

中年輕症自閉症男性的成長境遇與 自我調適

鄭津妃

臺北市立大學附小教師

在沒有特殊教育支持的年代，輕症自閉症者一路的成長境遇如何？本研究聚焦於中年輕症自閉症男性的成長，整體性地揭示其成長境遇與歷程中的自我調適。本研究招募兩位擁有工作、已組成家庭且育有輕症自閉症青少年的自閉症父親，實施七至八次深度訪談，並以現象學方法分析訪談逐字稿，以進行現象的還原並獲得研究對象的結構性描述。研究結果指出，文凱與梧朗共同置身在社交人際的困頓裡，尋不得相處之道，其所面臨更勝於一般人的學習困境、職場緊繃與壓抑，並置身家庭的極端處境。自我調適方面，兩人在學習與家庭面向呈現出不同的策略，在人際與自我面向均顯現相同與相異的策略，從本質結構比較發現，文凱以「認知調適」為主要，認知調整未足以在下回自動化展現合宜的行動；而梧朗是「行為似調適但認知不易調整」，行動上他能做出稍得體的表現，但處事觀點依舊埋藏很多的不認同。兩者即使優勢能力鮮明，卻都在學校場域中面臨早期的挫敗且難以順利升學，在成人期均持續透過認知調整改善社交技巧。然而，調適需視各方的調整配合而定，因此文凱與梧朗在不同場域得到不同的適應品質。兩人在自我調適中均呈現認知調適與行為調適的斷裂，此與其不易卸下堅持、讀心能力不足及行為表現困難有關。除了回答研究問題外，本研究提出反思與建議，對大眾倡議同時也有助於實務工作者進行教育訓練之參考。

關鍵詞：自我調適、輕症自閉症

*本文作者通訊方式 (fei52@tp.edu.tw)。

緒論

一、研究背景與問題

在 1984 年《特殊教育法》頒布之前，臺灣地區僅優先考量特殊需求極為顯著的兒童，成立集中式的班級，當時障礙類別未含「自閉症」，如有學生智力功能未顯著低下，也都被當成一般學生混在一般班級裡，接受單一講授式的教學。「看不見不代表不存在」，這些年與許多自閉症孩子的父親互動時，總能敏感地發掘他們屬於自閉症特質的核心症狀，不禁令我心生好奇，在沒有特殊教育支持的年代，他們是如何長大的？甚至，能組成家庭、擁有工作的他們，各方面的整體能力應屬族群中的佼佼者，一路成長的境遇是否順利些？

這份好奇，是奠基於過往研究所揭示輕症自閉症者求學歷程困境的發想，包括徐瓊珠與詹士誼（2008）以及鈕文英（2008）均表示普通班教師接納具行為問題的輕症自閉症學生的意願，顯著低於以學業性問題為主的障礙生；教師較不會針對輕症自閉症學生的學習特質調整教學與評量（鄭啟清，2005）；國小至高中職階段，輕症自閉症學生與家長的調查均顯示，他們滿意度最低的是學習表現與同儕相處（王瓊珠，2007；特殊教育長期追蹤資料庫，2012）；根據國中輕症自閉症學生的問卷調查，發現他們苦於成績太差、上課聽不懂、功課很難，有超過三成表示完全沒朋友，有 22% 表示與同學相處不太愉快、甚至很不愉快，有 41.6% 表示同學有時、甚至經常出現欺負行為（鄭津妃、張正芬，2014）。

離開了學校，少了課業與成績的壓力，卻似乎未能使職場與生活上有較合宜的結果。綜合各國追蹤研究顯示（Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg, & Gillberg, 2008; Howlin, 2003; Kobayashi, Murata, & Yoshinaga, 1992; Kobayashi & Murata, 1998; Stuart-Hamilton & Morgan, 2011），即使智力正常、語言能力較佳的輕症自閉症者，也僅有少數能達到獨立生活、繼續升學、結婚、從事競爭性工作、發展人際網絡的境界，絕大部分仍需依賴家人或社會服務提供日常生活的協助，即使求得工作，職業屬性也是待遇較差的低階工作，無法維持生計，甚至輕症自閉症者的整體成果也差於其他障礙者。

人的際遇總有高峰低谷，從挫折中再站起來的力量往往是人生回彈轉向的關鍵。少數能達到獨立就業、成家、甚至育兒的輕症自閉症者，必定經歷了自我調適的歷程，他們會在哪些方面特別著力以及採取哪些策略，是我另一個關切。

有了這份想法，我選擇兩位擁有家庭與職業的中年輕症自閉症者作為研究對象，揭開他們依著自身能力與本事所成長的樣貌，以及他們如何覺察自己、如何在困境中調適的歷程。輕症自閉症者在主流社會中可能是弱勢，他們的聲音也許是片段、片面的，但正因為少數的殊異者，更需要藉由他們的挺身回顧，顯現他們的生存姿態提供給「正常人」另一種視野，增進理解與省思。

帶著我的好奇心，摻雜著特教人與助人者的一份關懷，我想了解：

- （一）在當年毫無任何支持措施的年代裡，他的成長境遇如何？
- （二）後來的他如何尋出一條合宜的處世風格？

二、名詞釋義

(一) 輕症自閉症者

依據《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》第 12 條，自閉症兩項鑑定基準為：1. 顯著社會互動及溝通困難；2. 表現出固定而有限之行為模式及興趣。本研究稱「輕症自閉症者」，係指在自閉症光譜的右端，整體能力較佳、症狀較輕者，包含以下標準：

1. 經公私立區域級以上醫療院所心智科診斷為自閉症者，包括自閉症輕度、亞斯伯格症、非典型自閉症等診斷名稱。
2. 40 歲以上已組成家庭與從事競爭性工作的男性。
3. 同意參與研究、願意自我揭露與分享者。

(二) 自我調適

自我調適的本質是「超越」，即開始、停止、改變某個歷程，並且以某個結果或反應取代另一個結果或反應，包括改變自己以適應環境，以及個人與環境相互妥協達成共識。本研究稱「自我調適」，意指輕症自閉症者為求在學校、職場與家庭中獲得適應而做的自我改變，包括自我覺察、改變的動機與克服困境的行動。

文獻探討

一、輕症自閉症者特質在成長經歷的影響

(一) 學習表現

根據教師或家長的調查研究，學業學習是輕症自閉症者最感到困難的項目之一，此情形從國小教育階段即顯現（王瓊珠，2007；張喜鳳、林惠芬，2011；陳慧萍，2006）。透過自陳式調查，此困難延續至國

中（鄭津妃、張正芬，2014）與高中職階段（特殊教育長期追蹤資料庫，2012），他們具體表示成績太差、上課聽不懂、功課很難是最主要的困難。

藉由質性研究剖析，可窺見學習的易與難，和輕症自閉症者的特質息息相關。例如：王政茹（2008）研究兩名輕症自閉症者從國小至高中職的生命故事，Kevin 的語文能力優異、數學幾近學障的特質，從國小就已出現，他傾向以優勢能力——文字來思考，總需花大量時間將圖像或符號轉為文字，但成效不彰。Andy 具美術天分，數學是強項，卻對文字辨識有困難，抄寫跳字跳行、左右顛倒，也難以歸納文章重點，更無法理解各種修辭或言外之意。何北音（2007）研究一名輕症自閉症者小雅，她從國小開始就因理解、處理速度緩慢與易分心特質而明顯跟不上團體進度，透過大量時間累積仍不穩定的學業成果。黃文慧（2001）研究中的容亞同樣因動作慢加上不專心，成績經常在 0 與 100 間誇張擺盪，極高的智力卻無法一致對應在學習成就上。由上述研究可窺見輕症自閉症者儘管優勢學科各有所長，但因經常掌握不到課堂重點、關注不重要的細節、被外在其他刺激吸引導致分心等特質，使其優勢不易發揮，而屬於弱勢的學習則更顯困難。

(二) 人際關係

從質性研究的剖析發現輕症自閉症者帶著優弱勢鮮明的特質與不同老師相遇，會碰撞出迥然各異的火花，境遇南轅北轍。例如：王政茹（2008）的研究中，低年級導師喜歡 Kevin 的規矩、有禮、愛閱讀，符合好學生形象；中年級導師因他常糾正老師的錯誤而視為挑戰權威者，因而忽略他與同學間的摩擦和諸多求救訊號，是拒學最嚴重的時期；國中私校將演講比賽頻獲冠軍的他視為瑰寶；

但高中與老師的衝突卻多。王政茹筆下的 Andy，上課總是愛發問、指正老師的錯誤、很難被勉強做不願意的事。黃文慧（2001）研究的容亞經常受干擾而分心、忘記該進行何事、速度慢吞吞、考試時會睡著。上述兩人的遭逢也同樣更迭如潮、反應兩極。袁宗芝（2006）研究的小宜經常大聲急切地表達意見；叔順會小聲地叨念；伯利會製造搬桌、挪椅、丟筆等聲響或過多自我對話，被指正時反而指責對方。這些舉止容易被老師標記為「壞學生、唱反調、不合群」。

同儕關係方面，從學校教師或家長的觀點，輕症自閉症者的同儕關係在學校適應中是最困難的向度之一（王雪瑜，2007；王瓊珠，2007；張喜鳳、林惠芬，2011；陳慧萍，2006）。透過全國性國中階段障礙學生的抽樣自陳調查，發現輕症自閉症者的同儕關係在所有障礙學生中最顯弱勢，有超過三成表示完全沒朋友，有 41.6% 表示同學有時、甚至經常出現欺負行為（鄭津妃、張正芬，2014）。Bottema-Beutel 與 Smith（2013）分析相關研究指出輕症自閉症者較少獲得同儕認同，以致影響自我認同的情形。綜合質性研究累積（袁宗芝，2006；姜義村，2011；羅丰苓，2011），輕症自閉症者隨年紀漸長，友誼關係的質與量均會持續下降，孤立感漸增，甚至他們經常成為被霸凌對象，比例顯著高於一般學生（王慧婷譯，2010）。王政茹（2008）研究的 Kevin 與 Andy 以及黃文慧（2001）研究的容亞，他們不同於主流的行為舉止，最初不被群體接納，最終是他們拒絕了學校。上了大學後，許多輕症自閉症者明顯感受到彷彿走出了最黑暗的人際困境，但何北音（2007）筆下的小雅最不愉快的事仍來自同儕相處，蔡松益（2011）覺察自己不佳的社交技巧品質影響人際關係。

