

不共脈絡性：輕症自閉症學生的 人際互動特徵

莫少依*

臺灣師大特教系博士候選人

張正芬

臺灣師大特教系教授

本研究旨在探究輕症自閉症學生的人際互動表現特徵，研究對象為五位參與社會性技能教學團體的國小四、五年級男童，研究者以觀察者的身分參與全程共 13 次的團體歷程，針對五位參與者的人際互動表現撰寫田野筆記。研究者運用語用學工具對此人際互動田野觀察資料進行質性分析，並為每位參與者寫出一份溝通互動描述，以獲得其溝通脈絡特徵的掌握。研究結果發現：一、五位參與者的行動序列表現合於語用學規則；二、五位參與者對字詞意義的理解大致良好；三、五位參與者以不同程度但一致地表現出與交談現場脈絡的不相契合性，研究者稱之為「不共脈絡性」現象。最後，本研究結果指出，「談話現場行動」與「談話指涉脈絡」兩層次之間的落差顯現於輕症自閉症學生人際溝通活動中，從而表現出無法與人共脈絡的人際互動特徵。研究者將回答研究問題，討論研究所得，並對後續研究方向提出建議。

關鍵詞：人際互動、不共脈絡性、自閉症學生、語用

* 本文以莫少依為通訊作者 (zoemo@mail.ndhu.edu.tw)。

緒論

人際互動是兒童與青少年最主要的生活內容之一，自閉症（autism spectrum disorder, ASD）者卻在此表現出顯著的缺損，這個缺損將導致 ASD 學生在建立與維持社交互動與形成友伴關係上產生困難。然而，到底 ASD 者的人際互動型態為何呢？

最早以文獻記載 ASD 的 Kanner 在 1943 年所發表的文章即明確指出，ASD 者有「情感接觸」上的困擾，無法有人際上的適切接觸。而後，Wing 和 Gould（1979）進而將 ASD 者的人際社會障礙分為「孤獨型」、「被動型」及「主動但怪異型」三類。不過，較為晚近的研究指出，位於此光譜疾患另一端的輕症 ASD 者則較少自人際互動中退縮（Wing, 1981），也對交友抱持著渴望（Frith, 2004）。但即使如此，輕症 ASD 者在與人交談時也呈現出提出不恰當問題、提供過多細節與知識、無法轉移話題等狀況（Villiers, Fine, Ginsberg, Vaccarella, & Szatmari, 2007）。也就是說，在此疾患的症狀表現光譜中，輕症 ASD 者雖不若 ASD 者的退縮與被動，但仍容易被歸類至「主動但怪異」的溝通類型（Ghaziuddin, 2008）。

顯然，輕症 ASD 者在人際互動上有與一般人「不同」之處，然而，如果不是以「偏離常模」（deviation from the norm）的角度來觀察輕症 ASD 者，那麼，這些「不同」在人際互動上將呈現出什麼樣的風貌呢？

為什麼要提出這樣的問題呢？國內心理學者余德慧（1998）曾反省心理病理學知識的形成而指出，與「常觀」不同的思考或行為會被「常觀」視為「違常」。「違常」作為描述性語詞標示了特殊的現象，但「違常」的現象卻常常進一步在「心理機制」的因果模式下，被認定為個體的某些「內在病因」的結果，從而讓

某些僅僅是「不同」的思考與行為成為「缺陷」或「症狀」。一旦此一「病因—缺陷／症狀」的認識被建立起來，處理這些思考或行為的方法即在於矯治病因而消除症狀。此時，個體就成為各種治療處遇手段的對象。然而，若回歸至社會生活脈絡中，異於「常觀」的思考或行為其實是個體的生活形貌，這樣的生活形貌可能會在社會生活中造成困難，但仍能呈現出一定的生活能力，因此，消解困難的方式不一定是矯治「違常」，也有可能是涉及互動的對象彼此之間發展出來的可溝通的模式。

本研究受上述反省的啟發，認為所謂的「違常」即是「常模偏離」，如同輕症 ASD 者所被標示出的人際困難將進一步被視為「缺陷」或「症狀」。然而，若在輕症 ASD 者的生活中觀察其人際行為，卻可獲得其在人際上形成「生活形貌」的能力。進一步來說，常模偏離的「缺陷觀」與生活形貌的「能力觀」其實是指向同一組現象，但這並不僅是相同現象的不同說詞而已，因為這兩種不同的概念化（conceptualization）將導致不同的處遇行動，亦即，針對個體的矯正治療訓練或是借助個體的能力來重新型塑其與他人及環境的互動溝通方式。

其實，諸如此類的不從缺陷觀來理解 ASD 的觀點已逐漸被學者所接受，其中最著名的即為弱核心統整理論（Happé & Frith, 2006），該理論強調 ASD 者所表現出的特殊才能與缺陷，其實是根植於相同的認知模式，亦即，雖不擅長對整體脈絡進行全盤性思考，卻長於專注細節的分析與處理。這樣的論述不僅脫離了「缺陷—症狀」觀點，更進一步指向「不同—能力」的道路。

依循前述的反省，研究者注意到近年來國內外對輕症 ASD 者的人際互動行為研究開始從語用學的角度來考察他們在日常情境中的社會語言互動，且揭露出輕症 ASD 者的社會互

動語言能力：他們在回答問題時，有來有往、能夠符合禮貌原則、有能力注意到言行是否違反社會規則，並能適當地開啟話題（李秀真、張正芬，2009；陳冠杏，2008；Kremer-Sadlik, 2004; Ochs, Kremer-Sadlik, Sirota, & Solomon, 2004; Sirota, 2004; Solomon, 2004; Sterponi, 2004）。這樣的探究方式與研究成果，讓我們得以就日常生活中的語言使用情境來了解輕症 ASD 者的溝通型態。事實上，人際互動本來就大量依賴著語言溝通形式，我們也看到，2013 年出版的《第五版精神疾病診斷準則手冊》（*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, DSM-5*）將社會互動與語言溝通這兩個自閉症的核心症狀結合為一（American Psychiatric Association, 2013）。這不僅支持了人際互動與語言溝通二者為一體兩面的現象，也指出從語言溝通型態著手，可能更有助於揭露輕症 ASD 者的人際互動型態。

本研究將運用質性研究方法及語用學工具分析輕症 ASD 者人際互動的田野觀察資料，以求從脈絡化的溝通場景中，獲得對他們溝通特徵的掌握。如此的操作，並非否認輕症 ASD 者呈現在溝通上的困難，而是在概念化這些困難時，不立即採用「個體缺陷」的理論架構，將問題還回現象發生處，以求重新理解的可能性。底下，本研究將先從人際線索掌握的「缺陷」來說明「缺陷觀」對輕症 ASD 者在人際互動表現上的看法。其次，再就他們的語言交談現象進行探討，此一部份將借助於以語用學分析方法處理 ASD 者溝通資料的研究文獻。接著，本研究將闡述研究問題，說明研究方法與研究對象並呈現研究結果。最後，本研究將依據研究結果回答研究問題，討論研究

所得，並對後續研究方向提出建議。

文獻探討

在文獻探討這個部分，研究者將先整理既存研究中對輕症 ASD 者在人際線索察覺與掌握的困難，進而指出他們在人際溝通上被認為的缺陷所在，接著再引語用學觀點所做的研究結果來說明 ASD¹者如何展現其溝通意圖及其所具備的溝通能力。在此，研究者並無意窮盡所有 ASD 者人際互動的相關研究，但期待藉由同時呈現 ASD 者在人際互動的困難表現及能力所在，提供讀者理解並凸顯本文的研究問題。

一、以人際線索掌握能力來看輕症 ASD 者的人際互動表現

一般來說，輕症 ASD 者的人際困難被認為是在形成正常人際互動上之能力的不足，主要集中於迴避看人面孔，或是視線上的迴避、面部情緒經驗辨認困難、推論他人心理狀況的困難，以及缺乏同理心等。以此概念化所提出的研究指出，這些表現阻礙了輕症 ASD 者建立並維持與人進行合宜的互動。以下將進一步論述。

（一）視線接觸

不與或少與他人進行視線接觸，是輕症 ASD 者在面對他人時非常明顯的人際互動特徵，這也引起了多位學者好奇於輕症 ASD 者在面對人際場景時的視線停駐點是落於何處。Klin、Jones、Schultz、Volkmar 和 Cohen（2002）試圖以儀器捕捉在觀看影片時，尤其是到了情緒高漲的片段時，輕症 ASD 者到底在看哪裡？結果發現，一般人的視線集中在眼

¹ 目前可搜尋到，運用語用學來研究 ASD 者之語言使用特性的研究為數不多，且其中有些研究的對象為語言表現更為有限的 ASD 者。雖然本文主要論述的對象為輕症 ASD 者，但這些研究仍可讓我們看到 ASD 者在語言溝通上的特性，因此，仍是符合本文論述主張的。

睛，定格於主角的雙眼四周，或在不同主角的眼部跳動，似乎是想從主角的眼神尋找蛛絲馬跡以了解現場的狀況；然輕症 ASD 者的視線卻在主角的嘴部、牆壁背景等較無關定點上移動。此一研究提供了實徵性的研究成果支持輕症 ASD 者的「少看人眼」。後續研究亦指出，當所看的照片中人物雙眼直視時，其所引發之輕症 ASD 者生理反應較雙眼迴避的照片來得高 (Grice, Halit, Farroni, Baron-Cohan, Bolton, & Johnson, 2005; Kylliäinen & Hietanen, 2006)。這些研究指出了「迴避人眼」是輕症 ASD 者在視線接觸上不同於常人之處。

(二) 情緒辨認

視線接觸是為了與人互動，了解對方的狀況，以進行情緒辨認，並能適時地回應。輕症 ASD 者不僅在視線停駐與目光接觸上表現出不同的樣貌，而且他們在情緒辨認的表現上亦有異於常人，例如：他們傾向誤判憤怒為懼怕 (Gross, 2004)，較難辨識出驚訝、困窘、驕傲、懷疑、後悔等複雜情緒 (Baron-Cohen, 1996; Baron-Cohen, Wheelwright, Jolliffe, & Therese, 1997; Capps, Yirmiya, & Sigman, 1992)。Gross (2004) 即推論，輕症 ASD 者在情緒辨識上的困難可能是受到他們的視線集中於臉下半部的影響。

雖然情緒辨認的表現異於常人，輕症 ASD 者卻也發展出特定的辨認方式來彌補原先預期的不同。多位學者提出，是否輕症 ASD 者在進行情緒辨認時，是運用認知策略來補償情緒辨認上的困難 (Bormann-Kischkel, Vilsmeier, & Baude, 1995; Hobson & Lee, 1998; Klin et al., 2002)，並進行驗證 (Joseph & Tanaka, 2003; Rutherford & McIntosh, 2007)。這些研究指出，輕症 ASD 者傾向先歸納並整理出在表現特定情緒時的面部線條 (像悲傷時的嘴角線條是朝下、眼部線條較平、眉毛線條是下沉的)，並依此規則來辨識情緒。

