

# 接納可以緩解衝突：亞斯伯格理論與輔導實務

江秋樺

國立嘉義大學  
特殊教育學系副教授

許秋賢

國立嘉義大學  
特殊教育研究所學生

陳振明

國立嘉義大學  
特殊教育學系助理教授

## 摘 要

本文旨在簡介亞斯伯格症的理論，並佐以一亞斯伯格症學童就學安置協調與輔導的實例，希望能藉此引發雲嘉地區教育處深思——普通班教師或家長動輒向上陳請，而教育處則迅速出面為普通班教師或家長「解套」，此例一開，恐怕助長普通班教師規避自己原應負起之教學責任。文中，作者引用實例強調，普通班教師的接納態度是緩解紛爭的首要條件，而非專業與否。文末，作者更強調特殊教育教師是為了協助普通教育教師瞭解及共同教育特殊學童而存在，不是為了讓普通教育教師「免責」而設立，教育及協助亞斯伯格症學童是所有與其有接觸機會的教師及家長共同之責任。因為，出了校門，亞斯伯格症學童跟所有其孩子一樣，都生活在主流社會裏，教育處宜設法讓所有教師肩負起應有之教育職責，而非任由教師去挑選學生來教。

**關鍵詞：**亞斯伯格症、教育安置、輔導實務

## Abstract

This paper aimed to introduce asperger syndrome both in theory and in practice to arouse the attention of the Department of Education. Acceptance was considered as the key to reduce conflicts occurred in schools instead of professional training which used to be an excuse of normal education teachers. At the end of this paper, the authors called for the attention of the Department of Education to force all teachers to rise to the challenges of asperger syndrome instead of allowing them to escape their teaching responsibility. After all, like all the others, children with asperger syndrome live in the mainstreaming society when they get out of school.

**Keywords:** Asperger Syndrome, educational placement

## 壹、前言

### 教師誓言

當我進入教育界時，我鄭重地保證

要奉獻一切為學生服務，

憑著良心跟尊嚴從事教育，

學生的需求為我首要顧念！

(筆者改編自電視劇白色巨塔)

過年期間筆者迷上了電視劇白色巨塔，對於劇中男主角，在片尾時逐句唸出的從醫誓言印象深刻。過年後，因緣際會又在一間診所的牆上看到醫生將其宣誓要「視病如親」的斗大誓言漆在牆上，心裡不禁質疑，為何沒有人要求從事教職的老師依樣宣誓，會以學生的需求為其首要顧念，而非其本身的好惡或教學的方便性為主要考量？如果，教師有權利拒絕「不好教」的孩子，那這些孩子該給誰教？特殊教育老師的存在是為了要替普通教師免責的嗎？如果曾有人證實孩子是可以教育的，接手的教師（不管是普通還是特殊教育）硬是不接受，是否有法或有人可以出面替孩子主持公道？

多年前台北某位知名醫師退休後至雲嘉地區繼續執醫，在一場對醫師解說雲嘉地區非典型自閉症學童的概況時，該醫師提到雲嘉地區對非典型自閉症學童的認知與教育起碼落後二十年。與會的筆者乍聽，感覺好似遇到知音，心想，醫師們終於明白筆者的辛苦了--筆者大多時間還在研習會裡推動辨識與「接納」(非)典型自閉症學童，至於教材教法，目前特殊教育界的研習很多，特殊教育領域的特教老

師，研習進修的機會相當多，似乎無須筆者費心。研習會後仔細沉思，感覺上卻更似挨一記悶棍卻未即時反應過來—老醫師的話不也間接點明了筆者努力不夠，或者雲嘉地區的教師還有很大的進步空間？

筆者在本文的最後挑出兩位輔導實例：筆者曾參與處理的亞斯伯格症學童的就學安置問題，供讀者與筆者一起來反思雲嘉地區的第一現場教學者，是否可以一再將問題拋給教育處去收拾殘局而不力圖振作？筆者轉述退休名醫所講的話，是否可以在雲嘉地區教育界激起較大的激勵效果？介紹個案之前，筆者先將自閉症與亞斯伯格症的理論簡單做一比較，再交代亞斯伯格症發展的歷史沿革，俾利讀者參考（詳見楊蕢芬，2005；黃金源、賴碧美、謝宛陵、許素真、鄭秀真、李一飛，2008；馬景野，2006；張正芬，2006）。

