

# 學前亞斯柏格症兒童 話輪轉換之語用特質研究

李秀真

台北市螢橋國中資源班教師

張正芬

臺灣師範大學特教系教授

本研究旨在瞭解學前亞斯柏格症兒童與普通兒童話輪轉換語用特質的表現。研究對象為 9 名就讀幼稚園融合班大班亞斯柏格症兒童，與 18 名班上普通同儕。研究方法為透過對語言樣本質性與量化的分析，瞭解兩組兒童話輪轉換語用特質的差異。根據分析結果，本研究共有以下幾點結論：一、量化統計發現兩組兒童在話輪類型及連續性之表現沒有顯著差異；質性分析探討中發現亞斯柏格症兒童經常出現上下脈絡沒有關聯的現象，普通兒童則無此現象。二、量化統計發現，亞斯柏格症兒童在簡單打斷及總打斷的次數上顯著高於普通兒童；質性分析中發現亞斯柏格症兒童有重複打斷或上下文脈絡不相符的現象。三、量化統計發現，兩組兒童在所有類型的沉默皆沒有顯著差異；在質性分析探討中並未發現兩組兒童相異處。四、量化統計發現，兩組兒童不論在所有反饋信號的表現皆沒有顯著差異；質性分析發現，亞斯柏格症兒童在反饋信號的使用時機上常出現不適當的狀況。五、量化統計發現，兩組兒童在會話掌控能力中定量掌控的表現上沒有顯著差異，但亞斯柏格症兒童在參與掌控的次數顯著高於普通兒童。

關鍵詞：學前亞斯柏格症、話輪轉換、語用

## 結 論

### 一、研究動機

語言的主要作用是溝通，有效的溝通不但需要詞義和文法的知識，更需要知道如何在語言及非語言的社會情境中，學習使用合適的語言來表達思想，這些能力牽涉到聽、說和社會技能，如：有來有往的輪流對話、評估對方的需要、察覺對方是否了解自己的話及如何適當的引起對方注意等（蘇建文等人，1991；Klin, Volkmar, & Sparrow, 2000）。

亞斯柏格症兒童語用偏異現象，除了在 DSM-IV-TR（American Psychiatric Association, 2000）中提及的使用多種非語言（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外，另外，還有不恰當的音調使用（Rubin & Lennon, 2004）、話輪轉換（turn-taking）困難（Adams, Green, Gilchrist, & Cox, 2002; Barnhill, 2001; Rubin & Lennon, 2004）、話題開啟異常（陳冠杏，2007）、不適當的問題或評論、學究式語言（張正芬、吳佑佑，2006）及無法理解及使用隱喻（Berney, 2004; Martin & McDonald, 2004）、諷刺及幽默（Safran, Safran, & Ellis, 2003; Asperger, 1944，引自 Lyons & Fitzgerald, 2004）等多種的語用缺陷。普通兒童在四歲前已發展了基本的語音、語義及語法能力，之後便開始發展應用語法結構及語言知識的能力（靳洪剛，1994）。國外追蹤研究發現，亞斯柏格症兒童的最早初次診斷年齡大約在四歲到六歲之間（McConachie, Counteur, & Honey, 2005; Szatmari, Bryson, Streiner, Wilson, Archer, & Ryerse, 2000; Szatmari, Bryson, Boyle, Streiner, & Duku, 2003），而語言使用異常的顯著語言特徵卻未納入 DSM-IV 及 ICD-10 的診斷系統中。是以深入瞭解四歲至六歲亞斯柏格症兒童語用偏異的現象，有助於診斷的精確性及增加早期介入的機會。

一般兒童在嬰兒時期便有與大人眼神互動的輪流現象，到四歲時，他們更發展出完整控制話輪轉換的技巧（Pan & Snow, 1999）。到了五歲，兒童語言發展的重要課題便是話輪轉換（Issacs, 1933; 引自 Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974）。Levinson（1983）指出，一般人在輪流對話的過程，幾乎沒有重疊的現象，而在電話中話輪轉換的準確性甚至比面對面還要來的高（Seedhouse, 1998）。反觀亞斯柏格症兒童，雖然到了青少年時期可以發展出極佳的語法能力，但是，仍無法發展出適當的話輪轉換技巧（Adam et al., 2002; Klin et al., 2000）。

因此，本研究擬深入了解學前亞斯柏格症兒童話輪轉換之語言使用特質，並期能為學前亞斯柏格症兒童日後教育及診斷，提供有益之建議。

### 二、研究目的

根據上述研究動機，本研究欲達成之目的為「探討亞斯柏格症兒童與普通兒童話輪轉換語用特質的表現」。根據研究目的，進一步敘述本研究欲探討之問題如下：

（一）在話輪轉換過程中，亞斯柏格症兒童出現的話輪類型及連續性是否與普通兒童不同？

（二）在話輪轉換過程中，亞斯柏格症兒童打斷的表現是否與普通兒童不同？

（三）在話輪轉換過程中，亞斯柏格症兒童沈默的表現是否與普通兒童不同？

（四）在話輪轉換過程中，亞斯柏格症兒童反饋信號的表現是否與普通兒童不同？

（五）在話輪轉換過程中，亞斯柏格症兒童的掌控能力是否與普通兒童不同？

### 三、名詞釋義

#### （一）亞斯柏格症兒童

本研究所稱之亞斯柏格症兒童係指經公、

私立醫院鑑定為亞斯柏格症、行為特徵符合 DSM-IV-TR (2000) 診斷標準，且目前就讀於學前教育機構融合班大班的亞斯柏格症兒童。

## (二) 話輪轉換

本研究所指話輪轉換行為，乃根據 Sacks 等人 (1974) 之話輪轉換分配理論 (Conversational turn-allocation proceed in an orderly manner) 及話輪移轉規則，綜合 Sacks 等人 (1974)、Schegloff (2001) 及 Clancy、Thompson、Suzuki、Tao (1996) 等多位學者的觀點，從會話交際過程中的話輪構成、話輪轉換形式及話輪轉換過程等方面，來探討其中的話輪計算方式及轉換關鍵技巧判斷。

## 文獻探討

### 一、普通兒童話輪轉換之語用發展

嬰兒在三個月大時就已經發展出話輪轉換及鄰近應對等基本互動能力 (Snow, 1977; 引自 Ninio & Snow, 1996)。兒童到三歲左右能與同齡夥伴維持較長的談話 (Ervin-Tripp, 1979)，也顯示他們已經熟悉話輪系統。之後，話題的維持是兒童必須發展的一種重要的語用能力。兒童到了四歲時，便學會透過提前說出下句話的起始詞或重複無意義的發音來保持話輪，但是在與同儕的互動中，他們多半的會話還是屬於獨白式的 (Ninio & Snow, 1996)。Garvey (1975) 指出，直到五歲，兒童才會停止利用重複或是少有變化的對談方式來維持話題。

在維持會話的時間長度部分，Schober (1996) 發現，四歲兒童就一個主題開展對話的話語數量較短，四分之三的對話中，雙方話語總數短於 12 句，兒童開展對話較常出現在以下三種會話中：角色扮演、描述和解決問題 (引自蓋笑松、張麗錦、方富熹, 2003)。另外，為了維持對話，會話雙方必須使自己的話

語與當前的話題相關，研究發現，兒童會話中的相關話語並不是真正意義上的會話相關，他們維持會話相關的主要手段是對前面說話者的話語進行完全或是部份的模仿，從 2 歲到 5 歲，兒童利用模仿手段維持會話相關的趨勢不斷下降，但直到 5 歲，重複和模仿仍然是兒童維持會話相關的主要手段 (蓋笑松等人, 2003)。

另外，在會話中的反饋信號 (back channel)，擁有使雙方對話順利進行的功能，也是話輪轉換系統中的一個重要項目。是以 Grice (1971) 在合作原則中便說，反饋信號是成功會話的基礎 (引自 Heinz, 2003)。而當聽者使用反饋信號時，更代表著某種相互理解的狀態 (Duncan & Niederehe, 1974)。而反饋信號也依出現的位置分為所有位置的反饋信號及重疊反饋信號 (overlap back channel)。反饋信號的應用發展時間，到了成年時間都一直在持續著 (Tao & Thompson, 1991; Clancy et al., 1996)。

從上述的研究中發現，普通的兒童大都朝著相同語用發展軸向前進，而亞斯柏格症兒童的語用異常現象，卻經常被人發現，與普通兒童的發展做比較，便可清楚的瞭解亞斯柏格症兒童的語用特殊表現。

### 二、亞斯柏格症兒童話輪轉換之語用特質

早期對亞斯柏格症兒童話輪轉換特質的研究通常是以個案質性描述的方式為主。最初研究亞斯柏格症兒童的 Asperger 博士 (1944) 便曾如此描述兩個案 (Lyons & Fitzgerald, 2004: 42)：

「個案 Fritz，通常別人要問很多次問題，他才會回答，但是就算 Fritz 回答了，他的回答通常也是非常的簡短。另外，有時候當他打斷他人的談話時，別人會轉而變憤怒。…而另外一位個案 Harrow，當 Harrow 說話說

的太長時，他的交談會顯得奇怪且不連貫，……，另外，他較少會回答問題，再者，在交談時顯得較單向且獨白較多」。

另外，Frith (1991: 27) 也曾描述一位 16 歲個案：

「James，他極度的渴望友誼，但是同儕們都不能忍受他。他通常只使用自己的方式與人互動，也因此無法發展出一種相互給予的關係。他的表現是笨拙的，並且常常激怒他人。他不太能夠交談，也不能解釋自己的行動或動機。在回答問題方面顯得簡短，而且終其一生都是如此」。

而一位自閉症患者 Temple Grandin 更提及自己與人對話的經驗 (Attwood, 1998: 70)：

「在後來這些日子，我開始了解人際之間的交流。我開始觀察當人們在一起快樂的聊天時，他們的言語及笑聲似乎跟隨某一種韻律。他們會一起笑，後來經過一段小聲的談話後，又會有一次笑聲出現，這會構成一種笑聲的循環。我通常很難融入這樣的韻律中，並且在不了解自己的錯誤下，打斷了大家的談話。問題就出在我無法跟隨這樣的節奏」。

