第一，下一個說話者必須理解上一個說話者的話語後，才能在適當的位置進行回應，第二，下一個說話者必須理解上一個說話者的話語內容後，才能進行回應。轉換相關位置與話輪建構的單位（turn-constructive units, TCUs）有關，所謂話輪建構的單位，是指會話中有意義的單位，可能是句子、語詞、片語、聲音、動作、表情等等，會話者必須能夠掌握話輪建構的單位後，才能在適當的時機回應前者的說話，此即話輪轉換相關位置。

4.序列前（pre-sequence）組織

會話時，有些前一話輪的語詞，在為下一話輪作預備，即所謂的序列前，為下一話輪作提示或暗示，出現這種情形，目的在於確認已經知道的答案，或情形確實存在，這種情形如邀請的上一輪、致謝的上一輪或是要求的上一輪，序列前也會出

現比較特別的情形，例如：第一個說話者先說一段故事，然後隨機的、隨情境的問一些問題，而第一個人是主要說話者，所問的問題幾乎都暗示在故事之中，而第二個人的功能主要在於回應。有些序列前的設計是爲了引導出會話中的核心序列（core sequence）。

5. 重複循環（repetitive cycle）

在序列組織中，可能會出現相似序列的重複循環，形成無止境的序列，例如連續的問答，爭執等等。

（六）如何著手分析

會話分析真正的工作在於發現型態（pattern），以及說明型態的邏輯（Have, 1999, p.102），也就是說進行會話分析的研究人員，可以從建立有關說話互動的資料著手，但是，應該從哪一方面去分析呢？該如何做呢？就如質的研究所謂「沒有一個最好的方法」，也許可以從事先設立的問題開始，從文獻探討發現的問題開始，或是從實務工作的邏輯思考開始。通常研究人員喜歡從手邊有的資料著手，而非事先設定的想法，認爲資料應該怎麼樣或是資料應該怎樣呈現才對。

Pomerantz 和 Fehr(1997)和 Fitch(1994)提出會話分析的五個序列參照步驟（引自 Have, 1999）：

1. 選擇一個令人注意的序列主題

所謂會話序列就是：一個參與者開啓一個行爲或話題，另一個人開始接著這個行爲或話題持續下去。話題的結束就是在於互動的狀態下，參與者們在互動的位置點上，對於目前話題或是行爲沒有特殊的回應。從上述的解釋，看似簡單，但是，決定話題的開始或是結束的工作並不簡單，因爲有些序列主題並沒有明顯的開啓行爲，而是一種隱藏的開啓，這種隱藏式的

開啓方式被對方接招，開啓了話題。

此外，另一種狀況即是會話的某一個話輪，是上一個話題的結束，也是下一個話題的開端，此類也是話題序列中常見的情形。

2. 序列中行爲的特色

在會話的文字稿中，基於一個話輪接一個話輪，描述這個序列所發生的行爲，也試著回答參與者在序列中發生什麼事。透過序列分析的系統分析，描述人們在序列中所發生的行爲，我們必須說明序列中行爲的因果關係，如此涉及會話的凝聚性。

有時候，說明序列的行爲並不容易，有些行爲也許既複雜又模糊不清；研究者需要將此視爲臨時的特質，從上下文本的連貫性關係，澄清、校正此行爲。

3. 考量說話者如何去套裝（packaging）

這個行爲包括他們選擇的指涉語詞，對於他們所談論的事件，或是行爲有確切的理解。

所謂「套裝」就是在許多可以選擇的行爲中，從上下文本的序列過程中，確定應該選擇的行爲，和行爲的表現方式，例如：和別人打招呼的行爲有很多種，會話的參與者爲何選擇這個行爲，應該是依據他自己的習慣、看法或道理，選擇他們所表現的行爲，一定有其行爲的意義。

4. 對於確定的行爲或是所談論的事件，考量如何解釋行爲，或是事件發生的時間點，以及出現在話輪的位置之意義。

這個過程涉及仔細思考一個話輪，接一個話輪的行爲，以及輪流的過程，對於每一個序列的話輪，需要瞭解說話者爲何會出現這個話輪，此話輪所出現的時間點，話輪的結束，以及說話者是否刻意去選擇下一個說話者等，都有其意義與原因，需要進行說明與解釋。

5.考慮行爲所展現的方式，在互動中是否具有確認角色或關係的意圖

此涉及互動時，互動者間的權利、義務或是期待，會話過程的分分秒秒，都是在進行彼此的權利、義務、角色或關係的斡旋與協調，需要分析者區辨這些行爲背後的意義。

此五個分析步驟是序列分析過程中，研究人員與分析同伴二者分析的依循，從每一個步驟中，尋找需要分析的目標行爲，或是溝通意圖，確定行爲與意圖，找出行爲背後的原因與意義。

第四節 話題及身心障礙者話題的相關研究

一、話題的定義與意義

話題是一個令人難以描述的概念，目前我們可以認同的是：話題是溝通的一部份，屬於會話的內容，也就是我們會話中要說的話（引自 Bedrosian, 1993, p.36）；每一段的會話序列，都有主要行爲或是話題（Have, 1999），會話分析在於分析與描述這個行爲或是話題。有關話題的定義並不多，Ochs, Keenan 和 Schieffelin 於 1976 年，將話題定義為「命題或是一組命題，就是說話者溝通時所提供或要求的訊息」，這是話題的最早定義（引自 Tryggvason, 2004, p.227）。後來，Adams（2002）認為話題是屬於語用的一部份，並將其定義為「一個子句或是名詞片語，此子句或是名詞片語和所提出的問題有直接相關，而所提出的問題，則是語詞的內容，以及和事件整體有關的描述。」由此二個定義可知，（次）話題是在言談的組織中，屬於局部連貫性（local coherence）的部件，靠著話題的內容來達成會話的連貫性（Adams, 1998; Bedrosian, 1993; Chen & Cegala, 1994;

Tryggvason, 2004)。

從定義可知，話題屬於言談層次的概念，對於話題意義的理解包含二個相關卻截然不同的重點，一則有關會話上下文，需要對語詞有一般常識的理解，二則涉及會話對方對指涉物（referent）的相關訊息（Chen & Cegala, 1994）。在前者，話題可以藉由命題（propositions）呈現出來，所謂的命題即是由會話上下文的幾個片段所總結的概念；而後者，話題則以名詞片語（noun phrase, NP）的形式呈現，此名詞片語即是言談相關的實體。在會話中，會話的對方會要求彼此檢視這二個話題的重點。

言談中話題的目的在於濃縮、組織與分類會話序列中，語義的訊息，使這些訊息能夠組織成爲一個整體，因此，話題具有下列六種功能（Bedrosian, 1993）：

1. 話題是調節個人與他人行爲的方法，以培養與發展人際關係。
2. 話題是會話規則或會話序列的一部份，就是輔助會話的傳動。
3. 話題展現個人表達需求和情感的能力，藉以彼此交換觀點。
4. 話題提供會話的連貫性和持續性。
5. 話題是說話者表達對會話對方有興趣的方法，藉以發展人際關係。
6. 話題提供一個操作性的架構，亦即 Grice 的合作原則。

這些功能指出話題在會話中的重要性，以及話題在會話的角色位置。

二、話題的變項

有關話題的變項與架構，必須從會話的相關文獻與研究中去收集；然而，每個學者對於話題架構的變項，看法不一，研究者將各個學者對話題的變項統整如下表 2-4。

表 2-4：話題變項統整表

學者或研究者	年代	話題的變項
Leadholm & Miller	1992	話題維持、話題改變
Bedrosian	1993	話題起始、話題維持、話題改變、話題破裂
Gustafson Dobkowski	& 1994	開啓、話題起始、話題維持、話題擴展、話題改變與結束
Adams	1998	話題介紹、話題持續、話題遷移、話題鏈及話題循環、以及話題再介紹
Chin Bernard-Opitz	& 2000	話題開啓、輪流、話題改變、話題維持

由表 2-3 可知，Leadholm 和 Miller (1992) 在語言樣本分析：威斯康辛州指導手冊 (林玉霞、吳啓誠譯，2003) 一書中指出，在分析評量口語時，與話題相關的評量向度，包括話題維持 (topic maintenance) 和話題改變 (topic change) 二個變項。

Bedrosian (1993) 在文獻中，建立一個會話的話題架構，話題的次項度包括有：話題起始 (topic initiation)、話題維持、話題改變與話題破裂 (topic disruption) 等四個變項；在話題起始的變項中，還包括有主題事件 (subject matter)、參與者導向 (participant orientation)、溝通意圖 (communicative intent) 和結果 (outcome)；在話題改變方面，包括新話題的開啓 (new topic initiations)，再提出話題 (reintroduction of topics) 連續的話題開啓 (consecutive topic initiations) 等。

Gustafson 和 Dobkowski (1994) 建構會話的說話模式 (A Conversational Speech Model)，其模式是由四個變項所組成，分別為互動的技能、會話的結構、情境分析與溝通技能等，其中話題在於會話結構的變項，此變項包括有開啓 (opening)、話題起始、話題維持、話題擴展 (topic expansion)、話題改變與結束 (closing) 等六個次變項。

Chin 和 Bernard-Opitz (2000) 的研究，希望透過會話教學以提升自閉症幼兒心智理論的能力，在會話教學的變項，分為話題開啓、輪流、話題改變、話題維持等，其中，除了輪流以外，其餘三個項度都是屬於話題的變項。

雖然 Adams (1998) 指出一般與話題有關的評量，大致將話題區分為下列之變項，包括有：話題介紹 (topic introduction)、話題持續 (topic continuation)、話題遷移 (topic shift)、話題鍊 (topic chain)、話題循環 (topic recycling) 以及話題再介紹 (topic reintroduction)。不過在這些變項中，其中話題介紹與再介紹與話題開啓有關，話題持續、話題鍊、話題循環與話題維持有關，而話題遷移，則是指話題改變，因此若統整這些變項，仍舊落在話題開啓、話題改變、話題維持等變項。

上述五者所提出對於話題的觀點，指出話題包括開啓、話題起始、話題維持、話題擴展、話題改變、話題破裂與結束等變項，不過，一般而言，所謂的開啓 (opening) 與話題起始 (topic initiation) 所指的含意，都是開始話題，因此可以算是同一個變項；而話題破裂後才會產生話題的改變；結果，話題是一個時間的線性函數，話題的變項歸納為話題開啓、話題維持、話題改變與結束等四項，此四個變項可以為此時間的線性函數的行進過程。

想要會話進行得順利，個體需要良好的話題管理 (topic

management) 技巧，而話題管理的重點在於連貫話題。先前也指出，學者們也指出話題的連貫性才是理解話題的核心，並且是成功的介紹話題和維持話題的因素；分析話題連貫性時，需要分析話題的語詞，所分析的語詞可分為下列幾點：(1) 包含訊息，(2) 有關整個話題，(3) 持續或介紹另一個話題下的次話題，(4) 沒有蘊藏新的訊息，(5) 是一個次系列，(6) 有問題、模糊不清、與話題無關、不完整的訊息。

本研究將以話題的凝聚性為話題的核心，分別分析話題開啓、話題維持、話題改變與結束等變項。至於其他變項的意義，以下分別說明之。

(一) 話題開啓

基於會話意圖的目的，會話的一方開始介紹一個他感興趣的話題，開啓會話者事先假定對方已經具有這個話題的相關訊息，或是對於這個訊息需要再進一步澄清。話題的開啓發生於會話過程的任何一點，新開啓的話題與先前的話題完全沒有關係。成功的話題開啓，可以被定義為對方接著所開啓的話題，進一步陳述、要求回應、提供有益的訊息、同意/不同意對方的說法等等 (Bedrosian, 1993, p.41)。

話題開啓在於會話者間所談論的特殊內容，所談論的內容涉及會話目的，並且話題需要適合於會話的對方，例如：ASD 學生會問及女士的年齡、身高、體重等等，即為不合適的話題。所開啓的話題可以包括許多主題，這些主題可以歸類為：(1) 與此時此刻有關的主題，(2) 討論過去或是未來的主題，(3) 社會慣例性的語言，如再見，問好等，(4) 任何運用語言的方法，如製造噪音、發聲、玩文字遊戲等等 (Bedrosian, 1993, p.39)。

在話題的開啓方面，還可以包括自我導向、他人導向和雙方導向，所謂的自我導向，即是話題都圍繞在自我；相對的，他人導向，則是指話題圍繞在他人身上；至於雙方導向，是指話題圍繞著會話雙方彼此，前面二種話題導向，屬於較為負面的現象，正常的話題導向，應該屬於彼此訊息的交流，情感的互動。

溝通的意圖關係到話題開啓的成功與否，若是缺乏溝通意圖，對方難以了解溝通目的，造成不知如何回應，或是回應錯誤的現象，話題開啓就容易失敗。

（二） 話題持續

話題持續涉及說話者的語詞與主要話題的相關程度，說話者藉由擴展、繼續不斷、反駁核心主題（central theme）等方面的語詞，達成話題的維持；相反的，若是會話者說出與核心主題不相關、模糊不清、怪異的語詞時，那麼，就很難再維持會話。一般而言，話題持續的能力，在學前階段就已經發展出來，入小學後的普通學生，應該都已經具備此能力（Bliss, McCabe & Miranda, 1998）；研究發現特殊語言障礙（Specific Language Impaired, SLI）學生、腦傷者會話時，會說一些語話題無關的語詞（Bliss, McCabe & Miranda, 1998； Brady, Armstrong & Mackenzie, 2005）。

話題的連結的方式有：（1）使用回應問題的方式，就是回答先前的提問，（2）做回應，用一些方式去回應，以確認先前說話者的話語，（3）混合話題，在話題中加入一些訊息，或是要求一些訊息，或是統整先前的訴求等等，（4）遮蔽，在話題與話題之間，暗地裡改變重點，而不是直接明顯的切換話題，（5）要求修復，例如要求對方再說一次、確認或澄清。

(三) 話題遷移

會話時，會話對方改變遷移方向，新的話題與先前的話題無關，會話者透過一些轉換的話語，提示新話題（Gustafson, Dobkowski, 1994）；話題改變會發生於會話的任何一點，話題改變之際，就是介紹新話題之時。

話題改變，再提出新話題的情形有二種，一則為現今的話題已經結束，換成新一個話題；另一個現象則是先前介紹的話題，結束一些時間後，再將先前的話題提出來。當連續提出二至三個新話題，而會話的對方都無法回應，那麼，話題就容易破裂，會話難以再順利進行，此即話題結束。

(四) 話題結束

會話的結束在於達成溝通意圖，或是會話破裂（Gustafson, Dobkowski, 1994）。當話題已經被全部被說完，或是時間已經結束時，會話的一方會運用肢體的訊息，或是結束先前的敘述，或是雙方沉默的方式，總結此話題；會話的對方可以再開啓新話題，或是以相互同意的社會化習慣來結束話題。

三、身心障礙者話題的相關研究

有關身心障礙者話題的研究文獻不多，其資料如下表 2-5。

Oetting 和 Rice（1995）分析 16 名年齡在 20 歲至 47 歲，障礙程度在中度至輕度智能障礙成人，比較他們觀看八段社會情境影帶後，與研究者一對一的談話狀況，影帶內容為人們日常生活的會話，影帶觀賞後，研究者和研究對象討論影片會話的問題，作為會話的話題。研究對象們與實驗者分別一對一的進入實驗室，觀看影帶並且進行討論，影帶分為二個層次，其

層次的變項分別為：(1) 說話者的數目，第一層次有 2 人，第二層次有 5 人，(2) 每一個說話輪流的語詞，第一層次在每一個話輪包括一個陳述，第二層次每一個輪流多達四個陳述，(3) 說話者反應的適當性，第一層次都是合適的回應，但是第二層次則是有 25% 不適當回應。在編碼的部份，每一個答案以正確 (+)、不正確 (-) 和答案模糊 (0) 計分，對於不正確理由方面，歸類成三個理由，分別為：(a) 參與者不斷的改變話題，(b) 參與者的行為，如對好的事情認同，對錯誤的事情表示不贊同，(c) 會話內容，將吃零食視為不好，存錢認為是好事；此外，模糊的答案也歸為二類，分別為 (a) 談及影片的描述，(b) 對於影片沒有特殊回應，只會回答「我不知道」「它就是不對」等等。研究結果顯示：情境影響他們判斷話題適當性的重要依據，在單純情境中，他們對於話題的判斷比較正確，在較為複雜的情境中，判斷正確的情況降低，研究對象的能力也影響他們對話題適當性的判斷，認知能力與判斷話題適當性，沒有顯著差異。

Mary 家住英國的約克夏，她在 6 歲時被診斷為自閉症者；Dobbinson, Perkins 和 Boucher (1998) 針對 28 歲的 Mary 在住宿機構中，研究者與他會話的語料，在晤談中，研究者利用自然的日常生活話題和他聊天，收集語料，透過會話分析的分析技術，研究者分析 Mary 在話題、話題維持、話題前進、語句重疊 (overlaps)、修復和停頓等狀況；結果顯示：Mary 有她自己偏好的話題，會話中，她也不斷的談論著，但是會話話題，不會總是繞著她喜歡的話題，也會談論著其他話題，不過最後又會回到她喜歡的話題，研究者稱為循環的話題前進 (circular topic movement)；當話題被 Mary 接受時，話題就容易持續，研究者也發現 Mary 所接受的話題，幾乎都需要以問答的方式進

行，另一個保持話題持續的方式為形式的聚斂（convergence of style）。Mary 和研究者有話語重疊的現象，因為 Mary 先前話輪尚未完成，研究者認為她已完成，於是，接下一個話輪，Mary 以她的速度、方式說話，其會話中，有許多長短不一的暫停，此結果可以瞭解 Mary（自閉症光譜障礙成人）的會話狀況，尤其在話題與話題維持，至於其他項度的資料，尚且不足歸納為一些現象，有待未來研究進一步探討。

Chin 和 Bernard-Opitz（2000）教導三名四至六歲自閉症光譜障礙學生如何聆聽、開啓話題、維持話題、改變話題、會話輪流等等，探討教導孩子會話是否能改善他們心智理論的能力，研究者分別在學生家裡，指導學生與主要照顧者一對一的會話，在研究前後施測以心智理論的測驗，結果顯示：孩子與主要照顧者分享時間增加，孩子在會話情境中，有更多的適當的反應，然而，實驗前後孩子在心智理論測驗的表現沒有提升。

Radford 和 Tarplee（2000）探討一名 10 歲語用障礙學生在會話時，話題開啓與話題管理的困難，研究者收集語用障礙學生在學校中與同學互動的情形，透過會話分析中的序列分析（sequential analysis）部份，結果顯示會話時，語用障礙學生會運用有效方法，統整與管理會話話題，雖然如此，他與對方會話的合作性仍有困難。

Ridley, Radford 和 Mahon (2002)探討一名 10 歲的語障男學生，在學校特教班與語言治療師、學校辦公室、與普通教師和學校辦公室中與普通同學的會話，探討學生第三輪的話題，以及教師和同學的修復狀況，每個會話超過二個 20 分鐘，研究者運用會話分析的序列分析，分析他與別人會話的語料，個案狀況為他無法理解師長的複雜指導語，並且文字意義的理解能力弱，表達時句子的文法有限，常出現表達不清的狀況；研究

發現，語言治療師和普通的同學，會運用一些技巧，延展與障礙孩子話題的表達，並且協助他修復會話的問題，最後，研究者認為普通班的級任教師，需要增加協助學生語言理解與表達的技能。

Wiebe Berry 和 Englert (2005) 在國小一、二年級的教室中，在 30 名學生中融合著 6 名學習障礙學生，6 名智能障礙學生，和一名聽覺障礙學生，透過閱讀與閱讀的討論，提升孩子的閱讀技能與話題管理的能力。研究者以攝影機錄像，將活動過程與教師晤談攝影，進行編碼，以應用性會話分析的方法分析語料，分析的方向有二，一為教師引導閱讀與討論的信念與過程，二為分析討論過程中，學生話題管理的過程，研究時間從一月到六月，每週一次的閱讀課，結果顯示：學生自己選擇話題和持續的說話，是保持會話流暢性的必要性，教師的角色在閱讀教學、提升孩子認知與複雜的語言能力，佔有關鍵角色，閱讀討論活動對身心障礙學生有決定性的影響。

Bellon-Harn 和 Harn (2006) 分析二名 13 歲和 12 歲亞斯伯格症青少年，收集他們在三個情境的會話，三個情境分別為玩遊戲情境，製作學校海報情境，以及評量情境，其互動對象，前二者為普通同學，後者為評量的成人；二位學生在每個情境的互動長度約 11 分鐘至 12 分鐘。語料收集完畢後，研究者從三個方面來分析學生的會話語料，一為以 CHILDS 編碼分析學生的會話量，二為用 CDA 的分析方法，編碼分析學生在質的原則、量的原則、相關原則和方式原則等表現，最後透過會話行為目錄 (The Inventory of Communicative Acts, Ninio et al., 1994) 的分析方法，分析學生的說話型態。結果顯示，AS 學生話輪數與對照組學生相當，每個話輪中之平均語詞數和平均語彙數較少；再者，CDA 分析結果，AS 學生會話錯誤以質的方式最

高，二者會話類型與問題程度，因人而異，二者在所有情境中都出現不適當的音調問題；三為一名學生喜歡佔會話的主導權，另一名 AS 學生會話類型固定，變化不多；最後，會話的類型以製作學校海報類型最豐富，遊戲情境的話題類型主要為討論目前的活動，評量情境的話題類型主要為討論非目前狀況的事情。

表 2-5 身心障礙者話題研究表

研究者	年代	對象	方法	情境	取向	話題	分析	研究結果
Oetting 和Rice	1995	16名智能障 礙	實驗 設計	大學 實驗室	量	影片中言 談的會話	影片分析	*情境是智能障礙者對話題適當性判斷的重要依據，在單純情境中，他們對話題的判斷比較正確，在較為複雜的情境中，正確的判斷就會降低。 *研究對象的能力影響他們對話題適當性的判斷，但是認知能力與話題適當性的判斷，沒有呈現顯著差異。
Dobbinso n, Perkins 和 Boucher	1998	一名自閉症 光譜障礙 成人	個案 研究	住宿 機構	質	Mary 日會 常生活分析 中的事 情	Mary 日會 常生活分析 中的事 情	*Mary 有她自己偏好的話題，話題呈現循環的話題前進 *當話題被Mary 接受時，話題就容易持續下去，Mary 所接受的話題，幾乎都需要以問答的方式，與形式的聚斂的方式進行 *Mary 有語語重疊的狀況，主要是因為先前那一輪的話語還沒有完成，研究者以為她已經說完了，接下去說下一輪時，她以她的速度、方式說她想說的。 *Mary 的會話中有許多長短長度不一的暫停。
Chin 和 Bernard- Opitz	2000	三名自閉症 光譜障礙幼 兒	準實 驗 設計	學生 家裡	量與質	研究者 依據兒 童的狀況 設計 話題	研究者 無	*透過會話主題的教學，ASD 幼兒與主要照顧者的分享時間增加。 *ASD 幼兒在會話情境中有更多的適當反應。 *實驗前後孩子在心智理論測驗的表現沒有提升。

Radford 和 Taplee	2000	一名語用障 礙學生	個案 研究 班	學校普通質 學校辦公 室	日常生會 話 活會話 分析 會話的話題	*語用障礙學生會運用有效的方法統整與管理 會話的話題 *個案與對方會話的合作性仍有困難。
------------------------	------	--------------	------------	--------------------	---------------------------------	--

表 2-5：身心障礙者話題研究表（續上表）

研究者	年代	對象	方法	情境	取向	話題	分析	研究結果
Ridley, Radford 和 Mahon	2002	一名語用障 礙學生	個案 研究 班	學校特教質 學校辦公 室	日常生會 話 活會話 分析 會話	*語言治療師和普通的同學會運用一些技巧， *讓學生自己選擇話題和持續對話是保持會話流暢性的必要性 *教師的角色在閱讀教學，提升孩子認知與複雜的語言能力，佔有很關鍵的地位 *透過閱讀討論活動，對身心障礙學生的認知學習有決定性的影響。	並且協助他修復會話的問題 *研究者認為普通班的級任教師需要增加協助學生語言理解與表達的技能。	
Wiebe Berry 和 Englert	2005	學習障礙學 生 聽覺障礙學 生 智能障礙學 生 共13名	準實 驗 班 設計	學校普通質 班	書籍閱會 話 讀的討 分析 論	*讓學生自己選擇話題和持續對話是保持會話流暢性的必要性 *教師的角色在閱讀教學，提升孩子認知與複雜的語言能力，佔有很關鍵的地位 *透過閱讀討論活動，對身心障礙學生的認知學習有決定性的影響。		
Bellon-H am 和 Ham	2006	2名AS青少 年	會話 樣本 分析	遊 戲 境、製作 海 報 境、評量 情境	量與質 與互動會 話 者之間量 的自然臨 床 會話 言 談 分析 會 話 調 問 題。	*AS 學生語詞總數與普通學生相當，每個話輪中之平均語詞總數與平均語彙總數較少。 *CDA 分析結果，AS 學生會話錯誤以質的 而異，二者在所有情境中都出現不適當的音 會 話 調 問 題。		
喬馨慧	2006	16名AS青少 年,16名普通 青少年	準實 驗設 計	實驗室 量	無	無	*AS 青少年在基本情緒、複雜情緒的覺察與情緒辨識類型的覺察等，與普通青少年比較之下，沒有顯著差異，不過 AS 學生整體的情緒覺察能力較普通青少年弱。	

李秀真	2006	9名學前AS	學校普通量與質	學生玩會話	*在量化結果發現,在話輪類型次數、話輪的
		幼兒	樣本	遊戲知分析	連續性、中斷沉默、意義沉默、沉默總次數、
			分析	自然互	反饋信號、重疊反饋信號與定量掌控等8個
				動下所	變項,學前AS兒童與學前普通兒童之間沒
				產生的	有顯著差異,在簡單打斷次數和總打斷次
				話題	數,學前AS兒童高於普通兒童。
					*在質的分析方面,學前AS兒童主題變化
					少,並且出現重複主題的現象,在打斷方面,
					有人聲打斷、關聯性不強、預則錯誤和容易
					被覺察打斷,反饋信號的使用時機常出現不
					適當。

李秀真（民 95）探討 9 名學前 AS 兒童話輪轉換之語用特質，透過語言樣本的質化與量化的分析，在量化結果發現，在話輪類型次數、話輪的連續性、中斷沉默、意義沉默、沉默總次數、反饋信號、重疊反饋信號與定量掌控等 8 個變項，學前 AS 兒童與學前普通兒童之間沒有顯著差異，在簡單打斷次數和總打斷次數，學前 AS 兒童高於普通兒童。在質的分析方面，學前 AS 兒童主題變化少，並且出現重複主題的現象，在打斷方面，有大聲打斷、關聯性不強、預測錯誤和容易被覺察打斷，反饋信號的使用時機常出現不適當。

上述的研究可知，話題研究的對象，在於各種類別的身心障礙者，研究設計主要有實驗設計、準實驗設計、以及自然情境中收集語料的研究；收集語料場所有大學實驗室、學生家裡、普通班教室、特教班教室、學校辦公室等；研究取向有偏量的研究，也有偏質的研究，也有質量並進的研究；話題包括自然生活中的會話話題，也有事先特別設計過的話題；語言分析的技術以會話分析與言談分析為主，也有一個研究中包含二個以上的語言分析方法，研究結果發現：會話情境影響研究對象的會話情況，身心障礙者與他人會話時，犯下合作原則的問題，尤其違反質的原則，此外，他們會以自己的方法與技巧來進行會話，AS 青少年透過非口語訊息解讀他人情緒的能力與普通青少年差異不大，身心障礙者的會話，需要他人的支持與協助，不同的身分、角色對身心障礙者的支持度出現差異，AS 幼兒會話話輪的語用狀況與普通幼兒差異不大，最大的差異在於打斷。

基於上述有關會話之研究可知，違反會話的合作原則，是

阻礙身心障礙者會話進行的基本原因，尤其身心障礙者有其偏好的話題與互動模式，在會話過程中，需要對方順著他的話題，依循他的溝通模式，會話才得以進行。

由研究結果，我們也可以看到互動者的重要性；上述的研究中，與身心障礙學生互動者，不是成人就是普通同學，顯示互動者的心理年齡，需要高於研究對象，如此，才可以在會話過程中進行引導，儘量讓會話持續下去。

情境因素也會影響所收集的語料，雖然每個研究強調，所收集的語料是學生自然立即性的語言，但是，在不同的情境中，所收集的會話種類就有所差異，也代表著會有不同的社會互動方式。這些研究中，只有 Ridley, Radford 和 Mahon (2002) 的研究，包括二個情境，其餘都只有討論單一情境。

可惜的是，這些研究雖然呈現會話方面的質性資料，不過，看不到身心障礙者偏好的話題類型，話題開啓的原因，以及其他更細緻的過程；本研究除了採用 CHILDES 語言分析軟體進行量的統計外，更期望透過質的研究方式，更精緻的呈現 ASD 學生會話話題的進行過程。

第三章 研究方法

為深入了解 AS 學生會話話題的狀況，本研究對 AS 學生的會話結果，除了採量的統計外，還兼以質性分析和說明，期望更深入、細緻發現 AS 學生自然情境的會話情形，以下就研究架構、研究對象、研究工具、研究情境、實施過程、資料處理與編碼分析、研究信度等七節，分別說明之。

第一節 研究架構

本研究以國小一年級 AS 學生與普通學生為研究對象，在 AS 學生所就讀學校，收集 AS 學生和對照組學生在遊戲情境、點心情境，以及分別收集他們在學校下課情境的會話語料，接著，依據研究變項，將語料進行編碼、分析與統計。本研究之研究架構如圖 3-1 和圖 3-2 所示。

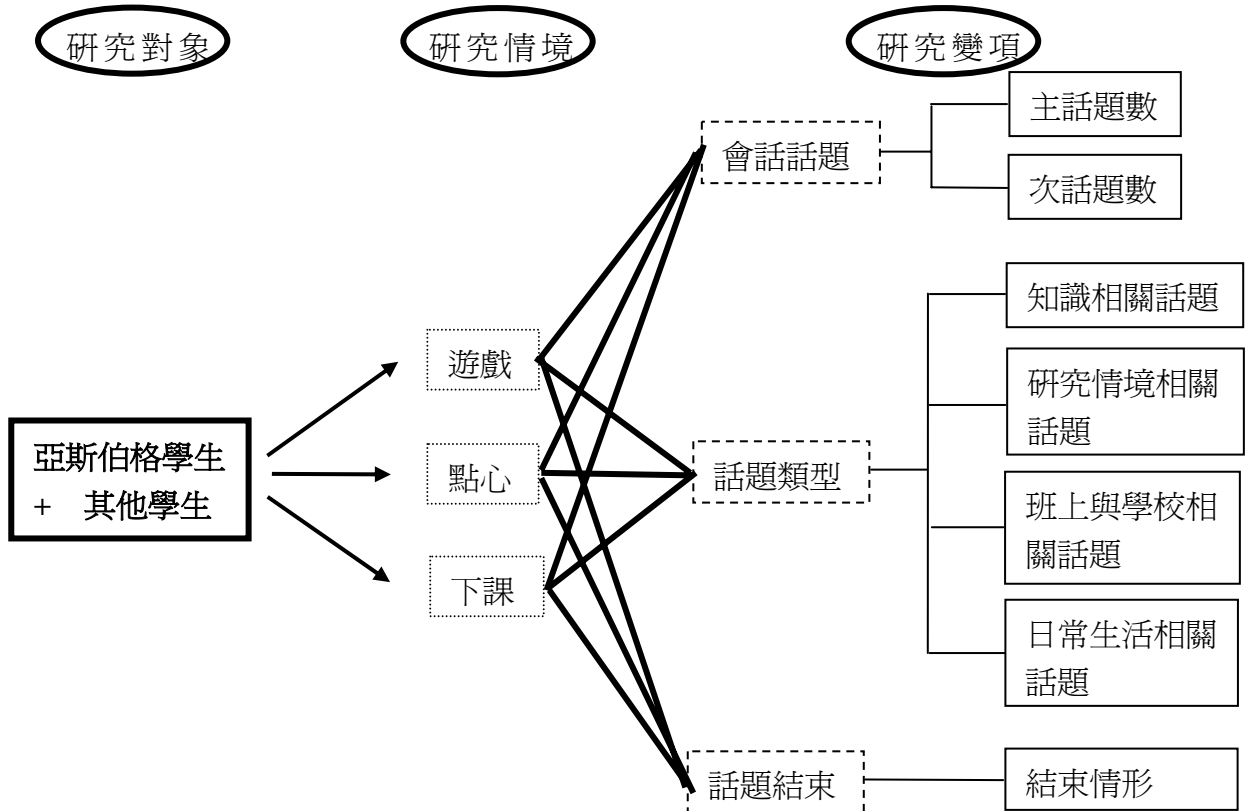


圖 3-1 不同情境下亞斯柏格症學生與同學在會話話題、話題類型與話題結束之架構圖

圖 3-1 顯示，研究者收集國小一年級普通學生和 AS 學生，分別在遊戲情境、點心情境和下課情境的會話語料，分析他們在會話話題、會話類型和話題結束的情形。會話話題之下包括主話題和次話題 2 個次變項，話題類型包括有知識情境相關話題、研究情境相關話題、班上和學校相關話題、日常生活相關話題等 4 個次變項，最後，話題結束主要分析話題結束的情形。

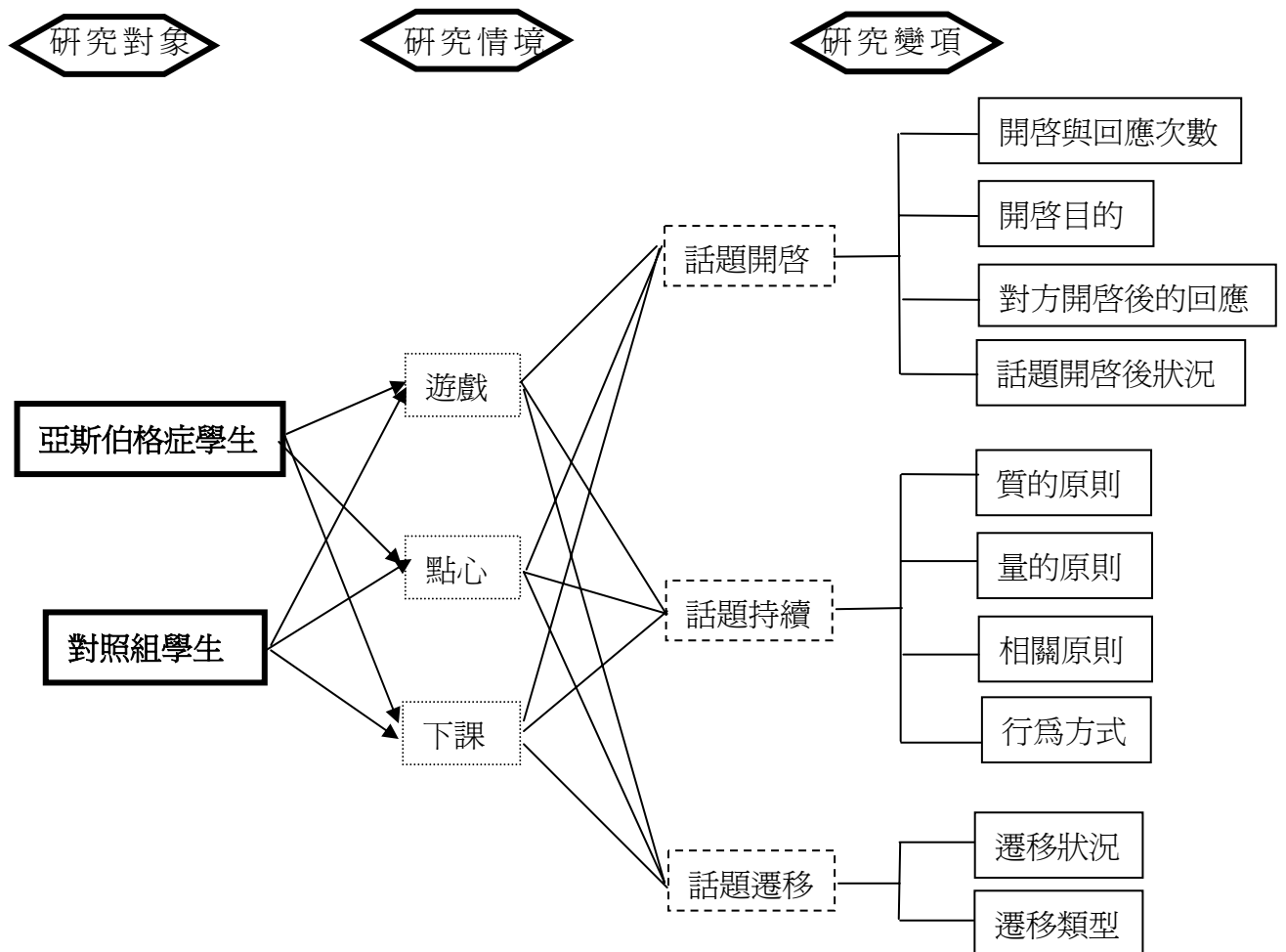


圖 3-2 不同情境下亞斯柏格症學生與同學在話題開啓、話題持續與話題遷移之架構圖

圖 3-2 顯示，研究者分別分析比較國小一年級 AS 學生和對照組學生，在遊戲情境、點心情境和下課情境中，其話題開啓、話題持續、話題遷移等情形；在話題開啓之下，分為開啓與回應次數、開啓目的、對方開啓後回應、話題開啓後的狀況

等 4 個次變項。在話題持續之下，分有質的原則、量的原則、相關原則和行爲方式等 4 個次變項。在話題遷移方面，分爲遷移狀況和話題遷移類型等 2 個次變項。

第二節 研究對象

國小一年級是學生學校適應、課業學習的起點，其學校適應模式延續至國小畢業，甚至影響將來各個學程，所以，國小一年級的學校適應模式爲接續數年學校適應狀況奠基；有鑑於此，研究者選定國小一年級學生爲本研究對象，希望針對 AS 學生言談和人際互動現象，深入探究，作爲將來研究與介入之建議，提升 AS 學生學校適應情形。

本研究採立意取樣，研究者透過「自閉症基金會」之「高功能自閉症與亞斯柏格症家長團體」，與台師大張正芬教授所主持之「麻吉營」處，獲得本研究對象，從 14 名高功能自閉症學生與亞斯柏格症學生中，依據研究目的，篩選符合條件之亞斯柏格症學生。本研究對象之篩選標準，包括有：就讀於國小一年級之普通班學生，排除緩讀學生，其症狀經過醫院醫生診斷，以及台北縣、市鑑輔會鑑定爲亞斯柏格症者，具有使用短句（s.+v.+o.）以上的口語表達能力，其魏氏兒童智力量表全智商在 90 以上，PPVT 百分等級 50 以上者。

依據上述條件，研究者選取最接近本研究之亞斯柏格症學生 4 名，研究對象之測驗資料與能力如下表 3-1，其中，魏氏兒童智力量表成績由家長提供，瑞文氏彩色圖形智力測驗由級任老師或學校資源老師所提供。

表 3-1 學生智力與語言能力結果表

基本資料	研究對象	AS 學生				對照組學生			
		小文	小濬	小晏	小林	小室	小思	小瑩	小新
	年齡	6 歲 8 月	7 歲 2 月	7 歲 2 月	6 歲 10 月	6 歲 8 月	7 歲 1 月	7 歲 6 月	7 歲 0 月
	性別	男	男	男	男	男	女	女	男
魏氏兒童智力量表全智商		105	119	110	112				
	CPM 原始分數	32	32	34	34	30	32	35	30
	百分等級	92	92	98	98	87	92	99	87
	PPVT 原始分數	91	69	75	76	76	81	103	61
	百分等級	98	63	71	79	79	84	99	55
兒童口語理解測驗	原始分數	64	49	46	32	49	54	68	37
	百分等級	90.9	68.2	61.8	21.8	68.2	73.6	93	31.8

名單取得後，研究者分別徵詢亞斯柏格症學生家長、學校行政人員、普通班級任老師、資源老師協助本研究之意願，其同意書如附錄一所示。取得普通班級任老師同意後，研究者請普通班老師依據 AS 學生的 CPM 成績推薦一名對照組學生，其 CPM 分數與 AS 學生在上下 15% 之內，或是在班上的整體表現狀況與 AS 學最為接近；除能力之外，此對照組學生在班級中也未曾與 AS 學生發生衝突。

待確定對照組學生後，研究者透過級任老師，取得對照組學生家長同意對照組學生參與本研究。此外，研究者還請級任老師將本研究告知全班普通學生家長，學生家長同意之普通學生，才由老師選取，參與本研究之活動。

由表 3-1 顯示，AS 學生（小文、小濬、小晏、小林）在魏氏兒童智力量表全智商都在 100 以上，其 PPVT 之百分等級在 63 至 98 之間。最後，在兒童口語理解測驗方面的差距較大，除小林的百分等級在 21.8，其餘三人之百分等級都在 50 以上。

再者，就對照組學生（小室、小思、小瑩、小新）方面，

對照組學生之智力都在正常以上，PPVT 之百分等級在 55 至 99 之間，兒童口語理解測驗之百分等級在 31 至 93 之間。

有關 4 位 AS 學生之狀況，以下分別說明之。

小文，6 歲 8 個月，男生，單親家庭，家中有外祖父母、舅舅、媽媽和他。依據媽媽描述，小文在國小入學之前，覺得他特別難帶，幼稚園老師曾經向媽媽反應小文情緒行為的問題，然而，老師不覺得需要轉介鑑定；直到入小學的第一學期，由於其情緒行為干擾班級上課，經常與校內同學發生糾紛，後來，經班上一名 AS 學生家長協助，轉介到醫院進行診斷，醫生診斷為亞斯柏格症學生。

小文的個性善良，喜歡幫助同學，在團體中，喜歡發號司令，當老大，希望大家都聽他的指揮；有自發性的會話能力，話語表達流暢，目前就讀於台北市 A 國小一年級，沒有接受校內的資源服務，小文每星期至醫院接受職能治療服務一次。此外，小文在班上與固定的同學互動，會主動與同學溝通與互動，但衝突也時有發生，由於，小文會藉由物品的給予與索取，達成與同學保持友誼的目的，這也是他交朋友的方式，而這種行為，更增加他與同學間的糾紛。此外，喜歡玩電動玩具，看漫畫、卡通，收集遊戲卡，與同學、家人會話內容多與這些內容有關。

小俊，7 歲 2 個月，男生，家庭為父母、姊姊和他所組成的小家庭。5 歲被診斷為亞斯柏格症。小俊個性單純，富有愛心，且熱心助人，很有創意，現今就讀於台北縣 B 國小一年級，喜歡自然科學方面的知識，擁有自發性會話能力，溝通語言型態多為完整句，喜歡用謎語、腦筋急轉彎的題目問老師或同學，並藉此與別人互動；有主動與他人互動的能力，互動形式比較自我，以自己的需求為出發點，互動對象多為大人，和同

學的互動較少。

小晏，7 歲 2 個月，男生，家中有父母、弟弟和他，4 歲診斷為亞斯柏格症，個性善良內向，很喜歡交朋友，與人為善，目前就讀於台北縣立 C 國小一年級。小晏喜歡恐龍與自然生物的相關話題，相關知識很豐富；能主動說完整句，面對他感興趣的話題時，滔滔不絕，像個知識淵博的小學究，對於他不感興趣的話題時，靜如處子，對於其學究的表現，有些同學很欣賞，有些同學排斥；個性內向的他，常自己獨處，喃喃說著喜歡的事情，少主動與同學互動，與同學互動的方式，都是透過這些知識的談論開始；與同學互動少並非他不想與同學互動，而是互動技能不佳，加上話題窄化，因此，比較難融入同學之間。

小林，6 歲 10 個月，男生，家中有父母和四歲的妹妹。小林五歲時，到醫院接受診斷過，當時醫生沒有明確告知母親診斷名稱，直至入學後，母親接受老師的建議，再到醫院接受診斷，才診斷為亞斯柏格症。小林個性樂觀開朗，自我要求高，很怕犯錯，知識豐富，喜歡音樂，音感與辨音特別厲害，喜歡唱歌；現今就讀於台北市 D 國小一年級。小林有主動自發性的會話能力，記憶力佳，喜歡主動問問題，也常常出現許多隱喻性語言與學究式語言，會用語言來引導自己學習與規範自己的行為，人際互動的溝通較被動，習慣和大人互動，較少和同學互動，與同學互動少的原因為他與人互動的狀況怪異，例如，面向空曠處，背對著同學們，邀請同學和他一起玩，許多怪異的行為之下，受到同學的拒絕與排斥。敏感的小林一旦受傷後就會逃避，儘量減少與同學互動的機會。

在遊戲情境和點心情境，每次活動除了 AS 學生與對照組學生外，研究者還請老師在班上隨機挑選二名學生一起參與，

因此，每次活動中，都會有 AS 學生、對照組學生和二名普通學生；下課情境，除了 AS 學生、對照組學生外，還包括下課時與他們互動的校內學生。

第三節 研究工具

本研究使用的研究工具為畢保德圖畫詞彙測驗---乙式(陸莉、劉鴻香,1984)、兒童口語理解測驗(林寶貴、錡寶香,1999)、兒童語言數據交換系統(Child Language Data Exchange System, 簡稱 CHILDES)與研究者設計之話題編碼分析表。

畢保德圖畫詞彙測驗---乙式(Peabody Picture Vocabulary Test)Lloyd, M. Dunn 於 1959 年所建立的,於 1981 年與 Leota, M. Dunn 共同修訂(劉鴻香,陸莉,1993),為一套個別施測的工具,目的在於評量三歲至十歲學生之詞彙理解能力;題本分為甲、乙二式,本研究所使用的題本為乙式,其重測信度為.90,折半信度係數為.90 至.97,與彩色瑞文氏智力測驗得分之相關係數在 6 歲組之相關為.61。

兒童口語理解測驗由林寶貴教授、錡寶香教授所編製,目的在於評量國小一年級到六年級兒童的口語理解能力,為一套個別施測的工具。本測驗包括聽覺記憶、語法理解、語意理解和短文理解等四部份,其重測信度為.74 至.96,內部一致性之 Crobach α 為.95。

兒童語言數據交換系統主要用於語料之編碼和量的統計。研究者經錄音錄影取得語言樣本後,先轉成文字稿後,透過研究者編製之會話話題語料轉寫代碼表,以會話分析的分析

方法，利用 CHAT 的轉寫編碼系統進行編碼後，再利用 CLAN 的程式進行次數統計。其會話話題研究變項與會話話題語料轉寫代碼表如附錄二所示。會話話題語料轉寫代碼表目的在於方便於 CLAN 之統計。

第四節 研究情境

本研究旨在了解遊戲情境、點心情境和下課情境，AS 學生與普通同學在自然的情境中，會話與人際互動的情形，藉此瞭解 AS 學生在融合教育環境語言溝通與社交技能的狀況。研究者於 2006 年 3 月中旬進入研究現場，徵詢學校行政人員、級任老師、普通學生家長同意，接著，觀察學生在校適應狀況；收集學生在遊戲情境和點心情境的語料，每位 AS 學生每週進行活動一次，下課情境之語料收集，為研究者每次到學校時，利用活動前後的下課時間，收集 AS 學生的下課語料，由於擔心語料不足，研究者在 6 月初至 6 月中旬，研究者到每位學生之學校，多收三天學校下課語料，直至 6 月中旬退出研究現場。有關各個情境語活動說明，分別如下。

壹、遊戲情境：

所謂遊戲情境，即學生們在學校資源教室或學校輔導室進行遊戲，遊戲的活動空間，可以讓學生自由且彈性的移動；遊戲之玩具由研究者所提供，除了玩具外，研究者還設計影響互動的因素，增加 AS 學生與對照組學生互動與一起解決問題的機會。玩具與設計之狀況由下表 3-2 所示。

遊戲情境所提供的玩具，都是學生們常見的玩具，不需經由他人教導，學生們可以自己操作，例如：花片、積木、泡泡

膠等等，若有學生不會玩，藉由同學指導，學生們很容易學會玩；如黏土模型使用、打戰鬥陀螺等。遊戲情境活動進行期間，學生們涉及玩具之玩法、遊戲規則、遊戲競賽等等問題，甚至出現糾紛狀況，研究者站在觀察者的立場，完全不干預或插手，由學生們自行討論、澄清與斡旋。每次活動時間預計 20 分鐘，不過，研究者視現場的互動情況，以及學校的作息情形，進行調整。

表 3-2 遊戲情境之玩具名稱與特殊設計說明表

次別	玩具名稱	設計狀況
第一次	花片	無
第二次	釣魚	只有一隻釣竿
第三次	積木	無
第四次	戰鬥陀螺	提供六個，有二個戰鬥陀螺壞掉，且遊戲期間陀螺很容易玩壞。
第五次	魔術方塊	很容易轉壞
第六次	彈珠板	提供二組彈珠板，一組狀況正常，另一組壞掉
第七次	科學泡泡膠	泡泡膠不容易打開
第八次	培樂黏土	6 樣工具，但是每樣工具只有一份
第九次	穿珠珠	要求穿出與樣本一樣的手鏈

貳、點心情境

在「麻吉營」活動，為確保學生們在情境自發性自由交談，研究者透過點心的設計與安排，例如點心分配不均、提供不喜歡的點心、飲料難以開啓等，誘發與增加學生自發性語言與互動機會；現今，本研究仍持續此活動的精神，透過點心的設計，來誘發學生們的語言。有關每次所提供之點心，與設計狀況如

表 3-3 所示。

點心情境的活動，幾乎都安排在遊戲情境之後，只有第六次活動時，將點心情境活動安排於遊戲情境之前。每次點心情境實施時間預計 20 分鐘，因應現場情境狀況而調整。

表 3-3 點心情境之點心名稱與特殊設計說明表

次別	點心名稱	設計狀況
第一次	四份養樂多，四份仙貝	無
第二次	四份養樂多，二份仙貝，二份小瓶波卡	點心不同
第三次	二份養樂多，一瓶鮮乳，四個杯子	飲料、波卡需要分享
	二份小波卡	
第四次	一瓶盒裝蔓越莓汁，四個杯子	飲料、鱈魚香絲需要
	一包鱈魚香絲	分享
第五次	四個相同的布丁，四份棒棒糖	無
第六次	三個蛋布丁，一個牛奶布丁	布丁不同，布丁份量
	一份小波卡	不足
第七次	一瓶中型飲料，沒有杯子	沒有杯子，要想辦法
	二份小的鱈魚香絲	喝飲料。鱈魚香絲要
		分享
第八次	五瓶養樂多，三包小王子麵	飲料多但是無法平
		分，王子麵少一包
第九次	一瓶中型飲料，二個杯子	飲料需分享，豆乾份
	六份豆乾	量多，但無法平分

參、下課情境

下課情境為研究者每次至 AS 學生學校進行活動時，利用其下課時間收集語料，因為收集學生們在校的下課語料，所以，活動場域為全校校園。

學生在校的下課時間，時間較為分散，其情境包括有：早上級任老師到校前，下課 10 分鐘，課間活動 15 分鐘，午餐時

間分配營養午餐前 10 分鐘，下午打掃時間等等，因此，每次下課情境語料收集時間，約 5 分鐘至 15 分鐘不一。

下課時，研究者請 AS 學生和對照組學生分別背著錄音筆，錄下他們與同學互動會話語料；此情境中，研究者跟著 AS 學生，依據當時的場域狀況，保持約 3 公尺至 20 公尺間不等的距離，可以觀察 AS 學生與同學互動，又不影響學生們自然互動為原則，有時候可能聽不到學生們對話，研究者觀察、紀錄 AS 學生下課的活動狀況；下課時間，對照組學生沒有研究人員跟著，待上課鐘響後，研究者至班級教室收錄音筆時，再詢問對照組學生，下課期間他在哪裡？進行哪些活動？然後紀錄之，語料轉錄為文字檔時，比對紀錄結果與語音資料，再轉錄之。有關三種不同情境之觀察紀錄如附錄三。