（三）工作職場

從回顧性和追蹤研究中發現，輕症自閉症成人較青少年時期症狀減輕緩和、相關技能提高，但多數仍依賴家人與社會資源的協助，持續進修、就業，成家比例極低，即使工作，也屬低階低薪（Ballaban-Gil, Rapin, Tuchman, & Shinnar, 1996; Cederlund et al., 2008; Kobayashi & Murata, 1998）。英國全國自閉症協會（National Autistic Society）2001 年資料顯示，輕症自閉症者僅 20% 能找到全職工作，遠低於其他障礙類別（49%）與一般人（81%），主因在於他們常不知工作機會在何處，面談時缺乏題意理解及較弱的表達與社交技巧，難以脫穎而出（錢莉華譯，2008）。Shore 在《破牆而出：我與自閉症、亞斯伯格症共處的日子》（*Beyond the Wall: Personal Experiences with Autism and Asperger Syndrome*）自傳中，表露即使獲得工作也不易生存，並非能力問題，而是人際互動不順暢。他轉戰教職後在該領域工作最久，但因無法解讀微妙社交線索，讓他難以意識到辦公室政治，而缺乏人際支持則使他難以穩坐教授職位（丁凡譯，2008）。

（四）家庭

不佳的社交互動技巧使輕症自閉症者進入兩性關係的渴望多於實際行動，能夠組成家庭者為數極少，Kobayashi 等人（1992）研究 201 名自閉症成人中無人結婚，Howlin、Mawhood 與 Rutter（2000）研究 19 名輕症自閉症無人結婚，但 20 名語障者中有四人已婚，且 72% 的輕症自閉症者在日常生活上難以獨立，相較於 10% 語障者的情形有很大懸殊。

整體而言，輕症自閉症者成年後多數仍達不到「標準」的社會生存結果，即使智力正常、語言能力較佳者也僅有少數能達到從事競爭性工作、結婚、維持人際網絡的境界，最大困難仍在人際互動上。

二、輕症自閉症者的自我調適

(一) 自我調適

自我調適是指個體在社會生活中，為求與別人或團體間保有和諧關係而做的自我改變（張春興，1991），包括改變自己以適應環境，以及個人與環境相互妥協達成共識。自我調適的本質是「超越」，即開始、停止、改變某個歷程，並且以某個結果或反應進行取代（Bronson, 2002）。調適的能力綜合了執行功能與情緒調適技巧，能協助個體勤勉工作、有組織地執行、守規矩、專注、策略性解決問題、聚焦問題、思想彈性、合理性（陳金定，2006）。影響自我調適的因素，Mellins 等人（2008）提出包括個人的動機、能力、社會互動等；Levesque 等人（2007）則認為還有外部因素、內射想法及綜合成分，這其中動機扮演決定性因素。自我調適的方法，因為個人所遭遇困境的本質不同而有差異。陳金定（2006）認為有三種主張：1. 對內部情緒的直接調適；2. 對問題為主的情境調適；3. 對情緒所引發的行為調適。黃秀雅（2007）提出覺察、平衡、連結及成長四個因應策略，呈現出自我覺察的重要性。

(二) 自我覺察～發現自己的特質

部分輕症自閉症者是從被宣告的那時起，才展開認識自己的行動，「被標記」似乎具有某種強迫認清自己的作用，以對自身與周遭環境產生更多的覺察和自省。例如：11 歲時的蔡松益某天看見家中餐桌上一份有關「自閉症」的文件，當下強烈抗拒（蔡松益，2011），他表面上成功抵禦了「自閉症」的稱呼，卻也開始正視自己與同學的不同，展開更多觀察。Andy 在國一因頸椎受傷事件，自己和同學才知道他的障礙，他表示「知道自己是 AS，比較知道自己為什麼跟別人不一樣」（王政茹，2008）。

某些輕症自閉症者敏覺能力較佳，或因成長於跌跌撞撞的人際與學習挫折，即使家人未告知狀況也會逐漸發現人我的不同，例如：《星星小文凱：來自亞斯伯格星球的小孩》（*Asperger Syndrome, the Universe and Everything*）的作者 Hall 很早就知道自己與人不一樣，包括行為舉止、玩遊戲的方式、說話方式或對事情的看法等，在 8 歲時得知自己是輕症自閉症者，他放心地鬆了一口氣（侯書宇、侯書寧譯，2005）。Grandin 在幼稚園時期認為「同學們」跟別人不同；高中時覺得自己與人疏遠；20 多歲時發覺「我」與人不同，擁有輕症自閉症，是個特別的人（應小端譯，1999，頁 161）！

隨著年歲增長，伴隨心智的成熟與社交互動技巧的進步，輕症自閉症者透過各種經歷，強化對自我持續而深入的認識。例如：小雅在大學社團活動帶營隊，從一些輕症自閉症小朋友身上看見自己相像的特質，且她也常犯了與小朋友同樣的問題（何北音，2007）。Tammiet 認為 19 歲時離家 800 里的海外經歷使他大大認識了自己，他比以前更知道自己的「不同」如何影響了人際互動，理解友誼是種細緻、漸進的過程，急不得，也不能強求，需要時間慢慢培養（錢莉華譯，2008）。Shore 在 35 歲那年母親讓他閱讀 Grandin 所著的《圖像思考》（*Thinking in Pictures*），對他自身狀態有了重要突破：他明白自閉症是永遠存在的現況，是生命的一部分，自己所能做的好好運用這種不同的存在狀況，而不是抗拒它（丁凡譯，2008）。

(三) 輕症自閉症者自我調適的發生

「肯納爾曾對 96 名自閉兒做追蹤研究，他發現成年後表現良好的 11 人都曾在青春期間有自我推動的行為改變。……他們可能不安的發現自己比較特別，並且自覺的展開了一些努力。」

(應小端譯, 1999, 頁 109)

發現自己不同於多數人的這份不安啟動了強烈改變的動機, 為了「趨同」以能安適生存, 他們採取一連串轉變的歷程。什麼被轉變了? 調整了什麼? 從自傳、質性研究中, 發現著墨最多、用力最深、最顯著的改善就是核心的困難——人際互動與溝通(何北音, 2007; 錢莉華譯, 2008; 應小端譯, 1999)。社交進化的歷程展現在渴求同儕友誼與社會生存的動力中, 然而, 回到家庭中, 少了求生自保的必要性, 是否減損了合宜互動的動力? 再則, 所遭遇的家庭問題不同於同儕相處或職場問題, 對難以掌握大原則而類化較困難的他們而言, 可能感受到截然不同的嚴峻挑戰, 因此自我調適可能在不同領域中會各有相異的展現。

本研究期望對輕症自閉症者在學習、職場與生活方面賦予更多的理解和關懷, 了解他們一路的成長境遇與自我調適的歷程。身為多數人的我們, 實應駐足一份觀看與洞察, 甚能陪伴一段同行的路, 讓他們在路途中減少困頓增添溫情, 這是作為社會人的基本倫理。

研究方法

一、研究對象

(一) 眾裡尋他

首要條件, 他本身必須是確診為自閉症的 40 歲以上男性, 也就是「他」的狀態必須透過醫療單位確認。然而, 協尋中最大的困難處在於大多數人不願就診, 顯示他們對於自身狀態未能全然接受與自我揭露。其次, 「他」必須是已組成家庭、甚至有子女, 且擁有固定的職業, 也就是整體而言應具有

優勢能力, 口述表達絕非難處, 而記憶力絕對是相對優勢。第三, 「他」必須願意分享自己的歷程並成為研究對象, 也就是已能自在、坦然地以此身分與人互動。我堅守上述三項立場追蹤每一條可能的線索, 文凱和梧朗, 我將與之共構生命的遭逢。

(二) 關於文凱

以文凱作為代名, 是我對他的第一印象。他斯文有禮, 超乎我預料的沉著與謙遜, 我們從一杯咖啡展開話題。「你要幫我買? 我要黑咖啡, 不要糖也不要奶, 純的那種」, 沒有多餘的寒暄或半推半就, 精準表達他的需求。接下來, 文凱每回的表現, 絲毫不帶有任何不悅或緊張的神色, 能專注聆聽我的問題, 並從容侃侃而談。

文凱 54 歲, 屏東縣人, 國中畢業後進入軍職體系。擔任上校期間, 因孩子在幼稚園狀況嚴重, 眼見妻子呈現管教困難、甚至演變較極端的親子衝突, 因此決定在役滿 20 年時退休, 試圖分擔妻子的辛勞。文凱的加入並未讓狀況好轉, 激烈磨合讓妻子對文凱產生「AS」(亞斯伯格症)的懷疑, 在某次醫院安排家族基因檢測中, 文凱獲得身分的證實。

(三) 關於梧朗

以梧朗作為代名, 乃因他身形不高卻壯大, 總以爽朗自嘲支撐著現況。與他訪談的約定總是一波三折, 「我的時間很難固定, 因為我一想到什麼就立刻去做了, 很衝動」。他的思緒與言談正如他創造的生活般, 容易因對方一句話就受牽動而往別的方向奔去。

梧朗是高雄人, 46 歲, 在三弟弟中排行老么, 從小被視為怪胎、不受疼愛。高職畢業就走向攝影之路, 是他的天賦、狂熱與謀生工具。在陪同孩子回診時, 與醫師談論自身特質的對焦, 接續數次自己求診與身分確認下, 令

他對孩子與自身的相同境遇有更多憐惜。

二、研究方法

(一) 詮釋現象學的視角與方法

本研究藉由兩位中年輕症自閉症者的回顧，顯現他們的成長境遇與自我調適。「沒有言談或敘說的知識論，人文的心理學寸步難行」，余德慧（2001）斬釘截鐵地道出語言在社會科學研究的重要性。詮釋現象學中，基本的觀點是：經驗必須被語言捕捉，才能成為世界上存在之物，甚且每個人都是由自己的意識去感知與觀看事實，永遠無法離開自己這個中心的主體性。

因說者與聽者帶著不同視角與背景經驗進行理解，一方面個體設法解釋他的個人世界，另一方面研究者則設法理解「他」是如何理解自己的世界，因此分析包括了雙重詮釋的歷程。不同的研究者可能找到不同的東西，在詮釋的領域中，研究的目的不是找到相同的答案，而是去揭露與發現。

研究操作方面，在態度上對事物保持一段距離，將它「懸置」，也就是研究者將之「還原」至一個較受限與對準意向性的觀點，對當下的觀看存而不論。此步驟提醒研究者對事物的判斷有所節制，以保持中立化。再依 Sokolowski 提出的原則，對部分與整體、多重中的同一性、顯現與不顯現等三個形式結構進行判別（李維倫譯，2004）。