(三) 同理心

而除了視線接觸與情緒辨認外，輕症 ASD 者在作為溝通要件之一的同理心表現，也與一般人顯著不同。學者咸認，輕症 ASD 者缺乏同理心 (Baron-Cohen, Richler, Bisarya, Guranathan, & Wheelwright, 2003; Tantam, 2000; Wing, 1981)，以 Baron-Cohen 為首的學者 (1997) 認為，輕症 ASD 者所表現出的「無法理解並推論他人的感覺及心理狀態」即為缺乏同理能力的證據，並發展出自填式的同理心量表來驗證輕症 ASD 者在同理能力的缺陷 (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004)。Shamay-Tsoory、Tomer、Yaniv 和 Aharon-Peretz (2002) 針對輕症 ASD 青少年進行的研究亦顯示，他們在整合情緒及心理表徵的困難導致他們無法歸納並推論他人的情緒狀態，而表現出同理上的困難，阻隔了輕症 ASD 者與他人的溝通與互動。

除了高階認知層級的同理心外，學者亦針對身體層面的共感性 (sensorimotor resonance) 進行研究，指出輕症 ASD 者在基本的身體感覺層面較難與人連結 (Minio-Paluello, Baron-Cohen, Avenanti, Walsh, & Aglioti, 2009; Shamay-Tsoory, Aharon-Peretz, & Perry, 2009)，例如：在觀看具情緒性質的人物照片時，輕症 ASD 者雖然能夠依照指示，模仿照片中人物的面部表情 (即具備模仿表情的能力)，但他們並不像常人般，會在觀看時自動地流露出類似的表情；同樣地，他們在觀看別人經驗痛苦的影片時，亦不像常人般會表現出身體上的共感性。

綜合上述，當以人際線索掌握能力之高低好壞為溝通要件時，既有研究讓我們看到輕症 ASD 者在眼神接觸與情緒辨認上的表現異於常人，而且他們在同理心的表現上也與常人有相當距離。這些結果似乎可以說明輕症 ASD 者在理解別人心智狀態上的阻礙，以及他們與

人形成共感性連結的影響。也就是說，如果我們以一般人所成就出來的人際互動型態與品質為「常」，並據以定義溝通能力內容，則研究發現輕症 ASD 者在視線接觸、情緒辨認及同理心等方面的確異於或不足於常人。如此，我們也就獲得了輕症 ASD 者在人際上的「違常」與「缺陷」處。而這些顯著的異常處，必然是相應的治療或訓練行動的目標所在。

然而，除了以人際線索掌握能力或是更一般的溝通能力來概念化輕症 ASD 者的溝通困難外，是不是還有其他不同的概念化架構來說明輕症 ASD 者的人際互動困難型態，有待我們進一步探討。

二、以語用學觀點來看 ASD 者的語言交談

人類社會的人際互動主要是由語言所串聯起來，人們運用語言作為交換訊息、影響他人的行動，並讓事情順利完成的工具。置身於社會脈絡與社會行動之中，我們所說出的話語亦是人際互動中的一項重要媒介。作為語言學一支的語用學 (Pragmatics)，即是研究語言如何在生活情境中被使用。近年來，語用學也開始被相關的研究者用來考察日常情境中 ASD 者的社會語言互動 (Adams, Green, Gilchrist, & Cox, 2002; Dobbinson, Perkins, & Boucher, 1998)。這樣的研究趨向，可以說是相關學者企圖在語言使用的模式上更精確地描述 ASD 者的溝通型態，以便更具體地呈現其在溝通上的特殊性。

為了獲得語用學應用在 ASD 研究的完整趨勢，本研究以 autism、Asperger、conversational analysis、pragmatics、communication patterns 等關鍵字，未設定發表年限的條件下，於 ERIC 資料庫中交叉檢索得出 134 篇文獻，扣除重複的 29 篇，有 105 篇相關文獻。研究者於逐篇閱讀後發現了兩種趨

向。首先，相關研究中占大多數的是以語用學為工具來評估 ASD 者在語言理解、表達上的缺陷，協助診斷、治療或教學，或用以闡述與情緒辨認及情緒調節間的關聯。也就是說，語用學在此是針對個體的表現，作為評估個體溝通困難所在的分析工具；意即此類研究同是屬於以缺陷觀來偵察或找出 ASD 者在語用上的溝通缺陷。

其次，相對於缺陷觀點，另有一部分文獻專注於揭露 ASD 者的語用特徵。Bellon-Harn 和 Harn (2006) 曾以 Bishop (2000) 的研究結果指出，「除了臨床直接所得外，少有能夠標示出語用困難的方法；大部分已出版的測驗無法評估跨多元情境的語言使用」。這樣的看法呼應了上一小節中語用學分析仍多應用在標示溝通困難所在，而呈現 ASD 者的生活情境語言使用特性則更屬難得。不過，在較為有限的研究中，我們仍可以看到兩種研究類型：一可稱為 ASD 者的語言行動剖面特徵，指的是以現有的規則 (如發言頻率、說話字數、是否違反規則、轉換話題的方式等) 來檢視 ASD 者的言談模式；另一則是不以既存的語用學規則出發，而是進入到 ASD 者在情境中的語言交談樣貌。

底下將以上述的語言行動剖面分析及情境中的語言交談樣貌兩種類型來呈現此一部分的研究文獻結果。

(一) 語言行動剖面分析

Bellon-Harn 和 Harn (2006) 設計了遊戲、做海報及治療等三種情境，讓兩名七年級輕症 ASD 男孩於情境中與同齡兒童 (前兩種情境) 及治療師 (第三種情境) 進行互動，並用發言字數，言談失誤分析及話題交換形式等分析工具來檢視兩名男孩的談話內容。研究結果指出，兩名男孩在面對不同情境及不同互動者時所呈現的個別語言行動剖面。國內學者陳冠杏 (2008) 亦運用會話分析比較四名輕症

ASD 學生在遊戲、點心及下課三種不同情境下與同儕間的溝通互動，並發現輕症 ASD 學生的說話模式（特別在話題的開啟、持續、與結束）與一般人的異同。在此，我們可以看到，引進語用學的概念工具後，的確能提供我們看到輕症 ASD 者在交談行動上的種種特徵，讓我們對輕症 ASD 者的溝通問題有更細緻的了解。

此外，Adams 及其同儕（2002）借助自閉症評估工具 ADOS 中的兩類問題（與社會情緒經驗以及非結構的日常活動有關）與 19 名 11 到 19 歲輕症 ASD 男孩訪談，並藉由語用學分析工具將訪談結果與配對組（19 名嚴重行為問題的男孩）相較，結果發現，輕症 ASD 男孩在回答社會情緒相關的問題時，表現出較多的溝通問題。根據這樣的結果，Adame 及其同儕認為，輕症 ASD 男孩的語用問題並非全面性的，亦即，並非是穩定且內在於個體的跨情境特質，而是與會談的情境脈絡有關聯（context-specific）的語言行為模式。此一研究例證讓我們看到「情境脈絡」在輕症 ASD 者的溝通問題上扮演了一個角色。我們無法說輕症 ASD 者的溝通問題完全是情境的，或是情境可解決的，但至少我們可以開始去尋找有助於緩和其溝通問題的情境因素。

（二）ASD 者的情境中語言交談樣貌

Dobbinson 及其同儕（1998）運用會話分析（conversation analysis），對一位 28 歲 ASD 女性個案的談話錄音檔進行分析，結果發現其有自成一格的結構模式（structure pattern）。像是談話主題的移動方式（topic movement），並非採單向線性地逐步前進，而是較突然地於不同主題之間跳動。不同於與常人用提問的方式維持談話的進行，此 ASD 女性個案傾向運用重複性話語（repetition）來維持談話主題（topic maintenance）。Dobbinson 及其同儕指出，當此個案出現打斷對方述說（latch）的行

動時，常代表著想開啟一個新的主題，而出現與對談者同時發言（overlap）之現象，則代表著想要修補先前的發言。前述的語言模式有別於一般大眾所習慣的說話方式，增添理解此 ASD 女性話語意義的困難，但在語用學概念工具的協助下，讓我們看到其特有模式在溝通上的功能。

有些學者會選擇 ASD 者的單一語用行為來揭露 ASD 者的溝通行為，例如：仿說、僵化與固執的行為表現、不尋常的視線落點，這些研究發現幫助我們認識這些看似症狀表現的行為不僅具有清楚的溝通意圖性，也能達成溝通目的（Muskett, Perkins, Clegg, & Body, 2010; Stribling, Rae, & Dickerson, 2007, 2009）。舉例來說，Stribling 及其同儕（2007）分析一名 16 歲伴隨重度學習困難女性的重複口語行為（spoken repetition），以及 Muskett 等人（2010）分析一名 8 歲低功能 ASD 女孩在遊戲中出現的僵化與固執性行為表現。這兩項研究皆採用錄影分析的方式進行，並發現即使僅藉由立即性的單字仿說，與單字自我重複述說（palilalia），低功能 ASD 者仍有辦法展現出能清楚區辨談話的方向性（僅在針對她的談話時才出現立即仿說，若談話是針對現場其他參與者，則不會表現出立即仿說）、提出要求、引導談話方向、傳達了解等深具社會互動的意圖性行為（Stribling et al., 2007）；同樣地，看似僵化、固執的口語表達及遊戲方式，其實可被視為 ASD 者為了控制遊戲劇情的發展而表現出的策略性行為，藉此阻止、拒絕因他人的參與而影響後續遊戲情節的發展（Muskett et al., 2010）。

也就是說，ASD 者在溝通互動上所呈現的獨特性（主題跳躍、重複口語表現及僵化固著的行為），容易引發誤解，並被視為確定診斷的核心症狀，人們也容易將關注焦點從現象自身移轉開來，從而忽略了他們的溝通意

圖。然而，透過語言分析工具，協助我們穿透 ASD 者看似無法溝通的語言互動模式，辨識 ASD 者因應自己的不同而發展出的獨特性的溝通方式，以及他們持續與人溝通的意圖。ASD 者所使用的溝通模式雖然與慣用的模式呈現出質性差異，卻可被系統性地理解，亦值得進一步探究的。

綜合上述，應用語用學的視野與分析工具，我們發現 ASD 者獨特的溝通模式容易被視為缺陷／症狀表現，引發誤解，增加溝通的困難度。同樣地，我們亦看到 ASD 者不因溝通受挫而阻礙其溝通意圖及其持續溝通的努力，而發展出自成一格的溝通模式。我們可以這樣說，語用學研究及相應而生的分析工具提供了不同於缺陷觀的看法，引導研究者將關注的焦點停留在溝通現象自身，並持續擴展到與 ASD 者互動的對象與環境，進而擴展對行為本身的認識。原先被視為症狀的行為表現，其實深具與人互動的意圖與功能。同樣地，應用語用學的概念提醒研究者需注意到情境脈絡的影響，重複的口語表現或僵化的行為表現因情境或語境的不同，可以是符合現場狀況的恰好好處的表現，亦可能是需要被修正的。進一步來說，溝通中需被修正的方向不僅指向 ASD 者，亦可藉由調整互動者或障礙者所處的環境，讓彼此的溝通更為順暢。