從以上的描述中，便可窺見亞斯伯格症者在會話中獨白、打斷等話輪轉換的明顯困難。另外，亞斯伯格症者令人注意的錯誤便是，他們通常會給予與當時情境沒有關聯的對話內容，或是打斷當時正在進行的社會文化的規則。亞斯伯格症兒童有可能說的太多，或是太少；有時候因他們對談論某種話題的過度熱衷，而導致他們產生喋喋不休的現象。他們會流利的熱切表達他們的博學，他們也會積極的學習感興趣的知識。他們有時會掌控會話主題，但是他們似乎過度沉浸於表達他們的聰明

才智，或許他們也必須學習知道何時是必須保持安靜的時刻 (Attwood, 1998)。另外 Ochs、Sadlik、Sirota 和 Solomon 等人 (2004) 也發現亞斯伯格症兒童及自閉症兒童雖然有能力參與部分的會話互動，但是他們在攫取社會文化中慣例性的行動、特性、活動等瞬息的語言指示是有困難的

另外，在目前為數不多亞斯伯格症話輪轉換的量化研究中，Adams 等人 (2002) 研究發現，亞斯伯格症兒童在情感議題中的回應及開啟話題的語用表現比對立性違抗兒童來的差，尤其是回答內容和問題本身不合適的狀況極其明顯，如在研究中當研究者問亞斯伯格症青少年『什麼是你最擔心的事情？』，亞斯伯格症青少年的回答卻是『我有在擔心一些事，…也不是非常…不重要…，它對我是不好的』。這樣的回答和研究者本身的問題並不合適。另外，Bellon-Harn 和 Harn (2006) 也發現亞斯伯格症兒童無法回應非語言線索及反饋信號，對話過程中也有提供訊息不充分及不流暢的現象。

從上述的質性及量化研究中發現，亞斯伯格症者的話輪轉換的語用困難會影響其融入社會文化與人際交往中。是以利用質量並重的方式，一方面可幫助我們瞭解亞斯伯格症者話輪轉換的語用困難是否有顯著的困難；另一方面更可以透過質性分析的方式深入了解其困難之所在。

### 三、話輪轉換理論及相關問題

會話分析 (Conversation Analysis, 簡稱 CA) 學派的 Sacks 及 Jefferson 認為語言是一種人與人間的社會活動。他們從大量的真實語言資料分析中發現，在正常的情况下，人們一般遵循著一人一次、一問一答等形式來展開說話。在會話中，一個談話人從說話開始到結束就構成一個話輪 (turn)，也稱為話輪建構單位 (turn-constructive units)。從一個話輪結束到

另一個話輪開始，這種循環規律構成所謂的話輪轉換（徐大明、陶紅印、謝天蔚，1997）。

在話輪轉換的分析當中，話輪、打斷、沈默及反饋信號等，都是經常用以作為分析的單位。另外，話輪掌控的觀點更是代表著一種對話者間權力關係的表現，茲就話輪、話輪轉換規則移轉方式、打斷、沈默、反饋信號及會話掌控分項介紹如下。

### （一）話輪

#### 1. 話輪類型

在英語會話中，話輪可以由多種語言單位構成，如單詞、短語或是叢句的構成都是組成話輪的單位（Sacks et al, 1974）。在漢語會話中，劉虹（2004）從句子功能及結構的角度出發，將漢語會話結構中的句子分類為由主謂句或非主謂句構成的單句話輪、叢句話輪及由多個句子組合構成的句群話輪，因叢句話輪在和會話的出現頻率極低，故在本研究中特將單句與叢句話輪簡併為單句話輪一類。

另外，Piaget 認為，兒童在二到七歲的早期語言可分為「社會化語言」及「自我中心語言」兩大類（張耀翔，1968；李宇明，1995）。社會化語言在本研究中，便是指有雙方交流、訊息傳遞功能的「話輪」。自我中心語言所指的是自言自語，說話者不管有無旁人聽見、有誰在聽，他無意要告訴人家什麼事，更不打算影響他人，不過是為了自己一時高興而說話的「獨白」，兒童的自我中心語言出現率為兒童所有語言的 38%，出現率頗高，是以在本研究中便將「獨白」歸入話輪類型的其中一種。

#### 2. 話輪的連續性

在 Sacks 等人（1974）的話輪規則 1（c）中提到，如果說話人沒有直接選擇任何人作下一個發話的人，除非這時有自我發言，當前的說話人自己也可以繼續發話。當前說話者繼續自我發言的狀態便是所謂的連續話輪，如果說話者一直出現連續話輪的話，有可能代表在當

時段，當前說話者一直連續，沒有使用選取下一個說話者的訊息聽話者自選時的信號給予或接受的狀況使用不當。

### （二）話輪轉換規則及移轉方式

#### 1. 話輪轉換的規則

Sacks 等人（1974）說明談話的話輪轉換的移轉模式是抽象的，乃用以說明話輪轉換的基本情況，根據這個模式，在任何一個可能的輪流對話移轉點（turn transition-relevance place, 簡稱 TRP）上，有基本及運用兩類規則可以使用：

（1）基本規則 1：在每一個話輪建構單位結束時的輪流對話移轉點上，輪流對話移轉有三種可能：

（a）如果說話人直接選擇了下一個發話人，被選到的發話人有權利也有責任執行發話的任務；但其他的談話參與者無此權力和責任。

（b）如果說話人沒有直接選擇任何人作下一個發話的人，這時可以出現自發發話，但這不是必須的。在這種情況下，任何一個先發言的人都有權利發話，或者把話輪移交給別人。

（c）如果說話人沒有直接選擇任何人作下一個發話的人，除非這時有自我發言，當前的說話人自己也可以繼續發話，但這不是必須的。

（2）運用規則 2：在首個話輪的最早一個可能的輪流對話移轉點上，如果基本規則 1（a）和 1（b）描寫的情況都沒有出現，按照基本規則 1（c）的規則，當前的說話人自己可以繼續發話。如果說話人確實繼續發話了，基本規則 1（a）到（c）的規則可以重新使用，直到下一個可能的輪流對話移轉點。這種規律可以循環不停地運用到任何下一個輪流對話移轉點，一直到輪流對話移轉的完成。

#### 2. 轉換關聯的判斷

在會話過程中，只有正確判斷話輪的終止位置，才能使話輪交接順利進行，下一個說話

者才能在恰當的時候開始說話，從而避免或減少重複和沉默。對轉換關聯位置的判斷要依賴話輪終止線索，即放棄話輪信號。說話者在話輪結束時，採用言語和非言語手段，向聽話者暗示自己的話已經說完，對方可按此線索接過話輪（黃衍，2001）。

### 3. 選擇下一個說話者的方式

Sacks 等人（1974）提出，現在的說話者可以在話輪的開頭使用稱呼來選擇下一個說話者。而劉虹（2004）更透過對漢語會話觀察的過程發現，選擇下一個說話者的手段除了稱呼外，還可以採用一些非語言的方式，如注視、點頭或用下巴指等。最後，語境因素和背景知識也起很大作用。

### 4. 聽話者的自選方式

聽話者通過自選索取話輪時，往往要先發出信號，通知說話者自己有話想說，這些索取話輪的信號包括聽話者的直視、明顯吸氣、口部肌肉的緊張或活動及身體體態的轉變等。而當一個聽話者不想索取話輪時，就會避免上述發出信號或有體態的變化，以免被誤認為是想索取話輪，而被指定為下一個講話者。

本研究中，除了將話輪分為單句話輪、句群話輪及獨白外，更使用話輪轉換規則、轉換關聯判斷的方式、選擇下一個說話者的方式及聽話者的說話方式來做語料分析的編碼依據。

### （三）打斷

打斷，是指當前說話者話輪結束前，另外一位說話者就開始說話的狀況，或是另外一位說話人搶奪發言權，使當前的說話者失去了發言權，沒有完成其自身話輪的現象（李悅娥、申智奇，2003；Beattie, 1981）。研究中更發現，打斷是性別角色、年齡及社會階層等結構中的掌控、權力及支配象徵或僅是代表的是一種對會話的高度參與（Jacob, 1974; Beattie, 1981; Ahrens, 1997; Schegloff, 2001）。

在本研究中，研究者所使用的打斷判定系

統，乃綜合 Schegloff（2001）及 Levinson（1983）對打斷的研究，將打斷分為兩種，依次如下：

1. 簡單打斷（simple interruption）：第二位說話者打斷了第一位話者的談話，並且成功獲得了下一個話輪。

2. 插入打斷（butting-in interruption）：第二位說話者打斷了第一位話者的談話，但並不成功獲得下一個話輪。

另外，更將在打斷中所出現特殊現象的上下脈絡，在語料轉譯過程中做註解，以方便研究者進行相關質性分析，及其現象意義的判別。

### （四）沉默

沈默，指的是沒有聲音下所進行的溝通，不僅是會話架構中的一部份，更是社會關係下的產物。即便在沒有視覺線索的電話談話中，沈默仍然可以傳達熱忱、詢問或是要求等意思（Tannen & Saville-Troike, 1985）。Sacks 等人（1974）認為，沈默乃是話輪轉換不流暢的指標之一，並更將日常會話中沈默分為三種情況：

1. 應用話輪轉換規則 2（b）或（c）之前的間隙（lapse）：即自選前或在無人自選的情況下原說話者繼續談話前的沈默。

2. 沒有應用規則 2（a）、（b）、（c）任何一條規則時的間隔（gap）：這裡的間隔也可以看成是應用話輪替換規則 2（c）之前的中斷。

3. 在應用規則 2（a）後，被選定的下一個說話者有意義（或有原因）的沈默（pause）。

在本研究中，研究者所使用的沈默判定系統，乃因應黃衍（2001）所言：「間隙及間隔在語言樣本中難以區分」，及 Garvey 及 Berninger（1981）所言：「兒童適當的停頓時間為一秒鐘」（引自 Craig & Washington, 1986）。將 Sacks 等人（1974）所提及之沈默分類系統的間隙及間隔併成一類，成為中斷沈

默一類。第二類是被選定說話者有意義或有原因的沉默，為意義沉默，時間則以一秒鐘為依準。另外，更將無聲的非言語沈默所伴隨的各種動作、人際距離及眼神動作等，在語料轉譯過程中做註解，以方便研究者分析。