第五節 實施過程

本研究階段分為預試階段和正式研究階段，以下分別說明之。

一、預試階段

預備階段分文獻閱讀與整理、進行預試與撰寫論文計畫等三部份，以下分別說明。

（一）文獻閱讀與整理

進行研究之前，研究者閱讀有關 ASD 學生語用、會話特徵、會話分析等相關文獻與研究，將這些資料加以統整與歸納，成為本研究之文獻基礎。

（二）進行預試

文獻統整之後，研究者將民國 2003 年張正芬教授所主持之「麻吉營」活動，隨機抽樣高年級組點心時間語料二篇，透過研究者自編之會話話題語料轉寫代碼表，利用 CHAT 的轉寫

編碼系統進行編碼分析後，再利用 CLAN 軟體進行次數統計。此外，分析 ASD 學生間的互動情形，最後依據分析結果進行分析方法之調整。

預試結果發現如下，第一高年級 ASD 學生們具有句子以上的表達能力，並且會話循著一定的發展序列；第二從語言的形式、內容與功能三方面來看，ASD 學生的問題在於內容與功能方面，即語言的理解與應用；第三 ASD 學生話題開啓方式特殊，話題持續目的基於個人需求考量；第四每個話題都包含一個以上的次話題，每個次話題的話輪都不長；次話題間連貫性較佳，整體主話題的連貫性較弱；第五當 ASD 學生具有不錯的語言表達能力時，其互動問題可能更與社會性有關。

從這二段分析研究者看到，ASD 學生話題的開啓與維持都是以自我為中心，個人需求是他們溝通的動機與目的，溝通在於滿足自我需求；再者，會話互動的模式怪異，例如腳本語言，有時腳本語言是有溝通功能，有時，腳本語言又屬於喃喃自語，需要由情境判別；主話題或次話題間的連貫性都不高，可能與他們因果關係的認知能力有關，最後，從會話中可以看出他們社會互動的情形，可能進一步可以看出行為、語言溝通、社會性三者的關係。

本分析只採用二段會話，資料有限，對 ASD 學生會話現象，代表性有限，需要收集更多的資料，才能加以歸納證明。

（三）撰寫論文計畫

最後，研究者撰寫本研究計畫，並於 2006 年 1 月進行論文口試。

二、正式研究階段

研究論文計畫通過後，研究者著手進入本研究，其中包括

4 個月時間用以測驗與收集語料，語料轉錄為文字檔和語料分析花費約一年 5 個月，最後利用 4 個月的時間繕寫論文，因此，自 2006 年 2 月進入現場至本研究論文口試，期間共花約二年二個月。

（一）進入研究場域前的預備

論文計畫口試後，研究者聽從計畫口試委員們建議，研究對象改為 AS 學生，並且調整三個情境以及研究變項；加上研究者與指導教授再次商討、修正研究計畫之內容，經過總總調整後，研究者於民國 2006 年 2 月開始，著手進入本研究。

（二）樣本的選取

確定研究對象、研究情境與研究變項後，透過自閉症基金會之高功能自閉症與亞斯伯格症家長團體，以及「麻吉營」低年級學生家長，篩選出符合條件的 AS 學生，接著，徵詢 AS 學生與家長參與研究意願；再到學校取得學校行政人員、級任老師、資源教師同意，並且請級任老師協助，於三月下旬進入研究場域，進行語料收集。

（三）語料收集與觀察紀錄

AS 學生確定後，研究者先在師大特教系的實驗室，評量他們的畢保德圖畫詞彙測驗和兒童口語理解測驗，並且，2 月底進入學校評量對照組學生的測驗；測驗進行完畢後，依據研究設計的情境與活動，分別進入現場，進行觀察紀錄和語料收集。

研究者與資源教師、級任老師商量後，小文和小林分別利用每週二和每周四的早自修與晨間活動時間，至學校資源教室進行研究活動；至於小俊和小晏，則利用每週二和每周四中午

的午休時間進行研究活動。研究期間，因著學生學校的行事曆，如校外教學、全校活動等因素，造成期間有一、二次無法進行研究，故每位學生收集八至九次語料。

研究進行之前，研究者先行架設好數位錄音機與攝影機，待研究對象們進入活動場域時，進行錄音與攝影。研究活動進行期間，研究者離研究團體約 3-5 公尺處，進行攝影、觀察紀錄。至於下課情境，為研究者每次至 AS 學生學校進行活動時，利用其下課期間收集語料，分別由 AS 學生和對照組學生背著錄音筆，錄下他們在校園活動的語音，沒有攝影；待上課時，再將錄音筆收回。

（四）語料之處理、編碼與分析

語料收集完畢後，研究者將語料轉為文字稿，確定所要分析的語料，依據本研究變項，運用 CHILDES 軟體進行編碼；編碼完畢後，運用 CLAN 進行次數統計，接著，研究者依據每個變項所統計之結果，再採以會話分析的方法進行語料的質性分析與說明，最後進行論文之繕寫工作，以完成本研究。其研究過程如下圖 3-3。

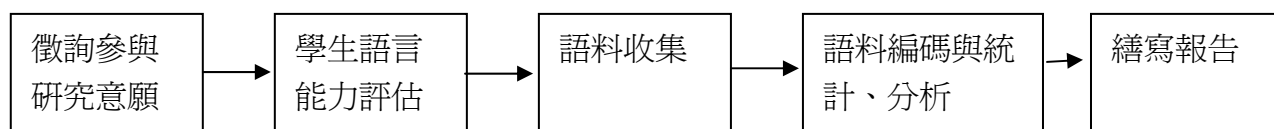


圖 3-3 研究過程流程圖

第六節 語料處理、研究變項編碼

本節分語料處理、研究變項說明與分析和會話分析方法說明，以下分別敘述之。

（一）語料處理

雖然每個學生在遊戲情境和點心情境所蒐集的次數有八至九次，但是，由於第一次活動實施，由於學生對活動進行還不熟悉，出現不敢玩玩具、不敢吃點心的狀況，並且求助研究者的次數多，故不採用；至於最後一次活動，由於研究者事先告知他們這是最後一次，學生在活動中表現得較浮動，並且想要和研究者聊天，故也刪除之；刪除二次的語料後，每個學生之語料約為六至七次。

語料轉錄時，在遊戲情境語點心情境部分，研究者先轉錄數位錄音機的語音檔案，聲音檔轉錄完畢後，再將文字稿，比對錄音帶的視聽檔案與現場觀察筆記，轉錄動作、表情與情境訊息，修正先前文字稿的錯誤資料；至於下課語料，研究者先轉錄錄音筆之語音資料，轉路時，比對現場觀察紀錄筆記，以確定所轉錄資料之完整正確。將內容逐字轉寫為文字稿時，研究者每個音都記錄下來，包括停頓、擬聲字、停頓時間、靜默時間、使用不同的語言、依據現場狀況詮釋話語或行為的意義，也用標點符號記錄，若有不確定的文字則以相近的注音符號取代。

研究者發現研究活動期間，小林每次點心情境的時間長度，較其他學生遊戲情境與點心情境短，於是，研究者由小林的點心情境著手，將語音檔轉錄為文字稿，加總小林點心情境的總時間為 50 分 32 秒，以此作為每位 AS 學生各個情境總時間的基準。總時間之計算以每次的語料為單位，研究者配對與加總 4 名 AS 學生每次在每個情境之有效語料，將每位 AS 學生每個情境之總時間，控制在 50 分鐘左右，如此，作為本研究分析語料。其詳細狀況如表 3-4 所示。

表 3-4 不同情境中學生語料時間表

時間	收集時間	分析時間	學生在情境之時間								
			小文/小室		小俊/小思		小晏/小瑩		小林/小新		
			N	時間	N	時間	N	時間	N	時間	
遊戲情境	547分3秒	201分49秒	4	51分44秒	3	49分24秒	2	48分18秒	4	52分23秒	
點心情境	283分30秒	196分16秒	5	49分44秒	5	49分35秒	4	46分25秒	7	50分32秒	
下課 情境 組	AS	609分33秒	188分45秒	7	49分21秒	6	46分6秒	5	45分25秒	7	47分53秒
	對照	594分21秒	185分32秒	6	50分41秒	6	48分49秒	5	44分26秒	5	41分36秒

由表 3-4 可知，各個情境語料總收集時間，遊戲情境為 547 分 3 秒，點心情境為 283 分 30 秒，下課情境中，AS 學生為 609 分 33 秒，對照組學生為 594 分 21 秒；此外，其有效語料之總分析時間，遊戲情境為 201 分 49 秒，點心情境為 196 分 16 秒，下課情境中，AS 學生為 188 分 45 秒，對照組學生為 185 分 32 秒。再者，各個研究團體在各個情境之次數與有效語料分析總時間，小文和小室組在遊戲情境中 4 次之總時間為 51 分 44 秒，點心情境 5 次之總時間為 49 分 44 秒，在下課情境中，小文 7 次總時間為 49 分 21 秒，小室 6 次總時間為 50 分 41 秒；小俊和小思組在遊戲情境中 3 次總時間為 49 分 24 秒，點心情境 5 次總時間為 49 分 35 秒，下課情境中，小俊 6 次總時間為 46 分 6 秒，小思 6 次總時間為 48 分 49 秒；小晏和小瑩組遊戲情境 2 次總時間為 48 分 18 秒，點心情境 4 次總時間為 46 分 25 秒，在下課情境中，小晏 5 次總時間為 45 分 25 秒，小瑩 5 次總時間為 44 分 26 秒；至於小林和小新組，遊戲情境 4 次總時間為 52 分 23 秒，點心情境 7 次總時間為 50 分 32 秒，下課情境中，小林 7 次總時間為 47 分 53 秒，小新 5 次總時間為 41 分 36 秒。

本研究對於會話的變項，除以 CHILDES 軟體編碼分析，

進行次數統計以外；得到量的結果後，再以會話分析的方法，施以質性說明。有關本研究變項之名詞定義，以及會話分析之方法，以下分別說明之。

二、研究變項編碼

論文計畫口試後，研究者參考委員們的意見，與張正芬教授討論後，修改本研究之研究變項；文字稿轉錄初期，研究者依據文獻資料，所閱讀的幾篇文字稿，參考 Bellon-Harn & Harn (2006) 的研究採用臨床言談分析法之 17 個變項，編擬成本研究分析之變項，並進行編寫每個變項之代碼，再與指導教授討論，後經幾次討論調整後，確定本研究變項；本研究之會話話題語料轉寫代碼表如附錄二所示。

語料分析方法方面，基於本研究目的，採用會話分析技術之序列組織的分析技術，進行語料分析，其分析方法包括有：序列的擴張、鄰近對組、話輪轉換的相關位置、值得注意的缺席、序列前組織、重複循環等。

此外，語料轉錄為文字稿時，其斷句之原則，一則由研究者依據學生當時現場活動與學生活動狀況與意圖斷句，接著檢查語句時，再則依學生話語的意義進行檢視而斷句；至於在進行 CHILDES 語料轉錄時，其斷詞的部份，乃參考中央研究院資訊所、語言所詞庫小組所編的技術報告「中央研究院漢語料庫的內容與說明」。

本研究各個主變項與次變項之說明與定義，如下所示；至於次變項下之次變項名詞定義，與各個主、次變項之編碼與分析說明，則簡略置於附錄四說明之。

(一) 會話話題

會話話題下有主話題數和次話題數二個次變項，其名詞定義如下。

主話題即一段會話的篇章中，可以凝聚成一個主要概念，即為主話題，例如在遊戲時間中，學生談論許多有關遊戲的玩法，遊戲的競賽等，都是屬於有關玩遊戲的主話題。同一篇章中主話題之切割，以其內容之主要核心概念為主，不限其話輪數。有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

次話題即在同一個主話題下，依據其話題內容之差異，在此主話題下，再分為二至數個次話題，而次話輪的話輪數一定等於或是小於主話輪的話輪數。例如在遊戲的主話題下，可以分為邀請同學參與遊戲、討論遊戲的玩法、說明遊戲規則、遊戲競賽等次話題。然而，有些會話篇章中的主話題下，可能只有一個次話題。有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

有關次話題之分析，本研究採巨觀分析，將學生會話內容相同的二個以上之話輪，歸類為一個次話題；其話輪不一定都以鄰近對組的方式出現，有些會隔了幾個話輪才出現，或在同一個序列中，出現二個以上的次話題，研究者依據會話者話語的內容之意義歸類之，此部份之編碼在話題開啓者的話輪編碼。

（二）話題類型

在話題類型方面，有知識相關話題、研究情境相關話題、班上與學校相關話題以及日常生活話題等四個次變項，其名詞定義以下說明之。

話題類型

即此話題的類別屬性，此話題類型之分析主要採巨觀分析，研究者依據整段次話題的內容意義，配合本研究話題類型的變項，歸類編碼其話題類型，此部分在話題開啓者的部份編

碼；在會話類型方面，研究者主要依據研究對象生活場所來區分話題類別，將其類別分為當下情境、班上情境，以及除學校生活外的生活情境等三情境，分別為當下情境話題、班上相關話題、日常生活相關話題；再者，依據 AS 兒童的特質，另外加知識相關話題一項。有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

研究情境相關話題

即話題的內容與研究場域正在進行的活動有關。例如學生們正在進行陀螺比賽，陀螺比賽現場的話題則屬於當下情境話題。在研究情境相關話題中，又分為和 AS 相關話題、和在場者有關的話題、和現場以外班上其他人有關的話題、和班上物品有關話題、和班上活動有關話題、和班上事件有關話題等話題等六個次變項；有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

班上與學校相關話題

即話題的內容與班上的人、事、物有關的話題。例如討論今天班上有沒有考試，下午生活課要上什麼課程等等；在班上與學校相關話題內，再分為和 AS 相關話題、和在場者有關的話題、和現場以外班上其他人有關的話題、和班上物品有關話題、和班上活動有關話題、和班上事件有關話題等話題等六個次變項；有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

日常生活相關話題

即話題的內容，除學生們在學校情境外，即與他們的日常生活情境中的人、事、物有關的話題。例如討論電視節目、漫畫內容，討論家人、討論社會事件等話題，在此類型下又分為班上以外其他人相關的話題、生活事件話題、日常生活活動、日常生活常接觸的內容等四個次變項；有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

知識相關話題

由於亞斯伯格症學生有學究特質，喜歡談論特定式的話題類型，例如有關恐龍、昆蟲、漫畫、電玩等知識內容。此變項和「日常生活接觸的內容」變項的差異在於，此變項中學生要敘述相關的內容，在於知識的陳述與分享，而非只是擁有或使用；有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

（三）話題開啓

有關話題開啓的次變項，包括有開啓者、回應者、開啓目的、話題開啓後狀況、話題開啓後的回應等；在話題開啓者、回應者部分採此變項採微觀分析，研究者依據第一個開啓此次話題的人，為話題的開啓者；在話題開啓者開啓後，接著第一個回應話題的人為回應者，依此原則編碼。在開啓目的、對方開啓後的回應、話題開啓後的狀況部分採巨觀分析，即是以次話題為單位，依據次話題的內容意義來分析，配合開啓目的、對方開啓後的回應狀況以及話題開啓後的狀況等變項，分別歸類編碼之，此部分的編碼都在話題開啓者的部份編碼。以下分別定義之。

開啓者

開啓者就是開啓新概念的人，這個開啓者可能為 AS 學生、對照組學生或是二名普通學生，研究者依據開啓者來計算開啓次數。開啓的時，也許上一個話題尚未結束，再上一個話題中即開啓一個新話題，但是，也可能上一個話題自然結束後，再行開啓。依據會話語料的上下文，開啓者的開啓方式可能是一個動作，一個語詞、一個片語、一個句子。**開啓次數**為統計開啓者開啓話題的次數。

回應者

參與會話者中，作為第二會話者，以回應話題開啓者的話語。回應次數為統計回應者回應開啓者話題的次數。

開啓目的

即會話者開啓此話題的內在動機，研究者依據整段話題的內容，來判斷開啓者的動機。此動機包括有：開啓者的想望、開啓者的信念、開啓者的情緒、知識的陳述、與他人互動、規範行爲、陳述事件、陳述目前的狀況或是看法、請求協助等九個次變項；有關這些次變項的分析與說明，請見附錄五。

話題開啓後狀況

此變項主要在於瞭解話題成功開啓後的會話狀況，其中的變項包括重複開啓，開啓失敗，話題開啓後狀況怪異，開啓自己有興趣的話題；有關這些次變項的分析與說明，請見附錄五。

話題開啓後的回應

即話題開啓者開啓後，第一個回應者的回應狀況，此回應還分為回應符合話題，回應不符合話題，無回應等三個狀況。對方開啓後的回應之下，包括有回應符合話題、對方無回應和回應不符合話題等三個變項，其中在回應符合話題下，包括有立即回應和延宕回應，二者下面還有話題掌握弱和話題掌握恰當等二個次變項。在回應不符合話題下，也有立即回應和延宕回應等二個次變項。有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

（四）話題持續

話題持續即是在整個話題中，從第一個話輪至最後一個話輪的會話過程，此部分即為合作原則，當會話的雙方之會話行爲符合合作原則，那麼即能達成成功的會話。所謂的合作原則即是要符合四項原則，即是質的原則、量的原則、相關原則、

方式原則等等，此外，研究者也將禮貌原則和輪換原則的變項，融入四個基本原則之中；此外，各個原則之分析變項，研究者除了參考 Damica 博士的臨床言談分析法的 17 個變項外，也參考亞斯柏格症學生語言溝通文獻的研究變項，並且結合研究者平日觀察亞斯柏格症學生的溝通特質所編擬而成。再者，此部分之分析採微觀分析，即依據會話篇章的上下文脈絡，逐一分析每個話輪。

此變項採微觀分析，研究者依據每個話輪的話語意義，以及每個話輪的會話情形，逐一話輪分析與編碼，編碼時在所分析話輪編碼。以下分別說明之。

質的原則

即說出來的話要精準，不要將假訊息說成真的，反之亦然，也不要說證據不足的話語。在質的原則之下有「說不好笑的笑話」、「說出令人尷尬的話語」、「仿說」、「誇飾法」、「提供訊息錯誤」、「說反話或謊話」、「無法理解反話或謊話」、「堅持自己的看法與意見」、「刻板的使用對話模式」等 9 個變項。有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

量的原則

說出來的話語要包含需要的訊息內容，話語不要過於冗長、繁瑣，也不能精簡到訊息不足。在量的原則之下，包括有「無法對聽者提供足夠的訊息」、「自己不斷刻板的重複相同的訊息」、「整個話題過程中將自己置身情境外」、「資料過於冗繁」、「無法立即說出完整句」、「喃喃自語」等 6 個次變項；有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

相關原則

所講的話語要和主題相關，前言後語要有關係。在相關原則下，又分為 16 個次變項，包括有「學究式的提供答案或是

回應」、「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「詢問與話題無關的問題」、「提供與問題無關的答案」、「說出或做出與情境無關的話語」、「以自己的意見去要求對方」、「無法確認當時的情境」、「話題或行爲還在先前的話題」、「無法理解時進一步確認」、「沒有用語詞或行爲回應對方」、「因其語言或行爲引起他人情緒」、「無法臆測對方的意圖」、「無法臆測物品的改變」和「無法臆測事情的改變」等 14 個變項。有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

方式原則

所說的話語要條理清楚、有順序、簡潔，此問說話的言行舉止要恰當。在行爲方式變項中包括有「說話時眼睛沒有注視對方或是眼神方向錯誤」、「說話口氣過於成熟或幼稚」、「輪流困難」、「互動或是回應時反應延宕」、「插話」、「自我行爲修正」、「規範他人行爲」、「以行爲替代語詞回應」、「音量過大或是過小」、「揶揄或挑釁的語詞或行爲」、「造成別人情緒不穩定」、「與他人發生口語衝突」、「與他人發生肢體衝突」等 13 個變項。有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

（五）話題遷移

所謂的話題遷移即是會話話題由話題甲轉換成話題乙，其話題轉換的過程。此變項採巨觀分析，話輪的轉換為次話題與次話題間的話題轉換，因此，分析時，研究者依據上一個次話題遷移至下一個次話題之內容意義，以及遷移時的狀況，分析編碼之，編碼時在話題開啓的話輪上編碼。

話題遷移狀況

話題轉換過程的狀況，若話題轉換的過程可能是既溫和又自然，如一個話題結束後，自然轉換進入下一個話題，那麼，

此種情形則為**話題自然遷移**狀況；若是會話開啓者透過插話、行爲干擾活動等方式遷移話題者，則為話題的**非自然遷移**狀況。

話題遷移類型

即話題遷移的形式，用以瞭解會話者話題管理的技能。在遷移的類型方面，研究者將遷移類型分爲重新開啓新話題（與先前話題完全無關，與先前話題部分相關），同一個主話題下的次話題，遷移至先前出現的主話題，對目前立即活動或事件進一步進行斡旋或澄清，強行插話、學生行爲干擾、學生情緒干擾，情境中的事、物影響等 9 個次變項；有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

（六）話題結束

本研究在於瞭解一年級 AS 學生與同學話題結束的情形。在分析時，主要以整段次話題的後二個以上話輪的內容意義與互動情形爲主，不過，有些話輪可能是以肢體行爲、表情，編碼在最後一個話輪。至於話題結束的狀況，在話題結束的部分，分爲「彼此同意結果」、「靜默或未結束」、「堅持己見」、「狀況怪異或是令人生氣、不高興」、「令人不知所措」、「發生口語衝突」、「發生行爲衝突」等 7 個變項；此變項採微觀分析，有關這些次變項的分析與說明，請見附錄四。

第七節 會話分析方法說明

研究者再次強調，本研究在語料分析與質性分析的部分採用會話分析方法，而臨床言談分析法僅作爲分析話題持續時參考。有關本研究所採用之會話分析方法，以下分爲分析機制與分析步驟說明之。

(一) 分析機制

本研究之分析機制，包括有序列的擴張、鄰近對組、話輪轉換的相關位置、序列前組織、重複循環等。其分析方法，透過例 3-1 說明。範例中，行 1 至行 15 話輪持續發展，即為序列的擴張；再者，行 1 與行 2 為鄰近對組，因為他們談論的是同一件事，而行 7 和行 8 則不是鄰近對組，行 8 與行 9 才構成一個鄰近對組。此外，在行 14 和行 15 即為值得注意的缺席，因為，小俊應該趕快打開工具箱，和大家玩培樂土，但是小俊未注意到同學在等他，沒有對情境活動進行回應，所以為值得注意的缺席。在行 1 至行 14 間話輪的轉換，都會出現話輪轉換位置，而範例中的話輪轉換位置中沒有出現特異的現象，如回應時間過程，轉換位置中有人插話等等。行 10 可以算為序列前組織，為要引出培樂土盒子的問題。

例 3-1：

- 1 *ACH: ㄟ,你聽過百舌鸚鵡嗎?
- 2 *CH2: 沒聽過!
- 3 *ACH: 百舌鸚鵡就是嚕嚕嚕嚕嚕嚕嚕嚕.
- 4 %com: 小俊學鸚鵡的叫聲
- 5 *CH1: 呵呵呵呵!
- 6 *CCH: 哈哈!
- 7 *CH1: 不要鬧!
- 8 *CH2: 玩玩具!
- 9 *CCH: 這是什麼?
- 10 *ACH: 攻擊他.還好鸚鵡不會攻擊別人.我教他阿!
- 11 %com: 攻擊他指攻擊盒子.小俊打開著培樂土的盒子,一直無法打開.
- 12 *CH1: ㄟ,ㄟ,黏土,黏土.
- 13 *CH2: 我要這個顏色.

14 %com: 大家顏色搶完後,眼睛都盯著小俊,看小俊的盒子裡有什麼.小俊繼續玩
15 著培樂土的盒子,同學們等著他開盒子.

重複循環，其狀況如下例 3-2 所示。在行 1 至行 4 為一個話題的循環，而行 5 至行 6 為另一個循環，同樣的話題模式，不斷的循環著。除此以外，不斷的問題也是重複循環的一個例子。

例 3-2：

1 *CH2: 誰會...誰有笑話可以講?好笑的,那我問你 8 加 8 等於多少?
2 *CH1: 8 加 8 還不是一樣.
3 *CH2: 那..那個.
4 *CH1: 8 加 8 等於 7.
5 *CH1: 誰有笑話可以講?那我問,我問,我問你,什麼馬不會生小馬?
6 *CCH: 公馬.
7 *CH1: 錯.

第八節 研究信度

語料登錄完畢，變項代碼確定後，研究者請二位進行過國小兒童溝通研究者，一起進行編碼；其中一位為本系畢業之博士，現為高職資源老師，另一位為臺北市立教育大學身障所研究生，現為國小資源教師；為求正確性，研究者先分別與二位信度考驗者一起練習分析與編寫二篇會話篇章代碼，確定信度考驗者學會分析方法與使用代碼表，與研究者的一致性達到 90% 以後，才由信度考驗者獨自進行分析與編碼。研究者隨機抽樣三種情境以登錄好之語料各一篇，請二位評分者分別分析與編碼，編碼完畢後研究者再核對研究者之分析與編碼結果並計

算一致性。評分者一致性，在斷詞為 96% ，主話題為 100% ，次話題為 90.9% ，話題類型之評分者一致性為 95.2% ，話題開啓部份之評分者一致性為 87.6% ，話題持續部份之評分者一致性為 94% ，話題遷移部份之評分者一致性為 95.2% ，話題結束部份之評分者一致信為 89.3% 。本研究採用信度考驗公式為：

$$\frac{\text{編碼一致的次數}/2}{\text{編碼一致的次數} + \text{編碼不一致的次數}/2} \times 100$$



第四章 研究結果

本章依據研究者在研究情境---遊戲情境、點心情境和下課情境---所蒐集語料，透過 CHILDES 語料編碼與分析系統，進行研究結果之次數與百分比統計與分析；研究結果之呈現，除量的結果外，研究者再針對質的結果，進一步說明與詮釋。

研究結果以五節呈現，第一節為亞斯柏格症學生與同學在不同情境中的會話話題與會話類型；第二節為亞斯柏格症學生與同學在遊戲情境中的話題開啓、話題持續與話題遷移狀況；第三節為亞斯柏格症學生與同學在點心情境中的話題開啓、話題持續與話題遷移狀況；第四節為亞斯柏格症學生與同學在下課情境中的話題開啓、話題持續與話題遷移狀況；第五節為亞斯柏格症學生與同學在不同情境中的話題開啓、話題持續、話題遷移與話題結束狀況。

研究者再次說明本研究會話團體的組合，在遊戲情境與點心情境，會話團體是由一位 AS 學生、一位對照組學生以及二位普通學生組合而成，會話團體中之 AS 學生與對照組學生是每次活動固定的研究對象，對照組學生是由級任老師在班上挑選，其各方面之能力、學業成績與 AS 學生接近的正常學生，並由級任老師徵詢家長同意，前來參加本研究；而二名普通學生則經家長同意後參與，由級任老師每次活動前指派前來參與活動，故，每次參與研究的二名普通學生會有更替。此二個情境加入二位普通學生的設計，目的是為增加研究的會話量，並且讓學生間的互動趨於自然狀態。至於，下課情境則由一名 AS 學生和一名對照組學生分別在學校下課的自然狀態，他們隨機與學校同學會話互動所形成的會話團體，因此，他們互動的對

象可能是校內師長、學生家長、校內各年級之同學們。

研究資料部分，研究者以時間量作為控制語料量的基礎，三個情境的語料時間量分別約為 200 分鐘左右；由於遊戲情境與點心情境為研究者所設計之類自然情境，在情境中，AS 學生、對照組學生和二名普通學生，四人在同一個情境中，一起會話互動---做遊戲或吃點心、聊天，所以只有一組會話語料。不同於先前二個情境，下課情境為研究者分別收集 AS 學生和對照組學生在學校下課時間，與校內同學互動的語料，是故，下課情境之結果，分別呈現 AS 學生和對照組學生與學校同學會話互動的資料，因此，會有二組研究語料。

最後，有關研究結果處理方面，在遊戲情境和點心情境，研究者對此二情境所收集之 AS 學生、對照組學生和二名普通學生的所有語料，進行編碼、分析與統計，然僅呈現與比較 AS 學生和對照組學生的結果，並針對二者的會話現象進行詮釋說明；此外，遊戲情境、點心情境和下課情境中，AS 學生、對照組學生和二名普通學生在各個變項的次數統計結果，如附錄五所示。至於下課情境之資料處理，依據研究目的，研究者僅編碼、分析與統計 AS 學生、對照組學生分別與校內各年級同學會話互動之語料，排除 AS 學生和學校師長、學生家長的會話，對於質性結果，進一步詮釋與說明。此外，本研究變項的行為，平均出現於每位 AS 學生身上。

第一節亞斯柏格症學生與同學在不同情境中的會話話題與會話類型

本研究所探討會話話題，目的在於透過話輪與話輪間的鄰近對組，瞭解會話的整體連貫性和局部連貫性狀況，進而瞭解其互相理解對方語義狀況、會話話題的進行情形，和會話時話

題的發展狀況。至於，會話話題類型部分，本研究之會話類型屬於情境話題的會話類型，探討其會話類型之目的，用以瞭解學生們在自然情境中，進行社會互動時，會話者之意圖。有關本研究之會話話題與會話類型之結果，以下說明之。

壹、會話話題

由本研究語料可以得知，在遊戲、點心、下課三種會話情境，一位 AS 學生與三位同學會話時，會形成的會話情形，可以歸類為下列五種類型：第一為四個人一起討論一個話題；第二為二人二人各自為一組，分別討論著二個話題；第三為四個人中的二個人談論著共同的話題，另外二個人不參與會話；第四為三人一組討論著話題，另一個人不參與；最後，會話者彼此之間可能互相穿插談論著一個或一個以上的話題。

研究者統計學生們會話成功的主話題數和次話題數，用以瞭解國小一年級學生在不同情境下會話整體連貫性的狀況，此部分採以巨觀分析。話題數之計算，即透過鄰近對組分析，超過二個話輪，並且，話輪間有一個共同的核心意義，即可成為話題，也就是次話題，再者，在同一次的會話中，一個以上的次話題有一個共同的核心主題，集合共同核心主題的次話題，即為一個主話題。此外，會話過程中，即使有些話題，AS 學生或對照組學生沒有參與會話，此類之話題亦計算之，因為，會話是一個線性流動的語言產物，在過程中，允許會話者暫時的退出或是不參與。

從表 4-1 得知，AS 學生與同學在遊戲情境、點心情境和下課情境之會話話題表現狀況；由資料顯示，三個不同的情境下，AS 學生與三名同學會話互動的情形，在遊戲情境的主話題有 48 個，佔所有主話題數的 20.87%，次話題有 251 個，佔全

部次話題數的 34.76% ；點心情境有 78 個主話題，佔所有主話題數的 33.91% ，269 個次話題，佔所有次話題數的 37.26% ；在下課情境，AS 學生的主話題數有 47 個，佔所有主話題數的 20.43% ，次話題數有 104 個，佔所有次話題數的 14.4% ；最後，對照組學生有 57 個主話題，佔所有主話題數的 24.78% ，次話題數有 98 個，佔所有次話題數的 13.57% 。

比較三個情境的會話話題，以點心情境的主話題數和次話題數的次數與百分比最高，遊戲情境的次話題數高於 AS 學生和對照組學生的下課情境次話題數；至於主話題數，對照組下課情境的主話題數高於遊戲情境的主話題數，而 AS 學生下課情境的主話題數最少。由資料得知，在幾乎相同的時間內，AS 學生和同學們的會話，以點心情境的會話話題數最多，其語料量也最多，顯示點心情境中學生間的口語互動最高，其次為遊戲情境，不論 AS 學生或是對照組學生，下課情境的口語互動最少。

表 4-1 國小一年級亞斯柏格症學生與同學不同情境中會話話題結果

情境	遊戲情境		點心情境		下課情境			
					AS		對照組	
話題	N	%	N	%	N	%	N	%
主話題	48	20.87	78	33.91	47	20.43	57	24.78
次話題	251	34.76	269	37.26	104	14.4	98	13.57
平均次話題		5.23		3.45		2.21		1.72

將各個情境中的次話題數除以主話題數，所得結果代表每個主話題下平均次話題數，藉此瞭解在各個情境下，各個主話題下所發展出來之次話題數，代表著各個情境主話題之話題整體連貫性，若是平均次話題數愈多者，代表情境中的主話題內容連貫性越高，反之類推。由結果可知，三種不同的情境下，

以遊戲情境相同話題的連貫性最高，其次為點心情境，最後則為下課情境話題之連貫性最低。

除了量化資料外，由一年級學生們和 AS 學生們在三種情境下的會話語料內容，來瞭解其會話話題的發展，各個情境之話題發展情形狀況如下。

一年級學生們的話題發展狀況，遊戲情境中學生們專心玩著玩具，話題以玩具為起點，學生們先聊著有關玩具的分配、玩具的玩法等話題；接著，話題的軸心也圍繞著玩具的話題，呈螺旋式的發展著，話題逐漸擴大，再延伸至其他話題，不過，還會時常談論遊戲與玩具的話題，不同的話題穿插變換著；話題內容之深度與複雜度，隨著話題的發展與延伸，逐漸加深，此即為遊戲情境話題的發展結構。

點心情境話題的發展結構，會話之初與遊戲情境相同，學生們先談論著點心種類、點心分配、開啓點心的方法等，接著，話題遷移到他們感興趣的話題；但是，不同於遊戲情境，一旦點心分配狀況確定，或是主話題被遷移到他們有興趣的話題時，那麼，學生們就不再開啓點心的話題，直到點心時間即將結束，才會將話題遷移回點心與垃圾處理。至於話題的深度與複雜度，則是依據學生們的關係而定，若是學生們平時互動多，又互相瞭解，那麼話題很快的會跳離點心的話題，進入到他們共同感興趣的話題；若是學生們平日互動少，他們所談論的話題深度有限，多與當下情境互動有關的話題，並且話輪也比較短，話題間的相關性也比較低；若是學生們的交情好，交談內容深，談及他們在校內共同活動或共同興趣的話題多，此外，會話互動中，還會包括彼此以前互動歷史，有時會用彼此瞭解的暗語交談。

與先前二種情境不同，下課情境的話題結構發展，並沒有

一定的模式；下課情境話題內容與形成是隨機的，無跡可循，主要與學生們下課所從事的活動以及不同的互動對象有關；下課情境的主話題與他們所從事的活動內容有關，活動類型及他們對活動的喜愛程度來決定次話題的多寡與長短。下課情境是一個開放且自由的彈性時間，學生們可以任意從事他們想要做的事情，受情境因素影響，形成學生會話主話題與主話題間的關聯性低，主話題下的次話題也比遊戲情境和點心情境少。

至於 AS 學生會話時，其整體連貫性之表現，由語料得知，在遊戲情境和點心情境，AS 學生參與會話的情形，從活動開始至結束，並非一致，而是依據他對話題的理解與喜好而定；雖然，遊戲情境可以玩玩具，但是，AS 學生或是普通學生沒有因為太沉溺於玩玩具，而不與同學會話的現象。對於 AS 學生不感興趣或是沒有想法（意見）的話題，他的參與量很低或是完全不參與，那段語料中，不見 AS 學生與其他同學的會話；沒有參與會話時，AS 學生或是安靜在一旁做著自己的事，或是沉思，或不說話，或是喃喃自語，或是試著如何插入自己想談論的話題。然而，對於他很感興趣或是能理解的話題，他的參與量比其他同學高出很多，此時，他的話輪高，在同一個話輪的話語量增加，喋喋不休，搶著說話，會以插話的方式，打斷他人的話輪，情緒相當興奮，無法控制自己，傾向主導話題語整個情勢；當同學將話題轉到其他話題時，他會不斷的試著將話題轉回先前他感興趣的話題，重複相前對話的模式，不顧他人的感覺或看法。因此，若以線性流動的會話狀況來看，在遊戲情境和點心情境，AS 學生會話的參與情形，斷斷續續，線條的疏密不一致。

從收集所得的下課語料可知，AS 學生下課情境以獨處時間多，與同學或是師長互動的時間較短；至於與他人互動的情

形，與師長互動又高於與同學互動，和師長的互動多為單向的告知事情，以及執行老師交辦事項；與同學互動，多為平行遊戲或是追逐遊戲。此外，由於下課情境之會話的時間量低，故下課情境之主話題數與次話題數都比同單位時間下的遊戲情境和點心情境少很多。由於研究之語料取樣因素，AS 學生與同學下課情境互動，其主話題的發展狀況發現，下課話題以動作性的話題多，即玩遊戲、吹泡泡、找人去資源教室上課，分東西、自己畫畫等等，沒有刻意找人聊天或敘事方面的會話方式。

下課情境中，雖然 AS 學生的主話題數低於對照組學生，但是每個主話題下的次話題高於對照組學生，由數據顯示，AS 學生的整體連貫性優於對照組學生，由語料質性分析結果，發現 AS 學生在下課情境中，整個下課常常做著同樣的一件事，例如整個下課情境中，都玩鬼抓人的遊戲，或是下課都在分配餅乾等等；此現象可能由於 AS 學生的興趣、注意力、認知能力窄化，遷移能力不佳所致，導致其話題侷限的現象。相對的，就對照組學生而言，下課情境是一個非常彈性與自由的情境，他可以談論的話題非常廣泛，加上下課時他所涉及的人、事、物多，因此，主話題數也就相對高於 AS 學生；就每次的會話語料也可得知，就整體的下課會話主話題來看，AS 學生呈現線狀分配，非如對照組學生呈點狀分配。

此外，三種不同情境的語料發現，在超過二個次話題以上之主話題，AS 學生主動開啓次話題的情形較高，被動回應話題的情形較少；AS 學生一旦開啓會話話題，因著 AS 學生高執著性的特質，話題就會延續下去，並且，依循某一個模式延續著，直到 AS 學生達到互動目的為止；如此，其話題的整體連貫性當然比對照組學生較佳。

雖然如此，語料中發現，在會話中，一旦 AS 學生的注意力

被其他事物吸引，話題馬上就轉移至其他話題，不再遷移回原話題，如例 4-1 所示。在範例中，AS 學生下課時，原本要和同學們玩鬼捉人的遊戲，在行 6 中，他看見高年級的學生在捉蟲，他的注意力被吸引過去，從行 10 以後，他不願意玩鬼捉人，轉而想去參與高年級學生的活動。

例 4-1：

- 1 *RCH: 不管騙不騙人,還是你當鬼!
- 2 *ACH: 好!
- 3 *RCH: 你當鬼.
- 4 %com: 同學邊說邊跑遠.
- 5 *ACH: 嗯~阿嘎嘎~
- 6 %com: 小俊去追同學,突然停在一位高年級的男生後面.
- 7 *ACH: 幹嘛?你在幹嘛?
- 8 %com: 小俊覺得奇怪的問著.
- 9 *RCH: 小俊],這裡.
- 10 *ACH: 我沒空啦!
- 11 %com: 小俊不願意去追同學,他仍站在原地看高年級哥哥在做什麼
- 12 *ACH: 你有沒有看見那位哥哥在做什麼?
- 13 *RCH: 抓蟲.

此外，雖然研究者在此研究沒有統計，但是，研究者懷疑對照組學生單位時間內的會話量、話輪數、語詞數與單次話題的時間量可能高於 AS 學生，因為，本研究並未計算下課情境個別話題的會話時間量，因此無法確切證實；有待未來進行會話相關研究，加入話輪數與會話時間量分析探討之。

國小一年級學生會話情境影響著會話話題與話題的發展結

構，三個情境中，以遊戲情境之話題整體連貫性最佳；三個情境的話題結構發展不同。此外，就 AS 學生在三個不同情境中，其共同出現話題侷限，談論喜歡的話題時，參與度高，話輪中的話語多，喋喋不休，會以插話的方式，打斷他人的話輪；此外，由於研究設計之因素，AS 學生在下課情境中，話題連貫性最高，遊戲情境和點心情境的話題參與情境為斷斷續續。

貳、話題類型

會話即互動與意圖的交流，會話的目的在於會話者間交互表達意圖，透過相互合作與理解，共同達成彼此的溝通目標，而彼此交流的意圖即構成話題類型；學校自然情境中的國小一年級學生，他們都在談論些什麼話題？這些話題的分佈情形如何？學校老師身分的我很想知道。

研究者依據生活場所分類，將會話話題類型分為研究情境相關話題、班上與學校相關話題、日常生活相關話題，最後依據 AS 學生的特質，加上知識相關話題，共四大話題類型。除知識相關話題只有一個次變項外，其餘三個場所分別有五個、六個和四個話題類型。

本研究結果百分比之計算，為透過 CLAN 軟體所計得該變項之次數，除以該情境的次話題總次數而得之，例如：在遊戲情境之知識相關話題的次數為 10 次，除以遊戲情境之 251 個次話題，所得為 1.39%，其他變項之結果以此類推。話題類型結果如表 4-2 所示。

表 4-2 國小一年級亞斯柏格症學生與同學不同情境中會話話題分布表

話題類型	情境 研究對象	遊戲情境		點心情境		下課情境			
		N	%	N	%	AS		對照組	
		N	%	N	%	N	%	N	%
知識相關話題		10	3.98	40	14.87	4	3.85	0	0
研究 情境 相關 話題	和AS有關的話題	4	1.59	4	1.49	0	0	0	0
	和在場者有關的話題	2	0.8	11	4.09	0	0	0	0
	和現場情境物品有關的話題	37	14.74	17	6.32	0	0	0	0
	和現場情境活動有關的話題	163	64.94	129	47.96	0	0	1	1.02
	和現場情境事件有關的話題	11	4.38	39	14.5	0	0	1	1.02
	小計	217	86.45	200	74.35	0	0	2	2.04
班上 與學 校相 關話 題	和AS有關的話題	0	0	0	0	0	0	1	1.02
	和在場者有關的話題	1	0.4	0	0	0	0	0	0
	現場以外班上其他人有關的話題	0	0	1	0.37	0	0	0	0
	和班上物品有關的話題	0	0	0	0	15	14.42	16	16.33
	和班上活動有關的話題	2	0.8	3	1.12	39	37.5	50	51.02
	和班上情境事件有關的話題	0	0	0	0	34	32.69	22	22.45
	小計	3	1.2	4	1.49	88	84.62	89	90.82
日常 生活 相關 話題	班上以外其他人相關的話題	3	1.2	2	0.74	0	0	0	0
	生活事件話題	4	1.59	7	2.6	0	0	1	1.02
	日常生活活動	1	0.4	2	0.74	0	0	1	1.02
	日常生活中常接觸的內容	13	5.18	14	5.2	12	11.54	5	5.1
	小計	21	8.37	25	9.29	12	11.54	7	7.14

表 4-2 顯示國小一年級 AS 學生與同學會話時，在遊戲情境、點心情境、下課情境的話題類型；遊戲情境與點心情境相似，學生的話題類型主要集中在與研究情境的相關話題，再來，學生談論較多的是與日常生活相關的話題，和班上與學校相關的話題最少。此外，16 個次變項中，在遊戲情境，以現場情境活動有關的話題次數與百分比最高，其次為和現場情境物品有關的話題，其餘各項的次數與百分比與此二次變項相比，結果低很多；至於點心情境，其次數主要集中在與現場情境活

動有關的話題，接著是和現場情境事件有關的話題，第三為知識相關話題，其餘各項之次數與百分比減少很多。

就下課情境而言，學生的話題主要集中在和班上與學校相關的話題，其次是和日常生活相關話題，其他二類型的話題次數很少；此外，AS 學生仍會出現和知識相關類型的話題，而對照組學生無此現象發生；接著，對照組學生還會涉及研究情境相關的話題，不過，AS 學生則無此現象，AS 學生的話題都與當下他所處的情境相關話題；再者，16 個次變項中，話題主要集中在和班上活動有關的話題、和班上情境事件有關的話題、和班上物品有關的話題三個次變項。

綜合上述三個情境之結果，可得下述之結論，一為國小一年級學生的話題多數相關於當下所處的場域與活動，點心情境和遊戲情境，學生們當下情境為研究者所設計的類自然情境，所以學生的話題內容多與情境中所安排活動相關；例如，遊戲情境透過玩具為情境活動介質，互動重點在於玩具，點心情境的介質在點心，學生們邊吃點心邊自由聊天。下課情境主要在教室和校園，學生的話題也多與這些場域所進行的活動相關。相較於當下情境活動以外的話題，如日常生活相關話題，次數就減少很多，相差幾乎十倍以上。二為研究中遊戲情境和點心情境二者的會話類型結果相似，可能是二者的研究情境的場域相同，加上二者的研究情境相似所致。三為日常生活經驗影響著國小一年級學生的會話話題，在結果中，不論任何情境，除了當下場所相關的話題次數最高外，其次為與日常生活經驗或活動有關之話題，顯現出生活經驗對國小一年級學生人際互動與會話的重要性。四為受到情境的影響，知識相關話題在點心情境的出現率是遊戲情境的四倍，也高於遊戲情境許多；此外，不論 AS 學生或是對照組學生，都會談論有關知識的話題；

最後，在下課情境中，AS 學生仍會談論知識相關的話題，對照組學生就無出現此現象，顯示 AS 學生和對照組學生受到先天特質影響的差異。

第二節亞斯柏格症學生與同學在遊戲情境中的話題開啓、話題持續與話題遷移狀況

會話就是一種互動行爲，會話不單是隨生理發展而來，也是社會學習的結果，是人類社會化過程的重要工具，評量學生自然情境的會話，可以得知學生在語言、認知、社會性與情緒的發展。本節目的在於瞭解國小一年級 AS 學生和三名普通班同學，分別在遊戲情境中之會話，其話題開啓、話題持續、話題遷移的狀況；以下分別說明之。

壹、話題開啓

會話者因著內在動機的觸發開啓話題，話題一旦被開啓，透過言談，會話者間情感的交流也隨然而生，因之，話題開啓是啓動一切的關鍵。

有關遊戲情境中，話題開啓變項之百分比計算方式，在開啓次數與回應次數的部分，爲開啓次數或是回應次數，除以該情境中，AS 學生與對照組學生開啓次數或回應次數之總合，例如在表 4-3 中，AS 學生部分，AS 學生總共開啓 99 次，除以遊戲情境中，AS 學生和對照組學生開啓次數之總合 157（ $99 + 58 = 157$ ）個次話題數，所得爲 63.06%，在「開啓目的」和「對方開啓後的回應」的子變項百分比之求得亦同，以此類推之。最後，就「話題開啓後狀況」百分比之計算，爲由 CLAN 軟體所計得該變項之次數，除以該情境中 AS 學生和對照組學生在

該變項次數之總合，例如：AS 學生在遊戲情境之開啓後失敗變項有 10 次，除以 AS 學生與對照組學生在該變項之次數總合 12 次，所得之百分比為 83.33%，其他變項之結果以此類推。此外，除了遊戲情境外，有關點心情境、下課情境和三個情境之比較等部分，在話題開啓變項之百分比計算，皆如此類推之。

有關 AS 學生和對照組學生在主動開啓話題之結果，如表 4-3 所示。由表 4-3 得知，AS 學生在遊戲情境話題開啓次數共有 99 次，佔二者開啓次數之 63.06%。在對方 152(251-99=152) 次開啓後，AS 學生成為第二會話者回應 51 次，佔二者之回應比例 45.95%；51 次回應中，以能立即的掌握話題回應之次數最多，比率也最高，佔二者之回應比例之 32.43%，佔 AS 學生回應之 70.59%，比其他變項高出許多，其次為無回應，發生次數 10 次，佔二者的回應次數之 9%，接著為能立即掌握話題回應但是話題掌握弱，最後為能掌握話題之延宕回應且話題掌握弱，雖然如此，但是後面二項之次數與百分比率都不高。話題開啓後若無持續或對方無回應，那麼，此話題即是開啓失敗；至於 AS 學生在話題開啓後狀況，AS 學生有 11 次的話題開啓失敗，佔二者全部開啓失敗的 83.33%，11 次開啓失敗後，10 次的重複開啓，佔重複開啓之 90.9%。此外有 8 次話題開啓的狀況怪異，19 次開啓自己有興趣的話題，此二變項皆佔二者之比率之 100%。

對照組學生總共開啓 58 次話題，佔二者成功開啓話題的 36.94%。在 193 次可以成為第二會話者回應的狀況下，回應的次數有 60 次，佔二者可以回應次數的 54.05%，60 次回應中有 58 次立即正確掌握話題的回應，佔二者回應之 52.25%，佔對照組學生回應的 96.67%，只有 2 次無回應。話題開啓後有 2

次話題開啓失敗，開啓失敗後僅有 1 次重複開啓話題，不論話題開啓失敗或是重複開啓話題的狀況都很低。

表 4-3 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生遊戲情境話題開啓之狀況

話題開啓	研究對象	AS		對照組		
		N	%	N	%	
開啓目的	開啓者的想望	23	14.65	2	1.27	
	開啓者的信念	1	0.64	0	0	
	開啓者的情緒	5	3.18	1	0.64	
	知識的陳述	9	5.73	1	0.64	
	規範行爲	3	1.91	2	1.27	
	陳述目前狀況或想法	33	21.02	30	19.11	
	與人互動	25	15.92	22	14.01	
	事件陳述	0	0	0	0	
	請求協助	0	0	0	0	
	小計	99	63.06	58	36.94	
對方回應符合話題開啓後的回應	立即回應	話題掌握弱	4	3.6	0	0
		話題掌握恰當	36	32.43	58	52.25
	延宕回應	話題掌握弱	1	0.9	0	0
		話題掌握恰當	0	0	0	0
	無回應	10	9	2	1.8	
	回應不符合話題	立即回應	0	0	0	0
延宕回應		0	0	0	0	
小計		51	45.95	60	54.05	
話題開啓後狀況	開啓後失敗	11	84.62	2	15.38	
	重複開啓	10	90.9	1	9.09	
	話題開啓後情境怪異	8	100	0	0	
	開啓自己有興趣的話題	19	100	0	0	

AS 學生和對照組學生二者比較之下，AS 學生的話題開啓的次數高出對照組學生 41 次之多，幾乎為對照組學生的 1.7 倍；相同的，話題開啓失敗的次數多出對照組學生 8 次，為對照組學生開啓失敗的 5 倍；特別的是 AS 學生開啓失敗後還會重複開啓話題，但是對照組學生則不見得如此。再來，就話題

回應狀況來看，AS 學生和對照組學生回應次數相近，雖然二者在對方話題開啓後大多能立即的掌握話題回應，然而，若以能夠立即回應且掌握話題恰當視為良好的會話行爲的話，那麼對照組學生的回應中只有 2 次的回應不佳，佔對照組回應次數之 3.45% ；然而，AS 學生的回應中有 15 次回應狀況不佳，佔 AS 學生回應次數之 29.41% ，AS 學生不論次數或比例都比對照組學生高，由話題開啓次數、話題開啓失敗、話題開啓後之回應狀況等，顯示 AS 學生話題開啓次數雖然多，但是，開啓能力較對照組學生弱，並且，當第二會話者之回應能力也不佳，回應的能力比對照組學生弱很多。

比較 AS 學生和對照組學生在開啓話題和回應的狀況，由結果顯示，AS 學生主動開啓話題多，但是，對於他人開啓話題後的回應，則明顯的少於對照組學生，加上開啓話題的目的又多與自己的想望、信念、情緒有關，或是與自己喜愛的知識話題有關，相較之下，除了陳述現況或想法以及與他人互動外，突顯出 AS 學生的會話互動行爲的動機，以自我相關需求或自我想法爲出發點，而對照組學生在自我這部分特質，則降低許多。

在遊戲情境中，AS 學生 11 次「話題開啓失敗」，其中有 9 次屬於「與人互動」變項，1 次爲「開啓者信念」變項，1 次爲「知識的陳述」變項；分析這些開啓失敗的原因，第一個原因，AS 學生自己玩著遊戲，沒有與其他同學互動，所以，一旦他開啓話題時，其他同學無法理解 AS 學生的溝通意圖，不知該如何回應。其情形如例 4-2 所示。

例 4-2：

- 1 *CH2: 好棒喔!
- 2 *CCH: 好簡單喔!