## 貳、自閉症與亞斯伯格症理論

### 一、自閉症與亞斯伯格症的比較

泛自閉症障礙通常包括典型自閉症 (Autism)、亞斯伯格症 (Asperger syndrome)、雷特氏症 (Rett syndrome)、兒童崩解症 (childhood disintegrative disorder) 及廣泛性發展障礙特定型 (pervasive developmental disorder - not otherwise specified) 或稱非典型自閉症 (atypical autism)。顯然，亞斯伯格症被列在泛自閉症障礙裡供相關人員研究或討論。

雖然曾有亞斯伯格症學童的家長自認其子女應與資賦優異學童劃上等號，而不應與自閉症有所牽扯，因其自認後者易

與智能障礙混為一談。然而，筆者卻認為很難跳過自閉症不談，而直接去論述亞斯伯格症。至少，典型自閉症發展較久（從1943至今），多數人對典型自閉症還是比較熟悉的。一般而言，自閉症者同時具備下列問題：(1)在社會性互動方面有質的缺陷；(2)在社會性溝通時的語言使用有質的缺陷；(3)在行為、興趣、活動方面有侷限的、刻板的、重複的型式。再者，患者三歲以前出現症狀且此障礙無法以其他病症加以說明。而且，自閉症學童容易在象徵性或想像性遊戲中出現發展遲緩或功能上的異常。

學者普遍認同自閉症與亞斯伯格症學童最大的差異在溝通能力上。大多數自閉症學童完全沒有口語或口語發展遲緩；有語言能力者，在開始或持續會話的能力上有顯著的缺陷：使用刻板的、重複的語言或隱喻式的語言；缺乏符合其發展年齡的富變化、自發的假裝性遊戲或社會性模仿遊戲能力。除了有經驗的人可分辨外，亞斯伯格症學童通常被認為語言能力沒有問題，尤其是碰到其喜歡的話題，更是能侃侃而談，毫無障礙，像個演說家似的；斯伯格症學童單向給予資訊的多，雙向溝通的意圖較少。有學者指稱這些學童不易了解笑話、諷刺、成語及隱喻的語言（言外之意）。有些亞斯伯格學童會使用過度正式、精準的語言，或超乎年齡的用語；有些說話時音調怪異，過於字正腔圓或過於平坦，缺乏抑揚頓挫。

在興趣方面，自閉症學童被認為有一種（或以上）的刻板的、有限的型式；明

顯地對特別的、非功能的常規或儀式有異常的堅持性；有刻板而重複的動作；經常沉迷於物品的局部。自閉症學童還常多半被認為沒有主動與人互動的能力；無法發展出符合其發展水準的同儕關係；缺乏主動尋求他人分享喜悅、興趣、或活動的行為；缺乏社會或情緒的相互關係。亞斯伯格症學童常會主動接近他人，即便被認為「怪怪時」，不但無視於別人異樣的眼光，還會要求別人照樣做。概略地說，亞斯伯格症與高功能自閉症學童可能都有抽象思考不佳、表面地理解文意、溝通行為能力缺乏等問題。但是，前者被認為早期互動行為、生理狀況及語言能力相較之下優於後者；後者之同一性行為較前者顯著，普遍被認為早期行走能力優於前者，因亞斯伯格症孩子常被認為動作笨拙，先學會說話才會走路。

相較之下，或許是因為語言能力顯著較佳或有主動性，亞斯伯格症學童常被學者歸納為「主動但怪異的自閉症學童」，也有學者認為亞斯伯格症學童是比高功能自閉症學童功能更佳的自閉症亞型，其較喜歡與人互動，但不擅於解讀面部表情、肢體語言等社會性線索；交友意願高但社交技能不佳或怪異，常抱怨沒有好朋友；常顯得無厘頭、很白目。對他人的反應較有覺知，因此容易受傷；有的學會避免受傷而偽裝自己或遠離人群，對批評過於敏感；有些可以正確回答符合情境的問題，但卻無法在真實的生活中執行；有些亞斯伯格症學童和人說話時較難保持適當的距離或音量，可能被誤以為刻意干擾或（性）

