

解開人際關係 之謎

自閉症、亞斯伯格症：
啟動社交與情緒成長的革命性療法

Solving the Relationship Puzzle

國北師特殊教育中心主任 楊宗仁◎審訂

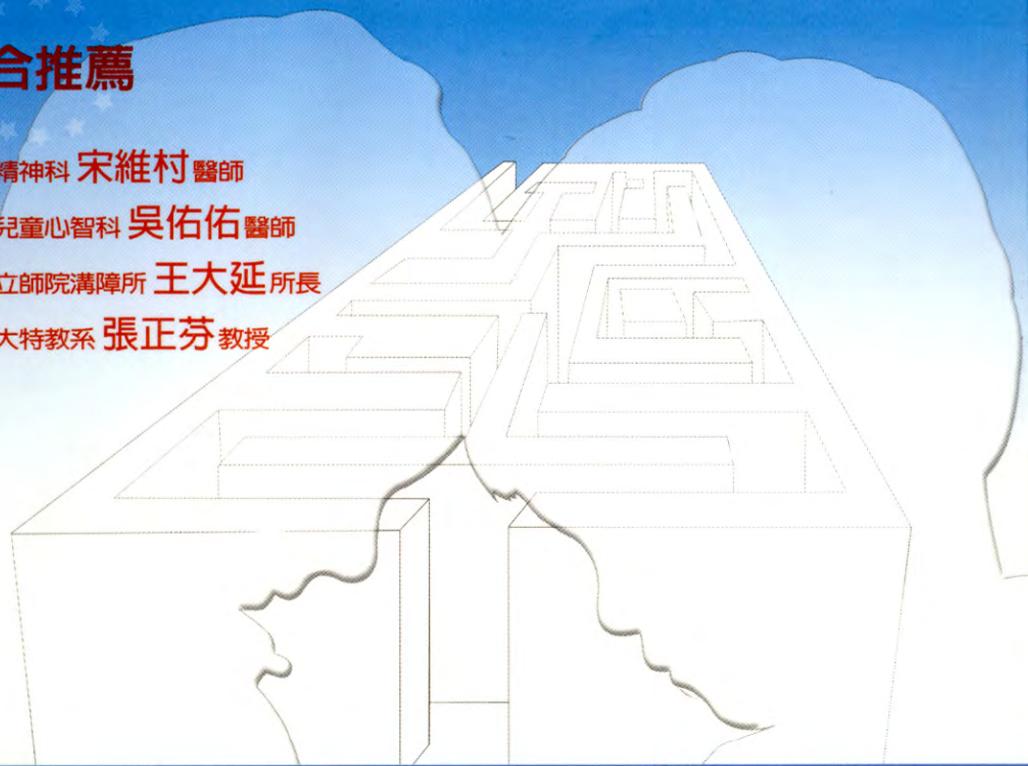
聯合推薦

台大精神科 **宋維村** 醫師

長庚兒童心智科 **吳佑佑** 醫師

北市立師院溝障所 **王大延** 所長

台師大特教系 **張正芬** 教授



人際發展介入治療法創始人

Steven E. Gutstein 史提芬·葛斯丁◎著 歐陽佩婷、何修瑜◎譯

作者簡介

史提芬·葛斯丁

「人際發展介入治療」(RDI)創始人史提芬·葛斯丁博士(Dr. Steven Gutstein)，著有《解開人際關係之謎》、《兒童人際發展活動手冊》、《青少年與成人的
人際發展介入》等。葛斯丁博士與妻子瑞雪兒共同主持
人際關係中心，也是位於休士頓的一所原創性治療學校
—君王學校的診所主任以及德州兒童醫院的診所工作人
員。身為教授、研究人員和臨床醫師，葛斯丁博士研究
、治療自閉症孩童長達二十年，因為不願受傳統療法之
限，他和妻子花費十年時間發展出這套革命性的創新治
療方法，為自閉症患者社交與情緒成長開啟一扇窗。

譯者簡介

歐陽佩婷

台灣師範大學英語學系畢。曾擔任中華民國代表團成員，赴美國華府參加「未來領袖高峰會議」(Future World Leaders Summit)。現為美語雜誌編輯，專長中英翻譯、英語教學、八字命理研究。

何修瑜

台灣大學歷史系學士，紐約理工學院傳播藝術研究所碩士，曾任雜誌採訪編輯。譯著包括《最佳人際溝通祕訣》、《別為我哭泣》、《下一個社會的60種樣貌》、《僕人領導》等。

譯者簡介

楊宗仁

美國加州柏克萊大學與舊金山州立大學特殊教育哲學博士。現任國立台北師範學院特殊教育學系副教授兼特殊教育中心主任；研究專長：自閉症、學習障礙、情緒障礙。

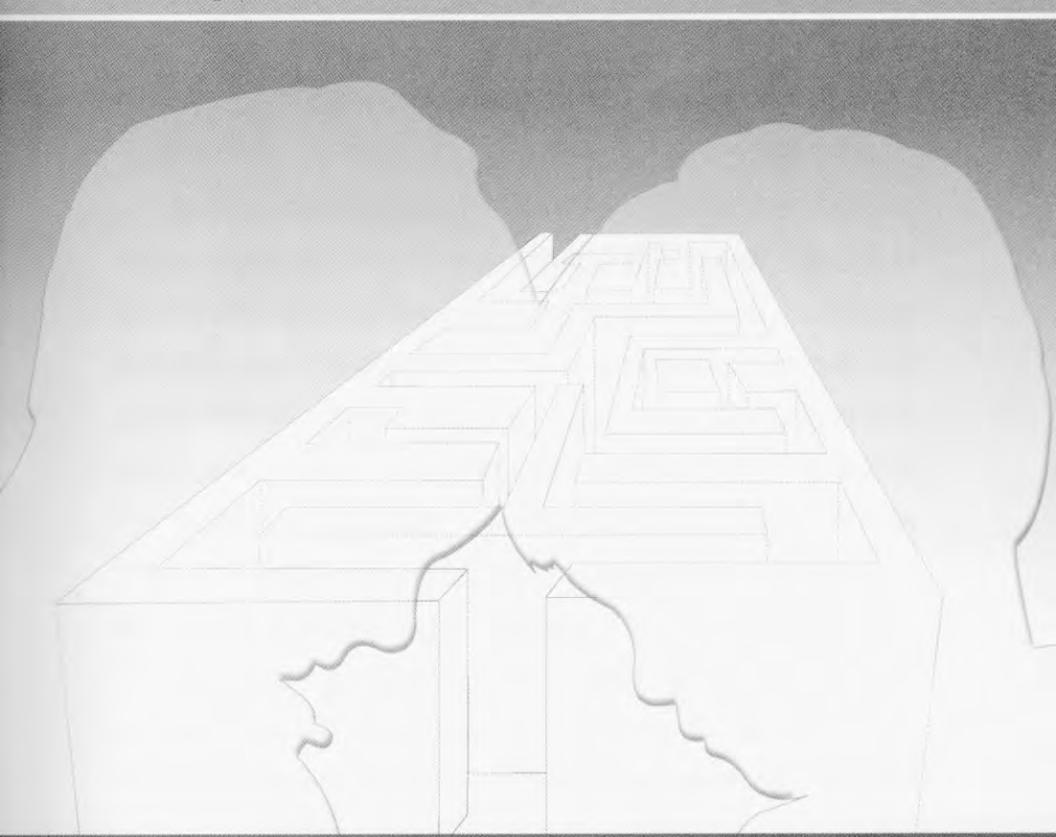
引領健康新潮流 更多好書訊息，都在……

解開人際關係 之謎

自閉症、亞斯伯格症：
啓動社交與情緒成長的革命性療法

**Autism/Aspergers:
Solving the Relationship Puzzle**

A New Developmental Program that Opens the Door
to lifelong social & Emotional Growth



Steven E. Gutstein 史提芬·葛斯丁○著 欧阳佩婷、何修瑜○譯

推薦序一

帶領自閉症者 掌握人際互動關鍵

張正芬

(本文作者為台北師範大學特殊教育系教授)

搭乘捷運時，我常喜歡觀察小寶寶和他們父母的互動，也常趁機逗弄他們。我的逗弄方式通常分成幾個步驟，當小寶寶看我時，我就對他微笑；他再看我時，我就在微笑之後開始擠眉弄眼；這時小寶寶常會愣一下，然後目不轉睛地看著我，露出睥睨的微笑。如此玩個幾回後，我會突然面無表情地看著他然後急遽地扮鬼臉，這時就會看到小寶寶的表情有多層次的變化，先是愕然，再是疑慮，之後是開懷大笑。捷運上的不期然互動，讓我和陌生的小寶寶在短短的數分鐘內建立了默契，並做了一個非常完美而不需排練的演出。

捷運上的互動看起來很簡單，不需要語言、不需要動作，只有臉部一些肌肉的牽動和眼神的注視而已，事實不然，背後存在的是互相的引導、期待、回應和樂趣。這樣的能力其實是



每一個小寶寶都具備的，他們會以這樣的能力為基礎，逐步發展人際互動。

我常常很感慨，在捷運上短短幾秒或幾分鐘就可建立的互動，在自閉症／亞斯伯格症的孩子身上卻要花上很長的時間，而這些只是最基本的互動而已；隨著孩子年齡的增長，那麼多不同的情境，那麼多不同的人，那麼多錯綜複雜的事情，需要有很紮實的社會人際互動能力才能因應。我們這群有著社會、人際困難為核心障礙的自閉症族群，要怎樣才能不在重視人際互動的洪流中被淹沒？

教育界為了協助這些有社會人際障礙的自閉症／亞斯伯格症兒童適應學校生活，除了加強教師、同儕對他們的理解、接納與正向互動外，為發展他們的社會能力，一直努力推出各種教育方案，有的以成人為媒介，有的以同儕為主；有的強調空間的安排、視覺的提供，有的重視活動或遊戲本身；有的使用腳本、漫畫、故事或影片為材料，有的採取角色扮演、直接演練；更多的是集合各種有效元素而成的套餐方案。這些方法、方案的應用，大部分的目的都是在促進自閉症者在社會互動情境能表現得更主動、更有能力、更正確、更接近正常。

大多數的時候，因為我們認為自閉症族群在人際互動的表現是不足的、沒有能力的、怪異的，所以，我們的目標就會鎖定在行為的增加與修正上。由於太急切於教導新行為、修正舊行為，一不小心就會忽略他們的心理需求，也較少細緻地去體

察他們内心深處對人際互動的感受與看法。在這種情況下，教出依樣畫葫蘆、固定而不知變通、刻板而無趣的工具性社會行為，也就不難理解。

自閉症族群中的輕症——亞斯伯格症者，他們通常很敏感，社會覺知也較一般自閉症者佳，加上他們對交友的期待，常會導致更明顯的社會挫折與焦慮，社交技巧訓練能幫助他們學會或修正一些行為，減少一些挫折，但很多時候，並不能真正滿足他們的社會性需求，也無法為他們帶來人際互動的樂趣。

本書的作者史提芬·葛斯丁博士以其豐富的臨床經驗，很銳利、精準地指出指導自閉症者社會人際互動時的關鍵所在。他所開創的「人際發展介入治療」(RDI) 計劃，是一套非常有系統而重視互動過程中「相互諧調」、「情感交流的共鳴」、「分享樂趣」的治療計畫，將社交技巧教學帶入一個嶄新的階段，相當程度地補足了現行教導社會人際互動過程中不足的部分。

本書由具體而系統的「人際發展評估」開始，一步步呈現以評估為基礎的系統化教學，並很巧妙而靈活地應用諸如結構教學、增強、示範、模仿、隨機教學等策略。本書的另一特色是透過描述生動、比喻貼切、優雅而溫馨的筆觸，輔以實例的介紹，將每一個實施環節都做了詳細而周延的說明，並提供引導與療法提示，使閱讀者容易掌握要點與精神，很值得推薦給家長、教師與關心自閉症族群的人士閱讀！

推薦序二

協助自閉症孩子 突破人際互動障礙

吳佑佑

(本文作者為長庚醫院心智科主治醫師)

美國兒童精神科醫師李奧·肯納（Leo Kanner）在一九四三年的論文中，最早對幼兒自閉症（*Infantile Autism*）的症狀做了明確的定義；同期，奧地利的兒童精神科醫師漢斯·亞斯伯格（Hans Asperger），在一九四四年也提出了亞斯伯格症（*Asperger's Syndrome*）的診斷，所描述的病童與自閉症孩子有著許多相同的特質。至今六十年後，美國精神疾病診斷標準第四修正版（*DSM-IV-R*）和世界診斷分類標準第十版（*ICD-10*），將亞斯伯格症及自閉症均歸於廣泛性發展障礙（*Pervasive Development Disorder*）。主要的核心症狀有三：

一、人際互動上有質的發展障礙

這群正常智能的高功能及亞斯伯格症的兒童所呈現的症狀，多為：

- 講話不看人眼神，不會適度地使用眼神、面部表情、肢體語言，以達到溝通及社交性互動的目的。
- 在情感交流上與同年齡的孩子比較，明顯有缺失，不易發展出好品質的同儕關係。
- 情感表達上，如安慰他人、與人分享自己的或他人的快樂，都有困難。主要給人的感受是，不易產生社會情緒的互動關係，造成人際互動上的嚴重缺失。

二、溝通方面的障礙

對患有高功能自閉症與亞斯伯格症的兒童而言，沒有「講話」的困難，但在理解語言上，仍有相當的障礙，語言理解多從字面上解釋，較無法了解深層的語意；語言互動上，亦較會出現維持一來一往的對話，內容多以表達自己感興趣的話題為主，對別人的反應有時並不在意。

三、固執性行為

能力好的自閉症與亞斯伯格症孩子，對興趣的喜惡十分明顯，且不易受他人影響，有些孩子喜歡討論火車時刻表、飛機時刻表、電腦程式，有些孩子迷戀著星球、太空、歷史偉人……各種知識都有可能與一般孩子相似；所不同的是，他們除了談自己感興趣的話題外，很難與他人互動，「極度的執著」。

以上三核心症狀對孩子的人際互動造成極大的困難，因他們的非口語行為，如視線接觸、面部表情、身體姿勢有顯著的障礙，且缺乏主動尋求與他人分享興趣或活動的行為，所以缺

乏社會或情緒的相互關係。在家人的關係方面，較少出現陌生焦慮、分離焦慮，較少依戀行為，手足關係較少互動，失親的反應較淡漠。在同儕朋友方面，因患者興趣的狹窄、社交技巧的缺陷，情緒解讀與表達上能力的障礙，無法發展出符合年齡水準的同儕關係，進而影響其在感情世界發展良好的親密關係。

然而，在高功能自閉症及亞斯伯格症孩子成長的早期，其成長的過程花很多時間學語言，之後再學規矩、學功課，但是在某些特殊能力方面，如人際社會互動能力、象徵想像性遊戲能力，相對地不被重視。

《解開人際關係之謎》所提到的，就是長期在教育亞斯伯格症及高功能自閉症的孩子較易被忽略的領域，「人際關係」是作者數十年臨床經驗的整理及分享，有著理論為基礎，更可以幫助讀者了解及使用。本書先將人際互動、社交表達的發展及技巧，做了更清楚的介紹及定義，就不同發展年齡應有的互動技巧做詳細的介紹，幫助讀者更能發現及了解在這些領域發展有困難的孩子；更進一步地提供治療目標，按部就班，逐步教導讀者治療原則及策略。

首先，要建立人際關係的基礎，由簡單的模仿進而學習到互動的基本原則，以不斷在重複練習中學習的方式，運用角色扮演的方式，進入學習歷程，教孩子從被動到主動地學習與他人成為合作的夥伴，及分享彼此的興趣、活動，進入合作互動



遊戲。最終的目標是要孩子能與他人建立平等互惠的人際關係，分享彼此的内心世界，成為真正的朋友。

研究指出，高功能自閉症及亞斯伯格症的患者有較高比例憂鬱及焦慮症狀，個人長年與自閉症及亞斯伯格症的孩子工作在一起，深知要協助這些孩子完全突破人際互動障礙，是個不易到達的目標，但這些孩子的情感世界又是這麼樣的重要。這是一本很好的參考書籍及工作手冊，相信對專業人士或是家長在協助我們的孩子都會有很大的幫助。

推薦序三

爲自閉症者打開一扇窗

王大延

(本文作者爲台北市立師範學院溝通障礙教育研究所所長)

自閉症一詞是用來描述一群有廣泛性發展障礙者，其症狀包括感官、認知、動作、語言和社會情感等障礙。美國精神醫學會（DSMIV，1994）歸納這些症狀之後，訂定三項診斷標準：社會互動困難、溝通發展遲滯，以及行爲偏異。社會互動困難的特徵包括：缺乏主動溝通，不會自發性的與他人遊戲，無需使用口語的動作及姿態貧乏而單調，很少有眼神的接觸，不會與他人共同注意（Joint Attention），對於他人的反應淡漠，無法發展友誼的關係；最嚴重者，與他人互動的在社會情境中，不知如何適應，常獨自一人在角落自我刺激。

溝通問題包括語言的實用性、語意的了解及語言結構困難。語言實用性困難發生在社交性用語，及主動與他人溝通的能力產生了障礙，例如高功能自閉症者或亞斯伯格症者可能了解他人談話的內容，但是在回答他人的問題，或需要臨機反應

的聊天、對話時，顯得僵化、不知變通，甚至不斷地用電視節目中的對話回應他人。因此，與他人言談對話時，難免言不及義、枯燥乏味，不易了解語意。自閉症者經常使用暗喻性的語言，在談話中，不知其口語表達的真正意義，常令人墜入五里雲霧中。語言結構的困難則在於文法錯誤，造句法不合理。

偏異的行為包括：反覆不停地搖擺，儀式行為，刻板動作，沉溺性的興趣，一成不變的例行公事行為以及自我刺激行為等。行為偏異常導致自閉症者過度沉迷於某些事物，而妨礙學習生活必備的技能，例如，幼兒自閉症者常一成不變地排列物品、玩具、積木，每當排列的圖形被移動、破壞，情緒反應便會十分激烈。其他的刻板行為包括搖手、身體搖晃、扭轉等。自我刺激的行為則包括吮吸，聞他人身上味道，手握柔軟的東西，眼睛盯視著轉動的東西，手不斷地摀住耳朵或拍打等行為。

從定義可知，一位典型的自閉症者必須符合上述三項標準。然而有些個案只具有一個或兩個特質，並非擁有全部的特徵，因此自閉症光譜（Autistic Spectrum Disorders）一詞即成為「廣泛性自閉症」之代表，亞斯伯格症即是自閉症光譜之一，此症狀患者智商至少七十以上，而且需具兩個明顯的特徵，即是社會互動困難與偏異行為，此症狀幾乎與高功能自閉症者無異，唯一能區別兩者的是語言表達的流暢性有差異；對亞斯伯格症患者而言，口語表達幾乎沒有困難，但是亞斯伯格

症者雖然有正常的音調、發音、造句法、語意了解等能力，但不一定具有使用的功能。他們只談自己有興趣的主題，或以自我為中心，行為顯得活躍而怪異或不當地親近他人。因此，在溝通上，仍存有困難；相對的，高功能自閉症者顯得畏縮、口語溝通極少，對他人缺乏興趣。

近年來，許多學者研究的焦點聚集在自閉症者的社交互動能力之探討。賽門·巴倫柯翰博士（Dr. Simon Baron-Cohen, 1998）最早研究自閉症者的心智結構問題，及心智理論（Theory of Mind），許多研究結果證明自閉症者無法了解他人的意向、行動、情緒與思考，因此無法玩扮裝性的遊戲。從遊戲的觀點言之，層次的高低依次為：操作性遊戲、功能性遊戲及象徵性遊戲。自閉症者始終停留在操作性遊戲階段，局限性極少的活動且所操作的物品與感官有關。一旦給予自由活動則出現不停地反覆操作性活動與動作，而且樂此不疲。主張心智理論的學者認為教導自閉症者社交技能，需教導讀心（mind-read）的能力，讓自閉症者學會認知他人的四種主要情緒：高興、害怕、生氣、憂傷，才有可能成功的與他人互動，此論點與彼特·哈布森（Peter Hobson, 1996）看法頗為一致，皆認為無法了解他人的知覺與情緒，導致自閉症者社會互動困難。

自閉症者成熟的社會技能需以心智能力為基礎，配合後天的教育才能克竟其功。久周文化出版社有心推動特殊教育，關心弱勢團體，愛心值得感佩；尤其本書作者史提芬·葛斯丁是



一位知名的學者，多年來專注於自閉症社交能力之研究，成果頗為學者所推崇。久周文化出版社願意投入大量人力與財力翻譯本書，相信除對所有自閉症者之父母、教師有極大貢獻之外，即使是廣大的群眾閱讀本著作之後，也會對一群躲在布幕後的人們伸出援手，幫助他們成長茁壯。本書翻譯優美，文字通暢，已達到信、達、雅之層次，且內容易理解、易使用，特此推薦。

某些成果是我們難以量化的……

有時候，觀眾看了我們病人錄影帶的時候，流露出的反應——觀察到病人其實有自發性、彈性、即時的協調性，甚至能與人激發出情感的火花，在在顯示出這些病人根本就不會是自閉症患者。

在錄影帶裡，也可以聽到孩子們一組一組在走廊上的嘻笑聲，做出像一般孩子的舉動；或是看到他們好友地走進候診室時，頓時閃閃發亮的一雙雙眼睛。

父母的焦慮解除了，取而代之的是滿心的喜悅。這些家長會告訴我們：「我的孩子開始會主動想跟我玩，要玩什麼遊戲都可以。我的孩子就在房間那頭看著我，對我微笑，讓我知道這一切都是美好的。他會注意到我的表情，並走向我，問我是不是在難過。」

這原本都是自閉症孩童父母一輩子都不敢奢望會發生的場景……

目 錄

推薦序一	帶領自閉症者掌握人際互動關鍵 / 張正芬
推薦序二	協助自閉症孩子突破人際互動障礙 / 吳佑佑
推薦序三	為自閉症者打開一扇窗 / 王大延
前 言	17
簡 介	23
第一章	個案研究：伊薩克
第二章	經驗分享
第三章	自閉症：缺乏經驗分享的人生
第四章	人際發展介入
第五章	治療原則
第六章	第一級：建立人際發展的基礎
第七章	第二級：成為見習生
第八章	第三級：你和我：合作的最佳伙伴
第九章	第四級：分享我們的世界
第十章	第五級：分享我們的心靈：內心世界遊戲
第十一章	第六級：真正的朋友
後 記	339
附錄一	名詞解釋
附錄二	經驗分享的六個級別
附錄三	自閉症兒童社交發展研究概要

前言

所有正常孩子的父母都知道，習得社會生活的常識規範，只是兒童心理發展的早期經驗。幼兒一歲前的生活，有好幾千個小時，是由親子間互動的喜悅、愚蠢可愛的小遊戲，以及親子玩樂的有趣刺激所組成的，也就是在這個期間，培養出兒童心理發展更加關鍵的一項元素。心理發展研究學者丹尼爾·史登用舞蹈來比喻，解釋兒童與他人最早期的關係建立：這是人類關係的出現，藉由與舞伴之間的「舞蹈動作」，心無旁騖地享受與舞伴跳舞的快樂。

患有自閉症的孩子在這頭一年的心理發展，便出現了嚴重的問題，打斷他們與父母正常互動的「舞蹈」，成為未來心理發展出現障礙的主因。儘管父母做了最大的努力，自閉症嬰兒仍舊無法理解我們臉部表情或手勢持續變化的固定模式。自閉症兒童無法學會跟父母一起跑動，不跟父母分享他們獨特的想法，也不會對其他人不同的想法感到好奇。他們不像一般孩子想拓展自己的社交圈子，也不願意探索新事物，而是把自己的社交圈子縮小到自己能夠理解的範圍之內。

自閉症孩子的最大悲劇在於，這個病奪走了他們在童年時期該有的無數歡樂、好奇心，以及創意的刺激，而這些都是一般孩子能享有的。自閉症孩子的社交世界常常變成過度照本宣科，甚至是混亂無解的場景。社交關係並非自閉症孩子獲得安全感、快樂與見識嶄新事物的中心，反而變成他們壓力與混亂的主要來源。也難怪大部份患有自閉症的孩童，甚至成人，都極度缺乏學習社交技能的動機。因此，我們常看到許多自閉症患者對電腦、錄影帶等等，有過度狂熱的興趣，因為這些事物提供給他們的刺激是高度可預測的，即使這些狂熱的興趣意味著他們必須付出與世隔絕的代價。

我們是否應該試圖治療自閉症的這個核心缺陷？希望讓自閉症患者體驗到一般人對情感關係的正常渴望是否合理？自閉症患者是否能學會與他人的情緒產生共鳴？某些人認為自閉症是種天生的神經缺陷，使得他們缺乏與他人互動的能力，所以，治療這樣的缺陷只會圖勞無功。

我們已不再相信「自閉症患者在他們的世界裡會比較快樂」這種說法，然而，許多專家、甚至某部份家長都含蓄或明確地認為，自閉症患者只要學會固定的幾套社交「劇本」，以及機械式的行為反應即可，因為這些就足以讓他們應付粗淺的社交行為了。另一部份專家與家長則相信，教會自閉症患者一套適當的社交行為模式，能使他們較被同儕所接受，確保他們能融入正常的社交情境裡。事實的確如此，成果也頗為顯著。

但是，若我們接受了如此狹隘的成果，失去的會是什麼？用這種機械式的方法教導自閉症患者，就像把我們自然的舉止反應、即席的想法、喜悅與偶有的愚蠢行徑，都從平日的社交行為剷除；因此，用這種方式教自閉症患者從事人際互動，就算成功，在理論根據上仍舊站不住腳。這樣一來，我們教會他們用的只是空洞荒蕪的社交場景。其實，我們每個人一生都在追求一個伴侶，能與我們分享心底最深層的想法與恐懼，讓原本孤獨的自己變得完整，讓「我」變成「我們」，攜手對抗世界的挑戰……等等，以及其他在人生中感受到存在價值的重要時刻，但在教導自閉症患者的過程中，卻明顯地忽略了這些關鍵內涵。簡言之，自閉症患者這麼努力辛苦地對抗自己先天的障礙，試圖理解這個混亂的世界，如果忽略這些關鍵內涵，他們的努力也就全都白費了。所以，在教自閉症患者學會劇本式的社交技巧前，要先讓他們充分體會學習這些技巧的理由——把這些技巧應用在實際社交情境上所獲得的回饋。

當自閉症患者只是用背劇本的方式學習社交技巧時，是無法理解與人互動的真正含意的。就像在學探戈或Foxtrot的舞步，只是一步一步呆板地死記，卻沒有去理解為什麼要在擁擠的舞池裡跟舞伴跳舞的意義。他們只是傻傻地把自己的行為赤裸地表演出來，無法判斷自己的行為是否符合前因後果，也無法察覺旁人會怎麼解讀自己的行為，更缺乏能力來配合搭檔的回應，而立即調整自己適當的反應。自閉症患者的行為裡欠缺

「同步性」——也就是「時機感」。

這種怪異且悲哀的先天性社會互動障礙，甚至會發生在「高功能」、所謂高智商的人士身上，是很令人錯愕的。一般人都會讓自己與他人的接觸保持適度的距離，而這些自閉症患者卻常侵犯他人的私人空間而毫不自覺。自閉症患者所表現出的情緒反應並非針對任何人，他們的言行舉止完全不會顧慮到旁人的反應。

即使身兼心理治療師、父親與丈夫三重角色多年，有時我也會忽略情感關係中最關鍵的部份，只要一不小心，就會陷入自己的自閉情境裡。或者，我過於偏重複雜高深卻流於空泛的「角色劇本」，例如：當個負責的好父母、盡義務的丈夫，以及從事專業的心理治療，反而因此忽略了單純分享喜樂的時光。所幸我常在生活裡得到提醒，比如說，某天我坐在餐廳裡，鄰桌有個小嬰兒正好瞪著大大的眼睛好奇地看著我，此時我便「被征服了」——沒有言語可以描述這個小嬰兒注視著我所產生的奇異能量。我不自覺地開始對小嬰兒做好笑的鬼臉，亂比一些好玩的手勢動作，如果在其他情況下，被人看到我這麼搞笑的話，大概會被當成神經病吧。當時的我認為，這種小小的互動時光，對於情感關係的維持不會有多大幫助。和小嬰兒玩後沒多久，我便又回神繼續本來在腦中思考的事情。天啊，我竟然對剛剛發生在我身上的重要發現視而不見。

幸運的是，我每天都有機會能和自閉症孩子相處，他們時

時刻刻都在讓我領悟到，每個人都需要與他人在情感上產生聯繫的基本需求。我好奇地看著他們在航行的過程中，望著前方遼闊的海洋。我感受到他們的絕望，因為他們無法與他人建立起最基本的友誼橋樑，不得不緊緊攀附著自己在生活中僅有的少數依附，不敢放手，也怕從此找不回自己。我也知道，他們最能感受到存在於我們日常生活中，人與人之間的巨大鴻溝，因此，他們也最能珍惜自己辛苦透過各種治療方式學習所建立起的情感橋樑。

我把這本書獻給他們。

史提芬·葛斯丁博士 著
於 德州 休士頓
2000年12月

簡介

啓程

——個天生缺乏某些正常功能的人，你要如何教導他克服嚴重的神經障礙，並且使他充分融入情感交流的世界？約莫十年前，我開始踏上尋找這個答案的旅程。當時，我打算辭去醫學院教授的教職，選擇離開學術領域，從事私人執業，意味著必須放棄高額的研究費，以及研究助理團隊。但儘管有重重阻礙，種種不去想這個問題的藉口，心中仍舊有股動力驅使我去解答這個問題。這樣的悲劇每天都在我身邊出現，與其被動地等別人研究出解決方法，不如我自己主動投入。

從來不會有人主動邀請患有自閉症的孩子到家裡玩，自閉症孩子與正常孩子的友誼即使存在，也是非常稀少而膚淺的。自閉症青少年無法約會，也不會跟同儕混在一起，更別提參加畢業舞會了。除了與少數較親近的家人相處以外，多數自閉症成人終其一生多半過著孤立獨居的日子，無法結婚、組織家庭。即使某些擁有高智商的自閉症患者，由於缺乏與人合作共

事的能力，無法敏銳地理解同事的感受與需求，導致常在工作上遭到被裁員的下場。

無論我們用何種方式協助或治療自閉症患者，如果無法幫他們克服融入情感交流的障礙，那也等於宣告他們一輩子都得空虛度日。我下定決心要解決這種困境，找出一套方式，讓自閉症患者得以與他人建立起情感的橋樑。

我見識過太多非自閉症人口（所謂的正常人）對自閉症的偏見與誤解，所以我很早就領悟到，自己必須對抗這些問題。其實，自閉症患者在自己的世界裡活得並不快樂。他們也會對自己的父母、家人表達情感與愛意，並非困在牢不可破的心牆裡，他們也是群居的動物。許多患者甚至不需要經過治療，便能自我發展出廣泛的社會行為與興趣。自閉症的多種症狀，像是語言障礙、嚴重的知覺受損、妄想、強迫行為等，不見得會發生在每個患者身上。他們可能擁有異於常人的高智商，也可能飽受知覺嚴重受損之苦。

自閉症是種複雜的失調症狀，相同的病徵不會出現在兩個患者身上。一開始人們覺得自閉症並不常見，但近年來，自閉症的發生幾乎如同傳染病散播一樣。儘管引起了專家與一般社會大眾的注意，自閉症這個會剝奪一個人與他人分享感情能力的病症，對所有人都仍舊是個未解之謎。雖然每個案例之間存有許多差異，但他們年幼時，就會開始出現一種共同的缺陷，導致未來人生路上坎坷艱辛。

二十幾年前，當我還只是個年輕的醫學院助理教授時，絕對無法預料到自己竟然會將職業生涯的後半段，狂熱地貢獻在研究自閉症的新療法。當時我在自閉症研究這個領域裡，幾乎沒有任何經驗，也不算受過這類訓練。我的本科是家庭醫師與臨床研究學家，研究的是重症孩童復原後的親子互動效能。現在回想起來，根據我過去的錯誤觀念與早年有限的訓練知識，我對有自閉症傾向的孩子所能提供的幫助，是少之又少的。

然而，從職業生涯初期，我便一直嘗試要理解情感關係的真義。童年時期，由於家母罹患癌症，隨後過世，多年來，使得我處於情感缺乏依附且孤獨的狀態。在其他朋友家度過的時光，我開始會敏銳地觀察他們，渴望獲得在一般家庭裡能輕易找到的體貼與溫暖。我永遠都是別人家裡的客人，能得到接待家庭的容忍，甚至歡迎，但與家人最深層的情感關係上，我永遠都只能是個局外人。

當我離開學術界，開始自己執業之後，我已小有名氣，大家都知道我樂於治療人人口中所謂的「苦差事」病例——那些讓其他人困擾、甚至害怕的幼兒與青少年。無論我的病人年紀大小或問題種類，我把工作投入在提供他們參與情感交流的經驗，使他們相信，無論先天的障礙有多嚴重，自己都可以在人生中與他人建立起親密的感情。

由於我樂於接受挑戰的個性，無可避免地，我常會接觸到有自閉症傾向的孩童。這些情感互動的天生局外人，儘管我與

他們身為局外人的原始理由完全不同，但回顧我的個人歷史，同樣無可避免地，我絕對能與他們產生深刻的交集。

我指導了許多社交技巧分組活動，使用最新的行為改變技術來治療數十個自閉症孩童，但治療的成果卻令我大失所望。我向同事請益，想確認我使用的是否是最有效的方法。令我訝異的是，同事竟然告訴我，由於這些孩子的先天障礙，我的治療已經算很成功了。我的病人能與他人產生更多的眼神接觸；他們能使用的社交情境內容變多了；社會化程度也增高了——他們學會輪流排隊，也能遵守更多規則；同儕也漸漸能夠容忍他們的存在。某些病人甚至可以與一般學生一起上課，有限度地被同儕所接納。

儘管我的治療成果已獲得同事的肯定，我依然深信，我的治療方式遺漏了什麼。我採用各種可用的介入療法，但這些療法似乎都只是在教導自閉症患者進入極為表面的社會互動圈套裡，而非讓他們學會培養感情關係的內在經驗。

我的病人努力試著做出有限的進步，他們學會在候診室看到我的時候，用毫無感情的聲音對我說：「哈囉，史提芬醫生。」他們學會對我微笑、向我道別、向人開口告知自己的需求。某些孩子學會應用更複雜的社交情境內容，他們能辨認正確的語言結構，也了解教室規則，還能得到非常好的操行分數。他們會與他人產生良好的眼神接觸，少部份的病童除了能表達自己的情緒以外，還能正確地解讀他人的情緒。但即使是一

這類已經能展現高度行為能力的自閉症病童，他們的能力仍舊不足以與其他正常孩子建立起能真正相互關心的友誼。

在我的病人當中，沒有人能真正學會對我的感受產生純粹的好奇心，沒有人可以獨立靠自己跟同伴維持一段普通對話的主題，也無法與對方分享自己心靈脆弱的時刻。我所採用的療法一定是遺漏了某個關鍵，讓他們還是學不會友誼的精義。

有一個沉痛的案例，成為我下定決心研究出另一套治療方式的轉捩點。在一個患有亞斯伯格症（高功能自閉症）的病童尼爾的要求下，我花了許多時間教他怎麼跟朋友玩「敲敲門／誰在敲門啊？」（Knock knock. Who's there?）這個常見笑話的默契。他現在可以在不同的熟悉情境下玩得十分順暢。

「敲敲門。」	「誰在敲門啊？」
「香蕉在敲門。」	「香蕉誰啊？」
「敲敲門。」	「誰在敲門啊？」
「香蕉在敲門。」	「香蕉誰啊？」
「敲敲門。」	「誰在敲門啊？」
「橘子在敲門。」	「橘子誰啊？」
「你不是應該高興我沒繼續回答你香蕉嗎？」	

他跟一些配合度高的成人練習過之後，該是跟一般孩童做實際演練的時候。他第一個試驗的對象是個學齡前的小男孩，

這個小男孩並不熟悉這個笑話的玩法，尼爾一如往常，開始對他講這個笑話，但對方卻給尼爾出乎意料的回應：

「敲敲門。」

「誰在敲門啊？」

「香蕉在敲門。」

「哈哈哈！好好笑！」

這個小男孩用愉悅的笑聲來回應尼爾的笑話——這才是說笑話真正的目的，但是，尼爾卻對同伴的反應感到憤怒、挫折。在我中斷兩人的對話之前，尼爾一直在強迫已經被他嚇壞的同伴，依照他認為「正確的」笑話劇本回答：「香蕉誰啊？」尼爾無法像一般人，把同伴的反應當作笑點而一起大笑，我竭盡所能地教會尼爾玩這個笑話，結果卻變成他無法跨越的殘酷障礙。

我可以預見這些可憐病童未來空白的人生，但我不想看到這樣的結果。我要我的病人體驗與人交往的快樂，而非只是透過機械式的訓練學習，只能呆板地演出我們指導的社交劇本。若採用現有的社交技巧指導方法，似乎只能讓他們學得感情關係的皮毛而已。他們可以學會某種行為模式，但卻無法像一般人一樣，具有時時刻刻表達情緒、解讀情緒的能力，而這種能力不僅是我們情感的依附，也是生存的憑藉。

我知道，我無法讓每個病童有相同幅度的進步，也無法讓他們所有人都達成相同的目標；但是，無論他們的能力高低或

先天障礙多寡，我想給予他們的不只這些。我希望我的病人看到我走進候診室時，自然地對我笑，不是因為我會給他們M&M巧克力當獎品，而是因為他們見到我很開心。我希望他們和自己的小組伙伴能因合作而產生活潑的互動。我希望尼爾可以了解講笑話的意義，就算同伴給的是「錯誤」答案，也能與對方開懷大笑。我希望我的病人不僅能對自己有興趣的主題產生好奇心，還能主動關心他人的感受、了解他人心中的想法。我甚至夢想有一天，他們能像普通人一樣，愛上喜歡的人，並使自己付出的愛得到回報。

我必須先找出一些基本問題的答案，才能繼續我的研究。這些基本的問題是：即使是能力相當好的自閉症患者，與一般人一樣，同為身處於這個世上的人類，為什麼他們注定一生都被迫處於心靈封閉的狀態？為什麼上帝賦予某些人極高的天賦或智商，卻讓他們一輩子都無法學會一般三歲小孩都有的感情能力？在他們成長的過程中，究竟錯過哪個關鍵部份的學習？又是什麼時候錯過的呢？

抱著找出答案的決心，八年前開始，我跑遍各大圖書館，花了好幾百小時，拚了命地搜尋研讀各種關於一般人以及自閉症患者情感關係發展的書籍資料，同時也向研究自閉症問題的專家請教。從這個過程當中所學到的知識，徹底改變了我對自閉症的認識，也徹底改變我的治療方式。

我驚訝地發現，研究學者判定，其實許多自閉症患者能對



有限的社交情境產生興趣，以及具有某種程度的應變能力。許多自閉症患者毋須透過治療，便能自行學會某些不需分享情緒、想法或認知的簡單社交行為。有些患者甚至能順暢地使用所謂「工具性」(instrumental) 的社交行為，因為這類行為的互動功能僅止於工具性的——想取得某樣東西、某件訊息或刺激物的一種方式。研究指出，自閉症患者在從事工具性的社交行為時，能自然表達情緒、與他人接觸眼神、做指示動作、排隊，甚至做出一般人認為自閉症患者無法做到的社會行為。

除了這種能幫我們處理生活基本需求的工具性互動以外，還有第二種相當重要的社會互動行為，我們稱之為「經驗分享」(Experience Sharing)。經驗分享唯一的目的，就是讓自己有機會與友伴分享彼此的内心世界。

在成長過程中，這兩種社會互動行為的習得方式是截然不同的。像是排隊這類工具性的互動行為，跟劇本一樣可讓人遵循演練，只要照著某套劇本演出，便可達成特定的目的。就像

一個演員只需演好自己的角色，對手戲裡的其他演員也會乖乖照著劇本演，達到預期的效果。

另一方面，與他人分享自己的經驗，需要經過一種獨特的訊息處理過程，我們將這種處理過程稱為「情感諧調機制」(Emotional Coordination)。

與他人分享自己的經驗，需要經過一種獨特的訊息處理過程，我們將這種處理過程稱為「情感諧調機制」(Emotional Coordination)。

在經驗分享的互動過程中，搭檔之間具有高度的彈性與立即的反應變化。為了成功達到互動的效果，每個人都在不斷地處理過濾自己腦海裡的資料，以對應對方傳達給我們的訊息，所以，幾乎是無時不刻地在對腦海裡進出的訊息做瞬間的判斷。這是接收互動訊息的方式，青少年間尤其注重互動的節奏與時機。只有當你隨著舞伴（搭檔）起舞、舞伴（搭檔）也能隨你起舞的時候，互動才算成功。情感諧調機制的運作要不停地進行主觀的評估，然後根據互動者之間產生共鳴的深度，做再次的評估。例如：我是不是離你太遠了？你真的了解我的意思嗎？我是不是太粗魯了？問答這類問題的過程中，能促進、維持，並且修復互動的品質，避免良性的互動演變成可怕的混亂場面。

我曾經成功教會我的病人一整套工具性的社交技巧，但卻無法協助他們培養學習經驗分享階段必須具備的情感諧調機制；所以，他們學會的是極度不平衡的社交技巧，因為我並沒有教會他們為什麼要與他人互動的根本原因。當我回頭找自閉症相關研究文獻時，發現許多學者也跟我有類似的結論。許多研究發現，自閉症應該更清楚地被定義為：在經驗分享的感情關係中，無法培養出使用情感諧調機制的能力。

自閉症研究領域的大師——在世界聞名的倫敦塔維斯塔克機構（Tavistock Institute）裡做研究的理論學家彼特·哈布森（R. Peter Hobson）認為，自閉症患者可能天生具有不同程度的

神經缺陷，這種神經缺陷會阻礙患者培養出常人能夠在經驗分享過程中處理訊息進出的能力。例如：患者無法與周遭產生情感交流的共鳴，即使他們感受到了旁人的情緒，也無法將這樣的訊息與自己的感受或個人經驗做連結，這種缺陷嚴重侷限了自閉症患者參與享受生命中最珍貴部份的能力。

我下定決心要找出是否有這麼一套治療計劃，讓自閉症患者能融入各式各樣經驗分享的情感關係裡，去渴望、去享受、去參與。令我驚訝的是，儘管許多研究都明白指出，缺乏經驗分享的能力是自閉症的主要特徵，研究室裡的發現與實際的臨床介入卻有很大的落差。竟然從來就沒有人研發出一套系統化的治療方式，來指導自閉症患者學習經驗分享的基礎。所有社交技巧的訓練方式，都只著重在指導患者做出工具性的社交互動，而這種訓練方式都是自閉症患者本來就學得會的。