研究問題

在上述的文獻探討中，我們回顧了從人際線索掌握與語言交談表現兩種不同研究角度來看輕症 ASD 者的人際互動。這兩種研究的著眼點不僅在研究假設與研究設計上有相當的差別，而且研究結果也指向了兩種不同的溝通問題概念化方向。

針對視線接觸、情緒辨認與同理心的研究，多以實驗情境為主，由主試者依據多位輕

症 ASD 者對預設項目的反應給予評分，並比較其表現與其他人的差別與差距；研究結果傾向視輕症 ASD 者對人際互動的線索掌握存在著根本的困難，致使其不論在視線接觸、情緒辨認與同理心的表現皆異於常人，而表現出具「缺陷」的人際社會行為。

語言交談的研究主要是以錄音錄影的方式記錄 ASD 者於自然情境下的發言，並深入分析以找出屬於該 ASD 者的言談模式；研究結果不只深入描繪出 ASD 者不同於常人的溝通行為，亦傳達出該 ASD 者獨有的言行表現所具備的功能性，及其能堅持並持續用自己的方式以建立與一般品質不同的人際交往互動。

這樣的結果，如果不去反省其概念化架構的不同，我們將受限於兩種不同研究視野所帶出的看似平行無關或彼此互斥的現象：從人際線索掌握的角度看到輕症 ASD 者，不論在視線接觸、情緒察覺或同理能力上皆存在著「違常」或「缺陷」的現象，而從語用學的研究卻看出他們以一種自成一格的方式（即使看似「症狀」）與人互動。不過，正如本研究緒論所言，如此的差異正讓我們得以認識到個體缺陷與溝通形貌這兩種視野，並引導我們跳出既定的認識，進入對心理病理學知識的後設模型反省。如此，缺陷觀呈現為一種概念化輕症 ASD 者溝通問題的觀點，而我們也有了空間來尋思其他的概念化架構。將情境脈絡因素納入考量的語用學取向實徵研究，即提供了素材讓我們進一步發展非缺陷觀的概念化，這必然也將重整我們對輕症 ASD 者的介入與協助模式。

本研究為了在實徵研究上落實上述理解，並尋求在輕症 ASD 者的人際溝通互動現象上揭露其「缺陷性」與「功能性」的來源，將回到包括輕症 ASD 者在內的人際溝通互動場合，觀察輕症 ASD 者實際發生的溝通（或無溝通）行為，以回答：一、如果有人際溝通現

象發生，它是如何進行的？二、如果溝通並未成功，它又是如何被顯現出來的？本研究認為，這兩個問題的答案將提供我們關於輕症 ASD 者的溝通行為來解答上述所浮現的差異現象及發展新的問題概念化架構。

本研究針對上述研究目的，採取質性方法蒐集並分析輕症 ASD 者的人際溝通田野觀察資料。詳細做法如下所述。

研究方法

本研究採用質性研究方法及語用學工具分析輕症 ASD 學生的人際互動狀態以回答研究問題，研究過程包括進入研究場域進行田野觀察；由田野紀錄中截取溝通互動的片段，將資料以語用學的概念工具分析其中的溝通互動行為；整理出個別學生的溝通互動模式；以及回答研究問題。以下將分別描述研究場域與研究參與者、語用學工具與分析方法，以及研究操作歷程。

一、研究場域與研究參與者

研究者進行田野觀察的場域，為已進行多年的「快樂陽光營」活動（採匿名處理），該活動由本文第二作者所主持。活動帶領者為特殊教育系碩、博士班學生及現職特殊教育教師，活動地點設在快樂大學陽光樓二樓的實驗室內（採匿名處理）。由於該活動的目的為：

「讓家長和孩子們在週末的時候有個快樂的地方可以交朋友和學習，希望學童們在快樂、輕鬆的氣氛之下，學習社會互動技能」（引自活動家長說明書），因此，活動亦穿插遊戲與點心時間，讓孩子能學習與人互動的技能與問題解決能力。以下分別說明活動進行方式、參與成員，以及本文的兩位作者。

本研究所觀察的「快樂陽光營」活動總共進行 13 次，時間從 2009 年 10 月至 2010 年 1 月的週六上午 9 點至 12 點進行。本次活動參與者為 15 位國小二至五年級的輕症 ASD 學童，依其年齡分為三個班級，每個班級由二至三位帶領者進行課程教學，另有三至四位大學部學生協助影片播放、記錄等工作。學童的家長可在觀察室透過單面鏡及錄影畫面，觀察活動的進行。

研究者參與的班級有五名分別就讀國小四、五年級的男性學童，從家長所提供的資料得知，這五位學生皆就讀國小普通班，且其中有一位學生同時符合資優學生身分。以表一說明之。

本文第一作者具臨床心理與特殊教育專長，長期從事自閉症、過動症、智能障礙、及情緒行為障礙學童的評估與治療，此次主要於快樂陽光營的活動中進行田野觀察，並詳細記錄學童之間的相處與互動情形，以進行後續分析。第二作者為快樂陽光營活動的負責人，負責督導快樂陽光營活動的設計與進行，提供家

表一 參與者資料

學生名稱 (採匿名處理)	就讀年級	臨床診斷	其他
阿國	小學五年級	輕症 ASD (原診斷為 AS)	
小傑	小學五年級	輕症 ASD (原診斷為 AS)	兼具資優學生身分
阿楷	小學四年級	輕症 ASD (原診斷為 AS)	
俊哥	小學四年級	輕症 ASD (原診斷為 HFA)	
小軍	小學四年級	輕症 ASD (原診斷為 AS)	

長及工作人員所需要的特殊教育專業諮詢，並與第一作者共同討論本研究的資料蒐集、分析與撰寫。

二、語用學工具與分析方法

語用學研究幫助我們了解在不同情境脈絡中，語言是如何超越話語自身的意義而被表達並獲得理解的，也因此，語用學研究聚焦於語言使用的行動而非語言的意義層面，並發展出許多概念工具以獲得對語言溝通互動行為的了解，其中，會話分析與語言行動即為語用學研究中廣被運用的概念。

會話分析 (conversation analysis) 以日常真實會話為基礎，運用話輪轉換 (turn-taking)、緊鄰對組 (adjacency pairs) 等方式揭示語言運用的內在規律；其中，話輪轉換即為輪流說話的過程，而緊鄰對組則指出在接續的話語中所具有的特殊關係：「提問」的相鄰語對就是「回答」，「邀請」的相鄰語對是「接受／拒絕」，「道歉」的相鄰語對是「接受／拒絕道歉」(Levinson, 1983)。語言行動 (speech act theory) 為英國哲學家 Austin (1962) 所提出的概念，指的是應將對語句的了解納入情境脈絡之中，從語言溝通的行為來討論語言的意義，而不是將語句從語境當中抽離出來進行意義分析。Austin 指出，每個言語行動皆包含了以言指事 (locutionary act)、以言行事 (illocutionary act) 及以言成事 (perlocutionary act) 等三種不同面向，分別指的是說出語句的動作、這個語句在交談溝通上的行動意涵，以及語句作為行動之後在聽者身上所造成的可能影響，並藉此分析言說脈絡中的不同意涵 (Searle, 1969)。

應用上述語用學工具，本研究觀察快樂陽光營中學生的互動，主要聚焦於學生在言談接應行動中的「話輪轉換」、溝通雙方共同完成的「緊鄰對組」，以及使用「說話行動」。另

外，由於輕症 ASD 者經常出現不在溝通現場脈絡的語言或行動，因此，本研究再加上「指示性表達」(indexical expressions) 作為概念工具來捕捉輕症 ASD 學童的溝通脈絡。此四項分析方法詳述如下：

(一) 話輪轉換

即為輪流說話的過程。話輪轉換是維持交談進行的根本結構之一，如果兩人之間呈現出交談的接續承接，會讓參與者和觀察者經驗到交談的穩定進行。本研究藉由分析快樂陽光營學生之間的話輪轉換現象，以了解聽話者是否能承接發話者的話語，以及彼此的交談是否持續進行。

(二) 緊鄰對組

通常在接續的語句中有著緊鄰對組的關係，例如：問題－回答、請求－應答／拒絕。當快樂陽光營中的帶領者發出問題的語句時，也就同時期待了某一範圍內的回答，例如：「有人記得我嗎？」就期待了「記得」、「不記得」、直接稱名（「妳是某老師」）等可能的回答。也就是說，從緊鄰對組的前半段，就提示出了接續語句的可能範圍，這些可能性構成了我們所稱的界域 (horizon)。若接續的語句落入界域之中，則完成了緊鄰對組，交談會繼續下去；如果接續的語句落在界域之外，將破壞交談。這可能是令人不安或是有新鮮的感受。例如：「有人記得我嗎？」接著是：「妳是人嗎？」從目前的分析中看到，在快樂陽光營學生的發言中，由於話輪轉換的發生，讓一般人會有完成緊鄰對組的期待，這個期待來自於社會互動的常模，也是讓溝通交談得以進行的基礎。

(三) 說話行動

對於一個語句來說，除了前述面向外，還會注意到語句行動的面向，包括說出語句的動作、這個語句在交談溝通上的行動意涵，以及語句作為行動之後在聽者身上所造成的可能影

響，例如：老師說「點心要平均分配」，此句話指定了點心的分配方式，也影響了學生將會吃到的點心數量。而接續前面話語而生的言語及行動又將形成數種可能性集合，也就構成了一種界域，例如：學生甲反應「這樣一個人要吃二又五分之二片」，學生乙反應「點心是我帶的，我來決定怎麼分」。從快樂陽光營的資料來看，帶領者的提問、要求等說話行動，在到達學生端時，不見得會構成我們所熟知的影響。另一方面，學生的接續發言也會有其不同說話行動的面向，也就是說，帶領者對學生話語的理解及感受到的影響造成了帶領者對學生之反應的基礎之一。

(四) 指示性表達

指示性表達最先指的是如「這個」、「那個」等在面對面交談中指向交談現場中之事物的語詞 (Leiter, 1980)，例如：當甲對乙說「你看那個」，未出現在談話現場的丙並無法得知「那個」指的是什麼，也就是說，「那個」的意思是需要有對現場脈絡的理解，才能被確認的。延伸來看，指示性表達指的是有些表達的意涵必須有自己的脈絡，才能被理解 (李維倫, 2004; Levinson, 1983)，例如：快樂陽光營的學生在玩「大富翁」遊戲時，甲學生看到贏家出線時開始抱怨地說：「他是世界冠軍，他會抽到手錶」，不論老師或同學如何規勸，甲學生仍持續抱怨贏家得到「世界冠軍」，而且抱怨的強度愈來愈強，甚至說出「想把窗子打開」、「跳下去」等語句。此處的「世界冠軍」標示出兩個意涵，一為現場遊戲的輸贏狀況，另一為甲學生自身脈絡中對自己將落於人後的擔憂，而出現的激烈言語或行動。因此，若將「世界冠軍」視為一個指示性表達，會引導我們去尋找不同於交談前後之脈絡的另一個脈絡，以了解其由來。