- 3 *CH1: 嘿嘿嘿嘿!換人.
- 4 *CH2: 不行一次打兩個,對不對?
- 5 %com: RCH2 插話.
- 6 *CH1: 不行一次打兩個.打兩顆,我可以保險教你打兩顆,打兩顆, 我可以讓
- 7 他輸.哈哈哈哈!
- 8 *ACH: 糖果樂園開始,現在歡迎進來.
- 9 %com: 小俊堆好積木後說著,說話時身體往前,伸手向三人,三人不理會他.
- 10 CH2: 他在說什麼?
- 11 %com: RCH2 問小思,小思聳聳肩,做出不知道的動作。

範例中，小俊自己玩著積木，其他三位同學一起玩積木，所以，當小俊在行 8 開啓新話題，邀請同學加入他的遊戲時，甚至後來加上肢體動作，同學們都沒有回應他，因為小俊自己玩著他的積木，沒有與他們一起玩，所以當小俊對他們開啓話題時，他們無法確認小俊是否要和他們說話，更無法探得小俊的意圖，以致於不知該如何回應。

第二種狀況，為 AS 學生突然說出或是做出與先前情境反差太大的行爲，讓其他同學無法理解他話語或行爲的意義。其狀況如例 4-3 所示。範例中，學生們玩著陀螺遊戲，在行 5 時，小俊突然開啓蛀牙的話題，二個話題之間的差異太大，其他同學無法立即理解小俊話語的意義，因而忽視小俊的話題，以致於沒有回應，造成話題開啓失敗。

例 4-3：

- 1 *CCH: 郭小俊先.等一下換我了!
- 2 *CH1: 喔,我要.我要.換我囉!
- 3 *CCH: 好囉!
- 4 %com: 陀螺仍在 RCH2 手上玩著.

- 5 *ACH: 咦,我看見蛀牙,若有蛀牙,哩啾啾~
- 6 %com: 小俊在一旁邊玩邊說著.
- 7 *CH2: 一,不行!
- 8 *CH1: 第一招不行.

話題開啓目的和內在動機有關，資料顯示，在遊戲情境中，AS 學生話題開啓目的主要在三方面，分別為「陳述目前狀況或想法」、「開啓者的想望」、「與人互動」，對照組學生話題開啓目的集中於「陳述目前的狀況或想法」、「與人互動」等二個變項；此結果顯示，除了共通的二個變項外，AS 學生基於滿足自我需求的動機進而開啓話題的情形，明顯高於對照組學生，而 AS 學生的需求多與玩具、玩法有關，可知滿足內在欲望是 AS 學生與他人互動的重要動機與因素之一，此結果值得相關人員與 AS 學生溝通時，加以注意。此外，在遊戲情境，AS 學生和對照組學生都不曾出現陳述事件和請求協助二個變項；再者，AS 學生話題開啓目的較為分散，普通學生較為集中。

值得關注的是，雖然有關「開啓者情緒」變項，次數雖然不高，在對照組只出現 1 次，在 AS 學生組只出現 5 次，但是，因為開啓者情緒所開啓的話題，影響接續的互動過程與互動結果，因此，此變項不得不注意。分析 6 個話題的內容，在對照組的 1 次「開啓者情緒」，主要與玩具有關，因為 AS 學生把所有的積木拿走，使得對照組學生無法玩，讓對照組學生很生氣，但是，又怕表現出自己的情緒，會誘發出 AS 學生更大的負面情緒，造成遊戲氣氛不愉快，於是只好壓抑住自己的情緒，在既生氣又無奈的狀況之下開啓話題。

至於 AS 學生部份，AS 學生有 5 次關於情緒開啓目的，其中 3 次是學生間互相揶揄、挑釁；其狀況如以例 4-4 所示，範

例中，AS 學生和一名普通學生發生玩具搶奪與爭執，然後謾罵同學，在第 10 行中，由於對照組學生對 AS 學生話語的理解，與接納 AS 學生的情緒，讓 AS 學生的情緒緩和，沒有發生再進一步衝突。

例 4-4：

- 1 *ACH: 白痴!
- 2 *CH2: 你罵人家.
- 3 *ACH: 許永嘉先罵的 ,白痴,白目!
- 4 *CH1: 他沒有罵白目啊!
- 5 *ACH: 我說他白目,他說我白目 .
- 6 *CH1: 以前~!
- 7 %com: 內容涉及以前小文與別的小朋友的事件,不是現在罵的.
- 8 *ACH: 顏色,好不好?
- 9 %com: 小文與 RCH1 之間的暗語
- 10 *CCH: 好阿 !
- 11 *ACH: 就當快要休息時,砰砰砰砰!笨蛋!
- 12 %com: 小文邊玩邊唱著歌.

此外，5 次中的 2 次，由於 AS 學生無法得到玩具以及作品被破壞，然後對同學發脾氣，不過，2 次中之 1 次，AS 學生也因為得不到玩具，由生氣地搶奪玩具，無法得逞，轉而揶揄同學，可見，由於情緒所開啓之話題，其過程多為負面的互動過程，其互動多為揶揄或是吵架。

慶幸的是，6 個「開啓者情緒」話題中，透過同學的退讓與調節，其中有 3 個話題的結局是好的，有 2 個結局為話題未結束，1 個話題的結果造成會話同學們生氣，此結果也顯示出，AS 學生與同學的會話中，同學角色的重要性。此外，由語料中

可知，開啓者的情緒多由於玩具之分配狀況所引起，而玩具之分配與開啓者的想望有關，可見，情緒與想望之間可以互為因果關係。

綜合上述之結果，可知 AS 學生話題開啓次數較高，但是回應次數較低，話題開啓的目的多與自我的慾望有關；話題回應的能力明顯較對照組低，「不回應」的情形約佔回應次數的五分之一；會出現話題開啓失敗，重複開啓，開啓後狀況怪異，開啓自己有興趣的話題等現象。

在質性分析發現，國小一年及 AS 學生話題開啓失敗之原因，一為 AS 學生自己玩著玩具，不願與其他的同學一起玩，一旦他開啓話題，同學不知道他在對誰說話，以為 AS 學生在喃喃自語。二為 AS 學生突然說出或做出與情境反差太大的事情，其他的同學無法理解他的意義。雖然 AS 學生在「開啓者的情緒」之開啓目的次數不高，但是，此因素會影響學生們接續的互動結果，因此不得不注意；由語料中可知，「開啓者的情緒」多與玩具之分配有關，而玩具之分配與涉及「開啓者的想望」，可見，情緒與想望之間互為因果關係。

貳、話題持續

話題開啓後，若話題未持續或是對方無回應，那麼，此話題即是開啓失敗；話題開啓與會話者的能力有關，話題的持續更是如此，如自閉症光譜障礙學生的不斷的問題的特質，即是一種開啓話題的怪異現象；雖然如此，然而，不斷問題的行爲所產生人際互動的問題，不是在於話題的開啓部份，而是在於無法掌握與管理話題的障礙，即話題持續的能力不佳之故。

本段落在於探討遊戲時間，AS 學生與同學會話時，其話題持續的表現狀況，用以瞭解 AS 學生會話時，違反合作原則

的情形。至於話題持續變項之取得，研究者參考 Bellon-Harn 和 Harn(2006)研究中的 17 個變項，加上研究者參考閱讀的文獻，和閱讀幾篇初步轉錄文字稿之語料之心得，綜合而成之變項。

雖然，在年齡與發展上，國小一年級學生的會話能力與行為尚在發展中，不過，透過合作原則，不但可以看到學生們會話行為發展的結果，並且可以瞭解 AS 學生們會話行為的發展偏異狀況，故研究者採用此原則來檢視國小一年級學生之會話行為。

話題持續能力即是話題管理的能力，以下結果為四位 AS 學生在遊戲情境 201 分 49 秒 13 篇章語料所統計的結果；在話題持續的每個變項，並非次數發生低即代表此行為對話題持續的影響不大，次數高則會嚴重影響話題的持續，而是視此變項是否影響會話之進行，來決定此變項是否為關鍵行為而定之。值得注意的是，質的原則、量的原則、相關原則與行為方式等四個變項，其次變項中，有些變項是關鍵變項，雖然發生的次數低，但是，對會話的進行影響明顯，例如，「堅持自己的意見或看法」、「無法臆測對方的意圖」、與「對方發生肢體衝突」等等，這些變項的次數可能不高，但是影響會話持續；相反的，有些變項雖然存在，可能發生的次數也高，但是對於學生們間會話的互動，影響不大，如「無法立即說出完整句」、「句子修復」、「說反話或謊話」、「音量過大或是過小」等等，因此，在進行結果解釋時，各個變項不可等同視之。

至於話題持續各個次變項之百分比計算，研究者透過 CLAN 軟體所計得該變項之次數，除以該變項之 AS 學生和對照組學生的次數之總合，例如：AS 學生在遊戲情境之話題持續之質的原則的語文法錯誤變項次數為 7 次，而 AS 學生和對照組學生在語文法錯誤之次數總合為 7 次，相除之則得其百分比為 100

%，而對照組學生在語文法錯誤變項之次數為 0 次，除以二者之次數總合 7 次，其百分比為 0。本研究所有情境之話題持續變項下，其質的原則、量的原則、相關原則和行為方式等變項之次變項百分比計算，以此類推之。

有關遊戲情境中，話題持續之結果，以下分別敘述之。

一、質的原則

質的原則即是探討說話的品質，表 4-4 顯示國小一年級 AS 學生和對照組學生在遊戲情境中，會話品質的結果。

由資料得知，AS 學生在遊戲情境，除了說出「令人尷尬的話語」變項沒有行為發生，「說反話或謊話」變項之次數與百分比比較低，除此二者以外，其餘各個變項出現的比率偏高，都在七成以上；在 9 個變項中，「提供錯誤訊息」、「堅持自己的看法與意見」等 2 個變項，其發生次數都超過 10 次，由語料中分析，「堅持自己的看法與意見」、行為，對國小一年級 AS 學生會話的品質與話題持續影響較大。

表 4-4 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生遊戲情境質的原則之狀況

話題持續	研究對象	AS		對照組	
		N	%	N	%
質 的 原 則	說不好笑的笑話	1	100	0	0
	說出令人尷尬的話語	0	0	0	0
	仿說	7	87.5	1	12.5
	誇飾法	7	100	0	0
	提供訊息錯誤	13	100	0	0
	說反話或謊話	1	25	3	75
	無法理解反話或謊話	5	100	0	0
	堅持自己的看法與意見	50	90.91	5	9.09
	刻板的使用會話模式	7	100	0	0

由數據結果得知，AS 學生在會話時，「堅持自己的看法和

意見」的次數與比例很高，再從會話的語料發現，「堅持自己的看法和意見」對 AS 學生會話和人際互動的影響很大；由於 AS 學生太堅持自己的意見，以致於影響與同學互動的狀況，甚至造成不良的結果，由此更可知，「堅持自己的看法和意見」是會話的一個重要因素。

就對照組學生來看，對照組學生僅在「堅持自己的看法與意見」、「仿說」、「說反話或謊話」等 3 個變項才有行為發生，其次數很低，其餘各個變項的發生次數為零；在「說反話或謊話」變項的次數不高，只有 3 次，但是，其百分比高達 75%。

比較 AS 學生和對照組學生在質的原則方面的結果，二者共同發生的變項只有 3 個，其餘 6 個變項中，以「說不好笑的笑話」、「提供錯誤訊息」、「刻板使用對話模式」、「誇飾法」和「無法理解反話或謊話」等 5 個變項，只有 AS 學生才出現的行為。

再者，就「說反話或謊話」變項來看，AS 學生在此變項的發生次數低於對照組學生，然而，在「無法理解反話或謊話」變項的比例卻高於對照組學生，可知，就語言表達能力來看，國小一年級學生具備有說反話或是說謊話的能力，然而，就語言理解能力來看，對照組學生可以推測出對方是否說反話或謊話，而 AS 學生卻無法判別其他同學說真話還是謊話。有關 AS 學生和對照組學生說謊與理解謊話的狀況如下例 4-5 所示。

例 4-5：

- 1 *CH1: 我覺得我應該,我應該 44 吧!
- 2 *ACH: 我應該 100 吧!
- 3 *CCH: 吳小林他以為他很厲害.
- 4 *CH1: 最好啦!
- 5 *CH2: 對啦!

- 6 %com: 3 秒靜默.
- 7 *ACH: 我才第 7 個啦!
- 8 %com: 聽不懂反話

在範例的行 2 中，因為同學說他已經穿 44 個珠子，小林爲了要顯示自己比他多，騙同學他已經穿 100 顆，在行 3，同學知道他在說謊，所以用說反話的方式來揶揄小林，接著同學附和著，不過小林不知道同學們在挖苦他，所以在第 7 行時說出真話。

綜合上述結果可知，在遊戲情境下，AS 學生違反質的原則的情形比對照組學生嚴重；除了「說反話或謊話」的變項，對照組學生高於 AS 學生外，其餘各個變項，AS 學生之次數高出對照組學生許多，尤其是「提供錯誤訊息」和「堅持自己的看法和意見」。

二、量的原則

量的原則在於探討會話時會話者參與的量，表 4-5 顯示，AS 學生和對照組學生在遊戲情境中，違反話題持續之量的原則狀況。結果顯示，AS 學生較對照組學生違反量的原則之情形嚴重。

由資料得知，AS 學生在量的原則之 6 個變項，每一個變項都超過七成，其中「自己不斷刻板的重複相同的訊息」、「整個話題將自己置身於情境外」、「資料過於冗繁」等 3 個變項，在所有遊戲情境的語料中，僅有 AS 學生才出現的行爲。對照組學生在「無法立即說出完整句」的次數較高外，在「無法對聽者提供足夠的訊息」和「喃喃自語」的次數不高。此外，對照組學生與 AS 學生在量的原則方面，共同出現的行爲有「無法

對聽者提供足夠的訊息」、「無法對聽者提供足夠的訊息」和「喃喃自語」三項；其中，關於「無法對聽者提供足夠的訊息」的狀況如例 4-6 六所示。

表 4-5 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生遊戲情境量的原則之狀況

話題持續	研究對象	AS		對照組	
		N	%	N	%
量 的 原 則	無法對聽者提供足夠的訊息	16	76.19	5	23.81
	自己不斷刻板的重複相同的訊息	21	100	0	0
	整個話題過程將自己置身情境外	19	100	0	0
	資料過於冗繁	19	100	0	0
	無法立即說出完整句	40	70.18	17	29.82
	喃喃自語	54	98.18	1	1.82

例中，同學要求小俊幫忙打開他們泡泡膠瓶，小俊剛開始忙著玩他的泡泡膠，沒有回應，在行 6 中小俊終於回應，由他的回應可知，雖然他很想幫助同學，但是，由於他無法理解同學們的心理，因而無法提供同學們需要的訊息和協助，也因此，他的回應對同學而言是無意義的。由此可知，在會話中，若是會話的一方無法提供足夠的訊息時，可能造成會話的中斷、雙方的誤解、彼此不理解，以致於無法達到溝通的目的，可見「無法提供聽者足夠的訊息」是影響會話的重要因素之一。

例 4-6：

- 1 %com: 同學要小俊幫他們打開泡泡膠瓶，一直求著小俊。
- 2 *CH1: 小俊幫我用啦!
- 3 %com: 小俊仍是沒有回應.
- 4 *CCH: 他是用剪刀.所以我們不能拿.
- 5 %com: 小俊走到老師的桌子那邊.
- 6 *ACH: 用啦!
- 7 %com: 小俊沒有拿剪刀,但是他告訴同學可以去拿剪刀,他無法理解同學們

8 不敢去拿剪刀的心理，同學也無法理解小俊的意義。

9 %com: 小俊仍舊吹著他的泡泡,同學們不敢去拿剪刀.

AS 學生在遊戲情境，對玩具的喜惡相當明顯，當研究者提供他們喜歡的玩具時，他們很容易投入於遊戲活動中，不過，當他們無法融入遊戲情境之互動，如無法與同學一起堆積木，或是他們對研究者所提供的玩具不感興趣時，如吹泡泡，從質性分析發現，此時，他們就會有二種行為表現，第二種行為表現僅見於遊戲情境。

第一個類型即是「將自己置身於當下的情境」之外；此時，AS 學生自己一人玩著任何東西，無視於當下情境所進行的活動，也不回應其他同學，口中喃喃自語的述說著故事的片段，或是自問自答著，將自己沉浸於自我世界，想著他有興趣的事情；雖然情境中的活動進行著，他也還在現場，卻無存在的實質性。

第二類型即是 AS 學生不斷的進出於個人與團體之間，來來回回，此類型的情形例 4-7 所示。

例 4-7：

1 ACH： 啊,我不要吹了,好難吹!

2 %com: 小文無法吹起泡泡,見同學又不理會他的新奇實驗結果,跑走了,跑到
3 樓梯間去玩,跑過去時,他還回頭,看同學會不會跟過去和他一起玩.

4 CCH 好噁心喔!

5 %com: 小室意指他剛剛壞掉的泡泡膠

6 CH2： 好噁心喔!這個就不會了.

7 %com: 學生乙指他剛擠好的泡泡膠.

8 ACH： 啊,我不要吹了,好難吹!

9 %com: 小文走過來抱怨.目前為止,他尚未吹起任何一個泡泡.

10 ACH： 唉喲,好難呀!我們去玩猜拳遊戲好不好?

11 %com: 小文邀同學們去玩別的遊戲,同學們沒有理會他.

從範例得知，小文因為無法吹起泡泡，放棄與同學一起融入吹泡泡活動，因而離開團體；但是，離開活動後的小文，又希望能和同學們玩，於是，又進入團體，邀請同學與他一同離開團體，去做他們喜歡的活動。在此次的活動，小文就這樣來回於團體和樓梯間，進入團體的目的是為了招呼同學離開活動，與他一起遊戲。這種現象，時常可見於 AS 學生參與普通班課程活動的情形。

遊戲情境的設計，與國小低年級的「生活課程」的情境相仿，學生學習此課程時，不論在活動的時間或空間，都比語文或數學等課程自由，有彈性；然而，因著 AS 學生興趣窄化，並且精細動作不佳，喜歡規律的上課形式，所以，與普通學生不同，AS 學生不容易融入「生活課程」的活動中；在此課程中，常見的現象就是他一人縮在團體的旁邊，一邊做著自己的事，一邊喃喃自語，此即第一類型；另一種常見的現象，即是 AS 學生進出於班上活動與自己想要做的活動之間，他進入活動是為招呼同學出來與他玩，若是同學意志動搖，就容易離開活動，和他一起玩著，此即第二類型。

當第一種情形發生時，影響較大的只是 AS 學生一人，他耽誤自己的學習；然而，老師們最怕發生第二種情形，一旦 AS 學生招呼到同伴，彼此會在活動中玩著，越玩越激烈，最後，影響上課秩序與同學的學習，也造成老師課程進度與班級管理的困擾。

在 AS 學生與對照組學生共同出現的變項中，二者在「無法立即說出完整句」變項的發生次數都很高，但是，此變項對會話互動的影響小，不會造成會話的持續，如例 4-8 所示。範例

中，行 3 和行 4 普通學生和 AS 學生分別出現「無法立即說出完整句」的行為，雖然如此，在行 4 中 AS 學生仍可以繼續話題，並且，由行 5 可知，普通學生和 AS 學生無法立即說出完整句的行為，不會影響會話的持續與會話的結果。

例 4-8：

- 1 *CH2: 他也太不小心了.
- 2 %com: 指小俊.
- 3 *CH1: 他,波.
- 4 *ACH: 等一下,等一下誰要你不小心,讓 ,讓 921 大地震,破壞了,對不對?
- 5 *CCH: 對!

再者，AS 學生「喃喃自語」變項的發生次數，雖然高達 54 次，但是，由質性分析得知，此變項對會話持續之影響不大；其狀況如例九所示。在行 1、行 2，學生們說著對照組學生，AS 學生以為同學們在說他，趕緊為自己反駁，但是由於音量過於小聲，同學並沒有聽到，變成他自己喃喃自語，雖然如此，並不影響此話題的進行與結果。

例 4-9：

- 1 *CH1: 哈哈!把你的腿夾扁!貪心鬼,你給人家用這麼多!
- 2 *CH2: 對嘛,好貪心.
- 3 %com: RCH2 走回位置.
- 4 *ACH: 哪有,我才只有用.
- 5 %com: 小晏以為 RCH1,RCH2 說他,急著喃喃的反駁著，同學們並沒有聽見
- 6 *CCH: 說我是貪心鬼.
- 7 *CH2: 沒錯!

從語料內容去分析，AS 學生在情境立即性的互動，可以

歸類出「喃喃自語」的類型，一為陳述他自己目前的狀況，以確認當時的情境，二為引導自己的行爲，三為背誦著故事喜愛的故事或卡通情節，四為哼著歌；在本研究中，研究者僅就 AS 學生會話時，喃喃自語的行爲類型分析，然而，關於立即性的互動情境中，「喃喃自語」動機、發生情境、溝通需求、行爲結果等，有待未來關於 AS 學生「喃喃自語」之研究探討之；至於，非互動情境之「喃喃自語」的狀況，也有待其他研究進一步探討。

三、相關原則

相關原則探討會話者話語和會話主題的相關性，此原則和會話者的理解能力與表達能力關係甚大。表 4-6 呈現 AS 學生和對照組學生在遊戲情境中，其話題持續之相關原則的結果。

AS 學生在 14 個次變項中，出現 12 個變項，在「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「說出或做出與情境無關的話語」、「以自己的意見去要求對方」、「無法確認當時的情境」、「沒有用語詞或行爲回應對方」、「因其語言引起他人情緒」、「無法臆測對方的意圖」等 7 個變項，其次數超過 10 次；在「詢問與話題無關的問題」、「無法理解時進一步確認」等，AS 學生都沒有此行爲發生。

就對照組學生來看，對照組學生在相關原則之 14 個變項中，僅出現「無法理解時進一步確認」、「沒有用語詞或行爲回應對方」二種行爲，其餘 12 個變項的發生次數皆爲零。

AS 學生與對照組學生相較之下，二者在「詢問與話題無關的問題」變項發生的次數爲零，共同出現的變項只有「沒有用語詞或行爲回應對方」，此外，「無法理解時進一步確認」一變項，對照組學生高於 AS 學生；除此之外，其餘各個變項的發

生次數與百分比，AS 學生都高於對照組學生。此外，在「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「提供與問題無關的答案」、「以自己的意見去要求對方」、「說出與情境無關的話語」、「無法確認當時的情境」、「話題或行為還在先前的話題」、「因其語言或行為引起他人情緒」、「無法臆測對方的意圖」、「無法臆測物品的改變」、「無法臆測事情的改變」等 10 個變項，為 AS 學生才出現的行為。值得注意的是，不同於其他的變項，「無法理解時進一步確認」為正向的變項，因此，其發生次數與百分比在對照組學生較高，顯示 AS 學生在此變項的能力弱。

表 4-6 國小一年級亞斯伯格症學生與對照組學生遊戲情境相關原則之狀況

研究對象	AS		對照組	
	N	%	N	%
話題持續				
學究式的提供答案或是回應	9	100	0	0
話題的回答很邊緣（掌握弱）	36	100	0	0
詢問與話題無關的問題	0	0	0	0
提供與問題無關的答案	7	100	0	0
說出與情境無關的話語	51	100	0	0
以自己的意見去要求對方	14	100	0	0
無法確認當時的情境	50	100	0	0
話題或行為還在先前的話題	4	100	0	0
無法理解時進一步確認	0	0	6	100
沒有用語詞或行為回應對方	19	70.37	8	29.63
因其語言引起他人情緒	14	100	0	0
無法臆測對方的意圖	12	100	0	0
無法臆測物品的改變	1	100	0	0
無法臆測事情的改變	2	100	0	0

「話題的回答很邊緣（掌握弱）」的問題，主要源於 AS 學生的理解能力弱，無法針對話題的核心意義回應，AS 學生的回應，雖然和話題有關，但是又不是直接相關，總是在話題的周圍繞；此行為雖然不會造成話題的中斷，卻影響著溝通目的達

成與否，此狀況如例 4-10 所示；AS 學生此特質影響著他與別人溝通與互動的品質，進一步影響他的人際關係。

例 4-10：

- 1 *ACH: 哇,我要做這個!這個很難做唷!
- 2 %com: RCH2 用手去敲花片.
- 3 *CH2: 喔,手好痛,好痛!好痛!
- 4 %com: 小晏和 RCH2 在玩花片,RCH1 和小瑩繼續吹泡泡.
- 5 *CH1: 反正你一定做不出來的.
- 6 %com: RCH1 對小晏挑釁的說.
- 7 *ACH: 看我的,製作積木疊.
- 8 *CH1: 你是不可能做出來的.
- 9 *ACH: 從現在開始,好,從現在開始,你就要當,你就要當,你就要當我的弟弟!
- 10 %com: 小晏回應 RCH1 的挑釁,意即若他做出來,RCH1 就要當他的弟弟.
- 11 %com: 小晏語義不清,RCH1 無法理解小晏的想法.
- 12 *CH1: 才怪!
- 13 *ACH: 你不當我弟弟,可惡,竟然不當我的弟弟!
- 14 %com: 小晏回去坐著他的積木
- 15 %com: 小晏拿花片去弄 RCH1.
- 16 *CH1: 討厭!
- 17 *CH2: 蔡小晏不可以這樣喔!
- 18 %com: RCH2 勸著小晏.說完他又開始吹著他的泡泡.
- 19 *ACH: 看我的.

例 4-10 的行 1 中，AS 學生要拼花片，他告訴同學拼花片很難，顯示他很厲害，但是，在行 5 和行 8 中同學向 AS 學生挑釁，認為 AS 學生拼不好花片，AS 學生既生氣又不服氣，於是說出行 9 的話，小晏在行 9 的意思，假若他可以拼出作品出來

的話，那麼普通學生（RCH1）就要甘拜下風，佩服他，由於小晏將假設語句變成直述肯定句，加上內容之間的邏輯關係弱，其語義之間的推理已經跳了好幾層，因此無法切題的表達意思，造成同學對他的誤解。

由語料得知，在遊戲時間，AS 學生會堅持玩具的分配，或是自己的玩具壞了，希望與同學一起玩，同學們不想與 AS 學生一起分享玩具，希望繼續玩著，於是，對照組學生或是普通學生會出現故意不回應 AS 學生的現象。至於，AS 學生不回應的現象有二種，一為不知道該如何回應而沒有回應，另一種為注意力的問題，即他的注意力在手邊活動，沒有注意他人的問話，或是別人問他話時，他不知道對方和他說話，所以沒有回應。此外，關於回應還有一個奇妙的現象，即是當 AS 學生應該回應而沒有回應時，同學們常常會揣摩 AS 學生的意思，幫 AS 學生回應，或是同學以自己的意思回應，這種現象也會發生在話題開啓的部分。

AS 學生除了「對話題的掌握很弱」，「無法確認當時情境」的結果也不佳，瞭解對方的溝通意圖能力低，這些現象顯示 AS 學生理解能力弱的特質，因此，AS 學生會話時，會出現「雞同鴨講」、「白目」、「有理說不清」、「啼笑皆非」等現象，可以令人理解。

一般人的會話內容，會有起承轉合等鋪陳與敘述的過程，若沒有這些鋪陳，那麼很容易理解錯誤對方的語義；此外，若是沒有透過鋪陳的手法，呈現事情的因果關係，那麼，透過話語的內容與內容間關係的連結，也可讓一般人可以推測出來對方的語義，以瞭解對方表達的意義；但是 AS 學生內容與內容之間的邏輯很弱，關係的連結跳了好幾層，內容甲與內容乙之間如斷層一般，很難連結一起，如此，很難讓一般人理解他們

在說什麼，甚至猜也猜不著；其狀況如下例 4-10 之行 5 至行得知。

四、行爲方式

行爲方式在探討講話的方法與態度，會話者說話時使用的語言要清晰、有順序，加上要有合宜的說話行爲和注重禮貌。表 4-7 呈現遊戲情境下，AS 學生和對照組學生在話題持續之行爲方式的結果，以及 AS 學生和同學們互動的結果。

就 AS 學生部份，13 個變項中，AS 學生出現 11 個行爲變項；除了「以行爲代替語詞回應」和「輪流困難」變項沒有行爲發生，其餘各個變項皆有行爲發生，「互動或回應時反應延宕」、「音量過大或是過小」、「造成別人情緒不穩定」、「插話」4 個變項的次數超過 10 次。

AS 學生「音量過大或是過小」的次數雖然高達 85 次，遠遠的高於對照組學生，但是，此變項對於會話的持續影響不大。一般而言，正常人說話的音量在 25 分貝至 40 分貝之間，其音量都是非常固定的，當情緒受影響時，才會有音量過大或是過小的現象；但是，AS 學生平時的音量就較普通學生高，加上與人互動時，他們情緒容易激動，再者，遊戲情境中的玩具又涉及他們的慾望，所以，在此情境之下，所以，「音量過大或是過小」之次數與比例高出對照組學生許多，是一種必然且可預期的現象。

在行爲方式 13 個變項之中，對照組學生出現 6 個行爲變項，除了「揶揄或挑釁的語詞或行爲」之次數高於 5 次，其餘五項皆低於 5 次。此外，「輪流困難」、「說話時眼睛沒有注視對方或是眼神方向錯誤」、「自我行爲修正」、「以行爲代替語詞回應」、「與他人發生肢體衝突」、「與他人發生口語衝突」等都

無行為發生。

表 4-7 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生遊戲情境行為方式之狀況

話題持續	研究對象	A S		對照組	
		N	%	N	%
行為方式	說話時眼睛沒有注視對方或是眼神方向錯誤	7	100	0	0
	說話口氣過於成熟或幼稚	7	63.64	4	36.36
	輪流困難	0	0	0	0
	互動或回應時反應延宕	11	100	0	0
	插話	10	76.92	3	23.08
	自我行為修正	2	100	0	0
	規範他人行為	1	25	3	75
	以行為代替語詞回應	0	0	0	0
	音量過大或是過小	85	95.51	4	4.49
	揶揄或挑釁的語詞或行為	9	52.94	8	47.06
	造成別人情緒不穩定	13	76.47	4	23.53
	與他人發生口語衝突	1	100	0	0
	與他人發生肢體衝突	5	100	0	0

比較 AS 學生和對照組學生，二者在「以行為代替語詞回應」、「輪流困難」都無行為發生，除「規範他人行為」一變項，對照組學生之次數高於 AS 學生外，其餘各個變項，AS 學生之次數與百分比都高於對照組學生；在「自我行為修正」、「說話時眼睛沒有注視對方或是眼神方向錯誤」、「與他人發生肢體衝突」、「與他人發生口語衝突」、「互動或回應時反應延宕」等 5 個變項是 AS 學生才有的行為。此外，由「揶揄或挑釁的語詞或行為」、「造成別人情緒不穩定」、「與他人發生肢體衝突」、「與他人發生口語衝突」變項之結果，明白顯示出會話是一個互動的過程，在本結果資料中，與 AS 學生發生衝突的學生，都為二名普通學生，以致於此情境之對照組學生之結果為零。結果顯示 AS 學生較對照組學生明顯違反話題持續之行為方式。

在量的結果呈現 AS 學生容易「造成別人情緒不穩定」，對

照組學生的次數雖然不高，但也有此現象產生，分析其語料，發現造成對方情緒不穩定都與玩具的分配、玩法、遊戲規則有關，其中 AS 學生造成他人情緒不穩定的狀況，多起因於玩具的分配、玩法的問題，尤其是 AS 學生喜歡獨佔玩具，不與他人分享有關；至於其他人造成 AS 學生的情緒，主要是因為別人提出的遊戲規則，AS 學生不願意遵守，所以 AS 學生發起脾氣。

再者，比較 AS 學生和對照組學生「插話」的情形，對照組學生與普通學生插話目的，一為想要趕快表達自己的意思，所以不顧會話的輪流次序，插話說著自己想說的話，其狀況如例 4-11 中的行 7。二為想趕快確認對方的語義，讓會話趕快進行。

例 4-11：

- 1 *ACH: 我什麼都沒看!
- 2 *CH2: 我只看火隱忍者和那個.
- 3 *ACH: 火隱忍者超好笑!
- 4 %com: RCH2 說話時,被小林插話.
- 5 *CH2: 對嘛!
- 6 *ACH: 那邊有一個油.
- 7 *CH2: 忍者就死了!一下子就被打敗了.

AS 學生插話的目的，一為衝動的表示他知道同學所談及的物品，此狀況如例 4-11 所示；範例中，學生們原本談論電視節目的話題，行 2 中一名普通學生談及一個卡通節目，小林為表示自己看過那個節目，等不及同學說完，馬上插話。

例 4-12：

- 1 *CH1: 我覺得機器四比較好.
- 2 *ACH: 不是啦!那個---,超級翠鳥機器.
- 3 *CH1: 喔,對啦,是超級翠鳥機器.ㄟ,那個超級翠鳥戰.
- 4 *ACH: 不是啦!
- 5 *CCH: 我有那個機器,那個副班長啊,他們就這樣打起來了!蹦蹦蹦蹦!

第二為不顧會話的輪流次序，急於表達自己的意思，想說就說，此現象可以發現 AS 學生插話的時機不佳，此狀況如例 4-11 之行 3 所示。第三為否認對方的語義，此狀況如例 4-12 之行 4 所示。

綜合上述資料，顯示在遊戲情境中，AS 學生在話題持續方面的行為表現，皆明顯的違反合作原則中質的原則、量的原則、相關原則和行為方式，此結果顯示 AS 學生話題持續狀況不佳，話題的管理能力弱；此外，從話題持續的部分，尤其是行為方式，更可以看到學生間的互動行為與互動結果。

參、話題遷移

會話過程中，會話者透過話語的提示或是言談技巧遷移話題，假使遷移者的話題遷移技巧不佳，容易產生話題遷移失敗的狀況，此話題遷移失敗即是新話題的開啓失敗，其結果記在先前話題開啓部分。再者，還有可能話題已經遷移成功，並且已經超過二個話輪以上的對話，然而，還有會話者停留在上一個話題，此為話題行為還在先前的話題，此一變項記在話題持續之相關原則的部分。

在話題遷移，研究者主要探討話題遷移的狀況與類型，在話題的狀況方面，研究者將遷移狀況分為二類，一為自然遷移，二為非自然遷移；再者，在遷移的類型方面，研究者將遷

移類型分爲重新開啓新話題（與先前話題完全無關，與先前話題部分相關），同一個主話題下的次話題，遷移至先前出現的主話題，對目前立即活動或事件進一步進行斡旋或澄清，強行插話、學生行爲干擾、學生情緒干擾，情境中的事、物影響等共九項，此九項依據話題類型，分別歸類於自然遷移與非自然遷移的狀況。

至於話題遷移變項之百分比計算，在全部話題遷移次數部分，將全部話題遷移次數，除以 AS 學生和對照組學生話題遷移次數之總合而得之；例如：AS 學生在遊戲情境之全部話題遷移成功次數爲 61 次，在此變項中，AS 學生和對照組學生之次數總合爲 106 次，二者相除之，所得百分比爲 57.55%。至於話題遷移失敗的計算方式，以此類推之。再者，在自然遷移和非自然遷移的部分，在話題自然遷移成功方面，以該變項之次數除以 AS 學生和對照組學生全部話題遷移次數之總合而得之；例如 AS 學生在重新開啓一個主話題之與先前話題完全無關之變項的次數爲 4 次，除以 AS 學生和對照組學生全部話題遷移次數 106 次，所得之百分比爲 3.77%；至於話題自然遷移失敗部分之百分比計算，則以此類推之。此外，點心情境、下課情境和整體三個情境之比較之話題遷移的部分百分比之計算，相同於遊戲情境之計算方式。

在話題遷移成功方面，有關 AS 學生在遊戲情境下，話題遷移的情形如表 4-8 所示。結果顯示，AS 學生 61 次的話題遷移，其中 59 次爲自然遷移，佔 AS 學生遷移的 96.72%，非自然遷移的狀況僅有 2 次。至於遷移的類型，在九類遷移類型中，以在同一個主話題下的次話題與遷移至先前出現過的話題等 2 類爲主，此二類之遷移次數有 54 次，佔 AS 學生遷移之百分比 88.52%；其餘各變項之次數都低於 5 次，與此二類相差很多。

值得注意的是，AS 學生「遷移至一個與先前完全無關的主話題」之次數，雖然只有 4 次，但是 4 次之中，就有 2 次遷移失敗，顯示 AS 學生遷移新話題的技能不佳。在非自然遷移的類型，分別為強行插話與受到學生的行為干擾而遷移話題。

表 4-8 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生遊戲情境話題遷移之狀況

話題遷移	研究對象	AS		對照組		
		N	%	N	%	
全部話題遷移次數	成	61	57.55	45	42.45	
	敗	4	100	0	0	
自然遷移	重新開啓一個主話題	與先前話題完全無關 成	4	3.77	4	3.77
		敗	2	50	0	0
	與先前話題部分相關	成	1	0.94	0	0
		敗	0	0	0	0
	同一個主話題下的次話題	成	39	36.79	33	31.13
		敗	1	25	0	0
	遷移至先前出現的主話題	成	15	14.15	8	7.55
		敗	1	25	0	0
	對目前立即活動或事件進一步進行斡旋或澄清	成	0	0	0	0
		敗	0	0	0	0
小計	成	59	55.66	45	42.45	
敗	敗	4	100	0	0	
非自然遷移	強行插話	成	1	0.94	0	0
		敗	0	0	0	0
	學生行為干擾	成	1	0.94	0	0
		敗	0	0	0	0
	學生情緒干擾	成	0	0	0	0
		敗	0	0	0	0
	情境中的事、物影響	成	0	0	0	0
		敗	0	0	0	0
	小計	成	2	1.89	0	0
	敗	敗	0	0	0	0

對照組學生話題遷移狀況，也是全部以自然遷移的狀況為主，而且遷移的類型集中在 3 類，分別為「同一個主話題下的

次話題」、「遷移至先前出現的主話題」、「遷移至一個與先前完全無關的主話題」，並且，七成以上集中在「同一個主話題下的次話題」。

比較 AS 學生和對照組學生話題遷移成功之結果，結果顯示 AS 學生與對照組學生的話題遷移狀況都以自然遷移為主，AS 學生還會出現非自然遷移，但是，對照組學生就沒有這種狀況。至於在遷移類型方面，對照組學生遷移類型較 AS 學生少。

話題遷移失敗方面，雖然 AS 學生會出現遷移失敗狀況，但是次數很低，僅有 4 次，但 4 次中就有 2 次為「遷移至一個與先前完全無關的主話題」；相較之下，對照組學生就無話題遷移失敗情況。整體而言，對照組學生話題遷移的能力高於 AS 學生。

AS 學生在「遷移至一個與先前完全無關的主話題」容易失敗，原因在於遷移話題時，AS 學生不懂得察言觀色，話題遷移的時間點不對，其現象如例 4-13 所示。

例 4-13：

- 1 *CH2: 覺得張玉峰不變態的請舉手.
- 2 %com: 小晏和 RCH1 一起舉手.
- 3 *CH2: 所以我們贏囉!
- 4 *CCH: 嘿!
- 5 *ACH: 秘密人.
- 6 %com: 小晏在黑板上寫秘密人.
- 7 *CH1: ㄟ,我們也是兩個人耶!

範例中的行 1 至行 4，當同學們對於當下的話題還興高采烈的討論著，心情正高興時，AS 學生卻試圖去遷移話題，除了話題內容與先前的話題差異太大，以致於無法遷移成功外，遷

移的時間點也不適當，以致於無法吸引同學們的注意力，導致遷移失敗。

第三節 亞斯柏格症學生與同學在點心情境中的話題開啓、話題持續與話題遷移狀況

點心情境的設計如同下午茶時間，期望透過分享點心，增進學生們言談互動、互相認識的機會，進而產生彼此心靈交流；實務教學工作中，若教師們（級任老師或是資源教師）善加利用學校的空餘時間，如早自修、午休時間等等，設計此活動，融入學生的校園生活，如此，有利於 AS 學生和同學們交流、相互認識與學習，以達融合教育目的。就本研究的立場，研究者希望藉由點心情境所收集的語料，探討 AS 學生與同學們自由聊天的過程與狀況，進而找出提升 AS 學生會話能力，以及提升社交技能的解決方案。

由語料量可知，學生們在大約 200 分鐘左右的語料，以點心情境的語料量最多，可見，如同研究設計目的所期待，點心情境的設計，確實能誘發出學生們更多的會話量；推估此現象原因，可能理由有二，一為點心情境沒有下課情境彈性、隨性、自由，下課情境中，學生們可以選擇不說話，不與他人互動；然而，點心情境則在固定的空間下，學生們除了吃點心外，又不能離開現場，說話又是人類先天賦予的本能，於是，不需要誘發與引導，學生們自然而然地聊天、互動著。第二個因素，遊戲時間的設計，目的在於讓學生們專心於玩玩具，透過玩遊戲來達到學生們的會話與互動，其結構性較點心情境強，加上學生們還要忙著玩玩具，不見得時時刻刻都願意與他人互動，或是聊天，因此，語料量當然不如點心時間多。

以下呈現國小一年級 AS 學生與同學在點心時間的會話結果。

壹、話題開啓

和遊戲時間一樣，凡是點心情境的開頭，都是談論有關點心的話題，如點心種類、點心開啓、點心分配，然後遷移至其他的話題，只不過一旦話題遷移後，很少再遷移回點心相關話題，直到活動將要結束。學生們在點心時間話題開啓的情形，其結果如表 4-9 所示。

AS 學生在話題開啓方面，在 269 個次話題中，AS 學生成功開啓 96 個話題，佔所有開啓次數的 35.69% ，作為第二會話者回應話題有 46 次，佔所有回應次數的 17.1% ，開啓 13 個話題失敗，13 次開啓失敗後又重複開啓 3 次話題，有開啓自己感興趣的話題和話題開啓後情境怪異的現象。

對照組學生部分，在 269 個話題中，對照組學生成功的開啓 65 個話題，佔所有話題開啓次數之 24.16% ，作為第二會話者回應話題有 65 次，佔所有話題回應次數之 24.16% ；1 次開啓話題失敗，此話題有關「與人互動」之目的，話題開啓失敗後，沒有再度開啓話題的現象。

比較 AS 學生和對照組學生之結果，得知 AS 學生話題開啓次數高於對照組學生許多，約為對照組學生的一倍半（147.69% ），並且開啓次數偏高，但是，作為第二會話者回應話題，AS 學生的次數低於對照組學生，約為對照組學生的七成（70.77% ），顯示 AS 學生的回應次數偏低；此外，AS 學生話題開啓失敗和重複開啓話題的次數高於對照組學生，並且，AS 學生開啓話題後，會出現話題開啓怪異，以及開啓自己感興趣的話題等現象，而對照組學生沒有這種現象。

表 4-9 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生點心情境話題開啓狀況

話題開啓	研究對象	AS		對照組			
		N	%	N	%		
目的	開啓者的想望	28	17.39	4	2.48		
	開啓者的信念	5	3.11	0	0		
	開啓者的情緒	4	2.48	0	0		
	知識的陳述	15	9.32	2	1.24		
	規範行爲	2	1.24	4	2.48		
	陳述目前狀況或想法	25	15.53	29	18.01		
	與人互動	17	10.56	20	12.42		
	事件陳述	0	0	3	1.86		
	請求協助	0	0	3	1.86		
	小計	96	59.63	65	40.37		
對方 開啓 後的 回應	回應符合話題	立即回應	話題掌握弱	3	2.7	3	2.7
			話題掌握恰當	42	37.84	62	55.86
		延宕回應	話題掌握弱	0	0	0	0
		話題掌握恰當	0	0	0	0	
	回應不符合話題	對方無回應	立即回應	1	0.9	0	0
			延宕回應	0	0	0	0
		小計	46	41.44	65	58.56	
話題 開啓 後狀 況	開啓後失敗	13	92.86	1	7.14		
	重複開啓	3	100	0	0		
	話題開啓後情境怪異	13	100	0	0		
	開啓自己有興趣的話題	22	100	0	0		

在 AS 學生 13 次話題開啓失敗之中，有關「開啓者的想望」、「陳述目前的狀況或看法」、「與人互動」等三個變項開啓失敗各為 3 次，在有關「開啓者的信念」、「開啓者的情緒」等二個變項之失敗次數各為 1 次，在「知識的陳述」變項之失敗次數為 2 次。

從語料分析話題開啓失敗的原因，可以歸納為三個因素，第一為 AS 學生對情境的理解不佳，無法在適當的時間點開啓

話題，其情況如例 4-14 所示。

例 4-14：

- 1 *CH1: 哈哈哈哈哈!
- 2 %com: RCH1 突然大笑.
- 3 *CH2: 你幹嘛大笑?
- 4 *CCH: 有什麼好笑的?
- 5 *CH1: 好好笑唷!
- 6 *CCH: 有沒有耳塞呀.
- 7 *ACH: 你知道什麼是負龍捷的嗎?
- 8 %com: 無人回應
- 9 *ACH: 你知道什麼是負龍捷龍嗎?
- 10 %com: 小晏再度開啓話題

範例中，先前學生們在談論有關恐龍的話題，接著開著玩笑，開心的聊天著，後來，RCH1 大笑著，同學們繼續開著玩笑，在同學們仍沉浸在歡笑的氣氛中，AS 學生在行 7 試著開啓自己感興趣有關恐龍的話題，由於話題開啓的時間點太早，上一個話題尚未完全結束，所以同學沒有回應他的新話題，此狀況即 AS 學生對情境的理解不佳，無法抓到開啓話題的適當時機點，造成話題開啓失敗。

第二種原因，AS 學生說出或做出與先前話題、情境反差太大的行爲，讓其他同學無法理解他話語或行爲的意義。在例 4-15 中，先前學生們在玩著橡皮筋，用橡皮筋變出一些花樣；突然，在行 7 所示，AS 學生站到桌子上，和大家打招呼，此一舉動沒有得到同學們的回應，他發現自己好像做錯事，於是趕快下來。

例 4-15：

- 1 *ACH: 好厲害喔!
- 2 *CCH: 你看他在變蜘蛛結!
- 3 *CH1: 不管.
- 4 *ACH: 你少胡說了你!
- 5 *CH1: 你少胡說了你!這是什麼?
- 6 %com: RCH1 問大家他手上橡皮筋的花樣代表什麼,但是沒有人回應他.
- 7 *ACH: 嗨,大家好.
- 8 %com: 小晏爬到桌上,對著對講機說話,其他的同學都看著他,他似乎發現
- 9 自己做錯事了,趕緊下來.
- 10 %com: 靜默 4 秒.
- 11 *ACH: 我要喝水!喝一喝天仁!

最後爲因爲某些因素，同學們刻意忽視 AS 學生的話語；在例 4-16 中，同學們要開始吃點心，小俊說他要吃白色的牛奶布丁，同學們刻意的不回應他，因爲他們也想要吃牛奶布丁，不想讓給小俊。

例 4-16：

- 1 *ACH: 我要白色的.
- 2 %com: 小俊走到座位途中,邊說邊走
- 3 *CH1: 叮!叮!
- 4 %com: RCH1 已經坐在位置上了,將手放在飲料上面.
- 5 *ACH: 我要白色的.
- 6 %com: 同學們趕快拿他們要的點心.
- 7 *ACH: 嗯嗯~ 我要白色的!
- 8 %com: 小俊用邊哭邊撒嬌的聲音說.
- 9 %com: 小俊要的是牛奶布丁,但是被 RCH1 拿走.

話題開啓目的涉及開啓者的動機，至於話題開啓目的，AS 學生話題的開啓目的主要集中在四方面，依據次數出現之高低分別為，「開啓者的想望」、「陳述目前狀況或看法」、「與人互動」和「知識的陳述」，而在「陳述事件」和「請求協助」的變項，其次數皆為零。對照組學生方面，其話題開啓目的主要集中於「陳述目前狀況或看法」以及「與人互動」二個變項，而「開啓者的信念」和「開啓者的情緒」，此二變項的次數為零，特別的是，在點心情境中，對照組學生出現「請求協助」和「事件陳述」之目的，這是在其他情境中沒有出現的變項，AS 學生也沒有出現過的變項。

AS 學生和對照組學生相較之下，「陳述目前狀況或想法」和「與人互動」，是二者共同出現次數較高的話題開啓目的；除此之外，AS 學生在「開啓者的想望」和「知識的陳述」二個變項的比率也不低，相對地，對照組學生此二變項之次數顯得低；再者，AS 學生會因為其信念和情緒而開啓話題，對照組學生則沒有此開啓目的。

由語料來看，AS 學生想望的動機都與點心有關；並且從對點心的想望，延伸為信念與情緒的問題，顯示想望與信念、情緒三者常常互為事件發生的因果；在會話溝通中，開啓者的想望、情緒和信念等動機，與開啓者自我心智狀態有關，此即心智理論的一部分。每次，當點心情境開始之初，學生們會關心如何打開點心與點心的分配問題，尤其在點心分配時，他們很注意「公平」的原則，因此，他們會去注意分配人與分配方法，分配點心的人也會小心仔細的分著，此即與開啓者的信念有關的話題開啓目的。

雖然如此，畢竟學生的年紀小，對於他們喜歡的點心，總是希望自己能多得一些，不喜歡吃的點心，就拒絕到底或是送

給其他同學，AS 學生在這方面的表現最為明顯，尤其以小林和小晏，不但自己不吃，甚至還希望別的同学不要吃；例如小晏不吃糖果，他的信念就是吃糖後，會蛀牙，蛀牙很痛，因此，他拒絕吃糖；非但如此，同學吃糖的過程中，他不斷地告訴同學不要吃糖，因為吃糖會蛀牙，藉由不斷的重覆，希望同學認同他的觀念，並且與他一樣，都不要吃糖果。如此引出 AS 學生因信念目的而開啓話題。在這樣的狀況下，同學不見的認同小晏的看法，仍舊吃著糖，小晏就覺得不開心，因為他覺得自己好心告誡同學，但是同學們卻不聽他的勸戒，以致引發小晏因情緒而開啓的話題。

此外，AS 學生因為感知覺的特質，他們對味道很敏感，也比較奇特，甚至在吃法上也有不同，站在欣賞的角度來看，會覺得他的吃法有創意，可惜的是，同學們不見得懂得欣賞與認同 AS 學生的創意，其情形如例 4-17 所示；不知為何，小俊喜歡將點心泡在飲料裡吃，他認同與喜歡自己發明的這種吃法，幾次活動下來，以這樣的吃法沾沾自喜；雖然有同學覺得他這種吃法很特別，想要嚐試看看，其結果令人大失所望，同學們對他這種吃法敬謝不敏。

例 4-17：

- 1 *CH1: 又不是倒在那裡.
- 2 %com: RCH1 看見小俊將王子麵倒在杯子裡,杯子裡有果汁，叫著說.
- 3 *CCH: 不是倒在那裡面啦!
- 4 %com: 小思也提醒著說.
- 5 *CH1: 那是要倒這個的ㄟ.
- 6 %com: RCH1 指著飲料說.
- 7 *ACH: 沒辦法了阿!
- 8 *CCH: 你要變成那個,那個喔!泡麵!

- 9 *ACH: 麵.
- 10 *CH1: 茶啦!
- 11 %com: RCH1 不可思議的看著小思,搖搖頭,小思眼睛看著小俊,然後確
12 定的對 RCH1 猛點頭.
- 13 %com: 小俊低著頭撕開他的泡麵.RCH2 試著打開飲料罐.
- 14 *ACH: 你也可以吃王子茶!
- 15 *CH1: 我要吃麵.