騷擾；有些能理解簡單的情緒，但對尷尬、委屈或沮喪等複雜情緒的理解較有困難；不易理解他人觀點，同理心的能力弱，不容易感同身受。學者張正芬（2006）曾質疑：亞斯伯格症學童對於社會互動情境中的重要線索不易掌握，可能是其認為重要的東西，多數人認為是枝微末節；而多數人認為重要的東西，其反而可能認為無意義或不喜歡。亞斯伯格症者可能因其對問題的切入點與多數人不同，故其觀點也常與多數人不同，到底是這些相較之下極少數人（亞斯伯格症者）有心智理論的問題；還是相較多數的一般人有心智理論的問題？

可能受限於語言溝通能力及主動性的缺陷，自閉症學童與亞斯伯格學童雖常被指為具有有限的興趣，但自閉症學童的興趣常與生活上的功能無關或無法與其他人分享；相對的，亞斯伯格學童對其有限的興趣常是全然投入，談話內容常繞著其感到有興趣的人、事、或物滔滔不絕地談，獨占話題像個演說家似的，不易更換，有時會獲得小學究的雅號，有時其沉迷及深究主題之程度會成為相關科目教師教學上的挑戰。因其對於不感興趣的科目，極易放棄或上課專注力不佳，易導致影響其學業表現，甚至出現學業困難。亞斯伯格學童一旦建立了某些概念後很難改變，所以常有其自以為是的高標準道德感，故易曲高和寡，情緒上也較容易傷害，甚至出現攻擊行為。

## 二、亞斯伯格症的歷史沿革

亞斯伯格症候群的出現，算是兒童精

神醫學界近來的大事。這個診斷雖然免不了有一些學術上或是實務上的爭議，但是卻開始提醒教育界及醫學界自閉症症候群可能也會發生在一般智能，甚至高智能的人群中，而不在於只侷限從小不會講話，沒有眼神接觸。坦言之，自閉症症候群極有可能不是一種少見且嚴重的病症，而是相當普遍但易被忽略的病症。

漢斯亞斯伯格是一位奧地利維也納的小兒科醫師，其主要的工作是針對各式各樣智能、發展、或是其他功能不佳的孩子，提供療育訓練。早在 1944 年亞斯伯格醫師便發表了一篇論文，名為"兒童期的自閉性人格障礙"。文中描述了四名人際社交能力極薄弱的男孩，不懂得如何與人溝通互動，常常孤單離群，不然就是表現出不合時宜的人際行為，令人不知所措。這些孩子的另一項特徵則是往往非常執著於某些活動或是興趣，雖然花費許多時間精力，卻不厭其煩，且樂此不疲，甚至影響其正常的生活功能。因是亞斯伯格醫師發現這些孩子帶有看似自閉症症候群又不完全相同的特質，後人故名之為亞斯伯格症候群。雖然這些孩子有不少困難，但是其在某方面卻有超乎常人的特長，例如，對機械性操作的了解、記憶力、計算能力等。

肯納醫師於 1943 年在美國以英文發表有關自閉症的第一篇論文，所以很快地就能引起相關人員的關注並投入研究；亞斯伯格醫師以德文發表其論文，當時又適逢歐洲發生戰亂，無暇他顧。一直到 1980 年經由英國學者 Lorna Wing 的介紹，其論文才開始為英美語系及全世界所知悉。經

過初步的研究了解，1992 年世界衛生組織的國際疾病分類第十版及 1994 年美國精神醫學會的診斷統計手冊第四版（DSM-IV），正式將亞斯伯格症診斷列入，並且予以標準化的定義。

目前在此標準化的診斷定義中，亞斯伯格症候群包括了兩大項與自閉症相同的缺陷：第一是社會互動損害，第二是行為興趣及活動的模式侷限重覆而刻板。但是在臨床上沒有明顯的語言發展遲緩（例如：兩歲前就會用單字、三歲前會用短句），而且在認知發展、自我協助技能、適應性行為及對環境的好奇心也沒有明顯遲緩。