### (五) 反饋信號

會話中的反饋信號通常是由聽話者所發出，如非詞彙形式的嗯、啊、啊啞、唉及ㄟ等，及短語詞彙形式的這樣啊、就是啊、是啊、對對及對對對等 (Clancy et al., 1996)，乃是用來表明對說話者的注意、關切、興趣及瞭解等訊息 (黃衍, 2001; Schegloff, 1982)。反饋信號在會話中雖然信息量不大，但是對於會話的順利進行有著很重要的作用。說話者在講話時，總是注意捕捉反饋信號，時刻注意對方是否注意聽，是否感興趣或明白等，如果缺乏這樣的信號，會話就很難進行；另外，聽話者也藉由會話中口語及非口語的反饋訊息來傳遞其專心聽講的狀況，並且告知說話者保持發言權，以使會話順利進行 (Schegloff, 1982; Heinz, 2003)。

在本研究中，因應 Clancy 等人 (1996) 在中文的反饋信號研究中，已經其清楚的羅列出來，另外並綜合 Schegloff (1982)、黃衍 (2001)、劉虹 (2004) 及 Clancy 等人 (1996) 的看法，將本研究的中文反饋信號依照中文詞性區分為兩種：第一種為語氣詞，如啊、嗯、啞及哼等；第二種為實詞，如對/對啊、好/好啊、OK 及是/是啊等。另外，研究者認為，笑及點頭搖頭等都具備促進對話者間會話的順利進行的功能，是以在研究中特地将 Duncan 及 Fiske (1974, 1985) 所提的點頭、搖頭及笑，列入為本研究中第三種反饋信號，為副語言反饋信號。研究中特另計算位置出現在話輪中的重疊反饋信號的次數 (Tao & Thompson, 1991)，更將在反饋信號進行中所出現特殊現象的上下脈絡，在語料轉譯過程中

做註解，以方便研究者進行相關質性分析。

### (六) 會話掌控

Itakura (2001) 認為會話掌控乃是由三種面向所建構及探討的。其中連續掌控 (sequential dominance) 研究的是對話中的上下語句是否相關或對應的鄰近應對 (adjacency pairs) 結構；而參與掌控 (participatory dominance) 及定量掌控 (quantitative dominance) 研究的是話輪轉換的結構，本研究僅針對後兩者的掌控做探討：

#### 1. 參與掌控

參與掌控是下一位說話者透過打斷或是重疊的手段來限制上一位說話者說話的權力，也是一種性別角色、年齡及社會階層等社會結構掌控象徵 (Jacob, 1974; Beattie, 1981; Ahrens, 1997; Schegloff, 2001)。Sacks 等人 (1974) 認為在成人會話中，打斷是一種「不正常」、「不應該發生在對話中」及「對當前說話者完成話輪權力的一種侵擾」。打斷不一定是有意圖性的掌控或支配，也有可能是對其他說話者談話內容的興趣或表示團結一致，然而不管打斷者的意圖為何，打斷仍然限制了當前說話者說話的權力。另外，成功的打斷更代表著有控制權的打斷，而失敗的打斷則是沒有控制權的打斷；再者，如果打斷沒有獲得正向的鄰近回應的話，說話者便只有展現參與掌控的能力，而沒有連續掌控的能力 (Itakura, 2001)。參與掌控的能力僅代表能掌控一小段的說話時間，而連續掌控代表的卻是整個說話歷程的掌控者。研究者在教學現場中發現，亞斯柏格症兒童在有興趣的話題中容易顯得滔滔不絕，但在日常生活中與同儕朋友的聊天過程中，似乎較難主導整個會話的過程，這樣的現象，也值得我們深入探討。

#### 2. 定量掌控

說話者在互動中不相稱的現象，可以從兩個面向來測量：第一為每一位對話者說話的總

字數；第二為平均話輪長度 (mean length of turn, 簡稱 MLT) (Itakura, 2001)。

說話的總字數代表每一位說話者在整個互動對話中所佔據的持續時間，藉由掌握住話輪，說話者便限制另一位說話者說話的權力，並強迫其一直擔任聽話者的角色 (Itakura, 2001)；平均話輪長度乃指說話者最初佔據一整個話輪建構單位，之後另一位說話者才有權力說話 (Sacks et al., 1974)。在會話中有些人雖然只有一次的發言權，但是他說話的時間特別長，也就是控制發言的時間比較長，這樣的說話者會因為其話輪長度的優勢而更引人注目，如在教室中演講式教學的師生關係便是如此 (農寶嫦, 1993)。

文獻中對平均話輪長度的計算方式有不一致的看法。其一為以語句為計算單位，將平均每次話輪的語句數量視為平均話輪長度 (Pan, 1994; 吳啟誠編譯, 2003)；其二為以單字為計算單位，將平均每次話輪中的字數視為平均話輪長度 (農寶嫦, 1993; Pan, 1994; Itakura, 2001)。因字數比較容易顯示說話者在對話中所佔據的時間，是以研究者在平均話輪長度的計算上，以平均每次話輪中的字數作為本研究中平均話輪長度的計算方式。

本研究中會話掌控判定系統以定量掌控為會話掌控的重要指標，並以前述簡單打斷的表現為參與掌控的參考數據。另外更將在參與掌控進行中所出現特殊現象的上下脈絡，在語料轉譯過程中做註解，以方便研究者進行相關質性分析。

## 研究方法

### 一、研究對象

研究對象選取標準為 (一) 經公私立醫院診斷為亞斯伯格症，領有診斷證明；(二) 目前就讀於幼稚園大班；(三) 具有對話能力。選取

方式乃經由張正芬教授「亞斯伯格症」專案研究中，抽出符合上述標準的 9 位學前亞斯伯格症兒童。經與個案家長、學校行政系統、幼稚園教師及同班兩位普通兒童家長取得聯繫，並確認其意願後，先進行入班觀察，由幼稚園教師及研究者確認普通兒童年齡與亞斯伯格症兒童相符且擁有一般口語表達能力後，再進行自由遊戲正式攝影觀察。本研究的受試共有 27 名，25 名男生及 2 名女生，共配對為 9 組，每組三名。配對原則主要以一位學前亞斯伯格症兒童及其班上兩位普通同齡同學為一組。

### 二、研究工具與實施程序

本研究之研究工具，包括「兒童語料交換系統 (Child Language Data Exchange System, 簡稱 CHILDES)」及「QSR 質性分析軟體」。

#### (一) 兒童語料交換系統 (CHILDES)

CHILDES 為由 MacWhinney 於 1991 年所籌建的兒童語言語料庫。CHILDES 由三個部分組成：第一部分是兒童語言數據庫 (Database)；第二部分是全名為 Codes for the Human Analysis of Transcripts 的轉寫碼系統，簡稱為 CHAT；第三部分為語言數據分析之用的電腦軟體，全名為 Child Language Analysis program，簡稱為 CLAN。

#### (二) QSR 質性分析軟體

本研究使用 QSR-NVivo 軟體作為質性分析的研究工具，NVivo 這套軟體原是 Tom Richards 於 1981 年發展的以鍵盤操作為主的輔助質性研究軟體，而後由 1995 成立的 QSR 國際公司另外開發出以滑鼠操作為主的視窗版本，稱為 QSR-NVivo 軟體。本研究於話輪轉換過程中，針對對話情境、上下文的脈絡及談話內容所出現的特殊現象，在語料轉譯過程中做註解。另外，再利用 QSR-NVivo 質性分析軟體將研究者所做註解部分進行編碼，最後將編碼的結果組織歸納，茲以與量化資料做統整

比較。

### (三) 研究程序

研究程序為研究者事先調查兒童最容易出現說話的遊戲情境、最常進行的遊戲方式及兒童容易出現話輪轉換系統異常的情境以作為研究場景的選擇。每組受試兒童正式攝影觀察三次。在自由遊戲情境每次觀察約 50 分鐘，共 150 分鐘。即每組受試兒童在各 150 分鐘自由遊戲情境的語言樣本可供分析。

## 三、資料處理與分析

本研究在取得語料後，在資料分析前，因計算方式使用詞素、字數或音節的意義皆相似（林佳蓉、陳瑤惠，1996；張顯達，1998），故本研究採用字數來計算兩組兒童的平均語句長度（MLU），以比較兩組兒童的語言發展能力是否相同（張顯達，1998）。

另外在轉錄編碼後，為求登錄資料的正確性，由一位熟習 CHILDES 中 CHAT 轉寫碼系統的博士班學生擔任信度考驗者。並先隨機抽取一捲錄影帶，由研究者和信度考驗者針對亞斯柏格症兒童話輪轉換之語用特質作練習登錄；另外再隨機抽取一捲錄影帶，將前一百句語料提出，待兩者的登錄一致性達 90% 後才進行評分者間一致性考驗。本研究就話輪類型、打斷、沉默及反饋信號四項計算信度，結果發現，本研究在話輪類型一致性達 94.6%；打斷現象的一致性達 100%；沉默現象的一致性達 94.2%；而反饋信號一致性也達 100%。

## 四、語料編碼及判讀

### (一) 量化資料

以下茲呈現量化資料的判讀、記次及編碼方式等三部份。本研究之語料編碼方式，乃由研究者修習語言學相關之課程，參考及閱讀相關研究的編碼方式，與指導教授討論後修訂。另外在研究中初步預試後，經由預試的結果，

由本研究之指導教授、一位有語言學背景的教授及另一位自閉症教授，協助確認最後的編碼系統，確認的編碼類型由原先的話輪、打斷及沈默三項類型修改為話輪、打斷、沈默及反饋項目四大項類型。再者，本研究之推論統計均設  $p < .05$  為統計顯著水準。

### 1. 話輪類型及連續性

依據 Sacks 等人（1974）及劉虹（2004）對話輪的定義，茲將話輪分為兩種：第一種為由單句話輪；第二種為句群話輪。出現一個單句話輪或句群話輪皆記為一次，在 CHAT 格式中編碼方式為開頭出現『\*CA9』、『\*CB9:』、『\*AS9:』及『\*RES:』四種代號者，代表說話者所說的話；而開頭出現『%tur:』、『%cod:』、『%com:』及『%pho:』四種代號者，代表轉譯者描述互動過程中現象的資訊。並於下以例子說明判讀依據：

#### (1) 話輪類型判讀舉例：

##### ① 單句話輪

- (A) → \*CB8: 我要看這個。
- (B) → %tur: \$單句話輪
- (C) → \*CA8: 你要看什麼。
- (D) → %tur: \$單句話輪

單句話輪便是上述箭頭所指的（A）及（C）的單一行語句，乃指 CB8 小朋友及 CA8 小朋友所說的單句話輪，故在附層中便以「%tur:\$單句話輪」來代表本次 CB8 及 CA8 孩童的話輪。

##### ② 句群話輪

- (A) → \*AS7: 飛到你們兩個中間了。
- (B) → \*AS7: 碰碰碰。
- (C) → \*AS7: 啊啊。
- (D) → \*AS7: 失火了。
- (E) → %tur: 句群話輪
- (F) → \*CB7: 失火了。
- (G) → %tur: \$單句話輪

(H) → \*AS7: 失火了。

(I) → \*AS7: <失火了> [>].