我的反應是，再回頭到一般心理發展的領域裡找答案。如果要發展出一套有效的臨床介入方法，這套方法勢必要與一般正常孩子習得經驗分享能力的方法有相似的邏輯。經過幾年的分析與評估，我得到的結論是：「人際發展介入」（Relational Development Intervention, RDI），也就是本書將會提到的心理發展介入法。這套方法是依據一般兒童習得建立情感關係能力的方式發展出來的。當然，這套介入方法便不同於在自閉症治療領域裡現有的社交技巧訓練計劃。

我的專業本來就是要留意一般心理發展的複雜進程，令我

驚訝的是，在自閉症領域中，臨床介入的方式既潦草又隨便。在訓練自閉症患者社交技巧的過程中，並沒有考慮到患者本身的心理發展需求，或顧慮到患者本身是否有足夠的基本能力，來適當運用學得的社交技巧。看了大部份的社交訓練介入方式，讓我痛苦地想起了某個例子：有一次我參加學校會議，是為了討論一位有閱讀障礙的學生。大家在談論該怎麼治療他的閱讀障礙時，一位副校長竟然說，他認為治療閱讀障礙的最好方法很簡單，就是叫該學生再多讀點書，他的症狀就會痊癒了。當時我便下定決心，我最理想的介入治療方式，一定要有一套詳細的評估方式，可以準確判斷出每個患者的心理發展階段，這樣才能個別判斷患者應該從哪一個階段開始治療訓練。因此我們發展出「人際關係發展評估」(Relational Development Assessment, RDA)，我們發現這套評量是不可或缺的。

「人際發展介入」模式簡介

人際發展介入的初期情境是刻意製造的，就像個實驗室一樣，把會令患者分心的各種變項都刪除掉，幫助患者更容易做到情感的發掘。我們會在一間舒服乾淨的治療室裡做活動，這間治療室的窗戶是關起來的，看不到外面，牆上也沒有任何的裝飾。我們把視覺與聽覺上的「噪音」都降到最低，因為即使對一般人來說很簡單的背景，都很容易讓自閉症患者分心。同樣地，我們也把小玩具、小遊戲都拿掉，因為這些都會讓患

者無法專心注意到與他人互動的社交訊息。一旦把這些容易支開注意力的元素都撤走之後，便容易讓患者注意到重要的社交與情感交流的訊息。

我們慎選了一些結構鮮明、步驟簡單清楚的活動，使孩童產生動機去體驗正面積極的情緒分享與刺激。我們會逐步在這些簡單的活動中加入變化，帶入新鮮感。

做好經驗分享的互動需要非常嚴格的練習，我們一開始會看到大部份的自閉症孩子對這種活動興趣缺缺。我們花了大量的時間精力，就是要讓這些孩子能規律地得到，只有在一段好的感情關係裡才能找到的樂趣樣本。

我們也密集地訓練自閉症病童的家長要帶頭做「引導式參與」(Guided Participation)，如同正常孩子的心理發展過程中父母扮演的角色。父母在帶領孩子學會社交「舞步」的基本步伐之前，要先學會對孩子做明確的規則限制，將日常生活中使孩子分心的事物減到最少，與孩子培養出「情緒互通」的感情關係。漸漸地，當孩子學會主動在情感互動的過程中，承擔起更多互動的責任，父母便可以允許孩子在互動中加入自己的變化與創意。當然，這種嚴格的訓練活動不會只在我們的診療室進行，每週父母都會在家裡花好幾個小時與孩子練習這種活動，最後再帶到其他不同的情境做實際演練。

我們會逐步安排仔細挑選過的同伴陪伴自閉症病童做活動，讓父母不再是他們倚靠的唯一對象。一開始是兩人一組，

慢慢地由雙人組擴大為小團體，活動的情境也從一開始的診療室，轉換到較為混亂的正常世界，因為自閉症孩子長大之後，終究要回歸到現實社會中，發展自己在社會裡的角色。

過去八年來，我們為超過五百位自閉症孩童與青少年做過「人際關係發展評估」，並且治療了其中兩百位。治療是長期的，進展卻是緩慢的，一般病童需要花上好幾年跟我們合作接受治療。但是我們已經漸漸看到成果。去年，有五位長期接受治療的病童上大學了，至今表現都十分良好；事實上，甚至有其中三位病童的父母向我們抱怨，擔心他們的孩子花太多時間在社交生活上了，變得不太用功，這三對父母都對他們自己的擔心感到好氣又好笑。年長一點的自閉症孩子學會在社交互動裡掌握自己的應對，現在一般正常的同儕和他們當朋友，不再只是出自於同情或憐憫，而是因為和他們相處真的很愉快。許多我們治療過的自閉症青少年可以開始約會，甚至交往男女朋友了。

某些成果是我們難以量化的，例如，有時候，觀眾看了我們病人錄影帶，流露出的反應——觀察到病人其實有自發性、彈性、即時的協調性，甚至能與人激發出情感的火花，在在顯示出這些病人根本就不會是自閉症患者。在錄影帶裡，也可以聽到孩子們一組一組在走廊上的嘻笑聲，做出像一般孩子的舉動；或是看到他們友好地走進候診室時，頓時閃閃發亮的一雙雙眼睛。父母的焦慮解除了，取而代之的是滿心的喜悅。這些

家長會告訴我們：「我的孩子開始會主動想跟我玩，要玩什麼遊戲都可以。我的孩子就在房間那頭看著我，對我微笑，讓我知道這一切都是美好的。他會注意到我的表情，並走向我，問我是不是在難過。」這原本都是自閉症孩童父母一輩子都不敢奢望會發生的場景。

這本書是關於……

本書是座理解與治療自閉症患者社交缺陷的橋樑。本書提供了一個完整的學習架構，協助自閉症患者學習融入更深層的情感關係。藉由早期心理發展介入，仔細設計情境，慎選適當的參與同伴，並在適當的心理發展階段，逐漸納入新的活動，讓孩子一步步學到新的社交技巧，我們可以非常有效地改善自閉症患者的人生品質。

我們這個架構並非是完全創新的，家長與治療學家會發現我們的治療活動與想法似曾相識，我們也不是要否定或弱化其他形式的社交介入療法所具備的價值。本書的內容是專注在描述我們如何發展出更有系統的方式，協助自閉症患者培養出更有意義的情感關係，但這並不表示，我們不注重自閉症患者全方位心理發展（包含社交與非社交技能）的重要性。例如：學會使用語言、聽從指示、將自己的肢體動作訓練得更加流暢等等，這些都是最基本的能力，沒有人會去質疑讓自閉症患者學習這些能力的重要性。這些基本能力都是為了他們自身的生存

條件，必須達到的重要目標。在臨床治療中，我們付出相當大量的時間精力，教自閉症病童學習注意大人的舉動，接受指令，遵守基本的社交規則，以及在不同的社交情境下要有適當的舉止。幸運地，從事這些發展方面的指導方法，都已經有前人研發出來了。

本書架構

《解開人際關係之謎》這本書，會引領讀者先了解一般孩子的經驗分享是如何發展的，再對照自閉症患者在這方面能力天生的缺陷，然後，將「人際發展介入」的核心內容做個摘要。在第一章，我們會先向讀者介紹伊薩克這個孩子的個案，並且追蹤他參與我們治療計劃中幾年來的關係發展。在本書裡，我們使用的都是實際的個案病史，來說明關係的概念，以及我們所使用的部份介入療法。接下來，我們用了許多章節來探討自閉症患者在情感關係發展上的本質缺陷，與一般正常關係發展做對比。如果想了解我們這種治療方式的理論基礎，請務必要閱讀這幾章。

如果你急著想知道臨床的實際治療方式，可能會想略過這幾個章節。建議你千萬別這樣做！要是你略過這幾個部份的話，也就和其他人一樣，忽略了現今自閉症社交發展介入方式中最重要的知識基礎。讀了這幾章之後，你就會開始懂得去欣賞小嬰兒為了融入他的小小社交世界裡所付出的時間精力，儘



管一歲大的嬰兒還幾乎無法言語，也還不太會走路，你卻能看出得他們已擁有的關係發展能力。我們一直誤以爲，複雜的言辭修飾與社交劇本，就是社交世界的核心了，但讀了前面這幾章之後，去除那些複雜的外在元素，你會深入體會到真正情感關係的內在。

最後幾章介紹人際發展介入的方法、治療目標、治療原則、評量模式與治療計劃，這些章節非常詳細地說明了治療的過程，從早期專注於讓病童體驗分享刺激的喜悅，與簡單的結構遊戲，逐漸進展到強調互相協調的互動，到流暢的玩樂，最終讓病童能與同伴分享内心世界，建立起堅摯的友誼。

讓我們來一起開始這趟旅程吧！

Chapter I | 個案研究：伊薩克

我對伊薩克這孩子的第一印象是：一個身強體壯、精神飽滿，有張天使臉孔的三歲棕髮小男孩。他的眼神似乎沒有焦點，隨意游走。幾分鐘過後，他在走廊上晃來晃去，邊走邊高聲發出恐怖的叫聲，還一邊歪嘴笑著。他似乎是漫無目的地走著，也不知道在看哪裡。他的母親蘇珊跟在後面追著他跑，一把抓住他，伊薩克拚命抵抗，還是被媽媽抓進診療室，繼續和我太太瑞雪兒進行接下去的療程。

案例研究

伊薩克的舉止引起了我的好奇心，所以我走進診療室旁的小觀察室，透過單面鏡觀察他們。我看到伊薩克一直在用頭撞牆，撞的力道並不強，所以不會受傷，但是，他就這樣一直持續這種撞牆的行為，而沒有停止的打算。他的母親蘇珊把他從牆壁旁拉開，試圖將他拉回原本兩人在玩的遊戲——兩人輪流捧住對方的臉，做出好笑的聲音。每當蘇珊將伊薩克放開之

後，他又開始想四處見盪，想走到牆邊繼續用頭撞牆的儀式。這段課程——後來我知道這是他的第四次療程——接下來的半個小時，這樣的狀況不斷重複，每當蘇珊和瑞雪兒試圖想要讓伊薩克融入某種遊戲，結果都還是失敗。

伊薩克唯一感興趣並且能專注持續下去的只有兩件事：一是玩搖木馬，一旦讓他坐上木馬，他會發狂似地搖；另一件事是在沙發上玩玩具火車，他喜歡看著小火車的輪子繞來繞去，看多久都不會疲倦。他常常毫無理由地開始用頭撞牆。他不會講話，也不會試圖與人溝通。他的眼神從來不和他人接觸，也完全不想與他人分享情緒。有一次父母就站在離他幾呎近，他竟然絲毫都沒有注意到他們的存在。當伊薩克感到挫折時，會想與他人有肢體接觸，但當媽媽想抱他的時候，他卻會退縮，甚至連看也不看媽媽一眼。

和伊薩克一起生活有許多挑戰。他不像某些自閉症患者，會不定時地爆發可怕的情緒；他也不具侵略性。除了撞牆這個習慣以外，他是個被動消極的孩子，如果讓他一個人自己玩的話，他會玩得非常滿足；但如果有人想教他玩新遊戲或加入他的遊戲，他都會拒絕。他也拒絕跟人玩一歲小孩常玩的躲貓貓，就是「看不見，看不見，啊！被看見了！」這個遊戲。到了三歲，他甚至不曾和其他人玩過「官兵捉強盜」。他忽略所有其他玩伴，連只大他一歲的哥哥約翰都不理。只要有人想要教他玩別的玩具，便會驅使他又跑去坐搖木馬。

醫師在伊薩克兩歲九個月大的時候，診斷出他有自閉症。醫師告訴他的父母，伊薩克可能永遠無法跟正常孩子一起受教育，甚至也可能永遠都無法獨立生活。這名醫師與伊薩克父母當天的談話，讓伊薩克的父親——達洛，一名出色的醫學專家——徹底崩潰，這是達洛長這麼大後第一次哭泣。蘇珊事後告訴我們，她自己則是忍了好幾個月以後，才敢哭出來。她一直強迫自己冷靜思考，未來還有許多挑戰要面對，沒有時間容許她哭泣悲傷。但是，蘇珊這個信仰虔誠的女性也向我們透露，在那段時間，她不斷地告訴自己：「我恨不得自己趕快上天堂……這樣說不定就能和兒子在天堂說到話了。」

讓我們把時光快轉到三年後。這些年來，伊薩克定期接受我們規劃的治療課程，使用我們的「人際發展介入」。我仍舊坐在同一間觀察室裡，透過單面鏡看著蘇珊和伊薩克。蘇珊和兒子伊薩克肩併肩坐在一塊兒，一起堆積木。這是一九五〇年代開始有的玩具，當時被稱為「Bill Ding」〔與「building」（建築物）諧音〕，由許多刻有溝槽的小木人相互用腳、頭或手組合在一起。雖然此時的伊薩克已會開口說話，療程活動進行當中，卻很少讓伊薩克充分使用此時學到的語言表達能力，因為這會干擾他和母親玩遊戲時，雙方體會到的單純快樂。

雖然此時的伊薩克已會開口說話，療程活動進行當中，卻很少讓伊薩克充分使用此時學到的語言表達能力，因為這會干擾他和母親玩遊戲時，雙方體會到的單純快樂。

伊薩克會說：「媽咪，我們來玩積木。」媽媽會開玩笑地回答：「我討厭積木。」然後她又會說：「我討厭火雞。」伊薩克回答：「不，我討厭火雞。我愛積木。我愛積木的火雞。」一邊堆著積木，兩人的笑聲也越堆越高。此時伊薩克的心理發展已經可以理解，媽媽的肢體動作或講話音調不見得會跟她所說的話相符。他現在可以享受溫和地互相交換玩笑，並且在雙方的互動裡，加入自己想要的變化，而不再像以前一樣，會突然理都不理媽媽。

看著伊薩克和媽媽玩組合積木的同時，我回想起伊薩克的父母和他三年來一路走過的艱辛。曾經有段時間，伊薩克的父母必須掐著他，才能阻止他用頭撞牆。蘇珊常常躲在懶骨頭椅後面，要伊薩克找到她，即使他哭了都不能出來，因為這個遊戲就是要伊薩克學會自己主動去找到媽媽，這個活動也重複了好幾百次。我們也花了好幾個月的時間，只為了教伊薩克學會跟爸媽一起掉下來、跳起來的簡單動作。我們更毫不間斷地嘗試，要讓他專心融入與搭檔共享的刺激興奮裡。

伊薩克和媽媽手牽手，面對面，各自坐在一起堆好的人型積木兩邊。他們數到三，接著要一起把堆好的積木吹倒。他們的一二三數數兒並不簡單，數到一半要突然停下來，笑一笑，並看看狡猾的對方什麼時候繼續數下去。這種故意誇張的猶疑時刻，原本對自閉症孩子來說，是非常挫折而不自在的，但對於此時的伊薩克來說，這個時刻只會提高遊戲的緊張刺激感而

覺得好玩。就在吹倒積木之前，伊薩克的眼光在媽媽與積木之間專注地來回。當積木終於被他們吹倒以後，伊薩克眼睛看著的是媽媽的臉孔，是蘇珊為這個遊戲帶來刺激，讓伊薩克覺得好玩——而非倒掉的玩具讓他覺得有趣。

「我們來玩Bill Ding足球積木」——這是另一個伊薩克喜歡的遊戲。蘇珊要他先和她玩打仗的遊戲。她的語調和表情讓伊薩克知道，要服從她說的話，並不是在開玩笑。伊薩克問：「那之後可以玩Bill Ding足球積木嗎？」「嗯，不行。接下來要玩的是四子棋（Connect Four）。然後我要扁你。」蘇珊假裝嚴肅回答他。伊薩克也邊笑邊學媽媽的語氣回答：「我要扁你！」兩人大笑，伊薩克說：「接下來玩Bill Ding積木好不好？」媽媽假裝不情願地說：「好吧。」她看到伊薩克已經進步到能感受兩人互動的重點，還能彈性地理解她的要求，心裡實在是無比高興。

最後就是玩足球積木的時間了，這個遊戲是伊薩克和媽媽一起發明的。他和媽媽把人型積木堆起來，假裝它是足球隊裡的教練；拿四子棋的其中一顆棋子當做足球。一場比賽有五分，蘇珊贏了他三分。伊薩克哭著跟媽媽說：「不行，不行，媽咪我想要贏。」蘇珊拒絕他，並說：「下禮拜再玩吧。」這時，伊薩克為了增加戲劇效果，哭得更大聲了。他實在不喜歡

當積木終於被他們吹倒以後，伊薩克眼睛看著的是媽媽的臉孔。是蘇珊為這個遊戲帶來刺激，讓伊薩克覺得好玩——而非倒掉的玩具讓他覺得有趣。

輸的感覺，但還是向媽媽不情願地吐出一句：「恭喜你贏啦！」

我們再將時間快轉到現在。伊薩克現在已經八歲了，他在社區裡的公立學校和正常孩子一起上學上課。現在他說話流利，這對自閉症患者來說，幾乎是不可能的任務，但凡是接受過「人際發展介入」（RDI）訓練的孩子，都能達到這樣的表現。情感與情境是人際發展介入最重要的基礎。現在的伊薩克不但是校內足球隊的主將，還會打棒球。最近開始有男同學會主動邀他到家裡玩。他和哥哥約翰的關係現在也相處得十分融洽，兩人經常互相較勁，充分發揮兩人互動的目的。約翰這個做哥哥的絲毫不敢給弟弟放水。再看看伊薩克和他兩歲大妹妹瑞秋之間的互動，你會驚訝地發現，伊薩克已經像個有模有樣、極具耐心與愛心的老師了。

伊薩克的會話能力仍舊不足，但他開始懂得注意他人的感受反應，會詢問他人的感受。他懂得注意他人的表情，會對我太太說：「瑞雪兒醫師，你心情不好嗎？」他現在也能夠將與他人的對話維持在同一個主題。他能在適當的時機開開溫和的小玩笑。他跟我太太瑞雪兒下棋時，不像一般自閉症孩子，他能理解這場棋只是與醫師間情感關係的背景。當他下到可以吃掉瑞雪兒的某個棋子時，會開始笑著說：「喔喔，我在打破你的戰術囉。」或者，他會假裝要下一著狠棋，然後說：「嘿嘿，你的戰術要被我攻破啦！」瑞雪兒會回答：「不可能！我

的戰術比較棒！」然後，兩人對這段搞笑對話捧腹大笑。

伊薩克已經開始發掘自己的社交領域——這表示他正在把「經驗分享」這個過程實踐在自己的日常生活裡。他會自然表現出我們從未教過他的社交行為。比如說，他每年都會參加我們舉辦為期兩星期的特殊兒童夏令營，有一次，他媽媽帶著妹妹來夏令營探望他，伊薩克竟然自動將母親和妹妹介紹給夏令營裡的其他伙伴一一認識。伊薩克在夏令營裡有個名叫菲爾的搭檔。有天菲爾生病了，沒有出席夏令營的活動。一整天下來，伊薩克一直走到窗邊瞧他究竟來了沒，問我太太：「菲爾是不是因為路上塞車，才遲到那麼久啊？」因為之前如果菲爾上兩人的治療課程遲到的話，我太太都用塞車這個理由向伊薩克解釋。結果，這次我太太告訴他：「不，因為菲爾的耳朵被細菌感染生病了，所以今天沒辦法來。」結果，第二天菲爾一進到教室門口，伊薩克馬上衝過去關心地問菲爾：「你的耳朵好了嗎？」然後，兩個小男生便手牽手跑去玩積木了。

伊薩克和菲爾這兩個搭檔，一起用他們玩的積木發明了一個新遊戲，這是我們這個計劃的另一個重要指標。孩子學會和搭檔一起創造，並且分享兩人共同發明出新遊戲的過程中，所產生的驕傲與喜悅。他們發明出類似扮家家酒的遊戲。假裝其中一塊積木是部車，兩人一同開著這部車，參加其中一人的生日派對，所以假裝開車到某人的家慶祝。做出假裝吹蠟燭，切蛋糕，使盡全力大聲為對方唱生日快樂歌等慶祝生日的儀式。



伊薩克也培養出對他人真正的同情心，這對自閉症孩子來說是個重要的里程碑，因為要自閉症患者去理解他人的情緒感受，幾乎是不可能的任務。某天，我們夏令營裡新來了一個小朋友，送他來的媽媽一離開，他就開始哇哇大哭。伊薩克注意到這個新同伴的沮喪，立刻走過去握住這個小朋友的手，對他說：「不哭不哭，我會照顧你的。」伊薩克細心地教他怎麼玩房間裡的玩具。打棒球的時候，伊薩克還牽著他的手，陪他跑壘，甚至忘記下一棒就輪到自己。幾個小時以後，這個新來的小朋友就破涕為笑，高興地加入夏令營接下來的活動。

伊薩克這個原本孤僻、對周遭世界漠不關心的小男孩，現在體會到社交互動的愉悅，他了解為什麼每個人都需要與其他人相處，並且盡力在各種情境展現自己的情感。所以，此時的伊薩克還有自閉症嗎？答案仍舊是肯定的。他還是無法應付太大的變化，無法辨認出太細微的社交線索，在太嘈雜的環境裡依然會不知所措。

伊薩克如今能達到如此進步的表現，是多年來我們多方合作的介入療程所努力的成果。他現在已經超越機械式學習社交技巧的階段，邁向掌握自己「社會自覺」的階段。也只有憑藉這樣的自覺，伊薩克才能真正進入社會，讓人生的各方面都能有所進展。儘管伊薩克還有一段很長的治療之路要走，他現在

伊薩克現在體會到社交互動的愉悅，他了解為什麼每個人都需要與其他人相處，並且盡力在各種情境展現自己的情感。

的人生已經比從前要豐富太多太多了，未來他會有許多同伴來充實、豐富他的人生，他的未來是不可限量的。有一天，我們說不定也能看到他在餐廳裡，對小嬰兒做搞笑誇張的鬼臉，但無論他選擇走什麼路，我們可以確定的是，他身邊永遠都不會缺乏朋友。他將可以高興地參加自己的高中畢業舞會；同學會主動找他出去玩，不是出自於對他的同情或憐憫，而是因為和伊薩克在一起非常愉快。伊薩克的母親蘇珊也不再需要等到上了天堂，才能實現和兒子好好說話的渴望。看到蘇珊的巨大改變，看到她臉上散發出的喜悅神采，我們知道，蘇珊已經在這個世上找到了她的天堂。

Chapter II | 經驗分享

儘管自閉症的特徵之一是患者受損的社會關係，這個病在本質上卻並非社交能力失調。許多被診斷出有自閉症的患者仍能學會不同的社會行為，使他們有基本的行為能力，儘管他們表現出來的社會行為，通常是死記「照劇本」演出的。他們能與人做眼神接觸、指著東西提出需求、問問題以便得到想要的東西、遵守基本的社會規範；有些人可以流暢純熟地使用這些社交技巧，有些人只能非常吃力地做到，勉強維持自己最起碼的獨立生存。無論他們使用得多麼流暢，他們的社交技能永遠只會停留在工具性的能力，這種能力永遠只侷限於滿足自己的基本需求而已。

即使擁有極高行為能力的自閉症患者都無法跨越的共同障礙是——了解經驗分享的美好。雖然我們手邊有許多治療方法，像是密集行為改變技術或社交技巧訓練，但終究是因為經驗分享這部份的缺陷，剝奪了自閉症患者與社會的真實聯繫。

工具性的社交行為是為了達到某種目的的手段，這類行為與互動的對象是誰並沒有關係。相較之下，經驗分享是有焦點

的，不同的個別互動對象能產生不同的互動樂趣，才是這類互動獨特的目的。乍看之下，這個差異似乎顯而易見；然而，進一步檢視比較之後，要確切地辨認出工具性社交行為與經驗分享的分別，其實並不容易。

工具性社交行為與經驗分享有五個相似之處：

- 同樣的行為，皆可用來達成兩者的目的。
- 同樣的活動，可以同時具備工具性社交與經驗分享兩種目標。
- 孩子玩遊戲的目的可以是工具性地滿足其需求，也可以是經驗分享。
- 兩種互動行為都能產生情緒反應。
- 相同的對話形式皆可應用在兩種互動行為上。

相同的活動可以是工具性社交行為或經驗分享的目的。用手指東西這個動作，可以是為了取得某樣想要的東西，也可以是與人分享有趣觀察的方法。眼神接觸，可以是為了讓人在社交情境具備基本禮貌而訓練出來的，可以是為了得到想要的報酬獎品而學起來的前兆；但是，眼神接觸也可以是小孩子對同伴的情緒反應，而自然流露的行為。

一般正常的孩子做活動時，能同時達成工具性社交行為與經驗分享的目的。例如，兩個男生玩拋接球，來練習加強自己打球的技巧（工具性目的），同時，也享受跟對方陪伴玩球的樂趣（經驗分享）。

此外，這兩種行為也無法藉由互動雙方的情緒反應，或者觀察雙方是否真的在「玩」遊戲來辨別。受到驚嚇的自閉症孩子也會衝到媽媽的懷裡，需要媽媽的安慰，這孩子會這麼做，只是工具性地滿足其需求。同樣地，一般正常孩子跟同伴高興玩樂、開心大笑的同時，也能進行工具性的社交行為。當參與互動者把互動對象只當成滿足需求的手段時，即使能產生情緒、眼神接觸，甚至其他社交行為，這樣的互動都只能歸類成工具性的社交行為；如果參與者加入伙伴的活動，只是為了享受自己從遊戲中獲得的興奮和快樂，即使像騎蹺蹺板、玩大富翁這類遊戲也可能是工具性的。

當參與互動者把互動對象只當成滿足需求的手段時，即使能產生情緒、眼神接觸，甚至其他社交行為，這樣的互動都只能歸類成工具性的社交行為。

「對話」是最能用來做情感交流的工具，但卻也難以藉對話能力的有無，來判斷是否有自閉症傾向。自閉症孩子對剛認識的新朋友，常會不斷用問題轟炸對方，或者不停背誦一些對方根本就沒興趣聽的事情，儘管都是在說話，這孩子卻很明顯只是在從事工具性的行為。任何同伴對自閉症孩子來說，都不具任何意義，換誰來當他的搭檔都一樣。我們在本書前面提過的尼爾，當他和另一個正常的小男孩玩敲敲門的笑話時，他在意的，只是和他玩的這個小男孩能不能配合他，照這個笑話的「公式」步驟來玩，而不管是不是能從和對方的互動中，得到

其他精神上的收穫。當一個自閉症孩子遵守適當的對話公式，有禮貌地問新朋友的名字、家住哪裡、上哪所學校等問題，卻絲毫不在乎對方的反應，這樣的對話也只是工具性行為而已。

研究過這兩種互動行為的共同點之後，我終於了解，為什麼連專家都常常無法明確診斷出自閉症的有無。許多臨床醫生觀察到這類工具性的社交行為，認為這種能力排除了自閉症的可能，即使眾多研究清楚地顯示，自閉症患者不見得會有工具性社交行為能力或溝通的缺陷。例如，他們看到一個孩子與他人有眼神接觸、會指東西、能遵守社會規範，甚至與人說話有條有理，便推斷這孩子不可能有自閉症。許多無法分辨「工具性社交行為」與「經驗分享」這兩種互動的家長，也會有一樣的想法。有很多家長甚至質疑我對他們孩子患有亞斯伯格症候群的診斷，因為他們親眼看到孩子經常和同儕高興地玩在一起，也常不斷地與同伴「對話」。

那麼，我們究竟要如何確實地區別工具性互動與真正的經驗分享行為呢？仔細觀察過我的病人之後，我們歸納出五項不可或缺的重要特徵：

1. 最終結果的可預測性

若單純從事工具性行為時，通常都是有明確目標的。與他人從事這類互動時，我們可以非常明確地預料到這個互動的結果；而且，如果照著既定步驟做，還達不到預期中的效果，我

們會非常失望。相對地，「經驗分享」這種互動行為是不帶任何明確目標的，從事這類互動毋須設定目標，唯一確定能達成的，就是從該互動中獲得樂趣與正面積極的感受。

2. 伙伴相對於目的的關係

我們與他人從事工具性互動行為時，往往是想從對方身上獲取某種東西——訊息、物品或者加入某個活動，互動的對方只被我們當成達到目的的必要媒介；最好是可以不須經由互動而達成目標，所以就算沒有伙伴，我們還是能想盡辦法自己達到目標。相反地，經驗分享這個互動行為的本質就是要敞開心胸，邀請別人來加入我們的世界，參與互動的雙方會流露出新奇的動作、認知、想法以及感受，就是這些元素驅使我們與他人互動交流。透過與伙伴的交流，希望能創造出獨一無二的共同經驗，而這種經驗是我們無法獨自獲得的。

3. 互動對象的可替換性

只要知道正確的規則，具備必要的知識或技巧，任何人都能從事工具性的互動，這類互動的對象是可以任意替換的；甚至，只要有人更願意幫助我們達成該互動的目的，我們可以立即抽離該互動，讓另一個毫無先前經驗的人取代原本的搭檔。相對地，在經驗分享互動中，與特定搭檔之間共同的互動記憶，才是真正樂趣的所在，藉著與他人過去共同的回憶與可能



擁有的未來，我們與他人的情感關係才得以茁壯。除此以外，我們得知，若是雙方都能理解對方獨特的互動方式，便能更輕鬆地維繫情感關係。

4. 社交「劇本」與規則的依賴程度

工具性互動需高度依賴可預測的劇本內容，參與互動者必須遵循一定的程序來扮演互動的角色，只要學會這些劇本、角色扮演的方法，並且相互配合演出，參與互動者都相信彼此能共同達成互動的目標。這就像不斷重複播放同一捲錄影帶一

經驗分享建立於互動的雙方不斷評估，搜尋各自經驗中是否有與對方相符的共同平台。

樣。相對來說，經驗分享建立於互動的雙方不斷評估，搜尋各自經驗中是否有與對方相符的共同平台。根據觀察自己與對方的關係程度——我們稱

之為「社會參照」(Social Referencing)，便能持續調整自己的行為，來增加我們與互動對象的配合度。

5. 情感溝通的需求程度

人們在從事工具性的互動中，或互動之後，也會有自然的情感互動，但情感溝通並非成功達成工具性互動的必要元素。參與互動者可以任意忽略對方的情緒，還是能順利達成這類互動的目標。相對地，經驗分享需高度依賴情感的交流溝通，參與互動者以互動對象的情感反應作為「參照點」，評估自己與

對方共同經驗的多寡程度，然後判斷自己互動的下一步該怎麼應對。

先前提到一個患有亞斯伯格症候群的孩子——尼爾，他在學講笑話的一段小插曲，便深刻地說明了這兩種互動間的極大歧異。尼爾很喜歡玩各式各樣的棋盤或硬紙板遊戲，像是大富翁、大冒險（Risk）等。當他進來我的診療室，走到他療程所

「工具性互動」與「經驗分享互動」的區別

特徵	互動類型	
	工具性互動	經驗分享
最終結果的具體性與可預測性	期待高度可預測而具體的結果。若無法達成該互動目的，會導致互動雙方感到失望，甚至憤怒。	意料之外的結果所產生的刺激，才是從事該互動的主要原因。我們從事這類互動是為了獲取不一樣的經驗。
互動搭檔的角色	參與互動者的目的是想從對方身上獲取想要的東西。如果可以不需互動就能使他達成目的，即使沒有互動也不會有損失。	參與互動者的目的是想與搭檔共同創造一段獨特而共同的經驗，而這類互動是無法靠獨自一人複製的經驗。
互動對象的可替換性	儘管與互動對象間有共同的過去經驗，但只要另有他人具備必要的互動技巧與知識，這個互動對象是可以隨時換人的。	與互動對象的過去共同經驗，能增加未來持續互動的滿意度，互動雙方會因為過去的共同情感經驗而更加重視彼此。
可預測的社交劇本、規則與固定角色行為的依賴程度	完全依賴僵化的劇本、規則以及角色行為，雙方都期待對方能照順序一步步從事這類互動行為。	只部份依賴社會規範與角色行為，大部份需根據互動雙方持續的觀察與即時的反應，來維持對互動對象的了解與配合。
情感溝通的需求程度	對於與互動對象間的情感聯繫，絲毫沒有想要觀察或體驗的意願與需求。	需要持續觀察、評估，並且體驗與互動對象間的情感聯繫程度。

屬的小團體去時，首先，他會對我們做眼神接觸，就如同我們教他做的一樣，對我和他的同伴艾伯特打招呼，然後，有禮貌卻堅定地要求玩他已經選好的遊戲。到此為止，我們還無法將尼爾的行為斷定為工具性互動，還是經驗分享互動。然而，隨後這兩種互動的差別很快就浮現了，因為很顯然地，與玩伴分享該遊戲的經驗，或甚至玩伴的身分，對尼爾來說，遠比不上照他認定的方式玩他選擇的遊戲來得重要。尼爾用毫無意識、不帶任何感情的方式，背誦著他一貫的社交開場白。不過，一旦艾伯特答應玩尼爾指定的遊戲時，尼爾的眼睛會突然亮起來，流露出他的興奮。只要艾伯特服從尼爾僵硬詮釋的遊戲規則，尼爾便會開懷大笑，高興地融入遊戲裡。但是，只要艾伯特有絲毫不遵照尼爾要求的遊戲方式來玩，尼爾會很快地責罵他，並且命令艾伯特照他「正確」的方式玩。如果哪天艾伯特犯了所謂的「罪」，也就是決定不玩尼爾選的遊戲，尼爾會立刻把艾伯特當隱形人一般，完全忽略他的存在，然後立刻跑來問我要不要陪他玩。如果艾伯特一整個星期都沒出現，尼爾可能會問一下艾伯特去哪裡了，但是很快地，他又會開始繼續要求我們其他人陪他玩他選的遊戲。尼爾從來就沒注意過他的搭檔艾伯特的情緒反應；他對我們想做的事情，或者我們心裡的想法，也從未產生過好奇心。我們是否真的喜歡陪他玩他選的遊戲，對他來說一點也不重要，他在乎的只是，我們都能按照他的規矩來陪他玩。

經驗分享互動的六級

儘管經驗分享互動方面的研究已經十分豐富，我們仍舊找不到一個系統化的方式，來解釋這樣的互動是如何發展的。我們煞費苦心地重新整理近年來找到的研究發現，似乎可以把一般人都擁有的不同經驗分成六級。這個分級模式成為我們這套「人際發展介入」(RDI) 的基礎，每一級都象徵我們分享的新一層經驗。在每一級裡，我們又劃分出四個明顯的階段，象徵在每個階段中分享方式的重大突破。這樣的分期模式，顯然極端簡化了人生中會體驗到的無數情境，但這個模式提供了一個有用的架構，使我們理解每個階段的基礎，也就是藉著這些基礎，才得以有接下來一連串心靈啟發的發現。

後面的圖表簡單介紹了經驗分享的六級及其各個階段，說明一般孩童成長到了適當年齡，會在該階段出現的發展。

「經驗分享互動」的六級

第一級，調諧（出生）

- 情感調諧：與成人面對面的情感交流，是此階段嬰兒的注意力中心。「當我們的臉孔相對時，我們覺得彼此像同一個人。」
- 社會參照：觀察成人的臉部表情，來取得認同與安全感。「媽咪與爹地的臉孔幫我理解如何去感受事物。」



- 分享興奮：從父母引進的新奇刺激中獲得大量興奮。
「看著人們做各式各樣的新鮮事是最棒的表演。」
- 簡易遊戲：了解與享受簡單的社交遊戲規則。「我懂這個遊戲而感到興奮，甚至還沒玩就已經很開心了。」

第二級：學習互動舞步（六個月大）

- 基本架構：喜歡一步步學習經驗分享活動的規則與角色。「我正在學習了解基礎的舞步。」
- 變化與趣味：此時的幼兒最喜歡大人在社交活動中加入各種有趣的變化。「當我爸媽加入新舞步的時候，感覺更好玩了。」
- 互動舞步課程：在同步的活動中，扮演搭檔的角色。
「你先踩你的舞步，接下來換我。」
- 一起動作：仔細觀察，調控自己的動作，配合搭檔。
「我們做引導與跟隨的動作。」

第三級：即興變化與共同創造（十二個月大／一歲）

- 不斷地共同加入變化：在流暢諧調的活動中，喜歡雙方共同加入的新奇變化。「這種樂趣在於我們加入了新舞步。」
- 流暢的過渡轉換：以搭檔的角色，享受並參與將一連串的活動轉換成流暢的動作流程。「我們從這場舞跳到那一場舞，都沒有停過。」

- 即興動作：參與活動，與搭檔一起不斷地調整規則、轉換角色，繼續保持雙方配合的流暢。「我們可以隨便跳自己都說不出名字的舞蹈，反正就是把各種舞蹈的舞步混在一起，跳得開心就好啦。」
- 共同創造：發展出新的活動，雙方一起公平地制訂主題、規則。「從我們的即興創作中，會激發出一些新的想法來。」

第四級：分享外在世界（十八個月大／一歲半）

- 分享知覺：隨著共同對某個外在刺激的知覺，喜歡藉著視覺和語言分享情感。「你看我看到什麼了！」
- 觀點取替：主動尋求比較、對照不同的認知。「我們看到的可能是不同的東西，你如果不來我這裡的話，就看不到我看到的東西囉。」
- 獨特的反應：分享獨特的反應成為共同矚目的經驗焦點。「我覺得這看起來好大耶，你覺得它看起來大嗎？」
- 添加想像：分享額外的想像元素，詳細說明感受到的事物，成為共同矚目的經驗焦點。「我覺得那片雲看起來像座城堡，你覺得它像什麼？」

第五級：發掘內在世界（三十個月大／兩歲半）

- 分享想法：透過與社交搭檔間的想法結合，從中獲得樂



趣。「只要有我們兩個臭皮匠的頭腦，就能一起完成任務囉！」

- 欣賞差異：社交搭檔在遊戲或對話中加入不同的想法與主題，增加刺激。「知道這件事情能用不同的角度來思考真好。」
- 內在與外在世界：能分辨內在與外在反應的不同，以及了解內在的反應比外在的更加重要。「你可以嘴巴這麼說，但是心裡的感覺是另一回事。」
- 心智的重要性：能了解思考方式、感受與想法是經驗分享的重要元素。「重要的是內在。」

第六級：連結自己與他人（四十八個月大／四歲）

- 獨特的自我：為了更清楚地定義出自我的輪廓，將自己與他人做聯想。「我的某些部份跟你很像，某些部份卻跟你不一樣。」
- 團體的歸屬感：具備不同團體的成員資格成為其自我認同的重要部份。「我所屬的團體造就某部份現在的我。」
- 伙伴與玩伴：基於共同的興趣、活動與過去經驗，珍惜友伴的情誼。「我要怎麼做才能讓你更想和我玩呢？我們喜歡做一樣的事情。」
- 歷久不衰的友誼：重視建立在相互信任與照顧的親密友誼。「我們有段特別的過去，我們的未來也會把我們緊緊地繫在一起。」

第一級：調諧

出生後的前六個月，嬰兒與父母在一個自然的教室裡，有好幾千個小時的時間做一對一的互動。這種重複而密集的互動模式，是所有未來經驗分享互動的重要基礎。嬰兒在這段期間，對於他人的面部表情培養出高度敏銳的知覺。嬰兒學到自己可以藉著媽咪或爹地的表情，透過這類視覺的線索來判斷周遭的狀況；父母也學到，毋須將嬰兒逼迫到焦慮或不安的狀態下，嬰兒對於刺激的接受度能有多高。在這前六個月的階段，父母是嬰兒接收新奇事物、刺激以及情緒鎮定的主要來源。到了第一階段的末期，小嬰兒已經能夠預測簡易的遊戲玩法，我們也可以觀察到小嬰兒與父母共同的笑聲，孩子已經能夠以動作表示他們社交活動的開始、繼續和結束。

第一級的各階段——出生到六個月大

- 情感調諧
- 社會參照
- 分享興奮
- 簡易遊戲

情感調諧

丹尼爾·史登（Daniel Stern）把嬰兒出生後的前三個月，



稱為「情感調諧」(Emotional Attunement)。在這段期間，親子對彼此的面部表情、頭部的動作，以及彼此聲音的音調高低，具有極高的敏銳度。雙方共同的反應就像共享同一條神經系統一般，其中一方呈現焦慮或喜悅，另一方也會立即出現一樣的反應。研究學者發現，此時父母的心跳頻率，會隨著這段時期嬰兒的心跳，產生趨近於一致的變化；嬰兒的面部表情也跟父母的越來越相似。這種相互調諧的過程為父母做好準備，讓他們未來能安全地一步步介紹大量的新奇事物到小嬰兒的世界裡，而不會嚇壞孩子。

社會參照

到了第四個月，一般正常的嬰兒已經學到，即使是在沒有被抱著、或身體沒有被安撫的狀態下，周遭較為熟稔的大人的安撫聲音與面部表情，都是他們的參考點，能立即舒緩他們的情緒。面對令人混淆或模糊的情境時，小嬰兒處理自己焦慮的自然反應會是先看向父母親的臉。如果父母親的臉孔呈現安詳或正面的表情，小嬰兒的焦慮便能迅速降低；反之，如果父母親的臉孔也呈現焦慮，或無法讓小嬰兒看見父母親的臉孔，小嬰兒的焦慮會迅速升高。這個過程稱為「社會參照」，在未來經驗分享的發展中，扮演著關鍵的角色。透過社會參照，小嬰兒在與這個世界的互動過程中得到安全感與自信，只要學會社會參照，父母就可以教導小嬰兒更多新奇的事物與變化。父母

知道，就算無可避免地在教導過程中有失誤，比如說，教了孩子太多東西，或給予過度的刺激，孩子也會自行恢復得很快，因為能看著媽咪和爹地，接受到爸媽平靜愉快的情緒安撫，以這些作為他們情緒狀態的參考點。

分享興奮

到了第五個月，這時的小嬰兒會渴望越來越多的新奇刺激，他們很快地學到令他們興奮開心的最好方法，就是透過和父母或周遭熟稔大人的互動。發展心理學家艾倫・蘇勞菲

到了第五個月，這時的小嬰兒……學到令他們興奮開心的最好方法，就是透過和父母或周遭熟稔大人的互動。

(Alan Sroufe) 的文章中寫到，這個時期的嬰兒在父母細心的照料下，習得「興奮成癮」(excitement addicts)。為了研究父母帶給小嬰兒意外、興奮以及新奇動作的影響，蘇勞菲在不同類型的活動中，測量小嬰兒的心跳頻率。例如，媽媽用誇張的笑容慢慢地靠近小嬰兒，突然間，她毫無預警地變成鬼臉，又瞬間變成笑臉。一般的嬰兒對母親臉上這種迅速情緒變化的反應是，因為看到媽媽又瞬間變回笑臉，他會從原本看到鬼臉的焦慮邊緣，瞬間轉換成全然的放鬆。蘇勞菲發現這類的小衝突，為嬰兒的小小世界裡，提供了生理上無比的樂趣。簡而言之，此時的小嬰兒就像是上癮一