如果拿亞斯伯格症候群及自閉症的診斷標準來比較，就會發現差別只在於自閉症另外還有一部分的缺陷，也就是語言溝通障礙。因此到底這兩者之間的差別是不是只是程度上的差別，或者真是兩種疾病，其實很多專家的看法不一。一方面亞斯伯格症候群個案的溝通能力往往或多或少也有困難，近似高功能自閉症個案；另一方面，許多高功能自閉症個案在稍晚期發展出較好的溝通能力之後，其似乎也與亞斯伯格症候群個案非常相像了。高功能自閉症與亞斯伯格症學童都習慣依常規行事，經常抗拒變化。所謂的高功能自閉症須先需符合自閉症的鑑定標準。一旦患者符合自閉症的診斷標準就不建議診斷為亞斯伯格症。目前一般至少要求智力不需低於平均負二個標準差。典型自閉症中大約只有 25-30% 智力在此範圍。簡言之，高功能自閉症和亞斯柏格症的共同點是：(1)

都有社會互動質的障礙；(2) 都有行為、興趣侷限、刻板的問題；(3) 障礙都會造成這些人社會、職業或其他重要領域適應上的困難。

中、外研究情緒障礙多以美國精神醫學會的診斷統計手冊為準（DSM-IV），DSM-IV 中亞斯伯格症候群疾患的診斷標準如下：

A. 社會互動有質的損害，表現下列各項至少兩項：

- (1) 在使用多種非語言行為（如眼對眼凝視、面部表情、身體姿勢、及手勢）來協助社會互動上有明顯障礙
- (2) 不能發展出與其發展水準相稱的同儕關係
- (3) 缺乏自發地尋求與他人分享快樂、興趣、或成就（如：對自己喜歡的東西不會炫耀、攜帶、或指給別人看）

(4) 缺乏社交或情緒相互作用

B. 行為、興趣、及活動的模式相當侷限重覆而刻板，表現下列各項至少一項：

- (1) 包含一或多種刻板而侷限的興趣模式，興趣之強度或對象二者至少有一為異常。
- (2) 明顯無彈性地固著於特定而不具功能性的常規或儀式行為。
- (3) 刻板而重覆的運動性作態性運動（如：手掌或手指拍打或絞扭、或複雜的全身動作）。
- (4) 持續專注於物體之一部分。

C. 此障礙造成社會、職業、或其他重要領域的功能臨床上重大損害。

D. 並無臨床上明顯的一般性語言遲緩

(如：到兩歲能使用單字、三歲能使用溝通短句)。

E.在認知發展或與年齡相稱的自我協助技能、適應性行為(有關社會互動則除外)、及兒童期對環境的好奇心等發展，臨床上並無明顯遲緩。

F.不符合其他特定的廣泛性發展疾病或精神分裂病的診斷準則。

即便 DSM-IV 訂出亞斯伯格症候群疾患的診斷標準，但是沒有實際的個案來協助醫師或教師增進辨識能力，亞斯伯格症候群還是很有可能被視為「不明原因的性格異常」。

### 參、亞斯伯格症輔導實務

許多研究目前都繼續在探討亞斯伯格症候群及自閉症的各種問題，但是實務上清楚地出現了一個情況：愈來愈多較高智能、較高功能及較有溝通能力的個案，在雲嘉地區學校、家庭、甚至醫院中被發現。雖然這些孩子有些不錯的優勢能力，但是問題行為或是症狀上卻不見得輕微或簡單。亞斯伯格症候群孩子容易被標示為"不乖"、"不受教"、"孤僻"及"群性不好"且往往遭受環境中很多不恰當的壓力。這些孩子的出現，提醒雲嘉地區的教育者這一群孩子需要更多的關注與接納。

多年前筆者與研究生到彰化師範大學特教中心聆聽學者張正芬及馬景野醫生的演講，加上這三年來筆者邀請學者王大延到嘉義大學特教中心針對自閉症與亞斯伯格症的議題進行演講，對筆者在亞斯伯格症實務上的輔導助益相當大。與三位前輩相較，筆者在雲嘉地區所接觸的真實個案

實在是不成比例。出席張正芬及馬景野二人的研習會，的確開啟了筆者書本以外的重要概念，也讓筆者安心不少，筆者隨手在筆記本上清楚寫下：「亞斯伯格症學童真的沒那麼難相處，先接納，順著毛刷，可以避免許多的衝突」，實際上，本文的架構與完成也多依賴當初研習的筆記。