(二) 訪談焦點

我預先擬好半結構式訪談大綱，目的是引導他們啟動言談卻不被問題所限制，因此問題的順序不被要求，同時也提醒自己需含括訪談的範圍。根據前兩次的訪談經驗，確實感受輕症自閉症者不同於一般人的認知與敘說方式，文凱中規中矩依照表面句意回答，過於開放的問題他無法意會，除非再次澄清

題意或給予更限縮的範疇，他較能做出流暢與切題的反應。思緒漫天跳躍的梧朗經常偏離主題，好不容易扣回卻會再次失焦。基於兩者的訪談狀況，我將提供較具體明確的問題層次，使其更易理解和回應。訪談大綱如表一所示。

三、資料蒐集與處理

2014年的3月22日，我正式接觸文凱和梧朗，於2014年10月完成資料蒐集，為期約七個月。文凱共計八次21.5小時，梧朗合計七次16小時，透過建立一個舒服緩慢的步調，以獲得最大資料飽和度。資料是依照「日期／對象」的順序編碼，「日期」僅標記月、日，「對象」指接受訪談的對象，例如：「0425文」代表2014年4月25日對文凱進行訪談所得的資料。分析的程序修改自李維倫與賴憶嫻（2009）之方法，具體步驟如下：

- (一) 資料蒐集：將錄音檔轉騰為逐字稿，進行編碼，再以第一人稱通篇敘寫。
- (二) 沉浸閱讀：對資料反覆閱讀，以便對通篇描述有整體的掌握。並透過有限制、有邏輯的「想像」，將經驗場景形成立面勾劃，再將文字進駐其中，形成現象學的「描述」。
- (三) 意義單元：將描述拆解為小段，以便仔細處理與放大關鍵的細節，運用想像的變異，語言文字中所蒐集的潛藏意涵將有機會被揭露出來。
- (四) 構成主題：將不同意義單元中重複出現的要點，或是數個意義單元彼此連結呈現出的結構面向，整併出構成主題。
- (五) 置身結構：將構成主題綜合為一完整的經驗置身結構描述，還原輕症自閉症者寓居於主流世界的存在處境。

表一 訪談大綱

成長 經歷	1.你對童年印象最深刻的是什麼？ 2.學習方面的情形： (1) 從課堂參與、行為規範、各科學習三方面來說明你在國小、國中、高中職三階段的表現如何？ (2) 你有哪些優弱勢能力、才藝與學科表現？ (3) 基於何種情境條件能展現你的優勢？ (4) 能否說說成長過程中你曾遭遇有關學習生活的挫折困境？從年齡階段、事件緣由、相關人事物、情感與認知反應方面來談。 3.人際方面的問題情形： (1) 你在國小、國中、高中職與同學、老師相處的狀況如何？ (2) 「朋友」對你的意義，從小到大有何改變？ (3) 能否說說成長過程中，你曾遭遇有關社交人際的挫折困境？ 4.求職與工作方面的情形： (1) 你會從事此職業的想法為何？ (2) 你如何勝任這份工作？ (3) 能否說說工作中你曾遭遇的挫折困境？	
	自我 調適	1.你何時發現自己與一般人不同？有哪些不同？ 2.你如何看待這些不同？包括確診前後的想法。 3.確認自己是輕症自閉症後，對生活有哪些影響？ 4.你認為自己現在與過去最明顯改變有哪些？ 5.這些改變與什麼因素有關？

我以現象學態度面對文本，因此研究信賴度的探尋不走回實證科學判斷真假的路徑。對研究信賴度所做的努力，包括：專業承諾與忠誠，保持審慎且熱情地進行研究，盡力理解，也審視自己的視角；16至21小時長時間的投入與反覆查核；自省與檢視有無太多的懸置或太快的論斷，以避免偏見；由深諳質性研究方法的同儕核對歸類與命名，達成資料歸類共識；參與者查核以檢視觀點的一致性，也相互共構意義的詮釋；全程錄音輔助記錄；建立信賴關係使其能暢所欲言，不用擔心受指責或承擔後果。以追求嚴謹為努力的目標。

研究結果

一、輕症自閉症者的成長境遇

(一) 文凱

文凱是屏東人，排行第二，有一個哥哥與一個妹妹。清寒家境，窮得辛苦，每天國小放學後要跟著媽媽到小果園整理，「撿木材、樹枝或木塊，弄到晚上六點多再用推車走50分鐘推回家當柴火燒」(0322文)。

1. 模糊的國民教育階段，隱形人的生活

國小、國中生活對文凱而言幾乎「一片空白」，他形容自己「在班上無聲像隱形人」，寡言少交談，與同學和老師「幾乎零互動」，不與同學衝突，也沒人干擾他，就像不存在般隱遁在教室裡。同學一當就同班六年，但

「到底有誰？跟誰比較要好？我真的想不起來」（1004文）。沒有人際成就，學業成就也差，學校生活留不住深刻印象：「我功課很不好，數學沒有及格過，社會科最好，70幾分，國文約6、70分，程度在班上中下」（0322文）。文凱鎮日枯坐位子上，空白的的生活延續到國中，在班上排名倒數，文科60幾，其他的30、40，數學更慘（0322文）。

2. 死背強記的讀書策略與學習困難

考試前翻一翻，「死背強記」是文凱的主要絕招，國文可直接記憶圈註起來的重點；社會類科表現相對較好，因為多了圖與表，能幫助轉化文意重點增進理解。

「國小老師要我們照課本畫然後塗顏色，再標示重要地點。我很愛畫，所以背的時候有點像照相式記憶，當講到某個地點時，我腦中整張圖會出現，重點在哪个方位會浮現，到現在都有印象。……歷史科我會背筆記，記憶朝代、時間、事件、人物、表這些重要內容，我看我哥是這樣整理的，所以我也學習這些方式去記內容。」（0419文）

記憶是文凱的強項，即使一知半解也能照相式記住，然而，遇上數學與英文就行不通了。「數學是符號，xyz還要與數字結合，用另一種方式繞著彎思考，這種需要多一層去解釋、去轉換的我很反感」。拐彎抹角的還有英文，「也是另一種符號系統，它有太多文法、各種詞性或修飾的補語，也是多一層解釋，很討厭，引不起我的興趣」（0419文）。文凱學科知識的理解力不如記憶力，抽象的詞彙、符號與規則的理解更感困難，考試經常不及格而喪失學習自信。

3. 悠遊能掌控的軍校體系

大1歲的哥哥國中就讀「楷模班」，給文凱「很大壓力。被爸媽罵、被哥哥說笨」，

沒有信心「念上去」，他不重蹈與哥哥同校競爭的路，在升學路口宣告「不是讀書的料」轉向軍職。預校、軍校規律的作息將生活調節成單純，「正好適合我自閉症個性的人」，雖然管理嚴格、一個口令一個動作，「但我蠻能適應的，我喜歡什麼時間做什麼事情，一旦拖延了我反而會很不高興、很抗拒」（0322文）。自主活動的時間不多，少了互動機會，自然也減除很多人際上的困擾，文凱雖稱不上「融入」團體，但也未見人際的挫折。後來就讀政戰學校，沒有理科的負擔，數學也只剩淺顯沒有計算題的總體經濟，另有將近四成時間是出公差「做壁報、畫圖、剪貼」等營舍美化與造型設計的活動，「剛好符合我的興趣」（0419文）。少了學習挫折，卻多了「圖像、藝術、空間」等優勢發展的機會，甚至面對作戰演習，也能一拿到地圖就「看出」一條攻打的路線，十幾秒即下判斷，「很像神話一樣，無形的路線就出來會顯現」（1004文），令同學與學長們瞠目結舌，也使他重拾自信。

4. 壓抑緊繃的軍職生涯

下部隊後，文凱經常因種種因素成為全單位「唯一的頭」，屬於輔導幹部卻須統領全局、發號司令，經常一天只睡三小時，「快腦神經衰弱，即使躺在床上腦袋瓜也停不下來，一直在想起床以後還有哪些勤務」。加上需一人分飾兩角，用力狂罵後接著是安撫，「快要人格分裂」。忙中之餘，還需頻繁接受長官督導巡視，並撥空撰寫檢討報告，事情多到忙不完，又不能讓下屬犯錯影響到自己績效，文凱緊繃壓抑也同樣要求下屬繃緊神經。「那時罵部隊罵得很兇，幾乎看不順眼的就開罵，可以從早罵到晚，脾氣就很不好的」（0412文）。即使休假回家，文凱少言，電視開著只想藉著聲音影像來放鬆，但腦袋

仍經常播放部隊裡的事情，卻轉移不了緊繃的思緒。

5. 職涯的人際困境

文凱身兼連輔導長與連長，角色混淆，且勤務太多、人力太少，即是被同學「動用關係把我的『好缺』換走」，他深刻體認到部隊裡雖然灌輸「革命情感、相互合作共患難、同舟共濟」，但「當有利害關係時一切情感蕩然無存，以自己為優先，不會考慮別人」（0412文），人性複雜在他「潛意識裡造成一些傷害」。升少校時，某次與擔任防腐官的學弟聊天，「沒想到他往上反應」，文凱再次體會到人際間少互助、多競爭的利害關係，需隨時保持戒心。

軍中講求服從，階級制度容易產生上欺下的情形，「會刁難的人本就不少」（1004文），面對與人互動的難題，文凱常是硬碰硬反應，「我沒有想過和他決裂以後日子會不好過，因我不太在乎這個人」（0412文），因此身邊共事者隨時成為敵人。不擅於偵測長官臉色，文凱總在決策會議時高談闊論一陣後，才驚覺對方表情不悅，「好像講得太快了，他們可能覺得我是在窮表現什麼」。就事論事的性格，堅持認為正確的事，他不懂「看臉色、求分寸」，身處的是比一般人更少支持、更多競爭的工作環境，在人際間同樣呈現緊繃備戰的狀態。

6. 置身家庭的極端處境

文凱初期遵從「玉不琢不成器、鐵不打成鋼」的傳統觀念，對孩子的教養實施軍旅帶兵般的操練：

「只要字跡潦草、歪七扭八、不夠工整，就會擦掉要求重寫。他邊寫邊掉眼淚，連休息、上廁所都不行，可以磨到吃完晚飯繼續寫，到媽媽八點回來還沒寫好。」（0426文）

文凱從自己的觀點出發，設定了超乎孩子年齡與能力的標準，也不許他人「質疑、反對、打折扣」。家裡像革命的戰場，太太常看不慣文凱的固執與缺乏彈性，與之爭論不休，發生激烈口角，這樣的家庭氣氛讓孩子緊張恐懼、無所適從，也在心中烙印負面的父親形象，「覺得我是亂管一通」（0426文）。文凱心疼孩子學習與人際的問題，急著想扭轉劣勢，卻不得其門而入，相處之道的「合宜」二字對他而言難上加難，甚至認為家庭經營比職場工作更為困難。