小嬰兒就像是上癮一般，全神貫注地觀察父母或身邊大人們，用安全而刺激的方式做的各種未知、已知、陌生或熟悉的臉部表情。



般，全神貫注地觀察父母或身邊大人們，用安全而刺激的方式所做的各種未知、已知、陌生或熟悉的臉部表情。

當然，一旦結果是恐懼與疑惑取代了正面的興奮，小嬰兒就不再渴望這類的親子互動。就像在所有經驗分享的互動中，必須讓小嬰兒有持續「參照」與「調控」的過程，來確認這種新奇感與興奮不會變成混淆、焦慮。在這段早期的心理發展過程中，父母的責任在於要將這類經驗維持在興奮／焦慮的邊緣。父母要根據孩子在臉部表情、肢體緊繃程度，以及他們自己感受的細微變化，來作為判斷如何做下一步動作的線索。使用父母自身的社會參照，通常能夠使其細微地觀察到孩子的反應，藉由調控自己的行為，固定地微調他們帶給孩子新奇經驗的程度。

舉例來說，吉姆正在和他四個月大的兒子強納森玩，他以恐怖的表情將頭靠近兒子，發出「嘆」的聲音，兩人都很享受這個遊戲的刺激與樂趣。漸漸地，吉姆不知道自己發出的聲音越來越大聲，對他的兒子已經變成過度的刺激，強納森的臉部表情產生細微的變化，開始流露出緊張。吉姆很快地注意到這個反應，他感受到自己正面興奮的動作與強納森些微低落的反應已經產生落差，無法配合起來。吉姆立刻採取行動，調控自己的聲音動作，讓自己和兒子間彼此的情緒能夠配合，他立刻對兒子露出安撫的笑容，強納森也因此很快地看到，吉姆放軟聲音、放輕動作、逐漸減少刺激的程度。吉姆注意到現在兒子

強納森的表情放鬆了，露出快樂而警覺的表情，所以，他繼續和兒子玩這個遊戲，彼此都些許降低刺激的程度，到彼此都感到自在的興奮狀態。

簡易遊戲

到了第六個月，經驗分享活動已經變成重複性高、具備許多興奮高潮的簡易遊戲的舞台。小嬰兒很快地學會在遊戲中，參照父母的表情，甚至可以「預測」尚未發生的興奮。例如，在玩「躲貓貓」(peek-a-boo) 遊戲時，小嬰兒正在期待媽媽的下一步動作，他甚至在媽媽還沒把臉露出來讓他看到之前，就會開始笑了。小嬰兒也變得很會觀察父母親的注意力狀態，懂得掌握找父母玩遊戲的最佳時機。

當小嬰兒具備了預測互動的能力，就讓父母能放心地將更多的變化與新奇經驗帶給他們。小嬰兒知道，無論媽媽和他玩「躲貓貓」遊戲時，是用一條圍巾或是雙手來遮住臉，對他來說都是沒有差別的。無論媽媽是發出「噗」、「皮卡噗」或甚至「哩」等各種奇怪的聲音，這個遊戲還是沒變，只是變得更加有趣。

布巴是個五個半月大的嬰兒。媽媽把他放在沙發上，由上面看著他。媽媽輕輕地對他唱：「噠，噠，噠噠噠噠」，一邊配合節奏抓著他的手打節拍。媽媽再次



同步用他的手，換成更高一點的「嗶」聲來配合打節拍。這樣的動作重複了三次。到了第四次，媽媽不再發出「嗶」聲，反而把布巴的手放在她的臉頰上，然後誇張地吹開。這讓布巴第一次笑出來。適時被布巴的笑聲驅使下，媽媽現在繼續重複剛剛發明的新招式，每次都讓布巴笑出來。到了第三回合，媽媽這次把嘴巴放到布巴的小肚子上吹氣，讓布巴笑得更大聲。

嬰兒能迅速提供父母參照的訊息，更加輕鬆地調控互動。嬰兒溝通的能力增強之後，父母就可以花較少工夫來猜測嬰兒的心理狀態。因此，他們便能放心地引入更多新奇的變化和刺激，減少嚇壞孩子的風險。到了第六個月，孩子已經可以習慣提供訊息，協助父母判斷何時該開始、持續，以及中止與孩子的互動。

丹尼爾·史登用以下的文字，描述一般正常六個月大孩子逐漸產生的能力：

「嬰兒……能避開他們的注視、閉眼睛、注視，以及讓目光變得呆滯。透過這種決定性的注視行為，我們可以看到他們對母親有拒絕、遠離或防衛自己的行為。他們也可以透過注視、微笑，以及發出聲音等方

式，來表示他們想要重新開始互動與接觸。」

這個例子說明了「親子互控機制」的根本，日後，此機制會成為在第二級結束前的成果。嬰兒在這個早期階段，絕對無法在掌控經驗中，扮演與父母同等地位的搭檔角色。然而，透過提供關於自身情緒更明確的訊息，嬰兒漸漸能夠在掌控互動經驗的過程中，扮演更加主動的參與者。在下一級，嬰兒開始認真地練習扮演自己在感情關係中的搭檔角色。

第二級：學習互動舞步

第二級的互動通常發生在嬰兒六到十二個月大的期間。這類互動表示學習、使用與他人配合互動之基本架構的開始。成人與孩子練習玩簡易的遊戲，這類遊戲可以高度的誇張放大，也有極高的重複性。孩子學會與搭檔配合同步動作，並且，與搭檔在從事基本共同調控的活動中，計算輪到自己該動作的時機。在第二級結束前，孩子已經懂得參照與自我調控，時時刻刻與搭檔配合互動的舞步。孩子能夠體會到，不需依靠外在的規則或提示，他們也能享受與同伴一起活動的美好，此時的孩子已具備了擔任經驗分享互動搭檔的條件。



第二級的各階段——六個月到一歲大

- 共享結構
- 變化與趣味
- 互動舞步課程
- 一起動作

共享結構

第二級剛開始的時候，父母的職責是教小嬰兒了解經驗分享活動當中最根本的結構。父母會直覺地謹慎著手指導，一開始可能會教唱一些儀式化、流程分明的手指歌謠遊戲，例如「做蛋糕」(Pat-a-Cake，譯注：起源於十七世紀的英國兒歌)、或是「小蜘蛛」(Ittsy-Bitsy-Spider，譯注：父母和嬰兒用雙手

父母與嬰兒用幾千個小時的時間玩這種好玩而重複性強的操作遊戲。父母作為引導的角色，把遊戲動作中，每個交替的時間點、表情、手勢與聲調都誇張化，為的就是要彰顯出最重要的動作，讓小嬰兒能夠辨認。

拇指和食指模仿蜘蛛爬行，配合歌詞，訓練嬰兒的手指肌肉活動)。父母與嬰兒用幾千個小時的時間玩這種好玩而重複性強的操作遊戲。父母作為引導的角色，把遊戲動作中，每個交替的時間點、表情、手勢與聲調都誇張化，為的就是要彰顯出最重要的動作，讓小嬰兒能夠辨認。一開始，由父母先示範所有動作流程，掌握兩人

遊戲的規則與時間點。父母小心翼翼地一步步將動作教給嬰兒，避免讓孩子一次學太多或太複雜的動作，他們的目標是讓嬰兒學習如何將遊戲的動作串連在一起，而這也就是讓遊戲成功的關鍵。

變化與趣味

接下來的六個月，父母在孩子熟悉的遊戲中加入的新變化元素，總是能讓孩子開懷大笑。如果基本的遊戲架構維持完整不變的話，即使遊戲內容有些特定的部份被修改、省略，或甚至沒照規則來玩，小嬰兒也能理解父母在跟他玩的是同一種遊戲。小嬰兒開始會分辨遊戲中基本與非基本的架構元素，他們知道維繫整個遊戲順利進行的，是那些基本的架構元素。

布巴又長大了一個月，他和爸爸約翰在一起玩他們最喜歡的遊戲之一。約翰平躺在客廳的地毯上，讓布巴坐在他肚子上。約翰握住布巴的小手。約翰唱著「公車上的輪子」(The Wheels on the Bus) 這首兒歌〔譯注：這首歌的主要歌詞是：The wheels on the bus go round and round (公車上的輪子轉呀轉)]。每當他唱到「公車上的輪子……」這段歌詞時，約翰就會暫停，然後抓著布巴的小手，隨著歌詞內容做簡單的動作。例如：為了配合「輪子轉呀轉」的歌詞，約翰就

會抓著布巴的手做轉呀轉的動作。布巴會著迷似地觀察爸爸的表情和動作。他們重複玩了好幾次這個兒歌遊戲，然後約翰開始加入一些新花樣。他把原本歌詞的「轉呀轉」，改成「上下跑」(up and down)，並且也配合歌詞上下移動布巴的雙手。藉由布巴的反應，約翰知道布巴明顯覺得這種動作很好玩，所以約翰繼續又改了歌詞：「公車上的小朋友轉呀轉」，再一次把布巴的手抓起來做轉呀轉的動作。布巴很喜歡爸爸加入的變化，儘管他根本就還無法理解歌詞的意思，但是他能欣賞爸爸發明的變化，也知道這個遊戲的基本架構並沒有改變。

互動舞步課程

這時的嬰兒能預測到互動遊戲的架構與順序，掌握應付父母加入的各種趣味變化，他們已經準備好成為經驗分享互動中更加活躍的搭檔。當嬰兒開始展現出越來越高的能力來扮演互動者的角色時，父母用所謂的「引導式參與」(Guided Participation)，逐步增加嬰兒參與的程度。

到了九個月大的時候，孩子會觀察母親的動作，將母親動作結束的時機當作參考點，知道該輪到自己的時機。第一次，孩子在互動中扮演所謂「共同調控者」(Co-regulator) 的角

色，這個名稱是理論學家艾倫・富吉爾（Alan Fogel）所提出的。孩子能承擔起責任，判斷何時與如何輪到自己，並且與搭檔溝通何時該輪到對方。

想像一個母親和孩子在早期的經驗分享階段玩互拉繩子的小遊戲。一開始，由媽媽從小嬰兒的手上輕輕地把繩子拉走。這時，小嬰兒會去抓媽媽手上的繩子，試著把繩子拉過來，這樣的動作不斷重複。媽媽把繩子拉走的動作，是給小嬰兒線索，讓他知道現在是輪到他去把繩子抓過來的時機。在這個發展時期中，孩子能夠和母親共同調控互動經驗，只要有清楚的互動順序，像是「我做完，換你」、「交換動作」、「推拉動作」，以及預告「預備……起」等時機線索，或者剛剛提到的例子，繩子被拉離搭檔的手，作為輪流的時機。

一起動作

一歲後，一般正常孩子學會調控各種類型的互動，即使是較複雜、需要搭檔流暢地同步配合的互動。嬰兒學會時時刻刻參照父母的動作，用這個訊息來調整自己下一步的動作。此時的孩子已具備互動經驗中，擔任共同調控者角色所需的技巧。

艾倫・富吉爾指出，嬰兒到滿一歲之前，已經從簡單的繩子拉扯遊戲，進展到能玩拔河遊戲。這時不用把繩子拉走，小嬰兒在媽媽謹慎的引導下，學會運用適當的力道拉扯在媽媽手中的繩子，讓媽媽的手能更靠近自己，而不會太過用力，以致

於把媽媽手裡的繩子扯走。一開始，由媽媽掌握大部份的過程與結果，將繩子放在嬰兒的手裡，握住嬰兒的手，確保他不會放掉繩子，然後輕輕地拉扯。慢慢地，媽媽減少直接掌控的幅度，給嬰兒更多自主性，判斷孩子現在了解如何與媽媽共同調整這個互動經驗，也知道當媽媽在拉動繩子時，孩子不會放掉；孩子自己也不會過度用力，而把媽媽手裡的繩子扯掉。

在早期階段的遊戲，與搭檔配合的表達方式非常清楚。即使是玩「老師說」(Simon says) 這種更複雜的輪流遊戲，運作方式如同機器「開」與「關」，搭檔之間只需根據對方先前的動作，來判斷他們目前的動作正確與否。在這些遊戲中，沒有「比較正確」或「比較不正確」的模糊地帶存在；同樣地，玩棋類遊戲時，不是輪到你，就是輪到我，並沒有「比較應該輪到我」，或「比較應該輪到你」的可能性。然而，當孩子的經驗分享互動變得更加流暢，依賴遊戲基本架構的程度降低，孩

子學會運用「相對」的概念，而非「絕對」的概念，來參照父母先前的動作，不知不覺地進步而修正自己接下來的動作。

在孩子成長的過程中，活動本質的第二個重大轉變發生在剛滿一歲左右，從有順序的一連串動作所構成的活動，進展為雙方同步動作的活動。

當孩子的經驗分享互動變得更加流暢，依賴遊戲基本架構的程度降低，孩子學會運用「相對」的概念，而非「絕對」的概念，來參照父母先前的動作，不知不覺地進步而修正自己接下來的動作。

比利剛滿一歲，他原本喜歡玩的老遊戲「躲貓貓」，現在已經進化成「捉迷藏」。他的母親安娜躲在一張高背沙發的後面，從沙發椅的右後方大大地探出頭來讓比利看到，大聲地向他說：「嗨！」直到兩人同時大笑出來，然後安娜又躲到沙發後面。這時可以明顯看到比利很興奮，搖晃著頭和身體往沙發右後方搜尋媽媽。這時，安娜又從沙發椅左後方探出頭來說了聲：「嗨！」接著，轉身再從右後方探頭出現一次，這次她也興奮地大喊「躲貓貓！」比利還是笑了，但這時的他看來有點困惑，不知道下一步該怎麼做。安娜繼續重複她的動作：慢慢地從沙發這頭出現、消失，再從沙發另一頭出現、再消失。幾次試驗之後，比利現在可以預測媽媽的動作，然後，把他的頭移動到媽媽下次會出現的方向，這次終於抓到媽媽啦！因為他終於自己弄懂媽媽這個遊戲的玩法，這時的笑聲表示，他的確已體會到遊戲中的樂趣。接著，母子兩人繼續用相同的規則玩這個遊戲，此時比利已能跟上媽媽的動作，隨著媽媽移動不同的方向，抓到媽媽的眼神。這類進階的遊戲，需要孩子能夠同步與搭檔的動作相互配合，要抓穩時間點與同步動作這兩種技巧，對孩子來說，是更為複雜困難的任務。

修補動作

到第二級結束前，孩子在維持互動中，已經能承擔起更多的責任。他們也學會了解在活動進行的過程中，雙方動作的協

調度可能隨時會流失，所以會進行一種調控或修補的行動。例如，比利和媽媽用一條繩子玩拔河遊戲時，他不小心把媽媽手中的繩子扯掉了，這時他會轉移眼神的焦點，來回看著自己還握住繩子的手與媽媽的表情。他知道，這時雙方已經失去動作協調的平衡點，便開始做修補的動作——他臉上用期待的神情，看著媽媽的臉孔，把繩子拿向媽媽。當媽媽並沒有立即做回應的時候，他又再試一次，把繩子拿得離媽媽更近，直到讓繩子能碰到媽媽的手為止。

孩子學會從事無時無刻的參照行為，也學會了有效的修補策略。當互動間的協調性，無可避免地終究到了失衡的時候，親子雙方會逐漸拋開原來所遵守的早期遊戲規則與順序，加入許多不同的新奇變化到雙方的互動裡。這樣的發展是下一級「相對」概念發展的基礎。

第三級：即興變化與共同創造

幼兒滿一歲之後，孩子在與父母的互動中，也能開始自己加入變化，他們可以從這個遊戲自然流暢地玩到下個遊戲，不再需要任何傳統的規定指示。幼兒能迅速地參照同伴的相對協調情況，一旦互動中的協調有失衡的現象，他們能夠立即修補自己的下一個動作。約莫滿一歲半之後，幼兒開始能與父母共同創造發明新的遊戲。

滿一歲後的日子，這個時期幼兒的主要互動對象仍舊是大人與較大的孩子，同儕行為對這個時期的幼兒來說還太複雜，難以預測。然而，幼兒在這個時期開始理解的即興互動，是為日後的互動奠基，將會使他未來成為一個魅力十足的同儕互動對象。

第三級的各階段——一歲到一歲半大

- 共同加入變化
- 流暢的過渡轉換
- 即興動作
- 共同創造

共同加入變化

幼兒在約莫一歲三個月左右，與她的成年搭檔在互動中，加入的變化可以達到與成人一樣的比例。女兒知道，如果爸爸在互動中加了一點變化，他一定會立刻參照女兒的反應，確保女兒注意到這點。如果女兒沒注意到，爸爸就會重複這個新的變化動作，來修補不協調的互動，或者，吸引女兒更多注意他所加入的變化。



一歲三個月大的比利正在跟媽媽安娜玩一種新的捉迷藏遊戲。遊戲的開場都差不多，兩人在一張高背沙發椅的前後，互相輪流躲、輪流抓。突然間，安娜把遊戲換了個方式玩，她這次躲到咖啡桌底下，直到比利找到她為止。接下來，安娜遞了條小毯子給比利。比利拿了小毯子以後，立刻用毯子把自己全身蓋起來。安娜暫停了一會兒，她並沒有立刻去尋找比利。比利突然把毯子掀開大笑了一會兒，製造吸引媽媽去抓他的聲音，然後立刻又躲進毯子裡。這次他便一直躲在小毯子裡面，直到媽媽爬過去把毯子掀開抓到他。

我們也見證到，孩子在早期角色扮演遊戲中，逐漸具有與父母共同加入變化的能力。有對母女在玩扮家家酒喝下午茶的遊戲。「倒茶」是這個互動遊戲的基本架構，每次玩扮家家酒喝下午茶的時候，都會加入一些變化。第二級發展早期的嬰幼兒，玩遊戲的時候，一定要照基本步驟重複玩；到了第三級，孩子已經不再對這種只重複動作的遊戲感到興趣。發展到第三級，孩子的興趣在於自己與搭檔所加入的新奇變化，這才能使互動變得真正好玩。

流暢的過渡轉換

隨著遊戲中加入的變化，大人和小孩現在可以迅速地轉換

各種遊戲，一個接一個玩，毋須任何界線或訊號指示。爬行遊戲可以慢慢變成捉迷藏，接下來玩手拍地板，發出令孩子興奮的聲響。

即興創作

在經驗分享活動中，很快地，嬰兒遊戲裡的例行動作，也就是互動雙方都認可的基本遊戲架構，已不再有其必要性。父母和孩子從先前玩過的活動裡取出各種不同的元素，然後用新奇的方式結合這些元素。一旦孩子具備了這種瞬間協調的能力，因為互動雙方都在即興發揮的狀況下，那種不知道下一步會如何發生的刺激感，成了經驗分享活動中最主要的功能。

某個星期天的午後，在一間餐廳裡，十四個月大的喬丹就在我身旁，她不再需要特定制式化的遊戲來維持互動的協調性。在我們共處的兩個小時中，我和她的互動是全然即興發揮的，我們完全無法預測對方接下來要做什么。在我們相處的喜樂中，最根本的基礎就是在這互動過程中的即興特質。喬丹手上拿了兩大片塗了奶油的麵包，她把一塊放進嘴裡，將另一塊遞給我。她小心地看我從她手上接過蛋糕，確定我沒讓麵包掉下去。接著她觀察我的表情，確保我也把這塊麵包放進嘴裡，也確保我喜歡跟她一起分享她的麵包。

我對她的每個動作，都在她仔細對我臉部表情的參照之下發生。我們從分享麵包開始，接著，又即興地玩串著三色珠珠的傳統狂歡節項鍊。很明顯地，在我們的互動中，並沒有使用一連串的順序動作或訊號，來表示出一個遊戲「回合」的開始或結束，因為這時的喬丹已不再想要、也不再需要這類遊戲的外在架構。

這類即興的動作，無可避免地容易導致互動雙方的誤解，或互動平衡失調。然而，到了這個階段的幼兒，已經很熟悉這種時常發生的小狀況，也培養出一定的自信來做出各種不同的修補動作，迅速回復互動的協調性。

共同創作

第三級的高潮發生在互動的搭檔理解到，他們可以從雙方的即興動作裡，自然地創造出屬於他們的獨特遊戲。儘管他們發明的東西，可能是混和了詭異的聲音、語言或動作的奇怪遊戲，看來類似土著的部落舞蹈，但這象徵著幼兒發現了經驗分享互動中創造新意義的力量。

我的太太瑞雪兒正在社區大學的實驗學校觀察幼兒，她的眼神與站在小木柵欄後的孩子接觸到，這個孩子約莫一歲半。這孩子一句話都沒說，就熟練地開始和瑞雪兒玩起「躲貓貓」的遊戲。他一下從屋裡的這頭冒出頭來，一下從那頭冒出來，

隨即又突然變換成另一種方式來玩。瑞雪兒隨著孩子的動作發出興奮的聲響。這個小互動中很大的樂趣來源是，因為雙方都知道，他們創造了屬於兩人獨享、其他人都不會的遊戲。

第四級：分享外在世界

第四級透過「相互注意力」(Joint Attention)，使互動者分享互相獨特的想法。到了一歲半，一般幼兒已經能與周遭的人分享他們的發現，這時，玩的遊戲不再只專注於訓練幼兒的大肌肉動作，還包含更多認知與注意力轉移的訓練。孩子不但能與搭檔分享想法，也被搭檔的獨特想法所吸引。透過與他人分享想法，孩子開始了解，自己與搭檔看到的不見得是同一件事物，或對同一件事物有不同的想法——這也就是「觀點取替」(Perspective Taking) 的由來。孩子也開始與人分享他對於認知的獨特情緒反應，例如：「好可怕的的男人」、「好噁心的蟲蟲」，或是「好乖的狗狗！」等。最後，孩子學會在認知中，添加想像的元素來凸顯他們的興奮。這是讓孩子進入分享我們內心世界的過渡期。

第四級的階段——歲半到兩歲半大

- 分享知覺



- 觀點取替
- 獨特的反應
- 添加想像

分享知覺

在這個階段之前，維繫感情關係的目的，一直都是在與大人保持互動的協調。然而，到了一歲半，正在學步的幼兒已經知道，可以與別人分享他對這個世界的獨特經驗。藉著身處同一環境中，幼兒與搭檔共同專注的感官眼神，專注地凝視某物

所謂「合作相互注意力」的定義是指：兩個或兩個以上的搭檔，在共同的外在參照結構之下，分享共同的情緒反應。

體，兩人便可以同時互相分享情感反應。所謂「相互注意力」的定義是指：兩個或兩個以上的搭檔，在共同的外在參照結構之下，分享共同的情緒反應。

佛德瑞克一歲八個月大了。隨著他的探險摸索，他的世界一直在擴大，心中也充滿了快樂。他最喜歡說的話是：「看啊！」邊說邊把他剛剛的發現指給他老爸看。六個月以前，佛德瑞克把他的「寶藏」現給父母檢查，與父母分享——這寶藏可能是一顆藍色彈珠，也可能是在遊樂場撿到的一塊小木片。但對於正

在學步的孩子來說，他們還不能理解會飛的蝴蝶和飛機。現在，佛德瑞克會興奮地指著他發現的東西讓爸爸知道，當他知道爸爸也很欣賞他的發現時，他與爸爸的眼神便會相互接觸。

仔細看看這個例子，我們可以發現，佛德瑞克不再只是亂指東西，或是模糊地牙牙學語，在這一連串的動作中，包含了一種形式更加複雜的社會參照。一旦佛德瑞克吸引到爸爸的注意力，首先會確認爸爸是否有照他的指示，將注意力轉移到他要爸爸注意的焦點。他已經能理解爸爸的視線所及範圍，不見得跟他的視線範圍一樣；他也知道，光只憑指一指的動作、肢體的靠近接觸，不見得能充分達到經驗分享的目的。他必須配合調整自己與父親的注意焦點。佛德瑞克觀察到父親的注視，便興奮地大叫：「看啊！看啊！」直到爸爸注意到他的發現為止。只要佛德瑞克確定爸爸注意的焦點正確，他的眼神會立刻轉移，去參照爸爸的表情，做情感分享。現在，佛德瑞克能夠充分地掌握他與爸爸間共享的快樂。

當孩子越能精通相互注意力時，他們不只學會和搭檔共同發現新事物，還能跟搭檔一同享受兩人的獨特發現。到滿兩歲左右，孩子透過自己與搭檔的眼睛流暢地觀察世界，體驗周遭環境；雙方在經驗分享

到滿兩歲左右，孩子透過自己與搭檔的眼睛流暢地觀察世界，體驗周遭環境。



的交流中，平等地貢獻自己的想法。一歲九個月大的喬，最喜歡和他爸爸一起在公園裡散步，並且到處指著他感興趣的東西，和爸爸一起分享一路上好玩的發現。

觀點取替

到了一歲半，正常的幼兒能理解若是兩人在不同的地點，同樣的東西在兩人眼中看來可能是不一樣的。到了兩歲左右，幼兒知道，如果搭檔的視線被擋住的話，可能會看不到自己從這邊看得到的東西。兩歲一個月大的布巴坐在地板上，翻著一本圖畫書；他媽媽就坐在他面前的椅子上。他翻到一張圖畫，希望能分享給媽媽看，所以，他毫不遲疑地就把書本轉到媽媽的方向，讓媽媽也能看到那張圖畫。

幼兒滿兩歲時，便能了解到其他人對事物與自己有不同的認知。快滿兩歲的佛瑞德克在樹上看到一個熟悉的形狀，便指著說：「看！是松鼠耶！」他的父親看向他指的地方，回頭對他說：「這看起來的確蠻像松鼠的，但其實這是樹枝唷。」這時，佛瑞德克再仔細地看一次，注意到爸爸說的才是對的，這的確是樹枝，只是看起來像隻松鼠罷了。佛瑞德克正開始慢慢了解到，有時候，搭檔提出的看法反而會比自己的想法更有用、更正確。他想了解他的搭檔如何看世界，因為搭檔的想法，是構成他對周遭世界認知的重要元素之一。

獨特的反應

同時，孩子也逐漸知道自己活在多元觀點的世界裡，他們知道每個人對同一件事物，都會因人而有各種不同的獨特反應。佛德瑞克看到天空中的噴射機，對他爸說：「哇！爸爸！它飛得好快！」爸爸隨著他的目光看著飛機，也回應佛德瑞克說：「對呀，而且它非常巨大唷！那是一台巨無霸噴射機。」不過，這天上的飛機在佛德瑞克眼中看來是很渺小的，不過他知道，當我們近看時，噴射機是很巨大的。第二天，佛德瑞克正在幼稚園裡的小沙丘上玩得正高興，一個小女生走向他，看著沙子對他說：「噢！好噁心的沙子。」佛德瑞克感到十分疑惑，回答小女生說：「沙子一點都不噁心呀，它們是好沙子！為什麼你要說沙子很噁心呢？」像這種小插曲，尤其常出現在兩歲的後半段，顯示幼兒早期開始嘗試真正的對話。這是他們人生中第一次尋求分享外在他人看不到的自我；或者，當注視著同一件物品時，其他人會發現一些令自己意想不到的重要特徵或細節。

同時，孩子也逐漸知道自己活在多元觀點的世界裡，他們知道每個人對同一件事物，都會因人而有各種不同的獨特反應。

添加想像

在第四級早期，成人搭檔在互動中添加了許多想像元素，大幅增加孩子認知接收的刺激感。小洋娃娃被當成真的小嬰



兒，或者，當爸媽指著圖畫中的貓時，會發出「喵喵」的聲音來。到了第四級後期，父母在認知分享中，融入更多真實的想像元素。佛德瑞克的爸爸看著一片雲對他說：「看！佛德瑞克！天空上有座城堡！」一開始佛德瑞克有點疑惑，甚至感到些許的沮喪。但一會兒過後，他開始弄懂原來爸爸是在假裝想像，那片爸爸指著的雲只是看起來像城堡而已，並非真的城堡。佛德瑞克因此而興奮起來，因為他自己也可以看到那片像城堡的雲了。之後，他可以自己從雲中看到不同事物，和爸爸輪流告訴彼此他們在雲中所發現的東西。

透過父母講解各種東西多種功能的過程中，孩子學會與人分享他們的想像力。一頂帽子可以翻過來，被當成復活節彩蛋的籃子。到了下一級，一樣物品可以被當成另一種物品來使用。比如說，一支掃把可以拿來當馬騎；把一隻貓當成一隻會咬人的大獅子，看到牠要趕快逃跑。運用想像力，可以使孩子結合他們內在與外在的世界，幫助孩子了解真實世界是由主觀的印象構成的，而他們可以任意依其意願改變這些印象。這種認知的轉變，促進孩子邁向與他人分享其內在世界的下一步。

第五級：分享內心世界

學會將獨特的認知、情緒反應，以及豐富的想像力元素，融入到自己與他人的互動經驗中，為下一級一連串主要的社交

發展突破，開啟了一扇嶄新的大門。當孩子有了更多的自覺，自我的世界變得更加複雜，他們就會越來越想把自己的內在經驗與周遭他人分享。

伴隨第五級而來的是，對各種想法與內在情緒狀態的興趣。孩子現在能分辨出，外在表現出來的往往跟內在真正的感受相反，他們開始喜歡解讀他人真正的企圖，觀察他人的行為舉止。周遭人們的一貫喜好與意見，對此時的孩子來說很重要。在這一級中，我們觀察到孩子喜歡玩即興的角色扮演遊戲（扮家家酒），也喜歡扮演英雄人物等角色。同儕在他們的想像世界中是很重要的合作對象。透過遊戲扮演時對話的進行，第五級讓孩子達成分享獨特內在經驗的目的，孩子的對話能力便在入學前的這幾年歲月，逐漸培養累積起來。

第五級的各階段——兩歲半到四歲

- 分享想法
- 令人興奮的差異
- 內在與外在世界
- 心智的重要性

分享想法

到兩歲時，孩子學會在角色扮演遊戲中，運用「假裝」的



技巧，所謂的「扮家家酒」遊戲至此有了進一步的發展。孩子會假裝自己是別人，並且與搭檔配合適當的動作，他們不再需要外在的道具或物品來進行偽裝。快滿三歲的時候，孩子已經可以熟練地與大人玩更複雜的扮家家酒遊戲了。例如：雙方都拿香蕉來假裝是一支電話。孩子甚至可以將其所扮演角色的想法與感受，與對方角色的想法與感受結合在一起。

滿三歲前，孩子把同儕當成其社交互動中，新鮮與刺激的主要來源。孩子的注意力焦點，都放在同儕帶來的各種無法預測的新奇遊戲與想法；相較之下，大人的行為對孩子來說便容易得多。

孩子在遊樂場所的行為與同儕的對話，都具有非常高度的即興特質，不斷有變化產生。他們可以立刻創造出新的角色：「嘿，我想到了。我們來玩外星人入侵！我當邪惡的外星入侵者，你來當地球人的空軍飛官。」這時，突然就會出現角色對調的情形。「現在你當壞人，我來當好人。」小朋友之間會即時協調談判。「好，這次我先演警察，但是下次就輪到我演壞人囉！」以上這些例子敲醒了我們，相較於我們在治療中，把所謂「劇本式的社交互動」當成真正的社交技巧來指導病童，一般正常孩子的遊戲互動是如此的多樣化。

快滿三歲之前，孩子會結合自己與搭檔的想像力，共同創造出好玩的想法或遊戲。馬克和強納森發明了一種新動物，叫做斑馬象（Ele-Zebra），那是一種有斑馬條紋、可以跑得很快

的大象。藉著兩人想像力的結合，孩子不致孤獨，而能有機會與友伴用新奇刺激的方式一起體驗這個世界。

令人興奮的差異

一旦孩子進入了思想的世界，無可避免地，他們會了解自己的想法未必總能與他人的相同。為了證實自己觀點存在的正確性，孩子開始尋求自己與同伴想法的共同點；然而，他們也同樣能被友伴引入的新奇想法所吸引。這種差異是孩子辨認不同個人的方法，而不會構成孩子與他人之間的壁壘。麥可帶媽媽參觀他的幼稚園，向媽媽介紹他的同學：「那是比利，他喜歡玩樂高積木。那是安妮，她喜歡洋娃娃。」喬只用幾分鐘就會麥可玩他新發明的「超級英雄」遊戲，一下子，這個遊戲就變成麥可最愛玩的遊戲。孩子知道彼此之間的差異可能會導致衝突，所以，他們需要有簡單的妥協技巧。在第五級，孩子開始了解，自己活在一個有許多歧異共存的世界，但這種歧異只會為其生活增添更多趣味，而非威脅。

隨著兩人想像力的結合，孩子不致孤獨，而能有機會與友伴用新奇刺激的方式一起體驗這個世界。

內在與外在世界

過了兩歲半之後，孩子開始注意到，每個人都有自己的內心世界，這光就外表是看不出來的。到了快滿三歲時，孩子可以理解一個人的表情不見得就代表對方真正的情緒狀態。他們知道人會假裝，表面所見並非總是等於其真正的內在。當我假

裝要咬掉並吞下一個兩歲半大小孩的手指時，他會興奮地裝出恐懼的樣子，我們彼此都知道，他的恐懼與我的挑釁行為都是虛構的。藉著參照發話者的聲調與面部表情，孩子學會辨別善意的玩笑與惡意的指責。成熟點的三歲小孩發現，他可以偶爾掩飾自己真正的反應來使詐。孩子越來越想要解讀出他人在表面以外的內心真實想法，這讓孩子增加了經驗分享的深度，更加推進我們的內在世界。

心智的重要性

一旦孩子領悟到，每個人都有自己的心智，包含獨特的想法、印象與觀點，他們就能分辨，肢體接觸與經驗分享是很不一樣的。

與他人互動的真諦在於探索他人的內心世界。一旦孩子領悟到，每個人都有自己的心智，包含獨特的想法、印象與觀點，他們就能分辨，肢體接觸與經驗分享是很不一樣的。當孩子能理解自己與他人的情緒，都是

發自於內心的平台，便自然而然地更想與他人這個更深層的平台分享彼此的經驗。到滿四歲以前，孩子已經能談論他人的感受，不再只是直接的觀察；判斷出他人內心真正的想法感受，比解讀他人動作或表情來得更加重要。對話成為探討內在自我的主要工具，並且在此後的人生路上也會如此。到此時，通常滿四歲之後，我們可以預期孩子開始習得「心智理論」(Theory of Mind)。「心智理論」這個專有名詞，是由自閉症

領域專家賽門·巴倫柯翰（Simon Baron-Cohen）博士與其同事在倫敦提出的，之後在這個領域廣為使用。感知能力、觀點、感受與想法等種種內在心理狀態，每個人都有不同的狀態，而我們理解他人這種內心狀態的能力，便稱為「心智理論」。孩子認為他人的行動都有其企圖與欲望，並藉此配合自己的行動。例如：當你把手伸向一個五歲小孩時，她會認為你打算交給她某個東西，但你不小心讓東西掉下去了。我們看到孩子同理心培養的開始，因為孩子正開始把自己的經驗，與他人的經驗在人生中類似的事件中串連起來，用一種新的方式與人分享情緒。孩子開始會分辨什麼樣的人或事物會刻意或意外地傷害到他，根據他的分類歸因，對同一種動作採取不同的方式來反應。

第六級：連結自己與他人

孩子到了第六級，已經習得在所處的環境中，與他人互動所需的基本技能，能與搭檔配合自己的動作，創造新奇的東西，運用想像力來維繫互動的活躍度。第六級象徵著，孩子想與他人建立感情的動機，藉此，孩子能發掘獨特的自我，建立對所處環境的歸屬感。這一級也表示，孩子對真正的「友伴情誼」（pal-ship），以及他們所屬的團體，浮現出非常大的興趣與好奇心。孩子逐漸產生自覺，開始在乎他們與他人共享的過

去經驗，以及可能共有的未來計劃；最後，孩子開始與他人培養真正的友誼，建立與他人長期的關係。這種欲望與隨之而來所需的社交技巧，在我們接下來的人生旅途中，或多或少都會影響我們。

第六級的各階段——四歲以後

- 獨特的自我
- 團體的歸屬感
- 友伴與玩伴
- 歷久不衰的友誼

獨特的自我

當孩子發現，自己獨特的想法與觀點可能與別人不盡相同時，就會開始發展出自我的認同感。其他人，尤其是同儕，成為孩子非常重要的參照對象，來發掘自己獨特的偏好、興趣與

能力。經驗分享互動讓孩子從同儕中搜尋出一些特性，來和自己的經驗作對照、比較。心理學家齊克·魯賓（Zick Rubin）指出，在這個階段中，同儕間的互動提供了適當的情境，讓

孩子在比較與他人差異的同時，也不斷地在搜尋自己與同儕的共同點，希望彼此能產生連結。

孩子從中去比較。孩子在比較與他人差異的同時，也不斷地在搜尋自己與同儕的共同點，希望彼此能產生連結。魯賓以兩名幼稚園孩子的互動來說明：

(史提芬與克勞蒂雅站在靠近遊戲沙丘的地方深情地擁抱對方。)

史提芬：克勞蒂雅，你長得比我大，對不對？

(他們轉身，背對背站在一起，互相測量彼此的身高。克勞蒂雅實際上比史提芬高。)

克勞蒂雅：我們都正在長大呀。

史提芬：對呀，我幾乎快跟你一樣高了，對不對？我也會長這麼大，對不對？(他把自己的兩隻手臂伸得長長的)

克勞蒂雅：我也會長這麼大。

史提芬：我要長到像天空那樣高。我要長到那麼高！

(他開始往空中跳)

克勞蒂雅：我也是！

團體的歸屬感

當我們認知到自己是獨立的個體時，我們開始希望自己能成為有力團體的一員，以期能有更多的力量來影響這個世界。

我們身處在這個日漸混亂、令人困惑的世界裡，長期的團體成員資格是支持我們存在的定心丸。對照外在混亂的世界，與他人情感的聯繫有助於穩定我們的身心。在外在世界中，我們必須不斷變換角色，對事情的期待也未必能全然實現。我們的孩子把自己視為核心家庭與傳統大家庭的成員。我們親眼見證到瓊斯老師三年級的小朋友，對自己的班級十分引以為傲；孩子對自己所屬的社團、團體或隊伍有絕對的忠誠度。

發展學家包伯·艾德（Bob Emde）稱此合作協調最後的功能類型為「團體意識」（We-go）——這是一種集體自我的概念，比起獨自一人體驗生活，集體意識能提供我們更多力量、安全感與重要性。人類一向善於尋找自己歸屬的群體，加入組織的依據什麼都有，有的人用智商高低來分類、有人因為同姓而組成宗親會，或甚至只是因為大家都最愛某一品種的狗，而組成某種愛狗俱樂部。只要孩子的心目中產生這種念頭，孩子就必須了解到，自己要保持某種特定的行為模式來配合群體，才能維持自己屬於某一團體的成員資格；孩子現在知道，不同於家庭這種與生俱來的成員關係，其他團體的成員關係並沒有受到保障，所以，必須「努力」維持與他人情感關係的念頭，便會在孩子心中浮現。

希望被群體接受認同的渴望，啟動一種更具意識的社交過程，心理學家將這個過程稱為「印象形成」（Impression Formation）。孩子會蓄意從事某些行為，使他想加入的團體中

的成員接受或甚至讚賞他。

玩伴與友伴

對一個四歲小孩來說，不管是誰，只要和她玩過一段時間，都是她的朋友；這個時期的孩子還無法了解，什麼是經得起時間考驗的真摯友誼。與他人變成朋友的依據是雙方共同的身體特徵，像是髮色或是身材大小。在這個發展階段的孩子可能會說：「我們兩個都長得很大，對吧？」若雙方有共同喜愛的活動，也能使兩人成為朋友，他們也可能會說：「我們都愛樂高玩具。」

孩子到了上幼稚園的年紀時，會開始發展「友伴情誼」，孩子需要更加理解關於共同興趣、共同喜愛的活動的概念。他們開始向外尋找有共同興趣的同儕，因為和這類同儕在一起，彼此的互動一定能更加成功好玩。

隨著「印象形成」的增加，孩子開始注意到，他們現在的行為會影響到未來與對方的情感關係。孩子開始展現出試圖維繫自己與他人關係的行為，孩子邀請他喜歡的朋友到家裡來玩。當個好主人，確保他的友伴玩得很開心，這對他的友伴是否會再次來訪是很重要的，友伴會記得先前幾次愉快的拜訪經驗。關於

隨著「印象形成」的增加，孩子開始注意到，他們現在的行為會影響到他們未來與對方的情感關係。孩子開始展現出試圖維繫自己與他人關係的行為。



這幾次愉快經驗的談話，以及彼此對未來一起活動的計劃，能穩固雙方感受到的情感聯繫。孩子開始意識到沒有伴一起玩，或放假的星期六沒人要到家裡來玩，必須自己無聊度過的孤獨感受。這種孤獨感，成為我們一生都在追求穩固與他人情感連結的強烈動機。

歷久不衰的友誼

滿十一或十二歲時，孩子將友誼視為恆久的存在實體，需要花時間來使友誼成形，也需要穩固的基礎來讓這段友誼邁向未來。這時，孩子能區別出友誼的深淺，從交情粗淺的玩伴，到好友，再到最親密、最要好的朋友。如果失去了一段親密的友誼，孩子會感到悲傷失落。然而，這也相對顯示出親密友誼的脆弱，所以，才更要下工夫維護並強化現在擁有的情誼。

把他人視為朋友的依據，從共同的興趣與身體特徵，進化到必須將更多的心理因素考慮在內，像是相互的信任以及共同的人格特質。「我們彼此分享所有的祕密。」或「我們兩人都比較沉默寡言。」除了以上這些依據，十一、二歲的孩子也會將選朋友的依據，訂為比較抽象的興趣，像是：「我們都非常注重生態環境。」

當孩子邁入青少年時期，親密朋友的定義為：一個了解我們真實內在自我的人，並且會想要分享、實現我們的自我。成功的時刻，我們的好朋友會跟我們一樣興奮；沮喪的時刻，好

朋友也能感同身受，並伸出援手。青少年學會，分享情緒不僅增加了生活中的愛、喜悅與興奮，也分擔了彼此的負面經驗，像是焦慮、傷心與憤怒。當自己的情緒狀態被他人所理解時，我們便能獲得安慰，所以，我們這一生尋找親密伴侶的旅程就此開始。