接續將介紹研究操作歷程。

三、研究操作歷程

(一) 研究者以觀察者的身分參與快樂陽光營的活動歷程。

(二) 於觀察期間進行田野筆記，研究者針對事件進行描述，描述內容儘量貼進現場發生的事件。

(三) 將田野筆記謄寫成文本，此文本經過兩道比對手續：先與第二作者進行紀錄比對，再與活動錄影帶進行比對，以確認文本內容與現場活動狀況相符合。研究者再依據記錄的日期及發生事件進行編碼。

(四) 研究者運用前一段所介紹的四種語用學工具進行分析，其中，「話輪轉換」與「緊鄰對組」是用來觀察學生在會話中的互動行為，而「說話行動」與「指示性表達」則用來理解學生於溝通中身處的情境脈絡。藉由兩個不同向度的分析，研究者將原來的現場描述文本分段後，改寫為溝通互動描述。(見附錄一例舉)

(五) 以個別學生為單位，研究者把跟每一位學生有關的互動分析所得聚集起來，整理描繪出個別學生的溝通互動模式。

(六) 研究者整合分析資料，以獲得每位學生在跨時間點之溝通互動模式。

(七) 如此以「描述」的方式揭露五位參與者的「溝通互動」，也就呈現出其中的「脈絡」。這些描述並非來自歸納出「主題」再以「條列」的方式呈現，而是以連續且彼此關聯的行動與事件描述之。因此，研究者可檢查並確認此描述的整體性及前後的一致性。

(八) 最後，研究者將回答研究問題，並討論分析所得。

研究發現

本研究針對五名就讀國小四到五年級普通

班的男學生於快樂陽光營的活動樣貌進行質性研究，以獲得對輕症 ASD 學生人際互動狀態的了解。分析結果顯示，五名參與者在話輪轉換及緊鄰對組等行動序列的表現上符合語用學規則，每位參與者均表現出獨特的溝通互動型態。以下先分別描述五位參與者的溝通互動模式，再對五位參與者之溝通互動模式進行綜合討論。

一、五位參與者的溝通互動描述

(一) 阿國

相較於同年齡的兒童，五年級的阿國身材是嬌小的，再加上他總是穿著看似大一號的寬鬆運動服，而且又不時地用手將滑落鼻樑的黑框眼鏡往上推，更凸顯出阿國瘦小的身材，但他發言的頻率與話量卻比其他人多很多。

在活動進行中，不時都會聽到阿國的聲音，似乎什麼話題他都能接應得下來，也會對身邊的事物發表言論，如以下片段：「阿國邊看影片，邊對著小傑評論影片內容，『我懷疑他這樣表達會被大的打……』，口說著影片的內容，阿國的手卻開始往小傑的眼鏡摸去，同時對著小傑的眼鏡表達意見」（981017 段落 28）。仔細觀察阿國的回應，似乎呈現出一種「看到什麼就以口語給出評論」的模式，也就是說，阿國呈現出被現場事物（或刺激）吸引並脫口而出的反應，每個話題似乎都可以從阿國的口中冒出，也可以斷然地因新事物的出現而轉移，並貿然終止原話題。

除了「刺激—反應」模式外，阿國的回應也容易溢出原本進行中的話題，而呈現出「搭著一個脈絡後又再進行扭轉」的傾向，如以下描述：「拿著遊戲盒的老師正在詢問大家有無受傷的經驗時，阿楷舉起手並露出手上的傷口，吸引了其他人的注意；阿國也接續說了兩、三次自己也有受傷，並蹦蹦跳跳地接近老師後，大聲說『我看到了』，老師就接著介紹

起遊戲盒的玩法」（981017 段落 14）。原本以為阿國跳到老師的身旁是要讓自己的傷更被看到，然而，「我看到了」的發言卻標示出阿國的行為並不同於原先的預期，呈現出阿國藉著搭手傷話題的便車，順勢將話題扭轉到老師手上的遊戲盒。阿國這類稍加扭轉的發言，經常讓原話題出現趣味性而引發旁人不同的回應，但多數時候，這類回應卻是看似維持原話題脈絡，但卻無預期地，將話題轉折到不同脈絡，而讓人不知該如何回應，如下描述：「老師說明有一同學請假，阿國很快地說『我知道，他得了 H1N1』，『他死了』……『他去章魚花之花的班會』，引來其他參與者亦開始天馬行空起來了，老師只好提醒大家要舉手才能發言」（981024 段落 10）。

阿國表現出的「刺激—反應」及「搭著一個脈絡後又再進行扭轉」的回應模式，其所呈現出的現象為：幾乎所有的話題他都有辦法接得上話，但每個話題又被不同程度的轉折而無法深入討論。這樣的現象，我認為阿國在回應時，表面上看似與現場脈絡相契合，實際上卻遠離了進行中的人際談話互動脈絡。這樣的發現，似乎也解釋了阿國平靜無波的情緒狀態，以下例說明之。

「阿國不時針對影片的內容給一些評論，他的話持續引來小軍的怒視與責罵，但阿國似乎並不在意，仍繼續說著自己的話」（981024 段落 38）；甚至當責罵者出現自責的語言時，阿國還出言安慰並鼓勵對方，如同一天發生的例子：「當小軍又開始說『我好笨』時，只聽到阿國說『怎麼會呢？組俱樂部的都很聰明』，小軍接著說『是超級笨蛋俱樂部』，阿國也接續說『是 super smart club』」（981024 段落 53）。

阿國在面對指責時，並沒有表現出相對應的情緒（如被罵時會感到憤怒、難過或不解），也沒有採用一般人的方式回應（如被拒

絕時會「抗議」或「再次請求」，被指責時會「解釋」或「責罵回去」，而是未加理會或平淡地做自己的事。這樣的反應，容易讓旁觀者視之為理智重於感情，但研究者認為，更有可能是阿國根本未進入對方的脈絡中（排斥及指責的談話互動脈絡），即使該脈絡的強度很強，且富有捉對廝殺的意味，但未投身入內的阿國，自然就不會表現出在該脈絡中會有的情緒與話語。同樣地，阿國所表現出的安慰及鼓勵，並不是帶著特定脈絡而來反應的，也不具有特定對象的針對性（即並非針對著罵他的人，也不因我與你相熟而安慰你），而是被現場的事物吸引脫口而出的反應。

（二）小傑

與瘦小的阿國相比，同為五年級的小傑有著稍壯的身材，留平頭、戴眼鏡的他在上課時，常是面朝門的方向側坐，有時兩眼雖然直視前方，但看起來是失神的；下課時，小傑經常一個人坐著看書，與其他孩子較少有互動、偶爾會大聲說著教室外發生的事、或天外飛來一筆的問大家（但好像也沒有針對誰發問）有沒有玩「X box 360」或「facebook」等電腦相關的活動。

雖然小傑的身體姿勢與眼神失焦看似未完全投入課程之中，但他的發言卻透露出其實小傑一直注意教室中的狀況，由以下幾起發生在同一天的例子，就可以確定小傑是持續專注於課程進行的：「當老師表示要開始上課時，小傑看了看螢幕後提醒老師還有 30 秒才開始」（981017 段落 7）；「老師介紹加分版的得分會與點心的分配有關，俊哥說『今天點心是我準備的』，並表示要平均分給大家。老師則說表現好會有較多的點心，或也可以分給現場其他的老師。孩子們都表示要平均分配，小傑則很快地計算出每一個人可以分到二又五分之二塊餅乾」（981017 段落 24）。細看這兩個例子會發現，不論是「還有 30 秒」或「二又五分之

二塊餅乾」，似乎小傑的發言主要是對「事實」進行陳述或評論，這裡的「事實」包括了課程時間的安排、課堂內的規則、東西的分配原則等；小傑的發言清楚、明白，指出了現場的條件，以及事情該當如何進行。

隨著團體的進行，研究者持續觀察到小傑對課程進行的關注，並有適時的評論，例如：當阿國針對某同學的缺席而自由發揮，並引發其他同學開始天馬行空起來時，引來老師的介入，要大家舉手才能發言，「小傑馬上舉起手來說『老師，現在已經開始上課了，請不要再講這些話。』（981024 段落 11）。上述觀察不僅說明了小傑對課程的專注及其不會隨著孩子的發言起舞外，似乎也透露出小傑想要維持課程進行的規則，即「上課時不該講與課程無關的話」。因此，上述例子似乎可被分段為：1. 同學此起彼落地討論某同學的缺席，2. 老師以「舉手發言」這個規則維持原談話脈絡的持續進行，3. 小傑依言舉手並發言（此動作透露出他遵從老師說的規則），4. 但發言內容卻是拒絕了正在進行中的談話脈絡（「上課了……不要再講」）。小傑的口語與動作看似相反，但轉換到教室規則的脈絡時，二者並不衝突，透露出小傑的發言呈現出一種「維持教室規則」的模式。

小傑的發言表現出「針對事實的陳述」與「維持教室的規則」的模式，透露出對小傑而言，事情有其「該當如何進行」的方式，當事情未如預期呈現時，小傑傾向以言語指出此一違犯。研究者好奇於怎麼樣的人才會有辦法注意到現場發生了違反事實的狀態，並以言語說出此一狀況？似乎只有退出現場進行中的脈絡，並進入到一個退居幕後的狀況，才有辦法持續辨認出事情未如預期的呈現，並出言指正之。也就是說，從小傑一連串的陳述與評論，呈現出他持續的確認、監視與掌控，他雖然在現場，但卻是一種「不投入現場的在場」。

(三) 阿楷

四年級的阿楷有著結實的身材，這可能與學校足球隊的訓練有關吧！阿楷是足球校隊的後補球員的這個訊息是從阿楷媽媽那裡獲得的，阿楷總是惜字如金，很少主動透露自己的訊息。

在團體剛開始時，阿楷大多安靜地玩自己帶來的物品（像玩偶、手槍或文具），或睜大眼睛看其他人互動；但隨著團體成員愈來愈熟悉，他能參與團員的遊戲，也能以簡單話語回答老師或同學的問題，例如：「當輪到阿楷自我介紹時，他先把大象放頭上，說『大象』，並玩著手上的大象；當阿楷說出自己念什麼學校時，阿國問『那大象讀什麼』，阿楷回說『沒讀』。阿楷沒有主動地介紹自己，而是問一句答一句的方式介紹」（981010 段落 16）。多數時候，阿楷都傾向以說「不知道」，或用手指著某一學生（代表答案跟他一樣）的方式來回應老師或同學的問題。

少口語表達的阿楷偶爾會主動地說出自己的想法，但他說出的話題可能與現場說話的氣氛不合而被其他同學忽略，例如：在某次課程中，同學興高采烈地討論锹形蟲時，「阿國說『老師，讓我來想像一下，如果甲蟲長得跟我們一樣大』，俊哥馬上說『沒有這種甲蟲』，阿國說『我說想像』……，阿楷忽然說『養寵物很傷心，因為總會死掉』，其他孩子沒有對阿楷的發言回應些什麼，阿楷也沒有繼續說下去」（981021 段落 4）。有時候，阿楷也會表現出少見的主動行為，但常因未出現口語配合而難以理解其行為的背後原因，例如：「老師請阿楷發筆時，阿楷發到俊哥時把手上原本要發出的那枝筆收回，又刻意地在鉛筆盒裡找出一枝筆心斷了的鉛筆發給俊哥，引來俊哥的抱怨，老師則請有多一枝鉛筆的人借給俊哥」（981017 段落 35）。