(J) → \*AS7: 你不要撿那隻小豬  
啊。

(K) → %tur: \$句群話輪

在會話中，話輪常常不只一個語句，而且上下語句間常常緊密相連，多個語句形成一個語義連貫的組合體，稱為句群話輪。上述箭頭(A)所指 AS7 兒童所連續說的四個語句及箭頭(H)所指 AS7 兒童所連續說的三個語句的話輪，在附層中也以「%tur: 句群話輪」來代表 AS7 孩童的句群話輪。

### (2) 話輪連續性判讀舉例：

在會話中，有時會出現應用話輪轉換規則 1 (c) 的重複發話現象，在下例箭頭(A)中，AS6 並沒有選擇下一位說話者，是以在箭頭(D)中，AS6 便應用話輪轉換規則 1 (c) 的自選，但是在(A)與(D)的兩單句話輪中的間隔並不超過一秒鐘，所以不能算是沈默。而是必須要以 CHAT 代碼結束語句的符號「@EndTurn」來做話輪間的區隔。而在(A)與(D)的話輪表現上，便是連續兩個單句話輪的現象。

(A) → \*AS6: 啊。

(B) → %tur: \$單句話輪

(C) → @EndTurn

(D) → \*AS6: 你要跟你姐結婚啦。

(E) → %tur: \$單句話輪

(F) → \*CB6: 才不要啦。

(G) → \*CB6: 我姐這麼矮。

(H) → \*CB6: 我哥這麼高。

(I) → %tur: \$句群話輪

### 2. 話輪轉換中的打斷

日常會話中的打斷現象包含簡單打斷及插入打斷兩種情況，茲將兩種情況的轉譯編碼方式舉例如下，另外出現一個簡單打斷及插入打斷狀況皆記為一次：

### (1) 簡單打斷判讀舉例：

在下例中 AS2 打斷了 CB2 的談話，並且獲得了下一個話輪。故在 CB2 主層(D)中以「+/.」符號來代表 CB2 被打斷，並在 AS2 的附層(I)中以「%cod: \$簡單」代表本次 AS2 簡單打斷的現象。

(A) → \*AS2: <北方有炸彈> [<].

(B) → \*AS2: 你來吧。

(C) → %tur: \$句群話輪

(D) → \*CB2: 北方炸彈 +/.

(E) → %tur: \$單句話輪

(F) → \*AS2: 把你的家炸掉多了。

(G) → \*AS2: <多鬼> [>].

(H) → %tur: \$句群話輪

(I) → %cod: \$簡單

### (2) 插入打斷判讀舉例：

在下例中 CA9 欲插入 CB9 的談話，但是並沒有獲得下一個話輪，且 CB9 仍繼續他自己的句群話輪，故在 CA9 主層(F)中以「+<」符號來代表插入打斷，並在附層(H)中以「%cod: \$插入」表示本次 CA9 打斷不成功的現象。

(A) → \*CB9: 那有人這樣的。

(B) → \*CB9: <這樣> [<] 放果汁。

(C) → \*CB9: 這凍果汁是我的。

(D) → %tur: \$句群話輪

(E) → %cod: \$中斷

(F) → \*CA9: +< <而且> [<].

(G) → %tur: \$單句話輪

(H) → %cod: \$插入

### 3. 話輪轉換中的沉默

本研究將日常生活的沉默現象分為兩種情況，一種為中斷沉默；第二種為意義沉默。記次的標準是將超過一秒以上的沉默現象標示出來。在轉譯編碼過程中，出現一個中斷沉默或意義沉默皆記為一次，轉譯的編碼方式如下：

### (1) 中斷沉默現象判讀舉例：

在下例中，AS1 在 (C) 的句子沒有選人說話，之後也沒有人自選的沈默，是以在附層 (E) 中便以「%cod:\$中斷」來代表本次 AS1 說完後的中斷沈默現象。

- (A) →\*CA1: [!=笑] 老 搵 搵 才 是 死 掉 了 啦。
- (B) →%tur: \$單句話輪
- (C) →\*AS1: 老 搵 搵 又 笨 蛋。
- (D) →%tur: \$單句話輪
- (E) →%cod: \$中斷

#### (2) 意義沈默現象判讀舉例：

在下例中，CA5 直接問 AS5 問題，但是 AS5 不接續話輪而去拿東西，這是應用話輪轉換規則 2 (a) 後，入選說話者保持的意義沈默現象，故在附層 (D) 中便以「%cod:\$意義」來代表本次 CA5 兒童的意義沈默現象，另外更在下一輪主層 (F) 中以副語言的符號「0[!=沈默]」註記 AS5 被選人的沈默。

- (A) →\*CA5: 這 個。
- (B) →\*CA5: 幹 嘛?
- (C) →%tur: \$句群話輪
- (D) →%cod: \$意義
- (E) →%com: AS5 走 向 前 面 去 拿 東 西
- (F) →\*AS5: 0[!=沈默].
- (G) →@EndTurn
- (H) →\*AS5: 我 去 拿 砲 彈。
- (I) →%tur: \$單句話輪

#### 4. 話輪轉換中的反饋信號

本研究除計算出現在對話結束位置的反饋信號外，更另外計算出現在話輪進行中的反饋信號，又稱為「重疊反饋信號」。以下依序介紹語氣詞、實詞及副語言的反饋信號：

##### (1) 反饋信號

###### ① 語氣詞反饋信號

在下例中，CA6 對 CB6 說話，而 CB6 在 (1) 中以簡短的語氣詞反饋信號回應 CA6，促使對話順利進行。故在附層 (D) 中便以

「%bci:\$語氣詞」來代表本次 CB6 兒童的語氣詞反饋信號。

- (A) →\*CA6: <我> [<] 拼 給 你 看。
- (B) →%tur: \$單句話輪
- (C) →\*CB6: 嗯。
- (D) →%bci: \$語氣詞

###### ② 實詞反饋信號

在下例中，AS7 對 CB7 說話，而 CB7 以簡短的實詞反饋信號回應 AS7，在此便以附層 (E) 「%bci:\$實詞」來代表本次 CB7 兒童的實詞反饋信號。

- (A) →\*AS7: 我 要 放 炸 彈 嚕。
- (B) →\*AS7: 上 面 放 炸 彈 下 來 了。
- (C) →%tur: \$句群話輪
- (D) →\*CB7: 好。
- (E) →%bci: \$實詞

###### ③ 副語言反饋信號

在下例中，CB2 對 CA2 說話，而 CA2 以笑的副語言反饋信號回應 CB2，在此便以附層 (F) 「%bci:\$副語言」來代表本次 CB7 兒童的副語言反饋信號。

- (A) →\*CB2: 好 了。
- (B) →\*CB2: 已 經 煮 好 了。
- (C) →\*CB2: 準 備 好 吃 了。
- (D) →%tur: \$句群話輪
- (E) →\*CA2: 0[!=笑].
- (F) →%bci: \$副語言

##### (2) 重疊反饋信號

###### ① 重疊語氣詞反饋信號

在下例中，CA1 在 AS1 的話輪進行中便給予 AS1 重疊語氣詞反饋信號，在此便以附層 (E) 「%bci:\$語氣詞重疊」來代表本次 CB7 兒童的重疊副語言反饋信號。

- (A) →\*AS1: 找 笨 蛋 貢 丸。
- (B) →\*AS1: <找> [>] 屁 股 貢 丸。
- (C) →%tur: \$句群話輪
- (D) →\*CA1: <啊> [<].

(E) →%bci: \$語氣詞 \$語氣詞重疊

### ②重疊實詞反饋信號

在下例中，CA3 在 AS3 的話輪進行中便給予 AS3 重疊實詞反饋信號，在此便以附層

(F)「%bci:\$實詞重疊」來代表本次 CA3 兒童的重疊實詞反饋信號。

(A) →\*AS3: 因為 因為 這樣子 我的重量更重.

(B) →\*AS3: 因為 我 下面 不會 跑開.

(C) →\*AS3: <這> [>] 樣 我 打 中.

(D) →%tur: \$句群話輪

(E) →%cod: \$簡單

(F) →\*CA3: <好> [<].

(G) →%bci: \$實詞 \$實詞重疊

### ③重疊副語言反饋信號

在下例中，CB6 在 AS6 的話輪進行中便給予 AS6 重疊副語言反饋信號，在此便以附層 (E)「%bci:\$副語言重疊」來代表本次 CB6 兒童的重疊副語言反饋信號。

(A) →\*CB6: 才 叫 警察.

(B) →\*CB6: 所 以 我 已 經 說 +/.

(C) →%pho: /~/

(D) →%tur: \$ 句群話輪

(E) →\*AS6: < 0[=!笑] > [<].

(F) →%bci: \$副語言 \$副語言重疊

## (二) 質性資料

研究之初，研究者便在語料轉譯過程中，針對會話過程中上下脈絡中特殊的部分做註解，見下例。例中研究者從 AS1 對話 (C) 及

(H) 的上下脈絡中發現，AS1 重複說了第二次同樣的話打斷 CA1，是以研究者便在附層 (K) 中註記 AS1 說了兩次同樣的話另外，研究者更針對量化研究的各變項上下脈絡或內容殊異部分，給予評註。

(A) →\*CA1: 他 這 是 +/.

(B) →%tur: \$單句話輪

(C) →\*AS1: 短 什 麼 短.

(D) →%tur: \$單句話輪

(E) →%cod: \$簡單

(F) →\*CA1: 他 這 什 麼 +/.

(G) →%tur: \$單句話輪

(H) →\*AS1: 短 什 麼 短.