7. 置身結構分析

文凱的一路成長始終置身在「社交人際的困頓」裡，小時候與同學、老師零互動，軍校時期因照表操課的節律自然逃開了需要互動的時刻。下部隊的工作職掌須經常與人應對、協調、溝通，文凱社交人際技巧的不足造成他難以在不同角色與位階中轉換不同卻合宜的互動方式，他在職涯的緊繃與壓抑更勝一般人。為了盡量不出錯，他更高壓地要求下屬，且有更多的自我要求，造成人際間更緊繃的負向關係，甚至對人性產生懷疑。進入家庭，他難以從孩子的觀點看世界，無法習得相處之道，令他在深愛的家庭中更顯極端的處境。

（二）梧朗

1. 擁有擬家的狀態卻得不到家人的溫情

梧朗是高雄人，上有大5歲的姐姐與大2歲的哥哥，母親照料全家由父親一人扛起家計，他「從小就被認為是怪胎」，不受疼愛，也對父親又敬又畏。嚴峻的父親經常在外跑船，哥哥、姐姐便肆無忌憚，以欺負梧朗為樂。為了生存，年幼的梧朗很早就掌握時間概念，在兄姐放學即將回家前趕緊藏身，「躲在沙發底下或衣櫃裡，不然被看到又是一頓打」（0331梧）。開始跟著兄姐上小學後，「印

象就是一個沙包的角色」，哥哥會聯合他的同學們每天數次對梧朗拳打腳踢，「很害怕下課時間」，國中時期被哥哥與一幫暴力團體修理得最慘，「為了保命開始鍛鍊身體」，學習必要時為了自保的猛力反擊。

2. 天差地別的學習能力

「我數學只考過2次有分數，其他一律掛零，掛到連聯考都掛零」（0331 梧）。缺乏數量感，「數字看了就會怕」，基礎的加法計算正確率低，國中時密集「去輔導中心」進行補救，有數學學習障礙的特質。「但是高中聯考高雄區我們那一年的國文，滿分200我考198」，梧朗語文能力佳，小學三年級就看六年級的課本，善「讀字典」，國中時老師就讓他閱讀高中課本。然而，閱讀文意時容易「在字面上打轉，想要分辨清楚也想太多，就卡住了」。物理可憑著題目中做圖的邏輯性去猜測「差不多的答案」，但「化學要背的就沒辦法了」，強記之下，梧朗的記憶停留在片段零碎中，少了故事或情境的串聯，增進理解則無法統整，經常看似記住了，但換了題目或題型就認為沒學過，老師講述解題時即使全神貫注也一知半解。即使「一向都坐第一排最中間」，然而多數時候，梧朗常因聽不懂，所以「大多數的課都睡著了，或者心飛到外面去了」。

就讀私立高職美工科，術科表現也南轅北轍，「能看見老師看不到的顏色」並調出色塊，一年級時就被應允上三年級的色彩學；攝影課的表現令老師激賞，也替他越級報名滿20歲才能參加的全國美展並獲獎。然而，多數時間對梧朗卻是折磨，例如：拿筆作圖「爛到自己看了都會想笑」，「我很兩極，會的就是營業級的，不會的就是被說外星人」。

3. 攝影是天賦、賺錢工具，也是自信的存在

「我講的話人家不相信也聽不懂，但是攝影可以讓我清楚告訴人家是什麼，比文字還簡單」（0331 梧）。梧朗認為文字「每個字都懂」，可是串連成句的意思卻變化多端。他從攝影找到與人溝通的橋梁，以空間圖像在視框內的佈局取替文字書寫，靜態單張作品予人故事的動感想像，他精準地表達自己的想法，讓溝通變得容易，獲得讚嘆，也找到自信。

梧朗高職畢業後就到臺北一家攝影公司從助理開始學起，為了興趣，他緊迫著師父苦學，「說實在的只有攝影跟影像傳播能讓我得到癮性還有滿足感」（0331 梧）。退役後，他成立攝影工作室，單槍匹馬用「創意量產化」順利接回案子，嘉義以南的各大百貨與全省賣場的文宣廣告應接不暇，意氣風發地創業成功，但最終卻敗在家人手上：4,000萬產值的公司，因順從父親讓姐姐當會計，結果她連辦信用卡狂刷享樂，也將錢到處借朋友；哥哥玩期貨而為錢反目，縱火燒毀梧朗的攝影棚，也罔顧員工性命。缺乏資本再創業，梧朗靠行展現出眾才華，將過去成功的經驗複製在內陸的大賣場，卻敗在不懂人際法則，不小心逾越了攝影師的本分，被「提前解約」。

4. 社交人際場合的極端處境

梧朗的國文奇佳，卻從小聽不懂人際語言。國中為了「老師好」三個字而被打，也被認為應該「去讀啟智班」：

「『老師好』是什麼意思？老師昨天打我，老師好兇、老師好壞，那為什麼是『老師好』？覺得每個字都懂啊！但還是會誤解人家。所以常常你說的和我認為的可能不同，所以我就不敢講啊！我不懂的不是字意而是他真正的意思在哪裡。」（1008 梧）

高職開學第一天就觸怒導師，當著導師的面對同學說：「喔～他的鼻孔好大」，「沒有控制好音量就被他聽到，然後就完蛋了」（0408 梧）。上課打瞌睡、目光飄忽不定與隨意說話的行為給出學習態度不良、愛作怪的學生形象，他雖不斷思索「如何做到讓導師覺得滿意」，但「不一樣、不在體制內」的舉止讓他兩年後仍遭退學。

在職場中，他看不懂場合、關係與臉色，只一味地做自認為正確的事，他努力地開拓攝影疆土，卻不慎在客戶面前鋒芒畢露，因而惹怒老闆，不懂「在其位、謀其事、上司說了算」等職場生存法則，總是就事論事不給老闆面子，痛批不合理的程序，雖有一身武藝，卻不斷被架空。「我不擋人財路，要我拍得好，但是你要告訴我要表演得很難拍」（1001 梧），梧朗不懂那人際之間隱晦未明的訊息，沒有明示，他實在難以理解。

5. 置身家庭的困境

梧朗受男主外、女主內的傳統文化價值觀影響，順理成章地扛起經濟的家庭分工，只是他社交的極端處境造成工作不穩定而影響經濟困頓，加上兄妹時而分一杯羹，時而扯後腿，使他的生計更陷艱困。太太對他長期缺乏家庭貢獻而失望，不信任、不期待的态度也導致夫妻關係緊繃。逐漸地，太太也外出賺錢，要求梧朗也須照料長子，他害怕小孩重蹈他同類人的覆轍，不敢嘗試卻又心急的掙扎，在教養任務上也有志難伸。

6. 置身結構分析

梧朗置身在他不懂生存法則的社會裡，他的言行舉止容易遭受師長同學排斥，加上學習能力極端的差異，學校生活是痛苦的經歷與時間的浪費。在職場中他依循道理優於關係的行為表現，堅持工作的超高標準，呈現難溝通、無法與人和諧合作的表象。不懂

社交的生存法則造成工作不穩定而影響家計，導致必須轉換家庭分工的角色，必須與孩子有更密集的接觸，使他置身最沒有把握的艱困處境。

當置身在興趣領域裡，談論共同的攝影話題時，互動的對方較能專注在談論的內容裡，從而忽略梧朗社交技巧不佳的特質，而給出較好品質的互動。

二、輕症自閉症者自我調適的因應之道

（一）學習的自我調適

文凱從以下三項策略的調整著手：

1. 透過實質利多提升讀書動機

原本「我不認識書本、書本不認識我」的情形，在中正預校裡想放榮譽假的實質利多，讓文凱為了達到可放假的標準而猛力讀書。數學、英文對他而言依然是拐彎抹角的另類符號系統，只是有了動機就少了排斥，更願意多花時間強記。

2. 增進理解的策略

文凱發現聽講的距離縮短，明顯會感受到音量增大，也能看清老師講授時的嘴部動作，可大幅提升專注持續與理解力，從此改變過去座位的習慣換到講臺前第一排。

3. 認知調整

習於穩固不變的文凱願意採取行動改變之前，必須先通達「內心接受與認可」，打破原本的認知，讓他「相信」改變是正確、對自己有利的，才能以強大的動機促使行動調整。他的努力讓原本一蹶不振的數學成為表現最佳的科目，也幾乎週週都放榮譽假。

梧朗無法理解數理的符號與公式，實在不懂時，他就以原本已知的事物原理「做一個連結、比喻」，對應到新的知識裡。他認知世界的方式是具象的看、聽、體驗、嘗試，學習的記憶裡富有畫面，甚至包含觸、味、

嗅覺記憶，因此梧朗會以生活經驗的「故事」轉譯成新知識的分析，增進理解。口說的表達比起書寫或打字輕易太多，工作中他無法寫企劃，也不做文字的簡報，苦於寫不出腦袋中的創意，卻繞過弱項，把握每一場能用言語說服別人的機會，「老闆知道我寫不出來，派出兩部攝影機和電腦，兩排人馬協助記錄」，透過充滿畫面的說故事爭取客戶的理解與認同，順利時能掙到收入。

結構比較：

文凱採用物理空間的調整拉近聽講距離，梧朗採取學科知識具象化以連結生活經驗，作為增進理解的策略。此外，文凱透過認知調整做自我激勵的轉念與提升動機，而梧朗採口語替代書寫的輸出策略。

（二）團體的自我調適

文凱身處軍校與軍職的大團體中，一晃眼近 30 年，他以下述三者為自我調適策略：

1. 面對所厭惡的事物，用轉念吃苦

軍事教育施以打罵、威逼與不合理磨練是家常便飯，然而，這條路是自己的選擇，沒有退路，就以「人家可以我為什麼不行？別人能撐我也可以」來自我要求。當遭學長惡整，厭惡這種只能服從卻不論是非的風氣，轉念是他生存的法則，以「也不是只有我一個人過這種生活」的一般化原則正向思考。

2. 用痛苦的經歷累積經驗值

作戰演習課時，連續三次被拱上臺擔任作戰官，在同學、學長、教官的壓力下，他自我安慰「多寫一個就多練一次，學到也是我的」，化解場面尷尬；被過度操練時，「你叫我做就做，反正體力練的是我不是你」；下部隊後繁瑣的督導、糾錯和寫檢討報告令文凱厭煩，他自我勉勵「有錯我就改，下次決不讓你再抓到」。多做就是多練、多學，即使錯了，改正就學到，所獲所得都回歸自