在話題回應部分，AS 學生當第二會話者主動回應話題的次數偏低，在 AS 學生所有的話題回應中，九成以上能「立即且符合話題而進行回應」，回應不適當的狀況不到一成，其中，包括「立即回應話題但是話題掌握弱」、「立即回應但是回應不符合話題」。相對的，對照組學生當第二會話者回應話題的次數高於 AS 學生，有 65 次，接近四人的平均數；65 次的回應中，也是九成以上能「立即且符合話題而進行回應」，回應不適當的狀況不到一成，其情形為「立即回應話題但是話題掌握弱」。

比較 AS 學生和對照組學生的話題回應狀況，二者都九成以上能「立即且符合話題而進行回應」，不過，仍有回應不適當的狀況，其中以「立即回應話題但是話題掌握弱」為主，AS 學生話題回應能力較對照組學生弱。

比較 AS 學生與對照組學生，在會話開啓、開啓目的和話題回應狀況，以瞭解 AS 學生與同學互動的狀況；由資料顯示，AS 學生話題開啓多，回應少，話題開啓的目的主要多與滿足自我需求為主，與他人互動，促進同學情誼之目的而開啓話題，能力較對照組學生弱，顯示 AS 學生的會話互動行為動機較為自我，其互動目的是因為他有需求而開啓或是回應話題，而非他要參與同學的活動，增進交流而互動。

點心情境比上課、遊戲情境自由，但是，除了吃點心外，沒有事情可做，又不能離開現場，無形中，學生們就會產生許多言談的互動，也因為聊天的機會增加，在語料中可見 AS 學生談論自己有興趣的話題次數增加，此情形高頻率的出現於小晏和小文的語料，因為，他們有感興趣的特定話題，小晏喜歡有關恐龍的話題，小文喜歡有關卡通、遊戲卡的話題，也因之，他們開啓知識話題的頻率高於對照組學生。雖然各個情境中，小林沒有出現自己感興趣的話題，不過，他喜歡唱歌，常常和同學聊天時就唱起歌來，同學們也常附和他唱著歌，甚至，小林會將他要說的話，編入歌曲裡唱著，同學們也用此方法回應著他，這種狀況的頻率很高，若是放寬「自己感興趣的話題」的定義來看，音樂應該可算是小林感興趣的話題；研究語料收集結束後，小林經過重重的公平考驗，甄試進入台北市某國小的音樂資優班就讀。在點心時間，小俊雖然沒有出現感興趣或是知識相關的話題，但是，此會話特質卻呈現於其下課情境之表現。由此可知，對亞斯伯格症學生進行診斷與評量時，對於「自己感興趣的話題」展現的形式與情境，需要透過多方觀察與晤談，才能確認與驗證，如此不至於造成誤診或是造成輔導上之遺憾。

綜合上述之結果，AS 學生在點心情境中，話題開啓的次數高，作為第二會話者回應低，對照組學生與 AS 學生能九成以上立即掌握話題回應，不過對照組學生的回應能力仍優於對照組學生；AS 學生話題的開啓目的集中於「開啓者的想望」、「陳述目前狀況或看法」、「與人互動」和「知識的陳述」等四方面，對照組學生話題開啓目的集中於「陳述目前狀況或看法」以及「與人互動」二個變項，出現「請求協助」和「事件陳述」之

目的，這是對照組學生在其他情境中沒有出現的變項，AS 學生在所有情境中都沒有出現過的變項。

至於 AS 學生話題開啓失敗的原因有三，一爲 AS 學生對情境或話語的理解不佳，無法在適當的時間點開啓話題，二爲 AS 學生突然說出或是做出與情境反差太大的行爲，三爲因爲某些因素，同學們刻意忽視 AS 學生的話語；此外，點心情境得知，AS 學生特殊的感知覺與獨特的創意，最後，由於點心時間很多時間可以聊天，可以看到 AS 學生話題侷限，並且談論知識話題多，當話題被遷移時，AS 學生還不斷的試著將話題遷移至他喜歡的話題。

貳、話題持續

點心時間，國小一年級 AS 學生與同學的會話，他們話題持續的狀況如何？本段落的話題持續一樣採用合作原則，分質的原則、量的原則、相關原則和行爲方式等四部份說明之。

一、質的原則

表 4-10 呈現 AS 學生和對照組學生在點心情境之會話品質；由表 4-10 得知，在 9 個變項中，AS 學生在每一個變項都出現行爲；「提供訊息錯誤」、「堅持自己的看法與意見」、「刻板的使用會話模式」等變項的次數較高，都超過 10 次，其百分比也都高於 65%。在對照組學生部分，9 個變項中，對照組學生僅「提供錯誤訊息」變項出現行爲，3 次「提供錯誤訊息」是因爲說謊的緣故，所以是爲故意提供錯誤訊息，因爲在質的原則之中，刻意說與事實不符的話無法被視爲違反質的原則，因此，自己刻意說謊則不算說謊，所以不予統計。

比較 AS 學生和對照組學生之結果，AS 學生在質的原則之

每個變項之次數都高於對照組學生，百分比也至少高出 70% 以上，此結果顯示，AS 學生在會話時，違反合作原則之質的原則的狀況較對照組學生明顯。

表 4-10 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生點心情境質的原則之狀況

話題持續	研究對象	AS		對照組	
		N	%	N	%
質 的 原 則	說不好笑的笑話	3	100	0	0
	說出令人尷尬的話語	2	100	0	0
	仿說	5	100	0	0
	誇飾法	4	100	0	0
	提供訊息錯誤	18	85.71	3	14.29
	說反話或謊話	6	100	0	0
	無法理解反話或謊話	4	100	0	0
	堅持自己的看法與意見	58	100	0	0
	刻板的使用會話模式	22	100	0	0

說話行為是自然發展而來，是人類與生俱來的能力，然而，會話能力除了是發展的結果外，更是社會學習的成果；孩子們在成長的環境，模仿成人與同學的會話行為，學習如何與他人互動，互動時，該怎麼說，說些什麼，這些會話行為都是在社會中逐漸地形塑而來，也是重要的社交技能之一。在遊戲情境和點心情境的數據資料中，可以發現 AS 學生會「刻板的使用會話模式」，並且次數不低；透過此二情境之語料分析，瞭解四名 AS 學生社會學習的過程；從語料中得知，AS 學生平日與他人互動時，會將他們在其他情境已經習得的會話模式，刻板的用在其他情境的社會互動中，如例 4-18 所示。範例中，小林與同學為吃點心的問題溝通著，在行 2 和行 8 中，他將在家裡媽媽與他會話的模式與規則，刻板的用在他與同學們的會話中。

例 4-18：

- 1 *CH1: 我不吃.
- 2 *ACH: 那你不要吃,等一下回教室再吃.
- 3 *CH1: 不行,我打開了,我就吃阿!
- 4 *ACH: 好!
- 5 *CCH: 行阿!
- 6 *CH1: 嗯,嗯.
- 7 %com: RCH1 勉強的吃著餅乾
- 8 *ACH: 香香,香香!沒關係!
- 9 %com: 小林像在哄小孩子般的哄著同學吃

雖然「刻板的使用會話模式」的現象，在點心情境和遊戲情境中容易被發現，但是，這種會話模式的學習過程，比較不易被察覺，在所有的語料中，以小晏和小文的會話語料中最為經典，尤其小晏在 5 月 18 日與同學在點心時間的會話過程，更可窺睨得之。

吃點心時，同學們以「腦筋急轉彎」的題目互相問答著，但是，小晏無法融入同學的會話，雖然，無法融入的原因之一，是因為同學排斥他，然而，實際原因還是小晏無法理解「腦筋急轉彎」遊戲，和無法進行猜謎的活動；雖然無法融入，但是小晏非常想和同學互動，於是他很積極地努力學習，想參與遊戲，過程中，他先試著辨識與學習同學們會話的模式，因此，後來學會出「腦筋急轉彎」的題目語回答問題；學會了幾回合謎語之後，雖然，他仍然無法理解謎語內容的意義，然而，因著揣摩出同學們會話的模式，藉由此模式的運用，使得他逐漸可以和同學們一起玩「腦筋急轉彎」；後來小燕又逐漸揣摩出如何回答問題，但是，十幾分鐘會話下來，他仍無法主動的玩「腦

筋急轉彎」。

雖然，「刻板使用會話模式」的行為，可見於遊戲情境和點心情境的語料，但是，其會話模式的學習過程，只見於點心情境，可能因為點心情境，學生們有充裕的時間自由聊天所致；此外，由於點心情境學生自由的聊天，AS 學生刻板的使用會話模式發生的頻率，也比遊戲情境的發生率高。在會話模式的學習過程，AS 學生先試著辨識與同學們會話的模型，接著學習此模式，不過，他們先學習的是會話的形式，接著，理解話語意義，然而，意義的理解對他們仍有挑戰性，雖然如此，AS 學生仍願意試著去克服；然而，最終讓 AS 學生無法融入同學們的活動之原因，還是在於會話模式的應用，就是語用問題，由「刻板的使用會話模式」變項，顯示 AS 學生語用能力非常弱。

無法融入同學們的活動時，AS 學生面對不支持他的同學們，同學們不但不理會 AS 學生的互動與溝通需求，說話時故意揶揄、取笑 AS 學生，藉機對 AS 學生挑釁，對 AS 學生的行為都是採負向態度；這種情形，AS 學生雖然無法表達，但是也能清楚的感受到，這種現象可見於小晏 5 月 18 日點心情境的語料。有些 AS 學生在幾輪的會話下，將同學對他的負面態度轉為情緒，藉由情緒的語言或行為，發洩心中的難過情緒。有時，乾脆就離開團體，不再和同學會話，自己自言自語著；這種狀況在小晏、小俊和小林的會話語料最為清楚。

AS 學生在點心情境說著他感興趣的話題，而他感興趣的話題多與知識話題相關，由數據資料中，可以發現談論「知識相關話題」的次數，點心情境較其他二個情境高。從語料中得知，雖然，AS 學生對於書上的內容瞭若指掌，但是，他們並不是真正理解這些知識，只是刻板的記憶知識內容，所以，當同學不理解 AS 學生所指涉的物品，或是所提及生澀語詞的意義，或

是知識知識內容的意義時，他們無法進行解釋，只會重複這個語詞或是繞著同學的問題邊緣打轉。其狀況如例 4-19 所示。

例 4-19：

- 1 *ACH: ㄟ,食物檢測所很好用,對不對?
- 2 *CH2: 那是什麼?
- 3 %com: 意指他不知道什麼是食物檢測所
- 4 *ACH: 我知道,全部都會變紫色的.
- 5 %com: 逕自的說著,與上一個話輪的相關性很少
- 6 *CH1: 那是巧連智說的.
- 7 *ACH: 巧連智就是食物檢測所啊!
- 8 %com: 意即巧連智裡有關於食物檢測所的資料
- 9 *CH1: 那是五月號.
- 10 *ACH: 你有訂就好!

範例中，小文提及「食物檢測所」一詞，行 2 中，一名普通學生不知道小文指涉何物，於是提出問題問小文，在行 4 時，小文無法回答，只會在問題邊緣打轉著，接著，在行 6 時，另一名普通學生幫小文解套，提供答案，雖然如此，在行 7 和行 10，小文的回應仍在答案邊緣繞著，無法直接且明確的針對問題核心作回應。

不知何故，當 AS 學生無法回答別人的問話時，或是不會解釋語詞時，他們不會告訴對方「我不會」、「我不知道」，或是以其他明確的方式，告訴對方他不知道，取而代之，而是以不回應，重複語詞，重複對方的問話，甚至以自己臆測的答案等方式回應對方，其狀況如例 4-20 所示。

例 4-20：

- 1 *CH1: 那我問你,爲什麼你上課時就不乖,被老師叫起來!

- 2 *ACH: 因為他不認真.
- 3 %com: RCH1 對著小林說的,所以小林因該以第一人稱回答.
- 4 %com: 由上下文推敲,當 RCH1 在問小林時,小林覺得有被威脅感.
- 5 *CH2: 你不乖跟他不認真有什麼關係?
- 6 %com: RCH2 覺得很奇怪,問小林的話語之間有什麼關係.
- 7 *CH2: 對阿!
- 8 *ACH: 有,有關係?
- 9 *CH2: 什麼關係?
- 10 *CH1: 對呀,什麼關係?
- 11 *ACH: 你們問他,不是問我的,對不對?
- 12 %com: 小林試圖轉移焦點,但技巧不佳。

也因為 AS 學生採用此類的應對方式,如此,形成會話者間模糊溝通,形成「秀才遇到兵,有理說不清」、「愈描愈黑」的現象,如例 4-21 所示;或是造成會話的中斷。這種回應的方式與現象,值得未來進行相關研究時,研究者們進一步探討,也希望藉此現象之發現,提升 AS 學生會話回應的能力。

再者,點心時間還可以看見 AS 學生和同學互動技能與互動狀況的良窳;同學們與 AS 學生在會話的過程,AS 學生意思的表達可能很模糊,模稜兩可,甚是意思相反,此時,對於 AS 學生支持的同学,會依據當時的情境與狀況,彈性的調整自己的理解,以及揣摩與理解 AS 學生話語的意思,進而確認 AS 學生的真正意思,以滿足 AS 學生的溝通需求;若是遇見 AS 學生做錯事或霸道時,他們也會在一旁引導著,向 AS 學生澄清或解釋。甚至,有時缺乏現世感的 AS 學生說著一些不著邊際,或是不是真實的事件時,他們也能理解 AS 學生的狀況,陪著 AS 學生瞎說一翻。如範例 4-22 所示,小室明明知道小文說謊,

還是和他聊著，甚至刻意配合 AS 學生說謊。

例 4-22：

- 1 *ACH: 那個又變成第,第,第二代,加那個水是什麼東西?
- 2 *CCH: 什麼?
- 3 *ACH: 我有.
- 4 *CCH: 真的!
- 5 *ACH: 我有一部.
- 6 %com: 從小文的表情可知他在騙人.
- 7 *CH2: 拿來啊!
- 8 *ACH: 唉喲!我媽說,今天不行帶!
- 9 *CCH: 我也有一部.
- 10 %com: 小室看穿小文在騙他,所以配合起來說謊.
- 11 *ACH: 對呀,那張太長了,我媽說那張太長了,放在他那邊,他把它的沒收。

因著情境因素，AS 學生在點心情境出現「說反話或說謊」的現象，較遊戲時間多；有趣的是，由於謊言明顯，同學們都知道 AS 學生在說謊，至於 AS 學生說謊時，容易被揭穿的主要原因包括：一、內容太過於誇張，不論在過程、內容、數量方面，尤其是數量方面，最容易被當面拆穿；在「誇飾法」變項可以證明。二、描述缺乏真實感，在描述事件的鋪陳與過程中，與現實有差距。三、謊言缺乏邏輯或是邏輯不順。

一般人說謊之目的在於自我保護，或是透過說謊取得他所要的物品，AS 學生的說謊也有這二層功能，但是，由語料分析中發現，AS 學生的說謊，可能還與提升自己在團體中的地位，增進人際關係的意義，例如：小文告訴同學他有最新型且原版的電動遊戲機，事實上他沒有這樣物品；此外，小文會想樣一些不真實的事件情節，與同學聊這些情節，藉此與同學互動，

達到他想要與他人互動的需求；但是，同學很容易看出他所表達的事情是假的，而不願意與他聊，但是對他接納態度高的同學，如小室，就會和他一起”瞎掰”。可惜的是：本研究之語料不足，無法針對這部分仔細分析，有待未來的研究深入探討。

有些學生會試著當場去拆穿 AS 學生的謊言；但是，AS 學生的自我、執著，加上語言和情境的理解能力不佳，對於他人意圖的理解弱，因此，不是那麼能理解與掌握狀況，所以當同學在拆穿他的謊言時，他無法確切察覺到同學的溝通意圖，所以，一直編著謊言。

AS 學生會承認自己說謊，不是因為他知道謊言被拆穿，心理感到羞赧，而停止說謊，主要原因是他心智能力弱，無法理解自己的心智，以及臆測對方溝通意圖，所以，他很難察覺到對方要拆穿他的謊言；由於構思謊言的能力不足，所以，最後當謊言編不下去時，才會承認或停止說謊；因為經過一段時間的觀察與自我覺察，AS 學生才發現對方知道他在說謊，並試著拆穿他的謊言。

例 4-23：

- 1 *CH2: 拿來啊!
- 2 *ACH: 唉喲!我媽說,今天不行帶!
- 3 *CCH: 我也有一部.
- 4 %com: 小室看穿小文在騙他,所以配合起來,也在說謊.
- 5 *ACH: 對呀,那張太長了,我媽說那張太長了,放在他那邊,他把它的沒收.一千.
- 6 一千年.
- 7 %com: 小文不知該如何說謊說下去
- 8 *CCH: 我不信啦,一千年,我早就死了!
- 9 *ACH: 五十年.
- 10 *CH2: 胡說八道.

- 11 %com: 小文的謊言被拆穿.
- 12 *CCH: 五十年也死了呀!
- 13 *ACH: 哪有!
- 14 *CCH: 老公公了啦!
- 15 *ACH: 我記得我五十四年次.
- 16 *CCH: 我都變成老摳摳了啦!
- 17 *ACH: 哪有呀,你國中啦!
- 18 *CCH: 那你也國中啦.
- 19 %com: 小文被小室吐槽,很不高興,拿麵丟小室.
- 20 *CCH: 唉喲!你一百歲是老古董了.
- 21 *ACH: 哈哈!

例 4-23 中說明小文說謊的情形，小文、小室平時就是好朋友，常常在一起玩，因此，當小文說謊時，小室和同學很快就發現，並且試著要當面拆穿小文的謊言，其實小室和同學的話語已經很明白，但是，小文沒有察覺到他們的意圖，還是繼續編著謊，一直到他編不下去，他才停止說謊的行為。

二、量的原則

表 4-11 中得知 AS 學生在點心情境，其量的原則之 6 個變項出現行為，除「資料過於冗繁」變項外，其餘 5 個變項之次數和比率都很高，對照組學生只出現「無法對聽者提供足夠的訊息」和「無法立即說出完整句」，其次數和百分比比較 AS 學生低很多。

由語料也得知，AS 學生在點心情境的會話參與量不是太多就是太少，參與太多是因為他對那個話題感興趣，參與太少是因為他對那個話題的興趣不高，將自己置身於情境之外，顯示

AS 學生過度選擇話題；並且，話語既刻板又冗繁，於是出現喃喃自語，或是不斷刻板重複相同的訊息，讓人覺得他過於嘮叨。結果顯示 AS 學生在點心情境話題持續時，較對照組學生明顯違反合作原則之量的原則。

表 4-11 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生點心情境量的原則之狀況

話題持續	研究對象	AS		對照組	
		N	%	N	%
量的原則	無法對聽者提供足夠的訊息	13	72.22	5	27.78
	自己不斷刻板的重複相同的訊息	44	100	0	0
	整個話題過程將自己置身情境外	33	100	0	0
	資料過於冗繁	7	100	0	0
	無法立即說出完整句	41	67.21	20	32.79
	喃喃自語	25	100	0	0

三、相關原則

學生在點心情境之相關原則的結果如下表 4-12 所示。由表 4-12 可知，相關原則之 14 個變項中，AS 學生除了在、「詢問與話題無關的問題」、「無法理解時進一步確認」以及「無法臆測事情的改變」等 3 個變項的次數為零外，其餘 11 個變項都有行為發生；11 個變項之中，「學究式的提供答案或是回應」、「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「說出與情境無關的話語」、「以自己的意見去要求對方」、「無法確認當時的情境」、「話題或行為還在先前的話題」和「無法臆測對方的意圖」等 7 個變項之次數都高於 10 次，其百分比也高。

對照組學生在相關原則之 14 個變項中，只有 3 個變項有行為發生，包括有「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「無法理解時進一步確認」、「沒有用語詞或行為回應對方」，雖然對照組學生在「話題的回答很邊緣（掌握弱）」有行為發生，但僅有

1 次。此外，「沒有用語詞或行爲回應對方」的次數還高達 15 次，「無法理解時進一步確認」、「沒有用語詞或行爲回應對方」的百分比也高達 50% 以上。

表 4-12 國小一年級亞斯伯格症學生點心情境話題持續---相關原則之狀況

話題持續	研究對象	A S		對照組	
		N	%	N	%
相 關 原 則	學究式的提供答案或是回應	27	100	0	0
	話題的回答很邊緣（掌握弱）	73	98.65	1	1.35
	詢問與話題無關的問題	0	0	0	0
	提供與問題無關的答案	9	100	0	0
	說出與情境無關的話語	54	100	0	0
	以自己的意見去要求對方	20	100	0	0
	無法確認當時的情境	67	100	0	0
	話題或行爲還在先前的話題	35	100	0	0
	無法理解時進一步確認	0	0	5	100
	沒有用語詞或行爲回應對方	8	34.78	15	65.22
	因其語言引起他人情緒	5	100	0	0
	無法臆測對方的意圖	14	100	0	0
	無法臆測物品的改變	1	100	0	0
	無法臆測事情的改變	0	0	0	0

比較 AS 學生和對照組學生的結果，可知 AS 學生在 14 個變項中，出現的變項多於對照組學生，「詢問與話題無關的問題」以及「無法臆測事情的改變」等 2 個變項，二者的次數為零，此外，除「無法理解時進一步確認」、「沒有用語詞或行爲回應對方」二個變項，對照組學生高於 AS 學生外，AS 學生在其餘 10 個變項之次數與百分比，都是高於對照組學生，顯示 AS 學生違反會話持續之相關原則的情形較對照組學生高。

值得注意的是，「無法理解時進一步確認」的變項屬於正向的變項，因此，需要反向解釋；由資料得知，對照組學生有確認話題能力，AS 學生無法去確認訊息。

點心時間有許多言談互動的時間，在會話語料中可以看

到，當同學們已經將話題遷移到下一個話題時，AS 學生還停留在上一個話題的現象；這種「話題或行爲還在先前的話題」現象，有二種發生原因，一則由於 AS 學生注意力遷移弱，加上語言和情境的理解能力不佳，所以，當同學將話題遷移時，他還沒有注意到話題已經遷移，故此；二則由於先前大家談論著他有興趣的話題，AS 學生欣喜的談論著，當話題被遷移時，固著性高的 AS 學生，不願意轉移話題，話題一直停留在他喜歡的話題上，故不想遷移。

由語料可知，當第二個現象發生時，AS 學生希望讓話題再遷移到他感興趣的話題，此時，他會用盡所有的方法去遷移話題，例如突然的插話，或是直接制止他人說話，或是接話，但是所接的話語先前話題完全不相干，接回自己想說的話。

面對於 AS 學生的話題停留在上一個話題之現象，對 AS 學生比較支持的同學們，他們會很彈性的調整自己，依據 AS 學生的話語回應，如此，話題又會遷移回上一個 AS 學生喜歡的話題。或是，同學們會提醒 AS 學生他們現在談論的話題，引導著 AS 學生遷移，如此，AS 學生就會順利遷移到下一個話題。當然，多數時候是 AS 學生自己發現他的話題不對，自己遷移。

從語料可知，由於 AS 學生對他人「溝通意圖的臆測弱」，在其他情境也是如此，此外，他們對於事件或物品的改變的臆測能力也弱，這些現象都顯示 AS 學生心智理論能力弱的問題；也因此，當同學們平時說謊話時，他完全無法察覺，甚至信以為真。由語料中也得知，因為此現象，同學以為他不夠聰明，在很多事情上想佔 AS 學生的便宜，例如將最不好的點心給 AS 學生，告訴他點心不多，他只能分一點點等等理由，想要欺騙他，然而，AS 學生的認知能力是足以辨認同學的這些小技倆，

加上內在對點心想望強，所以能運用他的認知能力去拆穿同學對他的欺騙；當 AS 學生發現被欺騙時，會非常生氣，於是彼此間容易發生衝突。

四、行爲方式

學生在點心情境行爲方式表現的狀況，如下表 4-13。表 4-13 得知，AS 學生在行爲方式之 13 個變項，除「輪流困難」之外，其餘 12 變項都有行爲發生，其中以「說話口氣過於成熟或幼稚」、「插話」、「以行爲代替語詞回應」和「音量過大或是過小」等 4 個變項之次數高於 10 次，此外，雖然「揶揄或挑釁的語詞或行爲」、「造成別人情緒不穩定」、「與他人發生肢體衝突」、「與他人發生口語衝突」等變項的次數不高，卻是會影響互動的品質、會話的進行與結果之重要因素。

表 4-13 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生點心情境行爲方式之狀況

話題持續	研究對象	AS		對照組	
		N	%	N	%
行 爲 方 式	說話時眼睛沒有注視對方或是眼神 方向錯誤	3	75	1	25
	說話口氣過於成熟或幼稚	16	100	0	0
	輪流困難	0	0	0	0
	互動或回應時反應延宕	9	100	0	0
	插話	16	80	4	20
	自我行爲修正	2	100	0	0
	規範他人行爲	4	80	1	20
	以行爲代替語詞回應	23	63.89	13	36.11
	音量過大或是過小	36	94.74	2	5.26
	揶揄或挑釁的語詞或行爲	5	45.45	6	54.55
	造成別人情緒不穩定	6	66.67	3	33.33
	與他人發生口語衝突	5	83.33	1	16.67
	與他人發生肢體衝突	1	100	0	0

對照組學生在「輪流困難」、「自我行爲修正」、「口氣過於

成熟或幼稚」、「與他人發生肢體衝突」等 5 項的發生次數為零；「以行為代替語詞回應」的次數高於 10 次，但是，在「揶揄或挑釁的語詞或行為」的百分比最高，13 個變項中，以「揶揄或挑釁的語詞或行為」、「造成別人情緒不穩定」、「與他人發生口語衝突」3 個變項，是導致學生間不和諧狀況的主因。

比較 AS 學生和對照組學生的結果顯示，在 11 個變項，AS 學生的次數與百分比高於對照組學生；此外，在「說話口氣過於成熟或幼稚」、「互動或回應時反應延宕」、「自我行為修正」、「與他人發生口語衝突」等 4 個變項為 AS 學生才出現的行為。由上述資料顯示，AS 學生在點心情境的會話，其話題持續較對照組學生明顯違反合作原則之行為方式。

由統計數字和語料可知 AS 學生與同學的會話中，口語衝突、情緒和問題行為形成因果循環；由於 AS 學生的語言或行為，導致普通學生主動出現挑釁或揶揄 AS 學生的話語，AS 學生也會被動的揶揄對方，如此，讓彼此的情緒都呈現不穩定的狀態，無形中，讓整個情境出現不和諧氣氛，接著，延伸出學生們間肢體或口語的衝突；此狀況成一惡性循環，此狀況如例 4-24 所示；當同學對 AS 學生的支持度高時，不至於發生太大的衝突；若同學對他的支持度不足時，那們彼此間會產生嚴重的肢體與口語的衝突。

例 4-24：

- 1 %com: 小林要工具玩黏土，小新霸佔著不給，還笑小林和另二位同學
- 2 *ACH: 唉喲!快點借我鬆餅機,再不借的話,我就揍你.
- 3 *CCH: 揍就揍阿,誰怕誰?
- 4 *ACH: 呵呵呵呵!
- 5 *CCH: 誰怕誰呀!哈哈哈哈哈!
- 6 %com: 仿說

- 7 *ACH: 唉喲,趕快借我鬆餅機,這是我要做的鬆餅盤~!
- 8 %com: 小林再次向小新要求.
- 9 *ACH: 借我鬆餅機,借我一個鬆餅機,要不然我就把你的鬆餅砍掉.
- 10 %com: 小新到桌上拿一些新的紅色黏土,拿到以後很高興.
- 11 *CCH: 喔,好色喔,好色!
- 12 %com: 他的意思是拿到很好的顏色.
- 13 *CCH: 又有新的好玩了!
- 14 *ACH: 借我鬆餅機,一下下,等一下我就可以還給你們囉!
- 15 %com: 小林前二次威脅的口氣不成,現在換成比較溫和的談判口氣.
- 16 %com: 小林邊說的時候,邊站起來,走向小新.小新看見小林走過來,趕緊將
道具放在兩腳之間.
- 17 *CCH: 等一下,幹嘛,我還要用!
- 18 %com: 小新邊說時,一手將器具藏好,保護好,一手去推擠小林.

由 AS 學生在話題持續的結果可知，和對照組學生相較之下，AS 學生在質的原則、量的原則、相關原則和行爲方式等變項之違反合作原則的情形明顯。

參、話題遷移

國小一年級 AS 學生在點心時間與同學的會話，其話題遷移的狀況如下 4-14 所呈現。

由表 4-14 得知，AS 學生話題遷移成功的次數有 68 次，佔所有話題的 25.28%，話題遷移的狀況多屬於自然遷移，佔 AS 學生所有話題遷移的 98.53%；非自然遷移的情形之百分比很低，僅出現過 1 次，佔 0.41%。接著，在遷移類型方面，AS 學生話題遷移類型主要集中於「同上個主話題下的次話題」、「重新開啓一個與先前話題無關的主話題」、「遷移至先前出現的主

話題」等 3 個變項，三者約佔 AS 學生遷移次數之九成，其中以「同上個主話題下的次話題」出現的次數最高，除此三項外，其餘各項出現的次數都不高。

表 4-14 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生點心情境話題遷移之狀況

話題遷移		研究對象		AS		對照組		
				N	%	N	%	
自然遷移	全部遷移次數	成		68	61.82	42	38.18	
		敗		9	90	1	10	
	重新開啓一個自主話題	與先前話題完全無關	成		16	14.55	6	5.45
			敗		2	20	1	10
		與先前話題部分相關	成		3	2.73	0	0
			敗		0	0	0	0
	同上個主話題下的次話題	成		33	30	28	25.45	
		敗		6	60	0	0	
	遷移至先前出現的主話題	成		15	13.64	8	7.27	
		敗		1	10	0	0	
	對目前立即活動或事件進一步進行斡旋或澄清	成		0	0	0	0	
		敗		0	0	0	0	
小計		成		67	60.9	42	38.18	
		敗		9	90	1	10	
非自然遷移	被強行插話	成		1	0.91	0	0	
		敗		0	0	0	0	
	被學生行為干擾	成		0	0	0	0	
		敗		0	0	0	0	
	背學生情緒干擾	成		0	0	0	0	
		敗		0	0	0	0	
	被情境中的事、物影響	成		0	0	0	0	
		敗		0	0	0	0	
	小計		成		1	0.91	0	0
			敗		0	0	0	0

對照組學生方面，在 269 個次話題中，對照組遷移了 42 個話題，其百分比有 15.61%，話題遷移的狀況全部都屬於自然遷移。對照組學生話題遷移的類型只有三類型，分別為「同上個主話題下的次話題」、「重新開啓一個與先前話題無關的主話題」、「遷移至先前出現的主話題」，並且，主要集中於「同一

個主話題下的次話題」，共有 28 次，佔對照組學生所有話題遷移的 66.67% ，其他二個遷移類型的變項，次數與百分比都不高；除此之外，其餘各個變項的比率為零。

AS 學生和對照組學生比較之下，AS 學生話題遷移次數比對照組學生高出許多，約為對照組學生的 1.5 倍 (1.619%)；不論 AS 學生或是對照組學生，其話題遷移的狀況，九成五以上屬於自然遷移。相同的，二者的話題遷移成功類型集中在三類，分別為「同上個主話題下的次話題」、「重新開啓一個與先前話題無關的主話題」、「遷移至先前出現的主話題」。

至於話題遷移失敗的情形，AS 學生話題遷移失敗的次數有 9 次，佔 AS 學生所有話題遷移的 3.35% ；至於遷移失敗的狀況，都在自然遷移，主要分配於「同上個主話題下的次話題」、「重新開啓一個與先前話題無關的主話題」、「遷移至先前出現的主話題」三變項。至於對照組學生遷移失敗的次數僅 1 次。

比較 AS 學生和對照組學生話題遷移失敗的狀況，雖然 AS 學生話題遷移次數較高，但是，其遷移失敗的次數也較對照組學生高；二者話題遷移失敗都屬於自然遷移。

第四節 亞斯柏格症學生與同學在下課情境中的話題開啓、話題持續與話題遷移狀況

與上述二個情境不同，下課時間是最自由、最開放的情境，AS 學生受到自我特質的影響，下課情境與他人會話互動時間較先前二個情境短，其互動狀況為學校自然的下課情形，AS 學生與對照組學生分別與校內同學自然互動的語料，本情境的下課情境包括有學生早上到校後至級任老師進班級前，下課 10

分鐘，課間活動 15 分鐘，第四節下課至領取營養午餐前，還有打掃時間等等，每個情境的持續時間不會超過 15 分鐘。由於，下課情境與上述二個情境差異較大，在語料收集、語料篩選、語料內容、學生互動情形等等，先行述說，其結果如下。

在被分析語料的篩選，研究者將所收集到的所有語料，全部先聽一次，剔除會話持續期間，與師長、學生家長對話的檔案，保留與同學的會話，會話品質較佳之語料檔案；接著，紀錄下課情境中，AS 學生、對照組學生與同學會話的持續時間多於 5 分鐘者，再從這些檔案，逐一轉錄為文字檔，最後，再從這些文字檔中找出符合會話定義的檔案，進行分析。

值得一提的是，研究者在收集下課情境語料時，先幫 AS 學生和對照組學生掛上錄音筆，然後研究者遠遠的跟著 AS 學生，觀察紀錄 AS 學生下課的情形，直至上課鐘聲響起再收回錄音筆；至於，對照組學生方面，則待收回錄音筆時，研究者再詢問對照組學生下課情境做些什麼活動，然後紀錄之。然而，研究者在挑選 AS 學生與對照組學生下課情境的聲音檔中發現，對照組學生部分，只要錄音品質清晰，那麼，其聲音檔幾乎都適於當做研究語料；相對地，AS 學生的下課情境之聲音檔，則不如此，除了錄音品質外，研究者還需紀錄該資料的會話時間、與誰互動、互動內容，話語的清晰度等等，然後，進行排除工作，挑選較合適的聲音檔，經研究者初步篩選，合適的資料不到全部聲音檔之一半，然後進行文字稿之轉錄，最後再由這些檔案中，再次篩選約原始資料的三分之一，進行語料編碼與分析。

值得一提的是，本研究的四個 AS 學生中，小文與小室是好朋友，所以下課時，常常一起玩，因此語料常出現共同互動；而小俊、小晏和小林三名 AS 學生，和他們的對照組同學雖然

不是要好的朋友，其下課語料中，也會出現他們共同互動的情形。為增加語料的多樣性，以及時間計算的合理性，研究者將他們互動的語料僅歸給一方，其歸類的準則以內容的互動量為主，若內容中，AS 學生互動量多，則歸於 AS 學生，對照組學生再找其他合適之語料，反之亦然；進行編碼與分析時，二者共同互動的語料，也分別編碼與分析，但是，在次數統計時，歸屬 AS 學生部份的語料，僅統計 AS 學生之次數，對照組學生之次數，則不予統計，反之亦然。

雖然學生們在本研究互動時間量，三個情境幾乎相當，但是，下課情境中，由於每次收集的持續時間，不會超過 15 分鐘，較遊戲情境和點心情境短，再者，學生們在下課情境的互動狀況，不似遊戲情境和點心情境密集，因之，有些出現於遊戲情境和點心情境的現象，無法在下課情境收集到，或是所收集到的量很少。因此，本節中需要一提的是，下課情境中，有些現象的次數為零或次數很低，此結果無法說明下課情境沒有這種現象，或是這樣的現象不足以注意，而是因為情境因素，無法讓某些重要的行為顯現出來而已。

此外，再值得一提的是，遊戲情境與點心情境中，AS 學生與對照組學生在同一個情境互動中，因此研究結果中的某些變項，含有 AS 學生與對照組學生交互作用下的結果，此結果由其表現在話題持續與話題結束的部分，如話題持續之「造成他人情緒不穩定」等變項，和話題結束的所有變項。但是，在下課情境中，由於情境因素、互動對象和結果統計方式等等原因，研究結果即無法看到 AS 學生與對照組學生互動時所產生的交互作用。

有關國小一年級亞斯柏格症學生下課情境中，其話題開啓、話題持續、話題遷移等結果，以下分別說明之。

壹、話題開啓

下課情境中，AS 學生、對照組學生與同學的會話，其話題開啓的資料呈現於表 4-15。由表 4-15 得知，AS 學生在 104 個次話題中，開啓了 55 次，當第二會話者回應話題 37 次，回應中超過九成能立即且掌握話題回應，有 6 次話題開啓失敗的狀況，重複開啓話題的狀況也有 6 次，沒有開啓話題後狀況怪異的現象，只有一次開啓自己喜歡的話題。

表 4-15 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生下課情境話題開啓之狀況

話題開啓	研究對象	AS		對照組		
		N	%	N	%	
目的	開啓者的想望	11	11.83	2	2.15	
	開啓者的信念	0	0	0	0	
	開啓者的情緒	2	2.15	0	0	
	知識的陳述	1	1.08	0	0	
	規範行爲	0	0	0	0	
	陳述目前狀況或想法	24	25.81	17	18.28	
	與人互動	17	18.28	19	20.43	
	事件陳述	0	0	0	0	
	請求協助	0	0	0	0	
	小計	55	59.14	38	40.86	
	對方 開啓 後的 回應	回應符合話題 立即回應	話題掌握弱	1	1.3	0
話題掌握恰當			35	45.45	40	51.95
延宕回應		話題掌握弱	0	0	0	0
		話題掌握恰當	0	0	0	0
回應不符合話題		對方無回應	0	0	0	0
		立即回應	0	0	0	0
		延宕回應	1	1.3	0	0
		小計	37	48.05	40	51.95
話題 開啓 後狀 況		開啓後失敗	6	100	0	0
		重複開啓	6	100	0	0
	話題開啓後情境怪異	0	0	0	0	
	開啓自己有興趣的話題	1	100	0	0	

在 98 個次話題中，對照組學生開啓 38 次，作為第二會話者回應 40 次，40 次回應都是能夠立即的適當的掌握話題，沒有開啓失敗的狀況，開啓後沒有怪異的狀況，也沒有開啓自己感興趣的話題。

就開啓目的來看，AS 學生在 55 個次話題之話題開啓目的，主要分佈於三方面，分別為「陳述目前狀況或想法」、「與人互動」以及「開啓者的想望」等；此外，也會開啓「開啓者的情緒」和「知識陳述」的話題，只是比率很低。而對照組學生話題開啓的目的，主要在於「陳述目前狀況或想法」和「與人互動」等二個變項，雖然也有出現開啓關於「開啓者的想望」的話題，不過出現的次數很低，僅有 2 次。

AS 學生和對照組學生在開啓目的部份相較之下，可知 AS 學生話題開啓的目的，變項比對照組學生多，除了「陳述目前的狀況或想法」以及「與人互動」等二個變項外，在「開啓者的想望」變項也是重點。

由數據中可看出，AS 學生「與人互動」之目的，佔其開啓話題目的第二高次數，表面上看來，其互動之內在動機在於其社會需求，與人進行交流；然而，從語料內容分析發現，其互動最終目的，真正在滿足自己想望、信念、情緒等方面的需求，此現象可以由 AS 學生與同學的下課互動來看。

下課情境事件，AS 學生會出現一廂情願，過度熱心、主動的表現；雖然「熱心」是件好事，然而，若是「過度熱心」帶給互動雙方的結果，不見得是提供幫助，反倒可能互相傷害。

下課情境語料發現，AS 學生以自我的需求、想法、看法出發，單方面視自己的想法是他人所需要的，因此，自以為是的強加在他人身上；也因為過於自我的緣故，他的熱心、熱情

行爲，無形中造成別人困擾，讓對方覺得無奈與生氣、甚至讓別人想要逃避，或是當下不知如何是好，形成 AS 學生「拿熱臉去貼別人冷屁股」的現象。

令人擔憂的是，由於探測對方溝通意圖能力弱，加上語言理解差，AS 學生無法感受對方的拒絕，反倒自認爲「良性的」互動，堅持他的互動方式，以自己的意見要求對方，造成他人的不舒服，此現象顯示出 AS 學生社交技巧不佳，更顯示出造成 AS 學生人際關係不佳的因果關係。其熱心過度的狀況如例 4-25 所示。

例 4-25：

- 1 %com: 小俊從資源教室到普通班去找資源教室的學生。
- 2 *ACH: 123,321,我,我,陳奕弘!陳奕弘!
- 3 *RCH: 我在這裡!
- 4 *ACH: 噢~ 要去上課了啦!
- 5 *RCH: 好哇!
- 6 *ACH: 走,我怕你腳受傷,我扶你去啦!
- 7 %com: 原來陳奕弘下一節要去資源教室上課,之前他腳受傷,小俊主動到
- 8 教室接他去上課.
- 9 %com: 其實陳奕弘的腳已經好了,小俊的想法還在以前的記憶。
- 10 *RCH: 什麼時候上課?現在嗎?
- 11 *ACH: 對!
- 12 *RCH: 等一下!
- 13 *ACH: 你要讓我扶吧!
- 14 *RCH: 我好了呀!
- 15 *ACH: 我怕你這樣子,我怕你那個~!我怕你腳還是有刺!對呀!
- 16 *RCH: 誰叫你來的?
- 17 *ACH: ~?

- 18 *RCH: 沒人?沒人嗎?
- 19 *ACH: 因爲,因爲,我~
- 20 %com: 小俊不知該如何回答!
- 21 %com: 二人往資源教室走去
- 22 *ACH: ㄨ~ㄨ~
- 23 %com: 陳奕弘又跑回教室.
- 24 %com: 靜默 17 秒
- 25 %com: 小俊回一年五班的教室門口
- 26 *ACH: 奕弘,好了沒呀?柏弘好了沒?陳奕弘!
- 27 %com: 陳奕弘進教室後,遲遲不出來。
- 28 %com: 上課鐘響
- 29 *ACH: 奕弘,上課了!
- 30 *RCH: 你是誰呀?
- 31 %com: 一年 3 班的學生問.
- 32 *ACH: 我是他朋友,他認識我!
- 33 %com: 小俊生氣的說.
- 34 %com: 陳奕弘總算出來了
- 35 *ACH: ㄟ,來了,我扶你下去,我怕你的腳還是那個.慢慢走,我怕你滑倒!
- 36 *RCH: 別擔心,我不會滑倒啦!
- 37 %com: 靜默 14 秒.

由語料得知,小俊想到資源教室有一位同學腳受傷,行動不便,基於愛心助人,他主動到班級接那位同學到資源教室上課;到班級後,那位同學告訴小俊他的腳已經好了,不需要再協助,但小俊不接受對方婉拒,執意要扶他到資源教室,高固執性,無法彈性調整自己,加上他們理解他人意圖的能力弱,如此,剛開始時,同學表面假裝要和他一起到資源教室,走一

段路後，卻往後跑回教室，明顯表現出拒絕小俊熱心的行爲，無奈，小俊不理解同學行爲的意義。同學回教室後，他也跟著回到同學的教室，在教室門口等同學，直到上課鐘響，還在教室門口叫著同學，同學避著他，不願意出來，他還是無法理解這樣的行爲意圖與意義，仍是繼續的叫著，引起其他同學側目；最後，因爲上課時間到了，同學無奈出來到資源教室上課；同學出來後，小俊仍要攙扶他，無視於同學先前與當下的拒絕行爲，同學迫於無奈，只得讓小俊幫忙。

綜合上述資料得知，下課時間，AS 學生話題開啓次數與比例高出對照組學生許多，然而，回應次數較對照組學生少；回應時，雖然九成以上能恰當的掌握話題，但是，話題回應的能力仍較對照組學生弱，話題開啓失敗，會再重複開啓，也會開啓自己有興趣的話題。就開啓目的來看，AS 學生話題開啓目的主要爲「陳述目前狀況或想法」、「與人互動」以及「開啓者的想望」等，而對照組學生話題開啓的目的在於「陳述目前狀況或想法」和「與人互動」等二個變項。

在質性分析方面，下課時 AS 學生會表現出過度熱心的行爲，單方面視自己的想法是他人所需要的，自以爲是的強加在他人身上，無形中造成別人的困擾。

貳、話題持續

話題持續在於瞭解會話時內容的局部連貫性；本研究有關話題持續主要在於瞭解會話者違反合作原則的情形；有關 AS 學生與對照組學生在下課時間與同學的會話，其結果如表 4-16、表 4-17、表 4-18、表 4-19 所示，以下分別說明之。

一、質的原則

質的原則部份結果呈現於表 4-16。由表 4-16 可知，AS 學生在下課情境 9 個變項中，出現 4 個變項行爲，「堅持自己的看法與意見」之出現次數高於 10 次，此外，「提供訊息錯誤」、「說反話或謊話」等只出現於 AS 學生。對照組的結果顯示，對照組學生 9 個變項中，僅出現「堅持自己的看法與意見」，其次數僅 1 次。

表 4-16 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生下課情境質的原則之狀況

話題持續	合作對象	AS		對照組	
		N	%	N	%
質 的 原 則	說不好笑的笑話	0	0	0	0
	說出令人尷尬的話語	0	0	0	0
	仿說	0	0	0	0
	誇飾法	1	100	0	0
	提供訊息錯誤	3	100	0	0
	說反話或謊話	3	100	0	0
	無法理解反話或謊話	0	0	0	0
	堅持自己的看法與意見	16	94.12	1	5.88
	刻板的使用對話模式	0	0	0	0

再由語料可知，下課情境中，由於 AS 學生的「堅持自己的看法與意見」，導致與其互動同學產生許多情緒，如此，二者情緒互相交互作用，造成 AS 學生與互動同學的不良互動結果；其狀況如例 4-32。

由上述資料可知，除了次數為零的變項，AS 學生在各個變項所發生的次數都高於對照組學生；在「堅持自己的看法與意見」，AS 學生高於對照組學生很多；結果可知 AS 學生違反合作原則之質的原則情形較對照組學生高，AS 學生由於過於堅持自己的意見與看法，造成與同學互動結果不良。

二、量的原則

下課情境 AS 學生與對照組學生違反合作原則之量的原則情形，其結果如表 4-17 所示。

結果顯示，AS 學生在下課情境中，除了「整個會話過程將自己置身情境外」變項為零之外，其餘各個變項都有行為發生；「自己不斷刻板的重複相同的訊息」、「資料過於冗繁」和「喃喃自語」3 變項是 AS 學生才出現的行為。

「整個會話過程將自己置身情境外」變項會出現次數為零之原因，與研究目的和語料登錄有關，因為本研究目的在於探討 AS 學生和同學會話時的狀況，故此，只登錄 AS 學生和同學會話的語料，至於 AS 學生下課獨自一人、和師長的對話，皆不登錄，也不編碼與分析；加上，在下課情境，AS 學生會主動與同學互動與會話，主要在於他有溝通的動機，想要和他人互動，所以，就不會出現「整個話題過程將自己置身情境之外」之行爲。

不過，四位學生下課情境全部收集 609 分 33 秒的時間中，要找出 AS 學生持續與他人會話互動的語料，以進行登錄，實屬不易；透過一則則語料的傾聽，研究者找出符合研究目的，並且可以進行分析的 188 分 45 秒，約為所收集資料之三分之一，可知下課語料的收集，有一定的難度。

表 4-17 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生下課情境量的原則之狀況

研究對象	AS		對照組	
	次數	百分比	次數	百分比
無法對聽者提供足夠的訊息	11	84.62	2	15.38
自己不斷刻板的重複相同的訊息	7	100	0	0
整個話題過程將自己置身情境外	0	0	0	0
資料過於冗繁	4	100	0	0

無法立即說出完整句	15	53.57	13	46.43
喃喃自語	11	100	0	0

在所收集 AS 學生所有的下課語料，發現 AS 學生下課時間多獨自一人，與同學或師長互動的時間不多；與師長互動多於與同學互動，和師長的互動多為單向的告知事情，以及執行老師交辦的事項，與同學的互動，多為平行遊戲或是追逐遊戲。至於，對照組學生僅出現「無法對聽者提供足夠的訊息」、「無法立即說出完整句」的變項。

AS 學生很喜歡下課，每次活動還在進行，鐘聲響起，他們就會問「下課了嗎？」，想下課回教室；下課時，同學問他在做什麼？他們的回答「我在休息！」(霖)、「我在算有多少隻恐龍」(晏)、小文喜歡唱著歌，小俊喜歡到教室外面逛著，東看看西瞧瞧；下課時他們可以休息，看自己喜歡的書，校園到處逛逛，可以看到很多人、很多事情，或是回到自己的世界中，他們會喃喃的說自己喜歡的事情或是故事，這些事情，若是上課時說，會被同學制止，因為他們干擾上課，還有，喃喃自語的行為也會被同學譏笑，因此，對他們而言，下課時，他們就自由了。

AS 學生和對照組學生相較之下，「無法對聽者提供足夠的訊息」、「無法立即說出完整句」一變項是二者共同出現的行為，「整個話題過程將自己置身情境外」是二者都沒有出現的行為，不過，AS 學生沒有出現此行為的原因和對照組學生不同。此結果顯示下課情境中，AS 學生違反合作原則之量的原則較對照組學生嚴重。從質性分析瞭解 AS 學生喜歡輕鬆自由的下課情境。

三、相關原則

AS 學生和對照組學生在下課時間與同學的會話，其相關原則的結果如下表 4-18 所示。由表 4-18 得知，AS 學生在相關原則之 14 個變項中，出現 10 個變項的行為，「詢問與話題無關的話題」、「無法理解時進一步確認」、「無法臆測物品的改變」、「無法臆測事情的改變」等 6 個變項的行為出現次數為零，此外，在「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「以自己的意見去要求對方」、「無法確認當時的情境」等三個變項的次數高達 10 次以上，其發生次數與百分比比較高。

表 4-18 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生下課情境相關原則之狀況

話題持續	研究對象	AS		對照組	
		N	%	N	%
相 關 原 則	學究式的提供答案或是回應	3	100	0	0
	話題的回答很邊緣（掌握弱）	12	92.31	1	7.69
	詢問與話題無關的問題	0	0	0	0
	提供與問題無關的答案	2	100	0	0
	說出與情境無關的話語	2	100	0	0
	以自己的意見去要求對方	10	100	0	0
	無法確認當時的情境	11	100	0	0
	話題或行為還在先前的話題	1	100	0	0
	無法理解時進一步確認	0	0	4	100
	沒有用語詞或行為回應對方	7	100	0	0
	因其語言引起他人情緒	3	100	0	0
	無法臆測對方的意圖	2	100	0	0
	無法臆測物品的改變	0	0	0	0
	無法臆測事情的改變	0	0	0	0

至於對照組方面，在 16 個變項中，對照組學生的行為僅出現在「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「無法理解時進一步確認」等 2 個變項，並且次數都不高，其餘各項的發生次數為零。

AS 學生和對照組學生相較之下，在 14 個變項中，AS 學生

出現的行為高於對照組學生，除「無法理解時進一步確認」變項外，AS 學生在各個變項之發生次數高於對照組學生；在「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「以自己的意見去要求對方」、「無法確認當時的情境」等變項，二者的次數相差較大。AS 學生和對照組學生二者共同出現的行為，僅有「話題的回答很邊緣（掌握弱）」一變項，此外，「無法臆測物品的改變」「無法臆測事情的改變」等 2 個變項，是二者共同未曾出現的變項。由上述結果顯示，AS 學生違反相關原則的情形較對照組學生明顯。

16 個變項之中，與其它變項不同，「無法理解時進一步確認」變項，為正向的變項，此變項次數越高，代表其狀況越佳，由資料顯示，對照組學生的發生次數較 AS 學生高，顯示對照組學生再次確認問題的能力高於 AS 學生。

由下課語料中得知，AS 學生對遊戲規則的理解也是依據自己的想法去理解、去玩，所以容易與他人發生糾紛，發生糾紛時，語言能力不佳，加上他當下情境的理解弱，因此，其他同學解釋給他聽他犯錯的理由，他無法接受同學的意見，仍執意自己的想法。向他解釋並提醒後，再給他機會一起玩時，同樣的狀況不斷發生。此外，在同學向他說明時，同學已經對他生氣，加上他對情境理解弱，與無法感受到同學的情緒，依然故我，甚至表現出不在乎的樣子，讓同學更生氣，尤其是女同學；因此，從他所表現的態度，同學認為他是來搗蛋的，雙方為此常常告到老師那裡去，其狀況如例 4-26。

當學生到老師那邊告狀時，老師會向同學解釋 AS 學生的狀況，希望同學發揮愛心，要同學多禮讓，多讓他參與活動，可能還配上一些獎懲制度，雖然，基於教育的立場，老師的做法是中性的，希望透過同學們的愛心，協助 AS 學生；不過，這樣的狀況下，普通學生可能會將其解讀為老師偏心，特別優

待 AS 學生；長期下來，心中會覺得忿忿不平，加上，向老師告狀也沒用，有時告狀可能有引來一頓說教，這樣無可奈何的情緒，發洩於他們和 AS 同學在下課的互動中！對 AS 學生支持的學生，就如上例 4-26，帶著接納的態度，接納 AS 學生和他們一起玩；對 AS 學生接納度低的學生，就不讓他玩，他們自己玩自己的，不理 AS，或是離開現場，另闢戰場。

例 4-26：

- 1 %com: 小俊跑離開鬼抓人遊戲，一下子又跑回來。
- 2 *ACH: 救，跑!
- 3 *RCH: 小俊,唉喲!
- 4 *RCH: 唉喲!
- 5 %com: 同學們不高興的抗議著.
- 6 *RCH: 不算!
- 7 *ACH: ㄨ ㄚ!
- 8 %com: 小俊還跟著大家跑著
- 9 *RCH: 啦啦啦啦!郭小俊!
- 10 %com: 同學故意向小俊挑釁,要小俊過去抓他.
- 11 *RCH: 來,來抓我阿!
- 12 *RCH: 你不可以亂來!
- 13 *ACH: 幹嘛不讓我玩啦!
- 14 *RCH: 郭小俊,抓我!
- 15 *ACH: 等一下告你!
- 16 *RCH: 那你要聽話!
- 17 %com: 意即要聽同學告訴他的規則.
- 18 *RCH: 你每次都這樣!
- 19 *RCH: 好,那你就這樣這樣!