阿楷亦少有情緒表露，不論從言說時語氣

的高低起伏、或面容表情，幾乎很難察覺到阿楷的真性情，但從以下兩個例子仍可觀察到阿楷的情緒狀況。例一可以從話語中推露出阿楷想獲勝的心情：「在玩賓果的過程中，除了小軍的狀況連連外，其他孩子都非常專注，難得是看到阿楷情緒的流露（面部表情仍是平穩的），他會在數字不如預期時說『可惡』，會著急並期待著即將擲出的數字，也會主動提出要大家『等我一下』（981024 段落 32）。例二則是從阿楷的淚珠得知他的心情：「下課沒多久，即看到阿楷追著阿國，只見阿國手中拿著阿楷的大象，跑沒多久，阿國將手中的大象一扔，阿楷急忙撿起大象，沉默不語，但臉龐落下成串的淚珠。阿國在我及大學部學生的介入下是有對著阿楷道歉，但他像個沒事人一樣鞠了九十度的躬後，沒持續多久就跑去玩。而阿楷從頭到尾只是落淚未發一語。當大學部學生嘗試幫阿楷說出生氣或感到委屈的心情，阿楷仍持續落淚，不發一語」（981024 段落 56）。這兩個例子都傳達出阿楷的情緒狀態，但即使在強烈負向情緒下（特別是例二），阿楷仍不傾向以語言表達，只能讓旁觀者在一旁心急，不知該如何進一步幫助他。

受限於阿楷口語回應較簡短、回應頻率低，以及較少主動開啟話題，即使有主動的行為表現或處於強烈情緒狀態，亦極少伴隨語言，增添旁人理解阿楷情緒與行為的困難。然而，從阿楷於團體中與同學互動的狀況，仍可觀察到阿楷具備理解他人問題、與人直接對話，以及主動發言等溝通互動能力。

(四) 俊哥

四年級的俊哥住得較遠，需搭高鐵來參加團體，在前兩次的團體中，「高鐵」是俊哥主動提及的話題之一。俊哥給我的第一印象是，他尖細的嗓音、瘦弱的身材及蒼白的面色。然而，隨著團體的進行，尖細嗓音所發出的內容從高鐵連結到對現狀的抱怨，抱怨的內容包羅

萬象，包括離開團體的時間及方式：「啊，可是我們 11 點半就要離開了，還要趕搭前一班捷運才趕得上高鐵」（981010 段落 47），當老師發點心讓孩子帶回去吃時，俊哥抱怨：「可是捷運不能吃」（981010 段落 43），當大家都同意以猜拳決定玩的先後順序時，俊哥抱怨自己在遊戲中可能因此吃虧：「這樣我拿得比較少」（981017 段落 15）、「怎麼辦，他拿到最簡單的」（981017 段落 16）、「等一下，我還要再演一場才能跟小傑一樣好」（981017 段落 47）…。

俊哥較常出現的談話內容，多為擔心自己得分不如他人、抱怨老師不給自己機會、抱怨自己會是最後一名。某次玩牌的例子清楚地描述了俊哥對「自己該如何表現」的執著，也進一步幫助研究者看到這樣的堅持對俊哥及身旁人的影響：

「在點心之前，由大學部的學生帶著孩子玩抽鬼牌，當遊戲結束時，俊哥是那個手中有鬼牌的人，俊哥開始發飆表示，「班規規定不能最後一名」，並一直吵鬧，似乎要從老師的口中說出自己並不是最後一名。在試圖安撫俊哥時，有讓俊哥仔細看白板上所貼的三條班規，俊哥在沒有看到他一直堅持的班規後轉而繞到白板後面，端詳了許久後，指著板面上的痕跡說「這裡有啊」。在安撫許久後，俊哥才願意回座吃點心，但口中仍持續堅持「不能是最後一名」。俊哥不斷地堅持，讓坐在一旁的小傑及較遠的小軍感到氣憤並回嘴，老師分別安撫小傑與小軍，兩人可稍平靜，但只要俊哥再開始說話，小傑又會再度被激怒。」（981107 段落 54）

即使俊哥表現得不錯，但當其他孩子有更

好的表現時，俊哥的注意力似乎會被立即喚起，並語帶抱怨地說出自己的在意：「俊哥在其他孩子成功時，會幽幽地抱怨別人又得分了；當老師提醒俊哥自己的表現也不錯時，他仍面露愁苦地說『可是別人有三個』。全心全意地注意有人比他好，而不管自己穩坐第二名寶座的好成績」（981017 段落 23）。類似的情節重複出現，似乎透露出對俊哥而言，除了現場進行的遊戲脈絡外，還存在著一個「別人比較好」的擔憂脈絡，兩個脈絡彼此形成競爭的關係。當別的孩子出現好成績時，俊哥自己的脈絡就會被凸顯而忽略現場脈絡（自己的遊戲表現）。

除了前述的競爭關係外，俊哥自身的擔憂脈絡與現場進行的脈絡亦會相輔相成，並表現在俊哥的主動爭取發言或表演的機會上，像「俊哥在得知上台演出會加分，馬上舉手並說『我也要加分』」（981017 段落 38），為了能夠加分所做的努力，透露出俊哥的投身於現場脈絡，而呈現出兩種脈絡（現場脈絡與自己擔憂脈絡）結合在一起的現象。然而，俊哥的努力除了表現在主動舉手參與課程外，亦會表現出突兀的言行，像「得分最高的小傑上台表演時，俊哥開始發出狗叫聲，或在旁大笑」（981017 段落 40）。俊哥這樣的言行似乎可被理解成想藉由破壞他人的表現來扭轉劣勢，而更讓研究者感到他深深陷於「別人比較好」的擔憂脈絡之中。

（五）小軍

四年級的小軍身材與同齡兒童相比，稍嫌矮胖，圓臉的他不時地眨眼揪鼻，或張大嘴用力地牽動著臉上的肌肉，似乎在做臉部運動。小軍除了臉動個不停外，口中也不時地說著話，但內容似乎常與現場情境無明顯關聯，例如：第一次上課，老師先問大家來這裡做什麼，小軍脫口說出：「組一個隊伍」、「參加足球俱樂部」（981010 段落 6）。俱樂部的話題在

其他孩子自我介紹時仍持續著，別的孩子說自己喜歡的東西時，小軍會大聲說：「我喜歡俱樂部的『會長卡』」（981010 段落 17），但，沒有人接話。這似乎成了小軍發言的模式：發言的動作雖符合話輪轉換與緊鄰對組兩行動序列，但內容卻與現場談話脈絡間的相關性不高。雖然對小軍而言，彼此之間是有關聯性的（如前例中的「俱樂部」），但不必然對其他參與者是有意義的；這呈現了，雖然小軍於不同的時間點持續冒出相同的議題，但這個議題並沒有引發太多的迴響。

下一個例子似乎更能說明小軍強烈受到自身脈絡召喚而持續脫口說話：

「第二輪到小軍時，他不幸又失敗，只聽到小軍開始說『我真笨』，並回罵阿國，但當時我並沒有聽到阿國對小軍說話。其他的孩子興致勃勃地看別人玩並坐在自己的位子上等待，只有小軍和阿國整個人貼在放遊戲的桌子旁邊，可能是兩人的座位離遊戲桌最遠吧！又輪到小軍時，他還沒開始玩，就脫口說出『我是個笨蛋』，老師要小軍說些鼓勵自己的話，小軍順從地說『我好棒』，當結果仍舊是失敗，小軍又說『我好爛』。接著，只聽到小軍對著小傑說『你罵我』，並持續說『我聽到，你以前罵我』，『你說又亮了』（因失敗時遊戲會閃紅燈，並發出聲音），『早知道我今天就不要來』。小軍的情緒強烈，且自責的語言持續；但他仍會注意到其他人的表現，當其他孩子玩時出現亮燈或發出聲音時，小軍也會大聲地說出來告訴別人。但在老師開始計算分數時，小軍又出現『我爛死了』等自貶的話。」（981017 段落 18 & 19）

「當老師在計分板上為大家的好表現加分時，小軍又注意到自己的表現不如人，而說『我好遜，真遜，別人罵我遜』。類似的行為持續發生，當其他孩子都參與課程的進行時，小軍不僅未參與，還不斷生氣，咒罵自己『遜』、『爛』。」（981017 段落 30）

隨著團體的持續進行，小軍的發言也逐漸升溫，除了自責外，還批評起課程與團體成員：

「當同學接續上台角色扮演時，小軍則在一旁生氣地說些自責的話或批評課程很無聊。小軍表達的強度持續增強，不時地對著坐在一旁的我說『我不想上了』，甚至想站起來離開。」（981017 段落 30）

「小軍繼續著不耐與想要離開的姿態，大聲地說：『我不想上了，這裡都是不良少年』，『這是一個不良少年的課』，『因為人就是個白痴的人』。小軍這些話語並沒有影響課程的進行，同學的表演仍持續著，而小傑也跟大家分享曾經有過的同樂會。」（981017 段落 34）

小軍算是發言率極高的參與者之一，但多數時候，他的發言是離開現場進行中的脈絡，而發出「自責」或「責罵他人」的言論。不論是罵自己或罵別人，皆屬於同一結構中的兩個相對位置，因此，不論小軍是站在被罵的位置或移動到罵人的位置，他都持續待在自己的「我不好該被罵」的「責罵脈絡」中。

處於「責罵脈絡」下發言的小軍，雖然發言頻率高，且話語又具強烈的情緒性，卻鮮少引來其他參與者的回應。如此的少回應，一方面透露出小軍自己脈絡的非現場性（有困難去處理或介入），讓人不知如何回應而傾向忽略

他的發言；另一方面也透露出旁人傾向將小軍的發言看似與現場無關，視之為一個岔出的發言。

這些看似岔出與現場無關的片段，若從整體來看，卻可能呈現出不同的風貌，以底下小軍接續的三次發言為例：

「接著討論行為二（該行為為主角甲跟老師表達自己的想法，並叫老師用「打」來處罰主角乙），由於小軍選擇這個答案，老師便請小軍回答，小軍說：『我不知道怎麼辦，放學叫他到我家假裝玩，撞他……』。老師試著提醒小軍要針對問題回答自己選行為二的理由，但小軍表示：『我忘記了，而且我也不想說』。小傑在一旁說：『請老師幫忙』，阿楷則說：『可是他說你打他，很奇怪耶』。老師試著幫小軍回答並圓場，接著再問小軍選行為二的後果，小軍的回應為『我最討厭有人笑我』，並將手指向阿國。」（981024 段落 62）