己，以此作為遭逢壓力時的自我安撫。

3. 楷模學習

熬下去的法寶還有《革命月刊》的力量，「我喜歡看奮鬥人生專訪，我會很仔細看中間兩段他們努力的過程，嘗試去想這些人當時的情境和心境如何，慢慢去想」（0412文）。文凱一有空閒就翻閱月刊專欄，從閱讀領會他人的磨難艱辛，一方面轉移心境，一方面療癒自己。

（三）人際的自我調適

文凱的四項調適策略分述如下：

1. 事過境遷後自省

文凱「比較涼」的缺被同學換走，當下引發他對同學、朋友定義產生重大改變，氣憤填膺。事後深切自省：

「這樣氣也沒有道理，因為我沒有這樣的家世背景、裙帶關係……人生在世不公平的事本就一堆，就好像一般人難道需要去恨王永慶的小孩嗎？」（0412文）

文凱釋懷了個人背景本就不同，不公平是很正常的，儘管別人鑽後門也是為了「往前走」，方法沒有公義之別，「送禮走後門，但這也是他的選擇，是他自己要承受風險」一切是他人的抉擇與成敗自受，何苦怨懟？於是他學會了「不撕破臉」的表面關係。

2. 不在其位不謀其職

下部隊後，文凱漸漸體認到與主官好好相處能使自己工作順利，雖常會覺得連長「程度不夠」，自己很多想法較成熟、經驗也豐富，但他開始學會「誰掌權、誰決定當然就誰負責」，同時，運用一些防範措施「自保」，例如：先向主官表達建議，並記錄於輔導紀錄中，包括當時對長官的建議與其回應。將建議做成紀錄，讓「職責層層切得清楚」，抓準工作原則自保，「不要有把柄落在別人

手中」，文凱也就能維持工作的情緒穩定與展現溫和的服從。

3. 學習密切注意長官臉色

文凱屬於政戰幹部，他完全理解司令部裡的重要決策通常不會徵詢輔佐官的意見，長官「只是禮貌性問問」。經過多次錯誤經驗的累積，文凱自我提醒不要只顧著發表高論，隨時偵測長官的臉色訊號，適可而止，適度收斂，學習拿捏應對中的分寸。

4. 善用幹部組織分層負責

為了避免自身一人當好幾人用，需下達命令，嚴格要求執行結果，又需安撫官兵情緒，弄得角色衝突也情緒不穩，文凱重整職務配置。他讓每個排長負責處理官兵的情緒，分攤輔導長的工作；當下達過當處分命令時，要求第一排長必須立即提醒，以及時補救。他解決了一人分飾多角的難題，要求工作效能，更能平心靜氣地帶領部隊。

梧朗的三項調適策略分述如下：

1. 眼神注視的進化

上了高職後的梧朗仍不曉得與人互動時須以眼神注視，「覺得講話就是聲音啊有聽到就好」，漸漸地，他領會到缺乏注視的社交行為會導致對方誤解自己沒有注意，對這段互動沒興趣或自傲無禮。直到老二出生之後，「我才學著在對方臉上找一個點看」，對戴眼鏡者就盯著眼鏡上透明的鼻墊，其他人就看著眼睛附近的痣。注視一陣後，「眼睛會飄一下」的轉移，尋求「喘息一下」，並盡量縮短時間讓他人看不出來。梧朗勉強自己配合別人，學習所謂的禮貌行為，「比較不會受到攻擊，但並不會快樂」（1001 梧）。

2. 社交應對的進化

梧朗不斷地做社交互動觀察，試圖確定他人真正的想法，以行使一個較得體的回應方式，然而，練習的過程耗時費力。以用餐

禮儀為例，對方指著自己的食物詢問：「你要不要吃？」一個問句後，梧朗會引發數種思考：

「那不是你的東西嗎？為什麼問我要不要吃？是不好吃嗎？可是你又是一個很誠懇的表情。我早餐剛吃，難道被你看出來我沒有吃很飽嗎？或者你是不是客氣問一下？最少就有三種。」（0331 梧）

這些考慮總是因無法確定他人意圖而掙扎，梧朗迫使自己觀察學習，再加入對方聲音、表情、情境內的線索來臆測他人以增進正確率，不斷地自我訓練讓回應的時間差愈來愈短，同時學習得體有禮的標準化社交回應。目前，梧朗儼然已互動自如，對於他人禮貌性的邀請、寒暄、客套話能迅速回應，但在他腦海中仍免不了同時思考與多工處理，尚難以自動化反應「只是客氣說說」的判斷準則。

3. 在人際間求取灰色平衡

梧朗經常忽略別人臉色而講真話，為有效率解決當下問題而輕忽不同立場的利益關係，良善的出發點總落得讓他人不是滋味而被排擠的下場。他體會到「留得青山在」的重要，學習灰色平衡的人際生存法則。

- (1) 「迂迴」繞路：「一開始覺得自己是人格分裂，為了維持住這個真，我可能會妥協去做一些違背真的事情」（1001 梧）。梧朗自我提醒做出調整，讓事情比較委婉一點，也發展出每一個轉彎都可以很精準地「成為 SOP」的方法。
- (2) 「裝笨一點」：他將自身處境比擬成在人群中戴著假面具，「我真的覺得人類的東西很簡單，為什麼把那麼簡單的東西弄得複雜？」。但為了必須「符合社會環境的行為模式」，梧朗努力「讓自

己相信一些事情」，只要「相信」就能轉念與認知調整，也就笨得來！裝笨的最大內涵就是謙遜、不自傲，實則是能相互關照自己與他人的圓融處世原則。

- (3) 「歸功他人」：在許多次人際滑鐵盧的教訓下，梧朗學會鋒芒不外露，即使情義相挺，幫朋友完成攝影任務，也能適度藏身，將功勞歸別人。例如：「客戶在場的時候裝作是切水果的助理，等到客戶走，就指導燈光怎麼打」。另一次梧朗重病住院，聽說團隊拍攝出現困境，就請假回去調藥水、打燈光，再請助理接手按下快門，他對助理說：「按下去這一張就是你拍的，你幫公司解決，我按下去我叫做跨權」(0910 梧)。

結構分析：

兩位輕症自閉症者均強迫自己觀察他人臉色、注視眼神，許多話不多說、不直說，盡可能的「迂迴」，讓一切止乎禮，以維持互動應對的禮貌原則。文凱甚至學會分層負責、在職位謀其職、長官為大的道理，但梧朗仍容易執著於道理行事優於關係的法則。

(四) 家庭的自我調適

文凱採取四項調適策略分述如下：

1. 承認錯誤，放棄以帶兵方式帶孩子

文凱極愛孩子，但用力過猛的愛令父子倆都情緒崩壞，彼此無法忍受。「帶不下去」的事實讓他展開信念的懷疑與重整：「『別人可以我也要撐下去』那是我對自己的要求，會轉成動力。但如果是別人要求我，壓力從外來，我不見得接受」(0426 文)。轉從孩子的立場思考是文凱的一大躍進，他深省：孩子與部隊截然不同，帶孩子沒有結束的一天；孩子是自己的，無法重來。

2. 努力學習與複製太太的教養行為

文凱見證了太太有他所不及的「與人

互動」的本事，「她的方法很有彈性，以小孩的需求出發，她做這些很多事是我想不到的」(0330 文)。例如：課業學習上，太太為孩子排定的讀書進度表，會依據他「每天在家剩下的時間、讀的效果、體力、精神情緒狀況」(0906 文)做調整安排。情緒輔導上，太太能洞悉孩子的心理狀態，從表象訊息中快速掌握孩子內在核心的困擾。看著太太與自己鐵血教育截然不同的做法，卻讓孩子有看得見的轉變，他經常隔牆聽著太太「言教」，學著太太「身教」示範，逐步修正與孩子的相處。

3. 過度擔心的調適

「讓我自己穩定，小孩、太太就穩定，這個家就會穩定」(1004 文)，他將「安撫自己」視為在家庭中最重要的一環。情緒不穩定是因為想得太多、太遠，招致過多無法掌握的擔憂。他提醒「自己要穩住、忍下來，站在孩子立場思考」。

4. 對成績的鬆綁

文凱發現用「比較」帶孩子，「小孩得到不認同感，自信被打擊，反而表現每況愈下」，文凱不斷自我提醒，「雖然看到成績時心裡還是很失望」(0426 文)。他心疼孩子受課業壓力之苦，開始鬆動對好成績的堅持，「為什麼要按社會規範走才是循規蹈矩？沒有別的出路嗎」(1004 文)？他質疑苦讀卻不快樂的問題：「我想人生一直朝個方向『逼』，得到了又如何？強取的痛苦」(1018 文)。

梧朗的兩項調適策略如下：

1. 同類人身分的確認增進教養的動機與密度

梧朗透過觀看孩子在校的遭逢處境，因特質、經歷與自身的相近而多了心疼與著急，深怕孩子走上與他相同挫敗的人生道路，因此增進教養的動機與密度。梧朗認為自閉症

者與「地球人」擁有「不同的思考模式」，例如：「我們能同時思考各種路徑，但一次只能專心一件事」，所以看似行事緩慢；梧朗也認為人世間很多事物未能引起自閉症者的注意，可是一旦讓他們產生興致，「通常都80分起跳，超過120分的很多」（1001 梧）。因此他試圖引出孩子在課業與社交學習的動力，以不同於「地球人」的方式教導。

2. 其父職在反抗社會多數對自閉症者的壓迫

孩子自國小起歷次學校處理衝突事件的作為，總是單方面的處置，這令梧朗很不以為然。梧朗的觀點是，孩子與同學們各自的問題應分別處理，但校方習於接收學生與家長的片面之詞，標籤效應造成對孩子的汙名化，他拒絕再當哀兵，向家長反擊，對校長提出不信任抗議，也為孩子爭回公道。看似破壞了各種關係，得到「難搞」名聲，但他說：「這樣小孩才能有真正的安全」。

「我對學校最大的不滿，你要把他當白癡就把他當白癡，你要找人出來扛罪的時候，他又變成是一個很優秀的，很有心智能力的人。你不敢管教，再來說是我的問題，我覺得這是整個制度的問題啊！」（0917 梧）

結構比較：

文凱採取不執迷自己錯誤的教養方式，轉以安撫自己為要，包括情緒穩定與認知鬆動，退居為輔助者角色。而梧朗則是因與孩子特質的相近而增進教養的動機，以不同於「地球人」的方式實戰式教導，甚至前進校園護子。前者轉為緩和，後者轉成積極。