對於老師要同學多接納、包容 AS 學生的現象，AS 學生也知道，並且運用他們這個優勢，去威脅同學，希望同學和他們玩，如上例行 15 所示；或是當 AS 學生犯錯時，有恃無恐，希望同學通融。這種態度讓同學覺得 AS 學生「很煩!很討厭！」

接納他的同學和他一起玩時，由於 AS 學生玩遊戲的能力不佳，常常出錯，或是明明輸了卻以為自己贏了，需要花時間向他解釋；當 AS 學生被抓到要去當鬼，他耍賴，不願意遵守規則，經同學們協商後，只得商議出願意吃虧，顧全大局的同學，出來當鬼，如此，加強 AS 學生錯誤的認知，以為自己勝利，認為自己「百戰百勝」，如此，普通學生們覺得 AS 學生很麻煩，並且剝奪他們寶貴的遊戲時間。

還有一些普通學生鑽「禮讓 AS 學生」的漏洞，他們知道 AS 學生常常搞不清楚狀況而犯錯，所以，當同學禮讓 AS 學生時，鑽漏洞的學生可能也被禮讓了，或是吵著要禮讓，或是做一些互相挑釁、較勁的行為，讓整個遊戲狀況更糟糕，這樣，造成其他同學們越來越不喜歡跟 AS 學生玩。

下課時能與同學多互動固然好，這也是融合教育的理念之一，希望藉由教育安置，提供 AS 學生許多隨機的機遇，以提昇他們的社會性。然而，此美意有落實的實質困難，有賴普通班老師們多花一些心思去了解狀況，平衡 AS 學生和普通學生的心理，發揮其創思能力，想出有創意的點子以解決問題。

AS 學生和對照組學生相較之下，在 14 個變項中，AS 學生出現的行為高於對照組學生，AS 學生在各個變項之發生次數都高於對照組學生，二者共同出現的行為，僅有「話題的回答很邊緣（掌握弱）」一變項。由上述結果顯示，AS 學生違反相關原則的情形較對照組學生明顯。質性分析發現，融合教育有其美意，AS 學生天生特質所衍生的下課行為，讓同學不願意和他

玩，需要普通班老師花心思去了解狀況，平衡 AS 學生和普通學生的心理，創意的去解決學生們的問題。

四、行爲方式

AS 學生和對照組學生在下課時間與同學會話，其在行爲方式的結果如表 4-19 所示。從表 4-19 可知，AS 學生在 13 個變項中，出現 7 個變項的行爲，「輪流困難」、「自我行爲修正」、「插話」、「說話時眼睛沒有注視對方或是眼神方向錯誤」、「與他人發生肢體衝突」等 6 個變項的次數爲零，在「音量過大或是過小」變項所發生的次數和百分比率比較高；其餘各變項出現的次數都不多。

對照組學生的行爲只發生在「音量過大或過小」、「以行爲代替語詞回應」和「造成別人情緒不穩定」等三個變項，其餘的變項發生的次數都爲零。

表 4-19 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生下課情境行爲方式之狀況

話題持續	研究對象	A S		對照組	
		N	%	N	%
	說話時眼睛沒有注視對方或是 眼神方向錯誤	0	0	0	0
行	說話口氣過於成熟或是幼稚	3	100	0	0
爲	輪流困難	0	0	0	0
爲	互動或回應時反應延宕	0	0	0	0
方	插話	0	0	0	0
方	自我行爲修正	0	0	0	0
式	規範他人行爲	2	100	0	0
	以行爲代替語詞回應	1	50	1	50
	音量過大或是過小	10	76.92	3	23.08
	揶揄或挑釁的語詞或行爲	3	100	0	0
	造成別人情緒不穩定	4	80	1	20
	與他人發生口語衝突	2	100	0	0
	與他人發生肢體衝突	0	0	0	0

AS 學生和對照組學生相較，二者共同出現「音量過大或是過小」、「以行為代替語詞回應」、「造成別人情緒不穩定」等 3 個變項行為，在「口氣過於成熟或幼稚」、「規範他人行為」、「揶揄或挑釁的語詞或行為」、「音量過大或過小」、「鑿成別人情緒不穩定」、「與他人發生肢體衝突」等 6 個變項，AS 學生的次數高於對照組學生。結果顯示，AS 學生違反行為方式的情形較對照組學生嚴重。

參、話題遷移

AS 學生、對照組學生與同學在下課情境的話題遷移結果如下表 4-20 所示。

由表 4-20 得知，AS 學生在 104 個次話題中，遷移次數為 51 次，其中有 49 次遷移成功，佔 AS 學生話題遷移的 96.08%，2 次遷移失敗；49 次的成功遷移全部屬於自然遷移的狀況，遷移的類型主要集中在三方面，一為「遷移至與先前完全無關的新話題」，其次為「遷移至同上個主話題下的次話題」，三為「遷移至先前出現的話題」。此外，「遷移至與先前完全無關的新話題」之遷移失敗次數 2 次。

對照組學生在 98 個次話題中遷移 25 次，25 次全部遷移成功，其中 24 次屬於自然遷移成功，1 次屬於非自然遷移成功。在遷移的類型方面，對照組學生的遷移類型主要集中在二類，一為「遷移至與先前話題完全無關的新話題」，其次為「同上一個主話題下的次話題」；此外，被學生的行為干擾造成的遷移 1 次。

AS 學生與對照組學生相較之下，可知對照組學生的遷移次數低於 AS 學生許多；二組學生的話題遷移主要都是自然遷移的情況，至於遷移類型，主要在「遷移至與先前話題完全無

關的新話題」和「同上一個主話題下的次話題」、「遷移至先前出現的主話題」三項。再者，AS 學生有 2 次遷移失敗的現象，對照組學生沒有此現象。

表 4-20 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生下課情境話題遷移之狀況

話題遷移	研究對象	A S		對 照 組	
		N	%	N	%
	全部遷移次數 成	49	66.22	25	33.78
	敗	2	100	0	0
自 然 遷 移	重新開 與先前話題完全無關 成	19	25.68	11	14.86
	啓一個 敗	2	100	0	0
	主話題 與先前話題部分相關 成	0	0	1	1.35
	敗	0	0	0	0
	同上個主話題下的次話題 成	19	25.68	9	12.16
	敗	0	0	0	0
	遷移至先前出現的主話題 成	11	14.86	3	4.05
	敗	0	0	0	0
	對目前立即活動或事件進一步進 成	0	0	0	0
	行斡旋或澄清 敗	0	0	0	0
	小計 成	49	66.22	24	32.43
	敗	2	100	0	0
非 自 然 遷 移	被強行插話 成	0	0	0	0
	敗	0	0	0	0
	被學生行為干擾 成	0	0	1	1.35
	敗	0	0	0	0
	背學生情緒干擾 成	0	0	0	0
	敗	0	0	0	0
	被情境中的事、物影響 成	0	0	0	0
	敗	0	0	0	0
	小計 成	0	0	1	1.35
	敗	0	0	0	0

第五節 亞斯柏格學生與同學在不同情境中的話題開啓、話題持續、話題遷移與話題結束狀況

最後，研究者比較 AS 學生和對照組學生二者，分別在遊戲情境、點心情境、下課情境的會話，在話題開啓、話題持續、話題遷移、互提結束等方面的情形。

壹、 話題開啓

AS 學生、對照組學生在遊戲情境、點心情境和下課情境的話題開啓結果，如下表 4-21 所示。

表 4-21 不同情境中國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生話題開啓之狀況

話題開啓	研究對象	情境		遊戲				點心				下 課			
		AS	對照組	AS		對照組		AS		對照組		AS		對照組	
				N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	開啓次數	99	63.06	58	36.94	96	59.63	65	40.37	55	59.14	38	40.86		
目的	開啓者的想望	23	14.65	2	1.27	28	17.39	4	2.48	11	11.83	2	2.15		
	開啓者的信念	1	0.64	0	0	5	3.11	0	0	0	0	0	0		
	開啓者的情緒	5	3.18	1	0.64	4	2.48	0	0	2	2.15	0	0		
	知識的陳述	9	5.73	1	0.64	15	9.32	2	1.24	1	1.08	0	0		
	規範行爲	3	1.91	2	1.27	2	1.24	4	2.48	0	0	0	0		
	陳述目前狀況或想法	33	21.02	30	19.11	25	15.53	29	18.01	24	25.81	17	18.28		
	與人互動	25	15.92	22	14.01	17	10.56	20	12.42	17	18.28	19	20.43		
	事件陳述	0	0	0	0	0	0	3	1.86	0	0	0	0		
	請求協助	0	0	0	0	0	0	3	1.86	0	0	0	0		
	小計	99	63.06	58	36.94	96	59.63	65	40.37	55	59.14	38	40.86		
	回應次數	51	45.95	60	54.05	46	41.44	65	58.56	37	48.05	40	51.95		
對方 開啓 後的 回應	立即 符合 回應	話題掌握弱	4	3.6	0	0	3	2.7	3	2.7	1	1.3	0	0	
	延宕 回應	話題掌握恰當	36	32.43	58	52.25	42	37.84	62	55.86	35	45.45	40	51.95	
		話題掌握弱	1	0.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	回應不符 合話題	話題掌握恰當	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		無回應	10	9	2	1.8	0	0	0	0	0	0	0	0	
		立即回應	0	0	0	0	1	0.9	0	0	0	0	0	0	
	延宕回應	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.3	0	0		
小計	51	45.95	60	54.05	46	41.44	65	58.56	37	48.05	40	51.95			
話題 開啓 後狀 況	開啓後失敗	10	84.62	2	15.38	13	92.86	1	7.14	6	100	0	0		
	重複開啓	10	90.9	1	9.09	3	100	0	0	6	100	0	0		
	話題開啓後情境怪異	8	100	0	0	13	100	0	0	0	0	0	0		
	開啓自己有興趣的話題	19	100	0	0	22	100	0	0	1	100	0	0		

由表得知，AS 學生在三個情境中，話題開啓次數都高於話題回應次數，其話題開啓／話題回應之比率分別為 1.94 倍、2.09 倍、1.49 倍；在話題開啓目的，主要集中於「陳述目前狀況或想法」、「與人互動」、「開啓者的想望」，前二者與對照組學生相似，但是，在遊戲情境和點心情境，「知識的陳述」變項的發生率也較高。在對方開啓後的回應方面，AS 學生在三個情境中，七成（36/51、42/46、35/37）以上能立即且掌握話題的回應話題，其中點心情境與下課情境還高達九成以上；AS 學生在遊戲情境中「無回應」次數較高，可能因為他們專注於遊戲，所以沒有回應對方。三個情境的話題開啓後的狀況，AS 學生有話題開啓失敗的現象，並且，話題開啓失敗後，有重複開啓的狀況，喜歡開啓自己感興趣的話題，在遊戲情境和點心情境，會出現話題開啓後情境怪異的現象，顯示這些行為是 AS 學生才有的行為。

對照組學生在遊戲情境、點心情境和下課情境之話題開啓和話題回應之次數相近，三個情境的比例都約為 1；對照組學生話題開啓目的主要在於「陳述目前狀況或想法」、「與人互動」二項，對照組學生九成五（58/60、62/65、40/40）以上能夠立即掌握話題回應，在點心情境和遊戲情境會出現話題開啓失敗的狀況，只有遊戲情境出現重複開啓話題的現象，不過這些次數都非常低，沒有喜歡開啓自己感興趣的話題與開啓後情境怪異的現象。

比較 AS 學生和對照組學生在三種情境中話題開啓的結果發現，他們在三個情境的狀況類似，尤其以遊戲情境和點心情境的結果最為接近。三個情境之話題開啓次數，AS 學生高於對照組學生，至於話題回應次數，AS 學生低於對照組學生；若分別將 AS 學生和對照組學生話題開啓次數除以話題回應次數，

可以發現對照組學生的比例約為 1，而 AS 學生之比例為 1.5 倍至 2 倍之間，其中點心情境與遊戲情境最為接近，約為 2 倍，下課情境與其他二個情境的差距最大，如此，可以得知，在不同的情境下，對照組學生之話題開啓與話題回應次數穩定性高，其比例約為 1:1，顯示對照組學生的話題開啓狀況，不受情境的影響；而 AS 學生的穩定性較低，尤其以下課情境之穩定性最低，顯示情境影響 AS 學生的話題開啓狀況。

至於 AS 學生和對照組學生話題開啓目的主要在於「陳述目前狀況或看法」、「與人互動」二個變項，AS 學多「開啓者的想法」和「知識的陳述」二個變項；再者，AS 學生在三個情境中都沒有出現「事件陳述」、「請求協助」，對照組學生在點心情境出現此二個變項，此外，對照組學生在三個情境也未曾出現「開啓者信念」的變項。在會話開啓目的方面，AS 學生較對照組學生多「開啓者的想望」一變項，顯示出自我欲望之滿足是 AS 學生與他人互動的重要動機，此外，也顯示 AS 學生與他人的互動較為注重自我需求，此外，欲望還會影響學生們的情緒。

想望是人類心理最基本的需求，這部分的需求會受到年齡成長以及社會教育的影響逐漸降低；這樣的論點，在國小一年級對照組學生的會話目的中得著印證；但是，對於國小一年級的 AS 學生想望需求的滿足對國小一年級 AS 學生而言，還是很強烈的動機之一，這個現象在點心時間尤其明顯；此現象也可歸因於 AS 學生的自我強，重視自我需求，雖然，他們會透過社會化的過程，降低利己行爲的渴望，逐漸發展出利他行爲，不過，這個發展過程的進展較普通學生慢。

此外，AS 學生遊戲情境和點心情境的結果相似，在此二個情境中之語料的量來看，點心情境之語料較遊戲情境多，次

話題數高出 18 個，相反的，AS 學生在點心情境之話題開啓次數和話題回應次數都低於對照組學生，由此結果推敲得知，玩具（介質）是影響 AS 學生的會話互動的因素之一，在遊戲情境中，AS 學生可以透過遊戲、玩具為互動的介質，與其他人互動；然而，在活動剛開始時，點心情境還可以藉由點心為互動介質，過一段時間，學生們自由談天時，AS 學生與同學的會話量與互動就降低。

在語料中可見，國小一年級的學生會話時，有些話題開啓會採指定回應者的方式開啓，如叫對方名字、將物品展示給特定對方看、去拉扯對方的衣服或身體等等，如例 4-27。

例 4-27：

- 1 *CH2: 吳小林,你喜不喜歡在資源班玩?
- 2 %com: RCH2 邊搓著黏土,邊問小林,想要與小林聊天,小林沒有回應他.
- 3 *CCH: ㄟ~
- 4 %com: 小新邊玩邊提醒小林同學在問他話.
- 5 *CH2: 吳小林,你喜不喜歡在資源班玩?
- 6 %com: RCH2 再問一次,小林還是沒有回應他
- 7 *CH1: 他愛啦!
- 8 %com: RCH1 替小林回答問題.

範例行 1 可見，普通學生（RCH2）以叫名字指定回應的方式進行話題開啓，這是最普遍也是最簡單的指定回應技術，尤其情境中的會話者在三人以上，這種方法常被使用；一般而言，被點名的人會立即回應；但是，範例中，當普通學生第一次開啓時，小林並沒有回應，雖然小新提醒他，小林還是沒有回應，於是行 5 中普通學生再一次問小林，小林還是沒有回應，另一位普通學生（RCH1）就幫小林回應。

在會話語料中，會話對方對 AS 學生採指定回應的方式開啓話題，但是，有時候 AS 學生尚未回應或是沒有回應時，旁邊的同學就會幫他回應，如上例 4-27 的行 7 所示，這種會話情形不會發生在普通學生間，卻可見於 AS 學生與同學的會話，同學們先認定他不會回答，所以就幫他回答；日常生活中這種現象可見於一般人對待幼兒和身心障礙學生一樣，幼兒和身心障礙的學生的回應都比較慢，但是，與他會話的人不耐於等待，或是認為他不會回應，於是幫他們回應；此外，這種情形也常見於話題持續的部份。

AS 學生雖然也會採用指定回應者的方式開啓話題，但是，方式怪異，例如，以「ㄟ」或「你」開啓，不稱呼對方的名字，眼睛也沒有對方；向同學展示物品時，普通學生會將物品拿給同學看，而 AS 學生則是將物品放在自己的面前。

明顯地，AS 學生話題開啓失敗的情形高於對照組學生，AS 學生開啓失敗的話題，其失敗之話題之開啓目的多與「與人互動」、「陳述目前的狀況或看法」二個變項有關，話題開啓失敗後，AS 學生還會再次開啓相同的話題，尤其是對於自己感興趣的話題，更是如此，對照組學生不見得如此，接著，重複開啓的開啓目的也是多與這二個變項有關，結果顯示 AS 學生的堅持度較高。

此外，AS 學生在三個情境中，都有重複開啓話題、開啓自己有興趣的話題以及話題開啓後狀況怪異，而對照組學生沒有這些行爲，顯示這些行爲是 AS 學生的特質。

話題開啓時，有時候，不會只有一個人開啓話題，可能二個以上的人同時開啓話題，若 AS 學生和其他學生一起開啓話題時，普通學生的堅持度沒有 AS 學生那麼高，加上普通學生會遵守會話時的禮貌原則，注意情境的狀況，當他發現同時有

人在開啓話題，他不由自主的會立刻停下來，停、看、聽之後，再決定是否再開啓話題，然而，AS 學生則不如此，由於高堅持度，加上對情境的覺察較弱，所以他會持續開啓話題，如此，變成他開啓話題成功。此現象如例 4-28 所示。範例中，在行 1 至行 4，四個學生一起開啓話題，但是小晏堅持度高，又沒有停下來，所以話題開啓成功。

例 4-28：

- 1 *CH1: 這個.
- 2 *CCH: 我的奶茶.
- 3 *CH2: 你.
- 4 *ACH: 你們三個知道,你們三個知道最後到達的是誰嗎?
- 5 %com: 四個人一起開啓話題,只有小晏堅持下去,於是他話題開啓成功.
- 6 *CCH: 他!
- 7 *CH1: 我.

有時，AS 在話題中的喃喃自語或是很邊緣的回應話語，他們會持續的說著與這個話題相關的語詞，經過一段時間後，當別的同學開始針對這個話題回應他時，新話題就被開啓，此現象如例 4-29 所示。

範例之初，行 1 至行 4，小俊說著他要將積木排成救生艇機器人，但是同學不理會他，所以他放棄自己要說的話，從行 8 可知他加入其他同學的話題，然後中間隔了很長的一段時間，後來，到了行 10 他又回到自己的救生艇機器人，當旁邊有同學回應時，這個話題就被開啓。

例 4-29：

- 1 *ACH: 你看,救生艇機器人.
- 2 %com: 小俊邊排邊喃喃的說,但是沒有人回應他.

- 3 *ACH: 他只要他,他,他.
- 4 %com: 小俊要解釋機器人,但是無法完整說出他想說的話.
- 5 *CH1: 你在疊東西,對不對?
- 6 *CCH: 對!
- 7 *CH1: 我就把他震垮
- 8 *ACH: 好阿,震垮,重一點.
- 9 : :
- : :
- 10 *ACH: 好了,做好發明機了!好,我做好了,這個可以震動一下.
- 11 %com: 小俊說完沒有人回應他,他又繼續對大家說著,直到 RCH1 看向他,他
- 12 才看著 RCH1
- 13 *ACH: 你可以這樣可以震動.
- 14 *CH1: 我知道,你這個可以震動!
- 15 *CCH: 做完才可以!

從範例 4-29 也可得知，因為 AS 的堅持度高，一直持續的說著他感興趣的話題，久而久之，一旦別人注意到這個話題，對這個話題有興趣時，就會讓話題開啓成功，顯示話題開啓時，是否能得到回應才是話題開啓的關鍵。

此外，在會話中，AS 感興趣的話題一旦被開啓後，即使話題後來被遷移到別的話題，他還是會試著將話題遷移回原話題，整個會話語料就在 AS 學生不斷進出於他感興趣的話題和其他話題間，彼此穿插著。其狀況如例 4-30 所示。

例 4-30：

- 1 *ACH: 阿黑色素,黑色素不見就變白了呀.
- 2 *CCH: 阿黑色素不會變白,阿黑色素不會變黑了呀.
- 3 *CH2: 對呀,說的好呀!

- 4 *ACH: 那,那.
- 5 *CH2: 你這通通給我吃啣.
- 6 *CH1: 好呀.
- 7 *CH2: 好好吃!
- 8 *ACH: 那你們知不知道,那你們,那你們喜不喜歡頭髮裡沒有黑色素.
- 9 *CH2: 我喜歡呀,因為我喜歡頭髮裡變橘色的呀.

由上述現象，我們可以得知，只要 AS 學生想要開啓話題時，即使當時的情境非常不合適，他也會想辦法開啓自己喜歡的話題，顯示 AS 學生之興趣窄化，話題侷限，他只喜歡談論自己喜歡的話題，此現象也顯現出動機對 AS 學生會話開啓有很大的影響力。

一旦 AS 感興趣的話題被遷移，AS 學生仍想繼續講他感興趣的話題時，就會使用不適當的方法，如插話、挪揄他人的話題等方式，再將話題遷移回去；而插話、挪揄他人的話題等方式的功能性即在於將話題遷移至他們感興趣的話題上，如例 4-31 所示，AS 學生用相同的語句持續開啓的話題。

在例中，小文到資源教室之前已經有情緒，吃完點心他要回教室，卻被小室制止，小文於是回到教室內坐下，可是，卻對著小室生氣、謾罵，剛開始，小室和他理論二個話輪，後來，小室不理他，一名普通學生（RCH1）試著遷移話題（行 2），但是，小文執意著要與小室釐清他們之前的帳，於是，生氣的說著行 4 與行 8 的話語，然後一直持續下去，後來見同學不理他，加上他的注意力被同學的互動吸引，如此，才結束他生氣的罵人情節。

例 4-31：

- 1 *ACH: 不要,我不要跟你玩,我把秘密拆給你.

- 2 *CH1: 我要抽煙.
- 3 %com: RCH1 將雪魚香絲假裝成香菸.
- 4 *ACH: 我寫賤女王好不好?送你賤女人好了.
- 5 *CH1: 變短了.
- 6 %com: 指他吃了雪魚香絲,雪魚香絲變短了.
- 7 *CCH: 我的也變短了.
- 8 *ACH: 怎麼可能送你八百塊呢?

再者，從四個人會話的語料中，還發現話題開啓時奇怪現象；有時候，當話題開啓者開啓話題時，第一回應或第二回應或第三回應者的回應都沒有針對問題回答，其回答很邊緣或是很隱晦，話題仍然可能開啓成功，此現象如上例 4-27 所示；分析此種現象有下述原因：一為下一個話題是上一個話題的延續，所以，當新的話題與上一個話題有部分相關時，第二回應或第三回應者的回應即使回答的很邊緣，不是很能扣住主題，但是仍可以開啓成功。二為情境因素，若是開啓者的話題與當下情境活動有關，此現象就像延宕回應一樣，話題一樣可以開啓成功；三者，若開啓者或是第一回應者是 AS 學生的話，即使 AS 學生回應得很邊緣或是回應錯誤，其他人會自己主動調整自己對話語的理解與認知，以理解 AS 的語意，及對方意圖的猜測（心智理論的應用），讓話題開啓成功。

綜合上述之結果，AS 學生和對照組學生在三種情境中話題開啓的結果，遊戲情境和點心情境的結果最為相似，AS 學生高於對照組學生，話題回應次數低於對照組學生，對照組學生之話題開啓與話題回應次數穩定性高，顯示對照組學生話題開啓狀況，不受情境的影響，AS 學生則相反。AS 學生和對照組學生話題開啓共同目的在於「陳述目前狀況或看法」、「與人互

動」二個變項，AS 學生還增加「開啓者的想法」和「知識的陳述」二個變項。

就質性分析可知，和對照組學生相較，AS 學生話題開啓的動機主要在於滿足自己的需求，顯示其社會性中利他行爲也較弱，其指定的話題開啓方式、物品展示、開啓話題堅持度高等行爲怪異，會出現興趣窄化、話題侷限、回應補位（別人代答）的現象。

貳、話題持續

話題持續主要探討會話時，會話者話題的管理能力，意即討論會話時局部連貫性。有關 AS 學生、對照組學生和同學會話時，其話題持續的情形如表 4-22、表 4-23、表 4-24、表 4-25 所示。

一、質的原則

AS 學生和對照組學生在話題持續之質的原則方面，其結果如表 4-22 所示。

AS 學生在三個情境的結果，以點心情境和遊戲情境的結果最爲相似，此二個情境各個變項之次數也較下課情境高；三個情境中，以點心情境出現的行爲變項最多，其次爲遊戲情境，最後爲下課情境；三個情境共同出現高次數的行爲有「堅持自己的看法與意見」，此外，AS 學生在「刻板的使用會話模式」變項，點心情境的次數高於其他情境許多。

9 個變項中，下課情境沒有出現「說不好笑的笑話」、「仿說」、「無法理解反話或謊話」，「刻板的使用對話模式」等變項；雖然如此，不代表學生沒有這樣的行爲，一來可能由於語料取樣因素，因爲研究者爲配對出會話時間，從學生的語料中，找

他們說話的最多的語料登錄，而這些現象可能沒有出現在所分析的語料；再者，可能下課時間不夠長所致，由語料中可以發現，有些會話行爲必須在會話者互動一定的時間以上才會出現，例如「刻板的使用對話模式」的學習過程，而下課情境所收集語料的時間在 10 至 15 分鐘，因此，可能造成無法出現某些行爲或現象。

表 4-22 不同情境中國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生質的原則之狀況

話題持續	情境 研究對象	遊 戲				點 心				下 課			
		A S		對照組		A S		對照組		A S		對照組	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
質 的 原 則	說不好笑的笑話	1	100	0	0	3	100	0	0	0	0	0	0
	說出令人尷尬的話語	0	0	0	0	2	100	0	0	0	0	0	0
	仿說	7	87.5	1	12.5	5	100	0	0	0	0	0	0
	誇飾法	7	100	0	0	4	100	0	0	1	100	0	0
	提供訊息錯誤	13	100	0	0	18	100	0	0	3	100	0	0
	說反話或謊話	1	25	3	75	6	100	0	0	3	100	0	0
	無法理解反話或謊話	5	100	0	0	4	100	0	0	0	0	0	0
	堅持自己的看法與意見	50	90.91	5	9.09	58	100	0	0	16	94.12	1	5.88
	刻板的使用對話模式	7	100	0	0	22	100	0	0	0	0	0	0

對照組學生在三個情境中各變項的次數很低，多數為零；特別的是，對照組學生在點心情境沒有出現違反質的原則之行爲；三個情境中，分別出現的變項包括有「仿說」、「說反話或謊話」、「堅持自己的看法與意見」等 3 個變項。

比較 AS 學生和對照組學生可知，二者在三個情境中，除了 AS 學生在遊戲情境「說反話或謊話」的次數低於對照組學生外，AS 學生在質的原則之 9 個變項的結果，不論出現的行爲變項，或是行爲變項的次數，都高於對照組學生很多；此外，和對照組比較之下，AS 學生在「堅持自己的意見與看法」變項的次數與比例偏高。由結果顯示，AS 學生在三個不同的情境下，其違反話題持續合作原則之質的原則較對照組學生明顯。

由統計資料可知，不論 AS 學生或是對照組學生，都會出

現「堅持自己的意見與看法」的現象，但是，此特質對 AS 學生的影響，遠遠高於對照組學生；由於 AS 學生出現的頻率高，加上，AS 學生的堅持度高，缺乏變通的彈性，以致影響學生會話話題持續的狀況，接著產生人際互動的矛盾與衝突，引發彼此的情緒等等狀況，此行為導致 AS 學生的會話品質與人際互動不佳；此情形與下課情境之話題開啓時，「一廂情願，過度熱心」的現象相同；其情形為例 4-32。

例 4-32：

- 1 %com: 小俊在校園中見高年級的學生在抓蟲，他感到好奇，跑到高年級同學附近，
- 2 想一起抓蟲。
- 3 *ACH: 我問你,你要抓什麼蟲子?
- 4 *RCH: 什麼?
- 5 %com: 高年級學生回應著.
- 6 *ACH: 你在抓什麼蟲子啦!
- 7 *RCH: 不要你管.
- 8 *ACH: 咚咚咚咚,我來,把所有的樹都拔斷.
- 9 %com: 意即把所有的樹都拔掉比較好找蟲
- 10 %com: 高年級學生不理他,繼續找著,小俊也在一旁找著.
- 11 *ACH: 登登登登登....
- 12 %com: 小俊哼著旋律.
- 13 *ACH: 你一直都沒抓到阿?
- 14 *RCH: 不關你的事啦!
- 15 *ACH: 喔!
- 16 *RCH: 你可以進去睡覺了嗎?
- 17 *ACH: 我只是要看看你們是怎麼抓的嘛!
- 18 *RCH: 小俊!
- 19 %com: 同學在資源教室叫小俊進教室.小俊沒有回應

- 20 *ACH: 這裡有希奇的東西嗎?
- 21 *RCH: 不要管我.
- 22 *ACH: 還有,我比較喜歡看昆蟲,不同的昆蟲,還有不是昆蟲.馬陸就不是了,馬陸是
23 環節動物吧!
- 24 *RCH: 我知道啦!你不用講,我知道.不要跟著我.
- 25 *ACH: 人家只是想看哪裡有希奇動物勒!
- 26 %com: 高年級學生要換地方,小俊跟著他.
- 27 *ACH: 不對,你知道怎樣可以踩嗎?
- 28 %com: 指踩草皮.
- 29 *RCH: 郭小俊!
- 30 %com: 資源班的學生又再叫小俊進教室.小俊仍是沒有回應.
- 31 *RCH: 阿,不要,你再跟我,我就...
- 32 %com: 高年級學生舉起拳頭.
- 33 *ACH: 喔喔!呼呼!
- 34 %com: 小俊一副不在乎的樣子,但是離遠一點.
- 35 *ACH: 阿,好想笑,那是什麼,咦?
- 36 %com: 小俊自言自語說.

例子中，小俊想和高年級的學生一起去抓蟲，高年級的同學不希望他打擾，也不願意小俊跟著，但是，小俊堅持己意，導致高年級學生不耐煩，很生氣的想要出手打小俊，小俊笑笑的閃開，不過，仍跟著高年級的學生，後來，造成 AS 學生更生氣。

從語料之中也可看到，在互動中，對照組學生和普通學生很怕 AS 學生發脾氣，爲了不要讓 AS 學生發脾氣，對照組學生和普通學生可能不與 AS 學生互動，儘量避開 AS 學生，其狀況如例 4-33 所示。

例 4-33:

- 1 %com: 小文把彈珠弄得掉出來了.
- 2 *CH2: 73,74,75.三千七十五.
- 3 *CH1: 多少?
- 4 *CH2: 三千七十五.
- 5 *ACH: 那我們共用一機,我們剪刀石頭布,好不好?好不好?
- 6 %com: 小文提議一起玩.
- 7 *CH2: 三千七百,三千七百.
- 8 *CH1: 三千七百.
- 9 %com: RCH1 和 RCH2 都不理小文的提議,靠近小文的 RCH1 還將身體靠向
- 10 RCH2,遠離小文.
- 11 *CCH: 我們把他修好了ㄟ!
- 12 %com: 小室向小文提議修好彈珠板.
- 13 *CH2: 三千七百.
- 14 *CH1: 三千七百再加三百,三千七百.

例子中，RCH1 和 RCH2 遊戲開始就選擇不跟小文一組，也儘量不要與小文互動，後來小文那組的彈珠板壞了，小文想要與他們同一組，他們假裝聽不見小文的請求，甚至小文以搶奪玩具的方式要強行介入互動，二人仍將小文視為不存在，直到 RCH1 和 RCH2 不要玩彈珠板，小文拿到彈珠板玩著，不過這種逃避情形仍持續著。

由於學生們喜歡玩與吃點心的天性，多數學生們會選擇與 AS 學生互動，在互動時，他們會儘量的順著 AS 學生，遷就 AS 學生的要求，即使狀況讓他們心中相當生氣，他們也會忍耐，不與 AS 學生計較，有些同學甚至願意犧牲自己的利益，為求互動的狀況儘量和諧、快樂，其狀況如例 4-34 所示；例子

中，因為普通學生（RCH1 和 RCH2）一直不讓小文加入遊戲，小文徵詢小室的意見，小室向他展示可以怎麼玩，後來，小文搶走小室手上的玩具，又破壞玩具，小室很想生氣，但是忍耐下來。。

例 4-34：

- 1 *ACH: 你有什麼方法嗎?
- 2 *CCH: 這樣阿!就這樣!
- 3 %com: 小室向小文展示他如何玩蛋珠板裡面的零件.
- 4 *ACH: ㄟ!
- 5 %com: 小文靠過去,將小室推開,搶著玩具玩.
- 6 *CCH: ㄟㄟ!
- 7 %com: 玩具掉下去了,小室要去撿玩具,小文要拿他手中的玩具.
- 8 *ACH: ㄟ,鏟!
- 9 %com: RCH1 蹲下去幫他們,小室也跟著蹲下去撿玩具.小文將小室的玩具搶過去.
- 10 *CH1: 下面好多珠珠.
- 11 *CCH: ㄟ,是ㄟ,我看,我看!
- 12 *CH2: 珠珠都掉了!

由上述之例子中，我們可以得知，「堅持自己的意見與看法」是 AS 學生的特質之一，此特質對 AS 學生與同學間之會話互動影響甚鉅，其中的因素涉及 AS 學生的行為特質，以及其社交技能，如此，產生一連串連鎖效應的影響，造成學生間的情緒不穩與行為衝突。

綜合上述結果可知，AS 學生會話的質的原則的部分，AS 學生在三種情境中之結果，以點心情境和遊戲情境最為接近，AS 學生不論出現的行為變項，或是行為變項的次數，都高於對

照組學生很多，尤其在「堅持自己的意見或看法」的變項，由質性分析，AS 學生由於彈性不佳，過於堅持，造成與同學的互動不佳，引發彼此的情緒；然而，有些同學為避免引發 AS 學生的情緒，選擇不和 AS 學生互動，但是多數國小一年級學生仍會與 AS 學生互動，只不過互動時，遷就與禮讓 AS 學生。

二、量的原則

AS 學生和同學在遊戲情境、點心情境、下課情境的會話，在話題持續之量的原則方面，其結果如表 4-23 所示。

表 4-23 不同情境中國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生量的原則之狀況

話題持續	情境 研究對象	遊 戲				點 心				下 課			
		AS		對照組		AS		對照組		AS		對照組	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
量的 整個話題過程將自己置身情境外 原則	無法對聽者提供足夠的訊息	16	76.19	5	23.81	13	72.22	5	27.78	11	84.62	2	15.38
	自己不斷刻板的重複相同的訊息	21	100	0	0	44	100	0	0	7	100	0	0
	資料過於冗煩	19	100	0	0	33	100	0	0	0	0	0	0
	無法立即說出完整句	40	70.18	17	29.82	41	67.21	20	32.79	15	53.57	13	46.43
	喃喃自語	54	98.18	1	1.82	25	100	0	0	11	100	0	0

由表得知，AS 學生在三個情境之狀況雷同，三個情境中只有在下課情境的「整個話題過程將自己置身情境外」變項的發生次數為零，其餘各情境所有的變項行為幾乎都會出現，各個變項之百分比都比較偏高。至於對照組學生方面，對照組學生在三個情境中的表現也相似，六個變項中，「無法對聽者提供足夠的訊息」、「無法立即說出完整句」產生行為，其餘各項之次數皆為零。

將 AS 學生與普通學生相較得知，「無法提供聽者足夠的訊息」、「無法立即說出完整句」是國小一年級學生會話發展的共同問題；AS 學生在各情境出現的行為變項，以及各行為變項的次數，都高於對照組學生。此結果顯示，AS 學生在三個不同

的情境下，其違反話題持續之量的原則情形較對照組學生明顯。

「無法提供對方足夠的訊息」是一年級學生所共同具備的語言發展特質，從質性分析發現，「無法提供對方足夠的訊息」即是學生們的敘事能力，當 AS 學生與同學發生糾紛時，AS 學生由於表達能力不佳，無法表達清楚自己的意思或是事件，與同學間的模糊溝通，進行行程衝突與糾紛；相同的，雖然普通學生的表達能力較 AS 學生好，但是，也是無法將事件的始末，清楚的說明。由此可知，由於敘事能力不佳，造成老師在處理學生糾紛時的困擾，此時，老師可以多找幾位當時在事發現場的學生，請他們陳述所看見的事件始末，藉由多位學生之陳述與澄清，以了解事實真相。

由語料中可以發現，AS 學生和同學溝通時，造成他們彼此之間「無法提供對方足夠的訊息」的原因，主要有三類，一為代名詞與指示代名詞理解的問題，二為指涉或指涉物不清楚的問題，三為 AS 學生的話語違反鄰近對組的原則；其中第一類和第二類為 AS 學生和對照組學生的共同問題，而第三類為 AS 學生特有的問題。以下分別說明之。

在代名詞方面，如範例 4-35 所示，範例中第 4 行，小思說：「把它吹掉，把它吹掉。」句中的”它”指的是擠出來的泡泡膠，但是小俊理解錯誤，將”它”理解成泡泡，於是在第 10 行中，可見小俊將已經吹好的泡泡放回吸管上吹著。

例 4-35：

- 1 *CCH: 哪你可以幫我做嗎?
- 2 %com: 小思問小俊,希望小俊可以協助他.
- 3 *ACH: 自己想辦法.唉喲!粘住了.
- 4 *CCH: 那你~把它吹掉.把它吹掉.

- 5 %com: 小思第一句話沒有說完.
- 6 %com: 小思要小俊將手上的泡泡膠吹掉.
- 7 *CCH: ㄗ~
- 8 %com: 小思用力的壓泡泡罐.
- 9 *CH2: 嘻嘻!
- 10 %com: 小俊理解錯誤小思的話,他將泡泡又放回在吸管上吹.

範例 4-36 說明指涉物不明的狀況。此外，從語料中也可以發現，AS 學生的指涉或指涉物不明，有時候與他們創新語詞的特質有關，造成互動的同學無法理解他們所指涉或指涉物，而溝通不良。

範例中，小俊的泡泡膠粘住了衣服，同學們怕被泡泡膠粘住，紛紛往旁邊退，所以當小俊在行 8 說：「金魚形」時，同學們無法理解他所指涉何物，因此，在行 10 時，小思就著先前的狀況回應，在第 13 行至 14 行時，小俊要展示他手上的泡泡形狀，同學們以為小俊要將泡泡膠粘在他們身上，紛紛急忙跑開；因為同學們的錯誤回應，無法滿足小俊內在的互動需求，所以小俊持續著此話題與互動，直到小思明瞭小俊的指涉物時，才在第 17 行有正確的回應，此時，當小俊互動的需求被滿足時，話題才完滿結束。

例 4-36：

- 1 *ACH: 這裡狗上了!
- 2 %com: 狗閩南語發生.
- 3 %com: 小思本來靠近要去幫忙,見粘住了,急忙往後退.
- 4 *CCH: 唉噫!
- 5 *CH2: 噫.
- 6 %com: 小思與 RCH2 邊退邊笑邊叫.

- 7 *CCH: 快點拿下來呀!
- 8 *ACH: 金魚形!
- 9 %com: 小俊將吹好的泡泡拿給小思看,泡泡的形狀是金魚形.
- 10 *CCH: 趕快處理一下.
- 11 %com: 指剛剛泡泡掉下去的地方.
- 12 *ACH: 你要不要看金魚形?
- 13 %com: 小俊拿著他的泡泡要給 RCH2 看.
- 14 *CH2: 唉喲!
- 15 %com: RCH2 急忙跑開.
- 16 *ACH: 你要不要看金魚形?
- 17 *CCH: 好,我看一下.

至於 AS 學生的話語違反鄰近對組的原則的狀況，如例 4-37。

例 4-37：

- 1 *CH1: 這個.
- 2 *CH2: 你.
- 3 *ACH: 你們三個知道,你們三個知道最後到達的是誰嗎?
- 4 %com: 三個人一起開啓話題,只有小晏堅持下去,於是他話題開啓成功.
- 5 *CCH: 他!
- 6 *CH1: 我.
- 7 *ACH: 不對!
- 8 *CH2: 你.
- 9 *CCH: 他啦!
- 10 *CH1: 我.
- 11 *ACH: 兩個都錯,是正龍.
- 12 *CH1: 戰龍?

- 13 *CH2: 李正龍啦!
- 14 *CH1: 戰龍,你啦!
- 15 %com: 指小晏.
- 16 *CH2: 嘻嘻嘻嘻!正龍.
- 17 *CCH: 正龍銀行,正隆銀行.
- 18 %com: 學生們不了解小晏所指的的正龍為何.

在範例中，學生們一起各自開啓話題，雖然行 3 中顯示小晏開啓成功，但是，由於小晏話語的內容與先前的話題相差太多，違反鄰近對組的原則，所以在行 5 至行 17 中，學生們因為理解小晏的話語錯誤，所以有錯誤的回應。

上述之範例中，除了瞭解會話時「無法提供給聽者足夠訊息」的狀況外，還可以看到一般學生在會話時的彈性，當無法理解對方的意思時，對照組學生會依據當下的情境，調整自己的理解，猜測對方的溝通意圖和話語的意思，儘量找出對方所要溝通的訊息，然後做回應；而 AS 學生卻不具備此特質，顯示 AS 學生心智理論的問題。

綜合上述之結果，可知 AS 學生語對照組學生在量的原則部份，三個情境中共同出現的行為有「無法提供聽者足夠的訊息」和「無法立即說出完整句」，AS 學生在每個情境之出現變項，以及每個變項之次數都高於 AS 學生。就質性分析得知，AS 學生「無法提供聽者足夠的訊息」即是學生的敘事能力，敘事能力不佳的原因為指代詞、指涉物不明，以及違反鄰近對組等，後面的原因為 AS 學生才出現的特殊現象。

三、 相關原則

AS 學生、對照組學生與同學在遊戲情境、點心情境和下課情的會話，在話題持續之相關原則部份，其結果如表 4-24 所示。

由表得知，AS 學生在遊戲情境和點心情境的結果相似；AS 學生在 14 個變項中，三個情境共同出現 10 個變項，其中以「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「以自己的意見去要求對方」、「無法確認當時的情境」等 3 個變項的次數高，在「詢問與話題無關的問題」、「無法理解時進一步確認」此 2 個變項的行為發生次數為零。

表 4-24 不同情境中國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生相關原則之狀況

話題持續	情境 研究對象	遊 戲				點 心				下 課			
		AS		對照組		AS		對照組		AS		對照組	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	學究式的提供答案或是回應	9	100	0	0	27	100	0	0	3	100	0	0
相 關 原 則	話題的回答很邊緣（掌握弱）	36	100	0	0	73	98.65	1	1.35	12	92.31	1	7.69
	詢問與話題無關的問題	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	提供與問題無關的答案	7	100	0	0	9	100	0	0	2	100	0	0
	說出與情境無關的話語	51	100	0	0	54	100	0	0	2	100	0	0
	以自己的意見去要求對方	14	100	0	0	20	100	0	0	10	100	0	0
	無法確認當時的情境	50	100	0	0	67	100	0	0	11	100	0	0
	話題或行為還在先前的話題	4	100	0	0	35	100	0	0	1	100	0	0
	無法理解時，進一步確認	0	0	6	100	0	0	5	100	0	0	4	100
	沒有用語詞或行為回應對方	19	70.37	8	29.63	8	34.78	15	65.22	7	100	0	0
	因其語言引起他人情緒	14	100	0	0	5	100	0	0	3	100	0	0
	無法臆測對方的意圖	12	100	0	0	14	100	0	0	2	100	0	0
	無法臆測物品的改變	1	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0
	無法臆測事情的改變	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

在對照組部份，對照組在每一個情境的會話持續之相關原則部份相似；14 個變項中，三個情境僅出現 3 個變項，分別為「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「無法理解時，進一步確認」、「沒有用語詞或行為回應對方」，三個情境共同出現的變項僅為「無法理解時，進一步確認」；對照組學生在「沒有用語詞或行為回應對方」變項的次數較高以外，其餘各項的次數都很

低。

比較 AS 學生和對照組學生之結果得知，二者在三個情境中沒有共同出現的行爲，二者在三個情境中都沒有出現的行爲，包括有「詢問與話題無關的問題」變項；特別的是，在「無法理解時,進一步確認」變項中，僅對照組學生出現的行爲，AS 學生在三個情境都沒有此項行爲發生；除「無法理解時,進一步確認」變項、「沒有用語詞或行爲回應對方」和次數爲零的變項外，其餘各個變項之次數，都是 AS 學生高於對照組學生；此外，在「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「以自己的意見去要求對方」、「無法確認當時的情境」等 3 個變項，AS 學生的次數高出對照組學生許多。

由統計資料中發現，AS 學生在話題的回應方面，出現「話題回答很邊緣（掌握弱）」的現象，回應時，沒有針對話題的核心回應，或是沒有針對上一個話輪直接回應，而在話題的周圍繞著。由語料分析這種現象發生的情形，發現有下列幾種現象：一爲對於一個主題，從鄰近對組來看，AS 學生的回應，其話語的意義已經轉好多層次，與上面話輪的意義沒有直接相關，在話題的外緣繞著；其狀況如例 4-38。範例中，學生們正在互相邀請一起玩，但是普通學生（RCH1）問小俊沒有回應，於是只說三人，在行 1 中，另一名普通學生（RCH2）呼應著，於是行 4 中，小俊罵 RCH1 學生，在此，小俊沒有先表達自己的不滿，或是自己的想法，而是以罵對方的方式回應，其所回應的意義與原來話題核心意義不同，但是由序列前組織分析得知，行 4 的話語是由上述話輪衍生而來，故此。

例 4-38：

- 1 *CH2: ㄟ,我們一起,我們三個來.
- 2 %com: RCH2 再提一一次.

- 3 *CCH: 我要玩這樣.
- 4 *ACH: ㄟ,臭老頭.
- 5 %com: 小思不讓小俊碰她面前的積木
- 6 %com: 小俊生氣的罵人,因為 RCH1 將他排除在外.

第二個現象為對於一個話題，AS 學生的回應，已經跳的好幾個話輪，跳過中間的鋪陳與討論，直接跳到結論的部分，其狀況如例 4-39。範例中，RCH1 學生提議要怎麼玩積木，別的同学還沒有回應是否要加入這個遊戲，小俊就鼓勵同學要好好的抽積木，中間跳了好幾個鋪陳與討論的話輪。

例 4-39：

- 1 %com: 學生們玩著積木
- 2 *CH1: 我選三個給你抽,我就不相信你會抽中.
- 3 *ACH: 等一下要抽好喔!
- 4 %com: RCH1 對小思和 RCH2 說著,但是小俊回答著.
- 5 %com: 小俊的回答似乎是慣例性的,不見得是有加油的味道!

第三個現象由鄰近對組分析，知道 AS 學生的回應與此話題有關，卻無法了解 AS 學生話語的意義，以及無法得知 AS 學生所指涉何物，其狀況如例 4-40 所示。範例中，學生們討論著榮譽榜中的畫作，小俊在行 17 的話語，可以得知此話輪是由上面話輪之話題所形成而來，但是無法知曉其所指涉為何。

例 4-40：

- 1 *CH1: 怎麼沒有郭小俊?
- 2 %com: RCH1 看牆壁上的布置說著.
- 3 *CCH: 他的在這裡阿!
- 4 %com: 小思指白板說著.

- 5 *CH1: 不是,我是說他在這個,孫節榜.
- 6 %com: 應該是榮譽榜
- 7 %com: 2 秒靜默.
- 8 *CCH: 當然沒有!
- 9 *CH1: 有你畫的嗎?
- 10 *ACH: 這些都是別的學生畫的.
- 11 *CH1: ㄟ,怎麼會這樣?你怎麼不畫?
- 12 *ACH: 我畫的不好!
- 13 *CH1: 畫的不好,是看錯了嗎?
- 14 *ACH: 對呀!
- 15 *CH1: 啊 !
- 16 %com: 小俊用手從背後去掐 RCH1 的脖子.
- 17 *ACH: 誰叫你要看錯.
- 18 %com: 理解錯誤
- 19 *CCH: 兒童節送的那麼大,其他那麼小.
- 20 %com: 小思對著畫的內容說著.

第四個現象為 AS 學生的回應，與上一個話輪之指涉物有關，但是意義已經有點改變，其狀況如例 4-41 所示。在範例中的行 6，小俊的回應與上一個話輪（行 4）之指涉物相同（電腦），但是小俊回應的意義已經與話題的意義有點不同。

例 4-41：

- 1 *CH1: 要錢都沒有?
- 2 %com: 即他向大人要錢都沒有
- 3 *CCH: 我有阿!
- 4 *CH1: 那要電腦?
- 5 %com: RCH1 看著小思說著.

- 6 *ACH: 人家也有玩電腦.
- 7 %com: 小俊回答著,但是他沒有看著大家說,而是看著手中把玩的垃圾
- 8 *CH1: 好玩!
- 9 *ACH: 可是人家只有錢,我沒有.換我擦,換我擦掉!

第五個現象，AS 學生的回應雖然與話題相關，但是，他所回應的話語與上一個話輪不盡相關，相當的自我，不斷的說著他所想要說的話語，其情形如例 4-42。範例中，學生們討論著布丁的集字活動，集滿「白」、「鯨」二字，可以去參觀海生館，在行 5 中，小俊不管同學在說什麼，以為自己可以去海生館。

例 4-42：

- 1 *CCH: 它是鯨阿!
- 2 *CH1: 是呀,它是鯨!
- 3 *CCH: 還要有一個白!
- 4 *CH2: 還有一個白啦!
- 5 *ACH: 這樣子我可以去了.
- 6 %com: 小俊理解錯誤.
- 7 *CCH: 還有一個白你還沒有收到.
- 8 %com: RCH 再向小俊解釋.
- 9 *CCH: 對呀!

此五種「話題回答很邊緣（掌握弱）」的現象，也可見於 AS 學生的敘事，然而，五種現象中只有第三種現象一定會形成話題遷移，其他四種狀況則與情境中和 AS 學生互動者之理解狀況有關。

上述數據結果中，最特別的變項為「無法理解時,進一步確認」，此變項 AS 學生的次數為零，而對照組學生在此變項的

次數雖然不高，但是，三個情境都出現相同的表現，顯示 AS 學生這個能力很弱的事實。由語料分析得知，當 AS 學生不理解話語時，狀況之一為，他以自己的理解意思去解釋對方的話語，然後進行回應，此狀況容易導致彼此的誤解，甚至衝突。其狀況如例 4-43 所示。在例子中，行 1 至行 3 同學的沒有惡意，只是在陳述一個事實，然而，小林將他們的意義解釋為揶揄他，於是，產生接下來連串的不良回應。

例 4-43：

- 1 *CCH: 你們看吳小林,他還有很多.吃好慢喔,嘿嘿!
- 2 *CH1: 吃好慢ㄟ!
- 3 *CH2: 吃好慢ㄟ!
- 4 *ACH: 等一下我要敲你的屁屁!
- 5 *CH1: 好啊,來啊!
- 6 *CH2: 敲的話你也會倒大霉,你也會被我們三個敲啊.
- 7 *CCH: 我們三個的力氣都很有力!
- 8 *CH2: 而且是連續抓,誰都可以打他阿~

其狀況二為 AS 學生忽視對方的話語，以自己想說的話回應。最後，狀況三為不回應。可見，在此變項，我們無法得知「無法理解時,進一步確認」的問題，是否為回應技巧的問題，但是，可以確認的是學生的理解能力不佳。

至於同學們確認問題的方式，可以歸類為下列之方式：一為學生讓整個情境的活動停止進行，直接且明確的再次問 AS 學生，其狀況如例 4-44。

例 4-44：

- 1 %COM 同學提議要一起玩,小俊沒有答應,但是罵人
- 2 *CH1: 那你要自己玩,是不是?