Chapter III | 自閉症：缺乏經驗分享的人生

為什麼自閉症患者在經驗分享互動中都有共同的缺陷？產生這種缺陷的關鍵元素是什麼？是他們的大腦出了問題嗎？許多專家認為，我們永遠都無法找到自閉症患者神經缺陷的根源。在倫敦世界知名的塔維斯塔克機構，像彼特·哈布森這樣的科學家指出，自閉症所表現出來的症狀在在顯示，這個病症的神經缺陷根源絕對不只一個。

我們常常聽到：「沒有兩個自閉症患者是絕對相像的。」我在這個領域行醫的經驗，也能證實這個觀點。我有的病人展現出非常優秀的語言與字彙能力，好到可以讓文學教授感到羞愧；但也有其他病人現在、甚至一輩子都無法與人談話。有的病人表現出非常典型的自閉症行為，例如：不停地拍打、缺乏眼神接觸，以及在日常生活環境中，強烈密集的重複行為；但也有病人不會展現特異的行為癖好，有良好的眼神接觸，似乎也能承受變化，看起來與我認識的正常人毫無兩樣。

無論自閉症的起源問題是什麼，哈布森相信，這些不同的病原都迅速且默默地匯聚於社交發展的某個階段，這個階段就

像個十字路口，自閉症患者到這裡，學會工具性的互動，卻錯過了繼續學習經驗分享的路標。究竟在這個十字路口發生了什麼事？為什麼喪失了經驗分享能力，卻還能保有工具性互動的能力？

哈布森提出一個假設：自閉症孩子與一般正常發展的孩子會有不同的社交意識，關鍵在於他們的資訊處理能力，也就是「情感諧調機制」。我們在上一章提過，情感諧調機制需要孩子觀察自己與互動搭檔的情緒反應，判斷兩人互動的程度適當與否，這個機制是調控自己與他人互動的一把量尺。「我是不是走得太快，搭檔會跟不上我？我的搭檔對我現在所說的話感興趣嗎？」哈布森提出極具說服力的研究文獻指出，自閉症孩子在社交發展過程中，沒有發展出情感諧調機制。

儘管一般孩子能看來毫不費力地執行情感諧調機制，哈布森指出，其實情感諧調機制是高度複雜的資訊處理過程，需要結合大腦的不同區塊共同運作。要成功執行這個運作機制，需要迅速的注意力轉移、細心的觀察，以及敏銳的情緒狀態評估；此外，還需有個人空間的認知，以及對其他因素的內在反應。在任何時刻，只要其中一項無法運作，整個情感諧調機制的運作就會瓦解。哈布森的理論為我們點了盞明燈，使我們了解到，為什麼那麼多不同類型的精神官能症病童都被診斷為自閉症。

但是，為什麼情感諧調機制的運作一旦瓦解，就會令孩子

喪失經驗分享互動的能力，卻還保有工具性互動的能力呢？我們在「系統理論」（System Theory）裡找到答案。每當人們互動時，其集體行為形成一種暫時的系統，這個系統的本質會限制可能發生的互動內容。兩種在本質上完全不同的系統同時存在，各自為不同類型的互動布置好上演的舞台背景。

「動態系統」（Fluid System）的建立，是為了要處理互動雙方所製造的大量新訊息。動態系統在本質上是無法過度限制的，所以只需透過部份的結構要素，便能調控、維護動態系統。規則提供的是簡單的空白架構，決定在互動雙方之間可能會發生的狀況。此外，動態系統不需有特定目的來引導互動雙方的行為，參與互動者無法依賴特定的一連串動作來提供可預測性。那到底是什麼原因使動態系統不至於淪為一場混亂呢？

參與動態系統的互動者非常努力地平衡新奇的經驗與變化，才能維持互動的組織架構。連續的共同調控行為取代特定的結構要素，互動參與者時時刻刻地參照搭檔的情緒反應，並且使用這個資訊，決定應該增加或減少下一個動作的變化程度——換句話說，這個過程就是「情感諧調機制」。

參與動態系統的互動者
非常努力地要平衡新奇
的經驗與變化，才能維
持互動的組織架構。連
續的共同控制調控行為
取代特定的結構要素。

相對地，「靜態系統」（Static System）是用來限制新資訊流入該系統的多寡。靜態系統具有高度可預測的結果。在許多

社交運作中，靜態系統扮演非常關鍵的角色。在超市裡結帳、到銀行辦事要排隊這種事情，被我們視為高度可預測的行為。同樣地，我們希望精確的程序動作能在相對的靜態系統中產生。靜態系統是根據特定的規則、具重複性的一連串動作，並帶有某種清楚目的，以維持互動結構的完整性。因此，用劇本式的方法來教這類靜態系統的行為，其實相當簡單。到世界上的任何一家銀行辦事都一樣，所以，用逐步的方法來教排隊的規則，會非常雷同而簡單。因為排隊的規則使這個活動的架構不具彈性，互動參與者在靜態系統中毋須不停地維持互動。此外，靜態系統中的互動對象可隨時替換，只要對方遵照既有的規則與劇本來進行。銀行出納員可能暫時離開工作崗位去上教堂，不過，只要接替他位子的下一個出納員能立即迅速處理交易，那些排隊等待辦事的人是不會反對的。

相對於動態系統，在靜態系統中，試圖加入新資訊，或做結構上的變化，都會打斷互動，靜態系統的互動成員通常會制止互動對象從事這類打斷行為。例如，學生突然從教室座椅站起來，並且在教室裡走來走去，這樣的行為通常會被老師處罰。儘管這個學生的動作對互動成員是很有意義的，但該行為其實是破壞規則的行為，必須立刻制止，而非當作在互動中製造更多興奮刺激的新奇變化。

經驗分享的基本目的，是搭檔間共同努力創造出新的意義。即使在參與互動者感到不知所措或困惑的狀態下，這個系

統必須要能高度承受快速匯入的新訊息，也必須隨時做出適當的回應，以便維持互動結構。只有動態系統才能符合以上這些條件。另一方面，工具性互動則是要達成某種可預測的目的，如果可能的話，變化越少越好。所以，我們可以明顯地看出工具性互動屬於靜態系統。

若我們將哈布森的結論與系統理論合併起來看，那麼，自閉症患者的缺陷問題便有了較合理的解釋。由於自閉症患者的神經缺陷，他們無法在動態系統內運作。患者的腦部線路缺陷，使其無法學會參照他人的情緒、行為與認知，來調控自己與他人互動的方式。一旦發展不出情感諧調機制，經驗分享的能力也就永遠無法發展出來。最後，正常的動態系統對自閉症患者來說，不是獲得興奮喜悅的泉源，而是令他們不知所措的陌生環境。

正常的動態系統
對自閉症患者來說，不
是獲得興奮喜悅的泉
源，而是令他們不知所
措的陌生環境。

麥克是個患有亞斯伯格症候群、聰明而溫和的九歲小男生，他參加了國王學校（The Monarch School）計劃，這個計劃以我們的人際發展介入為基礎。現在是麥克的班上發明笑話的時間。他的同學中有好幾個是非自閉症患者，而他們的老師正在用好玩的方式即興創作笑話。沒有任何明顯的協議，這個互動進展到，任何人都可以丟一個問題當笑話的開頭，接著，大家

都能回答這個問題來搞笑——希望能因此得到出乎意料的回答。其中一個小孩不加思索地說出：「德州的州鳥是什麼？」另一個孩子便回答：「是布希鳥！」此時，麥克耐心地坐在桌旁，等著輪到自己的時機。不幸的是，其他人根本就沒有要輪流的意思，大家的互動都是自發而流暢的。最後，麥克終於受不了地說：「到底輪到我了沒？」因為班上其他人希望麥克也能一起玩，所以大家都回答：「現在就輪到你啦。」麥可笑了笑，開始講他的笑話：「德州的名產是什麼？」泰德立刻回答他：「是薯條（French Fries）！」其他人都頓時好玩地大笑起來，並不是因為泰德回答的邏輯而好笑，而是因為大家都喜歡這種意想不到的矛盾回答。

但是，麥克一點都不覺得好玩。他大喊：「法國不是一個州，法國是個國家。你的答案錯了。」其他人有禮貌地不去在意麥可剛剛爆發的情緒。接著，布萊恩想要幫麥克有台階下，他做了另一個讓步的回答：「是德州法國土司。」這時，麥克竟然大哭了起來，他跳離他的桌子，跑出教室，邊跑邊大喊：「我痛恨笑話。我講得好爛！我再也不要講笑話了！」老師追出來想要安撫麥可。同時，其他學生在教室裡繼續玩他們的即興笑話。

五分鐘過後，麥克回到教室。他好好地冷靜下來之後，準備好再給自己一次機會。他坐在桌子旁，繼續等待輪到自己的時機。現在笑話問題的範圍，已經從州、國家進展到一大堆不同的新區域，但麥克是健忘的。他再一次問大家是否輪到他了，然後等待所有人的同意，大家也都欣然同意。他竟然開始對大家演講起來：「我想通了。現在我可以問你們一個問題，你們輪流說你們的答案，然後我再告訴你們正確的答案。」其他學生儘管聽了覺得頗困惑，但是並沒有直接和麥克槓上。接著，麥克開始說他的笑話：「德州的名產是什麼？」其他同學回答了幾個不合邏輯的答案，麥克再一次感到嚴重的挫折。「你們沒有一個一個輪流講，你們都沒有聽到正確的答案！我討厭我自己！我再也不要跟小孩說笑話了，我以後只跟大人說！大人才會照規則來。」其中一個老師試著跟麥克講道理。老師說：「我們並沒有要傷害你的意思，麥克，我們只是在玩而已。」麥克很激動地回答：「你們覺得好玩的東西，對我來說都是懲罰！」

其中一個老師試著跟麥克講道理。老師說：「我們並沒有要傷害你的意思，麥克，我們只是在玩而已。」麥克很激動地回答：「你們覺得好玩的東西，對我來說都是懲罰！」

像麥克這樣的高功能自閉症患者，會勇敢地嘗試弄懂如何加入他們的社交世界，他們學習社交互動，為自己尋找解開社交互動之謎的各種線索。不幸地，他們錯把能在靜態架構中成功的工具性互動的目的，當成所有互動的主要目的。在上個例子中，其他同學並不在乎同學回答的是州還是國家；重要的是，說笑話的過程中，大家共享的喜悅和興奮。他們高興地願意捨棄特定的規則，改變遊戲的架構，為了分享共同創造的時刻與荒謬的搞笑。但麥克卻一直忘記同學玩這個笑話的目的，他認為在社交互動中，最重要的是要把規則弄正確，才能達到他想要的結果。他想要其他同學能開心地大笑，但他要的是，同學在聽完他的正確解答之後才大笑，而非任意地開心大笑。

不過，即使高功能自閉症患者在社交情境中的努力並不成功，他們並不會對同儕發飆，反而是對自己感到挫敗，覺得是個人的自我失敗。然而，儘管他們一而再、再而三要嘗試了解社交情境，沒有了情感諧調機制，他們的努力一開始就注定要失敗。除非其他的互動參與者都願意照規矩來演出，讓自閉症患者高興，否則與他人的互動對患者來說，永遠都只是重複不斷的沮喪來源。

由於自閉症患者理解社交情境的能力受限，即使是能力最好的患者，他們的社交發展不得不侷限於非常少的幾個範圍：

- 孩子為了與他人在社交情境裡互動，而累積固定的「步驟」，以獲取他想要的結果、物品、參與和訊息。

- 他發展出避免負面結果的方法，能適當融入社交情境。
- 他找出能在社交互動中注意他的群眾，自己決定在何時與何人從事工具性的互動才是正確的。

正常孩子與高功能自閉症孩子的社交科學原理對照

兩組人都是小小科學家，要發掘並測試出自己在社交世界的行爲原理，但他們在神經上的差異，引導至全然不同領域的研究。

正常孩子的社交科學原理

一般孩子的專長是探索社交宇宙，他的社交宇宙的各種元素，以各種好玩而有意義的方式，不斷地分離又結合在一起。他的原理是以持續不斷的新奇變化為背景，去找到其中的連結關係。儘管這樣的連結可能像放射性同位素一樣短暫，他的腦袋允許他在自己與他人之間尋求連結的狀態。由於他特殊的工具與能力，對他的研究來說，動態系統中的經驗分享互動是最有趣、也最具挑戰的現象。孩子在生命開始的第一個年頭，花了很多時間來研究這個現象。他是個著迷的科學家，鞭策自己去判斷如何與周遭他人一起分享更多的世界。每次的互動若都能創造出意想不到的認知、感受與思考方式，他的社交科學原理就成功了。

高功能自閉症（或亞斯伯格症候群）病童的社交科學原理

高功能自閉症病童的專長是嘗試研究宇宙中的社交關係，在這個宇宙中，純粹的噪音會不斷侵襲他的腦部，使他感到不知所措。他培養出的專長是排除與逃避各種有關新奇、變化的元素，以避免混亂；他的專注焦點放在環境中不會產生變化的面向，保持不變的元素，使他感受到重要性與連結關係的美好經驗。他執著在他的社交宇宙中，尋求穩定的模式與不變的感情關係，像是數學裡不變的法則、電玩遊戲裡不變的破關進程，以及使他可以預測到的其他一再重複的連續動作。他專注在一種使他可以存活的互動模式，他唯一能享受社交互動的方法就是，找出能預測以及（或）調控社交互動的方法。只要每次他參與的社交互動，是他能夠先預測好的，他的社交科學原理就成功了。

自閉症患者的社交發展

自閉症孩子就在頭一年的生命中，走上另一條不同於正常孩子的社交發展道路。這條路沒有包含正常孩子所花的幾千個小時，用來參照父母的舉動，或是用來發現共同注意的喜悅；這條路也沒有包含試驗與練習更複雜形式的共同調控（co-regulation），從中體驗到更有力、更多樣化的情感回報。華盛頓大學的茱莉·奧斯德陵（Julie Osterling）與婕若汀·道森（Geraldine Dawson）這兩位學者從事的一項研究，為這個兒童

心理發展早期的脫軌現象提供了有力的說明。從手邊蒐集到的各種幼兒慶祝一歲生日的錄影帶幾個片段中，她們便可以十之八九準確地辨認出自閉症孩子與其他正常發展的孩子。她們區分這兩種孩子的特徵，是與經驗分享第一級有關的社會參照以及溝通的舉動。

到了孩子生命中的頭一年尾聲，物體世界的探索開始吸引孩子的注意力。正常孩子進入這個物體世界，作為經驗分享互動的加強，而非遠離經驗分享互動的世界。孩子已經學到大人是最好的參照對象，從大人身上可得到持續的安全感、攫取事物的意義、引入興奮的元素，並且解決他們的疑惑。這就是為什麼你會注意到，小嬰兒不斷地移動自己的注意力，在一個新物體與他們熟悉的大人之間轉換。他們參照大人對一個東西的情緒反應——這個安全嗎？或加深某物的意義——這很重要嗎？以及如何反應才能從自己的發現中找到最大的樂趣——我該拿這個東西做什麼？遇到新東西時，藉著參照父母同樣興奮的表情與驚嘆聲，嬰兒也會轉換眼神，把他們發現新事物的興奮感受誇張化。

正常孩子進入這個物體世界，作為經驗分享互動的加強，而非遠離經驗分享互動的世界。

正常的小嬰兒繼續拓展他們的新世界，開始自己會移動來移動去，他們會仔細地不讓要去的目的地成為自己唯一專注的焦點，因為怕會失去與大人參照的連結關係。他們這時的行動就像剛駛出港口的船隻，必須持續望著陸地，才能安全地繼續

航行出海。很快地，這些正在學步的小傢伙開始有勇氣去探險，因此，他們可能短暫地消失在父母眼前。這小小的遠足通常十分短暫，而且，都以小傢伙抱著戰利品回來與父母分享作為結束。到了兩歲半，這個過程形成了相互注意力，孩子領悟到可以與大人分享他對這個物體世界的新經驗，他可以主動地將大人的注意力轉移到他的新發現，使旁人分享他的觀點與他的興奮。

相對來說，自閉症病童永遠都無法發展出情感調諧的關係，他們無法感受到安全的情境，從中小心地探索他們的世界。沒有情感調諧關係所提供的回應，孩子就會常常因為密集的刺激而感到慌亂失措，而這類刺激對一般正常的孩子來說，卻都是好玩有趣的東西。對自閉症病童來說，媽媽的微笑或鼓勵的眼神並無多大的意義，他們並無法從中獲得安全感。

此外，自閉症孩子從來就無法學會把父母當成賦予這個世界各種意義的主要來源。瑪塔一直試著要讓患有自閉症的四歲大兒子尚恩在她的大腿上坐好，要把不同的新奇玩具給兒子看。每當她把兒子拉下來，他就立刻又退縮跑掉，他比較想在房間裡漫無目的地走來走去。他的眼睛注意到什麼就往什麼地方走去，從不給媽媽機會來和他玩。尚恩無法感受到，媽媽有能力讓他獲得環境中各種事物的意義，他似乎比較想透過看似隨機的遭遇，讓自己創造事物的意義。

對正常的孩子來說，與這個世界的各種事物接觸，使他們

能加強與周遭他人經驗分享互動的程度。但是，對於自閉症病童來說，這個物體世界的發現，卻是他們發展經驗分享互動的重大阻礙。因為他們無法正常地參照父母的表情舉止，來取得事物的意義或加強印象，或將注意力在大人與新發現的物體間轉移。缺少這層共享的回應，孩子也就沒有將他們的發現與搭檔分享的理由，也無法驅使自己去發展相互注意力的能力。研究學者彼特·曼迪（Peter Mundy）與他的同事發現，光是無法引起相互注意力的特徵，便可以從其他發展遲緩的孩童中，診斷出百分之八十到九十的自閉症幼童。

到了正常的孩子去探索物體世界時，他們已經花了好幾個月的時間從事經驗分享互動，透過這種社交刺激，無可比擬的樂趣與喜悅成為孩子數不完的回憶。在共同創造刺激的過程中，孩子逐漸成為主動積極參與者。在經驗分享互動中，孩子發展出主動參與者、而非被動受害者的能力自覺。事實上，到了快滿一歲時，相較於同時間正在發展中的動作與工具性語言能力，孩子在經驗分享互動方面的能力是最成熟的。正因為感受到自己在經驗分享互動中所展現的能力，正常的孩子不可能會為了發展與物體的互動，而放棄這種類型的互動。而且，孩子有高度的動機去結合這兩種互動世界的經驗。

相對地，由於受限於作為刺激因素的分享經驗太少，自閉症孩子對這類記憶是有限且混淆的，他沒體驗過在經驗分享互動中，與人一起共同主動掌控互動的能力。因此，他渴望發展

相對地，由於受限於作為刺激因素的分享經驗太少，自閉症孩子對這類記憶是有限且混淆的……所以，物體世界裡的東西，例如電視、電腦等，非常容易吸引他投入所有的興趣與精力。

時，不斷重複播放觀看同一捲錄影帶，機械式地重複模仿複誦從電視或錄影帶上學到的話語。

儘管馬克非常黏父母，但他卻完全沒有社會參照行為。就像其他自閉症患童一樣，他發展出自己有限的特殊行為模式，來整理他們的社交互動，即使只是單純愉快的互動，都要理出一番頭緒來。在他頭一年的治療課程中，我常常面臨到一個很矛盾的抉擇：是否要強迫馬克去參與簡單的互動行為？因為這類互動行為總是能讓他玩得十分愉快。例如，馬克喜歡他與父母發展出的某種儀式行為。他躺在懶骨頭椅上，他的爸媽喊：「預備——起！」然後，把他從椅子上抬到空中，數到三，再把他拋到另一堆懶骨頭椅上結束遊戲。這個遊戲持續了幾個回合以後，我們停下幾分鐘來觀察馬克的反應。我們希望他能夠用點什麼方式，來指示我們再來玩另一個回合。但馬克卻連看都不看我們一眼，就把他的懶骨頭椅拖到遊戲間的另一個角

在其他領域的能力。所以，物體世界裡的東西，例如電視、電腦等，非常容易吸引他投入所有的興趣與精力。

馬克剛滿兩歲時，被診斷出自閉症，他表現出許多自閉症的典型症狀。在既定的慣例行為中遇到變化，會讓他感到沮喪。他不斷出現儀式化的定型行為——一條繩子玩好幾個小

落，一嘆通就坐進去。我們猜想他這個行為，是否就是他的指示暗號。然而，當我們走向他的時候，馬克卻立刻走掉，找個離我們最遠的一個懶骨頭椅繼續一樣的動作。他重複了幾次讓自己嘆通坐進懶骨頭椅的動作後，很快地對這個活動失去興趣。每當我們一靠近，他就走掉。顯然，馬克並沒有從這個遊戲中得到樂趣，他無法辨認出遊戲互動中的哪個元素，才是他獲得樂趣的主要關鍵。他不了解他的樂趣來源，不在於他自己與懶骨頭椅的互動，而是從他與父母的互動而來。在馬克對這個世界獨特的認知中，越減少其他人在遊戲中帶來的變數，就越能使他了解遊戲的玩法。但不幸地，我們都知道，把他人帶來的變數從遊戲中移除，也同時把遊戲的樂趣給移除了。

在經驗分享互動中遇到的阻礙，使許多高功能自閉症患童感受到自己在非社交領域的才能。相較於他們在維持感情關係方面的低落動機，這些孩子常有強烈想掌控物體與訊息世界的欲望，因為物體是靜態的，也不會像人一樣瞬息變化。事實就是事實，和這些靜態的物體與訊息資料打交道，遠比與人打交道要來得更輕鬆，也更容易懂。

我們的病人在與我們的互動課程一開始，對於需要與搭檔互動的棋盤類遊戲（大富翁、跳棋等），都會十分辛苦。大部

在馬克對這個世界獨特的認知中，越減少其他人在遊戲中帶來的變數，就越能使他了解遊戲的玩法。但不幸地，我們都知道，把他人帶來的變數從遊戲中移除，也同時把遊戲的樂趣給移除了。



份的病童會把注意力轉移到天花板的風扇、小火車、書本、錄影帶與電腦遊戲等，這種根本就無法讓人與他們進行經驗分享互動的事物。他們並非故意要藉這樣的行為來觸怒他人，或把他人關在心門之外，儘管某部份的病童的確有這種傾向。但通常的狀況是，他們希望互動對象能在他們的控制之下，以便順利地進行互動。在觀賞自己最喜歡的錄影帶時，他們希望媽媽也能坐在旁邊陪他們；他們希望能和比自己小的孩子玩棋盤遊戲，這樣自己才有把握贏。他們期待一個陌生人花相當的時間，來回答他們不斷重複的問題，這問題可能是有關飯店房間的面積大小，或者，要陌生人傾聽他們背誦恐龍的各種分類；他們無法感受到，對方可能已經很想抽離與他們的互動。就是因為自閉症患童無法得到我們在經驗分享互動中所獲得的回饋，即使他們想與人有社交互動，他們也會傾向選擇一些能滿足他們、較有趣的東西，來取代社交互動。

可惜，自閉症患童選擇的東西、活動或聊天的話題，已經完全耗盡了他有限的注意力，使得他們無法注意到與他人互動的其他部份。

可惜，自閉症患童選擇的東西、活動或聊天的話題，已經完全耗盡了他有限的注意力，使他們無法注意到與他人互動的其他部份。這個狀況影響了我們在引導患童從事經驗分享互動的努力過程，導致他們出現很嚴重的動機低落情形。我們初步試圖限制互動中靜態物體的重要性，讓孩子能有效地使用其注意力，習慣這種新的互動連結。

通常要做到這點就很困難，尤其是對於年齡稍長的患童。諷刺的是，由於我們某些智商極高的病人在非社交方面的能力十分優異，比起智商略低的病人，這些高智商病人與我們從事互動的興趣與動機反而更顯低落。很遺憾地，一般善意的成人常會過度高估這類高智商自閉症患童的行為能力，導致我們在教導患童進行經驗分享互動中，遇到更大的阻礙。

一旦無法發展出相互注意力，會導致更加悽慘的結果。現在，如果我看到一個口齒清晰流利的病人走出我的診間，走到走廊上都還不停在講話，沒有感受到，其實我早就聽不到她在說些什麼的事實，我也不會感到驚訝。我坐在喬瑟夫的對面，看著他專心地看著一本有趣的相簿。他看到某張照片覺得很有意思、很興奮，開始告訴我這張照片裡有些什麼特徵。「這裡有個好笑的髮型，那裡有個怪怪的鼻子。」此時的喬瑟夫完全不知道要把相簿轉到我這邊，和我一起看，他不知道我根本就看不到他在解說的那張相片，所以，我也無法與他一起欣賞，甚至也無法了解他究竟要跟我傳達什麼有趣的事情。

自閉症患者無法針對他人文觀的印象或認知，發展出自己獨特的反應。這個世界是具體的、刻板的地方，不帶有任何個人的裝飾。但是，對正常的孩子來說，語言能力的成長，是由於他們想與周遭他人分享自己對這個世界的認知感受，而刺激發展出來的，所以，語言能力是自然而然地在經驗分享互動的環境之下，發展而成。但是，對於許多自閉症患童來說，語言



能力的發展只會阻礙、而非增強其經驗分享互動的能力。自閉症患者無法參照互動搭檔的興奮，無法用對方獨特的印象與反應，來一起加深雙方的認知感受，他們反而會背誦出他看到的所有有關的東西，而其他人可能一點都沒興趣知道，完全忽略兩人互動經驗的重點。

經過幾年的治療後，麥克已有能力向我們敘述他所見到的東西，但當我請他多敘述一些自己的感受時，他卻無法理解我的請求。有一天，我們一起看著窗外，我告訴他，我們現在一起凝望的那片雲，讓我聯想到一座城堡。麥克竟然變得不高興，他開始責備我，並且提醒我城堡正確的所在位置，以及城堡應有的結構。他開始向我說教，告訴我不同種類的雲的正確科學名稱，以及各種雲所具備的詳細特性。他還告訴我，有一次坐飛機到歐洲時，飛過空中的雲海。在這段互動中，我對於雲的各種想像的詮釋，麥克從頭到尾絲毫沒有興趣，也沒有意願聽我講。「雲」只是他們依照特性與分類歸檔的物體事實，用任何其他方法來向他們詮釋雲這種東西，對他們來說都是錯誤、都是種困擾。

由於缺乏從多元角度看世界的經驗，自閉症患者就這樣陷入一個只有絕對事實存在的世界。一旦某個東西被歸類好，或者被視為某種用途時，那這個東西就永遠只能這樣用，絕對不可能有變化。每個星期，當我推開尼爾參加的那個團體治療的診療遊戲室的門時，總是看到尼爾在候診室漫無目的地翻本

書，而其他三個同伴聚靠著坐在他旁邊等待。他一進診療遊戲室，就立刻與同伴玩起許多遊戲。但是，這兩年下來，每次在候診室等待的時間，尼爾從來就沒和他的同伴玩過，也沒開口與他們聊天，連招呼都沒打過。我問尼爾，為什麼在候診室的時候，老是只看書，不和其他同伴玩一下或聊聊天。他正經八百地向我解釋：「候診室」(waiting room)就是「等候診療」的地方，那大家就該乖乖等候(wait)。只有當我們進了診療遊戲室(playroom)之後，那才是我們應該玩(play)的地方。」

對正常孩子來說，到了三歲的時候，語言是他們分享經驗的重要工具。孩子會自創語言、笨笨的片語或歌謠來玩，他們希望藉由溝通來使自己的行為更加協調。語言變成孩子從認知分享中，獲得樂趣的重要途徑。當孩子進入第五級，就是語言這個工具，讓孩子得以用來分享他們的內心世界。對話成為經驗分享的重要媒介。

儘管我們很難接受這種想法，但語言的確常常成為自閉症患者在經驗分享互動中的重大阻礙。語言在互動中，並非他們共同調控互動的工具，反而是混亂的來源，或者只能成為他們調控互動對象的工具。再也沒有比以下這個更有力的例子，可以證明這個看似矛盾的說法：你試著和一個患有亞斯伯格症候群的孩子談話，這孩子可能口齒伶俐，不斷地對你轟炸一堆看似隨機而無意義的問題，儘管你已經試圖用各種巧妙或直接的線索來表現出不耐煩的樣子，他們仍然不在意你的感受。

由於患者絲毫沒有意願與他人配合自己的行為和感受，也不想讓他人知道自己的內在經驗，與他人對話往往演變為脫軌

自閉症患者把與他人的對話當作「宣布」、「告知」和「詢問」的功能；而非像我們一般人，把對話當作達成經驗分享互動目的的方法，這種想法並不存在於他們的思考之中。

失序的過程。自閉症患者把與他人的對話當作「宣布」、「告知」和「詢問」的功能，而非像我們一般人，把對話當作達成經驗分享互動目的的方法，這種想法並不存在於他們的思考之中。他們可以對你說話，卻對你如何思考、或者你心裡在想什麼，完全沒有興趣；他也不會注意到你不耐或無聊的心境，而會繼續不斷地講下去。由於他們不想與他人分享經驗或運用情感諧調機制，對話變得粗淺、無趣而偏頗。

對話提供方法來探索我們所存在的世界，以及讓我們與別人比較、對照彼此的想法與感受。與他人的對話給我們機會學習到，別人有許多不同於我們認知各種事物的方式，而這樣的差異是沒有對錯的。然而，儘管對話的功能是拓展、分享不同人對事物的理解與各種觀點，而這也是對話令人興奮之處，但自閉症患者卻通常會因此感到沮喪、甚至憤怒，他們獨有的個性與固執的觀點，使其封鎖了自己的態度與想法信仰，窄化限制了他們的世界。

吉姆是我太太的高功能自閉症患者，他是個智商極高的十六歲少年，當他注意到我們辦公室裡買了一台新的彩色雷射印

表機，來印製我們的業務通訊文件，他突然生氣起來。他說：「你們的診所有什麼資格，可以買像這種五千塊美金的昂貴機器？！這種機器是給大商業公司用的，不是像你們診所這種地方能用的！」他越講越氣，直到我太太向他解釋，這台機器只花了他估計價錢的一半，就被我們買下，他立刻就平靜下來，回復原本愉快的模樣。

自閉症患者這種心盲（mind-blindness）所產生的悲劇結果之一是，使他們無法對他人產生真正的同理心。天寶·葛蘭汀（Temple Grandin）博士可能是自閉症患者中，毋需發展經驗分享能力，而發展出完整工具性社交行為能力的最有名案例之一。葛蘭汀博士著有許多自傳，是個極有成就的科學家與演說家。長久以來，她苦心努力發展出一整套社交技巧，成功地保有她在學術界與顧問的地位。然而，她沒有親密的好友，從來沒與異性約會過，也從來就不知道愛上一個人是什麼滋味。著名的精神病學家與作家奧利佛·薩克斯（Oliver Sacks）在他的著作《火星上的人類學家》（*An Anthropologist on Mars*）裡，提到葛蘭汀博士。在書中，他提到一個與缺乏情感諧調機制的人互動的絕佳例子。薩克斯敘述他初次訪問葛蘭汀博士，在幾個小時的訪談過程中所經歷的狀況：

當時我覺得又累、又餓、又渴，我在外頭跑了一整天，午餐也沒吃，心底一直希望葛蘭汀博士會注意到

我的狀況，希望她至少弄杯咖啡給我喝。結果並沒有。所以，過了一個小時以後，就在我幾乎要昏倒在她連珠砲似的、過度清楚而停不下來的字句中，我終於鼓起勇氣向她要了杯咖啡喝。她一聽到我的要求，並沒有說：「噢，真是抱歉，我應該一開始就先問你要不要喝點什麼的。」等這種道歉的話語，沒有任何轉接點、沒有任何社交的連結，她立刻就帶我去樓上的秘書辦公室裡倒咖啡喝。隨後，她用有點唐突奇怪的方式，把我介紹給她的秘書，這又讓我感受到她的行為似乎是一種粗略學來的，好像是被教會在這樣的場合該「如何應對」的社交技巧，而不去對其他人的感受產生個人的認知反應……

到了三歲以後，同儕成為正常孩子生活中非常重要的伙伴，同儕取代了父母，成為一般孩子新奇變化的新來源。同儕喜歡發明新玩意、即興創意，以及無法預測的反應，成為令孩子興奮的主要來源，這使同儕比大人更吸引這個時期的正常孩子。孩子把與同儕的互動經驗，視為感受、想像與表達事情的新方法，每天都能為他們帶來新奇的發現。

這個時期正在尋求建立自我獨特認同的孩子體認到，與跟自己比較像的人——也就是跟自己同齡的小朋友——來作對比，會比較容易、可行。早在進入小學以前，孩子就渴望與自

己的同伴組織團體，他們提供了一種「團體意識」。不像大人在孩子世界裡扮演主導互動的角色，同儕並不主導互動，同儕聯合提供某種合夥關係，任何一方都不會覺得因此而失去自己的效能。兩個小男生合力抬起一個箱子，比起一個小男生與一個大人合力抬起一個箱子，要來得有成就感。「不用了，強森太太，沒關係，比利和我可以一起抬這個箱子，我們不需要幫忙的。」

相反地，自閉症孩子卻不想要同儕多餘的觀點，不同的觀點與新奇的處事方法，對他們來說是種威脅。同儕是自閉症孩子達成某個目的或社交互動的工具，所以，要控制同儕照他們規定的劇本來演出互動。自閉症孩子邀請加入同儕的動作，只是打個招呼，給予對方訊息而已；而正常孩子邀請加入同儕的動作，通常是為了要與對方分享個人的訊息。自閉症孩子沒有談判、妥協或調停和解衝突的欲望，他們對發展印象形成沒有興趣，不會判斷該如何讓他的同伴快樂，使對方想下次再來家裡玩。最糟的狀況是，自閉症孩子產生避免與同儕互動的想法，因為這些人為他們製造出太多混亂了。

自閉症患者從來就無法自覺到，自己具有正在浮現的獨特自我，可以用來與他人作比較、對照。唐娜·威廉絲（Donna Williams）辛酸地描述了自己處於自閉症狀況的痛苦，在她的

自閉症患者從來就無法自覺到，自己具有正在浮現的獨特自我，可以用來與他人作比較、對照。

自傳中提到：「到了青少年時期，我感受到前所未有的孤獨。我無法好好向他人表達真正的自我，更無法與他人分享我真正感受到的情緒。我徹底領會到這個世界帶給我的絕對空虛。我對於這種狀況給自己的解藥是，去跟隨、模仿任何願意承載、接納我一程的人……」

因此，友誼對於自閉症孩子來說，自然不具任何意義，因為他們對共同的回憶、共同的信仰與特徵，或者與友伴可能共有的未來，並不感興趣。問他們：「誰是你的朋友？」這個問題，只是他們所學到的一連串規定行為中的其中一個指令，接收到這個指令就知道該如何應對，因為他們相信該怎麼做就怎麼做。自閉症患者永遠無法體驗到，好友會因為突然湧起一股情緒，而給他一陣傻笑，只是想鼓勵鼓勵他，讓他脫離憂鬱的泥沼。自閉症患者永遠不會去幻想找到一個伴侶，來分享他的夢想和欲望；他也無法體會到，一群朋友與他站在同一陣線上，共同對抗惡霸的強烈力量。

隨著年歲增長，自閉症孩子所面臨的這種狀況就會越來越嚴重。他們與靜態物體、或自己想法互動所獲得的回饋，遠大於社交互動所能帶給他們的回饋，這種差距越來越大，社交世界對他們來說越來越混淆、無聊，甚至抗拒他們；即使只是要達到最小的社交互動而必須做的動作，對他們來說都是遙不可及的。同時，靜態物體、事實與程序的世界，是可預測而令他們滿意的，他們也有能力可以掌控這樣的世界。

羅傑在某一所著名的大學念到大二了，他所有進階的課程都得到優等。他是個優秀的音樂家，也是個不錯的演員，籃球也打得還不賴；他是個長得挺好看的年輕人，也很有幽默感。他的語言與非語言溝通技巧非常優異，他的語調正常，富有感情。我的非臨床專家同事一定無法診斷出，他是個亞斯伯格症候群患者。

羅傑小時候沒有任何朋友。他請朋友到家裡來玩，但是，一旦他找到更有趣的事情做時，會立刻忽略被他請來家裡的朋友；而即使他不斷地找其他東西玩，也都玩不久。約莫十年前，我第一次見到羅傑，他是個沒有情緒的年輕人，他唯一最要好的朋友是他的任天堂遊樂器。在一次家庭會談過後，我告訴他，他必須在他的父母和任天堂遊樂器中，兩者只能擇一，選這個就不能有另一個，他為此大哭了一整晚。他父親後來告訴我，那天晚上他和妻子也同樣失眠了，滿心期待兒子會選擇他們。

五年後，羅傑自己跑來拜訪我。他當時著迷於搖滾歌星庫特·柯班（Kurt Cobain）唱片中的歌詞。庫特·柯班在他歌唱事業的最高峰自殺身亡。羅傑常常整晚睡不著，那些歌詞在他腦海裡盤旋不去。我們花了好幾個小時一起讀這些歌詞，解讀出歌詞中隱密的隻字片語。這首歌是關於一個人完全隔絕了與

在一次家庭會談過後，
我告訴他，他必須在他
的父母和任天堂遊樂器
中，兩者只能擇一，選
這個就不能有另一個，
他為此大哭了一整晚。



他人的情緒，即使別人想關心他，他人的關心卻怎麼也無法穿透過這個人的心裡。羅傑了解到這首歌詞對他個人狀況的意義，似乎帶給他某種程度上的安慰。我鼓勵羅傑——這個有天分的音樂家——創作出他自己的歌詞，來表達他的感受，並且鼓勵他加入樂團。

兩年後，羅傑再次與我聯絡。這次，他聽起來沮喪到我不得不加班到很晚，來與他面談。我很驚訝地感受到羅傑往「常態」發展的進步，他表現出來的社交善意簡直無懈可擊，與他人談話時，保持非常良好的眼神接觸，說話語調也十分正常。在我們的對話過程中，他耐心地等待我的回答，仔細傾聽，也非常貼近地回應我的問題。

羅傑向我談到他的空虛，他認真地考慮過要結束自己的生命，他覺得自己已經變成偽裝「正常」的專家，但是，這樣又有何意義？羅傑處理社交活動上的公式就是，不斷去分析他人對此社交互動的期待，然後，羅傑會盡他所能地達到對方的期待。羅傑已經學會精準地解讀他人的臉部表情與肢體語言，他已經成功地「融入」；現在沒有人會覺得他怪，也沒有人像從前一樣殘酷地取笑他。然而，沒有情感的回饋，這樣的success對他來說只是空洞，儘管羅傑能成功融入正常的社交模式，但他還是覺得似乎還缺少某種東西……不在於他所使用的方式，而是他與他人互動的最根本原因。

試著融入社會的努力，使羅傑付出了極大的代價。羅傑認

爲，他自己一定得隨時保持警覺，因爲如果他忘了保持警覺，他會被人發現他原來的本性，然後又像小時候一樣，變成大家的笑柄。因此，羅傑把他的社交行爲當作爲了在這個社會生存下去的無意義而扭曲的磨難。他告訴我，他漸漸又從同儕關係中撤退到自己的世界裡。然而，每撤退一步，他就更擔心，自己多年來努力爲自己開啓的一扇門，又會漸漸關上。

就像其他高功能自閉症患者，根據知名的神經學家奧利佛·薩克斯的觀察，我看到羅傑也慢慢變成像是一個生活在外星文明的人類學家。他不顧一切地試著融入，像個忍耐的觀察家，羅傑希望自己不要成爲這個文明中眾人矚目的怪異焦點，但怎樣都無法全然融入。由於他的病，他無法築起一座橋樑，來跨越自己與他人日益加深的情感鴻溝。儘管大部份的亞斯伯格症專家都會認爲，羅傑的進步已經是一大勝利，他能清楚地感受到，自己究竟還是功敗垂成。他的沮喪來自於了解到，無論再怎麼適當的社交行爲，都無法縮短他與別人之間那道無法跨越的鴻溝。因爲缺乏發自內心的感受，聰明的羅傑知道，這是伴隨情感關係而來的東西，但他面對著自己人生中各式各樣空洞的社交僞裝——他想，自殺可能是個理智的抉擇。

對羅傑來說，他無法想像自己會再回到沒有經驗分享的世界。他已經遠遠超越了他早期自閉的「心盲」階段，也無法接受過去處處封閉的人生，現在他把這段人生稱爲「黑白無彩的人生」。諷刺的是，在羅傑的絕望中，存在著他最終戰勝病魔



的希望種子。因為羅傑現在有能力辨識出自己所缺乏的東西，因為他渴望與他人分享自己的感受與想法，他想要找到人生中親密的友伴。這樣的他，已經比他所能理解的，更加接近他的夢想了。

社交發展就像個尋寶遊戲，每個新發現都讓我們充滿了驚奇，再度讓我們認識自己在這個世界中的嶄新位置。「人際發展介入」計劃給了羅傑前進的地圖，也給了他所需的那塊遺落的拼圖；至於照著地圖前進的勇氣，就要靠羅傑自己去找了。

Chapter IV | 人際發展介入

亨利大笑著跑進遊戲間，嘆通一聲跳進房間裡的懶骨頭椅，開始滾來滾去。他的母親麗塔走過去，想把他抓起來。亨利像一袋馬鈴薯一樣，緩慢地被媽媽拖著前進，臉上還是掛著笑容。最後麗塔終於讓亨利站直，結果亨利卻一溜煙地跑掉，跑去猛開一個櫥櫃的門。麗塔跟著亨利到櫥櫃旁邊，問他：「你想要看看裡面有什麼東西嗎？」亨利完全沒理會媽媽說的話，繼續使勁想打開櫥櫃的門。接著，麗塔便幫亨利開了門，他看了裡面的東西一會兒，找到一個數字謎玩具，立刻又開始一邊跑來跑去，一邊全神貫注地用興奮的聲音，大聲唸出他算好的數字。

亨利是個很好看的五歲小男生，他臉上老是掛著調皮的笑容，三歲的時候被診斷出自閉症。他的父母麗塔和吉姆告訴我們，亨利絕對地主宰他們家的生活；他們允許亨利做任何他想做的事情。亨利剛在專為自閉症孩子設立的學校唸



完一年，然而，亨利的進步實在很有限。大部份時候，亨利都不理會班上的其他同學；他常常一個人花很長的時間，坐在位子上寫自己的數學功課，不做其他事情。亨利很喜歡數學，儘管他不是個專家，但他的確對數字產生莫大的著迷。

在評估過程中，我們觀察亨利單獨在遊戲間的活動狀態。他就這樣在房間裡坐了半個小時，什麼事也沒做，沒有顯露出任何苦惱的徵兆。麗塔是個活潑熱情的女士，她哭著對我說，看到亨利一個人在遊戲室裡呆坐著，看來似乎毫不在意周遭世界帶給他的各種可能性，讓她害怕地瞥見到她對兒子的狀況所產生的最大夢魘。