(I) →%tur: \$單句話輪

(J) →%cod: \$簡單

(K) →%com: AS1 說了兩次同樣的話打斷  
CA1 兩次

(AS1 I line305)

語料轉譯註解結束後，在第三次的資料分析中，將電腦軟體所找出的關鍵註解上下文轉成文字檔，輸入 QSR-NVivo 軟體，進一步透過對話情境、上下文的脈絡及談話的內容進行再次編碼及歸類，以尋找亞斯柏格症兒童及普通兒童對話脈絡中的現象或規則。表二便是研究者在質性編碼中所給予的編碼意義群，例如 AS1 I line301 便是在第一個學校的亞斯柏格症兒童，在第一次錄影中第 305 行的對話。

## 結果與討論

### 一、兩組兒童語言能力之比較

研究者藉由曼—惠特尼 U 考驗 (Mann-Whitney U test) 進行無母數統計分析比較兩組兒童平均語句長度的語言發展能力。由表一得知，亞斯柏格症組 (M=4.38) 和普通組 (M=4.40)，平均語句長度的表現上沒有顯著差異 (P=.681,  $\alpha > .05$ )。由此結果得知本研究兩組兒童的語言發展能力沒有差異，另外，結果也可呼應 DSM-IV-TR (2000) 診斷標準中之第四項，亞斯柏格症兒童「並無臨床上明顯的一般性語言遲緩」的說法。

表一 兩組兒童在平均語句長度的總和、平均數及標準差

項目	組別	總和	平均數	標準差	Z 值
MLU	亞斯柏格症兒童	39.45	4.38	0.56	-.411
	普通兒童	79.21	4.40	0.56	

\*P&lt;.05

## 二、量化資料表現

### (一) 話輪類型及連續性之表現

表二中，句群話輪、單句話輪及獨白三類型的 U 考驗結果為  $P=.898$  ( $\alpha>.05$ )、 $P=.572$  ( $\alpha>.05$ )、 $P=.050$  ( $\alpha=.05$ )，顯示兩組在句群話輪數及單句話輪數沒有差異，而獨白數的表現則剛好在顯著臨界值上，雖然在統計結果上沒有顯著差異，但亞斯柏格症兒童的平均數幾乎高於普通兒童一倍，推測可能的原因是因

為個案數不足或是普通兒童自我中心語言現象尚未消失所致，是以亞斯柏格症兒童在獨白的表現上仍是值得注意的現象。

在話輪類型連續性的表現上，在表二中，連續句群話輪、連續單句話輪及連續獨白的兩組 U 考驗結果為  $P=.191$  ( $\alpha>.05$ )、 $P=.232$  ( $\alpha>.05$ )、 $P=.097$  ( $\alpha>.05$ )，顯示兩組在三種話輪類型連續性的表現上沒有顯著差異。

表二 兩組兒童在三種最長連續話輪的總和、平均數與標準差

項目	組別	總和	平均數	標準差	Z 值
句群話輪	亞斯柏格症兒童	2275	252.78	131.91	-1.29
	普通兒童	4428	246.00	119.90	
單句話輪	亞斯柏格症兒童	3488	387.56	154.04	-.566
	普通兒童	7703	427.94	148.81	
獨白	亞斯柏格症兒童	635	70.56	58.01	-1.956
	普通兒童	563	31.28	32.87	
連續句群話輪數	亞斯柏格症兒童	19.33	2.15	0.41	-1.307
	普通兒童	43.67	2.43	0.70	
連續單句話輪數	亞斯柏格症兒童	22.00	2.07	0.83	-1.196
	普通兒童	47.67	2.65	0.66	
連續獨白數	亞斯柏格症兒童	18.67	2.07	0.83	-1.659
	普通兒童	26.00	1.44	0.99	

\*P&lt;.05

### (二) 打斷語用特質之表現

由表三得知，簡單打斷、插入打斷及總打斷兩組次數的 U 考驗結果為  $P=.022$  ( $\alpha<.05$ )、 $P=.495$  ( $\alpha>.05$ )、 $P=.035$  ( $\alpha<.05$ )，顯示兩組在簡單打斷及總打斷的表現上有顯著差異，另外在插入打斷上的表現沒有顯著差異。亦即亞斯柏格症兒童在成功打斷的表現上

顯著多於普通兒童，在總打斷的次數上也顯著多於普通兒童。另外在被打斷的表現方面，U 考驗結果得到  $P=.105$  ( $\alpha>.05$ )，顯示兩組沒有顯著差異。由量化結果可見，本研究中亞斯柏格症兒童在打斷的表現上與 Attwood (1998) 所說亞斯柏格症者有時會過度打斷別人談話的情形相同。

表三 兩組兒童打斷的總和、平均數與標準差

項 目	組 別	總和	平均數	標準差	Z 值
簡單打斷	亞斯柏格症兒童	566	62.89	27.54	-2.290*
	普通兒童	642	35.67	18.49	
插入打斷	亞斯柏格症兒童	20	2.22	1.64	-.682
	普通兒童	68	3.78	4.02	
總打斷次數	亞斯柏格症兒童	586	65.11	27.92	-2.113*
	普通兒童	710	49.72	24.1	
被打斷	亞斯柏格症兒童	313	34.78	22.54	-1.622
	普通兒童	895	49.72	24.09	

\*P&lt;.05

### (三) 沈默語用特質之表現

由表四得知，中斷沈默、意義沈默及總沈默兩組次數 U 考驗後得  $P=.719$  ( $\alpha>.05$ )、 $P=.817$  ( $\alpha>.05$ )、 $P=.643$  ( $\alpha>.05$ )，顯示兩組在中斷沈默、意義沈默及總沈默的表現上沒有顯著差異。

除了說話人的沈默外，另外在研究中，更加註了被選人的沈默。兩組比較 U 考驗結果為  $P=.700$  ( $\alpha>.05$ )，顯示兩組在被選人沈默的次數上，沒有顯著差異。

綜合上述，在 Sacks 等人 (1974) 的話輪轉換結構中，無論是中斷沈默、意義沈默、總

沈默表現或是被選人沈默的次數，亞斯柏格症兒童與普通兒童皆沒有顯著差異。量化表現沒有顯著差異，初步推測的原因為：本研究的單位雖以結構中沈默出現的次數為主，但誠如 Austin (1962) 所言，沈默有所代表的言外力量，而言外力量指沈默對另外一位對話者所造成的影響。是以雖然量化結果顯示，在結構中，兩組兒童在沈默出現的次數上沒有顯著的差異，這樣的結果並無法代表，兩組兒童在沈默的言外力量的表現上，即上一位說話者的沈默對下一位說話者所造成的影響，是沒有差異的。

表四 兩組兒童沈默的總和、平均數與標準差

項 目	組 別	總和	平均數	標準差	Z 值
中斷沈默	亞斯柏格症兒童	687	76.33	28.23	-.360
	普通兒童	1565	86.94	42.33	
意義沈默	亞斯柏格症兒童	167	18.56	15.60	-.232
	普通兒童	327	18.17	12.35	
總沈默	亞斯柏格症兒童	854	94.89	40.26	-.463
	普通兒童	1892	105.11	48.79	
被選人沈默	亞斯柏格症兒童	174	19.33	11.20	-.386
	普通兒童	320	17.78	9.61	

\*P&lt;.05

### (四) 反饋信號語用特質之表現

在反饋信號的比較上，在表五中，U 考驗結果語氣詞、實詞、副語言及總反饋信號得

$P=.107$  ( $\alpha>.05$ )、 $P=.570$  ( $\alpha>.05$ )、 $P=.959$  ( $\alpha>.05$ ) 及  $P=.959$  ( $\alpha>.05$ )，顯示兩組在全部的反饋信號的頻率表現上並沒有顯著差異。

在表五中，兩組重疊語氣詞、重疊實詞、重疊副語言及重疊總反饋信號 U 考驗結果得  $P=.134$  ( $\alpha > .05$ )、 $P=.704$  ( $\alpha > .05$ )、 $P=.452$  ( $\alpha > .05$ ) 及  $P=.930$  ( $\alpha > .05$ )，顯示兩組在重疊反饋仍然沒有顯著差異。

綜上所述，雖然亞斯柏格症兒童在各種反饋信號的表現上，都與普通兒童沒有顯著差異，這也可回應 Clancy 等人 (1996) 的看

法，使用反饋信號的能力直至成年後都持續在發展。是以兩組六歲兒童的使用反饋信號能力有可能還會有動態性的發展。本研究的結果只能代表在六歲時的亞斯柏格症兒童使用反饋信號的能力是與普通兒童相同的，但是並不能代表各個年齡層亞斯柏格症兒童的反饋信號使用能力皆與普通兒童相同。

表五 兩組兒童反饋信號的總和、平均數與標準差

項 目	組 別	總和	平均數	標準差	Z 值
語氣詞	亞斯柏格症兒童	42	4.67	4	-1.611
	普通兒童	125	6.94	3.98	
實詞	亞斯柏格症兒童	159	17.67	9.75	-.567
	普通兒童	314	17.44	7.66	
副語言	亞斯柏格症兒童	97	10.78	10.49	-.052
	普通兒童	214	11.89	14.18	
總反饋	亞斯柏格症兒童	298	33.11	16.21	-.051
	普通兒童	653	36.28	18.20	
重疊語氣詞	亞斯柏格症兒童	0	0	0	-1.500
	普通兒童	5	0.28	0.57	
重疊實詞	亞斯柏格症兒童	3	0.33	0.71	-.380
	普通兒童	4	0.22	0.55	
重疊副語言	亞斯柏格症兒童	2	0.22	0.44	-.752
	普通兒童	2	0.11	0.32	
重疊總反饋	亞斯柏格症兒童	5	0.56	0.73	-.088
	普通兒童	11	0.61	0.92	

\* $P < .05$

### (五) 會話掌控能力表現

以下就會話掌控能力的定量掌控與參與掌控兩個面向，分述與比較如下：

#### 1. 定量掌控之表現

##### (1) 兩組兒童平均話輪長度之表現

主觀上，兒童在對話中的獨白並沒有呈現與他人對話的意圖，且在行為表現上比較像是自言自語的過程，是以在話輪轉換的過程中，獨白其實不能列入話輪轉換的計算單位 (Schegloff, 2001)。本研究茲分成包含獨白的對話及排除獨白的對話兩部分分析。

在包含獨白的對話中，由表六的 MLT【I】得 U 考驗結果得到  $P=.877$  ( $\alpha > .05$ ) 的兩組無顯著差異結果；另外，在排除掉獨白的對話後，表六的 MLT【II】中顯示 U 考驗的結果為  $P=.959$  ( $\alpha > .05$ )，顯示兩組沒有顯著差異。