可能自閉症發展比較早，典型自閉症學童的家長似乎在針對孩子教育上需要協助的部分比較容易溝通。相較之下，亞斯伯格症學童不但診斷的過程比較曲折迂迴，其家長在教學現場上的親師溝通上，常顯得紛爭較多。筆者早期的經驗是亞斯伯格症學童的家長非常介意自己的孩子被懷疑是「疑似自閉症者」，因為當初碰到的亞斯伯格症學童常有某一方面的天賦，譬如，藝術才能表現優異或玩具組裝能力很強。為了避免「標籤化」，家長剛開始常不願意坦白承認自己孩子的特殊性，卻要求學校給予很多的彈性與方便。結果，當然是輿論譁然，個案家長、教師或普通班家長爭互到教育處、縣市政府『各自表述』，想要逼退或處罰對方。結局往往是孩子被迫(多次)轉學以後，亞斯伯格症學童的家長才願意接受筆者的勸說，每換一位導師或轉換年級時，向「需要知道的人」(譬如，同儕或所有與個案相關的導師及任課老師，甚至行政人員)坦白承認自己的孩子有其特殊性，在某些方面需要「彈性處理」(譬如，自認為不能打掃，因為其手指頭是用來彈鋼琴的，不可以拿掃把免得傷手指。或者，只想玩組裝玩具，不肯寫字，一旦被強迫，就撞頭撞到頭破血流，嚇壞

學校的師長及同儕)。

有時，筆者會在特教中心接獲教師或家長的求助電話，前者常描述『有個學生怪怪的，很固執，其家長又很「盧」(台語)，很難溝通，動不動就到教育處去告狀，不知該怎麼辦？』；同樣的，後者也常描述『孩子個性怪怪的，很固執，很「盧」，常被學校老師告狀，卻又不知如何與孩子溝通。老師說他注意力很不集中，叫我去看醫生，醫生說是注意力缺陷過動症，可是學校的老師又說不太像』；或者是，『醫生說是注意力缺陷過動症，可是您的學生認為比較像您上課所描述的亞斯伯格症，不知該怎麼辦？』無論是前者或後者，筆者總要花上九十分鐘左右「舉例」說明給對方聽，然後，抓住一個關鍵句：『您所描述的人會不會顯得相當以自我為中心，相較之下，同理的能力，特別差？特別固執、難溝通？』往往所得到的回應是--筆者所舉的特質，對方或多或少都有，相似度大約八成左右。碰到急於「找出真相」的家長，筆者一律轉介前言中所提到的名醫師處或合作多年的侯醫師。

其實，經過筆者詳細晤談後，願意接受筆者建議求助醫學上的診斷者所回報的答案多半八、九不離十。一般的經驗是，與自閉症或注意力缺陷過動症相較，亞斯伯格症從初診到被診斷確定為亞斯伯格症的時間較長，被確診的時間較晚。有些亞斯伯格症學童不喜歡寫字或執筆能力不佳，寫字需花很長時間，職能治療師針對此問題常出具證明，要求相關任課教師減少其寫字的作業量，卻常被學校的普通班

教師拒絕，認係家長或醫師太寵孩子，所持理由通常是孩子寫字的速度應可訓練，否則將來怎能參加高中、大學考試？而且，讓亞斯伯格症學童減少作業量，其他孩子會認為「不公平」。殊不知，孩子因其需求不被瞭解或接受，往往在「重要時刻」(基測與學測)之前就已「陣亡」(懼學)了，遑論其他。

亞斯伯格症學童常有注意力缺陷、動作笨拙、書寫障礙或思考異常的問題，這些特質都與學習障礙學童所呈現的困難雷同。所以，有些家長比較願意讓自己的孩子被標記為「學習障礙」而「非亞斯伯格症」。因為在其心目中，前者的障礙只在學校中呈現，後者看似較嚴重且有可能被標記為「輕度自閉症」或「輕度智能不足」。這些家長只想讓孩子取得特殊教育的資源及高中職以上學歷入學時的加分機會，一旦孩子離開了學校，一般社會大眾極有可能不知自己的孩子「曾經特殊」過，這樣似乎比較不傷孩子或家長自己的自尊。事實上，有些醫師似乎比較「體諒」亞斯伯格症學童家長與學校溝通上的困難，所以願意發給個案「輕度自閉症」或「輕度智能不足」的殘障手冊，意圖降低親師之間的紛爭，保障亞斯伯格症學童受教的權益。