小軍在回答老師的問題時，一開始回答出完全不相干的答案：「我不知道怎麼辦，放學叫他到我家假裝玩，撞他……」，老師重申一次問題並再請小軍回答，第二次發言為「我忘記了，而且我也不想說」，老師請其他參與者幫忙並進行一輪討論後，再度請小軍回答，小軍指著阿國說，「我最討厭有人笑我」。三段看似不相干的發言，似乎可被串連成「答錯被糾正—拒絕回答—擔心被嘲笑」的心情告白。若是如此，我們似乎可以說，小軍與人的互動形式不是明顯可見的，而是有隱微未凸顯的脈絡。

一般而言，人們在進行脈絡轉換時，均會藉由提供訊息、修補、摘要、補語等方式將兩脈絡間的關聯性彰顯出來。不論是在主動發言

或回應時，小軍的置身脈絡常與現場脈絡不相符，但他幾乎未協助現場的他人進行脈絡之間的轉換。在此，小軍的互動型態顯示出一種自己所處脈絡的自由流動進出；而且小軍的行為呈現出，旁人是否明白自己的轉變，似乎是小軍所沒有意識到的。

二、研究結果綜合說明

接續前一節，本節將統整五位參與快樂陽光營的國小四到五年級普通班男學生的人際溝通互動模式，並進行綜合討論。以下將分別從學童的行動序列表現、對字詞字義的理解及其所呈現的不共脈絡性等三面向來說明。

（一）行動序列表現

由前述的分析可看出，在團體的狀況下，五位參與者有能力完成話輪轉換及緊鄰對組的序列。多數時候，他們的對話皆能一句接著一句持續地進行，且承接的語句多數落入可被預期或可被理解的範圍內，對話間呈現出彼此呼應的狀態，讓人形成溝通正在進行的印象。

（二）對字詞字義的理解

由五位參與者的溝通中可發現，他們對字詞字義的理解大致是良好的，與常人並無不同，此處的字詞字義指的是一般人所共享的字典上的意義，並不涉及使用情境中的特定意義。

（三）不共脈絡性現象的出現

五位參與者雖是不同程度，但一致地表現出與交談現場脈絡的不相契合性，研究者稱之為「不共脈絡性」現象。此不共脈絡性有別於常人的交談互動。當一般人的言說交談順利進行時，也意味著交談者共同進入了彼此共享的指涉脈絡，交談使用的語詞也就獲得了交談現場脈絡的意義方向所規定，確立了交談內容的可被理解性。然而，在本研究分析結果中，我們看到五位參與者以各種不同的形式脫離或者不進入交談現場脈絡，使得交談看起來順利進

行，但卻出現了溝通誤失的現象。

以小軍和俊哥來說，他們兩人屢屢表現出不論現場脈絡為何，其回應皆被自己原本的脈絡所攪奪的情況。從研究觀察資料中清楚地描繪出他們分別置身於「責罵」與「擔憂」的脈絡中，身陷於個人支配性脈絡下的小軍和俊哥所表現出來的言行呼應了其所處的脈絡，但卻忽略了現場進行中的脈絡。

而小傑則是處於一個退居幕後的脈絡，與現場進行中的脈絡維持一定的距離；處於該脈絡中的小傑持續說出一個又一個事實性的描述，透露出他的不在現場，並形成一個方便確認、監視及掌控的位置，呈現了「不投身現場的在場」。

阿楷所表現出的低回應頻率、少主動表達及獨特的情緒表達方式，則呈現出另一種形式的不投入現場，抑或是無法投入現場的互動中。

至於阿國，則呈現出另一種的不在現場，不似小軍與俊哥的強勢脈絡，或小傑與阿楷的不投入現場，阿國的言行表現呈現出被現場事物所攪奪的現象。阿國不時地脫口說話或做出短暫的反應，形成一個一個小脈絡，但各脈絡間並無法串連起來形成一個主要脈絡，比較像是一個又一個的「刺激－反應」的連結，還未來得及定錨扎根形成自己的方向，就又飄走了。

綜合上述，本研究顯示五位參與者在人際互動現場顯示出無法與人共脈絡，他們呈現出不同程度與不同型態的不共脈絡性，包括投身於自己原本的脈絡、退居幕後或一連串「刺激－反應」連結，此意味著他們一致地未能投入現場脈絡中，無法像一般人於互動經驗中共同分享，並發展出屬於彼此的溝通脈絡。

討論

在文獻探討中，本研究從兩種不同角度考察輕症 ASD 者的人際互動現象，獲得了以下

的認識：一、從人際線索掌握的角度看到輕症 ASD 者不論在視線接觸、情緒察覺與同理心等方面皆呈現出不同程度的違常或缺陷，影響他們與人的互動；二、從語用學的角度發現輕症 ASD 者呈現出與人溝通的意圖，並以不同於常人的溝通模式與人互動。這兩種研究取向的研究發現告訴我們，輕症 ASD 者雖缺乏人際互動所必需的能力，但他們卻有溝通的意圖，且能與人互動。本研究試圖以進入研究場域進行田野觀察的方式，透過語用學工具來分析輕症 ASD 學生人際互動的樣貌，研究結果亦顯示能呼應先前的研究。

由本研究的結果得知，輕症 ASD 學生的溝通問題可以被描述為「談話現場行動」與「談話指涉脈絡」之間的落差，而這個發現可用來理解及解釋上述的差異現象，並回答研究最初的提問：一、如果有人際溝通現象發生，它是如何進行的？二、如果溝通並未成功，它又是如何被顯現出來的？

一、輕症 ASD 學生在人際溝通上出現「談話現場行動」與「談話指涉脈絡」落差

以下先藉由輕症 ASD 學生於人際溝通時所表現出的談話現場行動及談話指涉脈絡來回答研究問題。

(一) 輕症 ASD 學生表現出的人際溝通現象： 談話現場行動提供了他們能夠與人互動的印象

輕症 ASD 學生表現出與常人無明顯差異的談話現場行動，他們能回應他人的話語、能表現出話輪轉換，讓參與談話的人（包括老師與觀察者）獲得輕症 ASD 學生可以進行一般談話溝通的印象。再加上輕症 ASD 學生對一般性字詞字義的理解與常人並沒有明顯的差異，進一步給出了他們不僅能聽到，而且能聽懂的印象。一般人對於輕症 ASD 者「應該聽

懂」的合理推論，是雙方的談話能持續進行的一個基礎。

(二) 輕症 ASD 學生於人際溝通失敗時的表現

一：不共談話指涉脈絡

然而，在另一方面，輕症 ASD 學生在溝通歷程中狀況百出，並表現出與對談者不相符的談話指涉脈絡 (referential context)。一般人在交談中對話語意涵的掌握，有賴於對字詞字義之固定意涵的理解，以及對交談現場形成出來的談話指涉脈絡之掌握。本研究結果發現，輕症 ASD 學生對後者 (即談話指涉脈絡) 的掌握有困難，傾向於停留在自己的脈絡中，無法與對話者發展出屬於彼此的共享性經驗脈絡。而這顯示於輕症 ASD 學生在談話時容易出現溝通錯位、交談斷裂的現象，即研究者所稱之「不共現場脈絡性」。此部分的研究發現，呼應了弱核心統整研究所指出的 ASD 者在面對同形異音字時，難以依據上下文脈絡來決定該如何發音 (Frith & Snowling, 1983; Lopez & Leekam, 2003)，且更進一步地指出 ASD 者在與人溝通時，也容易出現無法掌握交談者的談話脈絡，而傾向用自己的脈絡與人互動。

(三) 輕症 ASD 學生於人際溝通失敗時的表現

二：未能修補「談話現場行動」與「談話指涉脈絡」間的落差

當一段交談的「談話現場行動」與「談話指涉脈絡」出現落差，溝通出現錯置與斷裂時，一般人會傾向回頭修補，然而，輕症 ASD 學生則未能表現出停頓、確認、重新整理及尋找共同脈絡的修補歷程，反而傾向選擇專注於各自的脈絡，各自說著各自關切的話題，以致呈現出不同程度的不共脈絡交談現象。此部分的發現亦與先前的研究結果相符，即 ASD 者在談話中容易出現上下文脈絡的不相符合而影響溝通品質，甚至引來與談者負向

的回應 (李秀真、張正芬, 2009)。

本研究觀察到兩種未修補落差的現象：一是談話現場行動與談話指涉脈絡間分歧性不大 (如小傑在「維持教室規則」脈絡下的發言，與現場其他人的發言存在著表面上的關聯)，或學生未持續發展自身脈絡 (如阿國的不時脫口說話)，此時，落差傾向被忽略，自然沒有接續的修補動作。

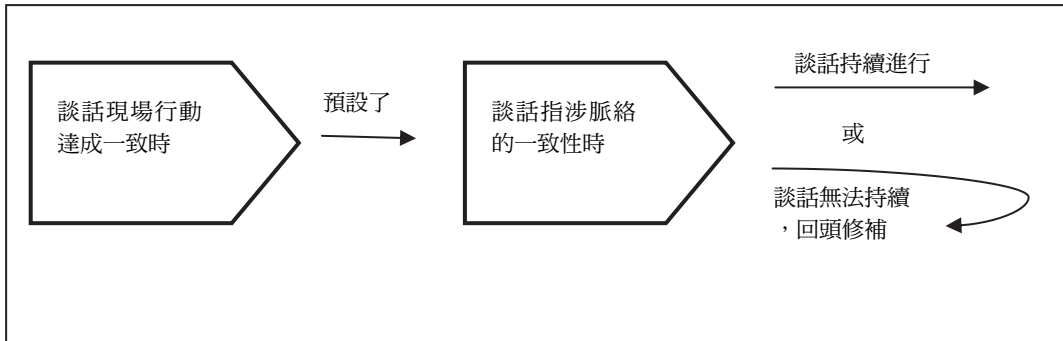
其二則是落差明顯 (如處於「擔憂脈絡」的俊哥或「責罵脈絡」的小軍)，他們的發言干擾進行中的活動，引來其他人的指責或老師的介入，但發言的學生不僅未因此停止並修正自己的發言，甚至更持續著與自身脈絡相關的話而逐漸出現過激的言談，最後引來老師的強力介入以停止紛爭。

以下用圖示進一步說明溝通歷程。

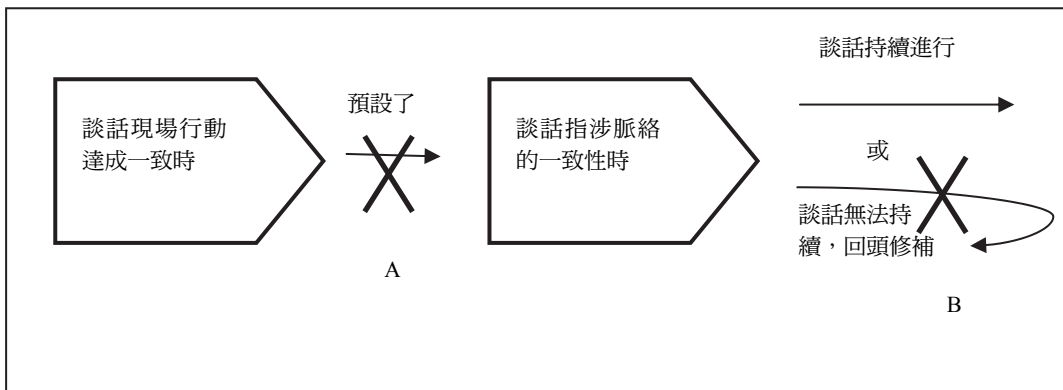
首先，當說話者表現出有輪替、有回應的談話現場行動，即預示著雙方共構並達成一致性的談話指涉脈絡，彼此的溝通持續進行，若談話無法繼續，則回頭修補 (如圖一)。