##### (2) 兩組兒童說話總字數之表現

由表六總字數【I】得知，U 考驗結果得  $P=.837$  ( $\alpha > .05$ )，顯示兩組兒童在總字數的表現上沒有顯著差異。

表六 兩組兒童平均話輪長度 (MLT) 及總字數的總和、平均數與標準差

項 目	組 別	總和	平均數	標準差	Z 值
MLT	亞斯柏格症兒童	63.00	7.00	2.20	-.154
【 I 】	普通兒童	118.39	6.58	1.19	
MLT	亞斯柏格症兒童	63.20	7.02	1.93	-.051
【 II 】	普通兒童	119.81	6.66	1.23	
總字數	亞斯柏格症兒童	50252	5583.56	2686.21	-.206
【 I 】	普通兒童	91741	5096.72	1977.65	
總字數	亞斯柏格症兒童	45777	5086.33	2568.88	-.051
【 II 】	普通兒童	87998	4888.78	1929.39	

\*P&lt;.05

另外，在排除掉獨白的對話後，在表六總字數【II】的 U 考驗結果為  $P=.959(\alpha>.05)$ ，顯示兩組兒童在扣除掉獨白的字數後，結果仍然沒有顯著差異。

綜合平均話輪長度及總字數的定量掌控表現來看，無論有沒有排除獨白的對話，亞斯柏格症與普通兒童皆沒有顯著差異，此結果顯示，亞斯柏格症兒童在定量掌控項度的會話掌控能力與普通兒童沒有顯著差異。

### 2. 參與掌控之表現

如表三的簡單打斷資料，U 考驗分析發現兩組有顯著差異，得  $P=.022(\alpha<.05)$ 。顯示亞斯柏格症兒童在參與掌控的掌控能力表現顯著高於普通兒童。

綜合以上結果發現，定量掌控及參與掌控的結論並不一致。研究結果發現在定量結果項度上，兩組兒童沒有顯著差異；但是在參與掌控的項度上，亞斯柏格症兒童的表現卻顯著優於普通兒童，探究其原因可能如下：

(1) Itakura (2001) 曾指出，不同項度的掌控能力有可能會有不一致的現象。且研究中並沒有以最重要的連續掌控項度為計算的單位，故研究的結果只能說明亞斯柏格症兒童在參與掌控的會話掌控能力顯著高於普通兒童，但不能推論亞斯柏格症兒童在三種會話掌控能力的表現上皆高於普通兒童。

(2) 在參與掌控中，成功打斷雖然代表著有控制權的打斷，但是如果打斷並沒有獲得正向的鄰近回應的話，說話者便只有參與掌控的能力，而沒有連續掌控的能力 (Itakura, 2001)，是以參與掌控中的成功打斷部分，需佐以下節的質性分析探討，才能得知亞斯柏格症兒童在打斷後回應的正向或負向表現情形。

## 三、質性分析探討

### (一) 話輪類型的表現

兩組兒童在話輪次數的結構表現上雖然沒有顯著的不同，但在質性資料分析上發現與結構上的相異的現象，便是在上下文脈絡的不相符，這樣的情形會導致普通同儕負向的反應，但是在普通兒童中並沒有出現這樣的問題，茲舉例如下：

在例一中，原本在箭頭 (A) 處 CA3 的話題是以神奇寶貝為主軸，用玩具互相攻擊的過程，在箭頭 (G) 及 (H) 處話題內容也算連貫，但是在箭頭 (I) 處，AS3 突然說出一個上下文不相符的話「我最怕幽靈鬼」，讓箭頭 (K) 的 CA3 給予負向的回應說「你七肖啊」。雖然沒有打斷或是沈默的現象出現，這樣不相稱的突發語卻會影響整個對話內容的品質。

例一：

- (A) → \*CA3: 好.  
 (B) → \*CA3: 一 二 三 yy.  
 (C) → \*CA3: 我 把 你 粉 身 碎 骨 啊.  
 (D) → \*CA3: yy.  
 (E) → \*CA3: 教 授 過 來.  
 (F) → \*CA3: 教 授.  
 (G) → \*AS3: 不 要 把 我.  
 (H) → \*CB3: yy.  
 (I) → \*AS3: 我 最 怕 幽 靈 鬼.  
       \*AS3: 啊.  
 (J) → %com: CB3 原本正在跟 AS3 玩神奇寶貝的遊戲, AS3 突然說出與神奇寶貝遊戲情境內容不相稱也不相關的話, CA3 面露奇怪的表情,並在下一段說你發瘋啦之類的話  
 (K) → \*CA3: 你 七 肖 啊.  
 (H) → \*CA3: 世 界 上 根 本 就 沒 有 嘛.  
 (L) → \*CB3: 只 要 有 死 掉 人 才 有 +/.  
 (M) → \*CA3: 只 要 有 人 殺 死 那 個 人 這 樣 才 叫 做 鬼.

(AS3 II line 2301)

在例二及例三中可發現,在箭頭(A)中,原本 CA9 正在玩扮家家酒的遊戲,但是在箭頭(B)中,AS9 突然說「打棒球」這句與上下情境不相稱的話,是以箭頭(C)中 CB9 便回答說「沒禮貌」。另外,在例二及例三中可發現 AS9 不相稱的情形是有持續性的。例二及例三是從同一間學校、同一次錄影中的上下約五十句中的連續性對話,從例三中可發現,就算是過了好幾輪的對話後,在箭頭(J)中,AS9 仍然繼續玩自己的打棒球遊戲。而這樣不相稱的對話也引起 CB9 及 CA9 的注意,兩位同儕皆提醒 AS9 不要搞混目前的情境, CB9 在箭頭(F)便說「不要再搞

混了啦」、CA9 在箭頭(K)也說「幹嘛啦」,「你就回去打棒球」。

與例一相同的是,這樣不相稱的對話其實是會影響互動的品質的。與上例相同的狀況是,在箭頭(P) CA9 便說「你再這樣子啊」,「你就回去打棒球」,這句話已經開始有負向且排斥 AS9 加入遊戲的意涵在內了。

例二:

- (A) → \*CA9: 這 裏 有 鍋 子 可 以 煮 耶.  
 (B) → \*AS9: 打 棒 球 [=!笑].  
 (C) → \*CB9: 沒 禮 貌.  
 (D) → \*CB9: 他 把 杯 子 都 打 掉 了.  
 (E) → \*AS9: 打 棒 球.  
 (F) → \*CB9: 不 要 再 搞 混 了 啦.  
 (G) → \*CB9: 哇 這 邊 動 耶.  
 (H) → %com: CB9 提醒 AS9 現在情境是在扮家家酒,但是 AS9 卻兀自認為現在是在打棒球  
 (CB9 I line 1957)

例三:

- (I) → \*CB9: <這個> [<] 中 午 了.  
 (J) → \*AS9: 預 備 開 始.  
 (K) → \*CA9: 幹 嘛 啦.  
 (L) → \*CA9: 不 要 再 搞 混 了 啦.  
 (M) → %com: CA9 也再一次提醒 AS9 不要搞錯情境,而 CA9 已展現出不悅的神情  
 (N) → \*AS9: 你 看.  
 (P) → \*AS9: 我 的 天 線.  
 (P) → \*CA9: 你 再 這 樣 子 啊.  
 (Q) → \*CA9: 你 就 回 去 打 棒 球.  
 (R) → \*CA9: 不 要 再 打 了 啦.  
 (S) → \*CA9: 停.  
 (T) → %com: CA9 也強烈要求 AS9 不要搞錯,情境直接用口語制止

- (U) →\*AS9: 逼 什 麼 逼 啊.  
 (V) →\*CA9: 停.  
 (W) →%com:CA9 直接用口語制止 AS9  
 (CB9 I line2409)

## (二) 打斷的表現

Schegloff (2001) 認為打斷在對話中是一種粗魯且違反會話禮儀的行為。亞斯柏格症組兒童除了在量化資料中顯著打斷次數多於普通組兒童外，在質性資料中也發現，亞斯柏格症兒童會使用尖銳且較大的聲量來打斷對方以表達想法或是命令對方。再者，亞斯柏格症組兒童打斷的話題常會有重複打斷或是上下文脈絡不相符的狀況產生，使得打斷的行為更加容易讓對話者所覺察。茲舉例如下：

例一：

- (A) →\*CA1: 救 護 車 本 來 就.  
 (B) →\*CA1: 救 不 車 就 是 +/.  
 (C) →\*AS1: 就 赴.  
 (D) →\*AS1: 府 豆 腐 的 副.  
 (E) →\*AS1: 聽 不 懂 喔.  
 (F) →%cod: \$簡單  
 (G) →%com: AS1 大聲的糾正 CA1 的發音  
 (H) →\*CA1: 我 跟 你 說 救 不 車 就 是 +/.  
 (I) →\*AS1: 豆 腐.  
 (J) →\*AS1: 姓 豆 腐 的 就 副 車.  
 (K) →\*AS1: 是.  
 (L) →\*AS1: 剛 出.  
 (M) →%cod: \$簡單  
 (N) →%com: AS1 大聲的糾正 CA1 的發音  
 (O) →\*CA1: 消 防 車.  
 (P) →\*CA1: 消 防 車.  
 (Q) →\*CA1: 還 有 就 不 車.  
 (R) →\*CA1: 約 +/.  
 (S) →\*AS1: 就 不.