（五）與輕症自閉症共處的自我調適

文凱採取三項調適策略分述如下：

1. 唯一的標準鬆綁

文凱自省當年用「事不過三」的高壓標準要求下屬：「人與人之間，真的有必要讓

底下參謀、辦公室同事這麼戰戰兢兢嗎？氣氛弄成這樣是為什麼」（1018 文）？透過不斷的反思，文凱承認自己的標準也不見得是唯一正確的判準，只是一種習慣、態度與思考方法，不能事事要求他人遵照自己的想法運行。

2. 思考的角度增加多元性

太太經常提醒文凱轉念與正向思考，以避免陷入情緒的漩渦。經過漫長歲月累積大量練習，文凱認同：「一件事情從客觀上沒有好與壞，好壞的結果取決於我的情緒如何去看待它，不是別人影響自己」（0426 文）；「事有正反兩面，往好處想就沒事」（1018 文）。

3. 認識自我，安放在合適的位置

文凱自覺軍職的運作體系讓他行走其間游刃有餘，「剛好碰上的環境都比較單純，預校、軍校不太重視學業，很多規矩訂得清楚，不太有不明確的地方」。他也自覺說話直白，容易得罪人，也經常會吃虧，「好在是軍中體制的關係，長官不會永遠是他，最多兩年就換，所以我避掉一些麻煩，但如果是社會上我就慘了」（1018 文）。

梧朗的四項調適策略分述如下：

1. 充分的自我認識

梧朗發現自己的狀態總在兩極端擺盪，「沒有挑戰性」的任務梧朗會因無聊、無趣而表現像「一堆爛泥一樣」，但「一談到攝影整個人的光環都出來」。喜歡難度高、有挑戰與壓力的任務，他被朋友封為走鋼索的人，沒有危險的事不做。「我覺得有一點像什麼呢？我就是天生要有觀眾的那種演員，有人聽就說就會講，情境對了就能表演去融入那個角色」（1008 梧）。因此，梧朗的動力與實力總在被逼急的壓力下，生成目標導向的解決能力，想盡辦法化險為夷，他也感

受到自己經常「在夾縫中生存」。

2. 「自我催眠」策略

當遭逢人生的挫折低潮，如「被人家惡整、被別人坑」時，就「騙自己說是在磨練你、訓練你」來平復心情；面對賺不到錢的處境，他會以民族英雄的故事來自嘲：「國父也沒有因為革命成功而成為像蔣介石一樣，那種榮華富貴什麼都來，對不對」（0331 梧）？梧朗的正向轉念，實則是迫使自己進入一種自我催眠的狀態來調整認知，扭轉抑鬱情緒，告訴自己「我很好、沒事」。

3. 不同於多數人觀點的自我詮釋

梧朗很早就發現自己與大家不同，他從亞斯伯格症的角度笑看「地球人」：「為什麼大家是裝很弱，還是真的很弱，所以要貶低我？但是你如果跟豬去計較，你就變成豬」（0429 梧）。與眾不同就要被貼上標籤嗎？梧朗不以為然。

這個世界很奇怪，總是畫一個圈圈在裡面自 high，比他低的被管著，超過他的、跑到圈圈外的被叫做怪胎。……那些對社會、世界做出貢獻的人，往往就是掉在圈圈外面的人。（0910 梧）

4. 置身熱愛的攝影工作的適切性

「我覺得我是沒有標籤還有從事藝術的工作，所以日子比較好過」，他綜觀自己的幸運處，因從事熱愛的工作，動機才能成大器，有了動機，梧朗自認為「進化非常快，像用跳的」。

結構分析：

二者相同處均是持續的自我認識、從事件後果轉念、在符合優勢與特質的環境置身。不同的是，文凱努力開展思考視角的多元與彈性，而梧朗較保留一處不同於多數人的堅持。

從整體論自我調適的本質結構比較，文凱以「認知調適」為主要。在事過境遷後的認知調整未足以在下回自動化展現合宜的行動，他雖「知道」，但要執行時，仍必須「內心能認定、願意接受，別人也說不動」（1004 文），「知」與「行」之間仍有一段距離。梧朗是「行為似調適但認知不易調整」，迂迴、裝笨、歸功他人等人際生存法則，是梧朗在累積挫敗後摸索出來的收穫，行動上，他能做出表面上的應對柔和，然而，埋藏的處事觀點依舊與眾人不一致。不一致但「懶得爭辯」，他透過自我催眠也就能「假裝」得來，只是將不認同放在心裡，行為上抑制快嘴的衝動，但滿是違逆自我的不快樂，即使付出與人一致的行動，卻總會品質不佳而仍被詬病，導致更多不快樂。

研究討論與建議

一、討論

（一）學校場域提供了兩人早期的挫敗

國民教育九年的漫漫長日，對文凱幾乎是「一片空白」，沒有成就感與表現動機，鎮日枯坐位子上。梧朗的國小、國中生活「很痛苦」，因為聽不懂，所以大多數的課都忍不住睡著或心思飛到教室外。文凱與梧朗在課業方面所呈現的優異與困難，與諸多研究和自傳裡所提一致，與輕症自閉症者的內在能力息息相關（丁凡譯，2008；王政茹，2008；何北音，2007；袁宗芝，2006；黃文慧，2001；錢莉華譯，2008）。多年的學校生活過去，他們不會的還是不會，會的又遠超出老師的教學範疇，課堂所教的對不上他們的頻道，上課的講述與生活不僅斷裂，也未能提供適性的學習策略。單一的教學方式無法

照顧到異質與無法適應的學生，因此，即使優勢能力鮮明的文凱與梧朗，都在學習的場域中節節敗退。

在師生關係方面，文凱與老師「幾乎零互動」，偶一為之的就是被老師叫起來回答問題。梧朗與老師的「負向互動」較多，根據調查研究（徐瓊珠、詹士宜，2008；鈕文英，2008；Fletch-Campbell, 2001）顯示，老師對行為規範不佳、服從性低等外顯行為明顯的輕症自閉症者的接納度，遠低於以學業問題為主的學生，因此梧朗明顯感受到老師的羞辱中帶著放棄。輕症自閉症者社交技巧的拙劣是核心特質，然而，若師長傳統威權、不願理解、缺乏彈性的一統要求，將使輕症自閉症者產生自我懷疑（高惠娟，2007），更令他們的優勢難以發揮。同儕相處上，文凱寡言，與同學沒有太多交集，自陳就像隱形人。梧朗在國小時期是躲著人群避免挨揍的人際逃離者，國中時期則是忙著鍛鍊武力的預備反擊者。兩人的同儕相處經驗並不順遂，符合文獻的結果（王雪瑜，2007；王瓊珠，2007；張喜鳳、林惠芬，2011；陳慧萍，2006）：輕症自閉症者的同儕關係是學校適應中最困難的向度之一，他們少朋友、正向相處經驗缺乏，甚至有極高比例被欺負。

學校是社會的縮影，理應透過教學與輔導提供策略以增進適應力，然而，學校對文凱與梧朗提供協助的成長有限，令他們不斷面臨學業與人際關係的挫敗，在人生的早期就被否定，所以文凱轉往軍職發展，梧朗在私校高職都難以順遂畢業。對於輕症自閉症者的學校適應，應以更嚴肅的態度重視。

（二）認知調整改善社交技巧

文凱與梧朗最顯著的調適在社交人際，展現如文獻（潘松濂，2001；Taylor, Peplau, & Sears, 1997）所提出，透過社會參照與持續觀

察，重視社會團體中他人的意見、評價與期望，對自己的觀點、態度與行為加以修正與調整的進化過程。兩人發展出「自我抑制」以迂迴繞路，讓互動行為委婉一些，包括梧朗暫時妥協、迎合眾人意見，在群體中「裝笨一點」、「等待」，避免自己鋒芒畢露；文凱學會記得看對方臉色，注意面部訊號以自我提醒收斂言論，並採「不撕破臉」的技巧，以閒聊或寒暄策略做表面應付。此種迂迴與抑制，他們稱之為「戴上假面具」，實則最大內涵就是謙遜、不自傲，且能觀照他人可能受窘而學習不躁進的保留，從「自我抑制」中表現較為婉轉圓融的相處方式。

兩人調適的方法主採認知調整，努力讓自己相信一些事情，只要「相信」就能轉念，包括梧朗以極似自我催眠的方式讓自己相信挫折是一種進化的磨練，裝笨才能不被針對；文凱讓自己相信人生在世不公平的事本就一堆，以一般化原則來正向轉念，也以「叫我做就做，反正多做是我多獲得」來對不合理的遭遇自我安慰、學習吃苦。只要想通了並產生動機，梧朗自認為輕症自閉症者的進化會跳躍式的快速進步，動機決定改變。

（三）調適達到合宜了？

根據莫少依（2016）提出自閉症者社會互動「進步」的概念化理解，從文凱與梧朗兩人的自我參照下，其社會人際能力隨著成長而展現正面的變化改善，呈現他們與一般人不同的發展軌跡；在同儕（常模）參照下，兩人不若一般人的進退有節，仍予人固執少變通、難以溝通的印象，在職場與家庭都面臨相處的困境。因此，他們的調適是否達到「合宜」？在自己與自己比較下，確實有很大躍進，但從他人的觀看下，不同人的感受也不盡相同，於是進步的概念可再延伸為「聚焦於脈絡的進步」，也就是在生活事件脈絡

中互動的能力展現。

社交互動脈絡的維持，不能只依靠其中一方的能力，而是互動各方的調整配合（莫少依，2016）。依此觀點，文凱帶領的阿兵哥們基於服從，而能忍受其暴怒的表現；長官看重執勤的失誤率，文凱少出錯的結果讓他平衡了弱勢，是互動的對象彈性適應文凱的結果，因此他的軍中生活有差強人意的合宜展現。在家庭中，太太期望文凱符合一般父親的角色形象，需要經營父子關係、表達情感、善用互動技巧等，難以接受他經常不在社會脈絡裡的特異互動表現，孩子也缺乏彈性適應文凱的能力，因此文凱在家庭的處境較軍中更為極端。梧朗在工作中經常衝過頭，踰越本分，踩到老闆頭上，他不在互動各方的脈絡中守著自己的堅持，團隊最終也不願進入他的脈絡配合著接受。在家庭中，他不認同親職的分工卻也不溝通，沉默久了，夫妻就像兩條平行線，不願放下堅持達到平衡。從社會互動脈絡的觀點來看，與梧朗互動的人們有著難以調整配合的彈性，使他的生活處境極為艱困。