3 *ACH: 我要自己玩.

二爲重複話語的關鍵字，如例 4-45 所示。

例 4-45：

1 *CH2: ㄟ,你們,三個再上去,好三個.

2 *CCH: 三個.

3 *CH2: 對!

三爲拿著或指著物品，再次詢問對方。

四爲用「你說什麼？」、「什麼？」、「嗯？」等話語進行確認，其情形如例 4-46。

例 4-46：

1 *ACH: 我要玩這個.

2 *CH1: 嗯?

3 %com: 學生們不了解小俊在說什麼.

4 *ACH: 好想一人一大盒,好像在做 101.

在會話中，當會話者間的會話彼此產生交集時，會話者會以”我知道”、”我會”、”我懂”、”好”爲開頭，接續上一個說話者的話輪，只是，當他們說著這些詞語時，確實真知這些詞語的意義，進而使用之；然而，AS 學生在話題的持續過程，也常常會回答”我知道”、”我會”、”我懂”等等來回應對方，如此，用以承接話輪，接續自己要說的話語；但是，從他們話語的上下文推敲，發現 AS 學生其實並不懂、不知道，或是對這個話題的概念是模模糊糊的，他們只是將這樣的會話行爲學習起來，這些話語只是他們習得的會話行爲之一，由於他們的學習是一整塊的，所以這些話語的回應被他們視爲會話

行為的一部分，整塊的學習起來，可是，他們無法確切知道這個行為的真正意義與應用方式與時機，故此。此現象近似於質的原則之「刻板的會話模式」，其狀況如例 4-47。

例 4-47：

- 1 *CH1: 你知道白鯨嗎?
- 2 *ACH: 我知道啊!
- 3 *CH2: 那是什麼?
- 4 *ACH: 嗯~就是白鯨.

會話時，對方意圖的臆測很重要，他會影響話題的持續與否，其會話意圖弱的狀況如範例 4-48。範例中，小林媽媽讓小林帶餅乾到學校請同學吃，在行 1 中，同學問小林餅乾好不好吃時，其溝通意圖在暗示小林他要不要將餅乾分給同學吃，小林無法理解對方的意圖，只是表面的回答問題，後來有同學向他要餅乾吃，他也沒有回應，一位女同學乾脆將話明講，小林才將餅乾給同學吃；由例子我們也得知，與 AS 學生溝通時，我們不能用暗示性或隱喻性的說法，而是要直接、明白、清楚的語言告訴他們。

例 4-48：

- 1 *RCH: 小林,你媽媽做餅乾好吃嗎?
- 2 %com: 坐在隔壁的同學看見小林桌上有餅乾,說著.
- 3 *ACH: 好吃,很小,很香,小麵包.我要學做做看.
- 4 *RCH: 給我吃!
- 5 *RCH: 給我吃!
- 6 %com: 座位附近幾個女同學說著.
- 7 *RCH: 可以打開給我們吃嗎?
- 8 %com: 不見小林有下一步動作,一位女同學乾脆直接問.心智理論

9 *ACH: 嗯!可以.

由語料發現，AS 在立即的互動中，其心智理論的應用不佳；例如：物品的交換、點心的分配、向人要東西等等，例如在玩花片時，他告訴同學他要那堆花片，但是說完後，他並沒有起身去拿，他認為花片會一直在那裡，而其他同學見他沒有起身去拿，以為他不要這堆花片，就將花片分光了，等他要用花片時，發現花片不見了而生氣。意即他們無法意測別人的意圖與行為後果，固執的以自己的想法為看法，如此常常造成誤會或是事件的發生不如他預期。當事件發生後，他們無法理解結果為何是這樣，雖然同學向他們解釋，他還是無法理解，也因為心智理論不佳，他們遇到這類的事件時，常常會對對方發脾氣，造成對方對他的態度退避三舍。

綜合上述之結果發現，AS 學生與對照組學生三個不同的情境之相關原則方面，二者沒有共同的行為發生，在「無法理解時,進一步確認」變項中，僅對照組學生出現的行為，AS 學生沒有此項行為；此外 AS 學生在各個情境發生之變項，以及除了「無法理解時,進一步確認」外之各變項之發生次數，都高於對照組學生。在「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「以自己的意見去要求對方」、「無法確認當時的情境」變項，AS 學生的次數高出對照組學生許多。

在質的分析方面，可以看到 AS 學生「話題的回應邊緣(掌握弱)」的原因，以及 AS 學生無法理解對方話語時的回應狀況，並且了解普通學生遇到這樣的情形時，其回應的方法與類型，以及 AS 學生臆測他人溝通意圖能力弱，導因於心智理論的能力；此外，AS 學生”我知道”、”我會”的回應模式，值得進

一步探討。

四、行為方式

AS 學生、對照組學生與同學在不同情境下會話，其在話題持續之行為方式之結果如表 4-25 所示。

AS 學生在遊戲情境和點心情境的會話行為相似，在 13 個變項中，AS 學生除「輪流困難」外，幾乎每個變項都會發生，而下課情境所發生的行為變項較少；AS 學生在三個情境中，共同發生的行為，包括有：「說話口氣過於成熟或是幼稚」、「規範他人行為」、「音量過大或是過小」、「揶揄或挑釁的語詞或行為」、「造成別人情緒不穩定」等 5 個變項，其中以「音量過大或過小」的次數最高；雖然「插話」僅出現在遊戲情境和點心情境，但是，次數不低。

對照組學生在三種情境下的會話情形，以遊戲情境和點心情境較為相似，13 個變項中，只有 3 個變項完全沒有出現，此 3 個變項分別為「自我行為修正」、「輪流困難」和「與他人發生肢體衝突」；共同出現的變項為「造成別人情緒不穩定」和「音量過大或是過小」，此外，在遊戲情境和點心情境中之「揶揄或挑釁的語詞或行為」，和點心情境之「以行為代替語詞回應」，次數不低。

表 4-25 不同情境中國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生行為方式之狀況

話題持續	情境 研究對象	遊 戲				點 心				下 課			
		AS		對照組		AS		對照組		AS		對照組	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
行為 方式	說話時眼睛沒有注視對方 或是眼神方向錯誤	7	100	0	0	3	75	1	25	0	0	0	0
	說話口氣過於成熟或是幼 稚	7	63.64	4	36.36	16	100	0	0	3	100	0	0
	輪流困難	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	互動或回應時反應延宕	11	100	0	0	9	100	0	0	0	0	0	0
	插話	10	76.92	3	23.08	16	80	4	20	0	0	0	0

自我行為修正	2	100	0	0	2	100	0	0	0	0	0	0
規範他人行為	1	25	3	75	4	80	1	20	2	100	0	0
以行為代替語詞回應	0	0	0	0	23	63.89	13	36.11	1	50	1	50
音量過大或是過小	85	95.51	4	4.49	36	94.74	2	5.26	10	76.92	3	23.08
揶揄或挑釁的語詞或行為	9	52.94	8	47.06	5	45.45	6	54.55	3	100	0	0
造成別人情緒不穩定	13	76.47	4	23.53	6	66.67	3	33.33	4	80	1	20
與他人發生口語衝突	1	100	0	0	5	83.33	1	16.67	2	100	0	0
與他人發生肢體衝突	5	100	0	0	1	100	0	0	0	0	0	0

AS 學生與對照組學生相較，二者在三個情境，共同出現的變項有「造成別人情緒不穩定」和「音量過大或是過小」，至於「自我行為修正」和「與他人發生肢體衝突」等 2 個變項，只有 AS 學生才出現的行為，在「音量過大或是過小」變項，AS 學生高於對照組學生很多；最後，在點心情境和遊戲情境中，「揶揄或挑釁的語詞或行為」的次數，二者相差不大。除了遊戲情境之「規範他人行為」、點心情境「揶揄或挑釁的語詞或行為」，以及下課情境中「以行為代替語詞回應」三個變項，對照組學生的次數高於 AS 學生，除此之外，AS 學生在各個變項之次數都高於對照組學生。結果顯示，AS 學生違反會話持續之行為方式變項的狀況較對照組學生明顯。不過，值得注意的是，在行為方式部分的主要因素分別包括三個：語言、問題行為和情緒，而在互動中，此三個因素是三組一體，互為循環的因素，尤其在遊戲情境和點心情境之固定的空間中，加上情境中有共同互動的介質，玩具與點心，所以，此三個因素之交互作用更強，導致不論 AS 學生或是對照組學生的情緒很明顯，此外在遊戲情境和點心情境，更可看出二者的發生次數多，比率相近。

AS 學生與同學的會話過程中，在點心情境和遊戲情境，AS 學生會出現回應延宕的問題，其回應延宕類型包括下列三種，一為鄰近對組間話輪的延宕，亦即同學在上一個話輪對 AS 學生說話，AS 學生雖然在下一個話輪回應，但是，話輪與話輪

之間的時間過長，其狀況如例 4-49 之行 2 的說明。

例 4-49：

- 1 *CH2: 借我一下,借我一下.借我一下,快點!
- 2 %com: RCH2 向小林借陀螺,小林回應延宕.
- 3 *CH1: 切!
- 4 *ACH: 那你的呢?

二為 AS 學生的回應雖然在同一個話題，但是，已經過好幾個話輪，也接近該話題的尾端，其所回應的意義，已經與他想要回應話輪的意義有些差距，其狀況如例 4-50 所示；在本例中之行 16，小俊所要回應的是行 5 和行 6 的話輪，不過，他沒有立即回應，過了好幾個話輪才回應，此時，大家已經討論酒的味道，不是喝酒的事件，所以就鄰近對組分析，其話語的意義已稍微改變，而小俊所回應的話語，和上幾個話輪的意義已經有差距。

例 4-50：

- 1 *CH2: 你有喝過那個醋酒嗎?
- 2 *CH1: 我有喝.
- 3 *ACH: 你有喝醉嗎?我有喝過高粱酒,
- 4 *CCH: 高粱酒!
- 5 *CH1: 我以為那是汽,我以為那個是雪碧,我爸爸說那是雪碧,然後,開,整個
- 6 灌一下整個灌,然後就喝醉了!
- 7 %com: RCH1 覺得很好笑.
- 8 *CCH: 好喝嗎?
- 9 *CH2: 好喝嗎?
- 10 *CH1: 還好啦!有點苦苦的.
- 11 *CH2: 人家喝過醋酒,葡萄酒,還有藥酒,喝過一點點.

- 12 *CCH: 那都很好喝喔?
- 13 *CH1: 台灣啤酒很難喝ㄟ.
- 14 *CH1: 好好喝.
- 15 *CH2: 好難喝.
- 16 *ACH: 你都被騙嗎?

第三種遷移的狀況，AS 學生回應已經過了一個以上的話題之話輪。其狀況如例 4-51 所示。例子中，由於 AS 學生很容易生氣，同學怕他發脾氣，所以儘量事事避著他，在行 1 中，普通學生（RCH1）終於鼓起勇氣向小俊提出交換工具的要求，但是小俊沒有回應，直到行 8 時才回應，但是時機已晚，因為 RCH1 要交換的工具，已經被小思換走了。

例 4-51：

- 1 *CH1: 這個給我.
- 2 %com: RCH1 終於鼓起勇氣向小俊要,小俊沒有回應他.
- 3 %com: 小思走到身邊小俊,想跟小俊拿工具.
- 4 *ACH: 然後,交,然後交換才可以.
- 5 %com: 小俊將叉子拿給小思 .
- 6 *CCH: 好.
- 7 %com: 小俊的叉子和小思交換笑臉壓模機.
- 8 *ACH: 你要給我這個,我才給你那個.
- 9 %com: 小俊要跟 RCH1 交換.小俊回應延宕
- 10 %com: RCH1 不解的看著他.因為他想要的工具, 小思已經跟小俊交換了

本研究中三種的延宕類型，以第一類型和第二類型最多。

至於，AS 學生延宕回應所形成的結果有二，一為同學沒有回應，導致話題結束，然而，對於同學沒有回應的原因，可以

分爲下列四個因素，一爲因爲已經隔許多話輪，所以同學不知道 AS 學生話語的意義，而沒有回應；二爲 AS 學生所指涉的事件，先前已經討論，學生們不想再繼續談論這個話題；三者，AS 學生的延宕回應是對現狀喃喃自語，因此同學沒有聽到，以致無法回應。四者，由於 AS 學生的話語過於尖銳，同學不知該如何回應，所以不回應。五者，話題已經討論得差不多，同學對 AS 學生的話語沒有回應，轉而遷移話題。六者，不知 AS 學生所指涉何物，於是沒有回應。

AS 學生延宕回應所形成的結果之二爲同學回應 AS 學生，至於，回應的狀況，可以分爲下列情形，一爲同學回應 AS 學生，話題繼續進行；二爲同學因爲不理解 AS 學生所指涉的事件，再進行確認，如此，話題雖然繼續，可是，可能會遷移至先前出現過的話題；三爲由於 AS 學生回應的話語過於尖銳，造成同學們心理不舒服，而揶揄、諷刺 AS 學生，如此，延伸下去互相以口語攻擊對方，甚至發生肢體衝突。四爲 AS 學生回應的話語過於尖銳，基於言談禮貌的原則，同學以遷移話題的方式，化解現場尷尬的氣氛。

上述之同學回應結果可知，AS 學生延宕回應的狀況，可能導致話題持續、話題遷移和話題結束等三種狀況，可見「延宕回應」對會話而言，不是非常重要的因素；值得去探究的是，AS 學生延宕回應後，造成話題無法繼續或話題持續的品質不佳的原因，主要與 AS 學生回應話語的意義有關，其情形如同學沒有回應之第四類狀況、同學回應之第三和第四類狀況；若再結合先前 AS 學生回應話語，我們可以很清楚的看見一個畫面，其狀況如例 4-50 所示，在例 4-50 行 16 中，AS 學生的話語已經轉化了一層意義，加上與先前話題的意義不是直接相關。對於某一個話題，AS 學生延宕回應的話語已經將其意義轉化爲好幾

層，雖然回應的很有深度，但是，由於話語過於尖銳，違反會話的禮貌原則，導致會話破裂，無法繼續。

由統計資料顯示，AS 學生具有會話輪流的能力，能一來一往的談論著同一個話題；但是從語料深究，卻有所不同。在語料中，AS 學生的輪流狀況，不如對照組學生流暢，證據一為在遊戲情境和點心情境，AS 學生有「互動或回應時反應延宕」的現象。證據二為 AS 學生在會話中說著他要說的話，在一個話題中，若是有他想要表達的部分，在一次的輪流中，他會說很多，喋喋不休，想一次將他所要說的訊息說完，此結果也顯示在量的原則之「資料過於冗繁」的結果中，更特別的是，當他說完他想表達的部分後，就不再參與談論這個話題，他的輪流也就結束，此情形如例 4-52 所示。語料中也可看出，話題的後半段他即不再參與會話，話題主要是由其他同學互動著，他可能不參與會話中，或是持續開啓自己感興趣的話題。在例子中，AS 學生不希望同學吃糖，糖果會蛀牙，他一口氣將話說完，冗長的說著這個話題，他想說的話說完就不再理同學了。

例 4-52：

- 1 *ACH: 小不點,你想不想蛀牙?不想的話就不要吃,我是因為會蛀牙所以才不
- 2 要吃的,我好想吃點心喔?
- 3 *CH1: 沒辦法,你自己不吃棒棒糖.

證據三，有時話題開始時，他想參與，但是一直無法順利地加入同學的會話輪流中，話題開啓一段時間後，他才進入輪流，不過進入輪流的時間點非常不適合，形成插話、仿說、喃喃自語的現象。這些現象都顯示，AS 學生雖然具有輪流的能力，但是他們的輪流技巧欠佳。

不同於遊戲情境和下課情境，學生們在點心時間聊天的時間最多，也因此，在點心情境中，AS 學生說著自己感興趣的話題與知識相關的話題情形明顯的增加；與同學一來一往的回應中，不同於對照組學生和另外二名普通學生，AS 學生說著自己喜歡的話題時，好像學究一般，背誦書本內容，單方面的提供書中內容的知識，然後，依據書上的資料回應同學，這種特質有些同學很欣賞，但也有同學討厭，甚至成爲同學取笑或揶揄的話題。面對同學的揶揄或是開玩笑，AS 學生由於情境理解不佳，常無法確認社會互動下對方行爲的意義，以及無法辨別同學的溝通意圖，其狀況如例 4-53 所示。

例 4-53：

- 1 %com: 小晏將他的作品放在 RCH2 之間
- 2 *CH2: 唉唷!你很煩耶,好,送我,謝謝!
- 3 %com: RCH2 順勢做狀要拿小晏的花片.
- 4 *ACH: 我不要,我不要,那是我的!
- 5 *CH2: 不要,我不要做了!
- 6 *ACH: 那是我做的ㄋㄟ.
- 7 *CH2: 阿,因爲你給我了!
- 8 *ACH: 啊~
- 9 %com: RCH2 將小晏的作品還他,小晏開心的接回來.
- 10 *ACH: 喂~嘻嘻嘻嘻~

AS 學生本身很少主動去揶揄或挑釁別人，當他們感覺受到攻擊或欺負時，基於防禦心理，才會反擊回去；揶揄或挑釁同學的行爲，可視爲一種自我保護的行爲。至於揶揄或挑釁行爲的出現情形，分爲下列幾種，一爲當同學揶揄他或是對他挑釁時，他能理解時，他也會以揶揄或挑釁的方式回應。二爲雖然

同學沒有對他揶揄或是挑釁，但是，由於他的理解能力弱，同學話語是中性的，但是，態度或語氣可能比較強烈，他覺得被威脅時，也會挑釁或揶揄對方，其狀況如例 4-43 所示。三為無法理解情境，有時同學不是針對他，但是由於 AS 語言和情境的理解弱，以為同學在針對他，基於防禦心理，他也會回應。四為附和他人，有時同學在取笑第三者，他也會幫腔。

就如我們所知，喃喃自語、仿說等非慣例性語言，存在著溝通的功能性，告狀亦然；在語料中，AS 學生告狀的次數很高，此外，他的告狀行為，也常常造成同學們的不愉快，其狀況如例 4-54 所示。

例 4-54：

- 1 %com: 小俊與 RCH1 搶著陀螺,後來陀螺前面的螺旋掉下去,小俊去撿,RCH1
- 2 離開.
- 3 *ACH: 沒聽過白龍嘛!匹啲!
- 4 %com: RCH1 氣沖沖跑過來搶小俊的陀螺.
- 5 *ACH: 老師!*
- 6 *CH1: 小俊!*
- 7 *ACH: 那我呢?
- 8 %com: 玩具仍在小俊的手上,RCH1 退回去不搶玩具了.
- 9 *ACH: 耶!

告狀即是對第三者投訴對方的錯誤，而此第三者在地位上或權力上優於或高於二方，而且其權力、地位是二方所認同與信任的。在學生覺得不公平或是他們不知如何處理事情時，他們就會向第三者告狀，所以對 AS 學生而言，告狀有其功能性，由本研究之語料分析，告狀的功能分別為：一為請第三者來幫忙協調、解決二方所發生的糾紛；二為請第三者來當事件的公

證人（見證人）；三者請第三者來當協助監督他人；四者藉由第三者所擁有的權力，請第三者來懲罰對方；五藉由控告對方來表明自己是正確的一方；六為模仿他人行為。此六種功能中，最常發生也是學生最害怕的是第一種和第四種。不知何故，AS 學生告狀的次數確實高於普通學生，也因此造成他在團體中，人際關係不佳的狀況。

在兒童發展過程中，我們也可以發現年紀越小的學生，越容易向大人告狀，因為他們的心智年齡小，處理事物的能力弱，所以遇到事情時，他們向成人們告狀，其實「告狀」也是一種求救的方式，需要成人多加關照；這種情形也可見於普通班中心智年齡較弱，或是家庭過於保護或疏於照顧的學生；若是以此狀況推估，AS 學生可能因為處理事物的能力尚弱，加上依賴成人的心強，所以容易向成人告狀。

綜合上述結果，AS 學生與對照組學生相較可以發現，行為方式的變項的行為因素有包括語言、問題行為和情緒，在互動中，此三個因素是三組一體，互為因果。在質性分析方面，研究者針對回應延宕、學究式的語言、告狀、揶揄與挑釁的行為加以說明，但是，雖然由量的資料得知 AS 學生有會話輪流的能力，但是，由質性資料可以看出 AS 學生輪流不流暢，並且出現偏異的現象。

五、 話題持續之總結

研究者將上述 AS 學生與對照組學生在不同情境中，話題持續之質的原則、量的原則、相關原則和行為方式之結果，將各個情境中，其變項之次數在 10 次以上者，整理為表 4-26。

由表 4-26 可知，就對照組學生而言，其違反質的原則為「堅持自己的看法與意見」變項，違反量的原則為「無法對聽

者提供足夠的訊息」、「無法立即說出完整句」、「喃喃自語」，違反相關原則為「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「沒有用語詞或行為回應對方」，違反行為方式為「說話口氣過於成熟或是幼稚」、「插話」、「以行為代替語詞回應」、「音量過大或是過小」與「造成別人情緒不穩定」，結果顯示對照組學生違反量的原則之情形最為嚴重，其次為行為方式，違反質的原則之狀況最少。

AS 學生在話題持續，其違反質的原則中包括有「提供訊息錯誤」、「堅持自己的看法與意見」、「刻板的使用對話模式」3 個變項；在違反量的原則有 6 個變項，並且次數不低，違反相關原則有「學究式的提供答案或是回應」、「話題的回答很邊緣（掌握弱）」、「說出與情境無關的話語」、「以自己的意見去要求對方」、「無法確認當時的情境」、「話題或行為還在先前的話題」、「沒有用語詞或行為回應對方」、「因其語言引起他人情緒」、「無法臆測對方的意圖」等 9 個變項，違反行為方式有「說話口氣過於成熟或是幼稚」、「互動或回應時反應延宕」、「插話」、「以行為代替語詞回應」、「音量過大或是過小」、「造成別人情緒不穩定」等 6 個變項，顯示 AS 學生違反合作原則中之量的原則最為嚴重，其次是相關原則，違反質的原則之狀況最少。

比較 AS 學生和對照組學生之結果，顯示對照組學生在合作原則中出現的變項少於 AS 學生，並且幾乎每個變項之次數都低於 AS 學生，其違反合作原則之情形也不盡相同，二者都以違反量的原則最高，違反質的原則最低，但是，AS 學生違反相關原則的狀況較違反行為方式狀況高，對照組則相反。

由對照組學生違反量的情形，可以推知國小一年級學生口語的表達尚未成熟，在行為方式的一些變項互為因果關係，因

此，對照組學生和 AS 學生呈現互動不良的現象；他們違反相關原則和質的原則的情形非常低，顯示國小一年級的普通學生，其會話之合作原則的發展相當成熟。

在 AS 學生的資料可知，AS 學生之語言表達能力尚在發展之中，並且較普通學生弱，相關原則和理解能力很有關係，顯示 AS 學生之語言和情境之理解能力不佳，表達能力和理解能力不佳，加上自我與固執的特質，導致 AS 學生與其他同學的互動情形差。

表 4-26 國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生話題持續結果之綜合表

話題持續	情境 研究對象	遊 戲				點 心				下 課			
		A S		對照組		A S		對照組		A S		對照組	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
質的 原則	提供訊息錯誤	13	100	0	0	18	100	0	0	3	100	0	0
	堅持自己的看法與意見	50	90.91	5	9.09	58	100	0	0	16	94.12	1	5.88
	刻板的使用對話模式	7	100	0	0	22	100	0	0	0	0	0	0
量的 原則	無法對聽者提供足夠的訊息	16	76.19	5	23.81	13	72.22	5	27.78	11	84.62	2	15.38
	自己不斷刻板的重複相同的訊息	21	100	0	0	44	100	0	0	7	100	0	0
	整個話題過程將自己置身情境外	19	100	0	0	33	100	0	0	0	0	0	0
	資料過於冗煩	19	100	0	0	7	100	0	0	4	100	0	0
	無法立即說出完整句	40	70.18	17	29.82	41	67.21	20	32.79	15	53.57	1	46.43
	喃喃自語	54	98.18	1	1.82	25	100	0	0	11	100	0	0
相關 原則	學究式的提供答案或是回應	9	100	0	0	27	100	0	0	3	100	0	0
	話題的回答很邊緣（掌握弱）	36	100	0	0	73	98.65	1	1.35	12	92.31	1	7.69
	說出與情境無關的話語	51	100	0	0	54	100	0	0	2	100	0	0
	以自己的意見去要求對方	14	100	0	0	20	100	0	0	10	100	0	0
	無法確認當時的情境	50	100	0	0	67	100	0	0	11	100	0	0
	話題或行為還在先前的話題	4	100	0	0	35	100	0	0	1	100	0	0
	沒有用語詞或行為回應對方	19	70.37	8	29.63	8	34.78	15	65.22	7	100	0	0
	因其語言引起他人情緒 無法臆測對方的意圖	14	100	0	0	5	100	0	0	3	100	0	0
	12	100	0	0	14	100	0	0	2	100	0	0	
行為 方式	說話口氣過於成熟或是幼稚	7	63.64	4	36.36	16	100	0	0	3	100	0	0

互動或回應時反應延宕	11	100	0	0	9	100	0	0	0	0	0	0
插話	10	76.92	3	23.08	16	80	4	20	0	0	0	0
以行為代替語詞回應	0	0	0	0	23	63.89	13	36.1	1	50	1	50
									1			
音量過大或是過小	85	95.51	4	4.49	36	94.74	2	5.26	10	76.92	3	23.08
造成別人情緒不穩定	13	76.47	4	23.53	6	66.67	3	33.3	4	80	1	20
									3			

再者，就情境而言，AS 學生在三個不同的情境中，以遊戲情境和點心情境的結果最為接近；至於對照組學生，除下課情境的行為方式變項外，其餘三個情境之結果相似。

結果顯示，AS 學生在不同的情境下，其話題持續部分，在質的原則、量的原則、相關原則和行為方式結果都明顯違反合作原則，也顯示出 AS 學生話題之局部連貫性不佳。

參、話題遷移

有關 AS 學生、對照組學生在遊戲情境、點心情境和下課情境之話題遷移的狀況如表 4-27 所示。由表可知，AS 學生在點心時間遷移的次數最多，而遷移的比率較高的是在下課時間，為 47.11%；AS 學生在三個情境中的話題遷移狀況相似，大多數屬於自然遷移的情形，屬於非自然遷移的狀況發生於遊戲情境和下課情境，其次數與百分比很低。再者，就話題遷移類型來看，AS 學生話題遷移的類型，在三個情境中，以「遷移至同上個主話題下的次話題」的情形最多，在遊戲情境，遷移至先前出現的主話題的比率高於遷移至先前話題完全無關的新話題，不過下課情境，二者的狀況相反，點心情境此二者的比率次數與比率很接近。AS 學生遷移失敗的狀況主要集中在自然遷移部分，在遷移至上個主話題下的次話題、遷移至先前曾經出現的次話題和遷移至與先前話題完全無關的新話題三者都有遷移失敗，但是次數很少。

對照組學生方面，對照組在遊戲情境的遷移次數最高，但

是在下課情境的遷移百分比最高，佔約 25.51%；此外，AS 遷移情況主要在於自然遷移，非自然遷移狀況僅在下課情境發生 1 次。再來就遷移類型來看，在遊戲情境與點心情境，以遷移至上個主話題下的次話題的次數與百分比最高，其次為遷移至先前曾經出現的次話題，三為遷移至與先前話題完全無關的新話題；而下課情境中，以遷移至與先前話題完全無關的新話題的次數最高，其次為遷移至上一個主話題下的次話題，遷移至先前曾經出現的主話題雖然排行第三，但是次數少，百分比很低。在點心情境沒有遷移失敗的情形，遷移失敗的狀況都在自然遷移，遊戲情境和點心情境雖然有遷移失敗，但是次數非常的低。

表 4-27 不同情境中國小一年級亞斯柏格症學生與對照組學生話題遷移之狀況

話題遷移	情境 研究對象	遊 戲				點 心				下 課					
		AS		對照組		AS		對照組		AS		對照組			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
全部遷移次數	成	61	57.55	45	42.45	68	61.82	42	38.18	49	66.22	25	33.78		
	敗	4	100	0	0	9	90	1	10	2	100	0	0		
自然 遷 移	重新開啓一 個主話題或 新話題	與先前話題完 全無關	成	4	3.77	4	3.77	16	14.55	6	5.45	19	25.68	11	14.86
		敗	2	50	0	0	2	20	1	10	2	100	0	0	
	與先前話題部 分相關	成	1	0.94	0	0	3	2.73	0	0	0	0	1	1.35	
		敗	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	同上個主話題下的次話題	成	39	36.79	33	31.13	33	30	28	25.45	19	25.68	9	12.16	
		敗	1	25	0	0	6	60	0	0	0	0	0	0	
	遷移至先前出現的主話題	成	15	14.15	8	7.55	15	13.64	8	7.27	11	14.86	3	4.05	
		敗	1	25	0	0	1	10	0	0	0	0	0	0	
	對目前立即活動或事件進一 步進行斡旋或澄清	成	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		敗	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
小計	成	59	55.66	45	42.45	67	60.9	42	38.18	49	66.22	24	32.43		
	敗	4	100	0	0	9	90	1	10	2	100	0	0		
被強行插話	成	1	0.94	0	0	1	0.91	0	0	0	0	0	0		
	敗	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
非 自 然 遷	被學生行為干擾	成	1	0.94	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.35	
		敗	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
背學生情緒干擾	成	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	敗	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		

移 被情境中的事、物影響	成	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	敗	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	小計 成	2	1.89	0	0	1	0.91	0	0	0	0	1	1.35
	敗	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

AS 學生和對照組學生在三個情境下的話題遷移情況相較，顯示 AS 學生話題遷移的次數與比率都高於對照組學生，而遷移失敗的次數，AS 學生也多於普通學生。二者在三種不同的情境下，其遷移狀況以自然遷移狀況為主，至於遷移類型，主要集中在遷移至上個主話題下的次話題、遷移至先前曾經出現的次話題、遷移至與先前話題完全無關的新話題三種類型。

由結果可知，話題遷移的類型，多為同一個話題間自然遷移；同類型間的話題遷移較為容易，出現此種遷移的情況也較多，不同類型的話題遷移比較容易造成誤解或是無法理解，因而造成遷移失敗的情形。至於強行遷移，大多受是被學生插話，而強行遷移話題，此強行插話成功的行為，以 AS 學生的次數最多。

將話題遷移失敗與話題類型二者連結來分析，就對照組學生在同類型之話題間遷移時，未曾出現話題遷移失敗的現象，其一次錯誤現象主要發生於不同類型之話題遷移，其情形如例 4-55 所示。

例 4-55：

- 1 *ACH: 你們都吃披薩 80 個小片.
- 2 %com: 小俊似乎察覺到 RCH1 在揶揄他,有點生氣的大聲回應著.
- 3 *ACH: 80 個小片就ㄉㄉㄉㄉ,80 個就變大片了,哈哈哈哈哈!
- 4 %com: ㄉ狀聲詞,吃的意思.
- 5 *CH2: 我吃完了.
- 6 %com: RCH2 坐不住,一直在搖椅子.

- 7 *CH1: 厚厚厚,厚厚厚!
- 8 %com: RCH1 笑著.
- 9 *CCH: 說到披薩,我前幾天才吃披薩.
- 10 %com: 10 秒靜默.

然而，AS 學生之話題遷移失敗的狀況與對照組學生不太相同，AS 學生在不同類型的話題間遷移會出現遷移失敗的現象，由於 AS 學生這樣的話題遷移類型不多，所以遷移失敗的次數非常的少；然而，AS 學生話題遷移失敗的類型，多為相同話題間遷移失敗，這種現象最多。其狀況如例 4-56 所示

例 4-56：

- 1 *ACH: 給我!
- 2 *CCH: 好!
- 3 %com: RCH1 將積木丟在小思和小俊中間.往後退去,小思和小俊伸手去拿
- 4 積木,最後小俊將積木拿過去.
- 5 %com: 靜默 2 秒鐘
- 6 *CH1: 等你這個掉下來再說.
- 7 %com: RCH1 靠過去對小思說,小思抬起頭對他笑著.
- 8 *ACH: 你看,救生艇機器人.
- 9 %com: 小俊邊排邊說,但是沒有人回應他.
- 10 *ACH: 他只要他,他,他.

下一個話題的開啓，也是上一個話題的遷移，一般而言，話題遷移的因素，主要因為會話者彼此對於會話內容與互動以達成共識，意即雙方的互動目的被滿足，才會結束這個話題；然而，AS 的話題遷移，僅在乎他自己會話動機的滿足，沒有顧及他人是否已經達成會話的目的；所以從語料中，看見他想遷

移話題就遷移，不管話題說完與否。還可觀察到，當話題遷移至 AS 不感興趣的話題時，AS 表面上似乎在聽，其時想著如何將話題再遷回來，過程中就會用一些遷移的技術，如大聲開啓、不斷的開啓、同一個話輪，上半話輪說一件事，下半話輪說自己想要的話題等等，來達到話題遷移的目的。

肆、話題結束

所有的故事總有落幕的時刻，相同的所有的會話終要結束；在話題結束的結果如表 4-28 所示。在話題結束之次變項百分比之計算，研究者透過 CLAN 軟體所計得該變項之次數，除以該情境之次話題數而得之，例如：在遊戲情境之彼此同意結果之次變項 154 次，除以遊戲情境之次話題數 251 次，所得之百分比為 61.35%，其他變項之結果以此類推。

表 4-28 不同情境中國小一年級亞斯柏格症學生與同學會話話題結束之狀況

話題結束	研究情境		遊戲情境		點心情境		下課情境			
	N	%	N	%	AS		對照組			
					N	%	N	%		
彼此同意結果	154	61.35	181	67.29	57	54.81	83	84.69		
靜默或未結束	33	13.15	25	9.29	22	21.15	6	6.12		
堅持己見	5	1.99	1	0.37	1	0.96	0	0		
狀況怪異或是令人生氣、不高興	51	20.32	43	15.99	31	29.81	6	6.12		
發生口語衝突	3	1.2	3	1.12	0	0	3	3.06		
發生行為衝突	3	1.3	2	0.74	1	0.96	0	0		
令人不知所措	0	0	2	0.74	0	0	0	0		

本研究所探討之話題結束，為話題結束之情形，在遊戲情境與點心情境為 AS 學生、對照組學生與二名普通學生一起互動，其話題結束情形為四者話題結束的共同結果；至於在下課情境，研究者分別收集 AS 學生和對照組學生下可與同學互動語料，因此，其話題結束為二者與其他同學會話話題結束之結果。

由表得知，在遊戲情境中，「彼此同意結果」的狀況最多，共有 154 次，其百分比為 61.35%，其次為「狀況怪異或令人生氣（不高興）」，其百分比為 20.32%，再來是「靜默或未結束」，其比率為 13.15%。在遊戲情境沒有發生「令人不知所措」的情形，而「堅持己見」、「發生口語衝突」、「發生行為衝突」的次數很低，比率不到 2%。

點心情境與遊戲情境的話題結束情況相似，結束方式分別集中在「彼此同意結果」的狀況、「狀況怪異或令人生氣（不高興）」、「靜默或未結束」三個變項，其他變項都有情形發生，但是比例不到 1%。

在 AS 學生下課情境話題結束的狀況，也是集中於「彼此同意結果」、「狀況怪異或令人生氣（不高興）」、「靜默或未結束」三個變項，「發生口語衝突」和「令人不知所措」二個變項沒有情形發生，其他二者雖有情況發生，但是比率很低，不到 1%。在對照組的下課情境之話題結束情形，八成以上在「彼此同意結果」一項，「靜默或未結束」、「狀況怪異或是令人生氣（不高興）」、「發生口語衝突」三變項雖然有狀況發生，但是比率都低於 7%。

綜合上述之結果，顯示在三種情境下，其話題結束的狀況以彼此同意結果的情形最多，都在五成以上；然而，在七個變項中，僅有彼此同意結果為正向之變項，其餘六個變項為負向變項，若變項只有正負變項的話，那麼三種情境的負變項分別為 38.65%、32.71%、45.19%、15.31%，將對照組學生的下課情境之負向變項刪去的話，其餘三個的負變項都高達三成以上，尤其以 AS 學生下課情境之話題結束之負變項，更是高達四成五，難怪 AS 學生在上課後，常有其他同學因為 AS 學生下課的行為向老師告狀或是與同學發生糾紛。這些結果顯示，AS

學生與同學的會話互動，在話題結束時的狀況不佳。

值得注意的是，在七個話題結束的變項中，三個情境在發生口語衝突、發生肢體衝突的比例雖然不高，但是此二個變項即所謂的問題行爲；結果顯示 AS 學生與同學的會話會產生口語或肢體衝突，值得老師們注意。

至於爲何會產生會提結束怪異的狀況，主要原因在 AS 學生身上，他們將自己想要說的話說完就好，如此，易造成話題結束時的怪異狀況或靜默。在話題持續時，若 AS 學生發脾氣，加上雙方各執己見，堅持自己的想法時，他們開始時會互相揶揄或是挑釁對方，進而發生口語或肢體的衝突；發生衝突時，因爲在學校環境中，加上又有大人在場，普通學生會收斂自己的行爲，不敢大肆謾罵或動手打人；然而，AS 會無視於現場的研究者，以及人際間的禮貌，會在情境當下罵人、丟東西或打人，甚至兩人打成一團，以此收場。

研究者的筆記中，多次記載，AS 學生想發脾氣，霸道想佔有玩具或點心時、沒有拿到他想要的東西而難過時，他們通常不管其他同學或老師的觀點，直接將他們的想法表現出來。

「同學告訴小林餅乾快吃完了，小林仍穿著珠珠，沒有回應，直到珠珠穿好後，小林才意識到餅乾快被吃完的問題，於是哭鬧起來；後來同學安慰他，分給他餅乾，他的情緒才穩定下來」（林 GA850606）。

「小晏向同學要花片，同學不給他，小晏就說：『我要哭囉喔!』」以此威脅同學，同學和小瑩對看一下，回答說：『你要哭就哭!』，小瑩呼應說：『每次都這樣』」（晏 GA850525）。

相較之下，對照組學生還會看研究者一眼，然後再評估狀況，伺機而動；以這樣的現象來看，若是研究者不在現場，那麼，AS 學生和同學間發生「狀況怪異或是令人生氣、不高興」

的情形應該更高。

伍、整體話題

上述之結果可以看出，遊戲情境與點心情境的結果較為相似，不過，此二情境的結果和下課情境較不相同，除了與情境因素外，收集語料時間的長短，可能也是影響的變因之一，因為在遊戲情境和點心情境中，研究者每次收集都超過 15 分鐘，而下課時間的語料最多不會超過 15 分鐘，持續的時間越長，學生間互動的狀況愈多樣性，因此，其結果就顯得較為豐富。

綜合上述之資料顯示，會話就是互動，AS 學生在話題開啓的次數多於普通學生，七成以上能立即且正確掌握話題回應，話題會開啓失敗，次數不多，此外他們開啓失敗後會以相同的話語與方式重複再開啓，會主動開啓自己感興趣的話語，開啓話題時不會察言觀色，因此有時候話題開啓後會呈現情境怪異的狀況。AS 學生話題的開啓目的主要有三，一為滿足開啓者的想望，二為陳述目前的狀況或看法，三位與人互動。

AS 學生在話題持續部分，明顯違反合作原則之質的原則、量的原則、相關原則和行爲方式，以致於影響他與同學們的會話互動，在話題持續的部分可知，話語、情緒、理解能力三者是造成話題持續與否的關鍵因素。

至於話題的遷移，AS 學生話題遷移的次數高於對照組學生，遷移失敗的次數也高於對照組學生；話題遷移的狀況多為自然遷移，遷移類型集中在遷移至上個主話題下的次話題、遷移至先前曾經出現的次話題、遷移至與先前話題完全無關的新話題三種類型。

至於話題結束部分，三種情境都以彼此同意結果的情形之比率最高，其次為狀況怪異或令人生氣（不高興）、靜默或未

結束二個變項，若以二分法來看，AS 學生在三種情境下，負向的結束話題的狀況仍是偏高，如情況怪異或令人生氣（不高興）、發生肢體衝突、發生口語衝突等，此情形不得不讓研究人員與專業人員注意。

此外，AS 學生與同學的會話情形，雖然三個情境的情形很類似，但是由於情境的性質、空間與對象的因素，遊戲情境與點心情境二者的結果較為接近，下課情境的結果雖然與二種情境相類似，但是，與二種情境的結果仍有所不同。

第五章 討論

本研究目的在於探討不同的情境下，國小一年級 AS 學生和普通同學在會話話題與話題組織---話題開啓、話題持續、話題遷移、話題結束之情形，研究者依據研究結果，本章中進行討論。

壹、亞斯柏格症學生會話話題與會話組織的表現

先前有關 AS 學生語用議題的研究，多數為在實驗室中，透過實驗操弄或語言測驗，以探求 AS 學生語用能力和表現；不過，智能中等或中等以上的 AS 學生，能靠著邏輯推理能力，猜得實驗答案，再者，由於實驗题目的情境單純，AS 學生也容易猜測研究者的意圖，進行解題，因此，導致實驗結果無法呈現 AS 學生真實能力，與語用問題。故此，先前研究建議由自然情境中去探討 AS 語用能力與表現。近五年來，探討 AS 學生語用的研究設計，也多朝自然情境或是類自然情境方向收集資料，以瞭解 AS 學生語用能力與語用表現，本研究即基於此理念以進行之。

本研究結果顯示，情境因素影響著 AS 學生與同學的會話，包括話題發展、話題類型、以及會話組織；AS 學生的會話類型，集中於某幾個話題類型，並且話題多與研究現場相關，此結果與 Bellon-Harn 和 Harn(2006)的研究有些差異，Bellon-Harn 和 Harn 以遊戲和海報製作做為 AS 青少年和普通同學互動的情境，其遊戲情境之話題集中於討論與目前情境相關的話題，但學校海報製作情境的話題類型較多於其他情境；由此推定，年紀愈小的 AS 學生，其話題類型多與當下活動情境相關的話題，話題類型較少，隨著年齡之成長，會話時，AS 學生能延伸與擴

充話題類型，話題也呈現多樣性。

話題開啓部分，本研究結果發現 AS 學生話題開啓的次數多，此現象與興趣窄化、話題侷限有關，他們企圖由開啓話題來取得會話的掌控權，Bellon-Harn 和 Harn(2006)、李秀真(民 95)和本研究的結果一致；此外，Bellon-Harn 和 Harn 的研究和本研究都發現 AS 學生與同學會話時，在活動進行之初，彼此的互動不多，然而，幾分鐘後，他們會藉由頻繁的開啓話題，來取得會話的掌控權。綜合三篇研究結果顯示，不論發展年齡為何，AS 學生與同學會話時，他們會積極去開啓話題，以爭取話題的掌控權；但是，Bellon-Harn 和 Harn 的研究也發現，與成人會話互動時，AS 學生主動取得話題掌控權的行為降低。

從 AS 學生不同情境的會話結果，得知 AS 學生記憶力佳，但是口語表達能力、語言和情境的理解能力弱，因此，雖然他們能記憶許多知識，但是，無法理解這些知識的意義，「學究語言」、「答非所問」等會話現象即為如此；再者，會話過程中，當遇到無法回答的問題時，AS 學生不會回答”我不會”、”我不知道”，甚至，錯誤使用”我會”、”我知道”的會話模式，這些現象顯示 AS 學生會話過程中，其理解能力、覺察能力與後設認知能力不佳的事實。會話是一種立即性、機動性的語言溝通，因此，指導 AS 學生會話時，除指導表面的會話組織能力外，也要從提升學生內在自我管理技能著手，指導 AS 學生與他人會話時，主動覺察自己的內在狀況，透過內在語言，引導自己情境中，說出正確合適的話語，並且透過對方的回應，覺察自己的想法與情緒，和諧的達成溝通目的。

雖然李秀真(民 95)的研究顯示，學前 AS 學生即擁有會話輪流的能力；透過本研究質性分析，發現 AS 學生也具有會話輪流的能力，但是，輪流時出現話語不流暢，回應延宕，輪

流情況怪異等多種現象，而 Bellon-Harn 和 Harn 的研究對象，一名沒有會話輪流困難現象，另外一名則在學校海報製作情境和評量情境出現輪流困難的現象，與成人的會話時，都有輪流的能力；可見，學前的 AS 學生就具有會話輪流能力，然而，和普通同學相較，AS 學生的會話輪流能力呈現質性差異。

由本研究 and Bellon-Harn 和 Harn 的研究可知，AS 學生會出現「無法提供聽者足夠訊息」的現象，顯示直到青少年時期，AS 學生仍無法將一件事情表達清楚，其敘事能力不足；相較之下，對照組學生在國小一年級時，雖然敘事能力尚未發展成熟，不過，國中一年級時，普通學生的敘事能力，臻至成熟。

本研究國小一年級的學生和 AS 學生「無法立即說出完整句」的次數都不低，顯示國小一年級的普通學生與 AS 學生的表達能力尚在發展之中，會話時，常會出現話語不流暢、修復等現象，Bellon-Harn 和 Harn (2006) 研究也顯示國中一年級時，AS 學生此現象仍然存在，不過，比率降低許多。

李秀真 (民 95) 研究顯示 AS 學生簡單打斷和總打斷次數顯著高於對照組學生，此研究「打斷」變項同於本研究「插話」變項，本研究與李秀真 (民 95) 的研究結果相同的是，AS 學生的插話次數高於對照組學生；不同部分為在本研究，AS 學生與對照組學生插話的次數都不高。

由上述結果可知，就語言的發展而言，隨著生理年齡的成長，AS 學生的會話行為也隨之提升，但是，某些會話行為的障礙仍舊存在，如話題侷限、話語的流暢、話題輪流、敘事能力等等能力，進步緩慢且有限。

貳、亞斯柏格症學生的會話問題

AS 學生會話話題侷限，不斷開啓自己喜歡的話題，對於他

感興趣的話題，不容易打斷與遷移，此外，與他人會話互動時，容易發生揶揄和挑釁的言語，造成會話對方情緒不穩定，導致產生更多負面情緒語詞；當 AS 學生發脾氣，有些同學們會躲著他，不與他互動，另外有些同學勉強自己，處處禮讓 AS 學生，這樣的互動狀況下，可知同學們怕他，不敢以正常的互動方式對待 AS 學生，造成 AS 學生人際關係雪上加霜。

一、日常生活中 AS 學生的會話問題出現頻率低，但是強度大

資料處理時，研究者以時間作為語料量的基礎，分析四名 AS 學生分別在各個情境約 200 分鐘之語料量，以時間為基礎，所得之會話篇章，遊戲情境為 13 篇，點心情境為 21 篇，下課情境，AS 學生有 25 篇；接著，運用 CLAN 統計行為發生次數，為本研究結果。

從話題持續中最能看出會話的過程，在話題持續之所有變項中，AS 學生在各個次變項幾乎都出現行為，並且，幾乎所有行為次數都高於對照組學生，可知 AS 學生出現違反合作原則的情形較對照組嚴重。不過，本研究之次數，為統計多篇、長時間所得之結果，不是單次會話之結果，若是將各次變項之次數，除以該情境的會話篇章，或是會話時間，那麼，得知自然情境中，AS 學生違反會話合作原則的情形並不多；既然如此，在有限的時間與情境下，AS 學生的會話問題並不容易被發現。

由本研究結果得知，AS 學生會話行為引人關注的原因，非因於行為頻率高，乃是問題行為的強度大且怪異，此為 AS 學生會話問題之所在；因此，在分析 AS 學生會話問題時，行為變項次數高者，不一定表示此變項造成 AS 學生的會話困難，應該視會話行為本身對會話持續的影響，以行為對會話持續之重要性而論，不著眼於行為之次數，例如：本研究「音量過大

或是過小」的次數雖高，但是，會話不會因此中斷；然而，「無法臆測對方的意圖」發生次數雖低，卻阻滯會話持續，影響溝通意圖之傳達。

二、亞斯柏格症學生會話中的隱喻式語言

一般人要溝通某一個目的時，會透過起承轉合的鋪陳敘述過程，漸進的達到溝通目的，如此，一則不會造成模糊溝通，失去焦點，另則一步步確定彼此互相理解意義；但是，AS 學生會話時，則省略鋪陳敘述的過程，直接跳到他們想要溝通的結果；由鄰近對組分析來看，前後話輪之間關係不大，如此，讓人無法瞭解 AS 學生的溝通意圖，阻滯會話進行；但是，從會話語料來看，若透過序列前組織分析，其溝通目的即可一窺端倪，例如小晏要同學做他的弟弟之會話，即是如此。

就溝通的功能性來看，AS 學生這種溝通的形式，其實就是一種隱喻式語言；就本研究而言，此隱喻式語言溝通的形式皆發生於四名 AS 學生；可惜的是，當這種溝通模式發生時，會話對方可能認為 AS 學生的話語回答很邊緣，與情境無關，因而忽視他們的話語，不會從功能性的觀點，去瞭解 AS 學生的溝通意圖。

相對於能力較低的自閉症學生之隱喻式語言形式，AS 學生隱喻式的語言，比較容易讓會話對方從話語的脈絡，猜到他們的溝通目或意圖，而且，即使未達成其溝通目的，也不至於妨礙會話的進行；不過，與功能較低之自閉症學生一樣，AS 學生隱喻式語言也難以達到溝通功能，並且，可能造成他與互動者之間的誤會或衝突，影響他們的人際互動狀況，此現象值得研究者與實務工作者注意。

現今，透過許多研究與文獻，較低功能自閉症學生之隱喻

式語言，已經為相關研究者與實務工作者所瞭解；然而，AS 學生隱喻式語言的研究與文獻闕如，有待未來研究進一步加以探討。

三、亞斯柏格症學生的敘事能力

敘事能力即是將一件事情說清楚、講明白的能力，要說好一件事情，說話者需要具有遵守敘事結構的能力；敘事有固定的結構，此結構為敘說內容一定要具備下列要素，包括定位(故事主角、時間、地點)、事件因果關係、情節、心得、結局等等。在會話敘事中，一般而言，定位的要素已經隱藏於話語之中，有時候不見得會呈現於話語表面，但是，透過分析，可得到事件因果關係、情節、心得、結局等因素。

陳冠杏、張正芬(民 94)針對 12 名國小低年級 HFA 學生和 AS 學生，進行圖片敘事的語料收集，比較他們與國小低年級普通學生的敘事差異，結果發現 12 名 HFA 學生和 AS 學生敘事的語文法與對照組學生沒有差異，但是，在敘事要素方面，如定位、過程、事件因果關係、情節、心得、結局、評論等都呈現出顯著差異；此外，不論 AS 學生、HFA 學生和對照組學生，敘事時，出現指代詞，如「這個」、「那個」，次數很多，AS 學生和 HFA 學生的敘事總是在主題周圍繞著，比較不容易直接進入話題的核心。

與先前敘事研究的方法不同，本研究敘事方式為 AS 學生和對照組學生在會話中共同合作敘事，共同敘事的次數有限，普通學生和 AS 學生都有敘事困難的問題。比較此二篇結果發現，國小低年級 AS 學生的敘事能力不佳，共同問題包括有敘事結構不佳，忽略指涉物、指代詞的表達多，或是用法很怪異，陳述時，無法切入故事主題核心，總在主題周圍繞著；這些問