人際發展介入的目標

許多像麗塔與吉姆一樣的家長，害怕他們摯愛的孩子將會孤獨一生，無法理解家人與朋友陪伴的情誼。即使是像亨利這種高功能自閉症的孩子，如果不教他們學會人生中經驗分享的互動，他們將只是學會如何「演出」自己的人生，而非「享受」人生。如果沒有一種新的治療方式，亨利永遠都不會了解有個最要好的朋友是什麼感覺；他永遠都不會感受到在一個團隊裡，所能產生的特殊力量與親密感；一個新版的老笑話也無法逗他笑。亨利只期待未來的人生能融入他只有黑白的思考模式，永遠學不會順其自然，也無法適應不斷改變的環境。這種

未來是——即使我們把對人生的滿意度降到最低標準，也無法滿意的未來。

然而，當孩子在「人際發展介入」療法中成功以後，他們就成為自己世界裡真正的參與者，他們感受到與他人的連結感與意義，而這是我們一般人在生活中都視為理所當然的東西。他們想與人有共同的經驗，並且也願意做自己份內的「工作」，以求與搭檔共同維持協調的互動。在他們接受治療的不同階段中，與搭檔的互動協調不再是一種「工作」，而是為了展現自己在社交世界中的能力，以及互動本身所產生的喜悅。

接受我們治療的孩子，在每一級中都盡力想發展出經驗分享互動。每次的新發現，都增加他們想發掘、練習新學到的技能的動機，因為這能讓他們與他人進展到更深層的互動。他們找到更深、更複雜的理由，要與他人分享自己覺得有意義的東西，而他們也學會分享他們的情緒、行動、認知與想法。有些患者甚至因此建立起情感親密的長久友誼。

患者在情感上的成功已經跨越臨床治療的背景，他們會內化自己的動機和技能，把在治療過程中學習到的情感發現，應用到新的背景與新的人物身上。患者能發展出順其自然的彈性，即使預定的「劇本」突然變了，他們也能持續享受社交互動。

患者在情感上的成功已經跨越臨床治療的背景，他們會內化自己的動機和技能，把在治療過程中學習到的情感發現，應用到新的背景與新的人物身上。

當一個病童加入我們的治療團體時，我們可以輕易辨認出，他是否接受過劇本式訓練治療。因為這樣的孩子會在同儕互動中，試圖運用他的劇本，而一旦他的劇本失效之後（這在正常的同儕互動中是很常見的狀況），就會立刻變得悶悶不樂。不像接受「人際發展介入」治療的病童，這個接受過劇本式訓練的病童比較在意的是，團體裡的其他組員有沒有照著他的劇本來互動，而非這些組員的快樂與興奮感受。一旦自己的計劃行不通，他沒有備用的「B計劃」來做變通。

我們的患者學會了解並且欣賞這是個多元觀點的世界，其中沒有絕對的對或錯的答案。他們了解到這些互動中的灰色地帶——無法預測接下來會有怎樣的發展，才是學習到我們獨特的自我認同的過程中，最大的樂趣與可能性存在之處。

「人際發展介入」的目標

透過「人際發展介入」，我們幫助病童：

- 了解並欣賞經驗分享的各種階段。
- 成為經驗分享互動中，共同調控互動協調的平等搭檔。
- 了解並珍視他人的獨特性——他人的觀點、想法與感受。
- 珍視並努力維持長久的情感關係。
- 在社交與非社交的問題解決領域，都具有適應與保持彈性的能力。

- 認識自己的獨特自我，並使自我認同持續成長、發展。

「人際發展介入」的獨特性

「人際發展介入」與其他治療方式有許多共同特徵。熟悉自閉症介入療法的讀者會發現，「人際發展介入」療法具有「結構性教學」(Structured Teaching)、「行為改變技術」(Behavior Modification) 的特徵，而這些是出自於許多像是阿諾·米勒和艾琳·米勒 (Arnold and Eileen Miller)，以及貝瑞·普利真 (Barry Prizant) 等學者的治療方式。我們所使用的許多活動並非自創的，而是改編自以上這些治療方式，以及其他有效的社交溝通介入方式。但「人際發展介入」還是具有許多其他療法所沒有的獨特性。

「人際發展介入」獨特的標誌在於強調經驗分享互動。社交技巧的訓練方式通常只侷限於工具性行為 (instrumental behavior) 的範疇，無論患者了解與否；也就是說，這種訓練方式尋求培養分離的技能，或者給予遵照演出的劇本，根據「假如……／那麼就……」的邏輯思考。患童被教導在各種狀況下，做出適當的回應：當另一個孩子對你說「嗨」的時候，你要怎麼回答；當你想說話的時候，該做出怎樣的眼神接觸；當你在下棋的時候，該怎麼輪流下。千萬不要犯錯。這些都是該教會孩子的基本生存技能。在我們的「人際發展介入」療法中，當然也不會忽略指導這些技能，這都是在靜態系統下的工

具性行為會用到的，就像在課堂上坐著的時候，或者等公車排隊的時候。但很不幸地，這種類型的附帶條件式行為，如果還應用到一般下課時間，就會馬上悲慘地失敗；更慘的是，這種「技能」還會成為互動成功的絆腳石。

療法提示

記住，經驗分享互動的目標，是為了要感受到社交互動中最真實的喜悅和刺激。每個搭檔都會在互動中，帶來獨特的想法、感受和行為，為了一起了解、分享他們的情緒反應。相反地，機械式工具性互動的目的只是根據一套劇本，來達成某種特定目的而已。

「人際發展介入」三大基本原則

即使只是要學會最簡單的經驗分享行為，也需要全然不同的能力，「人際發展介入」能夠使患者培養這樣的能力，這是一般社交技巧訓練所做不到的。經驗分享互動具有兩種本質特徵：持續不斷的變化與不可預測性。在這種互動模式下，制式或分離式的學習是行不通的。因為無法預測互動對象的下一個動作，所以，我們無法使用任何公式或劇本，教患者如何針對這種時時刻刻都在變化的互動模式，來做個別的制式化反應。

「人際發展介入」的基礎有三大基本原則：一、社會參照；二、共同調控；三、功能運用優先於方法（Functions before Means）。

社會參照

經驗分享互動的基礎立於「社會參照」，這是處理認知與訊息的高度專門形式，我們稱之為「你我」思考（“you-me” thinking）。社會參照能力使孩子能不斷地解讀、詮釋他與社交搭檔間的關係，以判斷他與對方協調的程度高低。執行社會參照的能力與意願，是培養經驗分享互動的基礎。

持續而快速地在自己與他人間做比較，是社會參照必備的能力，而非等待觀察某個特定的線索指示。孩子學會評估同質性的高低，以及／或者他與搭檔個別正在做的、感受到的、認知到的、思考到的某件事情，在這兩人之間的協調度高低。例如，我們無時無刻地在參照著大家的面部表情、在房間其他角落的動作、注意的焦點，以及大家的想法與喜好。而完成參照這各種變項的動作，大概只需幾秒鐘的時間。社會參照的複雜之處在於，進行參照評估的同時，互動行為也同時持續著，互動動作繼續進行，變化也不斷發生，對新事物做反應，以及新的感受與想法也不斷產生。一旦遺漏了任何訊息，也幾乎無法「倒帶」重來，互動持續地進行著，沒有「暫停」或休兵的時刻。最常見的狀況是，我們在做其他事情的時候，也必須執行



參照的動作，例如一起跑向一堆懶骨頭椅，或者一起看著天空中一隻有趣的鳥兒。

社會參照的重要性——
在任何行動或表現的前後，不斷評估兩人關係的狀態——全然改變了社交介入的本質。

社會參照的重要性——在任何行動或表現的前後，不斷評估兩人關係的狀態——全然改變了社交介入的本質。孩子不再需要依賴一連串的機械式反應，因為這種反應不見得適用於

當下的社交情境。當我們教導患童去了解，如何在動態系統下運用社交技巧，由於在該系統中，重要的訊息常出現在持續流動的相互回應中，因此，我們也為患童開拓了一個嶄新的世界。亨利和我一起散步的時候，我故意落後幾步，希望他能自己察覺到，我們之間已經有距離前後的落差，能把這樣的落差視為重要的訊息，進而採取行動（放慢腳步）來縮短我們之間的距離，而用不著我來提醒他這麼做。

功能優先於方法

認知到我們兩人行走的距離越拉越大，以及去在乎這樣的落差，是亨利必須學會的兩種能力。為什麼他必須學會在乎這樣的落差呢？在發展經驗分享能力的每個階段中，我們會逐漸引導孩子學習在乎這些落差的不同理由，逐漸學會分享不同面向的經驗。在亨利所處的這個發展階段，他可能會在乎的原因是因為，如果他還是一直走在我前面，他就看不到我在後面做

的各種好笑的鬼臉了。當亨利進展到下級時，他在乎的原因可能會慢慢進化到，是因為一旦我更靠近他，他才能解讀到我對他所說的話產生的非語言反應，他也因此能了解我的感受。

儘管某些社交技巧訓練計劃指導的某部份技巧，可以應用在經驗分享互動上，但這些訓練卻沒有任何正式的評估，來顧及孩子的心智發展，是否已經成熟到得以理解該層次的經驗分享互動所能帶來的回饋，以及從事互動的原因。就算經驗分享互動提供了再多的情感連結，孩子也無法理解。因此，這些技能便鮮少被用到，或者被使用錯誤。儘管指導孩子的社交技能可以被善用在經驗分享互動中，但若沒有在初期先評估好孩子的心智發展，是否成熟得足以理解經驗分享互動的價值，那麼，各種訓練徒勞無功的殘酷例子就會隨之而來。

過去十五年來，賽門·巴倫柯翰博士以及他在倫敦的研究團隊，從事了一連串「心智理論」的技能研究。他們證明，自閉症患者的心智缺陷，導致他們無法理解他人的思考模式是跟自己不一樣的（我們將之稱為第四級與第五級的社交技巧）。這項研究具有十足的說服力，於是，這類的心智缺陷成為現今判斷是否患有自閉症的定義指標之一。

在最近的一項研究中，賽門·巴倫柯翰博士的團隊決定要提供心智理論技能的指導方式。他們開了一門為期數週的課程，指導一群高功能自閉症孩子，教他們學習如何了解他人的想法與對事物的看法。所有的孩子都完成了這門課程，並且通

過「期末測試」。理論上來說，這些孩子應該已具備了進入社會的能力，並且願意去了解周遭人們獨特的想法——也就是為自己開了一扇進入新世界的大門。研究團隊對這群孩子持續做後續追蹤，沒想到，這群孩子在社會中的實際行為表現，讓這群調查員感到徹底的沮喪，因為這群孩子在與一般人的交談中依然故我。與上這門課程之前一樣，這群孩子依然無法對他人的內心感到好奇而產生興趣。因為這個研究團隊並沒有在上課前，先個別評估這群孩子的心智成熟度，是否已經足以理解這些新的社交技能對他們人生的重要性。如果訪問這群孩子對這門課程的想法，他們可能只會簡單地回答你：「我幹嘛要學這個？」

一般正常發展的孩子，只有在他們意識到自己想與社交搭檔分享更深層的經驗——也就是了解到情感真正的功能之後，才會逐漸學習新的情感互動方式……

一般正常發展的孩子，只有在意識到自己想與社交搭檔分享更深層的經驗——也就是了解到情感真正的功能之後，才會逐漸學習新的情感互動方式，也就是經驗分享的方法。為了從經驗分享互動中獲得更大的回饋，孩子願意去追求並花費許多時間來精通許多困難的社交技能。在「人際發展介入」中，我們只有在仔細判斷過孩子的心智發展已經臻於某個程度之後，才會教導他們適當的社交技能，而這種心智發展的成熟度與孩子的歲數無關。他們理解、使用這些技能的能力，以及珍視這些技能的

能力，才是判斷的依據。

我們在介入之前，審慎地評估患童心智發展的階段，讓患童有能力了解他們所學習到的技能的意義，孩子便能真實地體會與他人互動所帶來的喜悅。孩子能了解，這令人愉快的互動結果，是他和同伴共同創造而來的。他開始從情感關係的互動與結果中得到滿足，於是他也能在其他情境下，繼續創造類似的經驗。

在「人際發展介入」計劃中，我們的病童不需要使用任何道具或外在的獎勵，來誘使他們練習新的社交技能；我們的目標是，讓他們自然地從互動中感受到那純粹的喜悅。他們與伙伴互動，不是為了吃到M&M巧克力，也不是為了讓我們陪他們玩他們想玩的遊戲，或者看他們最想看的錄影帶。我們的病人像亨利一樣，他們學習互動的目的，就只是單純地想要學會與他人分享内心世界。他們變得渴望去試驗他們所學的新技能，無論是在治療或非治療的情境下，無論何時何地與何人，只要可能的話，他們都願意積極地應用自己有限的社交技能。我在許多場合中見到，我們的幾個病童即使語言能力有缺陷，學會的社交技能也十分有限，竟然能夠與同儕達成非常良好的社交互動，因為他們懂得在乎與玩伴的互動，已達到能夠觀察雙方情感調諧的程度了。在適當的時機，表現出一個簡單的微笑、點頭、手勢，或者一些熱情的話語，便足以長時間維繫住雙方互動的有趣插曲。



共同調控

一旦孩子學會社會參照，並且了解互動的功能與方式，我們便開始階段式地指導他們從事共同調控。共同調控指的是互

共同調控制指的是互動的其中一方自發性的反應，為了維繫雙方互動的共同意義而改變自己的行為。

動的其中一方自發性的反應，為了維繫雙方互動的共同意義而改變自己的行為。例如，亨利的能力已經發展到，不但會注意到我已經落後他一段距離了，他也會在意我和他的距離落

差，而足以做出一些舉動來補救。在大部份自閉症患童的互動實例中，總是大人們在拚了老命地採取各種行動，來維繫與患童的互動。大人常得追著孩子滿屋子跑，當病童不自覺地侵犯到大人的個人空間時，大人也會自己移開，並且改變自己的姿勢，來維持與病童面對面的互動。然而，在「人際發展介入」中，病童學會要自己負責維持互動的完整；病童成為「共同調控者」(Co-regulators)，他們學會一種特殊的溝通方式，能增加互動的協調。他們也學會自我調控——學會改變自我的行為，以配合搭檔的反應。

共同調控制需要搭檔間不斷地互相參照：我需要加快速度或放慢腳步？我的搭檔對我的談話感興趣嗎？

共同調控需要搭檔間不斷地互相參照：我需要加快速度或放慢腳步？我的搭檔對我的談話感興趣嗎？他的參照行為能顯示出一種特殊的舉動，稱為修復或維持的舉動。自閉症患

童，例如亨利，不只學會在互動中加入新的訊息，也懂得在互動變得混亂時，限制新奇訊息引入的程度。這種一來一往的互動引發出對互動搭檔的好奇心——他下一步會怎麼做？一旦共同調控行為成熟之後，便提供雙方進一步探測對方內心的基礎：他在想什麼？他現在的感受如何呢？

共同調控最重要的關鍵是，學會觀察互動的協調度是否還存在？或者已經陷入協調度喪失的危機？這種協調度的觀察是非常微妙的。不幸地，自閉症患童不具備這種感受的能力。當我們開始帶患童學習共同調控時，我們將這種「不協調」的時刻放大。例如，我們教家長故意調皮地使用眼神背離的方法，或者把話說到一半突然停止，把原本要做的動作做到一半，或者故意荒謬地扮演錯誤的角色；這種把「錯誤」放大的舉動，讓孩子明顯知覺到這種狀況是有問題的，而主動採取調控行動來修補。父母在陪他玩遊戲的期間，一旦孩子有任何時刻沒有專注在父母身上，父母就會立刻跑開。在其他時候，父母藉由表情的變化，讓孩子清楚地知道下一步要做什麼。當雙方的互動協調喪失的時候，父母會給予較長的時間，讓孩子自己領悟到，該是採取修復協調舉動的時候了。如果孩子沒有試著恢復互動，他們也會要求孩子重複原本該有的反應，不然就重新再來一次。例如，孩子如果自顧自地跑向遊戲室而不理父母，父母會二話不說地把孩子抓回候診室，要孩子重走一次，直到孩子領悟到，如果要去遊戲室的話，得讓爸媽知道，並邀請他們

一起走。

正常孩子從出生一開始，就逐漸累積經驗分享互動所需的層層社會參照與共同調控，經過數千個小時以致於數年的累積，才具備經驗分享互動的能力。透過一連串的漸進步驟，心智發展以一種固定的模式向前推進。嬰幼兒在學習社會參照與共同調控的過程中，父母會自然地放慢動作，一步一步來。例如，一個媽媽如果要讓小嬰兒看到好玩的東西，會幫把他的身體轉過來。媽媽在確定小嬰兒看到這個東西之後，會再讓小嬰兒面向自己，或者到小嬰兒面前晃來晃去，讓兩人都能共同分享看到有趣事物的愉快反應。發現新事物的刺激，會驅使小嬰兒主動一而再、再而三地產生類似的反應，而身為互動搭檔的父母，也可以逐漸減少在互動中，對小嬰兒的輔助。孩子熟悉這項技能之後，他的心智發展已到達一定的階段，也開始渴望體驗下個階段的發現。這個過程持續地進行，透過練習下個階段的社交技能，再產生新的發現，再練習、再發現……一步步邁入新的階段。但是，在自閉症孩子的成長過程中，一開始，經驗分享互動的基礎就沒有建立起來，他們無法一下就跳到中間階段，去了解與人互動能帶給他們的本質回饋。儘管我們可以看到，他們在其他方面已具備的高度能力，但是在心智發展這方面，是一個步驟都不容被省略的。

在「人際發展介入」法中，我們藉由過去的治療經驗學到這個教訓，在教導孩子學習任何新的社交技巧之前，一定會先

確定孩子已經徹底了解，他即將要學的這個技巧的功能與價值。就像正常的心智發展，我們採取的每一步都建立於前一個階段的成功。只有在孩子學到在互動中從事共同調控的方法，與使用這些方法的充分理由之後，我們才會放手讓孩子去從事即興的活動。唯有在孩子熟悉且喜愛相互注意力與分享觀點這兩項技巧之後，我們才會把經驗分享互動設定為治療目標，讓孩子真正學會分享想法與內在感受。

治療前的準備

為了讓自閉症孩子學習認知、關心他所處的世界，並且有所反應，我們提供了可以促進他們學習社會參照的背景環境。這個環境不但把可能令自閉症孩子分心的訊息降到最低，也把這種新的訊息處理方式所需的關鍵資訊放到最大。我們把一般同儕社交的互動步調放慢。經過訓練的指導者，是這個過程不可或缺的角色。他們逐步且謹慎地引導孩子做社交參照，並慢慢要求孩子在練習共同調控的過程中，擔負起更多的責任。我們選擇的活動，著重在讓孩子把焦點專注在經驗分享的樂趣上，也藉由這樣的活動給孩子機會，逐步而緩慢地讓他們練習，如何成功地達到溝通與協調互動的自我調控。我們更考慮到自閉症孩子的狀況對其學習模式的影響，而針對個別案例修正我們的指導方式。



評量

謹慎的準備是治療成功的基石。我們的準備工作，必須根據完整而準確的診斷與治療計劃、教育家長，並且，為了治療成功而計劃的適當時機與空間。在診斷亨利的狀況時，我們一開始就為他做了完整的內科與精神科診斷。我們使用由凱薩琳·羅德（Catherine Lord）和麥可·魯特（Michael Rutter）所發展出的「自閉症診斷觀察量表」（Autism Diagnostic Observation Scales, ADOS）和「自閉症診斷面談修訂版」（Autism Diagnostic Interview Revised, ADIR）這兩種新的診斷工具，來為亨利做診斷。這兩種診斷工具對於自閉症類型的判斷有高度效力。接著，我們評估了亨利的語言、認知、知覺、動作、專注，以及情緒調控等各種能力。最後一步是評估亨利的經驗分享能力，也評估亨利在發展的過程以及刺激發展的誘因中，可能會遇到的阻礙。我們的評估流程做如此的設計，到整個流程完成時，已經大略設計出完善的治療計劃，配合孩子不同階段的發展，依優先順序適當列出特定的目標。

人際關係發展評估中的範例項目

第一級		經常發生	有時發生	剛開始發生	尚未發生
01	與社交搭檔分享喜樂的時間多於獨自遊戲				
02	容易受到他人興奮快樂的情緒感染				
03	能夠被大人以眼神或言語安撫				
04	注意社交搭檔的臉部表情，並且做出重視對方的反應				

05	判斷大人或搭檔對自己行為舉止的反應			
06	在社交情境中，經常性地「掃瞄」觀察別人的舉動			
07	當他／她想要繼續一場好玩的活動時，能夠清楚地用積極邀請的方式讓你知道			
08	不論遊戲性質，總是邀請人加入一起玩			
09	當社交搭檔引入新活動時，總是能積極參與			
10	主動表現出能夠取悅社交搭檔的行為			
第二級				
11	不用他人提醒，能主動與他人打招呼、說再見			
12	喜歡學習別人教他新遊戲的規則或新活動的角色			
13	仔細觀察學習一個活動的規則及其應扮演的角色			
14	確認自己對遊戲的玩法認知與搭檔一樣			
15	即使還有其他有趣的活動可以玩，還是不會忽略自己的社交搭檔，持續專注於搭檔身上			
16	花許多時間觀察其他孩子，判斷如何與他們有更佳的互動			
17	適當地扮演活動中的角色，並於適當的時機做適當的反應，例如，玩接球遊戲或玩「老師說」的遊戲時			
18	從與搭檔的互動中獲得樂趣			
19	觀察搭檔是否也享受互動的樂趣			
20	享受搭檔在互動中加入新的變化			
第三級				
21	行走時，確保自己沒有走得太快或太慢。調整自己的步伐，保持自己和你肩並肩行走的狀態			
22	當他／她對自己在遊戲中的角色感到混淆時，會適當地溝通以釐清自己的角色，例如：「我是不是該快一點？」			

23	遊戲進行間，與伙伴共同修改遊戲玩法也能非常樂在其中				
24	改變遊戲規則前，謹慎詢問搭檔的意願				
25	如果有任何舉止讓搭檔感到混淆或困擾，能立即停止並修正該舉止				
26	改變活動前，確定搭檔也同意				
27	當你試著溝通時，他／她會仔細傾聽，確保自己能正確了解你想傳達的訊息				
28	當他／她想要的與他人不同時，會試著妥協，並且採取行動，預防或化解衝突				
29	與他人合作，創造出每個人都能融入其中的新遊戲				
30	仔細確保自己與社交搭檔的行為是同步而協調				

療法提示

在學校使用人際關係發展評估

人際關係發展評估在兒童的「個人化教育計劃」(Individualized Education Program, IEP) 中，用來訂定社交發展目標，是個非常實用的評量工具。學校人員喜歡這套評量工具，是因為它減少了混淆與可能的衝突，並且把各項目標規劃成可行而漸進式的小步驟。家長與該評量法的擁護者喜歡人際關係發展評估這套方法，因為這能把自閉症或高功能自閉症孩子的社交發展目標變得更加明確可測，就像為有閱讀障礙症的孩子所訂定的漸進式閱讀目標一樣。人際關係發展評估創造出社交發展進步的可行性。

完成評估後，我們使用「人際關係發展評估」（Relational Development Assessment, RDA），判斷出亨利經驗分享能力發展的準確階段，人際關係發展評估是為了我們的計劃所創造的評量方式。亨利的父母必須完整填寫我們根據經驗分享能力發展的六級所設計的問卷與訪談。此外，我們也要求父母提供一捲亨利在日常生活中與他人互動的錄影帶。

在評估的過程中，我們認為以日常生活為背景的觀察，以及針對父母與專業人士的問卷與訪談，是很有幫助的。這些問卷與訪談的結果，能夠補充我們所編製的觀察方式。此外，我們發現，即使是受過良好訓練的專業人士，在以日常生活為背景的觀察中，由於孩子自然產生的噪音或無法控制的混亂，而低估了孩子真正的潛力。另一方面，家人與懷抱善意的專業人士，也可能會不小心在問卷或訪談之中，高估了孩子的經驗分享能力。這種狀況往往歸咎於無意識的心理代償，使他們所認定孩子具備的共同調控能力，往往只是因為大人自己努力的互動行為，而使孩子產生被動的刺激反應。

亨利與母親從事我們制定的觀察互動模式，爸爸則從房間外的單面鏡觀察母子兩人的互動。在這個部份的評量，我們把亨利與母親的互動錄影下來。我們設計一連串不同階段的經驗分享活動讓母子兩人做，仔細分析兩人互動的錄影帶，判斷亨利的發展問題是屬於經驗發展六級中的哪一級。（這六級在第二章已經詳細介紹過。）

在我們的觀察方式中，一個非常關鍵的部份，是去留意孩子的行為究竟是要維持或干擾「情感調諧」。我們並非在尋找個別、單一，像是「問問題」這種行為，而是孩子在互動中，從事社會參照與共同調控的能力高低，因為只有具備這兩種能力，才能具備執行經驗分享的能力。評估的結果一定會落在這六級中的某個階段，而在我們的評估中，自閉症的孩子大概都落在第四級以前。

在我們的評估中，亨利的發展階段落在第一級發展的中間。透過他父母所填寫的問卷與其他觀察的資訊，也證實了我們的評估正確。他的情感調諧機制沒有問題，我們清楚地觀察到，比起自己一個人玩，能夠與父母分享微笑，對他來說要有趣得多。亨利在情緒分享這方面，也能從事一定程度的社會參照。當他表現出些許的沮喪時，他會立刻看向母親，尋求安撫的眼神，或者安撫的話語。然而，亨利從事社會參照的頻率仍舊偏低，所以，無法跟得上與一般人的互動行為，做出適當的反應。

當我們看到第一級的第三個階段：分享興奮，再次發現了一個混合的狀況。就像我們評估過的其他自閉症孩子一樣，亨利並不把他的父母視為主要的刺激、或有意義的新奇資訊來源。相反地，他的父母花了太多的時間在追著亨利跑，也就是說，父母不斷被動地去回應亨利在環境中受到刺激而混亂的各種行為舉止。因此，這個階段的亨利不會玩躲貓貓。躲貓貓這

個遊戲可以教會孩子了解互動的架構，並且享受互動的樂趣。即使亨利簡單地參與了麗塔的遊戲，也表現出快樂的樣子，但他並沒有試著與她溝通，讓麗塔知道，他還想繼續玩這個好玩的遊戲。

亨利的人際關係發展評估，讓我們能夠立刻列出十個明確的、發展過程中適當的治療目標。請看以下說明：

障礙與誘因

鎖定發展進程之後，我們把孩子感興趣的領域與活動一一分類，貝瑞·普利真稱之為孩子的「誘因」(temptations)；此外，我們也將在療程中孩子可能出現的障礙一一列出。謹慎評估孩子與其所處環境中，各種可能會阻礙治療的誘因與障礙，是很重要的。我們列舉出治療過程中，可能會出現的主要障礙類型：孩子在自我發展上的先天缺陷、抗拒讓大人指導他參與活動、不讓大人限制他的行為，以及最重要的，孩子會抗拒在社交環境中，其他重要同伴的認知與行為。

放棄控制

人際發展介入需要父母一開始就控制孩子周遭的具體環境、事物、活動，以及互動的規則。當治療開始時，大多數的自閉症孩子會過度掌控自己的社交領域，將大部份的注意力集中於玩某個玩具，或者

人際發展介入需要父母一開始就控制孩子周遭的具體環境、事物、活動，以及互動的規則。

執著於用自己制定的奇特規矩來玩這個玩具。不管搭檔是否依照遊戲的劇本來玩，自閉症孩子仍舊會執著於自己的玩法。如果孩子還沒學會參照、配合搭檔的行為，還無法自然接受父母指導，為了重新取回環境掌控權、為了發展出完整的解決方案，「行為改變技術」是我們治療的第一個關鍵方式。

亨利在第一級的初步治療目標

第二階段：社會參照

- 提高其用視覺觀察成人行為與反應的頻率，維持長時間對成人反應的依賴（為獲得安全感的參照）。
- 當有人靠近時，在轉移注意力之前，先以視覺觀察，判斷來人是否為安全的熟人（提高警覺性的參照）。
- 做任何動作之前、以及完成動作之後，主動去參照成人的反應，以獲得成人的同意，或判斷成人對其行為舉止的反應（為獲得同意的參照）。
- 當感到疑惑或焦慮時，主動參照成人（為獲得澄清與安慰、打氣的參照）。

第三階段：成人作為提供刺激的主要來源

- 成人提示要轉移其注意力到有趣的動作時，能夠輕鬆地做回應。
- 主動積極溝通，以獲得新奇感與刺激感。

第四階段：學會簡單的遊戲

- 當成人示範簡單的有趣活動時，能夠集中注意力。
- 透過面對面分享式的微笑與適時的笑聲，分享預期能得到的快樂果實（例如：成人玩躲貓貓時，把臉露出來之前就先大笑）。
- 透過成人的指導，在正確的時機，做出自己在遊戲中扮演的角色該做的動作（例如：爸媽把氣球放掉之後，知道要去抓住氣球。玩「討彈珠」遊戲時，知道要把彈珠丟進爸媽準備好的杯子裡）。
- 會使用邀請的舉止與大人溝通，請他們開始或繼續剛才好玩的遊戲。

注意力問題

無疑地，任何形式的學習，在該特定的學習環境中，我們都希望孩子能不受任何干擾而專心學習。「相互注意力」與流暢的遊戲，需要成熟而迅速的注意力轉移技巧。但不幸地，自閉症孩子無法倖免於「注意力缺陷過動症」（簡稱過動兒，Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD）的症狀。注意力不集中的缺陷，只要透過藥物治療便可以改善。

情緒調控

治療情緒相對穩定的孩子，與治療情緒調控困難的孩子的方法，是大不相同的。有些孩子很容易因為刺激而陷入沮喪或



憤怒的狀態，這樣一來，要在一開始就提供他們喜悅與正面刺激的經驗，是非常困難的。必要的時候，使用情緒調控藥物來治療這些「爆發型」孩子，便可大幅改善這種狀況。

組織能力障礙

許多自閉症孩子無法理解，為什麼要一步一步把這些動作串聯連在一起——先這樣做，然後那樣做。他們活在高度渾沌的世界裡，在他們的世界裡，各種事件的發生都是暫時而隨機的。

要從第一級邁入第二級，孩子必須把帶有美好結果的一連串動作，內化到腦袋裡。許多自閉症孩子無法理解，為什麼要一步一步把這些動作串連在一起——先這樣做，然後那樣做。他們活在高度渾沌的世界裡，在他們的世界裡，各種事件的發生都是暫時而隨機的。這種高度缺乏組織的

孩子在與搭檔練習之前，需要接受訓練，來學習牢牢記住一連串的動作訊息。自閉症及相關溝通障礙兒童的治療與教育計劃（Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children, TEACCH）發展出的行為介入方式與技巧，十分適用於這個階段，用來教導孩子獲得並根據我們提供的一連串動作訊息，來操作遊戲。

即使是最基本的經驗分享互動，也需要參與者在他的角色功能中，做到某種程度的參照，例如，在該空間中的相對位置、動作和認知。我們治療的某些孩子的組織能力障礙，嚴重

到無法定位出自己與他人的相對位置。我們舉一個阿諾·米勒與艾琳·米勒提出的極端例子：有些自閉症孩子顯然根本搞不清楚自己的四肢和身體是相連的。

共同調控需要自我調控的能力——根據個人在系統內的認知結果，修正自己的行為。阿諾·米勒和艾琳·米勒用意圖區（Zone of Intention）這個名稱來指出，某些自閉症孩子並不知道，他們有能力影響沒有近在他們眼前的人、事、物。例如：如果我不知道可以用手和手臂來控制投球的方向，我也就不可能跟你玩投、接球遊戲；我會以為，我必須要走到你旁邊，然後直接把球遞給你。我們必須仔細地讓這些孩子知道，他們大可以放心地放手把球丟出去，並且適當地利用手的動作來控制球的方向，讓對方接到他丟出去的球。對這類孩子來說，職能治療（Occupational Therapy）是重要的介入方式。職能治療也應用在嚴重大肢體動作障礙（severe gross motor difficulties）的患者上，這類患者無法與他人配合自己的動作。

動機缺陷

相較於與他人建立友誼關係所必須做的功課，我們的患者對於物體與訊息比較能產生高度的接觸動機。與「物體或資訊」打交道，比與「人」打交道，要來得簡單易懂得多。因為物體不會任意移動，也不會隨時產生變化，事實就是事實。

我們的患者常常一開始會堅持在與人互動時，一定要使用



某個物體作為媒介。拿羅傑的例子來說（在先前幾章提過的，玩任天堂遊樂器成癮的孩子），要他們減少對物體的依賴，對他們來說是十分痛苦的掙扎，尤其是對年紀大一點的孩子更是如此。但他們並非總是選擇依賴物體而不依賴人，雖然某些病例是這樣沒錯。大多時候，他們在人前常常需要尋求某物的憑藉。他們希望自己在看最喜歡的影片時，媽媽就坐在旁邊；或者，希望能跟比他小很多的弟弟下棋，這樣一來，他就一定可以贏。這些即使是適合他們年齡的東西或活動，像是電腦遊戲，還是會為他們有限的連結能力帶來更大的注意力負擔。為了要投注更多的動機到他們在玩的遊戲中，他們就更不可能有多餘的心力，注意到與周遭他人的關係。

隨著年齡增長，自閉症孩子的問題就益發嚴重。與不會動的物體或訊息互動，相較於從社交互動，兩者能帶給他的報酬落差會越來越大。

隨著年齡增長，自閉症孩子的問題就益發嚴重。與不會動的物體或訊息互動，相較於從社交互動，兩者能帶給他的報酬落差會越來越大。對他來說社交互動只會越來越混淆，而感受到抗拒效應，甚至開始感到無聊。這使得即使最簡單的社交成就，對他來說都是不可能的任務。然而，物體、事實、程序的世界對他來說，變得越來越上手，容易預測而令他滿足，他在此便得以發揮自己的能力，達到精通的境界。

麥可有嚴重的語言處理困難、大肢體動作障礙、智商甚至

低得可憐；他的搭檔安德魯的智商超出一般水準，具備優異的語言處理能力、良好而順暢的大肢體動作能力。安德魯接受正常的教育，沒有補習或接受其他輔導，在校成績優異；麥可也參與大部份正規的課程，但需要許多資源來輔助學習。安德魯是個出色的運動員，而麥可則是笨拙到幾乎無法從事任何運動。顯然，安德魯具備麥可缺乏的各種優越才能。然而，當我們檢視比較兩人的關係發展程度，我們卻懷疑，究竟誰才應該被貼上「高功能」這個標籤。當麥可與安德魯兩人搭檔一組的時候，麥可是說：「沒關係，我們玩什麼都可以」或者「誰先開始都可以」的那一方；而安德魯每次一來，就已經先決定好他要怎麼度過跟我們在一起的這一個小時，甚至連該討論什麼特定的主題，都已經自己先決定好了。麥可不注重輸贏，而安德魯卻只在乎自己一定要贏。麥可從來都不會先決定聊天的主題，他比較感興趣的是，能夠知道多一些新奇的事物，或者與搭檔分享他從窗外觀察到的景象。麥可會主動邀朋友到家裡玩，而安德魯則從不這麼做；安德魯總是一個人孤零零地吃午餐，而麥可卻總是能找到兩、三個男生坐在一起用餐。

家長與專業人士的錯誤觀念

在開始治療前，家長通常被訓練要簡化社交領域。抱著善意的專業人士會告訴家長，要加入一些複雜的東西，像是更多

話語、更多刺激的玩具，以及更多玩伴。他們可能是根據「刺激越多越好」的原則來操作，或者認為，家長應該隨著孩子動作而動作，即使這已經完全違反了我們認知的自閉症孩子具備的特定缺陷，這樣一來，他們便在不知不覺中，助長了病人初步的發展障礙：對於互動沒有設任何規矩或限制，導致在互動中給予孩子過多的掌控權。他們可能會使用許多不同的話語來轟炸孩子、刺激孩子，或將孩子籠罩在過度的社交情境；也可能過度強調指導、填鴨式的學習，而犧牲了情感諧調機制。

當家長把孩子帶來做評估的時候，他們通常高估了孩子的關係發展程度，他們不清楚自己在情感諧調機制上為孩子出了多少力。常常孩子已經別過頭去忽略家長的時候，家長自己卻會不自覺地移動位置，讓孩子可以輕易注意到自己。談話的時候，孩子一旦分心離開，家長會把孩子抓回來繼續講。孩子任意拋出一顆球，家長就要像狗一樣主動跑去接球。如果孩子有哥哥或姊姊，或是身處於完善的學習環境，兄姊或同儕也會以類似的作假方式，來過度代償自閉症孩子不足的地方。我們必須花費很大的功夫，來說服孩子周遭這些懷抱善意的人們，不用那麼辛苦，少替孩子做這些動作，這樣一來，我們才有辦法教導孩子負起更多的責任，來與他人建立關係。我們列舉出一些典型的障礙如下：

經驗分享的障礙

- 放棄控制
- 注意力缺陷症候群
- 情緒調控問題
- 組織能力障礙
- 動機缺陷
- 家長的錯誤觀念
- 語言

語言是潛在障礙？

看到我把語言列入經驗分享可能出現的潛在障礙，讀者可能會很驚訝。我們一致認為，語言在經驗分享中扮演非常重要的角色，尤其到了關係發展的進階階段更為重要。當發展到第六級時，我們會花許多時間，教孩子認識並說出自己獨特的認知、想法和情緒反應。即使是在基礎的發展階段，為了要強化樂趣的效果，以及溝通出更好的共同調整，語言也具備不可或缺的功能。然而，我們在治療一開始，是策略性地使用語言來輔助學習。

一般人比較難以接受的概念是，一旦語言能力的發展在經驗分享的環

一般人比較難以接受的概念是，一旦語言能力的發展在經驗分享的環境之外產生，可能會成為孩子的主要障礙，甚至造成將來發展過程中悲慘的後果。



境之外產生，可能會成為孩子的主要障礙，甚至造成將來發展過程中悲慘的後果。心理學研究顯示，人類學會溝通的過程，有七成是習自非語言的訊息。許多自閉症患童有先天的語言障礙，不過，並非所有自閉症患者都有語言障礙。其實，自閉症中非語言的先天缺陷，對孩子來說，比語言障礙造成的不良影響更加嚴重。如果跳脫非語言的溝通方式所學到的語言，只會成為替代社會參照的不當工具，更阻礙了孩子學習觀察他人的情緒反應。此外，要是孩子使用語言時，不會使用適當的情緒音調與強調語氣來表達，只會讓孩子將來被旁人視為怪人，而旁人也無法了解孩子真實的感受與需求。如果我們只教孩子使用語言，而不教孩子注意其他非語言的反應訊息，就只是把錯謬而荒謬的溝通方式教給孩子而已。

如果使用不當，語言非但無法作為強化分享喜悅、共同調控的工具，更可能會成為混亂的來源，或淪為控制他人的工具。以我們最近新來的病童馬克為例。某天，他遲到了十分鐘，但他還是興沖沖地跑進他的小組。他記得要和組內先到的其他男生打招呼。接著，他就開始漫無目的地說：「今天是個好日子。今天我們要烤布朗尼蛋糕，我把所有的材料都買來了。」他開始把他帶來的購物袋打開，絲毫沒注意到，治療師以及其他同伴對他所說的話產生的驚訝反應，因為馬克事先根本沒跟大家提過要烤蛋糕這件事情。所以，讀者大概可以預料到接下來的混亂。馬克的同伴告訴他，他們根本就不想烤東

西；而且老實說，馬克一進來的時候，大家正好在玩一個有趣的遊戲，而馬克卻一點都沒注意到。

缺乏經驗分享意願的語言使用，可能會造成令人厭惡的效果，但如果一個具備優越語言能力的亞斯伯格症候群患者，不斷地用問題來轟炸你，可能會讓你更無法忍受。艾倫是我們的新病人，他現在狂迷貓王。我躲在角落觀察他，又在候診室向另一個運氣不太好的「受害者」小朋友進攻，問該「受害者」他最近已經問了第二十遍一樣的問題：「你知道貓王最後一次演唱會的日期嗎？你知道他當時穿哪件西裝嗎？」艾倫就這樣不斷四處問人問題，重複把答案告訴別人，完全忽略了他的「聽眾」已經越來越不耐煩，而感到有點生氣了。

當語言發展到這種異常的地步，這種症狀尤其常出現在具備過度語言能力的亞斯伯格症候群患者，我們必須花很大的功夫來說服患者、家長與老師和其他專業人士，讓他們知道，孩子的這種「天賦」可能也是種詛咒；如果我們要一起把孩子治好，一定要開始限制孩子的語言使用，積極減少孩子在不恰當的時機濫用語言的頻率。因為自閉症孩子不會注意周遭他人的臉部表情，抱著好意的大人們會不自覺地過度依賴語言來溝通；如果是正常的孩子，應該只需要透過觀察大人的臉部表情、音調與姿勢，便可達成溝通效果。

有先天語言障礙的病童，只要能夠學會經驗分享互動所需要的語言，比具備過度語言能力的亞斯伯格症候群病童要容易

治療成功。拿我們的病人傑佛瑞的例子來說。兩年前，當時他只有三歲大，在四個月的療程過後，他只學會六個字而已。但我們一點也不擔心。當時，我觀察傑佛瑞和他父親在我們的遊戲室玩。傑佛瑞會比手勢，確定爸爸已經完全注意到他，然後再指向天空，用非常戲劇化的語氣說：「上去！」爸爸就知道這表示，傑佛瑞希望爸爸能把他抓起來拋上空玩。傑佛瑞被爸爸拋來拋去的時候，他們會一起大笑出聲，一起發出「咻！」的聲音。當爸爸放他下來的時候，傑佛瑞又會再試著引起爸爸注意，然後對著爸爸微笑，用邀請的語調說：「還要還要！」這個流程持續了三、四次。然後，傑佛瑞看著爸爸微笑，指向房間裡另外一頭的小床。這時候，爸爸便知道傑佛瑞要他把傑佛瑞拋到床上去。所以，即使傑佛瑞只會六個字，他已經能夠使用這幾個字，充分享受經驗分享互動的樂趣。