（四）認知調適與行為調適的斷裂

從本研究中，看到文凱不斷地進行內省與認知調整，事後檢討多於行為改變，似乎「知道卻做不好」。梧朗漸能轉換角度理解老闆的商業目的，知道太太家庭分工的理由，但呈現出「知道卻不知如何配合」的情形。兩人的社會人際能力看似認知與行為具有斷裂分離的現象，而斷層可從以下面向探討：

1. 理解後並未鬆懈對原先觀點的堅持，要讓他們扭轉認知並不容易，實因較高心智層次的認知思考缺乏彈性，導致容易固著與僵化，可能僅達到理解對方卻未達認同對方的層次。
2. 即使認同對方，但若互動者不明說，兩人

都仍猜不透對方內心真實的想法、意圖和需要，不易領會環境中其他重要卻隱身的訊息線索，僅能以眼前的狀態或表面訊息與之互動。

3. 即使認同對方也知道互動原則，但轉化為可操作的互動 SOP 流程，仍具有「表現不足」的困難。以上的探討，莫非也算是輕症自閉症者與一般人不同的發展軌跡？有待更多研究持續揭示。

二、結論與建議

（一）研究結論

文凱的一路成長始終置身在「社交人際的困頓」裡，小時候與同學老師零互動，軍校時期因照表操課的節律自然逃開了需要互動的時刻，下部隊的工作職掌須經常與人應對、協調、溝通，文凱社交人際技巧的不足造成他難在不同角色與位階中轉換不同卻合宜的互動方式，造成人際間更緊繃的負向關係，甚至對人性產生懷疑。進入家庭，文凱難以從孩子的觀點看世界，無法習得相處之道，令他在深愛的家庭中面對更顯極端的處境。

梧朗置身在他不懂生存法則的社會裡，他的言行舉止容易遭師長同學所排斥，加上學習能力極端的差異，學校生活是痛苦的經歷與時間的浪費。在職場中，梧朗依循道理優於關係的行為表現，堅持工作的超高標準，呈現難溝通、無法與人和諧合作的表象。不懂社交的生存法則造成工作不穩定而影響家計，導致必須轉換家庭分工的角色，與孩子有更密集的接觸，使他置身最沒有把握的艱困處境。

自我調適方面，兩人各有相同與相異之處。共通者包括學習上為增進理解的策略，人際上有強迫自己注視他人臉色與眼神、話不多說也不直說，家庭上文凱在策略中轉為

緩和而恬朗轉成積極，自我方面為持續的自我認識、從事件後果轉念、在符合優勢與特質的環境置身。本質結構比較，文凱以「認知調適」為主要，而恬朗是「行為似調適但認知不易調整」。

學校場域提供了兩人早期的挫敗經歷，在成人期，他們均持續透過認知調整改善了社交技巧。然而，調適是否達到合宜，端視互動各方的調整配合而定。因此，文凱與恬朗在不同場域得到不同的適應品質。在兩人的自我調適中，均呈現認知調適與行為調適的斷裂，與不易卸下堅持、讀心能力不足及行為表現困難有關。

（二）觀想他們：提供更具體的支持

1. 學校教育支持

文凱與恬朗在學校多年，不會的還是不會，上學成了時間的虛耗，實則應檢討傳統、單一教學方式的無效性。當一般人習於抱怨輕症自閉症者固執與缺乏彈性之餘，擁有彈性應變能力的（一般人）教師就更應保持開放的教學彈性，以應變學生的反應不足。從回顧他們進而反觀現今普及的融合教育，普通班級內的異質性只會更高，是否教師能容許用看似「繞道」卻能符合輕症自閉症者特質的多樣性方法解決問題？容許不要事事分組而能改採獨立研究？能否偶爾忍受他們超越老師上課的步調？能不太強調整齊劃一的速度而願重視實質的學習吸收？甚至能否避免用主流的價值觀先入為主地預設他們無法學或學不會的立場？若老師能讓「教」的比重降低，而成為知識概念的引導與媒介，使學生的「學」成為重頭戲，此舉將能使輕症自閉症者順著他們場域獨立的學習習慣，從優勢管道掌握新知，那麼學習的多樣性將再自然不過，解決方式的不同反將被視為創意。

2. 創造輕症自閉症者與世人「共脈絡」的情境

社交互動脈絡的維持，需要互動各方的調整配合。在友善氛圍與社交技巧較成熟者的互動情境裡，輕症自閉症者較能夠維繫互動關係；反之，在一個累積不接納與排斥的社會脈絡裡，衝突一觸即發，此觀點符合社會模式，認為障礙是社會建構出來的（Barnes, Oliver, & Barton, 2002）。當社會期待輕症自閉症者展開自我調適，學習「正常人」的文化，同時抑制他們的特質與習慣，過度迎合是否會成為一種特質的壓迫和貶抑，變成出門戴上假面具展現公式化的應對進退，回到家則盡情發洩因偽裝與抑制的壓力呢？若相處是兩造雙方的交手，那麼調適自身亦然也是雙方的課題。作為無標記的正常人，尤須付出輕而易舉的理解與體諒，理解輕症自閉症者依道理行動的本質特性，忽略他們非故意造成的無禮，如此將較能降低交手中的負面作用，落實互動的無障礙概念。

輕症自閉症者的思維模式與多數人的文化相距甚遠，因此，若說他們難溝通，也許顯現的是兩種文化互動下的衝撞，談話的不舒服感並非來自事實的誰對誰錯，而是兩造觀看的入口不同、關注的焦點不同、移開焦點的時間不同。與輕症自閉症者互動相處，需要展現更大的彈性與包容力。

3. 社交人際調適的具體支持

從文凱與恬朗的研究結果發現，要改善輕症自閉症者的社會人際能力在認知與行為斷裂的現象，應從兩方面著手：認知方面，讓他們學習掌握情境事件的多元訊息，包括口語及非口語訊息，以做出整合性判斷。同時，症狀較輕者並非缺乏讀心能力，而是應加強立場間轉換的流暢性與自動化，練習觀點的移轉以促進認知彈性，並協助減少自我

思維的執著，打破自我認知的優越感。行為方面，讓輕症自閉症者從學生時代起就經常練習的社交技巧中比對出通則，並轉化為可操作的職場溝通、聊天技巧、協商、親子或夫妻相處和情感表達等，讓他們踩在過去所學的階梯上攀得更高，且不會認為是全新的挑戰，尤應著重情境設計與大量演練的直接教學。

(三) 研究省視

輕症自閉症者「調適得合宜否」，可能來自他人的涵納、對待程度，建議未來可含括他人的態度與反應傾向。此外，文凱與梧桐朗對於一些過往歷程的陳述雲淡風輕，無法確認是印象不深、太過椎心而不願再提，或是情緒表露的困難所致，建議未來研究可納入重要他人訪談，以更貼近事件情境的樣貌。

參考文獻

- 丁凡 (譯) (2008)：破牆而出：我與自閉症、亞斯伯格症共處的日子 (S. Shore 著： *Beyond the wall: Personal experiences with autism and asperger syndrome*)。臺北：心靈工坊。(原著出版於 2003) [Shore, S. (2008). *Beyond the wall: Personal experiences with autism and asperger syndrome* (F. Ding, Trans.). Taipei, Taiwan: PsyGarden. (Original work published 2003)]
- 王政茹 (2008)：亞斯伯格青少年自我概念之生命故事敘說 (未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北。[Wang, Cheng-Ju (2008). *Narrative life story of Asperger adolescents' self-concept*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 王雪瑜 (2007)：臺中市國民小學特殊學生家長融合教育滿意度之研究 (未出版)。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士論文，臺中。[Wang, Hsueh-Yu (2007). *A study on the degree of satisfaction of parents about the inclusive education for the special education students of elementary schools in Taichung Taiwan, ROC*. Unpublished master's thesis, National Taichung University of Education, Taichung, Taiwan.]
- 王慧婷 (譯) (2010)：亞斯伯格症與霸凌問題：解決策略與方法 (N. Dubin 著： *Asperger Syndrome and Bullying: Strategies and solutions*)。臺北：心理。(原著出版於 2007) [Dubin, N. (2010). *Asperger Syndrome and Bullying: Strategies and solutions* (H. Wang, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological. (Original work published 2007)]
- 王瓊珠 (2007)：特殊教育長期追蹤資料庫：國小身心障礙學生家長對特殊教育滿意度分析。取自 <http://snels.cycu.edu.tw/>。[Wang, Chiung-Chu (2007). *Special needs education longitudinal study: A study of analysis on the satisfaction of parents of students with disabilities in primary school to special education*. Retrieved from <http://snels.cycu.edu.tw/>.]
- 何北音 (2007)：揚帆，航向大學新生活：亞斯伯格青年之個案研究 (未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北。[Ho, Pei-Ying (2007). *Sailing, sailing to the new life of university: A case study of Asperger youth*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 李維倫 (譯) (2004)：現象學十四講 (R. Sokolowski 著： *Introduction to*

- phenomenology*)。臺北：心靈工坊。(原著出版於 2000) [Sokolowski, R. (2004). *Introduction to phenomenology* (W. L. Lee, Trans.). Taipei, Taiwan: PsyGarden. (Original work published 2000)]
- 李維倫、賴憶嫻 (2009)：現象學方法論：存在行動的投入。中華輔導與諮商學報，25，275-321。[Lee, Wei-Lun, & Lai, Yi-Hsien (2009). Phenomenological methodology as an existential move. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 25, 275-321.]
- 余德慧 (2001)：詮釋現象心理學。臺北：心靈工坊。[Yu, De-Hui (2001). *Interpretation phenomenological psychology*. Taipei, Taiwan: PsyGarden.]
- 侯書宇、侯書寧 (譯) (2005)：星星小文凱：來自亞斯伯格星球的小孩 (K. Hall 著： *Asperger Syndrome, the universe and everything*)。臺北：久周文化。(原著出版於 2001) [Hall, K. (2005). *Asperger Syndrome, the universe and everything* (S. Hou & S. Hou, Trans.). Taipei, Taiwan: Long Week Culture. (Original work published 2001)]
- 姜義村 (2011)：「不想成為班上的小白兔！」：以符號詮釋自閉症學童在融合教育中友誼建立之挑戰。特殊教育研究學刊，36(3)，87-114。[Chiang, I-Tsun (2011). "Don't want to be a pet rabbit in class!": Using symbolic interpretation to explore the challenges of friendship building on students with Autism in inclusive education. *Bulletin of Special Education*, 36(3), 87-114.]doi: 10.6172/BSE201111.3603004
- 袁宗芝 (2006)：青春期自閉症者的友誼發展與變異歷程之敘說探究 (未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北。[Yuan, Chung-Chih (2006). *A narrative exploratory study of development and change of friendship on the adolescences with autistic syndrome*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 特殊教育長期追蹤資料庫 (2012)：98 學年度調查資料統計結果 (高中職 -- 高一組、高三組)。取自 <http://snels.cycu.edu.tw/>。[Special Needs Education Longitudinal Study. (2012). *98 school year survey data statistical results (high school –the first grade and the third grade)*. Retrieved from <http://snels.cycu.edu.tw/>.]
- 高惠娟 (2007)：亞斯伯格症青少年學校經驗之探究 (未出版)。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，彰化。[Gao, Hui-Juan (2007). *Exploring the schooling experience in adolescents with Asperger syndrome*. Unpublished master's thesis, National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.]
- 徐瓊珠、詹士宜 (2008)：國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。特殊教育與復健學報，19，25-49。[Hsu, Chiung-Chu, & Chan, Shih-Yi (2008). A survey study on aspects of elementary school teachers toward students with different disabilities in regular classes. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 19, 25-49.]
- 莫少依 (2016)：從發現典範探討輕症自閉症青少年社會互動進步 (未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士