另一方面，輕症 ASD 學生雖然能表現出與一般人無明顯差異的「談話現場行動」，但並不意味著他們也能達成一致的、共構的「談話指涉脈絡」；此外，當溝通出現斷裂時，輕症 ASD 學生亦不傾向進行修補的動作，讓溝通能持續進行 (如圖二)。

藉由上面的圖示，我們可以看到，若與一般人的溝通歷程相較，在輕症 ASD 者的溝通歷程中，存在著 A 點所標示的困難點，阻礙了共脈絡性的交談行動之形成，也點出了 B 點所標示的困難點，阻止了修補談話的動作。A 點與 B 點的困難可能來自於彼此獨立的因素，亦可能同時是某個共同因素之影響結果。但此有待進一步的研究探討阻擋輕症 ASD 者溝通之因素的本質及其彼此間的關聯。



圖一 一般人的溝通歷程



圖二 與一般人的溝通歷程相較，輕症 ASD 者呈現出的溝通障礙點

二、輕症 ASD 者在人際溝通上呈現的樣貌及可能解釋

如前所提，注重輕症 ASD 者溝通障礙的研究發現其人際線索的掌握困難，並據以推論輕症 ASD 者在根本的層次上，有著溝通相關能力的缺損。而近來以語用學概念探討 ASD 者溝通表現的研究則得到 ASD 者有溝通意圖的表現，並以不同於一般人的方式進行著溝通。以下將以本研究所得說明、解釋前述兩論述的關聯性。

與輕症 ASD 者互動時，一般人獲得最明顯的印象是，輕症 ASD 者似乎無法與人有正常的溝通互動。這個「溝通困難」的特徵是關

於輕症 ASD 者研究的最初出發點。從本研究結果來看，輕症 ASD 者「溝通困難」或溝通不成功的印象可能來自於其與一般對談者無法達成一致性的「談話脈絡指涉」，同時，他們也沒有出現回頭修補「溝通落差」的動作。也就是說，「不共脈絡性」可以說明輕症 ASD 者「溝通困難」的來源。

另一方面，本研究發現，「不共脈絡性」的溝通困難現象並不意味著在「談話現場行動」上，輕症 ASD 者必然也有缺損。本研究甚至看到，研究參與的輕症 ASD 學生都能夠有適當的話輪轉換，顯示出其能維持與一般人相符的談話現場行動。這樣的有能於「談話現場行動」的現象提供了輕症 ASD 者能夠與人

溝通的印象，與語用學取向研究所得到的結果相符。我們因此可以看到，有能於「談話現場行動」是輕症 ASD 者具溝通的意圖性且能與人溝通之印象的來源。

而如此之說明顯示，上述兩種觀點皆從單一端點來看輕症 ASD 者的人際互動。語用學取向研究承認輕症 ASD 者具溝通意圖，卻沒有注意到單有溝通意圖，並無法成就有效的溝通；而缺陷模式從溝通困難出發，但忽視了輕症 ASD 者在「談話現場行動」上，即「話輪轉換」與「緊鄰對組」，與常人無太大差異。

由本研究的發現再回到「文獻探討」中提到的輕症 ASD 者在人際線索掌握能力的缺陷，我們可以看到，「不共脈絡性」呼應著過去研究指出輕症 ASD 者在情緒辨認與同理心上的困難。不過，到底是情緒辨認與同理心的缺陷造成「不共脈絡性」現象，或者是「不共脈絡性」現象造成情緒辨認與同理心的缺陷呢？由本研究考察「研究概念化」的角度來看，這兩種因果解釋其實是兩種不同的概念化結果。前者認為「不共脈絡性」是果，指向了個體的認知能力缺陷的因；而後者認為直接經驗到的「不共脈絡性」是先備條件，可讓研究者推論出能力缺陷的結果。

不論如何，本研究結果所解析出的「談話現場行動」與「談話脈絡指涉」兩層面之間的落差是存在的。而這樣的理解，可以同時回應缺陷觀與能力觀兩論述，也就提供了對輕症 ASD 者在人際互動上的一個較具包容性的理解。

三、以「不共脈絡性」作為輕症 ASD 者的人際互動改善與未來研究方向的概念化架構起點

根據本研究對輕症 ASD 者溝通問題的思考，本研究認為，「不共脈絡性」可作為一個概念化架構來說明輕症 ASD 者在溝通行動中

「缺陷性」與「功能性」的印象來源。

本研究所指出的「不共脈絡性」之理解亦相符於 (compatible) TEACCH 結構性教學法所提出之「自閉症文化」(the culture of autism) 論述 (Mesibov et al., 2005)。該論述指出，ASD 者受其自身症狀影響他們日常生活、思考模式、與人互動，以及對身處環境的理解，進而發展出獨樹一格的文化經驗。這樣的自閉症文化與常人文化是有差距的，而我們除了教導 ASD 者去接近常人文化的方式思考外，亦可以作為不同文化間的翻譯者，儘量彌補文化間的差距。

因此，本研究可以說是在與 TEACCH 相同的方向上，進一步地指出輕症 ASD 學生與常人在溝通上的「文化間」差距，主要在於不共脈絡性與未出現修補脈絡的動作。如果能促進共脈絡現象的出現，例如：上述的「文化間的翻譯」，將有助於輕症 ASD 者的人際互動。所以，如何與輕症 ASD 者共脈絡將是改善其人際互動與未來的研究方向。以本研究發現來看，我們可從圖二所標示的溝通歷程困難點 A 與 B 著手，透過教導輕症 ASD 者對交談脈絡的察覺 (A 點)，以及練習對脈絡落差的修補 (B 點)，應能促進輕症 ASD 者與一般對話者共脈絡。此一介入方向符合目前常見的「缺陷—修補」模式。

然而，本研究提出的「不共脈絡性」實隱藏著改善與輕症 ASD 者溝通的另一個方向，亦即，由一般人朝向輕症 ASD 者的脈絡移動，以獲得有效的溝通。也就是說，「共脈絡」並不單指由輕症 ASD 者來靠近一般人，也包含了由一般人向輕症 ASD 者靠近。這個方向呼應了本文一開始所提出的，不同於「常模偏離」看法來獲得對輕症 ASD 者人際互動的了解。近年來，政府對特殊教育的大力推動，以及教師和家長積極地參與特教研習，已讓社會大眾開始了解 ASD，並逐漸靠近他

們。但，我們期待能有更多對 ASD 者所處文化脈絡的了解，並透過系統性的研究讓我們更清楚該如何與他們互動。

研究者與輕症 ASD 學生實際的互動經驗告訴我們，不共脈絡性似乎並非是全面性的，特別是輕症 ASD 者的主要照顧者或與其關係良好的老師，似乎能與輕症 ASD 者共享現場指涉性的脈絡，形成雙方可理解的溝通。而這則顯示出，輕症 ASD 者與其主要照顧者或關係良好的老師間似乎存在著能補償前述 A 點與 B 點困難的溝通方式，可在某種情況下，達成溝通所需的「共脈絡」狀態。因此，研究者認為，後續研究可針對輕症 ASD 者的父母／教師進行訪談，了解親子／師生間的互動，並輔以現場觀察，以進一步辨識父母／教師與孩子共脈絡的可能路徑，或是了解在不共脈絡性的情況下，父母／教師如何回應以補償與孩子溝通上不共脈絡性的困難。這樣的研所得，將能以有別於「缺陷－修補」模式，來尋求改善與輕症 ASD 者互動的途徑。

參考文獻

- 李秀真、張正芬 (2009)：學前亞斯柏格症兒童話輪轉換之語用特質研究。**特殊教育研究學刊**，34 (2)，47-72。[Lee, Hsiu-Chen & Chang, Cheng-Fen (2009). A study of turn-taking competence in preschoolers with Asperger syndrome. *Bulletin of Special Education*, 34(2), 47-72.] doi: 10.6172/SE200907.402003
- 李維倫 (2004)：以「置身所在」做為心理學研究的目標現象及其相關之方法論。**應用心理研究**，22，157-200。[Lee, Wei-Lun (2004). Situatedness as a target phenomenon for psychological research and the correlative methodology. *Research in Applied Psychology*, 22, 157-200.]
- 余德慧 (1998)：生活受苦經驗的心理病理：本土文化的探索。**本土心理學研究**，10，69-115。[Yee, Der-Heuy (1998). Psychopathology for the lived experiences of suffering: An exploration in the indigenous culture. *Psychological Research in Chinese Societies*, 10, 69-115.]
- 陳冠杏 (2008)：亞斯柏格症學生在不同情境中會話話題之研究。國立臺灣師範大學特殊教育系博士論文 (未出版)。[Chen, Kuan-Hsing (2008). *Topics in different conversational contexts: Students with Asperger syndrome*. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., & Cox, A. (2002). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 679-690. doi: 10.1111/1469-7610.00056
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th Edition: DSM-5*. Arlington, VA: Author.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Baron-Cohen, S. (1996). Reading the mind in the face: A cross-cultural and developmental study. *Visual Cognition*, 3(1), 39-60. doi: 10.1080/713756728
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and*

- Psychiatry*, 38(7), 813-822. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x
- Baron-Cohen, S., Richler, J., Bisarya, D., Gurunathan, N., & Wheelwright, S. (2003). The systemizing quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 361-374. doi: 10.1098/rstb.2002.1206
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. doi: 10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Jolliffe, & Therese. (1997). Is there a "language of the eyes"? Evidence from normal adults, and adults with autism or Asperger syndrome. *Visual Cognition*, 4(3), 311-331. doi: 10.1080/713756761
- Bellon-Harn, M. L., & Harn, W. E. (2006). Profiles of social communicative competence in middle school children with Asperger syndrome: Two case studies. *Child Language Teaching and Therapy*, 22(1), 1-26. doi: 10.1191/0265659006ct295oa
- Bishop, D. V. M. (2000). What's so special about Asperger syndrome? The need for further exploration of the borderlands of autism. In A. Klin, F. Volkmar, & S. Sparrow (Eds.), *Asperger syndrome* (pp. 254-277). New York: Guilford Press.
- Bormann-Kischkel, C., Vilsmeier, M., & Baude, B. (1995). The development of emotional concepts in autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(7), 1243-1259. doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01368.x
- Capps, L., Yirmiya, N., & Sigman, M. (1992). Understanding of simple and complex emotions in non-retarded children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(7), 1169-1182. doi: 10.1111/j.1469-7610.1992.tb00936.x
- Dobbinson, S., Perkins, M. R., & Boucher, J. (1998). Structural patterns in conversations with a woman who has autism. *Journal of Communication Disorders*, 31(2), 113-134. doi: 10.1016/S0021-9924(97)00085-3
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 672-686. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00262.x
- Frith, U., & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 329-342. doi: 10.1111/j.2044-835X.1983.tb00906.x
- Ghaziuddin, M. (2008). Defining the behavioral phenotype of Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 138-142. doi: 10.1007/s10803-007-0371-7
- Grice, S. J., Halit, H., Farroni, T., Baron-Cohen, S., Bolton, P., & Johnson, M. H. (2005). Neural correlates of eye-gaze detection in young children with autism. *Cortex*, 41(3), 342-353. doi: 10.1016/S0010-9452(08)70271-5
- Gross, T. F. (2004). The perception of four basic emotions in human and nonhuman faces by children with autism and other