我們不把語言發展視為理所當然。事實上，我們密集地訓練傑佛瑞的語言能力，就像我們訓練其他人一樣。但是，我們

……我們所做的語言訓練，必須在真實的情感分享與社會參照的情境下發生。

所做的語言訓練，必須在真實的情感分享與社會參照的情境下發生。在接下來的一年之內，傑佛瑞已經會流利地使用一些簡短的句子，他能夠做強

調語氣、使用適當的音調，以及表達各式各樣的情緒。他也會在意聽他說話的人的反應，對他人所說的話感興趣，注意他人說話的「斷句」或強調之處。傑佛瑞可能一輩子都無法像艾倫

或馬克一樣，具備那麼優越的語言能力；但是，這個好不容易習得的語言能力，將是傑佛瑞人生的珍貴禮物，增加他人生中的喜悅與成功，而非成為時時提醒他不同於常人的殘酷證據。

亨利的障礙

亨利這個病例的障礙十分清楚，也並非特別嚴重。在我們開始治療之前，必須先一一列舉出來。亨利的注意力能持續的時間還算良好，他的脾氣還蠻溫和的，他沒有什麼特別令人厭惡的行為需要先處理，語言能力也並非他的障礙。紙、筆或鉛筆在他旁邊的時候，會構成他沉溺於做數學習題的誘因。所以，在治療的一開始，就要先把這些誘因都去除，當然，要去除這些誘因對我們來說，並沒有什麼困難。

最大的障礙要算是亨利的父母，他們給予亨利太多互動的掌控權，只會跟在亨利屁股後面，盡全力配合亨利做的任何事情來反應。亨利的父母很難對亨利訂定清楚的限制。然而，值得讚許的是，亨利的父母一開始就認清他們的行為模式對亨利有壞無益，並且願意配合做出改變。

就像大部份我們治療過的孩子一樣，亨利混亂的行為模式在他的社交領域中加入太多變數，使他無法注意到社交互動的樂趣。此外，當父母試圖要限制他的行為時，他常常認為爸媽只是在玩遊戲。即使亨利並沒有表現出任何危險的舉止，亨利必須學會，大人才是負責建構社交規則的人，包含他行動的範

圍，也必須由大人來規定。

誘因

作為評估的最後一步，我們會判斷出誘因——各種活動，以及能提高病童興趣與刺激興奮的元素，並且避免這些誘因阻礙經驗分享互動。

作為評估的最後一步，我們會判斷出誘因——各種活動，以及能提高病童興趣與刺激興奮的元素，並且避免這些誘因阻礙經驗分享互動。例如，我們知道亨利很喜歡數字，喜歡運算數學問題，所以，我們非常謹慎

地避免把數字作為互動的主要元素，但我們仍用數字這個誘因，來增加亨利從事經驗分享活動的動機。

我們也注意到，亨利喜歡跟動作有關的活動。我們認為，需要重複跑動、降落、拍打等動作的簡單活動，以及類似的大肢體動作活動，對亨利會有非常大的吸引力。雖然亨利沒有大肢體動作的嚴重缺陷，但某些動作是他不太敢做的。我們謹慎地設計一些不需大幅度動作的活動給他。有鑑於他的發展狀況，這些活動必須簡單，變化步驟不能過多。

在我們的治療中，沒有所謂的「絕對誘因」——適用於所有自閉症患童的通用活動或物體玩具。對不同的患者來說，每個物體或活動都會產生不同的效果。對某患童來說，球是情感合作的誘因，只有在這個孩子找到玩伴陪他玩拋接球的時候，球這個物體對他才有意義；對另一種患童來說，球會分散他去

注意搭檔，他可能喜歡用嘴巴含著球，或拿著球對著牆壁自己丟自己接。對於大部份的病童，我們都能找到可讓他們與人「建立」關係的物體，以加強經驗分享互動，而非妨礙關係的「建立」。一開始，因為懶骨頭椅像阿米巴原蟲一樣的形狀，我們仰賴大型的懶骨頭椅做許多目的的使用。在謹慎地結構的關係活動裡，細繩、粗繩、球、山洞玩具，以及鼓等物體，都具有類似的「建立」功能。

療法提示

太早使用玩具或以物體為主的遊戲，會產生一定程度的危險性，因為玩具或物體可能會反客為主，取代搭檔的角色，患者反而忘記要注意的焦點。記住，同樣的東西在不同的孩子身上，會產生不同的效應。我們不希望介入孩子自己玩玩具的發展，我們要的是，孩子能夠分辨出自己玩與社交互動的不同。因此，在前三個階段的介入方法中，我們會故意把社交互動、單獨玩的活動，以及物體玩具，分得很清楚。

家長參與

家長也是我們治療的準備要素之一，家長也要學會治療計劃的基本原則和目標，他們與治療師參與數場教育課程。我們使家長認識孩子病症的原理，並了解孩子在經驗分享互動上的先天缺陷所象徵的深層意義。

亨利的父母吉姆和麗塔看我們錄影下來的片段，學會分辨工具性的互動與經驗分享互動的差別。他們也學會認識真正的「協調互動」與「假性協調互動」的差異：「協調互動」——雙方透過共同調控行為，以保持互動協調；「假性協調互動」（pseudo-coordination）——大人或能力較好的孩子這一方負責所有維持協調的工作。藉著讓他們看自己與亨利互動的錄影帶，他們觀察到，是自己的行為創造出和亨利有達成對等互動的假象。事實上，他們一直不斷地在回應亨利的行為，不知不覺地扛起所有情感諧調的工作。

初步訓練完畢之後，我們要求家長在家中選出一塊適當的環境——一塊讓孩子能心無旁騖的園地，作為治療的主要地點。我們共同規劃每天在家的功課表。一開始，我們要求家長每天花兩小時陪孩子。亨利上的是特殊的治療學校，很幸運地，學校願意提供每天一個小時額外的治療功課，所以，我們也規劃了學校可以配合的治療計劃。這些步驟一一完成後，我們便準備好進入「人際發展介入」的正式治療階段。

治療前的準備工作

- 全面評估患童的「整體」狀況
- 鎖定經驗分享能力發展的階段
- 設定明確的短期治療目標
- 分析治療過程中可能出現的障礙與誘因
- 教育患童家長與周遭成人伙伴
- 準備治療環境
- 規劃練習課表

療法提示

在我們的治療計劃中，訓練家長與其他專業人士最大的挑戰在於，協助他們分辨「互動」與「經驗分享互動」。許多高功能自閉症患童來接受治療之前，已經會做社交互動。他們會跟人下棋，也會遵守一些禮貌的規矩，像是打招呼、握手等。不幸地，這種「守規矩」的能力，事實上卻會成為學習「經驗分享互動」的阻礙。所以，我們希望各位一定要花點時間，來學習了解分辨這兩者的差異！

Chapter V | 治療原則

治療的第一步，就是要讓吉姆和麗塔這對父母，在提高亨利參與活動的興奮與興趣的同時，「堅定」地掌握整個互動。這對父母學會控制亨利的社交環境，他們學會為亨利設定明確而具體的限制，限制他的動作，並且把會讓他分心的東西，都移離他伸手所及的範圍。

限制語言

對麗塔和吉姆來說，心理層面上面臨到的最大挑戰是，限制他們的語言使用。亨利必須學會，父母的臉孔就是他的主要訊息中心——亨利所有的需求、問題和請求，都必須透過微笑、皺眉、點頭與聳肩等非語言的溝通表達方式，來了解父母的回應。甚至當我們使用圖片或符號來溝通時，我們也確保麗塔和吉姆是把這些東西放在他們的臉孔旁邊，讓亨利同時也能看到父母的臉。麗塔和吉姆把自己的語言使用頻率降到最低，藉此增加他們的非語言溝通能力，除非真的有必要，才使用語



言。只有在確定亨利已經先把視線投注在父母身上時，他們才會開口講話。同樣地，亨利學到，他如果想要開始溝通互動，首先，必須運用臉部表情來取得父母的注意。當亨利開始說話，卻沒有先看父母的時候，我們教父母只要回他一句話：「我看不到你說的話。」這句話變成亨利必須主動先參照父母的提示。

一開始，亨利的字彙量有限，麗塔和吉姆一直想要增加他的字彙量，卻造成亨利在語言發展上遇到更多阻礙，所以，他們必須有極大的勇氣，並信任治療師。就像我們治療過的患者父母一樣，我們讓父母們知道，過去十年來，我們治療過三百多個病童，在開始治療後，沒有任何一個孩子失去任何本來已經具備的語言能力。但是，對父母來說，他們還是蠻害怕用這種語言限制的方式，會讓孩子更不想嘗試溝通；某些父母受過的訓練是，要讓孩子能講就多講，不管孩子講的如何離題或古怪，這種父母的擔憂更大。

「一、二、三，木頭人」遊戲

第二個培養孩子從事經常性社會參照的方法，經常與「臉孔作為資訊中心」一起使用，我們稱之為「木頭人」遊戲。本遊戲的目的在於，提高孩子的意願，去留意人們所在的位置。一整天下來，麗塔和吉姆會趁著亨利正在做某件事情，或趁他

完全忽略他們的時候，跑去偷襲他。如果他們已經靠近亨利，亨利卻沒看到他們、注意到他們的表情時，他們就會採取行動，像是搔他癢、把棒球帽戴在他頭上蓋住他的眼睛，或甚至把他抓起來，讓他倒栽蔥一會兒。我們謹慎挑選一些不會讓孩子太過沉迷以致於忽略父母、也不會令孩子太過厭惡以致於無法立刻回復的活動。在療程的開始，我們的目標是增加亨利的警覺性，而不是懲罰或挫折。在活動進行中，當亨利把眼光定在要來「偷襲」的父母其中一人身上時，這個人就必須定住不動，並且做出一個荒謬的表情和聲音來逗亨利笑。接著，父母撤退到一定距離之後，再次開始準備「偷襲」亨利。當亨利開始懂得察覺父母的所在位置時，我們教父母要更會躲一點，他們躲在像是懶骨頭椅等物體後面，加強遊戲的刺激效果。他們故意讓亨利玩一個很好玩的單人遊戲，然後趁他玩得高興時，跑去偷襲他。

每天進行這個遊戲持續到兩個星期後，我們明顯注意到亨利會抱怨，懂得參照父母，以及任何與他接觸的成人，而且是持續的參照。有了這些基礎，我們開始從事一些特定的經驗分享活動。我們設計了一系列在第一級中，讓亨利能感到興奮、也能理解的活動。麗塔、吉姆和亨利每週來參與治療一個小時，我們規定他們回家必須做的活動功課，每週至少要花十個小時練習。

療法提示

以下方法可以增加社會參照：

- 尽可能減少語言回應，並且要求孩子參照你的表情來獲得訊息。
- 在木頭人遊戲中，培養孩子的警覺性。
- 自己的表情做得越誇張越好。
- 語言是用來加強非語言溝通的方式，而不是取代。

正常孩童在嬰兒時期就已經習得第一級的能力，就在滿六個月大以前，他們開始產生有限的肢體動作與知覺能力。像亨利這樣的孩子，通常已經能從事有組織的細微動作與大肢體動作，開始渴望積極的互動。亨利剛開始玩的幾個遊戲之一是，他的父母或其他成人把他放在一張穩固的桌子另一頭。人在桌子上會產生一種特殊效果，尤其是對於自閉症孩子來說，會提高他們的警覺性，所以，他自然而然會多注意父母的臉孔。他小心翼翼地站起來，走向站在桌子另一頭的父母，投入他們的懷抱。接著，我們在遊戲中加入變化，讓亨利走過桌子，依照父母給的信號，跳入一堆懶骨頭椅上頭。亨利慢慢進步後，我們又為他設計了第二個活動，這個活動與第一個活動有緊密的關聯。亨利和一個成人手牽手一起數數，數到某個數字（每次練習數數字，都以等比級數作變化，例如1、2、4，接著2、

4、16，接著3、9、27等），然後從一個矮台子跳下來，一個流程結束之後再重新開始。數數字的難度提高之後，也增加亨利玩這個遊戲的趣味度，他主動參照父母臉孔的頻率也提高了。幾個星期的練習漸漸過去，我們發展出六個核心活動，作為接下來幾個月治療的基礎。亨利和父母每天在家花兩個小時練習這些活動，這兩個小時以三十分鐘為一個單位，分布在週一到週五的下午和晚上，以及週末整天。

療程開始後四個星期以內，亨利開始自己會走到桌邊，當他想要玩爬桌子遊戲時，他懂得和父母溝通說他想玩。他的社會參照問題已經解決。儘管他還是常想要主導控制整個活動，比如說，他會在數數字的時候自己亂加數字，或者人變得較被動，但是，他與我們在一起玩的時候，已能流露真正的興奮。他現在會參照、溝通，並不是我們教他一定要這麼做，而是他想知道，其他人要介紹給他什麼新奇刺激的東西。他會邀請別人一起來玩，並非只是使用語言，他還會使用眼神與行動，來參與他所學到的活動。他也樂意接受活動中加入的變化。亨利漸漸邁向第一階段成功的路程，正在學習成為他人真正伙伴的基本內涵。

療程開始後四個星期以內，亨利開始自己會走到桌邊，當他想要玩爬桌子遊戲時，他懂得和父母溝通說他想玩。



療法提示

使用語言加強經驗分享互動

我們經常把語言融入歌唱、宣布事項、數數、朗誦詩歌，以及自我表述（我們要掉下去啦！）之中，作為這些活動的要素之一。我們確保語言能「加強」而非「取代」以視覺為基礎的社會參照。

治療過程綜述

原則上，我們一開始每週一次或每週兩次的療程，需要父母其中一人和孩子一起做（如果是非市區內的家庭，有不同的治療時程表）。父母要在家中設置最少刺激因子的學習環境，每週花十到十五個小時，練習我們在診療室訓練的活動。我們通常雇用大學生擔任助理，協助部份的訓練。當我們初次與家長會面時會提醒父母，治療包含短跑衝刺的要素，以及跑馬拉松的長期要素，因為早期的密集介入方式是非常關鍵的。然而，父母也必須調整他們的財力與情緒管理能力，為了孩子治療的長期抗戰保持精力。鑑於我們的遠大目標，使用人際發展介入的治療時間長達數年。我們已經治療過的病童，很多都是從兒童時期開始，到青少年時期，甚至進入成年期為止。有關青少年時期前的治療進程，請參考第二章「經驗分享互動」發

展的二十四個不同階段（六級各四個階段）。所以孩子花了數個月，只發展出某級其中一個階段的能力，是正常的。

在治療的進展過程中，我們小心翼翼，一步步地確認病童已經準備好的時候，才指導他進一步的技能。我們會預定好恰當的時機，讓孩子開始加入從事類似治療的同儕小團體，小團體內成員治療的進程階段都差不多。接著，我們把他們放進更大、更彈性的團體內，讓他們漸漸認識更多同儕，加入更多自然狀況在活動之中。

人際發展介入的治療階段

- 從事仔細的評估。
- 計劃並列出適合孩子發展的目標。
- 教育家長與孩子周遭的成人。
- 準備治療環境。
- 規劃充裕的治療時間。
- 把經驗分享的障礙減到最小。
- 建構簡單適當的活動。
- 漸漸把治療指導權由治療師轉向家長。
- 漸漸把控制互動的責任從成人轉向與孩子互動的同儕。
- 謹慎幫孩子配對搭檔。

- 漸漸加入更多複雜的元素，使活動更加符合現實世界的環境與需求。

治療環境

一般人訓練孩子社交技能時，通常會在自然的環境下進行，例如在教室或購物中心裡。他們相信在這類環境中，可以讓孩子比較容易應用習得的社交技能，一旦需要就用得上。如果訓練的目的是學習社交劇本、訓練工具性的行為，像是在美食街的亭子前面排隊，或者小組活動時間時乖乖地坐在教室裡，在自然的環境中訓練是比較適當的。

但是，如果要讓自閉症患者學習社會參照，對他們來說，自然的環境就過於複雜了。我們在高度控制的背景環境下，盡可能減去令孩子分心的事物，才開始進行治療。我們把窗戶關上、窗簾拉上、牆上沒有任何裝飾，不需要用到的東西都鎖在櫥櫃裡；除了我們經常使用的懶骨頭椅之外，盡量不擺放其他家具。

療法提示

在家創造簡單的環境

- 學習社會參照必須在高度控制的背景環境下，盡可能減少令孩子分心的事物。

- 治療進行的環境，窗簾要拉上，周圍牆壁也不能有任何裝飾。
- 把不相關的物品藏起來，或甚至不要放在房間裡。
- 除了懶骨頭椅與一張長桌以外，避免擺放其他家具。
- 只有病童和陪同治療訓練的成人才可以進入房間。

挑選社交搭檔

許多治療師和醫師相信，自閉症孩子只要經常處於一般環境之下，與正常同儕多多相處，必定能自然發展出適當的社交技能。但問題在於，這個理論預設自閉症孩子能了解周遭社交環境的細微差異，預設自閉症孩子能察覺正在發生的語言與非語言的社交溝通，並且從中學習。不幸地，我們知道，事實並非如此。

雖然接受治療的病童在課程中經常互動的對象，是治療進程類似的同儕，我們卻不把這類同儕選為病童的練習搭檔。正常的同儕是很好的模範，尤其當孩子已經具備比較好的共同調控技能時。然而，在治療初期，當孩子仍然沒有任何經驗分享能力時，正常的同儕在「情感諧調機制」中，就必須負起過多的責任。

在我們的計劃中，把社交連結發展階段類似的孩子放在同一團體，因為我們希望孩子互相把對方視為能力相當的，也能



平均分擔共同調控的責任。如果互動雙方的能力相差太大，共同調控就無法出現，能力較好的孩子自然而然會擔負起所有共同調控的工作，掌控整個互動。哈佛心理學家與友誼專家（friendship expert）齊克·魯賓在談論正常心理發展時，證實了我們的論點。他說：「學習互動並不像練習打網球，只要跟經驗老到、技巧比自己好的對手練習，就能進步很多。學習互動最好的方式是，跟自己一樣不是很熟練的同儕一起練習。藉著跟同儕練習雙方都缺乏的社交技巧，幼童才能最快學習協調行為，並且盡他們最大的能力做好社交互動。」

我們仔細地依照經驗分享發展階段進度以及興趣，將孩子們一一分組。在第二級結束或第三級開始時，依照慣例，我們會把孩子分成兩個一組或三個一組，每週練習一到兩次為原則。一年當中，在我們的治療學校或是我們舉辦的白日夏令營中，會有較密集的團體治療。

教育家長成為指導者

著名的俄羅斯心理學家勒夫·維果斯基（Lev Vygotsky），描述父母在這當中最重要的工作為「引導式參與」，凸顯、篩選出對孩子重要與不重要的事物，接著，將孩子的經驗規劃出有意義的模式與關係。在人際發展介入法中，家長必須學會「引導式參與」，目標是透過他們謹慎的指導監督，孩子很快能

自己主動從事社會參照，漸漸成為共同經驗的共同創造者。

我們訓練家長要引導孩子，開始建構互動，並且保持敏銳地觀察孩子的反應。家長學會引導互動，指導孩子要注意見習。他們學會控制孩子注意力焦點的方法，像是移動任何能引起孩子注意的物品或刺激物，他們還學會盡量誇張、放大自己的情緒反應與姿勢表情。我們教家長採用誇張的臉部表情以及說話音調，藉此獲得孩子最大的注意力與回應。一開始，語言能不用就不用，以加強孩子對臉部表情的參照。這個簡單的互動結構給孩子機會，讓孩子注意到父母為他凸顯出來，要他注意的互動訊息。

我們要家長控制活動，以及控制孩子去接觸其他物品的機率，並且設定活動的結構原則。他們嚴格限制環境中會讓孩子分心的刺激物，也控制孩子能接收到的變動次數。某些家長很難適應這個訓練的部份要求。例如，我們常玩的數數跳懶骨頭椅遊戲，父母和孩子一起數一、二、三，然後一起跳向懶骨頭椅。剛接觸這個遊戲的孩子，一開始還是會照著自己的方式來數數，完全忘記還要配合父母或搭檔的速度；而父母也常常不自覺地改變自己數數字的步調，來配合孩子的速度。所以，在治療過程中，父母必須開始嚴格要求孩子配合他們的步調。這一步是非常關鍵的。

「人際發展介入」中，「引導式參與」的六個階段

1. 教育：我們向家長解釋活動的目的與架構。
2. 示範：我們為孩子示範如何成功地從事該活動。通常父母會透過單面鏡，在另一個房間觀察，這樣孩子才不會分心，家長也不會感到焦慮。治療師通常會把話說得很大聲，讓家長能了解治療師在做任何活動時，心裡在想什麼。我們也會將該示範活動錄影起來，以供日後參考。
3. 指導：詳細的示範過後，治療師會漸漸把指導孩子與活動的責任移交給父母。家長、治療師與孩子一起做活動，治療師提供家長活動的「架構」。活動結束後，治療師與父母討論他們的認知感受，並且一起檢閱在家治療課程的錄影帶。
4. 獨立：當家長已經準備好獨立執行整個活動時，換成治療師透過單面鏡，在另一個房間看家長與孩子互動。這時，治療師就會開始給他們第一個回家功課。
5. 發展：家長和孩子開始發展出初步活動的變化。家長開始對自己能夠在活動中產生創意的發展感到驕傲，這是家長內化本訓練過程的關鍵步驟。
6. 共同調控：家長逐步引導孩子在活動中擔負起更多共同調控的責任。

許多自閉症孩子不會依賴父母或身邊的成人，帶給他們新奇或刺激的東西，也不需要這些人來協助他們減少焦慮。有些

孩子運用互動來提高他們的興奮感，但常常沒做到情緒分享。某個孩子可能很愛下棋，但是他並不在乎跟誰玩，甚至跟機器人玩都沒差，只要對方用他了解的規則來照著玩，跟誰下棋都會很開心。

由於某些家長可能從來沒接收過孩子的情緒回應，不像一般正常孩子的家長自然就能獲得，這類家長可能尚未與孩子建立起調諧的關係。在某些個案中，家長必須嚴格控制環境，暫時增加孩子的挫折感，給自己創造機會，讓自己成為孩子解除壓力的媒介。當我們在指導家長如何引導孩子的發展時，我們也與他們分享以下資訊。

準備引導經驗分享

在家中建立最少刺激物的環境。一開始，每週用十五到二十小時的時間，與孩子練習根據評估後，我們所設計的簡易結構性活動。最理想的治療環境設計是：空間大得足夠讓孩子從事任何大肢體動作、看不見外界、牆上沒有任何裝飾的房間；將視覺與聽覺上的干擾減到最低，把會令孩子從社交訊息上分心的物品玩具或遊戲都移除。

建構一個能提供安全感與可預測性的環境。隨著孩子學習了解整個環境之後，逐步添加變化與新奇的事物。千萬不要急！當孩子感到困惑時，把複雜度再降低一點。



確實掌握活動與環境的主導權。直到孩子進展到第三階段的進階時期以前，「引導式參與」是執行這項原則的關鍵。當孩子能展現共同調控與修復的能力時，才逐步讓孩子加入他想要的變化與新穎的想法。

凸顯出重要、相關的訊息，尤其在情感諧調機制開始時，才能讓孩子立即注意到。使用放大、誇張的非語言溝通方式。

保持趣味性。賦予所有的活動意義，但對孩子的立即情緒反應不要做出過度的反應。找出適合孩子步調、配合注意力能集中的時間，以及能創造興奮的活動。

教導孩子利用父母的臉部表情，作為訊息來源的中心。確保孩子有足夠理由來持續注意你的情緒反應，讓父母的臉部表情成為活動的主要訊息來源。

逐步要求孩子擔負起更多維繫互動的責任。要求孩子運用協調與修復的溝通，讓孩子學習成為能與他人互動的搭檔。

逐步增加互動的變化。在該領域加入複雜度，當孩子的能力一步步發展時，逐步增加變化。

活動

所有「人際發展介入」的活動中有個共同的元素，那就是，目標都是要創造孩子興奮、愉悅的情緒。因為我們要建立孩子對經驗分享互動的動機，而非只是要教會他們社交技能，

所有活動的連結都在於強烈且積極的情感。自閉症的問題之一在於，它是某種技能上的缺陷，也是動機上的缺陷。從事這樣的治療需要情感諧調機制，我們的自閉症患童尚未了解這些活動能帶給他們的回饋。

艾倫·富吉爾指出，在正常孩童的發展中，經驗分享活動始於高度儀式性的互動，這類互動的結構其實十分簡單明確。即使如此，這類互動仍舊需要長時間的重複，直到幼童內化互動的流程與結構。當孩子的心智成熟到某個階段，結構簡單的活動也能逐漸擴張、彈性變化，使孩子能夠輕鬆地逐步處理社交關係的訊息，並且讓父母循序漸進地變化活動的元素。

「人際發展介入」也始於簡單的儀式性互動，在互動中，經驗分享互動的每個要素都能一一凸顯、呈現給孩子。我們努力為每個孩子創造具有高度情感回饋的經驗，謹慎挑選出的活動，每一步協調的動作都能緊密地連結到孩子的興奮感。孩子從互動中體驗到的樂趣與新奇感受，只有從與他的搭檔共同協調的舉動與情緒中，才能複製。

初期的活動有明顯的具體界線、簡單的流程、功能分明的角色、清楚的開始，以及具情感意義的結尾，來達成經驗分享互動。例如，我們在第一階段設計的某個活動，始於孩子爬過長長的棉被山洞（或其他布料蓋住

初期的活動有明顯的具體界線、簡單的流程、功能分明的角色、清楚的開始，以及具情感意義的結尾，來達成經驗分享互動。



造成的隧道）。當孩子快爬到終點時，爸媽已經在終點等待，用非常誇張的表情與聲調大喊：「你辦到啦！」這時，父母會把他抱起來搖晃，讓孩子更加興奮。我們視孩子初步的反應程度，適度調整活動。由於活動的目標是逐漸減少提示與活動的框架，我們盡可能讓活動簡單，很快孩子就能不需要輔助，學習以協調的方式來扮演自己的角色。

隨著初次指導孩子活動的流程，我們用系統化的方式逐步加入變化。這協助孩子學習在動態、持續變化的社交系統中，發揮應有的角色扮演功能，防止孩子被「困在」固定的活動模式慣例中。過度僵化的活動流程玩超過一次，就會讓自閉症孩子視為靜態不變的活動系統，進而拒絕嘗試任何變化。有鑑於自閉症孩子這種共通的特性，療程一開始，我們會設計令孩子感到陌生的新奇活動，而非仰賴孩子之前已經學會的——尤其是孩子已經很喜歡玩的活動。

就像先前提到過的，我們開始讓孩子嘗試做架構簡單的活動，再逐步加入一些複雜的元素，拓展活動的玩法。讓自閉症孩子學習效果最好的方式是，「由個別到全貌、由細節而總體」的方式。例如，執行社會參照這類複雜的活動時，自閉症孩子必須一步一步來。我們選擇可擴張的活動，在介入法的各個階段中重複使用。躲貓貓這個遊戲可以進化到捉迷藏；「數到三一起跳」（*Falling Together*）可演化為同步跑跳的活動；「你先敲、然後換我敲」（*You Bang, then I Bang*）的小活動，可進展

爲一起快敲、然後一起慢敲，最後結合流暢的時機變化與節奏，進化到更即興的協調流程中。我們一直把目標專注在孩子培養人際關係的能力，而非只是不斷學習新角色與新規矩。我們故意把活動規劃得很簡單，所以，當孩子因爲活動而感到新奇、興奮時，無疑地，我們可以知道，他的愉悅是與搭檔的共同行為中獲得的，而非從新的遊戲或玩具中獲得。

治療的每一步都指導孩子從事符合其發展階段的活動。在第一級中，我們的焦點放在情感諧調，接著，治療師開始教育家長與孩子使用簡單的規則，從事具備高度情感回饋的活動，此時，並不要求孩子做任何共同調控。此時的活動把焦點放在孩子對臉部表情的注意能力。我們教育家長要懂得凸顯自己的情感分享與安撫的舉止，家長學會調控互動領域，謹慎地控制新奇事物與變動的出現頻率。

在邁向第二級時，我們結合了許多在第一級中簡單的互動，增加活動的複雜程度。例如，當孩子從棉被山洞鑽出來的時候，用微笑迎向爸媽，來個大大的擁抱，接著，和爸媽坐在桌邊堆三個積木。當治療進展到第二級時，開始讓孩子從事能凸顯情感諧調機制不同面向的活動：出現又消失、忽遠忽近，或忽快忽慢。我們也加入「預備——起」或「一、二、三、開始！」作為活動的開始。大肢體動作類的活動經常在第二階段出現，例如手牽手一起跑、推拉遊戲、跳上跳下等動作。這類簡單的遊戲都需要兩個一組的搭檔行動，以相互協調。有些需



要共同出力分工：一起抬或一起扛某物品，另一方扮演輔助功能，孩子挑一塊積木（擔任「給予者」）交給另一個孩子，讓他把積木放在他想要的地方（「建造者」的角色）。我們教孩子許多這類需要不斷運用臉部表情，來參照時機與其扮演之角色功能的活動，將語言作為加強社會參照的工具：「看我的臉——拉吧！」

療法提示

最重要的是，我們挑選的活動，必須是孩子與父母的體力都能夠執行，並且一起在家練習的。例如，來回丟球遊戲，對肢體協調能力有障礙的孩子可能就太難了，但如果我們把球改成氣球，這孩子可能就可以辦得到了。對孩子來說，跑跑跳跳可能不成問題，但對於他懷孕八個月的媽媽，幾乎是不可能的任務。同樣地，規則也必須簡化到孩子可理解的範圍內，否則在第一次遊戲示範介紹過後，孩子的注意力可能就無法集中在學習如何玩該遊戲，而是吃力地參照他搭檔的動作與表情了。

建構經驗分享活動的指導原則

- 判斷該活動的目的。
- 判斷你是否真的需要一個新的活動。試著從最少的活動中找

維持最大的關係發展焦點。

- 活動越簡單越好。確定情感諧調機制與經驗分享互動的不同元素，能夠清楚地被凸顯出來，讓孩子注意到。不要迷失於過多的動作與物品中。
- 透過情感諧調機制，發展出令孩子開心的活動高潮。
- 仔細評估活動中你打算使用的物品，確保這些物品不會令孩子分心，而忽略了互動搭檔。
- 找出具有情感連結功能的物品，藉著該物品增強經驗分享互動，而非使其奪去孩子的注意力焦點。我們大量地使用懶骨頭椅供多種用途。繩、線、球、棉被山洞與鼓，也都是相當好用的活動輔助工具。
- 使用視覺元素，像是噴漆護條、地毯上的方塊形狀與懶骨頭椅等，區隔出活動的具體界線、邊緣、活動流程、角色起始的位置等。
- 使用語言作為在活動中連結情感關係的元素——歌唱、宣布、數數字、朗誦與自我表述（「我們在跑步！」）。
- 當孩子從臉部表情中分心時，或持續不斷說話干擾搭檔的情緒狀態時，就必須限制孩子使用語言。
- 評估活動，確認該活動具備足夠的誘因——讓孩子會想玩該活動。
- 根據孩子的反應來調整活動元素——複雜度、肢體動作能力、興趣等等。
- 判斷活動中，應結合「共同調控」類活動的程度。



- 有計劃地發展出提高複雜度、多樣化和流暢度（將該活動正常化）的選擇。

到了第三級，分享觀感、內在經驗、想像力和想法，變成此時活動的重點。角色扮演、想像力遊戲和對話，最後都成為治療過程中的關鍵部份。此時的活動也融入自我認同、團隊精神、家人與團隊歸屬感，以及歷久不衰的友誼關係。

尊重自閉症的獨特性

自閉症孩子到了年紀較長的時候，才開始學習經驗分享互動，這時的他們沒有正常小嬰兒的肢體動作能力限制問題，也沒有任何視覺障礙，他們的問題在於，自己病症裡獨有的缺陷與障礙。最關鍵的是，他們缺乏正常孩子具備的動機。開始接受治療的孩子，尤其是較年長才開始治療的孩子，對嬰兒十分感興趣的小活動，一點都產生不了興趣。他們也表現出在互動協調上特有的障礙——這種障礙可能已經持續多年。因此，自閉症治療必須跳脫一般正常發展的某些面向，直接針對自閉症的差異與障礙。大部份的自閉症孩子需要高度的刺激、主動積極的參與，以及融入某些肢體動作。

在自閉症及相關溝通障礙兒童的治療與教育計劃（Project TEACCH）中，蓋瑞·梅西包夫（Gary Mesibov）和研究同事

廣泛地撰寫了許多關於在治療自閉症病人時，強化視覺結構的優點。清晰的視覺結構使自閉症患者能獨立運作，減少不斷的提示工作。在「人際發展介入」中，我們使用不同的視覺工具，像是噴漆護條、地毯上的方塊形狀與懶骨頭椅等，劃分出活動的具體界線、邊緣、活動流程、角色起始的位置。例如，我們把噴漆護條貼在一條線旁邊，指示活動的伙伴必須在跑跳活動後，回到這個位置來，才能繼續下一回合。同樣地，在房間用護條貼上兩條線，讓孩子在房間裡跑動的同時，不僅能練習注意力轉移與社會參照，還能沿著規劃的路線行動，而不至於亂走。地毯上的方塊形指出在玩「撞車遊戲」時，兩個搭檔各自坐的位置。懶骨頭椅用來作為讓媽媽躲藏的障礙物，讓媽媽能不定時突然現身，以維繫或提高孩子的警覺度。或者，此障礙物拉遠母子的距離，讓孩子練習運用眼神觀察媽媽的表情，以尋求撫慰，而非一遇到挫折，就一路跑到媽媽懷裡黏著不放。

帶離實驗室

本階段非常重要的步驟是，創造出孩子在治療環境外，運用情感連結技巧的欲望與能力，這有點像是把在試驗室裡做好的產品，拿到外頭去做實地測試。在我們的模式中，藉著讓孩子與不同的搭檔互動，提高參與互動的人數，增加同儕進入團



體、提高活動彈性，以及教導孩子作為新活動的共同創造、發明者，因此，我們逐步在情感領域中提高複雜的程度。我們循序漸進地增加更多的物品，來測試孩子可能分心的程度，逐漸移除本來設置的人工界線與結構。減少活動外部結構性的元素，像是早期用來維繫互動協調的具體界線與聽覺、視覺的提示，到這個階段都會慢慢移除。

孩子在逐漸複雜的社交領域中，習得不同階段的技能。一開始，我們讓孩子在父母其中一人的引導下學習；接著，讓父母當中另外一人當孩子的第二個搭檔，或者是另一個已成年的家人、或年長一點的兄弟姊妹。同樣地，我們拓展非社交環境，在此環境中，讓孩子學習協調互動。一開始運用高度控制的環境，移除該環境中任何會令孩子分心而忽略搭檔的事物。漸漸地，當功能與方法（Functions and Means）開始發展成熟後，尤其是互動的焦點已經轉向認知與內在的層面時，活動便開始移到具有較多令孩子可能分心事物的自然環境下進行，我們希望模擬真實世界的環境，讓孩子在該環境下仍然能從事社交運作。

療法提示

如何從事類化

- 提高活動的複雜度。
- 讓孩子與更多不同的搭檔從事活動。

- 藉由減少活動的外部結構要素，增加孩子共同調控以協調互動的需求，例如減少具體界線、聽覺與視覺的提示等。
- 練習把協調破裂與修復協調視為自然而頻繁發生的狀況。
- 逐漸減少、到最後完全解除父母作為任何形式的互動媒介。
- 逐步增加可能奪取孩子注意力的事物，例如：放入他最愛自己玩的玩具。
- 在不同的背景環境下玩不同的活動。
- 謹慎挑選能力相當的同儕，來取代父母與能力較好的孩子作為互動搭檔。

Chapter VI | 建立人際發展的基礎

第一級

儘管有年齡與能力上的差異，絕大多數我們所評估的自閉症、亞斯伯格症、廣泛性發展障礙孩童，都缺乏某些重要的第一級能力。尤其遇到年齡較大，具有語文能力、智力以及足夠的社交知識進行遊戲，並且懂得輪流規則的孩子時，這個階段特別容易被省略。然而我們發現，這是個致命的錯誤，因為之後所有的工作都以第一級為基礎，它建立起父母親作為孩子世界中的情感與訊息參照中心的主導地位，並引入社會參照——一項對於孩子日後的人際發展至關重要的能力。不分年齡大小，每個孩子都必須在父母的耐心指導下重新開始，學習參照他們與其他人，以獲得訊息、肯定與引導。

第一級各階段與其治療目標

階段一：情緒調諭

- 與成人面對面的情緒分享是孩子注意力的中心。



- 孩子被成人的眼神或溫柔的話語安撫。
- 孩子很容易受到成人面部表情與語調的影響。

階段二：社會參照

- 孩子藉著觀察成人取得許可、安全感與保障（供給能量）。
- 孩子會與靠近他身邊的人親近，並且在轉移注意力之前，確認他們是熟悉而安全的。

階段三：分享興奮

- 令孩子興奮的主要原因來自父母引進的新刺激。
- 對於成人所給予將注意力轉移到興奮動作的暗示，孩子會很容易而愉快地做出反應。和成人積極溝通，以便獲得更多的新奇與刺激。

階段四：簡易遊戲

- 孩子了解並喜歡簡單遊戲的規則。
- 藉由在活動高潮前適當時機的面對面微笑與大笑，讓孩子分享對愉快結果的期待。
- 在成人的指導下，孩子於指定的時間扮演簡單的角色。

個案研究

這個活動雖然只是一系列活動的頭一項，然而，從沒有特定架構的這十分鐘時間，通常都能看出孩子是否具有第一級的技能。

四十二個月大時，派屈克被診斷出患有自閉症。在明顯異常行為出現之前的一年半期間，他的發展都很正常。在特殊教育的幼稚園裡，派屈克熱中於篩沙子，對任何想打斷他的人都激烈反抗。他也不和其他孩子打交道。派屈克常常因為得不到想要的東西而發脾氣。到了四歲，他還不會自己大小便，而且還用手塗抹排泄物。

第一次人際發展觀察（Relational Development Observation, RDO）大約在他被診斷出患自閉症的十二個月後開始進行。我們告訴他的媽媽瑪麗貝絲，在第一個階段時，她應該要做任何可以讓派屈克放鬆、並且盡可能有趣的事情。這個活動雖然只是一系列活動的頭一項，然而，在沒有特定架構的十分鐘裡，通常都能看出孩子是否具有第一級的技能。

就在我們談話的時候，派屈克旁若無人地在房間走來走去。指導員向

這個活動雖然只是一系列活動的頭一項，然而，在沒有特定架構的十分鐘裡，通常都能看出孩子是否具有第一級的技能。



他打招呼時，他看了一下，不過覺得沒什麼興趣。他看起來並不因為到了一個陌生的環境而緊張，他平靜地讓瑪麗貝絲牽著他的手，走向遊戲室開著的門。

評估室的牆上沒有任何東西，在 12×14 平方大的範圍裡也沒有玩具。房間裡有八張大的懶骨頭椅、一張小塑膠桌子、兩張小椅子和兩塊距離數尺遠的方形地毯。一個大的單面觀察鏡佔據了其中一面牆；另一面牆邊擺著白色的櫃子，中間是四尺高的塑膠檯面。我們從單面觀察鏡後面，將人際發展觀察過程拍攝下來。

到了房間裡，派屈克看也不看瑪麗貝絲一眼，就鬆開了她的手，在房間裡漫無目的地遊蕩，隨意摸著櫃子和牆，一邊輕輕地哼著歌。在探索房間時，他面無表情。頭幾分鐘裡，他完全沒有看瑪麗貝絲。

瑪麗貝絲試著和他玩簡單的遊戲。不顧他輕微的抵抗，她還是堅定地將他抱到膝上，把他的臉轉向她，牽著他的手玩著前後移動的遊戲，一邊唱著兒歌「划，划，划小船」。玩遊戲時，瑪麗貝絲明智地無視於派屈克對著空氣說的無意義話語。派屈克似乎不太喜歡他媽媽試圖跟他玩的遊戲。她玩了一次以後，派屈克毫無跡象地突然掙脫她爬開，胡亂跌坐在幾個懶骨頭椅上，顯得比剛才更高興。他從懶骨頭椅上起來繼續晃蕩，還是沒有看瑪麗貝絲一眼。她嘗試再跟他玩另一個遊戲——用懶骨頭椅蓋住他。派屈克笑了一會兒，又尖叫地跑開。當派屈

克靠得夠近時，瑪麗貝絲抓住他，再將他蓋起來。派屈克笑了笑，卻又忽然走開，沒有任何表示，也不看媽媽的臉，自顧自地喊叫。

瑪麗貝絲顯現出令人訝異的毅力與耐心，再一次想要跟派屈克玩。她不斷叫他的名字，但他沒有什麼反應。最後他注意到她，她以眼神暗示他去坐在地毯上。他終於照著做了，她接著牽著他的手，將他的腳前後搖擺。派屈克笑了，但馬上又掙脫她。她再次抓住他玩，邊搖著他邊唱「划，划，划小船」。派屈克的注意力沒有被遊戲或瑪麗貝絲興奮的笑容所吸引。玩過一次之後，他沒有看媽媽一眼，又開始遊蕩。

指導員走進遊戲房，指導瑪麗貝絲進行下一個活動時，派屈克和她有短暫的身體接觸，他看起來像是要尋求安撫，但又馬上走開。觀察員給了瑪麗貝絲一盒玩具和附了待填寫表格的寫字夾板。指導員指示她限制派屈克做出以下行為：不要給他紙筆，不要讓他開抽屜或櫃子，也不讓他離開房間。指導員還告訴她，派屈克不能碰蓋著塑膠蓋子的透明玩具盒。指導員叫瑪麗貝絲填表時不理派屈克，除非他先開始溝通，而她可以積極但簡短地回應他，之後繼續填寫表格。在這個活動裡，我們觀察到孩子在活動場所被限制時做出何種反應、他們的社會參照，以及他們和伙伴間開始與維繫情感諧調機制所負擔的責任比重。

瑪麗貝絲安靜地坐在房間一角填寫表格，玩具盒沒有遮蔽

有趣的是，當瑪麗貝絲不再看他的時候，走來走去的派屈克反而朝她這個方向看過來。然而，他還是沒有試圖溝通。

還是沒有試圖溝通。

地放在她腳邊。派屈克很快看了一眼，就不理媽媽和玩具盒。幾分鐘後，他過來玩了幾秒鐘瑪麗貝絲的頭髮，然後走開。有趣的是，當瑪麗貝絲不再看他的時候，走來走去的派屈克反而朝她這個方向看過來。然而，他

指導員走進房間，向瑪麗貝絲解釋第一級的第三個階段如何進行。在這個活動裡，孩子坐在父母的對面，父母用遊戲盒盡可能使孩子興奮，並引起孩子的興趣。給年紀較小孩子準備的玩具，包括帽子、面具、積木遊戲、吹泡泡遊戲、氣球、發條玩具，和我們曉得能引起接受測驗孩子興趣的玩具——如我們幫派屈克準備的玩具恐龍。指導員請瑪麗貝絲把玩具給派屈克看，但保有玩具的控制權。