- 論文，臺北。[Mo, Shao-I (2016). *The progresses in social interaction of adolescent with mild autism spectrum disorder: A study in the paradigm of discovery*. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 張春興 (1991)：現代心理學。臺北：東華。[Chang, Chun-Shing (1991). *Modern psychology*. Taipei, Taiwan: Tung Hua Book.]
- 張喜鳳、林惠芬 (2011)：國小普通班自閉症學生學校適應與學校支持之研究：以中部地區為例。特殊教育與復健學報，25，25-46。[Chang, Hsi-Huang, & Lin, Hui-Fen (2011). The study of the school adjustment and the school support system for the autistic elementary school students of regular classes in central Taiwan Area. *Bulletin of Special Education and Rehabilitation*, 25, 25-46.]
- 陳金定 (2006)：復原性適應：自我調適歷程為復原性適應之可能機制 (二)。輔導季刊，42 (4)，11-21。[Chen, Jin-Ding (2006). Resilience adaptation: Self-adaptation process for the possible mechanisms of the resilience adaptation (b). *Guidance Quarterly*, 42(4), 11-21.]
- 陳慧萍 (2006)：臺北縣市國小亞斯伯格學童學校適應與支持系統之調查研究 (未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北。[Chen, Hui-Ping (2006). *An investigation on the school-adaptation and support system of Asperger children in primary school in Taipei City and County*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 鈕文英 (2008)：擁抱個別差異的新典範：融合教育。臺北：心理。[Niou, Wen-Ying (2008). *Embrace the new paradigm of individual differences: Integration education*. Taipei, Taiwan: Psychological.]
- 黃文慧 (2001)：從生活看標籤～由二位雙重特殊學生的成長故事談起 (未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育學系碩士論文，臺北。[Huang, Wen-Hui (2001). *Observing labels in daily life: Life stories on two twice-exceptional students*. Unpublished master's thesis, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 黃秀雅 (2007)：諮商員的工作危機與自我調適。諮商與輔導，263，10-19。[Huang, Shiou-Ya (2007). Consultant's job crisis and self-adjustment. *Counseling & Guidance*, 263, 10-19.]
- 潘松濂 (2001)：社會心理學。臺北：建安。[Pan, Sung-Lian (2001). *Social psychology*. Taipei, Taiwan: Jian'an Press.]
- 蔡松益 (2011)：會說話的虎尾蘭。臺北：商周。[Thai, Sung-Yi (2011). *Talking sansevieria*. Taipei, Taiwan: Business Weekly.]
- 鄭津妃、張正芬 (2014)：融合教育的績效：SNELS 資料庫國中障礙學生的學校適應與滿意。特殊教育研究學刊，39 (3)，81-109。[Cheng, Chin-Fei, & Chang, Cheng-feng (2014). Accountability of inclusive education: School adjustment and satisfaction of junior high school students with disabilities based on the special needs education longitudinal study. *Bulletin of Special Education*, 39(3), 81-109.]doi: 10.6172/BSE.201411.3903004

- 鄭啟清 (2005)：臺北縣國小普通班教師對融合教育身心障礙學生特殊教育支援服務需求之研究（未出版）。國立臺北教育大學特殊教育學系碩士論文，臺北。 [Cheng, Chi-Ching (2005). *A study on the needs of regular school teachers of inclusion in elementary schools in special Education support service for students with disabilities in Taipei County Taiwan, Roc.* Unpublished master's thesis, National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]
- 錢莉華 (譯) (2008)：星期三是藍色的 (D. Tammet 著：Born on a blue day)。臺北：天下文化。(原著出版於 2006) [Tammet, D. (2008). *Born on a blue day* (L. Qian, Trans.). Taipei, Taiwan: Commonwealth. (Original work published 2006)]
- 應小端 (譯) (1999)：星星的孩子 (T. Grandin & M. Scariano 著：Emergence, labeled autistic)。臺北：天下文化。(原著出版於 1986) [Grandin, T., & Scariano, M. (1999). *Emergence, labeled autistic* (X. D. Ying, Trans.). Taipei, Taiwan: Commonwealth. (Original work published 1986)]
- 羅丰苓 (2011)：歷程研究：以一所國中為例 (未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育學系博士論文，臺北。 [Lo, Fang-Ling (2011). *A study of the bullying victimization and metoring process of junior high school students with disabilities: Take one junior high school setting as an example.* Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- Ballaban-Gil, K., Rapin, I., Tuchman, R., & Shinnar, S. (1996). Longitudinal examination of the behavioral, language, and social changes in a population of adolescents and young adults with autistic disorder. *Pediatric Neurol*, 15(3), 217-223. doi: 10.1016/S0887-8994(96)00219-6
- Barnes, C., Oliver, M., & Barton, L. (2002). *Disability studies today*. Cambridge: Wiley.
- Bottema-Beutel, K., & Smith, N. (2013). The interactional construction of identity: An adolescent with autism in interaction with peers. *Linguistics and Education*, 24(2), 197-214. doi: 10.1016/j.linged.2012.12.002
- Bronson, M. B. (2002). *Self-regulation in early childhood*. New York: The Guilford Press.
- Cederlund, M., Hagberg, B., Billstedt, E., Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (2008). Asperger syndrome and autism: A comparative longitudinal follow-up study more than 5 Years after original diagnosis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 72-85. doi: 10.1007/s10803-007-0364-6
- Fletcher-Campbell, F. (2001). *A review of autism-specific provision for pupils with autistic spectrum disorders in the Republic of Ireland..* Unpublished.
- Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33, 3-13.
- Howlin, P., Mawhood, L., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder: A follow-up comparison in early adult. II. Social, behavioural, and psychiatric outcomes. *Journal of*

- Child Psychology Psychiatry Allied Disciplines*, 41(5), 561-578. doi: 10.1017/S0021963099005806
- Kobayashi, R., Murata, T., & Yoshinaga, K. (1992). A follow-up study of 201 children with autism in Hyushu and Yamaguchi Areas, Japan. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(3), 395-411. doi: 10.1007/BF01048242
- Kobayashi, R., & Murata, T. (1998). Behavioral characteristics of 187 young adults with autism. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 52(4), 383-390. doi: 10.1046/j.1440-1819.1998.00415.x
- Levesque, C. S., Williams, G. C., Elliot, D., Pickering, M. A., Bodenhamer, B., & Finley, P. J. (2007). Validating the theoretical structure of the Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) across three different health behaviors. *Health Education Research*, 22(5), 691-702. doi: 10.1093/her/cyl148
- Mellins, C. A., Brackis-Cott, E., Dolezal, C., Leu, C. S., Valentin, C., & Meyer-Bahlburg, H. F. L. (2008). Mental health of early adolescents from high-risk neighborhoods: The role of maternal HIV and other contextual, self-regulation, and family factors. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(10), 1065-1075. doi: 10.1093/jpepsy/jsn004
- Stuart-Hamilton, I., & Morgan, H. (2011). What happens to people with autism spectrum disorders in middle age and beyond? Report of a preliminary on-line study. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 5(2), 22-28. doi: 10.5042/amhid.2011.0109
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (1997). *Social psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

收稿日期：2016.06.10

接受日期：2016.12.26

Growth process and self-adjustment of two middle-aged fathers with autism spectrum disorder

Chin-Fei Cheng

Teacher,
Affiliated Experimental Elementary School
of the University of Taipei

ABSTRACT

Purpose: This study examined how individuals with mild autism spectrum disorder (ASD) developed in the years before special education was commonly provided. In particular, it explored the development of middle-aged fathers with mild autism spectrum disorder to determine their growth process and self-adjustment. **Methods:** Two fathers with mild autism spectrum disorder were recruited; they both had experience of working, supporting a family, and fathering adolescents with autism. Seven to eight in-depth interviews were held with the participants. The interview transcriptions were then analyzed through a method of phenomenological interpretation research to restore the phenomenon and obtain a structural description of the growth process and self-adjustment of the participants. **Results/Findings:** It indicated that both Wen-Kai and Wu-Lang were exposed to social interpersonal difficulties and found interpersonal relationships difficult to maintain, leading to learning difficulties, above average workplace tension and depression, and exposure to the extreme challenge situation of the family. The two participants presented different strategies for self-adjustment in both learning and family aspects, and they presented some identical and some different strategies for self-adjustment in both interpersonal aspects and that regarding coexistence with mild autism. In terms of the essential structure of his self-adjustment, Wen-Kai was found to exhibit “cognition accommodation” in certain social situations, but his cognition adjustment was insufficient for acting appropriately in subsequent situations. Wu-Lang’s behavior seemed to exhibit adjustment, but his cognition found it difficult to adjust. His actions therefore were a little bit of socially appropriate, but his point of view had a lot of disagreement about the thinking of the normal person. **Conclusions/**

Implications: Even though both men had significant and advantageous skills, they faced with an early defeat and experienced difficulty in successfully progressing to the next academic stage at school. Both managed to improve their social skills through cognitive adjustment in adulthood. However, the adjustment process depended on all parties interacting with each other; therefore, Wen-Kai and Wu-Lang experienced varying levels of adjustment quality in different areas. They also exhibited a fracture in the cognitive adjustment and behavioral adjustment of their self-adjustment processes, which was linked with difficulty removing persistence, a lack of the ability to read minds of others, and difficulty in behaving appropriately. In addition to answering the research questions, this paper poses topics for discussion and suggestions: The advocacy to the public should be enhanced, and guidelines for practitioners should be developed for educating and training patients with autism spectrum disorder.

Keywords: self-adjustment, mild autism