題為國小一年級 AS 學生語言教學的重點之一。

敘說一件事情時，一般人會鋪陳事件、情境，起承轉合的陳述過程，AS 學生則缺乏這樣的能力與知識，他們會話敘事時，上下話輪的內容，邏輯關係很弱，內容甲與內容乙之間如斷層一般，彼此的連結跳了好幾層次，令聽者難以理解，會話現象出現違反鄰近對組的問題；此現象由本研究之「話題的回答很邊緣（掌握弱）」與「互動或回應時反應延宕」等變項，透過語料分析，得到證明。此外，此現象也代表 AS 學生敘說時，有時會出現缺乏事件因果關係、情節、心得、結局等四要素，這種特殊現象僅出現於 AS 學生。

雖然本研究和先前敘事研究方法不同，研究對象敘事方式也有差異，不過，從二篇研究中，我們可以發現國小低年級的 HFA 學生和 AS 學生敘事能力確實不佳，此為未來教育的重點。

四、亞斯柏格症學生會話時的心智理論能力

所謂的心智理論能力即是臆測他人意圖、情緒、信念，進而能夠臆測物品、事件的改變，此能力自孩子出生後幾個月後即發展出來，直到青少年時期才發展成熟；目前為止，心智理論能力之變項至少包括有想望、真實的信念、觀點取替、初級錯誤信念、次級錯誤信念等，其中以錯誤信念變項的影響最鉅，會話者要具備此能力，才能順利的進行雙向溝通。學者認為 AS 學生的心智理論能力，終其一生都無法達到成熟階段。

此外，要瞭解 AS 學生心智理論能力，最好在真實的情境脈絡中，因為這些中等以上智能的學生，透過邏輯推理能力，可以猜測出心智理論測驗的答案；真實社會情境中，學生需要具有心智理論的能力，才能臆測出對方溝通的意圖，立即回應他們所接受到的社會訊息。Tager-Flusber 比對 AS 學生和 HFA

學生在真實情境中心智理論的能力，認為他們的問題在於二方面，一為從環境中成功的獲取社會訊息（社會覺察），二為將所獲得的社會訊息進行推理（社會認知）；Tager-Flusber 假設 AS 學生的障礙在前者，即 AS 學生具有社會認知能力，但是，社會覺察能力出現障礙，而高功能自閉症者此二方面的能力都出現障礙（Klin, Mcpartland, Volkmar, 2005），在本研究中「無法臆測對方的意圖」、「無法臆測物品的改變」、「無法臆測事件的改變」以及「無法感受他人情緒」等變項之結果，說明 AS 學生之社會覺察能力較對照組學生弱，顯示 AS 學生在社會覺察不佳的問題。

然而，社會覺察的能力在於覺察他人與情境的訊息，由研究結果中又發現 AS 學生與他人互動，許多動機都與自我的想望、情緒、信念有關，那麼，在自我與社會訊息覺知之間，AS 學生該如何進行聯解？由會話語料發現，AS 學生開啓話題的動機，以自我需求為出發，隨著與其他同學的互動後，他雖然還是很「堅持自己的看法和意見」，甚至以「自己的意見要求對方」，雖然如此，在 AS 學生與同學的互動過程中，還是可以看見 AS 學生的自我調整過程，例如小文說謊時，小室發現後要拆穿小文的謊話，剛開始小文沒有覺察出來，直到後來發現後，調整自己的語言與話題；此現象顯示，雖然 AS 學生相當自我，但是，其自我的現象，並非無藥可救，仍是可以被改變，此改變是一個漸進的過程。但是，此社會覺知的過程如何呢？

Frith 和 Happe（1994）認為心智理論包含自我心智狀態歸因和他人心智狀態歸因，此二歸因能力關係密切，二者呈現共生關係，並且認為他人心智狀態（思想、情感）歸因和自我心智狀態歸因的認知機制相同，以此假說為基礎，他們提出解釋心智狀態歸因現象的認知模式；依據他們的說法，當事件發生

的當下情境，AS 者能夠知道事件狀況與自我心智狀態，然而，覺知事件狀況與自我心智狀態在於他的第二感（the second sense），而非在第一感（the first sense），因為此覺知過程，他們必須經由視覺刺激，觀察情境中對方的行為反應，藉由他人的反應與回應，推理得知自己的心智狀態，因此，他們自我心智狀態的覺察非立即，而是比較慢，並且是漸進式的；總而言之，即當事件發生時，AS 學生先透過自己的社會覺察能力，察覺他人的行為反應，進行歸因，然後再推知道自我的心智狀態。

呼應 Frith 和 Happe（1994）的假說，由本研究資料可知，AS 學生在發生事件的當下情境，常常沒有太多的回應或反應，直到事件發生一段時間後，才有相關回應，此現象可以由他們回應延宕和漸進式的改變自己、調整自己的現象推論得知，尤其，再透過接納 AS 學生的同學作為中介，此逐漸調整的過程更為明顯，進而，透過對 AS 學生支持同學的中介，將原本可能造成不良後果的狀況，改變為正向的狀況，可見，自然環境中對 AS 學生正向支持，非常必要。

AS 學生在真實的情境中，無法覺察與理解到他人的社會行為，加上心智理論弱，相對的同理心的表現也不佳；由研究結果可見 AS 學生無法感受他人的情緒，對於他人溝通意圖的理解弱，對於他人的行為解釋弱等等現象，足以說明。

在真實的情境中，AS 學生瞭解對方的社會行為和情感，主要靠著自己對情境中會話話語和情境脈絡的邏輯推理，透過一些認知規則的引導，而非憑著自身情感的感受而得，可知，AS 學生在自然社會情境中，對規則的依賴度高，並且規則一旦被建立，觀念與行為反應模式很難改變，此現象可以從小俊下課時，堅持帶一名資源學生至資源教室上課，以及他堅持與六年級學生一起找蟲的事例得知。

要瞭解心智理論能力最好是由真實情境獲得，學者也指出，在心智理論的變項中，以觀點取替的變項最難測得；所謂的觀點取替即是彈性調整自己，接受他人的想法、信念、感受、意圖等等。在真實情境中 AS 學生很難達到，更遑論他們在實驗室中進行心智理論的測驗。可見，要真正且深入瞭解 AS 學生心智理論狀況，需要在一個更自然、更具有生態效度的情境。

五、亞斯柏格症學生違反會話合作原則

Bellon-Harn 和 Harn (2006) 的研究發現，對照組青少年溝通時，幾乎沒有違反合作原則的問題，其違反合作原則的情形，僅在於表達不流暢和使用特殊的辭彙，但是，AS 青少年違反合作原則的狀況高於對照組學生，且在合作原則之下的四個原則，以違反質的原則情形最少，違反行為方式的情形較高。

本研究結果發現 AS 學生和對照組學生，二者都有違反合作原則的現象，其中，以違反會話合作原則之量的原則情形最高，違反質的原則之情形最少；其次，AS 學生違反相關原則的情形較行為方式嚴重，此結果顯示，AS 學生口語理解與表達問題不佳是造成 AS 學生與同學時互動時，容易發生糾紛的原因。反觀對照組學生，一年級的普通學生的理解漸趨成熟，語言理解和表達對他們溝通情形，影響不大，倒是互動的交互作用下，普通學生和 AS 學生都會違反禮貌原則，造成彼此發生糾紛，此現象值得注意；從質性分析結果得知，AS 學生違反禮貌原則的情形高於對照組學生。由研究得知，隨著年齡的成長，AS 學生到青少年時，在相關原則的情形有進步，但是，與互動因素較多的行為方式之狀況仍呈現障礙，顯示 AS 學生青少年人際互動情形仍不佳，除了從合作原則探討原因外，亦應該從會話的禮貌原則進行原因探究。

此外，反觀國小一年級的普通學生，其合作原則之發展幾乎成熟，違反的情形較少，顯示國小一年級普通學生和 AS 學生會話合作原則之發展速度與發展情形不同，因此建議未來的研究，可以將國小各個年齡階段的普通學生，將其智力和語言能力進行配對，以探討和普通學生會話合作原則之發展情形，以及建立合作原則之發展指標。再者，亦可將智力與語言能力相當的 AS 學生、其他障礙學生、普通學生一進行配對，以了解 AS 學生會話原則發展偏異的情形。

參、從會話中探討亞斯柏格症學生的社會溝通能力

AS 學生的障礙在於主要在於社會溝通，即語用問題，而語用發展植基於共同注意力、表徵符號的使用和情緒狀態的覺知。有關本研究在這三方面的發現，分別說明如下。

一、共同注意力

共同注意力即是整合個體自我的注意力與對方產生互動的能力，一般而言，6 至 8 個月的嬰兒已經發展出共同注意能力，此時他們已經可以透過眼神注視、轉頭和點指等方式，與他人進行溝通；隨著成長與發展，共同注意力表現在會話、共同解決問題、社會判斷等能力。對 ASD 患者而言，共同注意力是造成他們社會互動與學習的重要障礙之一，研究者也特別注意 ASD 幼兒共同注意力的發展現象；至於 AS 患者在共同注意力的相關文獻，著墨較少，目前為至，學著們仍質疑 AS 學生的共同注意力是否呈現障礙，其障礙表現在哪些方面。

由本研究結果可知，AS 學生在會話時，眼神注視異常，說話時，會自顧自的說著自己的意見或想法，所以話語的回應很邊緣，無法感受對方的情緒，會話的參與斷斷續續，對於自己

喜歡的話題說得很多，話語過於冗長，對於不感興趣的話題，參與量很少，無法臆測對方的溝通意圖；此外，在遊戲情境活動開始之初，其他同學會玩在一起，但是，AS 學生喜歡自己一個人玩，缺乏社會參與的動機，直到過一段時間後，才逐漸融入同學的遊戲；還有，在三個不同的情境中，當他們遇到問題時，常會愣在一邊，或是逃避問題，無法與同學一起解決問題，例如：當老師提多數是壞掉的陀螺，AS 學生只會發脾氣，不會想辦法解決問題，而其他同學就會提出共同輪流玩陀螺的辦法。上述種種現象，顯示國小一年級 AS 學生在共同注意力的發展，較 ASD 患者成熟，但是，仍然呈現出質的障礙，其障礙非在轉頭和點指等行爲，而在更高層次的行爲，如合作、社會參與、社會規則的遵守等等。

雖然如此，年紀更小之 AS 幼兒，其共同注意力的發展如何？此一指標是否可以作為診斷 AS 學生的標準，值得相關人員再進一步探討。

二、表徵符號的使用

使用表徵符號即是溝通的雙方透過一系列有組織的符號，進行溝通；AS 學生雖然具有使用表徵符號的能力，但是，在使用方面，仍會出現障礙，例如出現字面的解釋話語、學究式語言、自創語詞等特殊的溝通行爲。

雖然如此，AS 學生在社會中使用表徵符號的障礙更大，例如對於遊戲規則的理解弱，同學們已經向他多次解釋遊戲規則，AS 學生在規則的理解與應用上，仍有很大的障礙；此外，他們對同學說的反話或謊話的理解不佳，對於情境規則的理解也不好，例如參加本研究活動時，其他同學知道沒有研究者的應允，他們不能離開活動現場，但是，AS 學生就沒有這樣的概

念。上述現象都說明 AS 學生使用表徵符號障礙明顯。

三、情緒狀態的覺知

由實徵性研究發現，在實驗室中，透過圖片或是影片，AS 青少年具有辨別臉部表情和肢體動作的能力，並且，他們還能說明圖片或影片故事中，引發主角情緒發生的原因，以及事件的因果關係。雖然如此，學者們也指出通過測驗的 AS 學生，實際生活中不見得具備辨識情緒的能力，只不過在測驗時，由於他們認知能力強，可以透過邏輯推理去猜題；因此，實驗設計的方法無法瞭解 AS 學生情緒認知的真實能力；因此，他們建議從真實的情境脈絡去探求 AS 學生情緒辨識、認知的狀況。

本研究從自然情境的會話發現，在自然的互動中，AS 學生能主動的表現自己的情緒，不過，情緒行為的發生比對照組學生多且強度較強；此外，還可看到 AS 學生情緒的覺知與表現怪異的現象，例如小林的同學們說他吃東西慢，學生們沒有惡意，但是，小林卻覺得同學們在取笑揶揄他，顯示小林錯誤的覺察與詮釋他人情緒；再者，也可以發現 AS 學生情緒覺察弱的狀況，例如小俊想跟著六年級學生抓蟲，對方不斷的拒絕他，小俊仍堅持的跟著，此行為已經惹惱對方，小俊還未察覺，作出錯誤的行為反應；還有，AS 學生對自我情緒的覺察不佳的問題，例如在一些事件中，AS 學生都先以發脾氣的行為反應，事後透過同學對他情緒與意願的確認，他才願意調整自己。除此以外，AS 學生也無法以符合社會期待的方式，來表達自己的情緒；例如一遇到問題，他就告狀；事情進行不合己意時，就發脾氣，罵人、揶揄他人，甚至與對方發生口語或肢體衝突。上述種種現象，顯示 AS 學生他人情緒與自我情緒覺察能力弱，以及情緒表達方式不恰當。

情緒行為的表達是行為的結果，情緒覺察才是影響情緒發展的原因，學者們也指出情緒覺察對語用的功能，在於行為的規範，包括自我規範和互相規範(Marans, Rubin, & Laurent, 2005; Rubin, & Laurent, 2005; Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005)，由研究結果得知，覺察自我情緒與覺察他人情緒能力弱，才是造成 AS 學生情緒問題的主要因素。

在互動中，情緒是交互作用下的產物，情緒如何影響 AS 學生與他人的互動，此二者之間的關係如何？AS 學生先覺察自己的情緒，還是先覺察他人的情緒？由本研究的會話語料中發現，AS 學生覺察他人的情緒比覺察自己的情緒早，從同學的話語中，他們逐漸覺察對方不喜歡自己，或是對方對自己生氣，但是，對於同學的情緒行為或言語，起初時，他們不知道該如何反應，或是選擇不反應，過一段時間後，才看見 AS 學生有情緒行為的回應，此現象之範例，以小文說謊話被小室揭穿的過程，最足以說明。

若以本研究的現象看來，AS 學生在情緒的覺察，似乎先覺察他人的情緒，然後才能覺察自我的情緒，顯示 AS 學生情緒的問題，再於自我情緒的覺察與情緒歸因問題。此外，還可以看到 AS 學生對於他人與自我情緒的覺察是一個過程，他們無法立即的、直覺的反應出自我的情緒。至於，AS 學生如何去觀察他人，以覺察他人的情緒，由於本研究僅針對話語的部份分析，沒有針對他人的表情、行為、語調等等進行分析，以致於無法確知 AS 學生對他人情緒覺察的方法，需要透過更多的實證研究探討之。

由於 AS 學生和同學的相處與關係，長期處於不如意的狀態，造成他們與同學互動時，容易產生情緒過度反應的現象。(Klin, Mcpartland, Volkmar, 2005) 本研究語料中發現，AS 學

生與同學的互動，基於自我保護的心理，即使同學的話語是中性的，有時 AS 學生會解讀錯誤，以負面的情緒語言回應對方。

由上述之說明可知，國小一年級 AS 學生在構成社會溝通能力之基礎能力都呈現障礙，不過與自閉症患者不同，其障礙非出現在基礎能力的行爲，而是在更高級能力的行爲。

肆、普通學生的彈性與接納

融合教育之目的在於透過普通班的教育安置，提供身心障礙學生學習適應社會的機會，此外，也提供普通學生，學習如何協助與接納社會中的弱勢者；就教育理念與正常化觀點而言，此種教育安置方式確實符合人性化，但是，其實施成效則有賴大家共同努力。

本研究下課情境中，得知 AS 學生對遊戲規則理解不佳，造成他與同學下課互動的糾紛；當學生們向老師告狀的時候，由於 AS 學生和普通學生無法提供老師足夠的訊息，造成老師無法清楚掌握事件發生的原因與過程，但是，基於對身心障礙學生的接納，老師會輔導普通學生接納 AS 學生，這樣的輔導方式，對 AS 學生不見得有利；加上 AS 學生面對事情無法解決時就立即告狀，讓同學覺得他是一個「抓耙子」；基於公平正義的心理需求，有些普通學生爲求不被老師誤會，並避免無謂的麻煩與避免被懲罰，採取敬而遠之的態度，時與日增，造成 AS 學生人際關係每況愈下，愈形孤獨。

在本研究遊戲情境與點心情境中，最可以看出普通學生對 AS 學生的接納態度；四組研究團體中，小文、小俊的同學們比較支持與接納他們，而小林和小晏的同學們則需要再加強。學生們互動狀況影響研究者可分析語料的量，小林與同學在點

心情境的會話既少又短，靜默時間較其他三組研究團體長，並且出現許多互相揶揄的話語。由於小林和小晏的同學對他的接納態度較不佳，小林和小晏在研究活動時的情緒語言較多；面對同學排擠的態度或是揶揄，他們很想要改變對方的態度，卻不知該如何面對與處理，幾次活動下來，他們與對照組同學的互動，每況愈下。

相對於小林和小晏，小俊和小文就幸運很多，由於對照組學生與參與研究活動同學的接納，許多情境大家都考慮到小俊和小文的需求，先以他的意見或需求為主；此外，面對溝通不行，或是溝通混亂時，同學們會學習老師平日處理 AS 學生問題的方法，先試著確認小俊和小文的溝通意圖，例如停下活動，讓情境安靜，再以物品加口語詢問，以確認 AS 學生的意見；當 AS 學生無法好好表達時，他們會慢慢等待 AS 學生的回應，或是從情境中找可能的原因，一樣樣的詢問 AS 學生，直到確定 AS 學生的問題，運用種種方法，讓學生們的互動較為良好，AS 學生在活動情境中也很快樂。在 AS 學生與同學的問題解決中，老師平日在班上的示範，產生楷模效應。

普通學生面對 AS 學生問題的態度與技能，比較這二組學生間的差異，二組學生都認為 AS 學生有問題，也知道他們會表現出哪些行為，小林和小晏的同學會以他們的問題行為揶揄他們，取笑他們。相對的，小俊和小文的同學在互動的情境中，會先臆測小俊或小文會出現哪些行為，事先預防著；若是問題行為真的發生，小俊和小文的同學們會扮演級任老師的角色，運用老師在班級中所使用的方法，來幫小俊和小文解決問題；還有，當 AS 學生揶揄、挑釁時，他們知道 AS 學生這種語言形式的功能在於保護自己，因為他對目前的要求或狀況不滿，於是會進一步確認 AS 學生的意圖，此外，與 AS 學生會話中，若

AS 學生說話時用錯語詞，他們會依據當時的情境來調整自己的理解，猜測 AS 學生的意圖，作正確的回應。

由上述描述可知，普通學生耳聰目明，從班級生活中可以主動發現 AS 學生的特殊行爲，然而，對 AS 學生接納者，因爲擁有更多的策略與方法，對 AS 學生的適應更有幫助，這些方法包括：一爲在情境中臆測 AS 學生行爲，二爲學習級任老師的方法，協助 AS 學生解決問題，三爲面對 AS 學生時，增加自己的彈性；如此，提高 AS 學生在研究情境中的適應。

伍、由亞斯柏格症學生溝通習得模式去引導語言的學習

由本研究「刻板的使用會話模式」的研究結果，可以看到 AS 學生的記憶力能力佳，能夠大塊的記憶某一類型的會話，認知能力好，加上內心想要與他人互動，不但主動去學習一些特定的會話類型，以利與他人溝通。由結果中，我們也可以看到 AS 學生「刻板的使用會話模式」的學習歷程，爲先記憶會話類型著手，進而理解語義，最後將所學習到會話模式合適的應用於適當的情境中，此學習過程與普通兒童一致，他們都從語言的形式著手，進而內容的理解，最後再進到應用的層次，不過，由於 AS 學生想要學習的動機強，加上自我引導的能力弱，所以需要透過放聲說話引導學習，如此，才能觀察到他們的學習過程；只是過程中顯得怪異。對於 AS 學生而言，形式的學習最簡單，最難的部分出現在語用。

由研究結果亦可得知，AS 學生可以自行習得語言的形式與內容，然而，語用的學習對 AS 學生而言最爲需要，但學習起來最爲困難，應用不易；有關語用的教學有待教育人員與語言治療人員共同努力之。



第六章 結論與建議

本章依據第四章研究結果進行結論與建議，以下分別說明。

第一節 結論

本研究運用 CHILDES 的語言編碼與統計系統，透過會話分析方法，探討四名 AS 學生和同學在遊戲情境、點心情境和下課情境，在會話話題、話題類型、話題開啓、話題結束、話題遷移和話題結束的情形。依據本研究方法，得到第四章之研究結果，本節依據第四章之結果，進行本研究之結論。

壹、不同會話情境會影響話題的連貫性與話題的發展結構

由國小一年級學生的會話話題而言，在主話題和次話題結果得知，不同的會話情境會影響會話話題與話題的發展結構，三個情境中，以遊戲情境之話題整體連貫性最佳。三個情境的話題結構發展不同，遊戲情境以玩具為核心，呈現螺旋狀的發展；點心情境的前後時段會談論點心話題，中間談論學生們感興趣的話題；下課情境的話題，沒有一定的發展結構，主要與學生們下課所從事的活動以及互動對象有關。

就 AS 學生而言，三個不同的情境共同出現的會話問題，包括有話題侷限，談論喜歡的話題時參與度高，話輪中的話語多，喋喋不休，以插話的方式打斷他人的話輪；對於他們不喜歡的話題，其參與度非常低。此外，由於下課情境只分析 AS 學生和同學的會話，加上語料的篩選和 AS 學生執著的特質，所以 AS 學生下課情境的結果，話題的持續參與度和話題連貫性最高，遊戲情境和點心情境的話題參與情形斷斷續續，與他

們對話題的喜好程度和熟悉度有關。

貳、國小一年級學生話題類型受到當下活動場域與活動影響

由話題類型結果可知，遊戲情境和點心情境的會話類型結果相似，多與研究情境活動和研究情境所發生的事件有關，下課情境之話題類型，則與學校和班級活動或情境發生的事件有關，與遊戲情境和點心情境相差較多；國小一年級普通學生與AS學生的會話類型，受到當下所處的場域與活動所影響，此也代表著AS學生想要溝通的意圖與一般學生一樣，多與當下場域所進行之活動相關，此外，一年級學生的會話，也會談論日常生活經驗或事件，有趣的是，AS學生在出現主動談論知識相關話題情形，高於對照組學生很多，反應出AS學生「小學究」的特質。

參、亞斯柏格症學生與同學在遊戲情境中的話題開啓、話題持續與話題遷移狀況

一、話題開啓

和對照組學生比較之下，AS學生話題開啓和話題開啓失敗次數較高，但是話題回應次數較低，話題開啓目的，多與「陳述目前狀況或想法」、「開啓者的想望」、「與人互動」有關，對照組學生話題開啓目的集中於「陳述目前的狀況或想法」和「與人互動」等二個變項；在話題回應狀況，「不回應」的情形約佔回應次數的五分之一；會出現「話題開啓失敗」、「重複開啓」、「開啓後狀況怪異」、「開啓自己有興趣的話題」等現象。

質性分析發現，AS學生「話題開啓失敗」原因有二，一為AS學生自己玩著遊戲，沒有參與其他同學的互動，所以，一旦他開啓話題，其他同學不知道AS學生對他們說話，或是

普通學生無法理解 AS 學生的溝通意圖，而不知如何回應；二為 AS 學生的行為與先前情境反差太大，導致其他同學無法理解 AS 學生話語或行為的意義。此外，雖然有關「開啓者的情緒」變項的次數不高，但是，此因素影響學生們接續的互動結果，所以，此變項值得注意；由語料中可知，開啓者的情緒多由玩具分配狀況所引起，而玩具分配與開啓者的想望有關，可見，情緒與想望之間互為因果關係。

二、話題持續

本研究將話題持續分為質的原則、量的原則、相關原則和行為方式等四個變項探討。在質的方面，AS 學生「堅持自己的看法與意見」變項影響 AS 學生和對照組學生會話的進行，不過對 AS 學生的影響高於對照組學生；雖然 AS 學生和對照組學生都會「說反話或是謊話」，但是，AS 學生無法理解對方說反話或是謊話，而對照組學生能理解。

量的原則方面，AS 學生和對照組學生在「無法立即說出完整句」次數最高，其次為「無法對聽者提供足夠的訊息」，而「無法對聽者提供足夠的訊息」變項會造成會話中斷、雙方誤解、彼此不理解，以致於無法達到溝通目的。就質性分析而言，喃喃自語有其溝通功能，此外，當 AS 學生不願意參與活動時會表現出二種行為，一為將自己置身於當下的情境之外，二為不斷的進出於個人與團體之間，來來回回。此二現象常出現於學校某些課程中，因為影響課程進度與班級管理，值得教師注意。

在相關原則方面，AS 學生出現行為的變項，與各變項之次數都高於對照組學生；在質性分析方面，AS 學生無法理解對方話語時，會出現無回應或是以自己的意思回應，不會去確認問

題。此外，AS 學生與同學的會話中出現回應補位的現象。再者，一般人會透過起承轉合的鋪陳，敘述事件，然而，AS 學生話語內容間連結邏輯很弱，語意連結跳了好幾層，很難讓一般人理解他們在說什麼。

行爲方式方面，AS 學生出現行爲的變項，與各變項之次數都高於對照組學生；在質性分析方面，AS 學生「造成他人情緒不穩定」的狀況，起因於玩具的分配、玩法的問題，至於其他人造成 AS 學生的情緒，主要是因爲別人提出的遊戲規則，AS 學生不願意遵守。對照組學生與普通學生插話目的，一爲想要趕快表達自己的意思；二爲想趕快確認對方的語義，讓會話趕快進行。至於，AS 學生插話的目的，一爲衝動，表示他知道同學所談及的物品；第二爲不顧會話的輪流次序，急於表達自己的意思，此現象可以發現 AS 學生插話的時機不恰當；第三爲否認對方的語義。

綜合上述之結果顯示 AS 學生在遊戲情境中，在質的原則、量的原則、相關原則和行爲方式等變項，違反會話持續之合作原則情形較對照組學生高。

三、話題遷移

話題遷移的次變項分爲遷移狀況和遷移類型；不論 AS 學生或是對照組學生，九成以上能自然遷移，AS 學生遷移類型以「在同一個主話題下的次話題」與「遷移至先前出現過的主話題」等 2 類爲主；對照組學生遷移類型，七成以上集中在「同一個主話題下的次話題」。

在質性分析結果，發現 AS 學生遷移失敗的原因在於不懂得察言觀色，導致遷移話題的時間點不對所致。

肆、亞斯柏格症學生與同學在點心情境中的話題開啓、話題持續與話題遷移狀況

點心情境的設計如同下午茶時間，期望透過分享點心，增進學生們言談互動的機會，三個研究情境以點心情境的語料量最多，有關點心情境之話題持續如下。

一、話題開啓

比較 AS 學生和對照組學生，AS 學生話題開啓次數高，作為第二會話者回應話題次數低，AS 學生話題開啓失敗和重複開啓話題的次數高於對照組學生，並且，AS 學生會出現話題開啓怪異，開啓自己感興趣的話題等現象，而對照組學生沒有這種現象。

AS 學生話題開啓失敗原因可歸納如下：

1. 對情境理解不佳，無法在適當的時間點開啓話題。
2. 說出或做出與先前話題、情境反差太大的行為。
3. 因為某些因素，同學們刻意忽視 AS 學生的話語。

在話題開啓目，AS 學生集中於「開啓者的想望」、「陳述目前狀況或看法」、「與人互動」和「知識的陳述」等；對照組學生集中於「陳述目前狀況或看法」以及「與人互動」二個變項；特別的是，對照組學生出現「請求協助」和「事件陳述」之目的，這是 AS 學生沒有出現過的變項。

AS 學生想望的動機都與點心有關，由對點心的想望，後續延伸為情緒與信念的問題，顯示想望與信念、情緒三者常常互為事件發生的因果。

若放寬對「自己感興趣的話題」的形式與出現情境的定義，本研究中之 AS 學生都有自己感興趣的話題，小晏喜歡有關恐龍的話題，小文喜歡有關卡通、遊戲卡的話題，小俊喜歡自然

科學相關的知識，小林喜歡音樂，如此有助於 AS 學生鑑定與特殊才能的發展。

二、話題持續

AS 學生在質的原則出現的變項，以及各變項之發生次數，都高於對照組學生，從質性分析發現，在點心情境可以看到 AS 學生「刻板的使用會話模式」的學習過程與應用過程，他們先學習到會話的形式，進而理解話語意義，意義的理解對他們仍有挑戰性，雖然如此，爲了與同學互動，AS 學生仍願意試著克服障礙；此外，會話模式應用的狀況很差，顯示 AS 學生語用能力弱。

由於記憶能力佳，AS 學生能夠刻板的記憶知識內容，但是，對內容的理解有限，一旦同學反問他們意思時，AS 學生無法好好解釋，只會重複此語詞或繞著同學的問題邊緣打轉著。奇妙的是，當 AS 學生無法回答別人的問題，或不會解釋語詞時，他們不會告訴對方「我不會」、「我不知道」，或是以其他明確的方式，告訴對方，取而代之，他們以不回應，重複語詞，重複對方的問話，甚至以自己臆測的答案等方式回應對方，此現象值得再進一步探討。

在量的原則方面，AS 學生和對照組學生共同出現的變項有「無法對聽者提供足夠的訊息」和「無法立即說出完整句」，此外，AS 學生在量的原則各個變項所出現之次數，都高於對照組學生。從質性分析得知，AS 學生在點心時間的參與量不是太多就是太少，主要與他們對話題的喜好狀況與熟悉度而定，並且，他們會話話語既刻板又冗繁，喋喋不休；雖然學生們在點心情境言談互動很多，但是，AS 學生將自己置身於情境之外的時間也長。再者，AS 學生「話題或行爲還在先前的話題」的原

因，主要與他們注意力遷移，以及對話題的過度選擇有關。

AS 學生在相關原則出現的行為變項高於對照組學生，除「無法理解時進一步確認」和「沒有用語詞或行為回應對方」，AS 學生的次數低於對照組學生，其餘各項，AS 學生的次數都高於對照組學生。

就質性分析得知，「話題回答很邊緣（掌握弱）」的情形有五種現象，一為在一個主題，AS 學生回應時，其話語的意義已經轉好多層；二為由鄰近對組分析，AS 學生回應的話語，已經跳過鋪陳與討論，直接跳到結論的部分；三為聽者知道 AS 學生的回應與這個話題有關，卻無法瞭解 AS 學生的意義與指涉；四為 AS 學生的回應，與上一個話輪之指涉物有關，但是意義已經有點改變；五為 AS 學生的回應雖然與話題相關，但是，不完全相關，以自我需求為主，說著他所想要說的話語。

在行為方式部分，AS 學生出現行為的變項高於對照組學生，除「揶揄或挑釁的語詞或行為」變項，對照組學生高於 AS 學生外，其餘各項都是 AS 學生的次數高於對照組學生；此外，由結果發現口語、情緒和問題行為形成惡性的因果循環。

三、話題遷移

在點心情境，話題遷移成功方面，AS 學生九成五以上屬於自然遷移的狀況；話題遷移類型集中於「同上個主話題下的次話題」、「重新開啓一個與先前話題無關的主話題」、「遷移至先前出現的主話題」等 3 個變項，三者約佔 AS 學生遷移次數之九成。對照組學生話題遷移的狀況全部都屬於自然遷移，話題遷移的類型，集中於「同一個主話題下的次話題」。

至於話題遷移失敗情形，AS 學生話題遷移失敗的次數較對照組學生高，二者話題遷移失敗都屬於自然遷移。

伍、亞斯柏格症學生與同學在下課情境中的話題開啓、話題持續與話題遷移狀況

本研究之下課情境，其時間包括：學生早上到校後至級任老師進班級前，下課 10 分鐘，課間活動 15 分鐘，第四節下課至領取營養午餐前，還有打掃時間等等，每個情境的持續時間不會超過 15 分鐘。

AS 學生受到自我特質的影響，加上下課情境的情境設計與語料收集時間較短，因此，其會話結果與上述二個情境差異比較大。

下課情境中，有些現象的次數為零或次數很低，此結果無法說明下課情境沒有這種現象，或是這樣的現象不足以注意，而是因為情境因素，無法讓某些重要的行為顯現出來而已。

一、話題開啓

AS 學生話題開啓次數與比例高出對照組學生許多，回應次數較對照組學生少，回應時，九成以上能恰當的掌握話題，但是，話題回應能力仍較對照組學生弱，話題開啓失敗，會再重複開啓，也會開啓自己有興趣的話題。

AS 學生話題開啓目的集中於「陳述目前狀況或想法」、「與人互動」、「開啓者的想望」等；對照組學生話題開啓目的在於「陳述目前狀況或想法」和「與人互動」等二個變項。從量的統計得知，「與人互動」是 AS 學生開啓話題的重要動機，表面似乎在於滿足互動之需求，但是，從質的分析發現互動目的在於滿足自己想望，此現象可知為滿足自己的想望，AS 學生與同學下課互動，出現一廂情願，熱心過度、過度主動的現象。

二、話題持續

在質的原則，AS 學生出現行爲的變項，和各變項之次數高於對照組學生。在量的原則，AS 學生與對照組學生共同出現的行爲有「無法提供聽者足夠的訊息」、「無法立即說出完整句」等，特別的是，AS 學生在下課情境「整個會話過程將自己置身情境外」，此外，AS 學生出現行爲的變項，和各變項之次數高於對照組學生。

除「無法理解時進一步確認」變項，AS 學生之次數低於對照組學生外，AS 學生在下課情境語料出現行爲的變項，和各變項之次數高於對照組學生。從質性分析發現，AS 學生由於遊戲的理解能力弱，加上情境理解不佳，感受同學情境能力弱等等因素，造成下課時，與同學玩遊戲時的問題；接著，因為同學們玩遊戲的問題，引發老師班級管理與接納特殊學生的問題，如此，再衍生出學生對 AS 學生的接納態度，如此狀況與問題，常在班級間循環著。

AS 學生在行爲方式的各變項之次數高於對照組學生。

三、話題遷移

在話題遷成功部分，AS 學生和對照組學生全部屬於自然遷移的狀況；至於，遷移的類型方面，二者相同，都是集中於「遷移至與先前完全無關的新話題」、「遷移至同上個主話題下的次話題」、「遷移至先前出現的主話題」三類。AS 學生有 2 次遷移失敗的現象，對照組學生沒有此現象。

陸、AS 學生和對照組學生在三種情境之比較

在三種不同情境下，本研究之發現綜合如下。

三種不同情境中，AS 學生與同學的話題發展模式與整體連

貫性不同，再者，話題類型多與當下情境相關，其次為日常生活相關話題。

在話題組織方面，和對照組相較之下，AS 學生在三種不同情境的結果相似，只是程度不同，以遊戲情境和點心情境的結果最為接近。

在話題開啓方面，AS 學生話題開啓次數偏高，相反的，回應的次數偏低，能立即且適當的掌握話題回應，有重複開啓、開啓後狀況怪異、開啓自己感興趣的話題等現象。

話題持續在於瞭解話題的局部連貫性，以及 AS 學生~~一~~違反會話合作原則的情形。由結果得知，和對照組相較，AS 學生明顯的違反合作原則之質的原則、量的原則、相關原則、行為方式等。

在話題遷移部分，AS 學生和對照組學生在話題遷移多屬於自然遷移狀況，話題類型集中於「遷移至與先前完全無關的新話題」、「遷移至同上個主話題下的次話題」、「遷移至先前出現的主話題」三類。二者的話題遷移失敗次數不高，AS 學生話題遷移失敗多屬於同類型話題之間的遷移，不同類型話題間遷移失敗出現率低。

最後，在話題結束部分，以「彼此同意結果」、「狀況怪異或令人生氣（不高興）」、「靜默或未結束」三種狀況為主，其餘各個變項很低。三成以上屬於不良的話題結束狀況，此結果值得注意。

綜合 AS 學生在話題組織方面的結果可知，AS 學生和對照組學生雙方都具有話題開啓、話題持續、話題遷移與話題結束等能力，以及話題組織的操作技巧；可是，AS 學生在這些變項的表現不如對照組學生。此外，由話題組織變項也可得知 AS 學生會話時的怪異現象。

第二節 建議

最後，研究者依據本研究之結果、討論與結論，提出本研究之建議，其建議如下所述。

壹、對未來研究的建議

- 一、由於本研究 AS 學生僅四位，其結果之代表性較不足，希望未來的研究，能持續進行不同年齡、更多對象的語料收集與分析，擴增 AS 學生語言的豐富性並深化語言分析的質與量，以建構 AS 學生溝通更清楚的面向。
- 二、本研究透過會話分析，呈現出 AS 學生會話話題的能力與表現，由於研究者當初想瞭解會話話題的全貌，因此，對於 AS 學生某些會話行爲，如 AS 學生揶揄和挑釁行爲、話題的回答很邊緣（掌握弱）、對情境之理解、說反話和謊話的心理，以及事件發生的過程與結果、喃喃自語、仿說、說謊、告狀現象等等，僅做初步的整理，未精細的分析這些會話的形式、發生情境、動機、互動結果，期待未來的研究可選取更聚焦的議題加以深入探討。
- 三、先前研究與本研究之研究對象，分別針對學前 AS 學生、國小一年級的 AS 學生和 AS 青少年的會話，加以探討，而截至目前為止，AS 學生會話相關的研究，數量有限，因此，無法窺得 AS 學生會話的全貌，建議未來的研究者針對不同的年齡層之 AS 學生的會話，進行了解與探討；例如，本研究結果得知，雖然國小一年級 AS 學生會話時出現違反合作原則情形，但是國小一年級普通學生會話時，幾乎都能遵守合作原則，因此，建議未來的研究將學生的年齡層往下，探討一般學生和 AS 學生合作原則的發展狀況。

- 四、由本研究結果與討論得知，AS 學生會話之遵守合作原則的能力，在質的原則、量的原則、相關原則方面，會隨著 AS 學生年齡的成長而進步，但是，在行爲方式的部份，到青少年仍呈現障礙；由結果可知造成互動不佳的現象，可能與 AS 學生和普通學生違反會話的禮貌原則，建議以後的會話研究，可進行禮貌原則之探討。
- 五、會話分析的研究方法，主要在於分析會話的輪流、話題與修復三部分，目前 AS 學生前二個變項已有相關研究探討，建議未來的研究可針對會話修復的部分，進行了解。
- 六、會話分析法的優點是能夠透過微觀分析，對會話脈絡的現象進行細緻的探討，不過其缺點為費時，因為轉錄文字稿，進行語料編碼與分析，需要耗費相當多的時間；此外，由於 AS 學生違反合作原則現象的出現率，其實不高，需要收集大量的語料，才能看到他們在會話合作原則之情形，後續擬採取此種分析法者，建議應有較長時間收集語料。
- 七、可考慮透過現在科技設備，發展類自然情境事件的會話測驗，如運用電腦軟體，製作卡通、短片、角色扮演短劇等方式，以實施測驗方式評量 AS 學生會話能力，進而探討其問題思考、歸因方式與問題解決之情形，也可據此發展 AS 學生練習會話課程本位的教材。
- 八、本研究中對於 AS 學生心智理論現象的分析，著重於心智理論的基礎能力，如想望、信念、情緒，臆測意圖等方面進行探討，建議未來的研究，透過自然情境的會話，深入探討 AS 學生觀點取替、初級錯誤信念、次級錯誤信念等狀況對會話的影響。

貳、對專業培育課程的建議

- 一、由本研究學生的互動，了解教師對提升普通學生社交技能，具有楷模效果，因此，建議增加普通教師、身心障礙教師師資培育課程，提升對 AS 學生語言溝通的功能性的專業知能，促進其教學應用知能。
- 二、專業培育課程中，增加身心障礙教師和語言治療師評估語言溝通、分析語言和解釋語言分析結果的能力。
- 三、指導身心障礙教師和語言治療師應用語言分析結果，將其編寫成爲學生的個別化教育之長、短期目標，以及編擬適合學生能力之語言溝通教育的課程。

參、對普通教師班級教學的建議

- 一、由本研究可知，在自然融合情境中，引導 AS 學生與同學正確的互動，如教導 AS 學生會話、社交技能、問題解決等，最能達到學習與類化的成效，此外，同時也能促進普通學生與身心障礙學生相處的能力。因此，相關的建議如下：
 - 1.由於普通教師在班級中具有楷模角色的功能，建議教師平日可以透過隨機教學，向普通學生解釋，該如何處理與 AS 學生的溝通互動問題，例如 AS 學生情緒激動時，不要隨之起舞，讓情境和 AS 學生都冷靜下來，再瞭解 AS 學生的溝通意圖；確認 AS 學生回應時，可以採用哪些方法；當 AS 學生說話時，要耐心等待、給予提示等。
 - 2.面臨學生發生糾紛，級任教師了解狀況時，不僅詢問 AS 學生和發生糾紛的學生，還要詢問當時在現場的學生們，多方的收集資訊，以拼湊出發生問題的情境、原因與經過。

- 3.面對理解能力不佳的 AS 學生，普通教師進行班級教學時，可以透過班級環境的安排，視覺提示，教具的使用，協助學生融入班級活動與課程；此外，班級課程的安排要有預測性，讓學生學習去臆測人的意圖、身邊事物發展的變化等等。
- 4.國小一年級普通班的課程中，普通教師運用「彈性課程」或「生活領域課程」，將遊戲情境和點心情境之活動設計，融入於課程中，以引導學生們的會話與互動；此外，透過「語文領域課程」增加 AS 學生的語詞理解、口語表達、說故事等能力。
- 5.透過隨機教學，教導 AS 學生上自己不喜歡的課程時，如何讓自己投入課程的學習之中，或是做其他功課，不干擾教室秩序和班級課程。

肆、對特殊教育教師語言教學的建議

一、研究結果發現 AS 學生社交技能不佳，問題解決能力弱，資源教師可以採用下述之教學建議：

- 1.身心障礙教師在資源班的教學，可以模仿遊戲情境和點心情境之活動設計，進行會話教學，增加 AS 學生語言表達、語言理解能力、問題解決和自我管理等能力。
2. 身心障礙教師也可以透過角色扮演的的方式，提供 AS 學生對話的腳本，讓學生能流暢的朗誦故事角色的對話，進行與教師、同學一起表演戲劇。特過角色扮演的的方法，將故事腳本或是錄影帶的內容事件，由 AS 學生重新演練一次，訓練學生自我觀察、自我規範、自我監控等能力，以及應用能力。
3. 會話教學所提供練習的故事腳本，內容要包含學生日常生活不同情境的事件，先從很簡單的故事開始，逐漸地加深、

加長故事的內容與複雜度；剛開始也可以由 AS 學生自己挑選腳本，或是與 AS 學生一起繕寫腳本，然後，再挑選內容較複雜又日常生活實用的腳本。

4. 提供日常生活事件的錄影帶或是影劇短片，供 AS 學生觀賞，然後討論事件的發展與故事中主角行為的因果關係。
5. 鼓勵學生在日常生活中，多觀察他人的行為，以及臆測他人行為與話語的溝通意圖，以及在互動中，監控自己的行為。
6. 由研究知道 AS 學生會話時違反合作原則，因此，在編寫會話腳本時，可將合作原則之因素融入於故事腳本，發展一套有關合作原則的故事腳本與教材，有系統化的教導 AS 學生合作原則的能力。

參考文獻

中文部分

何北音 (2006)：揚帆.航向大學新生活---亞斯伯格青年之個案研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。

李秀真 (2005)：學前亞斯伯格症兒童話輪轉換之語用特質研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。

林玉霞、吳啓誠譯 (2003)：語言樣本分析---威斯康辛州指導手冊。台北市：心理。

林初穗 (2003)：自閉症幼兒仿說類型分析之研究。特殊教育研究學刊,24 期, 137-149.

林迺超 (2002)：自閉症兒童非慣例性口語行為溝通功能之研究。特殊教育研究學刊,24 期, 103-126.

林寶貴、錡寶香 (2002)：聽覺障礙學童口語述說能力之探討：語意、語法與迷走語之分析。特殊教育研究學刊, 24 期, 127-154.

張正芬(2001)：自閉症兒童不服從行為之研究。特殊教育研究學刊。21 期, 165-187.

張正芬 (2002)：一位自閉症兒童語言發展歷程---二年縱貫研究的發現。特殊教育研究學刊。22 期, 27-48.

張正芬(2003)：「Autism Spectrum Disorder」對台灣特殊教育的影響。特殊教育學術研討會手冊, 126-129. 國立台灣師範大學特教系：2003 特殊教育學術研討會。

陳冠杏、張正芬 (2005)：國小低年級高功能自閉症學生敘事之研究。特殊教育與復健醫學學報。13 期,209-235.

陳慧萍 (2006)：台北縣市國小亞斯伯格學童學校支持系統之調查研究。國立台灣師範大學特殊教育學系在職進修碩士班碩士論文 (未出版)。

黃瓊之(2003)： 兒童談話中的連貫性。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。

黃瓊之(2001)： 以漢語為母語的兒童如何在談話互動中組織言談主題。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。

溫志軍、胡瑰玲 (2001)： 開發利用世界上最大的兒童語料庫---CHILDES。外語教學與研究，第五期，374-377。

喬馨慧 (2005)： 亞斯柏格青少年解讀非口語訊息覺察他人情緒之研究。國立台灣師範大學特殊教育學系碩士論文 (未出版)。

楊佩真 (2004)： 尋訪童語的秘密花園---幼兒同學私下言談之研究。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文 (未出版)。

葛本儀 (2002)： 語言學概論。台北市：五南。

英文部分

Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 43(8), 973-987.

Aldred, C., Green, J., & Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with Autism: Pilot randomized controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 45(8), 1420-1430.

American Psychiatric Association, (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th.ed.). Washington, DC: Author.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “ theory of mind”. *Cognition*., 21, 37-46.

Bedrosian, J. L. (1993). Making minds meet: assessment of conversational topic in adults with mild to moderate mental retardation. *Topics in Language Disorders*. 13(3), 36-46.

Bellon-Harn, M. L. & Harn, W. E. (2006). Profiles of social communicative competence in Middle school. *Childre Language Teaching and Therapy*. 22(1), 1-26.

Bishop, D. & Mogford, K. (1988). *Language development in exceptional circumstances*. UK: Churchill Livingstone.

Bliss, L. S., McCabe, A. Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment profile: discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*. 31(4), 347-363.

Botting, N. & Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorder. *International Journal of Communication Disabilities*, 40(1), 49-66.

Brown, B. & Yule, G. (1983). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). "The frog ate the bug and made his mouth sad": narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 193-204.

Chen, L. & Cegala, D. J. (1994). Topic management, shared knowledge, and accommodation: a study of communication adaptability. *Research on Language and Social Interaction*. 27(4), 389-417.

Chin, H. Y. & Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with Autism: effect on the development of a theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 30(6), 569-583.

Clark, E. V. (1982). Language change during language acquisition. In M. E. Lamb, & A. L. Brown(1982). *Advances in Developmental Psychology*. Volume 2, 171-193.

Coulthard, M. (1992). *Advances in spoken discourse analysis*. USA:Routledge.

Dickison, D. K. (1991). Teachers agenda and setting: Constraints on conversation in preschools. In A. McCabe, & C. Perterson (Eds), *Developing narrative structure* (255-301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dimitracopoulou, I. (1990). *Conversational competence and social development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dobbinson, S., Perkins, M., & Boucher, J. (1998). Structural patterns in conversations with a woman who has Autism. *The Journal of Communication Disorders*. 31, 113-134.

Dobbinson, S., Perkins, M., & Boucher, J. (2003). The interactional significance of formulas in autistic language. *The Clinical Linguistics and Phonetics*. 17(5), 299-307.

Dorval, B. (1990). *Conversational organization and its development*. USA: Ablex.

Ehlers, S., Gillberg, C., & Wing, L. (1999). A screening questionnaire for Asperger syndrome and other high-functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 29(2), 129-141.

Firth, & Happe, (1994). Autism: Beyond "theory of mind." *Cognition*, 50, 115-132.

Fitch, K. L. (1994). Criteria for evidence of qualitative research.. *Journal of Communication*. 58, 32-38.

Fombonne, E. (2005). Epidemiological studies of Pervasive Developmental Disorders. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin., & D. Cohen (2nd) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. (42-69) . New York: Wiley.

Freeman, B. J., Cronin, P., & Candela, P. (2002). Asperger syndrome

or autistic disorder? The diagnostic Dilemma. *Focus on Autism and other Development Disabilities*. 17 (3) , 145-151.

Friedland, D. & Penn, C. (2003). Conversation analysis as a technique for exploring the dynamics of a mediated interview. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 38(1), 95-112.

Frith, U (1991) *Autism and Asperger syndrome*. UK.: Cambridge University Press.

Gerber, S. (2003). A developmental perspective on language assessment and intervention for children on the autistic spectrum. *The Topic of Language Disorders*. 23(2), 74-94.

Ghaziuddin, M. (2002). Asperger Syndrome: associated psychiatric and medical conditions. *Focus on Autism and other Development Disabilities*. 17 (3) ,138-144.

Gillberg, C. (2002). *A guide to Asperger syndrome*. UK.: Cambridge University Press.

Girolametto, L. E. (1988). Improving the social conversational skills of developmentally delayed children: an intervention study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 53, 156-167.

Gleason, J. B. (2005). *The development of language*. Boston: Allyn & Bacon.

Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.

Griswold, D. E., Barnhill, G. P., Myles, B. S., Hagiwara, T., & Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome and academic achievement. *Focus on Autism and other Development Disabilities*. 17 (3) , 94-102.

Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger syndrome and the

development of social competence. *Focus on Autism and other Development Disabilities*. 17 (3) , 161-171.

Gustafson, M. S. & Dobkowski, K. G. (1994). *Parents as facilitators of conversational skill development..* ED386010.

Handleman, J. S., Harris, S. L., & Martins, M. P. (2005). Helping the children with autism enter the mainstream. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin., & D. Cohen (2nd) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (1029-1044) . New York: Wiley.

Harley, T. (2001). *The psychology of language: from data to theory*(2nd). UK.: Psychology press.

Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: being equal and achieving a common goal. *The Child Language Teaching and Therapy*. 28, 141-161.

Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. UK.: Sage.

Holtgraves, T. (2000). Preference organization and reply comprehension. *Discourses*, 30(2), 87-106.

Howlin, P. (1998). *Children with Autism and Asperger syndrome: a guide for practitioners and carers*. England: John Wiley & Sons.

Hutchby, I., & Drew, P. (1995). Conversation analysis. In J. Verschueren, J. Ostman, J. Blommaert. (1995) *Handbook of Pragmatics Manual* (182-190) .

Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: principles, practices, and applications*. USA: Polity Press.

Hux, K., Sanger, D., Reid, R., & Maschka, A. (1997). *Discourse analysis procedures: reliability issues*. *Journal of Communication Disorder*. 30, 133-150.

Jones, G. (2002). *Educational provision for children with Autism and Asperger syndrome*. London: David Fulton Publishers.

Keysar, B., Barr, D. J., Balin, J. A., & Brauner, J. S. (2000). Taking perspective in conversation: the role of mutual knowledge in comprehension. *Psychological Science*, *11*(1), 32-38.

Klin, A., & Volkmar, F. R. (2003). Asperger syndrome: Diagnosis and external validity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *12*, 1-13.

Klin, A., McPartland, J., & Volkmar, F. R. (2005). Asperger syndrome. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin., & D. Cohen (2nd) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. (88-125) . New York: Wiley.

Koegel, R. L. & Koegel, L. K. (1995). *Teaching children with Autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities*. USA: Paul H. Brookes.

Kramer, S., Bryan, K. L., & Frith, C. D. (1998). A framework for assessing communication in mental illness. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *33*, 164-169.

Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. New York: Macmillan.

Lamb, M. E. & Brown, A. L. (1982). *Advances in developmental psychology*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Lee, A., Hobson, R. P., & Chiat, S. (1994). I, you, me, and autism: An experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *24*, 155-176.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lindfors, J. W. (1991). Communication competence. In W. L. Lindfors. (2nd). *Children's language and learning*. (319-393) USA: Allyn and Bacon.