- developmental disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(5), 469-480. doi: 10.1023/B:JACP.0000037777.17698.01
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. doi: 10.1007/s10803-005-0039-0
- Hobson, R. P., & Lee, A. (1998). Hello and goodbye: A study of social engagement in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(2), 117-127. doi: 10.1023/A:1026088531558
- Joseph, R. M., & Tanaka, J. (2003). Holistic and part-based face recognition in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 529-542. doi: 10.1111/1469-7610.00142
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Acta paedopsychiatrica*, 35(4), 100-136.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F., & Cohen, D. (2002). Defining and quantifying the social phenotype in autism. *American Journal of Psychiatry*, 159(6), 895-908. doi: 10.1176/appi.ajp.159.6.895
- Kremer-Sadlik, T. (2004). How children with autism and Asperger syndrome respond to questions: A "naturalistic" theory of mind task. *Discourse Studies*, 6(2), 185-206. doi: 10.1177/1461445604041767
- Kylliäinen, A., & Hietanen, J. (2006). Skin conductance responses to another person's gaze in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 517-525. doi: 10.1007/s10803-006-0091-4
- Leiter, K. (1980). *A primer on ethnomethodology*. New York: Oxford University Press.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopez, B., & Leekam, S. R. (2003). Do children with autism fail to process information in context? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(2), 285-300. doi: 10.1111/1469-7610.00121
- Mesibov, G., Shea, V., Schopler, E., Adams, L., Merkler, E., Burgess, S., Chapman, S. M., Merkler, E., Mosconi, M., Tanner, C., & Van Bourgondien, M. E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Minio-Paluello, I., Baron-Cohen, S., Avenanti, A., Walsh, V., & Aglioti, S. M. (2009). Absence of embodied empathy during pain observation in Asperger syndrome. *Biological Psychiatry*, 65(1), 55-62. doi: 10.1016/j.biopsych.2008.08.006
- Muskett, T., Perkins, M., Clegg, J., & Body, R. (2010). Inflexibility as an interactional phenomenon: Using conversation analysis to re-examine a symptom of autism. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(1), 1-16. doi: 10.3109/02699200903281739
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Sirota, K. G., & Solomon, O. (2004). Autism and the social world: An anthropological perspective. *Discourse Studies*, 6(2), 147-183. doi: 10.1177/1461445604041766
- Rutherford, M., & McIntosh, D. (2007). Rules versus prototype matching: Strategies of perception of emotional facial expressions in the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 187-196. doi: 10.1007/s10803-006-0151-9

- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.
- Shamay-Tsoory, S. G., Aharon-Peretz, J., & Perry, D. (2009). Two systems for empathy: A double dissociation between emotional and cognitive empathy in inferior frontal gyrus versus ventromedial prefrontal lesions. *Brain*, *132*(3), 617-627. doi: 10.1093/brain/awn279
- Shamay-Tsoory, S. G., Tomer, R., Yaniv, S., & Aharon-Peretz, J. (2002). Empathy deficits in Asperger syndrome: A cognitive profile. *Neurocase: The Neural Basis of Cognition*, *8*(3), 245-252. doi: 10.1093/neucas/8.3.245
- Sirota, K. G. (2004). Positive politeness as discourse process: Politeness practices of high-functioning children with autism and Asperger syndrome. *Discourse Studies*, *6*(2), 229-251. doi: 10.1177/1461445604041769
- Solomon, O. (2004). Narrative introductions: Discourse competence of children with autistic spectrum disorders. *Discourse Studies*, *6*(2), 253-276. doi: 10.1177/1461445604041770
- Sterponi, L. (2004). Construction of rules, accountability and moral identity by high-functioning children with autism. *Discourse Studies*, *6*(2), 207-228. doi: 10.1177/1461445604041768
- Stribling, P., Rae, J., & Dickerson, P. (2007). Two forms of spoken repetition in a girl with autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *42*(4), 427-444. doi: 10.1080/13682820601183659
- Stribling, P., Rae, J., & Dickerson, P. (2009). Using conversation analysis to explore the recurrence of a topic in the talk of a boy with an autism spectrum disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, *23*(8), 555-582. doi: 10.1080/02699200802491165
- Tantam, D. (2000). Psychological disorder in adolescents and adults with Asperger syndrome. *Autism*, *4*(1), 47-62. doi: 10.1177/1362361300004001004
- Villiers, J., Fine, J., Ginsberg, G., Vaccarella, L., & Szatmari, P. (2007). Brief report: A scale for rating conversational impairment in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(7), 1375-1380. doi: 10.1007/s10803-006-0264-1
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, *11*(1), 115-129. doi: 10.1017/S0033291700053332
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*(1), 11-29. doi: 10.1007/BF01531288

收稿日期：2013.03.26

接受日期：2014.01.27

附錄一：分析方法操作例舉（引自 981017 段落 5 至段落 8）

<p>小軍進來時有說換位置了，阿楷很好心地幫小軍看名牌，並指出他的新座位。小軍進來時，先跟坐在最靠門邊的阿國說些話，再走進來經過阿楷時，小聲地說了什麼，從小軍的表情讓我感覺他似乎不想坐阿楷旁邊而對阿楷說了什麼，但阿楷並沒有特別的反應。</p> <p>最後進來的小傑一進到教室就說，「老師，有人搶我的位子」，在老師解釋後，他對於新位置倒沒有多說什麼。小傑坐下時，拿出了一個黃色的鉛筆盒，不知是否是上次老師發的鉛筆不好寫嗎？或看到阿楷的小象鉛筆盒而帶了自己的過來。</p> <p>小傑進來後，老師即表示要開始了，小傑看了看螢幕後提醒老師還有 30 秒才開始，類似的提醒也出現在上週的課程中，顯示出小傑對時間的在意。同樣地，在正式上課時，老師在依照出席的先後順序貼上大家在加分板的名字時，最後一個才貼上小傑，小傑也舉手表示，「老師，我來時還沒上課」（應該是在告訴老師，自己並沒有遲到）。</p>	<p>5. 座位改變→小軍發言→阿楷指出→小軍坐下 小軍的發言顯示出他注意到教室座位的變動，阿楷接應小軍的發言，以指出新座位的方式回應，小軍亦坐在指定的位置上。兩人在此的互動顯示了可理解的 turn taking 及 adjacency pairs 的序列。</p> <p>6. 座位改變→小傑發言→師解釋→小傑坐下 小傑的發言可被視為一個陳述句，由於他是直接叫喚老師，也成功地引來了老師的回應，聽到回應後，小傑未再繼續發言。小傑在此完成了 turn taking 及 adjacency pairs 的序列。 然而，同樣是座位更動，小傑的發言透露出他的參照脈絡為： 1. 教室規則中的「每個人有固定的座位，不能無故更換或『搶奪』」；2. 違反規則需要被提出來。老師的回應，一方面肯定了小傑的參照脈絡，但另一方面也告訴小傑現在所處的教室並不會遵循一般的規則。小傑的未再答話是否透露出他接受了新的教室規則，並無法確定。</p> <p>7. 師說開始→小傑說還有 30 秒→小傑對老師動作的 command，小傑對規則的堅持 小傑的主動發言可視為一個對於時間的陳述，而且是一個事實的陳述。小傑的發言透露出，他所參照的脈絡為教室規則中「固定時間上課」的堅持。小傑在此主動扮演對教室規則的監視及掌控者，在這裡所顯示的規則為時間。</p> <p>8. 師貼名牌→小傑發言→小傑對老師動作的 command，小傑對規則的堅持 小傑的再次主動發言，仍為一種對於事實的陳述，進一步透露出小傑對所參照的教室規則之堅持，這裡顯示的仍為時間規則。 在這段落中小傑的數次發言，皆以事實的陳述為主，而且互動的對象主要是老師。事實的陳述限定了回答的界域，而老師的回應也侷限在解釋或接受兩種可能性。然而，從左側的描述呈現出陳述後的回應或引發他人心理的反應，並非小傑關注的焦點。</p>
--	--

Contextual Incompatibility: A Communicative Feature of Interactions with Children with Mild Autism Spectrum Disorder

Shao-I Mo

Ph.D candidate,

Dept. of Special Education,

National Taiwan Normal University

Cheng-Fen Chang

Professor,

Dept. of Special Education,

National Taiwan Normal University

ABSTRACT

Purpose: Although difficulties in communication have been identified as the core features of children with mild autism spectrum disorder, scholars have not been discouraged from understanding the patterns of communication of these children. The apparent opposition to observing the communicative performance of children with mild autism spectrum disorder requires further exploration. Reconsidering the predominant viewpoint of “deviation from the norm” regarding the functional discrepancies in the communication of children with mild autism spectrum disorder, this study explored the features of interpersonal interaction of these children at the lived-experience level to reconceptualize the perceived deficits of these children. **Methods:** A qualitative method involving pragmatic tools was employed in analyzing the research data. The data were generated using the following steps: First, 5 fourth- and fifth-grade elementary students in a social interaction training group for children with mild autism spectrum disorder were selected as the subjects of observation. Second, the researcher attended all of the 13 group sessions and wrote field notes describing the interactions of the 5 participants with trainers and other children. Third, the interactions of each participant were described by integrating the field notes, which were verified by a co-observer together with the field videos. Fourth, the descriptions were qualitatively analyzed using 4 pragmatic tools: turn taking, adjacency pairs, speech acts, and an indexical. Finally, the interactive pragmatic features of the 5 participants were analyzed and categorized into several general patterns of communication. **Results/Findings:** First, no significant destruction in conversational action sequences were observed; the 5 participants engaged in conversation with others. Second, the

words used during conversations were satisfactorily comprehended by all of the 5 participants, compared with the other children. In other words, no misinterpretation of word meaning by the 5 participants was observed. Finally, all 5 participants showed, although in distinct manners and at different degree, incompatible responses to the ongoing conversational contexts. This feature in communication was named “contextual incompatibility” in this study and indicated contextual mismatch when children with mild autism spectrum disorder engaged in conversations with others. **Conclusions/Implications:** The perceived difficulties in communication of children with mild autism spectrum disorder resulted from a discrepancy between “congruent conversational actions” and “incongruent referential contexts” when the participants engaged in conversations with others. This understanding provides a new approach to conceptualizing the perceived deficits of children. Further discussion on the research results and suggestions for future study are provided.

Keywords: interpersonal interaction, contextual incompatibility, autism spectrum disorder, pragmatic