## 肆、亞斯伯格個案輔導實例

### 一、個案 A

多年以前筆者在特教中心的電話諮詢專線上，接到一位亞斯伯格案母 A 的諮詢電話。事隔多年，筆者已不復記得細節，只依稀記得當初案母 A 在電話中宣稱要對個案原來就讀的『X 學校所有教師提出不

適任』的告訴，『X 學校所有教師都不適任？』筆者重訴一次案母 A 的話，希望能獲得進一步的釐清。根據案母 A 的陳述，個案 A 原先就讀 X 學校，因該校某位教師拉傷個案 A 的耳朵，案母 A 憤而向「有力人士」投訴該教師及校長後，並將個案轉到 Y 學校，準備當年暑假過後，讓個案就讀 Y 學校三年級。孰料，經過一個暑假，案母 A 發現「壞事傳千里」-- 雖然個案新來乍到 Y 學校，但許多不利於個案 A 的傳言早已在暑假期間於 Y 學校傳得沸沸揚揚。案母 A 盛怒，認為應是 X 學校的老師到處宣揚個案 A 的事，所以案母 A 向筆者投訴，有意針對此事對 X 學校提告，理由是該校教師不夠專業，竟然洩漏個案 A 的隱私。

經過一番耐心勸說，案母 A 或許也明白對 X 學校所有教師提告茲事體大，不可能成案，對個案將來在 Y 學校就學更無助益，反而可能有害，因而打消此念頭。不久，筆者又接到個案父母親的來電，希望筆者能出席 Y 學校針對個案 A 所召開的個別化教學計畫會議。筆者婉拒，希望個案父母親能先對 Y 學校釋出信任的善意，讓 Y 學校有機會證實可以獨力將個案教好，無須外力介入。個案三年級的學習生活應該是令人滿意的，沈寂整整一年，筆者未再接到個案父母的任何電話，也逐漸淡忘了這個案例。

個案小四的時候，筆者接獲彰師大特教系友人的電子郵件及來電請託，應邀出席一所學校的個案協調會。到了會場，筆者才發現是之前在特教中心所接的舊案，

也才有機會一睹案母 A 的廬山真面目。當時會場中的氣氛很緊繃，不但有異常氣憤的普通班四年級男性導師，尚有數位普通班的家長代表。看見桌上有關個案 A 洋洋灑灑的「罪狀」，筆者雖然不訝異（否則不會召開個案協調會），卻也質疑為何個案三年級在 Y 學校普通班學習會「平安無事」，四年級時落差卻如此之大？經詢問方知，Y 學校一至三年級是同一位導師；四至六年級換另一位導師。所以，筆者要求 Y 學校找來個案 A 三年級的女性導師分享其帶班的經驗。當個案四年級的男導師陳述個案在其班上的負面學習狀況時，個案三年級的女導師反應：四年級導師所形容的個案跟她所認知的個案『相差甚遠』。據其陳述，個案剛轉學進入三年級時雖然有些狀況，但因她事先有耳聞個案 A 的特殊性，所以班上的學生都很『讓他』，很快地個案的學習就進入正軌，也不鬧情緒，有時學習平均都可達九十幾分，也無需任何特殊處理。

Y 學校為了讓筆者瞭解學校對個案 A 可說是「用心良苦」，特意提醒筆者四年級的男性導師畢業自特殊教育學系。但顯然，四年級的導師並不瞭解筆者找來三年級導師的用意，竟然當場質問筆者：『個案 A 的教育責任在誰身上？』正在抄錄資料的筆者緩緩抬起頭來，語氣嚴厲地回應：『您啊！他只不過是個亞斯伯格的孩子，不安置在普通班，要安置在哪裡？三年級的導師是個普通教育背景的老師，都認為個案 A 可以教，虧您還有特殊教育背景，還不知道他是您的責任？您回母校去問，