Lord, C. & McGee, J. P. (2001). *Educating children with Autism*. Wasington, DC: National Academy Press.

Lord, C. & Pickles, A. (1996). Language level and nonverbal social-communicative behaviors in autistic and language-delayed children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 35(11), 1542-1550.

Loveland, K. A., McEvoy, R. E., Tunali, B. & Kelley, M. L. (1990). Narrative stories telling in autism and Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 185-202.

Loveland, K. A. & Tunali-Kotoski, B. (2005). The school-age child with an Autistic Spectrum Disorder. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin., & D. Cohen (2nd) *Handbook og Autism and Pervasive Developmental Disorders*. (247-287) . New York: Wiley.

Macintosh, K. E. & Dissanayake, C. (2004). Annotation: the similarities and differences between autistic disorder and Asperger's disorder: A review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 45(3), 421-434.

Mackenzie, C. (2000). Adults spoken discourse: the influences of age and education. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 35(2), 269-285.

Marans, W. D., Rubin, E. & Laurent, A. (2005). Addressing social communication skills in individuals with high-functioning autism and Asperger syndrome: critical priorities in educational programming. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin., & D. Cohen (2nd) *Handbook og Autism and*

Pervasive Developmental Disorders (977-1002) . New York: Wiley.

Markee, N. & Gabriele, K. (2004). Classroom talks: an introduction. *Modern Language Journal*. 88(4), 491-500.

Mchoul, A. & Rapley, M. (2001). *How to analysis talk in institutional settings: a casebook of methods*. London:Continuum.

Meyer, J. A. & Minsheu, N. J. (2002) . An update on neurocognitive profiles in Asperger syndrome and high-functioning Autism. *Focus on Autism and other Development Disabilities*. 17 (3) ,152-160.

Moore, S. (1993). Facilitate suggested conversational evaluation of facilitated communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 23(3), 541-552.

Muller, D. J., Munro, S. M., & Code, C. (1981). *Language assessment for remediation*. UK: Biddles.

Mundy, P. & Sigman, M. (1989). The theoretical implications of joint-attention deficits in Autism. *Developmental Psychopathology*. 1, 173-183.

Myles, B. S. & Simpson, R. L. (2001) Understanding the hidden curriculum: an essential social skill for children and youth with Asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*. 36, 279-286.

Myles, B. S. & Simpson, R. L. (2002) . Asperger syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism and other Development Disabilities*. 17(3), 132-137.

Nicolopoulou, A. (2002). Peer-group culture and narrative development. In S. Blum-Kulka & C. E. Snow(Eds), *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*(117-152). New Jercey: Lawrence Erlbaum.

Nolasco, R. & Arthur, L. (1987). *Conversation*. Oxford: Oxford

University Press.

Nunan, D. (1992). *Research method in language Learning*. UK.: Cambridge University Press.

Oetting, J. B. & Rice, M. L. (1991). Influence of the social context on pragmatic skills of adults with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 95(4), 435-443.

Ozonoff, S., Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). Executive function deficits in high function autistic individuals: relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 32,1107-1122.

Pridham, F. (2001). *The language of conversation*. London: Routledge.

Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk in interaction*. USA: Sage.

Quill, K. A. (1995). *Teaching children with Autism: strategies to enhance communication and socialization*. New York: Delmar Publishers.

Radford, J. & Tarplee, C. (2000). The management of conversational topic by a ten year old child with pragmatic difficulties. *Clinical Linguistics and Phonetics*. 14(5), 387-404.

Ratner, N. B. (2005). Atypical language Development. In J. B. Gleason. (6th). *The development of language*. (324-395). Boston: Allyn & Bacon.

Renkema, J. (1993). Narration. In J. Renkema,(Eds), *Discourse studies: An introductory textbook*. (118-127) . Philadelphia: John Benjamins

Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (1983). *Language and communication*. London: Longman.

Ridley, J., Radford, J. & Mahon, M. (2002). How to teachers manage topic and repair? *The Journal of Child Language Teaching and Therapy*.18(1), 43-58.

Robertson, J. M., Tanguay, P. E., L'Ecuyer, S., Sims, A., & Waltrip, C. (1999). Domains of social communication handicap in Autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 38(6), 738-745.

Rubin, E. & Lennon, L. (2004). Challenges in social communication in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Topics in Language Disorders*. 24(4), 271-285.

Safran, S. P. (2001) . Asperger Syndrome: the emerging challenge to special education. *The Council for Exceptional Children*, 67(2), 151-160.

Scheuermann, B. & Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Canada: Wadsworth..

Scott, J., Clark, C., & Brady, M. P. (2000). *Students with Autism: Characteristics and instructional programming for special educators*. Canada: Singular Publishing.

Shields, J., Varley, R., Broke, P. & Simpson, A. (1996). Hemispheric function in developmental language disorders and high-level Autism. *Development Medicine and Child Neurology*, 38, 473-486.

Shriberg, L., Paul, R., McSweeney, J., Klin, A., Cohen, D., & Volkmar, F. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 1097-1115.

Sigman, M., Kasari, C., Kwon, J. H., & Yirmiya, N. (1992). Responses to negative emotion of others by autistic, mentally retarded and normal children. *Child Development*, 63, 796-807.

Sigman, M., Mundy, P., Sherman, T., & Ungerer, J. (1986). Social interactions of autistic, mentally retarded and normal children and their caregivers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 647-656.

Simmons-Mackie, N. & Damico, J. S. (2001). Intervention outcomes: A clinical application of qualitative methods. *Topics in Language Disorder*, 21(4), 21-36.

Soloman, O. (2004). Narrative introductions: discourse competence of children with autistic spectrum disorders. *Discourse studies*, 6(2), 253-276.

Stone, C. A., Silliman, E. R., Ehren, B. J., Apel, K. (2004). *Handbook of language & literacy.---development and disorders*. The Guilford Press. N.Y.

Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Noin, I., Baunberger, T., Anderson, M., & Chadwick-Denis, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down Syndrome children. *Journal of Autism and Development Disorders*, 20, 1-22.

Tager-Flusberg, H. (1995). "Once upon a rabbit": stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.

Tager-Flusberg, H. & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: a comparison of narratives produces by autistic and mental retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16, 241-256.

Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in Autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin., & D. Cohen (2nd) *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. (335-364) . New York: Wiley.

Tanguay, P. E., Robertson, J., & Derrick, A. (1998). A dimensional classification of Autism spectrum disorder by social communication

domains. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 37(3), 271-277.

Taylor, T. & Cameron, D. (1987). *Analyzing conversation: rules and units in the structure of talk*. Oxford: Pergamon.

Timler, G. R., Olswang, L. B., & Coggins, T. E. (2005). "DO I know what I need to do" a social communication intervention for children with complex clinical profiles. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 36, 73-85.

Tryggvason, M. (2004). Comparison of topic organization in Finnish, Swedish-Finnish, and Swedish family discourse. *Discourse Processes*. 37(3), 225-248.

Tubbs, S. & Moss, S. (2003). *Human communication: Principles and contexts*. Boston: Mc Graw Hill.

Turnbull, W. & Carpendale, J. I.M. (1999). A social pragmatic model of talk: implications for research on the development of children's social understanding. *Human Development*, 42(6), 328-355.

Watson, C. M., Chenery, H. J., & Carter, M. S. (1999). An analysis of trouble and repair in the natural conversations of people with dementia of the Alzheimer's type. *Topics in Language Disorder*. 13(3), 195-281.

Wanska, S. K., Pohlman, J. C. & Bedrosian, J. L. (1989). Topic maintenance in preschoolers' conversation in three play situations. *Early Children Research Quarterly*. 4, 393-402.

Werth, P. (1981). *Conversation and discourse: structure and interpretation*. London: Croom Helm.

Wetherby, A. M. & Prizant, B. M. (2000). *Autism spectrum disorders*. USA: Paul H. Brookes.

Wiebe Berry, R. & Englert, C. S. (2005). *Designing conversation:*

book discussions in a primary inclusion classroom. *Learning Disability Quarterly*. 28(1), 35-58.

Wing, L. (1998). The history of Asperger Syndrome. In E. Schopler & G. Mesibov(Eds). *Asperger Syndrome or high-functioning autism?* (11-28) New York: Plenum Press.

Wirz, S. L. (1993). Introduction: Historical considerations in assessment. In J. R. Beech, L. Harding & D. Hilton-Jones. (Eds) *Assessment in speech and language therapy*. (1-15) . London: Routledge.

Wong, J. (2000). Repetition in conversation: a look at “first and second sayings”. *Research on Language and Social interaction*. 33(4), 407-424.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

親愛的家長您好：

感謝您參加由師大特教系張正芬教授所主持之「高功能自閉症與亞斯柏格症學生假日休閒營（麻吉營）」的活動，活動進行期間，若有任何意見，請與我們所有的工作人員聯繫與反應。

麻吉營活動之成員陳冠杏老師，博士論文研究之目的，在於瞭解國小一年級亞斯柏格症學生在遊戲情境、點心情境和下課情境的會話情形，因此，期望到學校收集 貴子弟 ○○○ 在學校與同學們的會話語料，接著，透過分析學生們的語言，進一步瞭解亞斯柏格症學生與同學的會話狀況；此外，期待將研究所得之成果，將來應用於亞斯柏格症學生的治療與教學工作，以提升亞斯柏格症學生之學校適應狀況。

本研究收集語料的時間為學生在學校之早自修時間或是中午午休時間，以及學校下課時間，不會影響到孩子在學校的學習與作息，語言收集的場地為學校之資源教室或學校空餘之教室，因此，本研究不會耽誤孩子在學校的生活作息與學習，請家長放心；最後，懇請惠允 貴子弟參與本研究活動，以利本研究順利進行，謝謝！

敬祝

身體健康 萬事如意

台灣師大特教系博士班學生 陳冠杏 敬上

家長

簽章

中華民國 年 日

附錄 一 學生級任老師同意書

親愛的老師，您好：

貴班學生○○○每週假日至國立台灣師大特教系參加「高功能自閉症與亞斯柏格症假日休閒營（麻吉營）」的活動，活動進行期間，由於本人論文研究之需要，請家長同意讓孩子參加本研究活動。本研究為本人之博士論文，其目的在於探討亞斯柏格症學生在遊戲情境、點心情境和下課情境中，與同學會話的情形。其研究計畫如附件所示。

請您同意研究者每週到校，利用早自修（中午休息時間）○點○分至○點○分到學校資源教室（或是任何空閒之教室），進行本研究活動，以利語言的收集；本研究活動不會干擾班上同學之學校作息，也不會干擾班級的作息和學習進度，請老師放心。

此外，由於研究之需要，煩請老師轉介一名班上普通學生，作為本研究之對照學生，其篩選標準為 CPM 成績與 ○○○ 之 CPM 成績接近，以不超過 15% 為原則，或者其在班上之各方面表現與 ○○○ 相近，並且不會與 ○○○ 發生衝突。

再者，由於本研究互動團體為一名亞斯柏格症學生、一名對照組學生、二名普通學生，因此，煩請老師在每次活動進行之前，協助指配二名普通學生，參與本研究活動；所篩選的普通學生最好每週不同，煩請將本研究告知班上所有學生家長，請家長們同意讓他們的子弟參與本研究，協助本研究之進行，謝謝！

敬祝

身體健康 萬事如意

台灣師大特教系博士班學生 陳冠杏 敬上

級任老師

簽章

中華民國 年 日

附錄一

資源教師與學校行政人員同意書

親愛的資源教師與行政人員，您們好：

國立台灣師範大學特殊教育學系博士班學生陳冠杏，由於進行博士論文「國小一年級亞斯柏格症學生不同情境中會話話題之研究」之需要，邀請 貴校學生○○○ 參與本研究，經過家長與級任老師之同意，預計於三月至六月間，某周（ ）上（下）午○點○分至○點○分至本校進行研究。研究期間，也請 貴校借給研究者一個教室或是空閒之教室，以進行研究活動。最後，懇請您們之協助，謝謝！

敬祝

身體健康 萬事如意

台灣師大特教系博士班學生 陳冠杏 敬上

資源教師 簽章

行政人員 簽章

中華民國 年 日

附錄二 會話話題研究變項與語料轉寫代碼表

主變項	次 變 項		編 碼
話題數 %top	主話題數	個	\$top*
	次話題數	個	\$top*sub*
話題 類型 %typ	知識相關話題		\$knowas
	研究情境相關 話題	和 AS 有關的話題	\$ttextas
		和在場者有關的話題	\$ttextall
		和現場情境物品有關的話題	\$ttextob
		和現場情境活動有關的話題	\$ttextac
		和現場情境事件有關的話題	\$ttextev
	班上與學校相 關話題	和 AS 有關的話題	\$tclassas
		和在場者有關的話題	\$tclassall
		現場以外班上其他人有關的訊息	\$tclass
		和班上物品有關的話題	\$tclassob
		和班上活動有關的話題	\$tclassac
		和班上情境活動有關的話題	\$tclassev
		日常生活相關 話題	班上以外其他人相關的話題
		生活事件相關的話題	\$event
		日常生活活動相關的話題	\$activity
	日常生活中常接觸的內容	\$content	

主變項	次 變 項		編 碼				
話題 開啓 %ini	研究參與者		As	對照組	二名普通生		
	開啓者（開啓次數）		\$sas	\$rs	\$oo		
	動機 （目 的）	開啓者的想望		\$desireas	\$desirers	\$desireo	
		開啓者的信念		\$beliefas	\$beliefrs	\$beliefso	
		開啓者的情緒		\$emotionas	\$emotionrs	\$emotiono	
		知識的陳述		\$knoas	\$knors	\$knoo	
		規範行爲		\$asbehφ	\$rsbehφ	\$obehφ	
		陳述目前狀況或想法		\$situas	\$siturs	\$situo	
		與他人互動		\$actas	\$actrs	\$acto	
		請求協助		\$askas	\$askrs	\$asko	
		陳述事件		\$teaas	\$tears	\$teao	
	話題 開啓 後的 對方 回應	回應者（回應次數）		\$ras	\$rrs	\$ro	
		回應 符合 話題	立即 回應	話題掌握弱	\$irywas	\$irywrs	\$oko
			延宕 回應	話題掌握恰當	\$iryas	iryrs	
				延宕 回應	話題掌握弱	\$irdeywas	\$irdeywrs
			延宕 回應		話題掌握恰當	\$irdeyas	\$irdeyrs
		無回應		\$irnas	\$irnrs	\$none	
		回應不符合話 題	立即 回應	延宕回應	\$irxas	\$irxrs	\$noo
	延宕回應			\$irdexas	\$irdexrs		
	話題 開啓 後狀 況	重複開啓		\$reas	\$rers	\$reo	
		開啓失敗		\$inias	\$inirs	\$inio	
		開啓自己有興趣的話題		\$inas	\$inrs	\$ino	
		開啓每次活動都會出現的話 題		\$eveas	\$evers	\$eveo	

附錄二 會話話題研究變項與語料轉寫代碼表

主變項		次變項		AS	對照組	二位普通生	
話題持續	合作原則	質 % qua	說不好笑的笑話	\$ujas	\$jurs	\$ujo	
			說出令人尷尬的語詞	\$embas	\$embrs	\$embo	
			仿說	\$paas	\$pars	\$pao	
			提供訊息錯誤	\$proxas	\$proxrs	\$proxo	
			說反話或謊話	\$trueas	\$truers	\$trueo	
			無法理解反話或謊話	\$ctrueas	\$ctruers	\$ctrueo	
			堅持自己的看法與意見	\$sisas	\$sisrs	\$siso	
			刻板的使用對話模式	\$conas	\$conrs	\$cono	
			誇飾法	\$boastas	\$boastas	\$boastas	
	量 % ama			無法對聽者提供足夠的訊息	\$infoxas	\$infoxrs	\$infoxo
				自己不斷刻板的重複相同的訊息	\$rereas	\$rerers	\$rereo
				整個話題過程中將自己置身情境外	\$xas	\$xrs	\$xo
				資料過於冗繁	\$addas	\$addr	\$addo
				無法立即說出完整句	\$unoutas	\$unoutrs	\$unouto
				喃喃自語	\$mas	\$mrs	\$mo
	相關性 % rel			學究式的提供答案或是回應	\$baas	\$bars	\$bao
				話題的回答很邊緣 (話題掌握很弱)	\$weakas	\$weakrs	\$weako
				詢問與話題無關的問題	\$qxas	\$qxrs	\$qxo
				提供與問題無關的答案	\$axas	\$axrs	\$axo
				說出與情境無關的話語	\$textxas	\$textxrs	\$textxo
				以自己的意見去要求對方	\$formas	\$formrs	\$formo
				無法確認當時的情境	\$liveas	\$livers	\$liveo
				話題或行為還在先前的話題	\$shias	\$shirs	\$shio
				無法理解時,進一步確認	\$comxas	\$comxrs	\$comxo
				沒有用語詞或行為回應對方	\$asno	\$rsno	\$ono
				因其語言引起他人的情緒	\$asmo	\$rsmo	\$omo
				無法臆測對方的意圖	\$tomas	\$tomrs	\$tomo
				無法臆測物品位置的改變	\$tomfas	\$tomfrs	\$tomfo
	無法臆測人位置的改變	\$tomsas	\$tomrs	\$tomo			
	行為方式 % beh			說話時眼睛沒有注視對方或是注視的方向異常	\$eyeas	\$eyers	\$eyeo
				說話的口氣過於成熟或幼稚	\$speakas	\$speakrs	\$speako
				輪流困難	\$txas	\$txrs	\$txo
				互動或回應時反應延宕	\$deas	\$ders	\$deo
				插話	\$rupas	\$ruprs	\$rupo
				自我行為修正	\$revas	\$revrs	\$revo
				規範他人行為	\$asruleφ	\$rsruleφ	\$oruleφ
				以行為代替語詞回應	\$actas	\$actrs	\$acto
				音量過大或是過小	\$volas	\$volrs	\$volo
				揶揄或挑釁的語詞或行為	\$asiroφ	\$rsiroφ	\$oiroφ
造成別人情緒不穩定				\$astemφ	\$rstemφ	\$otemφ	
與他人發生口語衝突				\$aras	\$arrs	\$aro	
與他人發生肢體衝突				\$fias	\$firs	\$fio	

附錄二 會話話題研究變項與語料轉寫代碼表

主變項		次 變 項			編 碼		
					AS	對照組	二名普通生
話題 遷移 % shi	自然 遷移	重新開 啓一個 主話題	與先前話題完全無關	成	\$newas	\$newrs	\$newo
				敗	\$newasf	\$newrsf	\$newof
			與先前話題部分相關	成	\$npoas	\$npors	\$npoo
				敗	\$npoasf	\$nporsf	\$npoof
		同一個主話題下的次話題	成	\$poas	\$pors	\$poo	
			敗	\$poasf	\$porsf	\$poof	
		遷移至先前曾經出現的主話題	成	\$shimas	\$shimrs	\$shimo	
			敗	\$shimasf	\$shimrsf	\$shimof	
		對目前立即活動進一步進行幹 旋或澄清，話題與原先話題已有 改變	成	\$goas	\$gors	\$goo	
			敗	\$goasf	\$gorsf	\$goof	
		非 自然 遷移	被強行插話	成	\$fas	\$frs	\$fo
				敗	\$fasf	\$frsf	\$fof
			被學生行為干擾	成	\$fbeas	\$fbers	\$fbeo
				敗	\$fbeasf	\$fbersf	\$fbeof
	被學生情緒干擾		成	\$fmoas	\$fmors	\$fmoo	
			敗	\$fmoasf	\$fmorsf	\$fmoof	
	被情境中的事、物影響		成	\$fteas	\$fters	\$fteo	
			敗	\$fteasf	\$ftersf	\$fteof	

主變項		次 變 項			編 碼		
					AS	對照組	二名普通生
話題 結束 %en d	結 束 狀 況	彼此對結果認同			\$okasrs	\$okasrs	\$okasrs
		靜默或未結束			\$assiend	\$rssiend	\$osiend
		堅持己見			\$sisas	\$sisrs	\$siso
		狀況怪異或令對方生氣、不高興			\$oddas	\$oddrs	\$oddo
		發生口語衝突			\$asdis	\$rsdis	\$odis
		發生行為衝突			\$asmo	\$rsmo	\$somo
		令人不知所措			\$solas	\$solrs	\$solo

附錄三

情境觀察紀錄範例

話題分析說明

在本研究之話題分析中,在話題開啓、話題遷移、話題結束等三部分採用巨觀分析與微觀分析,而在話題持續的部分則採微觀分析,以下針對各個分析變項分別說明之。

(一) 話題

話題的切割

在話題的切割方面,主要以話題內容的上下脈絡為主要依據,及依據話輪的內容來進行切割,當上一個話題的最後一個話輪的內容意義改變時即為上一個話輪的結束,而內容改變時的那一句話,即為下一個話題的開啓。其狀況可能如下三例:

例一：

- 1 學生: 老師,我肚子痛!
- 2 老師: 肚子痛喔!
- 3 學生: 我有點不舒服。

此三個話輪都是在陳述肚子痛的事實,所以不需要切割,為屬於同一個話題。

在例二會話中,六個話輪屬於二個話題,第一、二行屬於一個話題,內容在於學生要了解餅乾是誰做的;而第三行至第六行則屬於另一個話題,內容在於學生發餅乾。

例二：

- 1 學生甲: 小加,這是你做的嗎?
- 2 學生乙: 不是,這是我媽媽做的,我也要自己試著做做看。
- 3 學生丙: 小加,給我一個。

4 學生乙: 沒問題!還有誰要吃的 ?

5 學生丙: 誰要吃 ?

6 學生丁: 來,給我 .

例三 :

1 學生甲: 這是大豆酥喔 ?

2 學生乙: 不是,香酥,香酥餅乾.很香,然後酥酥的.都是酥酥的.心臟病我會玩,心臟病很簡單.老師,我會玩心臟病了。

3 學生丙: 我也會玩。

此三個話輪分屬於二個話題,其中第一行和第二行屬於第一個話題,內容關於餅乾;而在第三行至第四行屬於第二個話題,內容關於心臟病遊戲,由此可知,同一個話輪可能同屬於二個話題。

主話題與次話題

所謂的主話題即是在一段會話的篇章中,可以凝聚成一個主要概念的即為主話題,例如在遊戲時間中,學生談論許多有關遊戲的玩法,遊戲的競賽等,都是屬於有關玩遊戲的主話題.同一個篇章中的主話題之切割,以其相同的內容之主要核心概念為是,不限其話輪數。

所謂的次話題即是在同一個主話題下,可以依據其話題內容之差異,在此主話題下,再分為二至數個次話題,而次話輪的話輪數一定等於或是小於主話輪的話輪數。例如在遊戲的主話題下,可以分為邀請同學參與遊戲、討論遊戲的玩法、說明遊戲規則、遊戲競賽等次話題。然而,有些會話篇章中的主話題下,可能只有一個次話題。

在上述例二,雖然可以非屬於二個話題,但是其主要核心概念都是與餅乾有關,所以二個話題即可視為同一個主題下的次話題,即其分別代表二個次話題。

再如上例三,其第一個話題是有關餅乾,第二個話題則有關撲克牌遊戲,二者的主要核心概念完全不同,所以,分屬於二個主話題;行一

至行二則為餅乾主話題下的次話題，行三和行四為心臟病撲克牌遊戲下的一個次話題。

(二) 話題類型

話題類型部分，分為知識相關話題、研究情境相關話題、學校和班上相關話題以及日常生活相關話題，由於研究情境相關話題和學校和班上相關話題的次變項一樣，故此部分以研究情境相關話題為例說明之。

知識相關話題

話題的內容與知識的陳述有關。其分析如例四。例四中學生們討論著頭髮黑色素的問題，即知識相關話題。

例四：

- 1 學生甲 老去之後,頭髮裡不再有黑色素,所以頭髮就變白了.
- 2 學生乙 可是老了之後,頭髮裡,頭髮裡加黑色不就變黑色了嗎?
- 3 學生甲 阿黑色素,黑色素不見就變白了呀.
- 4 學生乙 阿黑色素不會變白,阿黑色素不會變黑了呀.
- 5 學生丙 對呀,說的好呀!

和 AS 有關的話題

即在當下的情境下，談論單屬於亞斯伯格症學生的話題。如下例五。在例五中，學生們談論著小俊在當下現場吃鱈魚香絲和著飲料的行為，所以在話題類型上屬於上下情境與 AS 有關的話題。

例五：

- 1 %com: 小俊拿出雪魚香絲,將它進入他的飲料中.
- 2 學生甲: 噫~
- 3 學生乙: 唉喲!
- 4 學生丙: 唉噫!
- 5 學生甲: 他上次就敢把王子麵倒進去,這次不敢嗎?

- 6 學生丙: 很噁!
- 7 學生甲: 他先把王子麵,和那個蔓越莓倒在一起,然後,就用這隻手指
- 8 都,嗯嗯嗯~
- 9 %com: 學生甲邊說邊帶動作.

和在場者有關的話題

話題內容以人爲主題，即在當下的情境話題內容，除了亞斯伯格症學生外，還與任何一位以上的學生有關的話題，或是與在場者的三位學生，包括亞斯伯格學生有關的話題，皆屬之。如下例六。例六爲四人的對話。

例六：

- 1 學生甲: 我已經做好可以吃點心了。小絲還沒有，小俊也還沒有。
- 2 學生乙: 小俊的動作慢吞吞。
- 3 學生甲: 那你勒!還說.
- 4 學生丙: 你也慢吞吞阿!
- 5 學生丁: 慢吞吞!

和現場情境物品有關的話題

即話題的內容和當下活動的物品有關或是與情境中的物品有關，例如學生在吹泡泡時，談論有關泡泡膠的性質，或是在教室時，談論有關黑板的話題等等。如下例七。

- 1 學生甲: ㄟ,攝影機,攝影機呀,攝影機,攝影機.
- 2 %com: 學生甲發現有攝影機,告訴大家。
- 3 學生乙: 攝影機!
- 4 %com: 學生乙仿說著
- 5 學生丙: 我早就知道了。

和現場情境活動有關的話題

和現場進在進行的活動有關，例如在玩陀螺時，練習打陀螺、打陀螺比賽、撿陀螺等話題都是與現場正在進行的活動有關，即屬之，如下例八。例八為在遊戲情境中，學生玩遊戲的互動語料，所以在編碼上屬於現場情境活動有關的議題。

例八：

- 1 學生甲: 你真行呀!
- 2 學生乙: 我是亂做的.
- 3 學生甲: 古堡喔!
- 4 學生乙: 對阿!

和現場情境事件有關的話題

在現場情境發生的事件，與現場活動不相關，例如學生在吃點心時看見一隻蜘蛛，想要去打死蜘蛛的過程；進教室時，又如擺在地上的桶子裡的水打翻了，趕快去擦乾地板等等，皆屬之；然而在玩黏土時，黏土混色了，學生很生氣的發脾氣，則歸屬於和現場情境活動有關的話題，非屬於現場情境事件話題。如例九。在例九是在遊戲情境，學生們玩著吹科學泡泡膠，但是，學生甲用泡泡膠去粘同學的衣服，而造成同學的不悅，如此，此為活動內的事件。

例九：

- 1 學生甲: 我跟小瑩玩!
- 2 %com: 說完學生甲用泡泡膠水去粘在學生乙的衣服上
- 3 學生乙: ㄟ,不要亂ㄍㄜㄎ人家啦!
- 4 %com: 學生甲仍不斷的膠膠水粘在學生乙的身上
學生乙: 唉喲!蔡小晏,用你自己的.

日常生活相關話題

班上以外其他人相關的話題

話題的內容以人爲主題，涉及參與研究活動的同學與其班上同學、師長以外的人，可以是他們的家人、親戚朋友，或是社會事件、漫畫、電視節目中的人物等等。如例十。例十爲學生談論他所聽聞，關於一個一年級學生的事件，。

例十：

- 1 學生甲： 有一個一年級他 10 公分,然後結果死掉!
- 2 學生乙： 爲什麼?
- 3 學生甲： 因爲他太瘦了!

生活事件相關的話題

指話題內容爲日常生活中曾經發生的事件，如下例十一。例中爲學生談論最近社會發生的事件，內容是涉及我們日常生活的內容。

例十一：

- 1 學生甲： 最近高麗菜不能吃。
- 2 學生乙： 爲什麼？

- 3 學生甲： 我媽媽說的。
- 4 學生丙： 電視說的啦!

日常生活活動相關的話題

指話題內容爲學生日常生活中常常從事的活動。如下例十二。在例十二中，學生甲陪學生以寫作業，過程中學生甲談起他姐姐教他做功課的活動。

例十二：

- 1 學生甲： 快一點寫!我叫姊姊來看,我叫姊姊來教你數學,好不好?
- 2 學生乙： 誰呀!
- 3 學生甲： 我姊姊,他每天都教我做功課。我做錯，他就很兇的罵人、打人。

- 4 看你還敢不敢不寫功課!
- 5 學生乙: 那不要。

日常生活常接觸的內容

話題內容為學生們日常生活中常接觸到的內容，如電視節目、漫畫等等。如下例十三。在例十三中，學生談論著他們擁有的漫畫狀況。

例十三：

- 1 學生甲: 我有火隱忍者和那個。
- 2 學生乙: 我也有!
- 3 學生甲: 我是正版的!
- 4 學生乙: 那你借我!
- 5 學生甲: 我媽媽說不行，她說要一千年後。

(三) 話題開啓

開啓者與回應者

開啓話題的那個人，開啓者以開啓話題第一個話輪者為計，話題的開啓不見的是以話語，也可能以行為或是表情來開啓。如例十四。在行1 學生甲拿走泡泡膠，雖然沒有說話，但是學生甲為話題開啓者，而行2 中，學生乙對學生甲的行為回應，即為回應者。

例十四：

- 1 %com: 學生甲拿走學生乙的泡泡膠。
- 2 學生乙: ㄟ,那我的,你不可以!
- 3 學生甲: 借一下啦!

開啓動機(目的)

本研究之開啓動機分為開啓者的想望、開啓者的信念、開啓者的情緒、知識陳述、與人互動、陳述目前狀況或想法、規範行為、事件陳述、

請求協助等次變項，下面就常出現之次變項開啓者的想望、陳述目前狀況或想法、規範行爲三者說明之。

開啓者的想望 (desire)

開啓者開啓此話題的用意在於滿足他自己個人的需求；如開啓者在詢問是否可以吃點心，他想要什麼點心，他想要哪一個玩具，他希望可以下課去玩等等，這樣的動機常以「我要」、「我想」開頭，或是句子中常會出現「我」字。如例十五，學生們都很想吃桌上的點心，學生甲詢問的動機是因為他想吃點心，所以是基於想望的動機。

例十五：

- 1 %com: 研究者將點心放在桌上，學生們都不敢去動。
- 2 學生甲: 可以吃點心了嗎?
- 3 學生乙: 老師還沒說

與人互動

即開啓者的用意只在於和別人有互動，如下例十六。學生甲希望和學生乙一起玩遊戲，所以邀請學生乙一起玩。

例十六：

- 1 學生甲: 你會玩這個嗎?
- 2 學生乙: 會呀!
- 3 學生甲: 那我們一起玩。

陳述目前的狀況或是看法

話題的開啓者之目的在於陳述他自己現在目前的狀況或是情境狀況，或是他對目前情境中人、事、物的看法。如例十七。

例十七：

- 1 *學生甲: 這個機器壞了，不能再用了。
- 2 %com: 學生乙拿起來看了又看。

- 3 *學生乙: 沒有壞呀!
- 4 *學生甲: 你看這邊，破了。

開啓狀況

此變項主要在於瞭解話題開啓後的狀況，其中的變項包括重複開啓，開啓失敗，話題開啓後狀況怪異，開啓自己有興趣的話題，開啓每次活動都會出現的話題。以下分別說明之。

開啓失敗

即話題開啓者開啓話題後，在 2 秒鐘之內，沒有人以行爲或是話語回應他，此開啓也可能是以肢體語言或是表情開啓。如例十八。

例十八：

- 1 *學生甲: ㄟ,你的蘋果快要爛掉了.
- 2 %com: 學生乙沒有回應他。
- 3 %com: 靜默 5 秒

重複開啓

即同一個話題開啓者在話題開啓失敗後，又再開啓話題，此話題可能是和先前話題一樣或是相關，也可能和原先話題無關。如例十九，在此例子中，學生甲一共三次開啓話題，分別爲行一、行三與行六，直到第三次（行六）才開啓話題成功。而在行三與行六即屬於重複開啓，在行一和行三即屬於開啓失敗。

例十九：

- 1 *學生甲: 你可不可以?
- 2 %com: 學生甲拿飲料問學生丙,希望學生丙幫他打開,學生以無回應。
- 3 *學生甲: ㄟ,你的蘋果快要爛掉了.

- 4 %com: 學生乙沒有回應他。
- 5 %com: 靜默 5 秒
- 6 *學生甲: 鱈魚香絲好吃嗎?
- 7 *學生乙: 好好吃!

話題開啓後狀況怪異

即話題雖然被開啓成功，即回應者有回應上一個開啓者的話輪，但是開啓後的情境很奇怪或是讓情境中的人不舒服，如令人覺得被強迫、或是覺得被威脅、或是令人覺得剛尬、或是開啓者以哭的方式要求，或是由於回應者所回應的話語沒有掌握主重點，讓開啓者無法真正理解回應者的意思等等現象。

例二十：

- 1 *學生甲: ㄟ,我們一起玩,我也要玩啦!
- 2 %com: 學生乙和學生丙沒有回應他，但是身體往旁邊靠，表示拒絕他。
- 3 *學生甲: 你們不讓我玩，那回教室後我也不要和你們玩。
- 4 %com: 學生乙做了一個無奈的表情。
- 5 *學生乙: 好啦!好啦!

在例子中,學生甲開啓話題後，學生乙和學生丙雖然沒有乙口語回答他，但是他們的肢體動作已經做了回應，而在學生甲再次的要求下，他們雖然答應讓學生甲加入，但是回答的很無奈。

例二十一：

- 1 *學生甲: 點心是給我們吃的嗎?
- 2 *學生乙: 你如果不怕被下毒，那你可以吃

開啓自己有興趣的話題

即開啓者所開啓的話題是他相當有興趣的話題，這些話題可能與他平日所涉略的知識有關，或是他日常生活中常常與他人聊起的話題。如

例二十二。

例二十二：

- 1 *學生甲: ㄟ,你聽過百舌鸚鵡嗎?
- 2 *學生乙: 沒聽過!
- 3 *學生甲: 百舌鸚鵡就是嚕嚕嚕嚕嚕嚕嚕嚕.
- 4 %com: 學生甲學鸚鵡的叫聲
- 5 *學生乙: 呵呵呵呵!
- 6 *學生丙: 哈哈!

開啓後的回應

即話題開啓者開啓後,第一個回應者的回應狀況,此回應還分爲回應符合話題,回應不符合話題,無回應等三個狀況。

所謂的回應符合話題,意指回應的內容符合上一個話輪的問題,不過回應者的回應在一秒之內,則是爲立即回應,回應時間超過一秒者,則爲延宕回應。此外在文本也可見,回應者的回應不見得是在下一個話輪,可能隔好幾個話輪後才回應,如此也稱爲延宕回應。有些回應雖然符合話題,但是回答的庾辭與問題似乎沒有很直接相關,此即爲**話題掌握性弱**,如上例二十三。

例二十三：

- 1 學生甲: 可以吃點心了嗎?
- 2 學生乙: 要記的洗手喔!

在上例中,學生甲問的是是否可以吃點心了,學生乙雖然立即回應,但是其回應的話語,與學生甲的問題有點相關,但是卻沒有針對問題作精準的回答,此即話題的掌握性弱。

話題持續:

話題持續又分爲質的原則、量的原則、相關原則和行爲方式,以下分別

說明之。

質的原則：即說出來的話要精準，不要將假訊息說成真的，反之亦然，也不要說證據不足的話語。

依據質的原則，其變項包括有說不好笑的笑話、說出令人尷尬的語詞、仿說、誇飾法、提供錯誤訊息、說反話或謊話、無法理解反話或謊話、堅持自己的看法與意見、刻板的使用對話模式。下面就出現較高的變項說明之。

提供錯誤訊息

在會話時，會話者有意或無意的提供錯誤的訊息，如例二十四的行3。

例二十四：

- 1 %com: 學生們共用一個陀螺玩著。
- 2 學生甲: 小加，你打幾次了？
- 3 學生乙: 二次!
- 4 %com: 事實上學生乙已經打滿五次了。

堅持自己的看法與意見

在會話時，說話者對於一件事情堅持自己的意見或是看法。如例二十五。在例二十五中，如5中，學生甲非常堅持自己的意見，雖然學生乙反對，但是他仍是堅持自己的意見，不願意改變。

例二十五：

1	學生甲:	等一下大家做好都放中間。
2	學生乙:	不要!
3	學生甲:	就放中間。
4	:	:
	:	:

5	學生甲:	我做好一朵花了,放中間。
---	------	--------------

刻板的使用對話模式

在會話中，說話者將以前曾經有用過的對話模式搬到當下的會話中，如例二十六。在例二十六行 2 和行 3 的會話中，學生甲將他回家寫回家作業時，媽媽對他說話的說話模式搬到他在教室中與學生乙的會話。

例二十六：

1	%com:	學生甲下課協助學生以完成作業，學生甲邊陪學生乙邊對他說。
2	學生甲:	所以功課寫不好,我想媽媽應該有個新規定,媽媽說如果你有寫完
3		功課的話,就可以打電動,應該有這新規定才對!
4	學生乙:	我家又沒有電腦,我寫完了!

量的原則：

說出來的話語要包含需要的訊息內容，話語不要過於冗長、繁瑣，也不能精簡到訊息不足。依據量的原則，其下又分有無法對聽者提供足夠的訊息、不斷刻板的重複相同訊息、整個話題過程中將自己置身情境外、資料過於冗繁、無法立即說出完整句、喃喃自語等。下面就出現較高的變項說明之。

無法對聽者提供足夠的訊息

說話者所說的話語之訊息不足，讓對方無法瞭解其意義，其狀況如下例二十七。行 2 中，學生甲想說給我，但是只說「我」，提供的訊息不足，行 3 時輔以行為補充。

例二十七：

- 1 學生乙： 很像肝,很像肝,你看!
- 2 %com: 小思拿他的泡泡給 RCH1 看.

- 3 學生甲： 我~
- 4 %com: 小俊暫停吹泡泡,伸手要去拿小思的泡泡,小思躲開。
- 5 學生乙： 很像肝喔!
- 6 學生丙： 對!

自己不斷刻板的重複相同的訊息

不斷的重覆相同的訊息或話語。

例二十八：

- 1 學生甲： 你腦筋笨笨.
- 2 學生乙： 笨笨,小俊笨笨
- 3 學生甲： 笨笨就是比較笨蛋
- 4 學生乙： 喔！
- 5 學生甲： 你笨蛋！

無法立即說出完整句子

在立即的回應中，同一個話輪中，會話者無法馬上說出完整句。如下例二十九。在此例子行 2 中的第一個「錯」即屬於無法說出完整句，因為會話者的意念即是要說出你錯好多，腦中是這個概念，但是表達時只能說出錯字，因此後面再補上完整句。

例二十九：

1	%com:	小林下課協助同學完成回家作業，他打開同學的作業簿看
2	學生甲:	錯,你錯好多喔!重玩，重新寫過。

相關原則：

所講的話語要和主題相關，前言後語要有關係。在相關原則的變項下，又包括學究式的提供答案或回應，話題的回答很邊緣（掌握弱）、詢問與話題無關的問題、提供與問題無關的答案、說出與情境無關的話

語、以自己的意見去要求對方、無法確認當時的情境、話題或行爲還在先前的話題、無法理解時進一步確認、沒有用語詞或行爲回應對方、因其語言引起他人情緒、無法臆測對方的意圖、無法臆測物品位置的改變、無法臆測人位置的改變等。以下針對發生行爲次數高者說明之。

學究式的提供答案或回應

在會話中，會話者所提供的答案的用字淺詞非常的學究式，很會咬文嚼字。如例三十。在例子中學生乙的用字淺詞即是屬於學究式的提供答案或回應。

例三十：

- 1 %com: 學生邊穿珠子邊數穿好的珠子數。
- 2 學生甲: 67, 68 …
- 3 學生乙: 你未免穿太急了吧!你要是認真就慢慢穿哪!
- 4 學生甲: 69,70,要你管
- 5 學生乙: 仔細研究嘛!

話題的回答很邊緣（掌握弱）

話題回答很邊緣即是回應沒有針對話語的核心主題，在主題邊緣繞著；例三十一中的第 4 行即是，學生乙和學生丙說他們可不可以回去，學生甲卻說他等一下可以吃點心，沒有針對學生甲和學生乙的話語回應。

例三十一：

說出與情境無關的話語

會話者所說出來的話語與當時情境中的人、事、時、地、物都無關，其情形如例三十二所示。例子中同學們玩著花片，行 9 中，學生們無法理解學生甲話語的意義，因為行 9 的話語和當時的情境與活動都沒有關係，也如此造成話題結束，結束情形怪異。

例三十二

- 1 學生甲： 合在一起!
- 2 %com: 小晏將他的成品套在小瑩的作品上面.嘟嘟嘟嘟~
- 3 學生乙： 不要這樣!
- 4 學生丙： 我看不像!
- 5 %com: 指小晏的作品.
- 6 學生甲： 好爛的照片唷,哈哈哈哈哈~ㄉㄟㄉㄟㄉㄟㄉㄟㄉㄟ!
- 7 學生丙： 哈哈~ ㄉㄟㄉㄟㄉㄟㄉㄟㄉㄟ~
- 8 %com: RCH1 模仿著小晏的聲音,有戲謔的意思.
- 9 學生甲： 等一下自己那個,爆炸!
- 10 *CCH: 你們給我一點粉紅色,好不好?

無法確認當時的情境

- 1 學生乙： 誰嘛都可以,可以回去上課,只要穿好就可以!
- 2 學生丙： 像我現在就在趕快,要回去上課了!
- 3 學生乙： 你這樣還很多ㄟ!
- 4 學生甲： 我等一下可以喝飲料,而且可以得到熱熱的餅乾.
- 5 %com: 在研究活動中,餅乾都是便利商店買的,所以從來不會是熱熱的.
- 6 %com: RCH1 在 RCH2 耳朵旁說悄悄話,似乎對小林剛剛的話有意見
- 7 學生丁： 那是要在最後啦!

會話者無法理解情境所發生的事情或事情鏡中他人話語的意義；在

例三十二中，學生們玩遊戲時互相較勁，行 3 時學生甲開始揶揄學生乙，但是學生乙不知道，由行 7 可知，學生還開心的說著。

例三十二：

- 1 學生甲： 全部一起上,Go! Go! Go! Go! Go!我不會輸給林文傑的,我要搶攻.
- 2 學生乙： 我也不要輸給你們.
- 3 學生甲： 呼嘎呼嘎!我不會輸給這個人,小小董董的,不乖,搗蛋鬼!
- 4 %com: 指學生乙,說的過程中,學生甲眼睛看著學生乙
- 5 學生丙： 不乖!搗蛋鬼!
- 6 %com: 學生甲笑笑的看著學生乙.
- 7 學生乙： 搗蛋鬼!
- 8 %com: 學生乙笑著說.,不知道別人在說他.

無法理解反話或謊話

當別人說反話或謊話等不真實的話時，會話者無法理解話語的內容是假的。在例三十三中，雖然話題由學生甲開始，但是學生甲和學生乙都不是很相信，而學生丙開始時不相信，但是被學生甲堅定的語氣嚇住了，認為是真的。

例三十三：

- 1 學生甲： 有一個一年級他 10 公分,然後,結果死掉!
- 2 學生乙： 爲什麼?
- 3 學生甲： 結果死掉!真的.
- 4 學生乙： 爲什麼?
- 5 學生甲： 因爲他太瘦了!
- 6 %com: 延宕 5 秒回應.
- 7 學生丙： 新聞報的嗎?
- 8 學生甲： 對!
- 9 學生丙： 那是假的!我們在這裡,我們不會發生!

10 學生甲： 真的!

11 學生丙： 喂!我告訴賈老師!

無法臆測對方的意圖

會話者無法理解對方話語背後的意圖，如例三十四所示。例子中，學生甲的陀螺壞了，但是他還想繼續玩，他知道向別的小朋友借陀螺，同學不會藉他，於是他轉以幫忙的態度，不過，學生乙只是禮貌性的回應不用，其實它是不了解學生甲的意圖。實際的生活中常有這樣的例子，面對同學的心機，亞斯柏格症者字面解釋意義的特質，正好讓對方無法達到目的。

例三十四：

1 %com: 學生們玩著陀螺，學生甲的陀螺壞了，無辦法繼續玩

學生甲： 吳小林,我來幫你.

2 學生乙： 不用了,謝謝!

3 學生甲： 我來幫你啦.

4 學生乙： 不用了,謝謝!

5 學生甲： 我來幫你啦

6 學生乙： 不用.

方式原則：

所說的話語要條理清楚、有順序、簡潔，此間說話的言行舉止要恰當。行為方式包括有說話時眼睛沒有注視對方或是眼神方向錯誤，說話口氣過於成熟或幼稚、輪流困難、互動或回應時反應延宕、插話、自我行為修正、規範他人行為、以行為代替語詞回應、音量過大或是過小、揶揄或挑釁的語詞或行為、造成別人情緒不穩定、與他人發生口語衝突以及與他人發生肢體衝突等。下面就出現率較高的變項說明之。

互動或回應時反應延宕

在會話過程中，回應者的反應超過一秒，或是回應者並沒有馬上回應，而是在下面幾個話輪過後才做出回應。在例三十五中，學生丙並沒有立即作出回應，而在 5 秒後才針對此話題作回應，即是屬於延宕回應。

例三十五：

- 1 學生甲： 有一個一年級他 10 公分，然後就死掉了!
- 2 學生乙： 爲什麼?
- 3 學生甲： 就死掉了!
- 4 %com: 靜默 5 秒
- 5 學生丙： 那是假的!我們在這裡,我們不會發生!

揶揄或挑釁的語詞或行爲

會話者說著挑釁或揶揄的語詞，有些挑釁透過字面表達，而是以語氣來表達；在例三十六中，行 3 和行 5 的語句都是”誰要等你呀”，行 3 中的語氣是揶揄的語氣，行 5 的語氣則是否定直述的語氣

例三十六中，

- 1 學生甲： 等我一下下喔!
- 2 學生乙： 也要等我喔!
- 3 學生丙： 誰要等你呀!
- 4 學生丁： 你也要等我一下喔!
- 5 學生丙： 不要!誰要等你!

造成別人情緒不穩定

會話者在情境中做的事情或行爲引發同學們不高興的情緒；例如在範例三十七中，小俊拍打同學吹好泡泡地行爲，讓同學們相當不高興，行 5 時同學很清楚的表現自己的情緒，他自己又無法理解對方的情緒，埋下後來不良互動的種子。

例三十七：

- 1 學生甲： 這樣會漏氣啦!
- 2 %com: 漏氣閩南語發音.
- 3 學生乙（小俊） 砰!
- 4 %com: 學生丙吹著泡泡時,小俊伸手去捏泡泡!
- 5 學生丙： 唉喲!小俊~
- 6 學生乙： 又無所謂.
- 7 %com: 說完小俊又要去拍 RCH1 的泡泡,被 RCH1 躲過.

話題遷移:

在話題遷移下可以分為話題自然遷移和話題分自然遷移，此二狀況下又分為九種類型，分別為以下就常見的類型說明之。

重新開啓一個新話題

在會話過程中，重新開啓一個先前未出現過的話題，在行 1 至行 8 都是屬於跟游泡泡有關的話題，而自行 9 開始，話題遷移至與資源班相關的話題，而此話題又是先前的會話中，完全未曾出現的話題。話題遷移的那個話輪也是話題開啓的那個話輪。

例三十八：

- 1 學生甲： 送給我吧!
- 2 %com: 小俊拿走學生乙的泡泡說
- 3 學生乙： 喔,你很奇喔!
- 4 學生丙： 還有一顆啦!講究一下吧!
- 5 %com: 學生丁將他手上的泡泡給學生乙,學生乙很生氣的一手捏破.
- 6 學生甲： 嘿哈哈哈哈!
- 7 學生丙： 哈哈哈哈!
- 8 學生乙： 瘋了!
- 9 學生丙： 我覺得資源班好好喔!

10 學生丁： 那你怎麼不都留在資源班.

同一個主話題下的次話題

會話者所開啓的話題是上個話題的延續，與上一個話題有相同的主話題，6 行 1 至行 4 屬於同一個話題，行 5 至行 7 屬於同一個話題，但是二個話題的主話題一樣，都是吹泡泡，因此在行 5 時編碼為同一個主話題下的次話題。

例三十九：

- 1 學生甲(小俊) 唉喲,唉喲!爛掉了!壞掉了!
- 2 學生乙： 呵呵呵呵!
- 3 %com: 學生乙見學生甲吹好一個笑著.
- 4 學生丙： 我的好像壞掉了.我的剛剛可以吹呀!看喔.
- 5 學生乙： 你看喔,你看小俊的.
- 6 學生丁 唉喲!唉喲!好大顆喔!
- 7 %com: 學生丁要開始吹新的泡泡.

遷移至先前曾經出現的主話題

所出現之話題，其主話題在先前的會話中曾經出現過，其情形類似於例三十八，假使資源班的話題先前曾經討論過，那麼行 9 即要編碼為遷移至先前曾經出現的主話題。

話題結束:

話題結束下分為彼此同意結果、靜默或未結束、堅持己見、狀況怪異或是令人生氣、不高興、發生口與衝突、發生行為衝突、令人不知所措等次變項，以下就出現次數較高的變項說明之。

彼此對結果認同

話題的結束是很平和的，並且會話的內容是大家所認同的，情形如例四十。

例四十：

- 1 學生甲： 我也要用,我要把你的搓破.
- 2 學生乙： 你不要用我的,我沒常常在吹這個.
- 3 學生丙： 我常常在吹.
- 4 學生丁： 我常常在吹這個.
- 5 學生乙： 如果我跟我媽媽說的話,我媽媽會給我
- 6 %com: 說完學生乙吹著泡泡.

靜默或未結束

話題進行時，突然結束，最後一個話輪應該要有人回應，但是沒有人對上一個話輪做回應，話題尚未結束，或是大家突然安靜下來，過了5秒後才又開啓話題；例四十一的行1至行6應該屬於同一個話題，行7至行10屬於第二個話題，行4學生甲說完話，應該有人回應，卻靜默8秒，靜默後的話題內容不相同，屬於另一個話題；若是靜默超過5秒後，其話題內容仍屬於上一個話題，那麼後面的回應屬於延宕回應。

例四十一：

- 1 %com: 學生甲又走到學生乙旁邊,用手坐一個捏的手勢.
- 2 學生甲： 啪!
- 3 %com: 然後又靠近學生丙要拍破他的泡泡,又被學生丙躲過.
- 4 學生甲： 我要集中精神!
- 5 %com: 指他要集中精神來拍泡泡.
- 6 %com: 8秒靜默.
- 7 %com: 學生丙將吸管上的泡泡抹在學生乙身上.泡泡膠剛好掉到地上學
- 8 生丙踩到.
- 9 學生乙： 你很奇喔!
- 10 學生丙： 你用的!

狀況怪異或令人生氣、不高興

會話話題結束時，其話題的結果令在場者生氣或不高興，或是氣氛尷尬等等現象，範例中行 1 至行 5 為一個話題自行 6 起又是另一個新話題，在上一個話題中，學生乙讓學生甲很生氣，但是學生乙還覺得好玩，於是屬於狀況怪異又令人生氣。

例四十二：

- 1 學生甲： 沒氣了,沒氣了,我好了!
- 2 %com: 學生甲邊唱邊扭腰.
- 3 %com: 學生乙跑過去搶他的泡泡,泡泡破了.
- 4 學生甲： 喔,你們大家都喜歡這樣勒!厚!
- 5 學生乙： 很好玩,很好玩啦!
- 6 學生丙： 誰有帶宮之美少女?誰有帶?