瑪麗貝絲拿出吹泡泡玩具，邊叫派屈克的名字，邊吹泡泡，試著吸引他的注意。幾秒鐘之後，他過來了一會兒但又走開，很明顯的不感興趣。瑪麗貝絲又吹了幾秒鐘的泡泡，結果還是一樣。我們可以明顯看出，派屈克並不接受他媽媽對彼此互動所做的指導以及規範，他反而比較喜歡創造及掌控自己毫無組織的活動。

派屈克走向小塑膠桌子，把它拖到櫃子前面，用來當爬到櫃面上的梯子——這是顯示智力的好跡象。瑪麗貝絲把派屈克從櫃子上抱下來，愛護地用肢體動作強迫讓他注意泡泡。她把泡泡吹在他臉上時，他笑了，但馬上又爬回櫃子邊笑起來，不看瑪麗貝絲。瑪麗貝絲搶先一步把桌子拿開，讓他不能爬上去。她呵他癢，拿起恐龍說：「這是誰啊？他要咬你囉！」試著再跟他接近。派屈克再次飛快跑開。瑪麗貝絲一直引誘他卻徒勞無功。她以無比的耐心地拿起發條玩具玩起來，派屈克過來了，斜眼看著玩具幾秒鐘，然而沒有再看媽媽一眼。

瑪麗貝絲的下一個活動是設法和派屈克玩躲貓貓。指導員發給父母一小塊布或一條小毯子，父母必須玩十次躲起來再出現的遊戲。之後，他們要用懶骨頭椅做成障礙物，躲在後面前後移動，誘使孩子們找他們玩躲貓貓。瑪麗貝絲拿來一條毯子，開始和派屈克進行這個活動。她叫他坐在椅子上，他乖乖坐好了。她把他的臉蓋起來，不斷對他說：「媽媽在哪裡？」派屈克拉開她臉上的毯子，但是沒有像她那樣微笑，也不曉得這是一種遊戲。瑪麗貝絲把毯子蓋在派屈克的頭上，當她這麼做時，派屈克第一次跟她一起笑了。瑪麗貝絲受到鼓勵，再次把他蓋住又拉下毯子，他又笑了。這次他蓋住他，移開幾尺遠，藏在懶骨頭椅後面。派屈克還被毯子蓋著。她提醒他，「媽媽在哪裡？」聽到媽媽聲音的派屈克把毯子拿開，頭轉向她的方向，但是沒有試著去找她。他反而開始玩自己的，拿起

毛毯蓋在自己頭上。他讓毯子蓋在頭上一會兒，完全不明白他的玩法沒有在瑪麗貝絲引導下有趣。最後，他把毛毯從頭上拿開，困惑地坐在那裡。瑪麗貝絲暗示派屈克來找她，但沒有得到回應。他察覺不出瑪麗貝絲躲在懶骨頭椅後面，跟剛剛她跟他用毯子玩的躲貓貓遊戲之間的相似點。瑪麗貝絲從懶骨頭椅後面出來讓他看見，重複了幾次，試著吸引他的注意，藉此教他怎麼玩這個遊戲，然而派屈克沒理她。

第一級的最後一個活動，瑪麗貝絲要像派屈克的影子一樣跟在他後面，模仿他做的每個動作。如果肢體的影子動作對孩子造成困擾，父母可以坐在座位上，用很簡單的話語口述他的動作。派屈克可以接近玩具盒。他說：「飛天萬能車（Chitty Chitty Bang Bang，譯注：兒童奇幻故事改編而成的一部電影）。」瑪麗貝絲模仿他，派屈克笑了笑，沒有朝她看。他忽視她其他的模仿動作，並且繼續漫無目的地在房間內走來走去，他的行動沒有組織或是明顯的安排。他似乎對影子媽媽視而不見，而且一次也沒有跟她進行溝通。

派屈克再次回到瑪麗貝絲放在一旁的桌子邊，並且看著她，表示要她把桌子給他——顯然這是個很有助益的溝通方式。即使她說「不」，他還是試著把桌子拿走。當她阻止他時，派屈克第一次表現出難過的樣子，並且用愈來愈激動的語調說：「走了，拜拜。」瑪麗貝絲試著抱他起來安慰他，他忍耐了一下子，但好像並沒有因她的碰觸而平靜，也沒有看她的

臉。他很快掙脫她走開，不理會她繼續跟他溝通的嘗試。

方案與治療計劃

派屈克沒有明確表現出任何第一級的基本技能。我們評估計劃的一部份，是與瑪麗貝絲再次確認我們在遊戲間觀察到的行為，就是派屈克典型的行為表現。派屈克對他的父母表現出基本的依附和感情，然而，他極少有感情分享和社會參照。再者，他並沒有將父母當作是意義、刺激與安慰的主要提供者，也沒有讓父母試著引導他的注意力；相反地，他的注意力集中在當下對他有意義的事情上。派屈克不大注意他的媽媽，因此，她很難找出一個緩慢、仔細的架構來教他。派屈克使用語言的方式——重複不相關的詞彙，很明顯和他沒有組織的行為一樣，成為他們之間溝通的障礙。派屈克顯然硬要創造混亂而無架構的系統，驅使他的只有瞬間的衝動，他被動或主動地抗拒媽媽引導他參與新活動的努力。

我們為派屈克設計了一套治療課程，開始和他的父母一起定期進行活動。以下的部份總結了我們前六個月的治療工作。

情感調諧與社會參照

派屈克的介入計劃的第一個步驟，包括以加強療程中成人

的角色，來建立核心人際基礎。派屈克必須學會透過肢體接觸，或隔著一段空間距離，把他的父母當作情緒安撫者。在接受安撫的同時，我們必須教導他，將成人當作興奮感的參照點，了解如何在環境中組織他的感知能力。我們希望他在沒有被提醒的時候，也能常常注意他的父母。臉部表情、語調與手勢，會成為派屈克學習周遭環境的主要資訊來源。以下列出派屈克初步的目標。

派屈克的第一級治療計劃——A部份

- 派屈克和媽媽將會形成情緒上的連結系統。
- 他們將會學習變得對對方的情緒表達有高度察覺力與敏感能度。
- 和成人面對面的情緒分享將成為派屈克注意力的中心。
- 派屈克將在沮喪時，藉由參照成人臉部表情獲得安慰。
- 派屈克將會持續不時地透過觀察環境中的成人，以取得許可、安全感與保障（供給能量）。
- 派屈克將會時常以眼神快速瀏覽成人的動作與反應，將眼光鎖定在重要的成人身上。
- 派屈克將會把視線轉向他社交領域裡新出現的人，並且在轉移注意力之前（例如表現出警惕的樣子），確認他們是熟悉而安全的。
- 在行動之前或剛完成之後，派屈克將會主動參照成人的反應，藉此獲得許可或決定成人的反應為何。

當他感到不確定或不安時，派屈克將會主動參照成人的反應（爲澄清疑惑）。

我們和派屈克與他父母進行的治療，在開始時，與亨利及他的父母所進行的類似。我們訓練父母們，讓他們的臉部成爲派屈克主要的訊息來源中心，教導他們怎樣和他玩木頭人遊戲。我們與派屈克和瑪麗貝絲的第一個遊戲室的任務是，進一步加強他的情感調諧與社會參照。在第一級的時候，最重要的是，讓建立視覺上的情緒分享成爲主要的溝通管道。之後，我們可以以聽覺管道作爲補充。愉悅的噪音可能會很有效，然而，視覺要素對接下來的發展相當重要。

派屈克一進入遊戲室，就被帶去爬一個兩公尺長的布製隧道，瑪麗貝絲在隧道的另一頭叫他。一開始看到媽媽的臉出現在另一頭，他還是待在隧道裡——想要用自己的步調控制互動。不過，當瑪麗貝絲消失在隧道的盡頭時，派屈克馬上爬過去找她。瑪麗貝絲是派屈克情感的穩固基礎。之前，派屈克很肯定她隨時都在他身旁，因此他不用確認她的位置，以證明她的存在；一旦看不到她，他又發現自己在一個陌生的環境，他參照瑪麗貝絲的需要立刻遞增。

當派屈克從隧道裡出來時，瑪麗貝絲馬上把他帶到一張堅固的桌子前面。瑪麗貝絲把他放在桌子上，而她在桌子另一端把手伸給他。阿諾·米勒和艾琳·米勒發現，在高的架構物上

……在高的架構物上活動，可以幫助自閉症的孩子強化注意力，因為他們會對周圍環境更有所警覺。

時候。當派屈克碰到瑪麗貝絲時，她很高興地將他抱在懷裡，然後讓他面對她坐在她的膝蓋上。

此時，派屈克的注意力完全被喚醒，這是瑪麗貝絲協助他的最佳時機，讓他認識到她作為減輕壓力的人或「安撫者」的價值所在。自閉症的孩子常常透過觸覺與肢體接觸，而非臉部的情緒分享得到安撫。我們治療的父母及孩子經常在治療的初期階段花上好幾個小時，來發展這種情緒安撫關係。假如孩子強烈抗拒安撫，我們有時會玩一種叫「救我」的遊戲，用以加強他的不安感。玩遊戲時，治療師突然出現，把孩子從父母的身邊抓走，並且假裝要把他藏起來。這時，父母很快地把孩子拉開，「拯救」了他。孩子在遊戲過程中，為了不要被抓走，會緊緊黏著父母，最後就會抓著父母，並且盯著他們。在第一級活動結束前，孩子們應該能夠以情緒分享獲得父母的安撫，即使是在幾尺遠的距離以外。為了幫助派屈克接受來自媽媽的安撫，瑪麗貝絲緊緊地抱著他，用「划小船」的曲調唱著「Ma Ma Ma Ma Ma」。瑪麗貝絲唱歌時，派屈克享受到溫暖的感覺，看起來相當放鬆。

活動，可以幫助自閉症的孩子強化注意力，因為他們會對周圍環境更有所警覺。事實上，我們第一次看到派屈克主動以憂慮和期待的目光牢牢盯著瑪麗貝絲，就是他在桌子上靠近她的

興奮與簡易遊戲

一旦父母對於與孩子共享的環境架構有了掌控權，而且在孩子的認知裡，父母具有安撫的功能，接下來的重點，就轉移到將父母作為興奮與新鮮感主要提供者的份量增強。我們選擇簡單卻令人感到興奮的肢體活動。將孩子拋到空中，再掉到一堆懶骨頭椅裡，或讓他們跳起來，和父母一起跌進去。

第一級第二部份療程的開始，是引導孩子進行父母架構好的活動，包括讓孩子接受肢體與行為的限制、正確的身體動向，以及在特定活動中的一系列動作。以下列出派屈克在階段三和四的主要目標。

派屈克的第一級治療計劃——B部份

- 派屈克將從成人引導的新鮮事物中獲得最主要的刺激感。
- 派屈克會將注意力轉向成人，讓成人引導他新的事物、刺激感與新的學習方式。
- 對於成人讓他將注意力轉向令人興奮動作的提醒，派屈克很容易就有反應。
- 派屈克將會與成人積極地溝通，使成人提供更多新奇事物與興奮。
- 派屈克將能了解並喜愛簡單的遊戲。

- 派屈克將學會扮演一些簡單的角色，以及在一連串簡短的活動到達高潮時，和成人分享刺激感與歡笑。
- 派屈克將會常常為了開始與繼續簡單的遊戲而與成人進行溝通。
- 在成人的引導下，派屈克將會在指定時間裡扮演簡單的角色動作。

派屈克和我們的其他患者一樣，是個喜歡而且需要肢體活動的孩子。他的注意力集中時間非常短，而且很快從一件事轉移到另一件事上。他參與互動的時間非常短暫，在學會活動的架構之前，他就退出來，並且自己創造一個固定不變的架構。這個架構除了可能會有的一位觀眾以外，其他人都被排除在外。瑪麗貝絲嘗試為他創造有組織的活動，但被他拒絕。

在幾次活動期間，我們替派屈克和瑪麗貝絲發展出一套儀式化的活動，包括許多經過組織的動作與不同程度的刺激感。我們讓瑪麗貝絲了解，與其抱著派屈克教他，不如順著他對活動量大的事物的喜好和他玩耍，來得更有效率。我們教瑪麗貝絲將他從一個場所帶往另一個場所，在選擇地點，準備移動到下一個活動「中心點」時，做出一個簡短的動作。

在計劃這些第一級後半段的活動時，我們牢記以下的原則和順序的安排：

- 這些活動必須是簡單而令人興奮的社會互動。

- 這些活動是儀式化了的，而且必須依特定且不斷重複的順序進行。
- 這些活動不需要孩子扮演主動的角色或記住任何特定的順序。
- 孩子漸漸能預期父母的動作，也能預料到他們動作的順序。他甚至能在互動過程中最興奮的那一刻發生之前，就從期待中獲得樂趣。
- 一旦開始互動，孩子不需要觀察父母的反應決定互動成功與否。
- 孩子開始逐漸藉由觀察來學習並預期父母動作的順序。
- 孩子有完全的能力進行有規律的動作。
- 成人以行動協調情緒狀態，並維持孩子的興奮感，同時將不安的感覺盡量降低。

瑪麗貝絲根據治療師的指示，掌握派屈克的活動。她牽起他的手，以快而興奮的步調，從一個場所走到另一個場所。選擇以快節奏的方式行走，不但給予派屈克足夠的刺激，讓他反覆練習儀式化的活動，也使他無暇反抗，或從任何一項活動中創造出固定不變的架構。這一系列任務中的第一項，就是以相同方式快速重複好幾次，直到派屈克可以毫不猶豫完成整套儀式。之後，就可以漸漸加上一點變化，使他從新奇的活動中學到興奮的感覺，如此也可以防止他從整套儀式中，形成自己固定不變的系統，或產生讓活動以極特定的方式進行的需求。

隨著第一級活動的進展，孩子應該能藉著簡單的溝通方式，達到開始與繼續活動的目的，甚至能在成人遲疑，或沒有馬上對孩子發出的信號做出反應時，修正彼此的互動。孩子也學會在適當的時候，乖乖坐在懶骨頭椅上或地毯上等簡單的自我規律行為。

在引導孩子做每一項活動時，父母應該盡快加強他們的臉部與聲音對孩子的重要性，才能藉此暗示孩子，將父母的臉和期待接下來會發生的事（美好的事或可怕的事？）聯想在一起。

在引導孩子做每一項活動時，父母應該盡快加強他們的臉部與聲音對孩子的重要性，才能藉此暗示孩子，將父母的臉和期待接下來會發生的事（美好的事或可怕的事？）聯想在一起。派屈克很快就學會觀察瑪麗貝絲的臉部表情，注意她從皺眉變成微笑，預測事情發生的時間。

在兩個禮拜的儀式練習之後，派屈克走進遊戲室，毫不遲疑開始第一個活動。他現在不只以眼神參照事件發生的時機、微笑及分享笑聲，也開始以簡單的溝通方式，使父母開始與繼續活動。在接下來的幾個禮拜裡，我們加上新的活動要素，同時更動活動內容。以下列出派屈克在之後六個禮拜的療程中，所進行調整過後的儀式。

- 派屈克爬過隧道，瑪麗貝絲張開雙臂等他，親熱擁抱他。
- 他從桌子一頭走到另一頭，跌落在瑪麗貝絲的懷抱裡。

- 她抱著他唱「媽媽」。
- 派屈克坐在地毯上，把白板上瑪麗貝絲畫的線條擦掉。他也可以畫線讓瑪麗貝絲擦掉。
- 治療師和瑪麗貝絲把派屈克放在懶骨頭椅上搖晃，每次在不同的時間數搖晃次數。
- 他們玩氣球爆破遊戲（遊戲改編自自閉症及相關溝通障礙兒童的治療與教育實務手冊）和新遊戲「快艇」。
- 派屈克和媽媽玩「一、二、三，掉下來」的遊戲。玩了幾次之後，瑪麗貝絲改變規則，抱著派屈克一起倒下來。倒下來之後，她躺在派屈克身邊一會兒，搔他的癢。
- 他們移動到桌邊玩一百五十公分長的紙板隧道和玩具車。瑪麗貝絲拉著派屈克的手，把他的手伸到自己臉上，發出「嗚嗚！嗶嗶！」的聲音。接下來，她教他把車子放在隧道裡，看著它衝到另一頭去。
- 瑪麗貝絲拿玩具車給他看，告訴他「藍色的吉普車」，然後，讓車子朝他那裡開過去。他拿了車子放在隧道裡。
- 派屈克離開桌子，穿過隧道，再重複一次整個儀式。

經過八個禮拜的練習之後，派屈克不需要接受暗示，就能在房間裡找到媽媽，移動身體和她玩耍。我們讓瑪麗貝絲在派屈克穿過隧道時，躲在懶骨頭椅後面。他跑出來以後，馬上找到了她。派屈克和瑪麗貝絲已經發展出一套令人愉快的互動技

能，互動總在雙方的歡笑聲中結束。派屈克了解到在互動的活動裡，有一種肢體舞動的動作，可以讓他和媽媽一起分享快樂。他也能記住這些活動是一系列的「我—你」動作，媽媽的動作配合他的，他們才能一起完成活動。派屈克開始期待一連串動作中的下一個動作，並且享受其中所帶來的興奮。派屈克具備組織化記憶的新能力之後，我們就能開始在一組活動裡加上小小的變化，加強他的興奮感。

這時候，我們開始與派屈克進行更密集的療程。除了和他父母的活動之外，我們還另外加上每禮拜十五個小時，在我們辦公室裡的介入治療。我們找來經過訓練的大學生做助理，課程治療師在一旁監督指導。在課程開始後的三個禮拜裡，派屈克已經能完成第一級裡四個階段中的三個階段，同時，順利朝階段四邁進。他的情緒分享的興奮感遍及課程裡所有的成人，而且看起來，他得到的社交愉悅感還嫌不夠。除了情緒分享以外，他的行為不需要任何外力增強。和四個月前走進我們辦公室那個冷漠的孩子比起來，現在的派屈克已經是個完全不同的孩子了。

治療了六個月之後，瑪麗貝絲在我們辦公室裡重看派屈克第一次接受評估的錄影。她熱淚盈眶，邊啜泣邊笑著說出她的感覺：

「他現在抱著我的樣子，讓我不用再提防他躲開我。」

我第一次覺得他不想讓我離開。當他看著我時，他是真的注視著我。這是我第一次感覺到他的愛。」

第一級活動範例

我—你遊戲：在治療課程之前，有的孩子就算與人很接近，仍舊只有少許或完全沒有參照自己或他人的能力。治療這樣的孩子時，我們先站在和這些孩子眼睛同高的位置，牽著他的手，讓他的手在我們的臉和他的臉之間重複移動，一邊叫著我們和他的名字：「史提芬醫生，奧斯汀，史提芬醫生，奧斯汀。」當我們把他的手放在他臉上時，用孩子自己的手把他的臉轉向我們，讓他感覺到他的臉對著我們的方向。如果孩子有進步，我們會拿一樣東西，如帽子，輪流放在孩子和成人的頭上說：「帽子戴在鮑勃頭上。帽子戴在史提芬醫生頭上。」

把臉當作訊息來源中心：父母的臉是表達准許與其他重要訊息的唯一管道。孩子學會由參照父母的臉部表情，決定接下來會發生什麼事。當孩子沒有參照父母時，「我看不到你在說什麼」可能會是有用的言語提示。

木頭人遊戲：孩子沒有參照你的表情時，你就偷偷到他身旁。這時，如果他不注視你，你就把他抓住。如果在你抓他之前，他的眼神就停留在你臉上，他可以把你「冰凍」在原地，

而你必須退到某一個界線之外（可以用膠帶劃分界線）。讓孩子做個有趣的活動，然後慢慢靠近他（可以用懶骨頭椅當作掩蔽物，增加興奮的效果）。如果孩子了解遊戲內容而且遵守規則，你們可以互換角色。

隧道遊戲：把孩子放在兩公尺長的布製隧道一端，引導他爬過來。父母在隧道的另一端等著，並且把臉伸進隧道裡，讓孩子的注意力完全集中在父母的臉上，或在孩子一到隧道出口時，就躲起來再出現，和他玩躲貓貓。

玻璃珠遊戲：孩子和父母各拿一個五百公克的塑膠杯。孩子的杯子裝了半杯玻璃珠。父母先開始遊戲，說：「請給我玻璃珠。」並示範怎樣把玻璃珠倒到父母的杯子裡。雙方輪流說：「請給我玻璃珠。」同時，把玻璃珠從這一個杯子倒到另一個杯子。等孩子熟練了之後，可以把裝著各種不同東西的杯子放在小桌子上玩。伙伴輪流要對方「請給我一分錢」、「請給我西洋棋子」等等。

Chapter VII | 成為見習生

第二級

掌握了第一級活動的要領之後，孩子們就可以成為合格的見習生了。我們教父母帶領孩子完成幾個簡單的角色扮演活動。孩子學習享受活動中的協調性，讓自己的肢體動作與父母相互配合，然後分享共同遵循的規則。以下列出第二級的主要治療目標。

第二級各階段與其治療目標

階段五：基本架構

- 透過必要的角色扮演觀察【角色時機（role timing）】，孩子樂於學習活動規則、角色與架構。
- 孩子很高興能在伙伴引導下，成功地扮演他的角色。

階段六：變化與趣味

- 伙伴引導的活動變換成為活動中的高潮。

- 雖然快速引人各種變換活動，孩子依然了解並喜愛活動的架構。
- 孩子依伙伴指示而做角色的互換調整以及改變動作。

階段七：面對面以及互補性調諧的角色組合

- 孩子參與有規則性的面對面調諧的角色組合，成為活動的伙伴。
- 孩子參與有規則性的互補調諧的角色組合，成為共同調控的活動伙伴。

階段八：一起動作：對稱調諧的角色組合

- 孩子成功執行活動中對稱角色的行動（例如奔跑、與伙伴一起倒下）。

個案研究

二十三個月大的曼紐爾，在家鄉墨西哥的城鎮被神經科學醫師診斷出患有自閉症。接受評估時，他沒有任何語言能力。他不理其他孩子，愛看天花板吊扇，喜歡轉東西。神經科學醫師注意到，曼紐爾缺乏揮手道別、扮鬼臉和玩簡單遊戲等社交能力。他不會指出想要的東西在哪裡，憤怒時會不停敲打自己的頭。

曼紐爾三十二個月大時接受我們的評估。根據他父母當時的描述，他和他們以及五個月大的妹妹感情親密。曼紐爾遵守幼稚園裡大部份的規定，但他不和其他小朋友來往，甚至在下課後，大家離開教室時，他也不肯握他們的手。玩耍的時候，他常常坐著看別人。儘管曼紐爾成天跟在父母身旁，他對其他大人一點也不感興趣。他喜歡跟他們玩簡單的「追逐」遊戲，然而，這是我們見到他時，他唯一會玩的遊戲。曼紐爾沒有玩角色扮演遊戲的跡象。不過，他表現出不少智力發展的徵兆，也喜愛並且擅長於了解物品的功用和裝配的方式。

評估報告

曼紐爾和他的媽媽康蘇拉手牽手走進遊戲室，開始進行人際發展觀察自由活動的部份。我們馬上看出，他們已經具備基礎的合作伙伴關係。曼紐爾緊抓著媽媽的手不放，領著她到處探索。他牽著她的手去開門，她溫和地拒絕他，他稍微表示不滿。她把他帶到一堆懶骨頭椅前，興奮地拍打著椅子，每次拍打時發出叫聲，好讓他知道她要他覺得有趣的東西在哪裡。一旦把注意力轉移到她覺得有趣的東西，他臉上的表情馬上從沮喪轉為喜悅。曼紐爾牽起康蘇拉的手繼續探索。她由他帶她到門邊嘗試開門，她再次溫和地把他帶離。她用一到三個字組成的句子跟他說話，這次他沒有不滿。她帶他回到懶骨頭椅那

裡，輕輕哼著有旋律的曲調。曼紐爾和康蘇拉並排坐著，他不需提示，馬上以眼神找到她。康蘇拉的手指頭慢慢爬向他，和他玩嬰兒常玩的遊戲「抓到你了！」。她跟他玩夠時，他笑了，移開視線，很自在地坐在她旁邊。

康蘇拉很興奮地叫曼紐爾跟著她，他笑著發出開心的聲音跑向她。他跑到房間中央，她跟在他後面時，他笑了。他們沒有正式宣布，就開始玩「追逐」的遊戲。她叫他跑開，然後追著他呵癢。他又跑開，邊跑邊回頭看她，她跟在他後面，顯然是他的焦點。曼紐爾跑到房間那頭看著她，然後他們一起跑到房間中央，相遇時開心笑著。他忽然在她前面坐了下來，再站起來跑開，回頭看她，遊戲又重頭開始。他走向懶骨頭椅，坐在那裡笑著，希望她過來。他們面對面坐在一起，康蘇拉拍手唱著歌，曼紐爾也跟他一起拍了幾次手。他一直看著她。

康蘇拉自然而然就知道用什麼方式和曼紐爾相處。在沒有治療的協助下，她就已經讓他有了長足的進步。她所知道的，

足以讓雙方的關係對曼紐爾而言簡單明瞭。比方說，在進行評估時，曼紐爾一個字都還不會說，但康蘇拉絲毫不為此感到困擾。她深知，教導曼紐爾維繫他們之間的情感和諧，比發展任何特定行為來得更重要。

……曼紐爾一個字都還不會說，但康蘇拉絲毫不為此感到困擾。她深知，教導曼紐爾維繫他們之間的情感和諧，比發展任何特定行為來得更重要。

評估人員瑞雪兒走進房間時，曼

紐爾顯得很自在，只看了在一旁的媽媽一眼。瑞雪兒開門出去時，他尖叫著走向門口。康蘇拉叫他的名字，他就馬上注意她。瑞雪兒讓門開著，曼紐爾向走廊張望，但沒有離開房間。她關上門，曼紐爾走向康蘇拉，想玩剛剛的遊戲。因為他們正在進行人際發展觀察的第二部份，她不理他，繼續填表格。他試了兩次以後，停下來坐在懶骨頭椅上，順從地等待。過了一會兒，他走到康蘇拉那裡，繞著她轉，而且一直看著她，然後在她身旁坐下來，這才覺得放心。這是他第一次對她說話。看她沒有反應，他開始輕輕用頭撞牆壁，然後用手打牆壁。他沒有繼續探險了。和派屈克不同的是，曼紐爾幾乎沒有協調上的障礙；但是他相當被動，他對於人際關係的記憶或是開啟及修補一段關係的方法很有限。

瑞雪兒帶著玩具盒回到房間，曼紐爾的目光馬上停留在盒子上，向它靠近。他過去打開盒子，康蘇拉溫和地制止他。她看了看裡面，幫他挑了一樣玩具。她要他注意某事時，他馬上看著她。他把手伸向她正在吹的氣球，她吹好之後放開，他興高采烈。不需要媽媽的暗示，曼紐爾馬上融入互動遊戲。他跑向氣球，把氣球拿回去讓她再吹。他目不轉睛看著她再次吹起來。他要伸手拿氣球，但她不讓他拿。她吹好之後又放開，他笑著拿了氣球回去放在她手裡，滿心期待看著她的臉。這時，他臉上掛著期待的微笑。曼紐爾很快就學會遵守康蘇拉創造的互動架構，他不再去抓氣球，但她吹時他在笑。她讓他拿著正

在洩氣的氣球，然後又去吹了另外一個。他毫無困難接受遊戲規則的改變，他把凝視著氣球的視線轉移到媽媽臉上。康蘇拉加上更多變化，她吹好氣球，把氣慢慢對著他的臉放出來。曼紐爾笑著，但他退開了。他靠近時，她又朝他臉上放氣，他笑著退開再回來。她很明智地回到前一個遊戲，讓他拿著正在洩氣的氣球，顯然他比較喜歡這個遊戲。她再試了一次，讓氣球的氣很大聲地跑出來。他重新拿到氣球，還給媽媽時，興味盎然看著它。曼紐爾不像派屈克，他知道他的快樂來源其實是康蘇拉而不是氣球，這個物品只是他們在活動裡互動的加強物。

接下來，他們玩改編過的捉迷藏遊戲。康蘇拉帶他走到房間中央。她拿了一條毯子開始玩，蓋住她的頭再掀開。第二次時，曼紐爾笑了，但也有些不安，因此他抱著她。玩到第三次，曼紐爾好奇地看著，突然間，他顯然了解了遊戲架構。他把毯子拿開說：「啊！這是媽媽。」康蘇拉把曼紐爾蓋住說：「曼紐爾在哪裡？」他把掀開毯子，把它還給媽媽。她又把自己蓋起來，高興地繼續進行下去。康蘇拉忽然改變遊戲，跑去

康蘇拉在讓曼紐爾釐清頭緒這一點上表現得相當好，注意到孩子覺得困惑時，所有父母都被教導要這樣做。她把他拉近些，回到前一個遊戲……

藏在懶骨頭椅後面。她向曼紐爾叫：「媽媽在哪裡？」曼紐爾呆坐著——他還不了解這個遊戲。康蘇拉在讓曼紐爾釐清頭緒這一點上表現得相當好，注意到孩子覺得困惑時，所有父母都被教導要這樣做。她把他拉近些，回

到前一個遊戲再玩了幾次。她讓曼紐爾站在比剛剛近很多的地方，自己又藏起來，這次他笑著跑來坐在懶骨頭椅上背對著她。他還是不明白這個遊戲，握著毛毯，等她做出他可以明白的動作。她再把頭蓋起來，試了幾次之後，康蘇拉再次藏在懶骨頭椅後面，然後跳出來。看她跳出來時，他開始笑著，但沒有向前。她爬向他時，他跑走了，開始玩他知道的追逐遊戲；她沒有追他，而是再度藏起來，他還是沒有過來。

接下來，我們讓他們玩將球前後滾動的遊戲。康蘇拉馬上讓曼紐爾坐在一塊地毯上，自己坐在另一塊地毯上面對著他，離他約一百五十公分遠。他想站起來，她讓他坐好。這次他耐心等著，康蘇拉輕輕把球滾向他，他大笑著把球丟回去。雖然他還不會遊戲中滾球的部份，然而，曼紐爾了解這個遊戲。球不小心滾走了，而曼紐爾不需任何暗示，就做出彌補的動作。他去把它撿回地毯上，笑著把球丟回去。康蘇拉告訴他用滾的，不是用丟的；他丟得低了些，但顯然還是無法掌握運動技巧，需要練習。（我們不會在訓練他學習遊戲順序或角色扮演的同時，訓練他滾球的新技巧。在整合所有學習項目之前，一定要先將這些項目架構好，而且單獨掌握。）

他們接著玩另一個新遊戲——「我給—你堆」。康蘇拉把兩人的地毯靠在一起。她從盒子裡拿出一個積木給曼紐爾，他拿了放回盒子裡；她給他另一個積木，他仔細看著，但不明白她要他堆積木。她向他示範如何堆，堆了三個積木讓他學。然

後她給他一個，他把它放在地上；她給他另一個，他又放在地上。最後，他拿一個積木放在另一個上面開始堆。他發現自己弄懂這個遊戲之後，開心地對媽媽笑了。曼紐爾在堆積木的時候，康蘇拉還是他注意力的中心，不管她有沒有叫他這麼做。

康蘇拉的下一個任務是角色對調。她指著自己的手，叫他把積木拿過來。他看看她的手，但是又開始堆他的積木。她又伸出手，而他開始打積木，顯然十分困惑而憤怒。她再次指著她的手，叫他給她一個積木。曼紐爾把積木打散，堆了一個三個積木的塔。康蘇拉又再次向他要，然而，曼紐爾無法將角色轉變為給積木的人。在之後的治療中，她必須引導他的手重複將積木遞給她，讓他以肢體動作變成給積木的人。

他們最後的任務是試著假裝一場喝茶聚會。有三個座位、一個茶具組和一個大鳥玩偶讓他們使用。康蘇拉讓大鳥坐在位子上，給曼紐爾杯子讓他發給大家。曼紐爾不了解活動架構。她假裝倒水給三個人，然後假裝喝水。曼紐爾看著他的媽媽假裝倒水，對她的扮演感到困惑，他比較喜歡把杯子拿來堆。

方案

曼紐爾顯然達成了第一級所有的目標，他可以由視覺參照康蘇拉，而得到安撫、刺激及獲得意義。他接受媽媽的遊戲架構，並且，將注意力集中於她在溝通中表示有意義的事物。康

蘇拉和吉姆（曼紐爾的爸爸）無疑是曼紐爾的一切。曼紐爾在進行人際發展觀察時，幾乎沒有任何語言能力，然而，他所表現出視覺參照的頻率與形式，就是他已經準備好進入第二級的明顯徵兆。他學會和媽媽玩最基本的「追逐」遊戲，而且喜歡康蘇拉加上新的聲音和動作。但是，曼紐爾對於遊戲的律動了解得不夠，因而不能持續一項角色的扮演。康蘇拉必須把遊戲架構好，讓兩人保持和諧的關係。他也無法從一個活動中關聯到另一個類似的活動，像在玩捉迷藏時，或互換角色。再者，他還沒發展出對假扮遊戲的了解。

曼紐爾必須克服某些障礙。他的父母不那麼急著讓他發展語言，或其他任何一種社交技能，他們一心致力於他的情感譜調發展。有時，曼紐爾不能完全了解如何積極參與父母的活動，但他卻很喜歡他們為他發明的簡單遊戲。與其像派屈克那樣，想把變化或混亂帶入他們的互動中，他反而學會向父母取得新的訊息。我們預期這對母子會有驚人的進步。

在第一級結束時，像曼紐爾這類的孩子，已經把成人當作人際關係實驗室裡的主導者，成為表現很好的見習生。然而，他們仍舊過於被動，必須依賴成人的知識提供有組織的結構，以便增加刺激和愉悅感，創造新的意義與減低沮喪的感覺。

在第二級中，孩子雖然還不是雙方經驗的共同創造者，但他們已經開始學習如何成為伙伴與共同調控者。在第二級結束時，他將會扮演好自己的角色行為，在適當的時間，以正確的

方式達成情感諧調。將共同調控者角色逐漸增強的優點，包括成為主動參與者所帶來的快樂，以及了解如何在不造成混亂的情況下，把新鮮感注入活動當中。完成第二級的孩子，可以很快學會並在提示下完成角色行為，他們也會成為活動中成熟的伙伴，而不只是觀察者。

第二級活動

在第二級裡，我們引導孩子進行調諧動作系列活動。這些活動是可預測的，並且有高度組織化的架構、清楚的限制與明確的界線。社交伙伴必須動作一致，才能完成這些活動。伙伴們用規定的方式，在特定的空間範圍內控制身體動向。這些儀式化的元素，使孩子們能確實發揮作為伙伴與共同調控者的功效，而毋須具備在稍後的治療過程才會學到熟練的即時觀察與規則。我們仍舊嚴格限制所使用的物品，這些物品必須有利於協調動作，不至於讓孩子產生對物品的注意力。比起持續吸引目光焦點，或產生與人際關係無關的報償物品，懶骨頭椅和氣球等沒有固定形狀的物體較合適。角色時機和轉換獲得高度的組織，因為這時孩子還沒準備好進行調整或即興創作。

雖然第二級裡的活動仍然結構嚴謹，在第五階段，成人們還是可以開始小心地將變化引進活動。如此一來，將新元素加入協調動作時，孩子們才不會無法承受。可能的話，在達到共

同目標或一個段落的結束時，使用詞句、獨白及歌曲來增強愉悅的感覺：「我們在跳喔！」「我們倒下去囉！」「我們完成了！」語言也有助於雙方的協調：「一、二、三跳！」理論上，每個伙伴都擁有一部份對於活動的元素與時機的控制權。例如，他們可以在開始跑之前一起唸：「準備，就位，跑！」或「一、二、三」。這不僅能增強孩子的動機，也能使孩子為將來需要的共同調控技巧做準備。假如在第二級結束前，孩子已經具備假扮的技巧，可以用角色扮演的方式玩簡單的扮家家酒，像是假裝講電話、媽媽餵寶寶，或醫生用聽筒看病等等。

同步動作需要許多不同的技巧。進行某些活動時，像老師說或是大富翁等等，孩子必須立即跟隨伙伴的特定動作。而一起倒下等其他活動，需要的則是伙伴在同一時間做出動作。在另外一些活動裡，一位伙伴必須接受另一位伙伴某個特定動作的暗示，或與這個動作的時間點一致，才能開始動作。例如，當一個人丟出球時，他的伙伴必須準備接住。

第一次引進這些活動時，我們要教導孩子成為觀察敏銳的見習生，仔細觀看成人，學習特定的動作與動作的順序，和代表正確時間點的暗示。成人必須不時操控孩子的四肢，教導他身體的正確動向，以及指定動作的目標和時間點。例如，當教導病患接球與滾球時，我們通常需要兩個成人，一個在孩子的背後指導他的動作，並將他的身體定位，另一個坐在他對面準備接球。

除了正確的肢體動作與時間點，孩子也必須將行動維持在某些架構中，包括環境的界線、肢體的動向、特定的移動範圍，以及出聲的限制，如此才能防止過多的「雜音」加入活動，干擾協調。例如，在滾球的時候，成人常常得先教孩子讓球朝正確的方向滾去，才不必一直撿球。我們必須確定孩子了解到，遊戲的重點在於共同調控，因此，球一定要從一個伙伴滾到另一個伙伴手裡，而雙方都不用把球追回來。

曼紐爾的治療計劃

我們為曼紐爾設計的初期目標，重點在於教導他具備足夠的架構，以便能和康蘇拉一起享受互動的樂趣，並讓他學著了解且喜愛她引入活動中的變化。以下列出曼紐爾的治療目標。

曼紐爾的第二級治療目標——A部份

- 曼紐爾將從學習規則、角色，以及必須觀察角色扮演（角色時機）的活動架構中，獲得樂趣。
- 曼紐爾將積極參與各種活動，這些活動強調幾個協調的變因，如輪到你—輪到我、藏起來—露出來、高一點—低一點、近一點—遠一點、慢一點—快一點、停—走等等。
- 在伙伴的指導下，成功扮演他的角色時，曼紐爾會表現

得很高興。

- 成人導入的變化將會成為活動的重點。
- 在成人謹慎地導入變化時，曼紐爾將會持續了解並欣賞活動的架構。

在初期評估的四個禮拜後，我們的療程一開始就是讓曼紐爾玩他知道的追逐遊戲，並且結合了在懶骨頭椅上彈跳的新遊戲。在短短幾個禮拜裡，康蘇拉就能夠導入變化性，並將兩種活動整合成一個單獨而更完整的遊戲。當康蘇拉往一個方向跑時，就是對曼紐爾暗示跑往另一個方向。跑向懶骨頭椅的人就跌在上面再彈起來。這個遊戲有一個用膠帶標示出來的明確起點，當其中一位伙伴彈到懶骨頭椅上時，就代表一輪的結束。每次結束時，曼紐爾學會跑回起點，等待媽媽開始玩下一次的信號。她用一個字提醒他跑到另一頭坐下，接著，她跟他一起彈到椅子上，他就開心地笑了。曼紐爾在遊戲中，以尖叫聲增加樂趣，康蘇拉接受並將其視為遊戲的一部份。從治療開始以來，康蘇拉每個禮拜都花二十小時和曼紐爾進行活動，由他們快速的進步可以看得出來這些努力。曼紐爾已經可以指著代表遊戲的圖片，如代表「玫瑰花圈」遊戲的兩人手牽手圖片，開始遊戲。現在曼紐爾帶頭玩遊戲的方法，是跑到起點用手勢暗示媽媽，確定在遊戲過程中，她以眼神注意他的活動。

曼紐爾的運動神經不好，彈在懶骨頭椅上不容易，因

此，康蘇拉去掉遊戲中奔跑的部份，細心地將遊戲內容限制在這個特定的動作上，重複向曼紐爾示範如何上下跳躍。一起練習跳躍動作時，康蘇拉邊跳邊興奮地喊：「跳！跳！跳！」這是引導孩子參與的最好範例，亦即利用簡單的架構與逐步的方式，在繼續下一個步驟之前，把孩子有困難的那一部份獨立出來專心練習。

曼紐爾現在也是個更主動的共同調控者，我們已經發現他的自我發展大幅進步，他不斷嘗試許多開始遊戲的策略，並直接以言語和康蘇拉溝通。他們已經將第一級中，康蘇拉吹氣球讓曼紐爾撿回來的活動，延伸成更複雜的第二級活動——來回拍打氣球。康蘇拉吹好氣球把它拍走，讓曼紐爾再把氣球拍回來。康蘇拉現在能很快增加活動的變化性與新鮮感，同時不讓曼紐爾感到困惑，而活動帶來的新鮮感，此時也帶給曼紐爾很多樂趣。

媽媽和兒子開始一來一往地滾著球。康蘇拉數「一、二……三，滾！」曼紐爾學會等她數到三，才把球滾回去給她。她在一、二、三中間間隔的時候停了一下，以增進他參照與自我調控的技巧。曼紐爾停下來仔細觀察媽媽的臉，等待表示她要說「三」時的表情暗示。

他們已經練習了你給—我堆遊戲一段時間，現在，曼紐爾會等著康蘇拉拿積木給他。他輕鬆地堆起他的塔，即使每塊積木形狀不同，他還是在康蘇拉遞給她積木時，安排堆法。康蘇

拉把遊戲改成先疊好一個小塔，然後馬上打散放在一旁。曼紐爾毫無困難地將角色從堆積木的人變成給積木的人。

接下來的活動是，兩個人一起倒在懶骨頭椅上。康蘇拉和曼紐爾手牽手並排背對懶骨頭椅站著。她喊：「一、二、三！」曼紐爾興奮地觀察她的臉，等待該倒下時的暗示。他們躺了下去，在一堆懶骨頭椅中交換興奮的眼神。成功了幾次之後，康蘇拉試著不牽他的手玩遊戲。然而，曼紐爾還無法使他的協調動作到達這種程度，因此她還是握著他的手。

第二級活動包含了許多人際關係的要素，每一種要素都以一定的順序教授，成為之後其他活動的基礎。以下列出第二級前半段活動的主要目標。

第二級治療目標——第一部份

- 孩子學習成為見習生，經由仔細觀察成人而完成一系列活動，並且透過模仿成人，學習完成角色的動作。
- 為了教導孩子指定的角色動作，孩子讓成人暫時控制他們的肢體活動（例如，把成人的手放在孩子的手上）。
- 成人以動作限制孩子自行變化活動，確保孩子沒有在互動中，加入過多干擾角色正確執行的「雜音」，或破壞活動的特殊架構。
- 孩子學習在正確的時間扮演特定的角色。
- 孩子學習將動作保持在特定的界線內，並且如他們所被