如果您的教授認為我的說詞有誤，我馬上開車來道歉！」（四年級的導師並未再多言，事後，筆者也未接獲其母校師長的電話。）

雖然與會的普通班家長希望筆者接受其所準備的陳情書，但經過一番解說，這些家長了解筆者無法接受一般人動輒以孩子影響該班其他學生學習狀況為由，要求將其轉學，態度到也轉為溫和。不過，據說紛爭並未因此落幕，普通班家長受有心人士策動，不向特教科陳情，轉而向教育處施壓。嘉大特教中心因此不時傳來案母 A 的「急電」。有一次，案母 A 親自到校來晤談，提及個案與導師的衝突更驅惡化，普通班家長希望個案轉學至山上的小學校。筆者迫於無奈，請案母 A 轉向男導師所畢業母校的特教中心求助，試圖以其師長的關切來軟化該師強硬的態度。筆者希望這些向來最受推崇的特教前輩，得知自己所教育出來的得意門生竟會如此與特殊孩子為惡之後，能出面導正一些錯誤的概念及作為。筆者也向承辦特教業務的輔導員關切，希望男導師適可而止，否則筆者將親自出面商請其最崇拜的恩師出面協助處理。

後來，該縣市教育處以「增班」的方式將個案與其四年級男性導師技巧性「錯開」。筆者雖覺此法不值得鼓勵，卻也無奈。因為此法有可能成為惡例，往後所有不接受特殊孩子的導師，會不會想盡辦法將孩子「形容到最差的地步」，然後要求援例辦理？所幸，有一次受邀到 Y 學校演講，得知 Y 學校校長為了平息所有人的疑

慮，竟然將自己的孩子轉學進入個案 A 所在的新班級就讀。校長深明大義至此，筆者夫復何言？剩下的，也只能靠個案家長自己去體會，整個縣市政府對其家庭所提供的教育資源如此龐大，若再不知好好配合學校，協力陪伴個案 A 成長，筆者日後也會選擇適度「放手」，讓這個家庭獨力去承擔接踵而來的壓力。蓋因，只單方面要求學校無限度接納孩子是不可期的，特殊孩子的家長自己也要成長。

## 二、個案 B

其實，在案母 A 與小四導師衝突最烈時，鄰近縣市也同樣出現一棘手的亞斯伯格個案（個案 C）。學校形容該個案 C 的父親很『盧』（不易溝通），因不滿案母 C 私下同意讓個案接受資源教室服務，認為孩子進了資源教室就是被「標記化」，故憤而將個案 C 轉學至學生數相當少的小學校去。筆者在該縣鑑輔會上看到該校出席與會的主任愁眉苦臉表示：學校小、資源少，不懂如何教育個案 C 時，心中不忍，承諾儘速到校去協助教師了解亞斯伯格孩子的特質及如何協助其適應環境。孰料，言猶在耳（不到兩個禮拜），個案 C 又轉學到另一個有特教班的學校去，但是仍入籍普通班。筆者去訪視該校特教班時，刻意問特教班教師有關個案 C 在該校的情況。特教班老師笑著說：『事先有耳聞個案 C 的父親很難溝通，所以個案 C 剛到學校時，學校對其父親的要求當配合。結果，案父 C 心情很好後，反而很好溝通。後來，案父 C 對學校教師的要求都相當配合，所以我大多時候只提供普通班老師意見。不

過，偶而有空檔，我私下教個案 C，案父並不反對」！

從個案 A 三年級女導師及個案 C 特教班的男老師的陳述，「接納」顯然可以緩解衝突—事先接納，真的可以預防衝突的發生，等到有信任度了，再進一步要求就簡單多了！

## 伍、省思

筆者承認每個導師（或任課教師）都有自己帶班的風格、專業尊嚴與班級經營技巧，也值得尊重，故可以先讓所有的教師放手試試自己帶孩子的方式是否有效。但是，一旦證實孩子無法接受自己的教學方式或溝通方法，而之前曾有老師成功地帶過相同的孩子的話，教師應拋棄心中的成見，向之前的老師取經。因隔壁街道上徵收的空地新建了一個學校，年資淺的教師急於轉校當新學校的元老教師，免得受「新進先出」的影響，Y 學校頓然之間承受師資年紀老化的壓力，學生因此陸續轉學。在 Y 學校教師及學生大量流失之際，該縣市教育處卻以增班的方式來解決四年級男性導師與亞斯伯格症家長之間的紛爭，因為個案 A 不見容於導師，到最後，所有導師的課，據說都由教助員隔離出來教學。

令人不解的是，個案 A 四年級的男導師不但畢業自特殊教育師資培育相當有名的學系，其在校時，更是深獲筆者最尊崇的特殊教育前輩所鍾愛，離開了母校，卻不願意好好利用母校龐大且出色的特殊教育資源，也無法彰顯當初師長的教誨—以特殊學生的需求為其首要顧念，「沿路教，