- (T) →%cod: \$簡單  
 (U) →%com: AS1 大聲的糾正 CA1 的發音,並一直重複剛剛的答案  
 (V) →\*CA1: 就 不 車.  
 (W) →\*CA1: 就 是 +/.  
 (X) →\*AS1: 父.  
 (Y) →\*AS1: 父 子 的 父.  
 (Z) →\*AS1: 父.  
 (A2) →\*AS1: 豆 腐 的 父.  
 (B2) →\*AS1: 聽 不 懂 喔.  
 (C2) →%cod: \$簡單  
 (D2) →%com: AS1 大聲的糾正 CA1 的發音,並一直重複剛剛的答案  
 (AS1 II line2127)

在上面例一中，AS1 從箭頭 (C) 到箭頭 (A2) 中的內容都是一直以同樣的內容糾正 CA1 的發音，如「就 赴」、「豆 腐」、「就 不」及「父」等，這些話的主題都是很一致且重複的。在下例二中，兩位普通兒童玩遊戲的主題是辦家家酒遊戲，但是 AS2 卻在箭頭 (G) 時用上下脈絡不相襯的對話打斷兩位普通兒童的談話。

例二：

- (A) →\*CA2: 嗯.  
 (B) →\*CB2: 咻.  
 (C) →\*CA2: 啊 完 了 要 關 起 來.  
 (D) →%cod: \$中斷  
 (E) →\*CB2: 我 在 玩 報 啦.  
 (F) →\*CA2: 假 裝 +/.  
 (G) →\*AS2: 我 在 玩 星 際 大 戰 勒.  
 (H) →%cod: \$簡單 \$中斷  
 (I) →%com: CA2 及 CB2 在玩辦家家酒遊戲，AS2 卻用自己的星際大戰遊戲打斷 CA2  
 (AS2 II line742)

## (三) 沈默的表現

在沈默次數的表現上，本研究的兩組兒童

並沒有顯著差異；但質性分析方面，研究在編碼時，僅就聽話者所展現出的行為作註記，並沒有將沈默行為所展現的意義做編碼，研究者僅就兩組兒童在被選人沈默時所表現的行為進行綜合歸納，結果發現，兩組兒童在沈默時所表現的行為有以下五種：綜上所述，亞斯柏格症兒童及普通兒童在沈默時所顯現出來的行為有以下五種：

(1) 做自己的事情，沒有回應：如下例中的箭頭 (G)，CA1 以無聲的口語沈默及作自己的事情的行為來回應上一位說話者。

- (A) →\*AS1: 說你老摳摳 yy.
- (B) →\*CA1: 好.
- (C) →\*AS1: yy 老摳摳你要幹什麼?
- (D) →\*AS1: 老摳摳 CA1 你要幹嘛?
- (E) →\*CA1: 我要買什麼是我是老摳摳你 +/.
- (F) →\*AS1: 你老摳摳笨蛋.  
%cod: \$簡單 \$意義
- (G) →%com: CA1 從玩具籃中拿玩具而不回應
- (H) →\*CA1: 0[≠!沈默].

(CA1 I line1389)

(2) 延宕一會後才回答：如下例 AS2 在箭頭 (D) 中，以無聲的口語沈默，看著對方，延宕一會兒才回答的行為來回應上一位說話者。

- (A) →\*AS2: 走開喔被你家踩扁.
- (B) →\*CA2: 你敢把我家踩扁我揍扁你.
- (C) →%cod: \$意義
- (D) →%com: AS2 看著 CA2 延宕一會兒才回答
- (E) →\*AS2: 0[≠!沈默].
- (F) →@EndTurn
- (G) →\*AS2: 我踩扁你啦.

(H) →\*AS2: 我用被子壓你啦.

(AS2 I line1492)

(3) 看著對方沒有回應：下例箭頭中 (F) 中，AS8 以無聲的口語沈默，看著對方的行為來回應上一位說話者。

- (A) →\*CB8: 好啦.
- (B) →\*CB8: 讓你當啊.
- (C) →\*CB8: 有夠奇怪.
- (D) →\*CB8: 還胡鬧.
- (E) →%cod: \$意義
- (F) →%com: AS8 看著 CB8,但是沒有說話
- (G) →\*AS8: 0[≠!沈默].
- (H) →@EndTurn
- (I) →\*AS8: 一個熱咖啡在餐廳吃 +/.

(AS8 I line2232)

(4) 看對方一眼後做其它的事：CB2 在下例箭頭 (H) 中，以無聲的口語沈默，伴隨看著對方一眼後做其他事的行為來回應上一位說話者。

- (A) →\*CA2: 二十分鐘.
- (B) →\*AS2: xx.
- (C) →\*CA2: 六個七個八個九個.
- (D) →\*AS2: 從你頭上飛過去.
- (E) →\*AS2: 會怎麼樣呢.
- (F) →\*AS2: 打你頭打你.
- (G) →%cod: \$意義
- (H) →%com: CB2 在 AS2 說話時先看了 AS2 一眼，但是後來卻低頭不理會 AS2
- (I) →\*CB2: 0[≠!沈默].

(CB2 III line1660)

(5) 用行動表示拒絕認同：下例箭頭 (I) 中，CB3 以無聲的口語沈默，但用行為來表示拒絕或認同意見來回應上一位說話者，

- (A) →\*AS3: <打打打到> [<] 別的地方去啊.

- (B) →\*CA3: 他被綁住了。  
 (C) →\*CA3: 傑尼。  
 (D) →%cod: \$中斷  
 (E) →\*CB3: 你不要。  
 (F) →\*CA3: 沒有啦。  
 (G) →\*CA3: 不要用我。  
 (H) →%cod: \$意義  
 (I) →%com: CA3 有點指責 CB3, CB3 退回原來的位置上, 沒有說話  
 (J) →\*CB3: 0[=!沈默].

(CB3 III line 582)

#### (四) 反饋信號的表現

在會話過程中, 反饋信號扮演著促進雙方對話順利進行的角色。在例一箭頭(D)中, CA5 話的用意是要打 AS5, AS5 這時候突然出現笑的副語言反饋信號, 其實是不適當的, 是以下一句 CA5 又重複說一次要打 AS5 的話。另外, 在例二(C)中, CA9 表達身體痛的意思, 但是這時 AS9 卻給予不適當的笑(反饋信號), CA9 便又回應 AS9 亂來, 這樣的情境在普通兒童中並沒有出現。可見, 亞斯柏格症兒童在反饋信號量的次數上雖然與普通兒童沒有顯著差異, 但是在應用的時機與內容上卻是有問題的, 這也顯示他們在溝通時「質」的問題多於「量」的問題。

例一：

- (A) →\*CA5: 唉 唷。  
 (B) →%cod: \$簡單  
 (C) →\*AS5: 媽 嚕 來 +/。  
 (D) →\*CA5: 我 不 想 要 原 諒 你 啦  
 AS5。  
 (E) →\*CA5: 我 今 天 我 想 要 把 你  
 揍 到 流 鼻 血 你 知 道  
 嗎?  
 (F) →%cod: \$簡單  
 (G) →\*AS5: 0[=!笑].  
 (H) →%com: 笑在這個時候的表現其實是

不對稱的

- (I) →\*CA5: 我 今 天 想 要 揍 你。  
 (AS5 II line 2971)

例二：

- (A) →\*CA9: 唉 呦。  
 (B) →\*AS9: 碰。  
 (C) →\*CA9: 很 痛 耶。  
 (D) →\*AS9: 0[=!笑].  
 (E) →%com: 在上一組中, CA9 的口語表現出痛的感覺, 但是 AS9 卻笑了出來, 這樣的鄰近對組不相稱  
 (G) →\*CA9: 都 被 你 搞 亂 用 的。  
 (AS9 I line 2113)

綜合以上質性研究資料發現, 亞斯柏格症兒童不論在話輪類型、打斷及反饋信號的表現上都有出現上下文脈絡的不相符而導致普通同儕有負向的回應或更清楚的覺察亞斯柏格症兒童對話內容的異常。

## 結論與建議

### 一、結論

學前亞斯柏格症兒童在國內外的研究處於起步階段, 欠缺深入且全面的了解。依據本研究的問題, 綜合質、量化資料分析的發現歸納如下：

#### (一) 話輪類型及連續性表現

量化統計 U 考驗結果顯示, 亞斯柏格症組兒童在話輪類型及話輪連續性的表現上與普通兒童沒有顯著差異。但在獨白中兩組達顯著的臨界值 (P=.050), 有可能是因個案量不足或因普通兒童自我中心語言現象仍未消失所影響。

質性分析發現, 亞斯柏格症兒童在話輪類型經常出現上下脈絡不相符的現象, 也就是鄰近應對的問題, 普通兒童則沒有相同的問題。

上下脈絡或主題不相襯的狀況會影響亞斯柏格症兒童與普通兒童的相處。

### (二) 打斷的表現

量化統計 U 考驗結果發現，亞斯柏格症兒童在簡單打斷及總打斷次數顯著多於普通兒童，但在插入打斷及被打斷，兩組兒童則沒有顯著差異。

質性分析發現，亞斯柏格症兒童較常使用不適當的音量或音質打斷對話，且打斷的內容常會有重複打斷或是上下文脈絡的不相符的狀況產生，使得打斷的行為會更加容易為對話者所覺察。

### (三) 沉默的表現

量化統計 U 考驗結果顯示，兩組兒童在三種沉默的表現上皆沒有顯著差異。質性分析發現，因研究者未將沈默行為所展現的內在意義做編碼，而是單就兩組兒童在被選人沈默時所表現的行為歸納分析發現，兩組兒童在被選人沈默時所表現的行為有以下五種：

1. 作自己的事情，沒有回應
2. 延宕一會後才回答
3. 看著對方沒有回應
4. 看對方一眼後做其他的事
5. 用行動表示拒絕認同等

### (四) 反饋信號的表現

量化統計 U 考驗分別針對兩組兒童在語氣詞、實詞、副語言、總反饋信號及各種重疊反饋信號進行無母數統計分析。考驗結果顯示兩組並無顯著差異。

質性分析發現，分析上下文的脈絡後卻發現，亞斯柏格症在反饋信號使用的時機及內容上，並不適當。

### (五) 掌控能力的表現

量化統計 U 考驗結果顯示，定量掌控的結果中，兩組兒童在有排除獨白話語及沒有獨白話語的總字數考驗結果上，皆沒有顯著差異。參與掌控的結果顯示，亞斯柏格症兒童在

簡單打斷的表現上顯著多於普通兒童。

質性分析發現，亞斯柏格症兒童簡單打斷後並沒有獲得正向的回應，如錯誤預測的簡單打斷、處在不同遊戲情境打斷的被察覺，這樣的結果便如 Itakura (2001) 所指出的，如果打斷沒有獲得正向的鄰近回應的話，說話者便只有展現參與掌控的能力，而沒有連續掌控的能力。這樣的能力顯現在日常生活中可發現，亞斯柏格症兒童會經常性的打斷別人的談話，但卻無法成為整個連續性話題或談話的控制者。