沿路學」(台語)。相對的，個案 A 三年級的女性導師雖無特殊教育背景，但其事先得知個案將轉學到自己的班級時，便能先以「接納」的心情引領班上的學生去學習如何與個案相處，所以能在最短的時間內讓個案適應新環境並且順利學習。如果一路走來，所有接觸過個案 A 的教師都無法處理個案，所有的教師最大的苦惱應該就是繼續摸索，直到找出有效的處理策略為止。三年級的導師都已經在協調會中分享自己帶孩子的方法了，為何四年級的導師不願虛心學習？

依照筆者的實務經驗，讓教師或學校行政人員恨得牙養癢的學童極少；讓教師或學校行政人員產生怨懟的家長，進而讓這些人轉而排斥該家長的孩子較多。亞斯伯格症者遺傳的現象較明顯，缺乏彈性是其人際互動上最大的問題，偏偏這是無法避免的，這些人必須處在所謂的一般人為主流社會中，很辛苦的因應著。其實，回顧過往，不難理解某些亞斯伯格症學童的家長可能是當初特殊教育服務的「漏網之魚」。小時候失去協助這些人的機會，等這些人成為學生家長時，又發現與其溝通上很辛苦。

教師是廣義的公務人員，受僱於政府，負責起教育學子的功能。公務人員不能以所服務的民眾難以溝通為由，拒絕提供其應有的服務。同樣的，教師不應以所教育的學生難教、「不受教」，而急於將其應負的責任推諉到其他教師或特殊教育教師的身上。

同樣是教學者，筆者心疼特殊孩子也

同樣同理教師碰到棘手個案的辛苦。但是，進入教職之前，相信教師應該做好心理建設，勇於接受教學上的挑戰。專挑好學生來教的教師，有何不可取代的理由？筆者近三年來身兼行政職，事事以個案 A 三年級男導師當初的特殊教育學系系主任為楷模，也一再告誡嘉義大學特殊教育學的學生，需要學習該系的學生紮紮實實充實自己的理論基礎。孰料，該位教師背離師長的諄諄教誨及將對特殊學童應負的職志棄之如筆席，對於堅固而優秀的特殊教育資源（母校師長的諮詢專線）卻棄之而不用，更令人憾恨及不解！

## 陸、結語

每次筆者出面協助特殊亞斯柏格症爭取接納的友善環境，常遭普通班教師質疑。教師所持的理由常是亞斯柏格症學童往往是：『個案長得跟一般學童一樣，看不出異狀。都是所謂的專家學者或家長太寵，別人怎麼過，這些孩子就該學著一樣過，他們憑什麼有免死金牌』？只要是碰到棘手個案，普通班家長動輒希望特殊孩子轉學到偏遠的山上、人數很少的小學校或集中式的特教班去，免得影響多數人的求學權益。

殊不知，特殊教育教師是為了協助普通教育教師瞭解及教育特殊學童而存在，不是為了讓普通教育教師「免責」而設立。教育亞斯柏格症學童是所有與其有接觸機會的教師及家長共同的責任。學校是教育單位，不是刑事單位，為何竟有教師無法認清自己的職責所在，卻一再以逼退孩子為其首要任務，再由教育處出面解決紛

爭？醫師、特殊教育學者（譬如）都一再呼籲要給亞斯柏格症學童營造一個接納且尊重的環境，要教師以身作則，示範相處之道，告知亞斯柏格症學童的同儕其障礙特性及相處、互動的方式，學習尊重、容忍與欣賞，避免孩子受到欺壓或戲弄，怎會有具有特殊教育背景的教師，帶頭與孩子為惡？

## 柒、參考文獻

- 馬景野（2006）。自閉症教學與評量研習及教學工作坊(第二場)。彰化師範大學特教中心。
- 張正芬（2006）。自閉症教學與評量研習及教學工作坊(第一場)。彰化師範大學特教中心。
- 黃金源、賴碧美、謝宛陵、許素真、鄭秀真、李一飛（2008）。**自閉症兒童的治療與教育**。台北：心理出版社。
- 楊蕢芬（2005）。**自閉症學生之教育**。台北：心理出版社。