## 二、研究限制與建議

### (一) 研究限制

#### 1. 研究情境及對象之限制

本研究所收集的語料，研究對象只有亞斯柏格症兒童及其同儕，情境只有自由遊戲情境，故無法推知亞斯柏格症兒童與不同年齡對象及不同語言情境的語言表現是否會有所相同。

#### 2. 研究設計之限制

因為個案量不足及五歲兒童自我中心語言現象仍未消失的因素，在話輪類型中獨白次數兩組差異恰巧達到臨界值的表現，無法推論當兒童自我中心語言消失後，亞斯柏格症兒童與普通兒童獨白現象是否有無差異性。另外，在研究中量化資料雖發現亞斯柏格症兒童在沉默表現與普通兒童沒有差異，但因為研究者在質性分析的編碼時，僅就沉默者的行為做注解，並沒有對沉默所代表的意義，也就是沉默後所產生對下一位說話者的影響做探討，是以無法了解沉默在上下脈絡中所代表的功能、意義或影響。此外，在會話掌控中的參與掌控與定量掌控的結果並不一致，但是在研究中，並沒有分析三種掌控面向中最重要的連續性掌控的變項，是以無法真正得知亞斯柏格症兒童在會話掌控的能力。

## (二) 研究與實務介入建議

### 1. 未來研究建議

研究情境、對象皆會使兒童有不同的語言表現，本研究的單一情境及單種對象更是無法得知亞斯柏格症在所有情境及談話對象中的話輪轉換語用特質的表現。故建議進一步針對各種不同的研究情境及談話對象且增加研究人數進行探討。

另外，在質性分析的資料中發現，亞斯柏格症兒童不論在話論類型、打斷及反饋信號的表現中，都有上下脈絡的不相關聯、使用時機或方式的不當情形。建議未來可針對沒有關聯的情況、使用時機或方式不恰當的情形做更進一步的原因、出現時間或類型的探討。

### 2. 實務介入建議

本研究中發現，學前亞斯柏格症兒童在打斷次數上不僅顯著高於普通兒童。在內容的表現上：大聲打斷、錯誤預測打斷、關連性不強的打斷及主題不相稱的打斷，這些錯誤的打斷方式都需要教育實務工作者予以引導，使學前亞斯柏格症兒童能學習正確的打斷方式。

另外，不論在話輪類型、打斷及反饋信號所表現的上下脈絡沒有相關、使用時機及方式的不恰當的情況，也需要教育實務工作者重視之。

## 參考文獻

- 李宇明 (1995)：《兒童語言的發展》。武漢：華中師範大學。
- 李悅娥、申智奇 (2003)：自然會話中的打斷現象分析。《當代語言學》，5(1)，25-32。
- 林佳蓉、陳瑤惠 (1996)：《外籍配偶家庭兒童語言發展—平均語句長度 (MLU) 分析》。行政院國家科學委員會整合型計畫成果報告 (CNCE9503)。
- 吳啟誠 (譯) (2003)：《語言樣本分析：威斯康辛州指導手冊》。台北：心理。
- 徐大明、陶紅印、謝天蔚 (1997)：《當代社會語言學》。北京：中國社會科學。
- 陳冠杏 (2007)：《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學系博士論文 (未出版)。
- 張正芬、吳佑佑 (2006)：亞斯柏格症與高功能自閉症早期發展與目前症狀之初探。《特殊教育研究學刊》，31，139-164。
- 張耀翔 (1968)：《兒童之語言與思想》。台北：中華。
- 張顯達 (1998)：平均語句長度在中文的應用。《聽語會刊》，13，36-48。
- 黃衍 (2001)：話輪替換系統。載於束定芳主編：《中國語用學研究論文精選》(391-407頁)。上海：上海外語教育。
- 農寶嫦 (1993)：《英語課堂之言談次序：個案研究及建議》(Turn-taking in English classes: Case Study and its implications)。國立臺灣師範大學英語系碩士論文 (未出版)。
- 靳洪剛 (1994)：《語言發展心理學》。台北：五南。
- 蓋笑松、張麗錦、方富熹 (2003)：兒童語用技能發展研究的進展。《心理科學》，26(2)，368-369。
- 劉虹 (2004)：《會話結構分析》。北京：北京大學。
- 蘇建文、程小危、柯華威、林美珍、吳敏而、幸曼玲、陳李綢、林惠雅、陳淑美 (1991)：《發展心理學》。台北：心理。
- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., & Cox, A. (2002). Conversational behavior of children with asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43(5), 679-390.
- Ahrens, U. (1997). The interplay between interruptions and preference organization in con-

- versation: New perspective on a class topic of gender research. In H. Kotthoff, & R. Wodak (Eds.), *Communicating Gender in Context* (pp. 77-106). Philadelphia: John Benjamins.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4<sup>th</sup> ed., text revised). Washington D.C.: American Psychiatric Association.
- Attwood, T. (1998). *Asperger syndrome: A guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: The Clarendon.
- Barnhill, G. P. (2001). What is Asperger Syndrome. *Intervention In School And Clinic*, 36(5), 259-265.
- Beattie, G. W. (1981). Interruption in conversational interaction, and its relation to the sex and status of the interactants. *Linguistics*, 19, 15-35.
- 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.
- Berney, T. (2004). Asperger from childhood into adulthood. *Advances IN Psychiatric Treatment*, 10, 341-351.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R., & Tao, H. (1996). The conversational use of reative tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics*, 26, 355-387.
- Craig, H. K., & Washington, J. A. (1986). Children's Turn-taking behaviors: Social-linguistic Interaction. *Journal of Pragmatics*, 10, 173-197.
- Duncan, S. J., & Niederehe, G. (1974). On signaling that it's your turn to speak. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 234-247.
- Duncan, S. J., & Fiske, D. W. (1974). *Face-to-Face Interaction: Research, Methods, and Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duncan, S. J., & Fiske, D. W. (1985). *Interaction Structure and Strategy*. New York: Cambridge University Press.
- Ervin-Tripp, S. (1979). Children's verbal turn-taking. In E. Ochs (Ed.), *Developmental Pragmatics* (pp.391-414). New York: Academic Press.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*. New York: Cambridge.
- Garvey, C. (1975). Requests and reponses in children's speech. *Journal of Child Language*, 2, 41-63.
- Heinz, B. (2003). Backchannel responses as strategic responses in bilingual speakers' conversations. *Journal of Pragmatics*, 35, 1113-1142.
- Itakura, H. (2001). Describing conversational dominance. *Journal of Pragmatics*, 33, 1859-1880.
- Jacob, T. (1974). Patterns of family conflict and domince as a founction of child age and social class. *Developmental Psychology*, 10(1), 1-12.
- Klin, A., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (2000). *Asperger syndrome*. New York: Guilford.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. England: Cambridge University.
- Lyons, V., & Fitzgerald, M. (2004). Humor in

- autism and asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 521-531.
- Martin, I., & McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non-literal language problems in individual with asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 311-328.
- McConachie, H., Counteur, A. L., & Honey, E. (2005). Can a diagnosis of Asperger syndrome be made in very young children with suspected autism spectrum disorder? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 167-176.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Colorado: Westview.
- Ochs, E., Sadlik, T. K., Sirota, K. G., & Solomon, O. (2004). Autism and social world: an anthropological perspective. *Discourse Studies*, 6(2), 147-183.
- Pan, B. A. (1994). Basic Measures of Child Language. In J. Sokolov, & C. Snow (Eds.), *Handbook Research in Language Development Using CHILDES* (pp. 27-49). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pan, B. A., & Snow, C. E. (1999). The development of conversation and discourse. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 229-250). London: UCL Press.
- Rubin, E., & Lennon, L. (2004). Challenges in social communication in asperger syndrome and high-functioning autism. *Topic In Language Disorders*, 24(4), 271-285.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735. Retrieved March 10, 2005, from <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/>
- Safran, S. P., Safran, J. S., & Ellis, K. (2003). Intervention ABCs for children with asperger syndrome. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 154-165.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Retrieved April 5, 2006, from <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/>
- Schegloff, E. A. (2001). Accounts of conduct in interaction: Interruption, Overlap, and Turn-taking. In J. Turner (Ed.), *Handbook of Sociological Theory* (pp. 287-321). New York: Kluwer.
- Seedhouse, P. (1998). Conversation analysis methodology. *Language Learning*, 54(1), 1-54.
- Szatmari, P., Bryson, S. E., Streiner, D. L., Wilson, F. J., Archer, L., & Ryerse, C. (2000). Two-year outcome of preschool children with autism or Asperger's syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 157, 1980-1987.
- Szatmari, P., Bryson, S. E., Boyle, M. H., Streiner, D. L., & Duku, E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 520-528.
- Tannen, D., & Saviile-Troike, M. (1985). The Place of Silence in an Integrated Theory of Communication. In D. Tannen, & M. Saviile-Troike (Eds.), *Perspectives on Si-*

- lence* (pp.3-18). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation Press.
- Tao, H., & Thompson, S. A. (1991). English backchannels in Mandarin conversations: A case study of superstatum pragmatic 'interference'. *Journal of Pragmatics*, 16, 209-223.
- 收稿日期：2009.03.13  
接受日期：2009.06.08

## **A Study of Turn-Taking Competence in Preschoolers with Asperger Syndrome**

**Lee Hsiu-Chen**

Teacher, Taipei Municipal  
Ying-Qiao Junior High School

**Chang Cheng-Fen**

Professor, Dept. of Special Education,  
National Taiwan Normal University

### **ABSTRACT**

The purpose of this study was to compare the turn-taking competences of 9 preschoolers with Asperger Syndrome, as exhibited in their conversations and free play with 18 normal preschoolers. The main findings were as follows : (1) Turn-constructual components and chains: Quantitative analysis showed no differences, but qualitative analysis showed that AS preschoolers had problems in adjacency pairs and non-related topics. (2) Interruptions: Qualitative analysis revealed that the AS subjects had significantly more simple interruptions than did the normal preschoolers: e.g. interrupting in a too-loud voice and interrupting with a non-related comment topic. (3) Silence: Neither qualitative nor quantitative analysis showed any differences between the two groups with regard to "silence." (4) Back channels: Quantitative analysis revealed no differences between the two groups with regard to the use of back channels, but qualitative analysis showed that AS preschoolers failed to use back channels at the right time. (5) Conversational dominance: Quantitative analysis revealed no differences in dominance, but qualitative analysis showed a significantly higher level of participatory dominance in the AS as compared with the normal preschoolers.

Keywords: Asperger preschooler, turn-taking, pragmatic