教導的那樣，將動作限制在角色的約束中。

- 在活動進行時，孩子學習在可預期的動作間隔中，將注意力焦點從自己轉向伙伴。孩子留心伙伴的動作，這些動作是孩子開始自己行動的信號，孩子為了成功執行自己的動作，而將注意力轉回來。
- 父母阻止並且小心地「限制」導致孩子產生困難的任何一個動作，持續執行這個動作，直到熟練為止。
- 父母謹慎地將變化帶入互動中，並且密切觀察孩子，確定他依舊能成功扮演他的角色。

第二級後半段活動

隨著第二級活動的進展，我們期望孩子能承擔起更多以協調方式執行的角色任務。孩子在這時學會簡單的調諧角色組合，這是孩子和伙伴之間經過謹慎計算時間所執行的同步動作。這些同步動作由兩個角色組合而成，在教導孩子時，成人將兩個角色當作一個單獨連結體的角色。一個簡單的例子是「你拿我堆」的角色組合。我給你一塊積木，你拿去將它堆起來。給積木的人禁止堆積木，而堆積木的人也不能選擇積木。孩子學會依據伙伴各自的能力，以特定、同步的方式，扮演被指定的角色。

三種調諧的角色組合構成將來所有角色的基礎：面對面、

對稱以及互補。面對面的互動，如將球一來一往地滾動，需要伙伴們面對面坐著或站著，互相以連續的方式扮演相同的角色。對稱的協調角色，如手牽手一起倒下，或以同樣的節奏打鼓，需要伙伴們在同一時間，以同步的方式執行相同的動作。一般熟知對稱角色組合的例子，是合唱團的隊形和軍隊行進的隊形。互補角色則需要雙方以高度同步的方式，扮演完全不同的角色，到達相同的終點。第二級中的互補角色例子，包括捉迷藏、老師說、投手與打擊手，和我推你倒等等。

同步動作

我們首先進行的活動是「開—關」、「開始—停」的多種不同對稱角色組合。我們練習一起跑、一起倒下、舉起東西和把東西拿去堆成一堆，以及並排玩賽車。一般是由雙方一起數「一、二、三，走」，以「走」這個字作為同時開始行動的信號。我們用兩個鼓以及鼓槌敲打表示「開始」與「停」。先正確指導孩子使用鼓和鼓槌，然後，再教導他活動的目標——雙方必須在同一時間開始或停止打鼓。成人先扮演「喊口令」的角色，以口頭表示開始或停止打鼓的時間為何。開始時，成人必須非常緩慢而謹慎，甚至可以從「一、二、三，開始；一、二、三，停！」漸漸變成「開始／停」。等到熟練了之後，就將外在的暗示減少，並且改變喊「開始」與「停」的時間點，直到孩子無法預測喊口令的時間。依此類推，我們也可以在一

開始時，使用許多協助的語句，然後，很快地轉變為僅僅使用臉部表情表示開始與停止；漸漸地，再演變成教導孩子在開始與停止的時候，如何判斷肢體動作。

隨著治療過程的進展，孩子將負責「喊口令」的角色，使開始與停止的動作同步進行，這可以讓他在扮演「喊口令」角色的同時，也擔任鼓手的任務。此外，他還必須能夠在打鼓時變換口令。等到互動越來越熟練時，雙方便快速交換喊口令的角色。

在進行較高級數的療程時，可以引入更多種類的協調活動。不過，我們繼續使用某些協調的程度，可以很輕易並且立即被觀察出來的連續動作：「我們是否協調？」在較高的級數中，我們可以控制鼓的速度快慢與聲音大小；我們可以改變許多肢體動作，例如走路變成跑步、從一個方向變成另一個相反的方向，或將推改成拉。

療法提示

第二級進階活動練習

- 成人創造的架構，要使孩子能一次練習一個協調的元素。
- 引進調諧的角色組合，透過參照、溝通與自我調控動作，不但使活動同時開始與同時結束，並且，之後當雙方的肢體還在運動中時，也決定了伙伴彼此之間相對的協調程度。

- 同時到達、同時落下等活動的目標在於，產生立即的情緒分享的樂趣。成為協助產生預期結果的積極角色所帶來的愉悦，也增強了上述情緒分享的樂趣。
- 父母逐漸將同步動作以及為達成即時參照所做的快速注意力轉移的初步方法，導入活動中。
- 成人逐漸在協調活動中，引入較輕微而有計劃的破壞活動，讓孩子有機會做出控制的動作。

在第二級的最後幾個階段，協調的等級變成相對而不是絕對的。協調活動的評估更加主觀，並且是以「感覺」為基礎。在孩子朝正常同儕互動邁進時，這會是一個關鍵但十分困難的步驟。我們回到鼓的例子，打鼓的節奏從「先快後慢」變成「快一點然後慢一點」，「大聲一小聲」變成「大聲一點一小聲一點」。喊口令的人要喊出各種不同程度的「快一點」和「慢一點」，逐漸將這些概念教給孩子。一旦達成之後，我們整合孩子的能力，以便能逐漸地增加他的動作，然後，以他的能力來評判，是否雙方都能以大約同樣的速度敲打。這就是第二級進步程度的最後測試。在注意伙伴動作改變的同時，孩子察覺到自己也在動作中做出相對應的輕微改變。然後，兩個人一邊估算另一人的一項或一項以上的動作，一邊持續變化活動的層級。雙方敲打的大小聲、輕重或速度都類似，並且繼續改變動

作，加入變化，同時維持協調。因此，假設我打得慢些，我的伙伴也打得慢些來回應我，並設法配合我的節奏。「喊口令的人」在第二級活動中，對於維持活動的協調是必要的。然而，到了第三級，這個動作就漸漸減少，活動展現高度即興與多變的特色。

注意力轉移

在第二級的前半段，活動的節奏是明確而緩慢的。在輪流玩大富翁之類的初級遊戲中，孩子只能等伙伴結束動作時，才知道輪到自己；然而，在打鼓等更複雜的協調活動中，注意力的轉移必須發生得更快。隨著第二級的進展，活動發生得很快，孩子和伙伴間的注意力轉移必須發生在幾乎同一時間。

共同調控

我們在第二級的最後一個階段所引入的最後一項元素，是藉由動作的控制來維持並修復協調。沒有旁人告知，自閉症的孩子不會注意到，互動中時常發生的協調關係逐漸喪失的情形，他們會繼續角色的扮演，即使互動已經完全被破壞。為了練習共同調控，父母必須在調諧動作系列活動當中，刻意而有步驟地創造高度增強的協調破壞情形，並且教導孩子以正確的控制動作察覺，並回應損壞的互動關係。父母唸：「一、二…」，在說「三」之前暫停，就是一個刻意破壞的例子。成人也可以使用刻意的策略性暫停，比如將詞句說到一半讓它不完

整，甚至做出誇大的厭惡眼神。另一個被用在第三級作為評估方法的例子是，孩子和父母練習一起奔跑和倒下，父母跑到一半時突然停下來。

結構化的破壞導入孩子已經能熟練操作的活動中，作為活動的變化。例如在打鼓的活動中，父母可以做與口令相反的動作，例如當喊口令的人說：「慢下來！」時反而加速。孩子將學會為更密切的協調而加以注意，並與伙伴溝通。「喂！你做錯了！慢下來！」我們要求孩子以有系統的方式玩遊戲，回應故意製造「錯誤」的人，並且，當成人指出某個動作破壞協調時，孩子能練習自我調整。以下列出我們練習共同調整的各種方法。

創造共同調整

- 開玩笑但刻意以厭惡的眼神凝視孩子，直到孩子對凝視做出溝通或自我調整的回應。
- 在話說到一半時就誇張地停下來，或延遲做出一個預期中的動作。
- 以明顯誇張、卡通式的不正確方式執行角色動作。
- 創造一些活動，在這些活動中，父母臉部表情的變化，為接下來發生的事提供了關鍵訊息。
- 在協調損壞時，父母學習等久一些，讓孩子體認修復行動的需要。

如果孩子做出非協調的動作，要求他重複或重新開始某項互動。例如，假如孩子不說一聲就跑到遊戲室，父母會將他送回候診室重新開始遊戲，直到他可以跟父母並排走。

再看曼紐爾的治療計劃

曼紐爾已經準備好進行第二級後半階段的活動，學習如何共同調控他的互動行為。我們為他設計的治療目標敘述如下。

曼紐爾的第二級治療目標——B部份

- 曼紐爾將由成功達成協調互動，體驗快樂與成就感。
- 曼紐爾將學習在數種不同的調諧角色組合中，獨立扮演好他的角色。
- 曼紐爾將估算動作的時間來配合伙伴的動作（在扮演面對面角色組合時）。
- 曼紐爾將參與需要互補角色動作的控制活動（例如我挑出積木給你，你拿去堆起來），成為地位對等的伙伴。
- 曼紐爾將從以對稱角色動作達成同步調諧動作的活動中（例如一起奔跑，並且在同時間倒在櫈骨頭椅上），得到樂趣與滿足感。
- 曼紐爾將會監看自己每一時刻與伙伴的協調狀況。

- 曼紐爾將會時時進行溝通（「喂，慢一點！」）以及自我調控（我必須慢下來），達到並維持協調動作。

教導動作協調的各面向是個漸進的過程，牽涉到自閉症孩童所表現的幾個獨特動作，剛開始可能很令人困惑。讓我們回到之前的個案研究，來說明如何逐漸增進人際關係諧調。

曼紐爾和康蘇拉在練習奔跑，然後一起倒下。他們從相同的起點開跑，一起跑，然後同時倒在懶骨頭椅堆裡。曼紐爾熟悉最初的架構和角色動作之後，康蘇拉教他留意兩種不同且互斥的訊息來源。曼紐爾和伙伴一起跑時，必須將身體朝向懶骨頭椅堆，這是他角色動作的第一部份。當手牽手和他兒子一起跑時，康蘇拉先教曼紐爾，當他跑離她太遠或落後她時，留意他手臂拉緊的力量。這種力量傳給達曼紐爾的訊息是，他必須控制他的速度，同時不轉移他的視線，因此，他才能保持在康蘇拉的身旁。當曼紐爾將這個快速連結訊息的過程執行得更順暢時，康蘇拉教曼紐爾注意她動作的瞬間改變，也就是她跑步時刻意的速度變換。有了這些技巧以後，接下來他們就可以練習視覺注意轉移。

當他們在移動時，也就是曼紐爾進行角色的第二部份時，康蘇拉一放開曼紐爾的手，他必須繼續看她，才能確認他的身體位置大約跟她的平行。曼紐爾必須每分每秒快速地評估每個訊息來源，並決定其優先順序。在第二級前半階段的活動中，

如牽手、地板上的膠帶及其他信號等外在架構，取代了以上提到的快速注意力轉移。然而，在第三級的活動中，孩子必須經常做出快速注意力轉移與決定。從外在提示過渡到不斷的參照以及瞬間的判斷，通常要花上幾個月到兩年的時間才會發生，時間長短視孩子的狀況而定。

康蘇拉先以喊「一、二、三，跑」的簡單口令，以他們每次一開始的例行遊戲練習視覺注意轉移。曼紐爾以視線參照康蘇拉，判斷她是否快要喊到三。她故意把遊戲變得更複雜，改變口令暫停的時間長度，甚至把數字數到四，來增強他參照的程度。雙方輪流數一、二、三，並且改變活動開始的方式，使這個遊戲變成共同調控的過程。

一旦曼紐爾熟悉了視覺參照，這項技能將對他學習「飛快跑」遊戲中的視覺轉移很有幫助。康蘇拉先將跑步的速度放慢，仍然牽著曼紐爾的手。她跑步時發出有趣而音量大的聲音，作為曼紐爾將視線從懶骨頭椅轉移到她身上的暗示。曼紐爾一開始看著媽媽，研究新出現的聲音是怎麼回事，而沒有評估雙方的協調程度。隨著活動的進展，康蘇拉省略了口頭暗示，在跑的時候，把速度調整到剛剛好讓曼紐爾無法同步進行。曼紐爾很好奇這樣的改變，因此將視線轉移到媽媽身上。他轉移視線的時間，足夠讓康蘇拉調整速度配合他，也因而減低了曼紐爾手臂的拉扯力量。他們用這種方式玩，直到曼紐爾在跑步時，將視覺注意力從目標轉移到伙伴身上，使手臂上的

拉扯力量消失。終於，曼紐爾發現到，媽媽隨時可能不預期地改變速度，因此，他必須時時調整自己才能跟上她。康蘇拉誇大了她的速度轉換，有時用很慢的慢動作跑，有時又非常快，因此，曼紐爾可以清楚了解到他在共同調控中的角色。

在曼紐爾準備好放開康蘇拉的手跑步前，他們花了幾個月的時間進行這個任務。一旦曼紐爾掌握了並排跑步的基本架構，康蘇拉在過程中加入一個停止點，因此，曼紐爾必須持續觀察她和自己的相對運動。漸漸地，曼紐爾不管康蘇拉跑得快或慢，都能配合她的步調。他已經能夠以和正常孩子一樣的不規律、有變化的方式奔跑，並且玩簡單的追逐遊戲，而且，他在這些活動中是一個地位平等的玩伴。

療法提示

你們可以在白天時經常練習協調動作。每次你跟孩子走路時，練習並排走。你們還可以一起舉起一個盒子。你會驚訝地發現，這些活動可以讓孩子有多大的進步。

曼紐爾的成功案例

人際發展介入可能會是一段漫長的路途，然而它的效果很大，一旦學會了社會參照、相互注意力與情感諧調機制等關鍵技能，孩子就漸漸能了解社會互動的內在喜悅。



為了得知療程的效果，我們定期重複評估活動。經過一年的治療後，我們再次評估曼紐爾。這對母子走進遊戲室，曼紐爾看起來快樂而放鬆。他馬上藏在懶骨頭椅背後呼喚康蘇拉，開始遊戲。然後，他試著爬到懶骨頭椅上說「媽媽」，叫她看著他。康蘇拉幫他爬到懶骨頭椅堆上，他掉了下來說，「啊，掉下來了。」她再幫他爬上去。曼紐爾讓康蘇拉玩一次。「媽媽爬上去？媽媽跳？」他跳下來，開始到處探索。曼紐爾現在在探索環境時顯得積極多了。然而，他同時持續轉移目光參照康蘇拉。他先說：「玩積木？」康蘇拉說：「不玩積木，跑步？」曼紐爾說不。他們在進行真正的交涉，因為他們有一長串兩人共享的活動項目可供挑選。最後，他們同意玩追逐遊戲。這個新玩法需要繞著一堆懶骨頭椅跑。他們開始跑了，康蘇拉忽然說：「停！」然後兩人一下子停了下來。曼紐爾說：「走！」——這是他的角色，他們又一起開始跑。他邊跑邊回頭看康蘇拉，確定她追上來。她想偷偷溜到他前面，他就往另一個方向跑走。然後她把跑改成跳，兩人都跳著前進，遊戲還是順利地繼續下去。之後，他們跳到懶骨頭椅上喊：「耶！」

接下來，他們流暢地換到一起跑和跳的遊戲，兩人手牽手，曼紐爾小心翼翼地看著康蘇拉數。他們牽著手一起跑，興奮地尖叫：「咿啊！」在第二輪遊戲時，康蘇拉教曼紐爾一起數。她數「一、二、三！」然後，教他在起跑前加入「耶！」

的部份。倒下之後，康蘇拉藏在懶骨頭椅堆後面，曼紐爾很快爬到她那裡去。她把他的臉蓋起來，他笑了。他把臉上的毯子掀開，跑走。她把自己的臉蓋起來說：「媽媽在哪裡？」他馬上找到她，把她臉上的毯子掀開。母子兩人此時很明顯地成爲好搭檔，預期對方的動作，並且很流利地配合彼此。一連串的動作開始可以流暢地互相接續，一項即興的動作出現了——這是曼紐爾已經爲進行第三級的任務做好準備的跡象。

他們在一個玩具盒前面並排坐著，康蘇拉拿出一個蜘蛛玩具，假裝它在走路；曼紐爾也像媽媽一樣，讓它走路，而且親了它一下。她拿出一個發條玩具，上緊發條讓它走；他看了以後，跑去抓住它。他想自己試試看，她也讓他這麼做。即使曼紐爾在玩自己的玩具，每次康蘇拉開始一項新活動，他馬上停下他的活動，參照她，並且用她給他的新物品，以她指導的方式玩。他在她的引導之下，探索周遭的環境。每次她把手伸向玩具盒，他都很快轉移目光，看看她在做什麼。她坐在他旁邊偏後面一點——這是向在專注自己活動的孩子展示新物品的最佳位置。在這個發展階段，她不想成爲他注意力的中心，只想引導他增強活動的樂趣。

接下來，他們來回丟球。滾球是曼紐爾很早就已經熟練的動作，他們距離大約二公尺半遠。曼紐爾表示他想要球。爲了

一連串的動作開始可以流暢地互相接續，一項即興的動作出現了——這是曼紐爾已經爲進行第三級的任務做好準備的跡象。

想要引進更高層次的新奇感與變化的欲望，是流暢的協調動作的另一個跡象，顯示曼紐爾準備好進入第三級療程。

讓遊戲更刺激，他們邊丟邊移動位置。想要引進更高層次的新奇感與變化的欲望，是流暢的協調動作的另一個跡象，顯示曼紐爾準備好進入第三級療程。當康蘇拉突然把丟球動作變成滾球動作，曼紐爾很快毫不費力地配合她。

評估活動繼續進行，他們決定玩積木。曼紐爾開口要求積木，並拍打桌子，他專心聽著康蘇拉解釋活動架構。她給他一個積木，然後又給他一個。他向她抗議，因為兩個積木的大小不一樣。她給了他第三個。他把積木搓一搓，排成一直線，他打算把它們堆成某種樣子，媽媽同意了。在這個階段，堆積木和給積木伙伴之間的互動，比讓曼紐爾順從完成某個特定目標（如堆一個塔）來得更重要。因為曼紐爾進步得很快，康蘇拉讓他在活動架構中加入許多新玩法。看起來，他好像在做一條路或是某種軌道。他邊做邊解釋他做的東西，她問他是不是在蓋一棟房子，他笑著說：「不是。」他好幾次將目光從積木轉移到媽媽身上，最後笑著說：「它是火車。」他完成了他的火車，康蘇拉暗示他轉換角色成為給積木的人。她向他要積木時，他很樂意讓她自由堆疊，不過，他會選擇他要給她的積木的順序。曼紐爾對她在蓋的東西很感興趣——這是相互注意力開始出現的明顯徵兆。他問：「這是一座塔嗎？」她很興奮地承認。這個遊戲就到此結束。他自己把積木收好。

接下來是一起背向懶骨頭椅倒在上面的遊戲。他們以按部就班的方式進行每一項架構裡的遊戲。他們牽著手，一起數一、二、三，並且在倒下的時候看著對方的眼睛。在遊戲第二輪時，他們沒有給彼此提示，就改變數數字的方式。曼紐爾參照技巧的程度，足以讓他了解，只要注意看康蘇拉，就能成功地完成每次的遊戲。

最後一項任務是假裝一場下午茶聚會。曼紐爾看著媽媽假裝把水倒到三個杯子裡——一隻玩具熊加入他們的聚會。康蘇拉示範「倒茶的人」該怎麼做。曼紐爾很快扮演起這個角色，假裝倒水，說：「嗯……」一邊看著媽媽。她叫他給小熊倒些水，他倒了之後說：「嗯……」表示小熊喝了水。她給每個人一些飯，他假裝吃了。康蘇拉說：「太燙了，吹吹。」曼紐爾吹了吹假的飯，然後餵小熊吃，一邊說：「嗯……」曼紐爾已經進入假扮遊戲的第一階段了。

由評估結果我們可以看出，曼紐爾開始了解如何在幾個不同的活動架構中，流暢地協調他的動作。許多跡象顯示，他已經準備好進入第三級的療程了。他了解共同調控是程度上的問題，而不總是全有或全無的問題。當媽媽加快打鼓的速度，喊：「用力些！」時，他可以打鼓打得用力些。當他看到康蘇拉打得輕些時，他也可以馬上打得輕些。曼紐爾甚至學會在許多活動中帶頭，他可以在起點暗示康蘇拉加入他，看著她，然後打個信號，叫她跟他一起數：「一、二、三！」——這是他

們一起跑，然後一起倒下的第一個步驟。他展現出渴望新鮮感的態度，也喜歡和媽媽一起發現新事物。他樂於和她達到共同的目標，體驗「我們辦到了！」的感覺。他喜愛與她共同創造遊戲裡的新元素。下一個步驟就是教導曼紐爾將對共同調控動作的了解，應用在更多變、更即興的活動中。

第二級活動範例

在鏡子前戴帽／脫帽：孩子在我們遊戲間的單面觀察鏡前，練習平行、同步的動作。鏡子的好處是，可以同時看到自己和其他人，降低轉移視線的需要。

我推，你倒：「一起倒下」的另一種玩法就是「我推，你倒」。這個活動有兩個特定的角色：推的人和倒的人。兩人面對面站著，其中一個人背對著懶骨頭椅。推的人問：「你準備好了嗎？」當倒的人說：「我準備好了。」的時候，就小心把他推到懶骨頭椅上。雙方可以在每一輪遊戲裡互換角色。

堆懶骨頭椅山II：（可以兩人或三人一起玩）一個孩子是給的人，其他兩個是堆的人。負責堆的兩人必須同意要堆哪種顏色的懶骨頭椅，然後，他們向給的人提出要求。堆的這組人一起合作，將懶骨頭椅搬到房間的另一個角落堆起來，建造一座懶骨頭椅山。堆好時，成人看顧著孩子爬到頂端溜下來。

一同跑步：開始時，伙伴先手牽著手在標示好的指定起跑

點。離開起跑點前，他們一起數到三，使起跑的時間一致。向懶骨頭椅堆前進時，兩人還是維持並排的狀態。在到達椅子之前，有一個指定的「落點」，伙伴可以在這裡一起做出倒下的動作。倒下時，兩人應該面對面躺在椅子上。之後，伙伴一起回到起點，手牽手開始第二輪遊戲。將複雜性、變化性與多樣性加入遊戲的幾種選擇，包括限制牽手和／或移動落點。在之後的階段，成人會以開始跑之前把目光移開的方式試探孩子，這麼做可以確認孩子積極地參照他的伙伴。伙伴們也可以用改變跑步速度來騙倒對方，練習修正他們的速度，保持與對方相同的速度。

打鼓：每個伙伴有一個鼓與一根軟的鼓槌。兩人練習同時打鼓。成人先當「喊口令者」，雙方一起打鼓。兩人先練習以喊口令人的口頭信號協調「停與開始」的動作。接下來，喊口令的人在兩人打鼓時，加入「大聲」與「輕聲」，然後是「快」與「慢」。在較高的級數中，喊口令的人停止下達口頭信號，伙伴開始互換角色。

Chapter VIII | 你和我：合作的最佳伙伴

第三級

在第三級活動結束時，我們預期孩子能以十分順暢的、以動作為基礎的互動關係，成為活動中地位平等的伙伴；他的動作不需要被規則束縛的架構所控制，而是出於參與者當時的喜好。正常孩子的遊戲裡，包括如「我們去玩吧」或是「我們先雙腳跳再單腳跳」等自發的決定，這些決定由伙伴們在最低限度的討論後同意。一旦孩子在持續即興的情況下掌控協調活動，這些能夠將大量的變化帶入遊戲中的孩子，就能成為更受他人喜愛的社交伙伴。以下列出第三級治療的主要目標。

第三級各階段與其治療目標

階段九：共同加入變化

- 在致力於流暢、協調的動作時，樂於與伙伴一起將新奇的變化帶入活動中。
- 孩子與伙伴分享新活動中原有的與增加的部份。

- 變化是在良好的溝通與謹慎的態度下完成（相對於階段九，在之後的即興動作階段中，活動變化是以快速而較不謹慎的方式進行）。

階段十：流暢的過渡轉換

- 孩子積極參與將彼此關聯的數個活動，變成流暢的單一系列活動，並且樂在其中。
- 將數個元素從一個活動合併到另一個活動時，所有動作仍然是協調的（例如，從跑步、到爬行、再到跳躍，從爬到懶骨頭椅山、到倒在上面、再到拍打這些椅子）。

階段十一：即興動作

- 孩子喜歡伙伴們彼此合作，在維持動作協調的同時，持續修改規則與角色。
- 在活動的恰當位置裡，缺乏某些特定結構化的元素時，孩子與伙伴仍能維持協調（例如數到三，或對動作的目的地達成協議）。

階段十二：共同創造

- 孩子樂於創造新遊戲，在這些遊戲中，伙伴雙方對遊戲規則與主題貢獻同等的心力。
- 孩子與伙伴欣然同意創造新遊戲的合作精神。這樣的精神表現在透過語言與／或語言的方式，對雙方共同擁有的遊戲中的元素進行溝通。他們一起歸類與／或同意屬於他們的新遊戲中共享、即興元素的獨特模式。

個案研究

尼爾、彼得與麥特

尼爾、彼得與麥特從四歲到九歲時不等，開始在我們診所裡的一個小團體裡，共度了五年多的時間。這三個男孩都在三歲時被診斷出患有亞斯伯格症，三個人的話都很多，很聰明而且好奇心很重。尼爾就是倒楣的「叩叩叩，有人在家嗎？」笑話事件裡的那個男孩，個性相當溫和，但是，同時相當容易受到規則的約束。彼得也很拘泥於遵守規定，但他比較熱情，脾氣也比較急。麥特是三個人中最靈活、但也最容易感到害怕的一個。三個男孩經過與各自父母的密集練習活動之後，都準備進入第三級療程，他們被排在同一個小組裡。每個人都在同樣的活動中學會扮演他們的角色，共用同樣的活動架構，因此，在角色扮演與規則上，幾乎不會造成困惑或衝突。在適應彼此的同時，他們不需要留意任何有關活動的新訊息。

小組活動開始

第三級是兩人或小團體同儕活動最常見的入門級數。成人原本扮演的互動主要控制者角色，逐漸轉變為互動主持人的角色。很重要的是，成人必須逐漸移至孩童注意力的邊緣，同時，孩子將其他伙伴視為快樂以及分享共同調控責任的主要來源。在團體活動的初期階段，我們經常使用視覺物品代替語言

提示。例如，我們為這三個男孩設計了「我先開始」的活動順序卡片和類似的視覺標誌，協助他們決定接下來要做什麼，以及如何進行每個活動，如此一來，治療師就可以退居幕後。

當小組活動開始時，我們重複了許多孩子已經和成人玩得很熟練的簡單活動，這些活動需要最少的成人參與，因為孩子們已經學會如何獨立扮演他們的角色。尼爾、彼得和麥特的每一個小組遊戲，都是從一個他們所共同熟悉的活動開始。在這之後，是一系列各種不同的大幅肢體動作的協調活動，如一起倒下和一起跑與跳。他們一起建造懶骨頭椅山，一起玩他們改編的「把我從怪獸那裡救出來」的遊戲。

療法提示

從成人—孩子過渡到孩子—孩子的互動時，永遠從孩子和成人玩得最熟練的那一級活動的次一級活動開始。孩子的不可預料性比成人高得多，需要更多的共同調控，以及來自彼此的修復動作。

建立「團體意識」

人際發展介入的主要目標之一是，讓孩子們重視小組時間；重點不是有趣的活動或玩具，或者是成人治療師，而是與

同年齡的孩子們一起學習、玩耍，以及培養一段真誠互惠的友誼。增強同儕價值的方法之一是，創造能幫助孩子體會一起為達到共同目標而努力的力量與滿足感的經驗。

研究員包伯·艾德稱這樣的經驗為「團體意識」——自我(Ego)的團體同義詞。建造懶骨頭椅山就是一起為共同目標努力的例子之一。其他許多在本章末尾提到的任務，例如「從農場到市場」和「建築商、建築師、建築材料部門」，或甚至像一同舉起盒子，並將盒子從一處搬到另一處，這麼基本的活動都能增強這種感覺。

有些活動教導孩子，透過共同的努力，讓活動持續進行，如「讓球一直滾」，比贏得遊戲或玩自己的那一輪遊戲，來得更有趣、更有意義。這些活動是團體合作的另一種形式，我們常用的其他許多活動都改編自這個活動。這些活動的目的，幾乎都是看孩子可以靠團體的力量，讓一個活動持續進行多久的時間。比方說，孩子用球拍把氣球來回拍，看他們在氣球掉到地上前可以拍幾次。

我們最喜歡的合作活動之一是「兩球互拋」。規則很簡單，兩個孩子面對面，各拿一個球。遊戲的目的是，兩人必須在同一時間拋球和接球。開始的時候，運動技巧較差的孩子先並排站在一起，就只將球拿給對方。等到他們動作熟練之後，再慢慢將兩人之間的距離分開。即使身體動作很靈活的自閉症孩子，也不容易完成這項任務，它需要孩子協調幾種變因：他

們數的口令、拋球的動作、拋球的速度與球的高度。他們不只得同時拋球，還要根據上次拋的好壞，調整這次拋球的動作。

以下的活動片段，描述的是尼爾與麥特在八歲大時的某次練習。對於這個活動，兩個男孩已經在數次療程中練習過，而且開始致力於達到更高超的技巧。事實上，他們還告訴我，他們想要打破世界紀錄，然後，被金氏世界紀錄列為有史以來最棒的隊伍。幸好他們都沒機會看這本書，我把所謂「世界紀錄」設定為十九次成功的拋接球，這看起來是個很難達到的目標，但對他們來說並不是不可能。他們在我們的遊戲室中進行這項紀錄，站在地毯的角落裡，相距大約二公尺。他們各有一個柔軟的小球，他們獲得遊戲的指示，必須維持站在地毯的角落接球並數數。

療法提示

當孩子準備好時，可以在「兩球互拋」遊戲中加入各種變化。他們可以共同改變活動，決定丟球時站在同方向或面對面。他們也可以用兩個不同重量或大小的球。在最複雜的變化中，孩子還可以在互拋球時，突然改變不同的方向。

一開始，他們丟得太用力了。麥特沒丟好。他驚叫：
「啊，可惡！」

他們沒有一起數球數，但他們成功丟出了下一球，而且一起笑了。

葛斯丁博士：「假如你們沒有在完全相同的時間動作，這球就不算。」

這次，他們同時說「開始！」但還是沒有一起數。

葛斯丁博士：「重來，你們沒有同時喊『一』。」

他們又試了一次。「抱歉，你們沒有同時喊『三』。你們得重來。」

第二輪，他們同時數一、二、三。

葛斯丁博士：「這次算成功的一次。」

但是，他們馬上又失去協調動作。

葛斯丁博士：「啊，你們開始得太早了，你們一定要同時開始。」

這次，他們同時數一、二、三，而且同時丟球。但是，接下來那次，他們忘了一起數「三」。

葛斯丁博士：「啊，你們得重新開始。」

兩個人開始有挫折感。不過，現在他們已經習慣我指出他們的錯誤。他們又重新開始任務。再下一次，他們同時數、同時丟，但是不幸地，尼爾的球掉了。

葛斯丁博士：「你們表現得很好，越來越進入狀況

了。」

這次，他們同時數，但沒接到球。下次，他們同時數，也同時丟，但丟得太用力。

葛斯丁博士：「輕點！」

下次，他們的時間點和輕重終於都對了，他們開始成功了。

但是，在成功地試了六次之後，他們又一不小心沒有一起喊「三」。

麥克看著尼爾說：「至少我們連續成功了六次。」

尼爾問我：「要成功幾次，才能破世界紀錄？」

葛斯丁博士：「世界紀錄是十八次。」

他們看來似乎並不擔心離世界紀錄還差一截，又繼續玩起來。

他們的表現相當好，開始有成果了。儘管很努力，在第五次時，他們的球在空中相撞。

葛斯丁博士：「你們的球在空中相撞，這樣可以加兩分。」男孩們鬆了一口氣，繼續丟球。兩人都聚精會神地看著對方，手臂以同樣方式擺動，輕輕把球拋出。

尼爾數著結果，興奮地對麥特喊：「現在是第十四次，我們只要再成功五次就可以了。」

當他們連續成功二十次時，我讓他們停下來，分別跟

他們握手，告訴他們，他們剛剛刷新了「兩球互拋」運動的世界紀錄。他們又叫又跳，不由自主地互相擁抱，而且快樂地跳起來。

另一個「團體意識」發展的重要元素，是體驗從一起努力克服共同的對手或障礙所感受到的力量。我們將這個階段的任務稱為：「團結必勝，分裂必敗」。通常由治療師扮演對手、障礙，或甚至敵人的角色，前提是孩子已經了解這是一個角色，而不是治療師真正的態度。

另一個「團體意識」發展的重要元素，是體驗從一起努力克服共同的對手或障礙所感受到的力量。

我扮演阻止孩子到遊戲室的櫃子裡，拿他們最喜歡的玩具的人體障礙物，和尼爾、彼得與麥特開始進行遊戲。他們可能會試著一個一個單獨過來，但只要這麼做的，都不能通過我。我重複向他們解釋，想要到達櫃子，他們必須合作。然而，因為太過興奮，他們一直無法協調。最後，我想到一條簡單的、反覆同樣歌詞的歌，讓他們在遊戲中的空檔唱：「三個人才能打開這扇門。」一旦學會唱這條歌，歌詞就能提醒他們，男孩們馬上就形成三人小組，一起把我推開，拿到他們應得的寶藏。這條歌在之後的活動裡產生同樣的效果，雖然這些活動跟打開門沒有什麼關係。

共同加入變化

在強烈的團結意願支持下，男孩們已經準備好開始將新奇感與變化帶入彼此的互動中。他們已經充分學會了持續參照協調狀態、保持活動進行，以及平衡新奇感程度與活動架構等的重要性。以下列出我們為尼爾所設計的治療目標，同樣的目標也適用於團體其他成員。

共同加入變化的治療目標

1. 在致力於流暢、協調的動作時，尼爾將樂於與伙伴一起將新奇的變化帶入活動中。
2. 不管是在新活動裡原有或增加的動作中，尼爾都將是與其他人地位平等的伙伴。
3. 尼爾的活動變化將是在良好的溝通與謹慎的態度下完成的。
4. 在將變化帶入活動中之後，尼爾將會持續參照自己與伙伴間的協調。
5. 尼爾將會參照伙伴以尋求了解、接受與安慰。
6. 在任何一位伙伴將變化帶入活動中後（例如放慢速度、加速、改變位置、將等待時間延遲幾秒鐘等），尼爾將以自我調控的動作維持協調。
7. 尼爾將會為了澄清伙伴所帶入的活動變化內容，以及確認伙伴對於變化的接受和喜愛與否，而與伙伴溝通。
8. 尼爾將會盡快停止或修改使社交伙伴混淆或困擾的活動變

化。尼爾將在失去協調時，做出有效的修復動作。

這個團體的新活動之一是，一個延伸自「我給—你堆」的遊戲，我們稱為「從農場到市場」。每個禮拜活動一開始，三個男孩就用木頭積木建造一條路。然後，他們選出一個男孩當農夫（用卡片選），第二個當小販，第三個當卡車司機把產品載到店裡。農夫把小塑膠盒裡的水果蔬菜蒐集好放在路的一頭。小販再去拿積木蓋一間小店，放一個雜貨店的招牌。

遊戲開始時，卡車司機拿到他的黃色塑膠卡車，把它開到雜貨店前面。小販打手機給農夫，看看當天有什麼蔬果，然後下訂單。農夫請卡車司機來送貨，如此繼續下去。久而久之，他們漸漸加入許多新元素到活動中。例如，男孩們認為，這條路應該是一條收費道路，因此，路上出現了一個收費亭。卡車會常常在高速公路上翻車，所以他們加了一台拖吊車。卡車壞掉時必須修理，所以，他們蓋了一個汽車修理廠。雜貨店有時會進行大減價，而農夫常常輪流種不同的農作物。男孩們非常投入，同心協力將這個遊戲有聲有色地玩了好幾個月。

流暢的過渡轉換

一旦共同加入變化的活動可以穩定進行，我們就開始教孩子移除某些將儀式化活動分離的人為架構，讓他們把架構互相融合在一起，和普通的團體遊戲一樣。以下列出這個階段的治療目標。

流暢的過渡轉換的治療目標

1. 彼得將以伙伴的身分，把彼此關聯的數個活動變成流暢的單一活動系列，並且樂在其中。
2. 當團體成員從一個角色組合，流暢地轉換到另一個角色組合時，彼得的動作仍將與伙伴協調。
3. 彼得將時常以視覺／言語參照自己和伙伴們的協調。
4. 從一個活動轉換到另一個活動時，彼得將和他的社交伙伴們以快速的非語言參照徵求彼此同意。
5. 在轉換前或後，彼得將會透過溝通取得社交伙伴的接受。
6. 彼得會盡快停止或修改使社交伙伴混淆或困擾的過渡活動。
7. 對伙伴所做的變化感到困惑時，彼得將會透過和伙伴的溝通來澄清（例如，「你要我停下來嗎？」）。
8. 彼得將會透過溝通，對社交伙伴所做的過渡活動表達感謝。
9. 在過渡階段時，彼得將會以自我調控行動維持協調（例如放慢速度、加速、改變位置、將等待時間延遲幾秒鐘等）。
10. 當自己與社交伙伴之間失去協調，彼得將會注意到。
11. 失去協調時，彼得將會做出有效的修復動作。

懶骨頭椅山隧道變成俱樂部

男孩們很快就能熟練地將一個活動融入另一個全新的活動，並將幾個活動的元素結合在一起。「建造懶骨頭椅山」的遊戲變成用懶骨頭椅蓋一間俱樂部。他們在第一級裡爬過的隧

道被合併進來，變成俱樂部的入口。入口太窄了，一次只能有一個孩子通過。

在每次療程開始時，他們會仔細地重建俱樂部，然後，所有人都穿過隧道進入俱樂部。他們叫我把燈關掉，拿出手電筒，讓他們在神聖的殿堂裡進行「祕密時間」。

俱樂部、鼓與怪獸的結合

當尼爾、彼得與麥特進行小組活動時，我們引進了「怪獸」遊戲。一旦他們對於假裝的觀念有了充分的了解，所有孩子都愛上打擊威脅要吃掉他們的邪惡怪獸的刺激感。拿掉了隧道的俱樂部，變成怪獸的巢穴。我會等孩子們不注意的時候跳出來，抓住他們其中一個，發出怪物的吼聲，把他拖回洞中，假裝狼吞虎嚥地吃掉他。我們教受害者要尖叫：「救命啊！救命啊！」這個叫聲的目的是，提示另外兩個人來救他的信號。如果另外兩個人合作無間，解救行動通常都會成功。

玩了幾次之後，怪獸現在披著一條床單，不是從桌子下面，而是從遊戲室外面在意想不到的時間進來。他一手拿著叉子，一手拿著蕃茄醬瓶子。到目前為止，怪獸的巢穴已經被男孩們改過好幾次。它最先是一個隱密的藏匿點，怪獸在裡面找不到他們；之後，它又變成一座要塞，男孩可以從裡面跑出來攻擊怪獸。最後，角色完全倒轉過來，它變成男孩們的藏匿處，他們可以把怪獸拖來這裡殺掉埋起來。

療法提示

在第三級裡採用第二級的遊戲，孩子們可以用更即興的方式來進行活動。例如，跑步和倒下的動作，可以有不同的方向、速度或反方向跑等等的變化。

即興活動

在第三級的這個階段，孩子學習快速地將全新的元素穿插到活動中，而不失去與伙伴之間的協調。他們也學會在缺乏之前用來清楚設定活動的限制與界限的大部份外在結構化規則的情況下，仍能維持協調。即興活動是孩子在準備面臨一般學校下課時間，進行正常的「自由」遊戲時的關鍵元素。

即興動作的治療目標

- 彼得將樂於參與活動，並且在活動中和伙伴們彼此合作，在維持動作協調的同時，持續修改規則與角色。
- 彼得將會以流暢的方式，將之前活動中的元素穿插到這次的活動中。他也讓他的伙伴這麼做。
- 在活動的恰當位置，缺乏某些特定結構化的元素時，彼得與伙伴仍能維持協調。
- 彼得將時時刻刻以視覺／言語經常性地參照自己和伙伴協調的程度。

- 在執行活動的新元素時，彼得將會取得伙伴的同意。
- 彼得將會透過溝通，對社交伙伴創造的新元素表達感謝。
- 對伙伴的動作感到困惑時，彼得將會透過和伙伴適當的溝通來澄清（例如，「你要我停下來嗎？」）。
- 彼得將時時刻刻以自我調控行動維持協調（例如放慢速度、加速、改變位置、將等待時間延遲幾秒鐘等）。
- 彼得將會盡快停止或修改使社交伙伴混淆或困擾的活動。彼得將在失去協調時，執行有效的修復動作。

結構中的即興

當我們以運動、遊戲和類似的輸／贏活動方式進行療程時，我們冒的風險，是孩子過度把焦點集中在輸贏與否，或者其他成員是否都遵守他對活動規則的解釋。因此，在療程的這一階段遇到了這些問題時，我們必須了解，得教導孩子，遊戲的輸贏並不比享受遊戲過程來得重要——這是連非自閉症的孩子都很難學會的一點。同樣重要的是，孩子學會享受即興所帶來的樂趣，即使是在足球或棒球等規則嚴謹的活動中。

尼爾和彼得在足球賽中對抗麥特和我。在我們的遊戲室裡，足球的規則是二對二，每一隊都有一個守門員和一個中場球員。在這場球賽裡，麥特是守門員，而我是中場球員。尼爾是對方的中場球員。每一隊必須在展現良好的協調情況下，才

能得分——像是守門員傳了一個好球給中場球員。

尼爾和彼得那一隊目前落後，彼得像往常一樣受到輸贏的左右而生氣。麥特注意到這點，開始跟尼爾瞎鬧。我是指定的「喊口令的人」，每次得分之後，我數一、二、三，然後背對著丟球。我的工作是數一、二……然後停頓一下，等其中一位男孩失去防備，然後突然數三，把球丟出去。有一次，我停頓了很久，這時，麥特決定要想盡辦法讓尼爾笑，他做了各式各樣想得到的鬼臉和聲音，直到自己笑倒在地上。

即使他們倆屬於敵對的隊伍，即興時刻很快地成為兩人遊戲中最重要的部份。尼爾叫麥特「奸詐的麥特」，讓這兩個人大笑不止。有一次，尼爾忽然用他慣有的不經意卻深刻的口吻對麥特說：「趣味和得分是一種平衡的狀態，當你輸球時，你得到較多的樂趣；而當你贏球時，感覺很不錯，但是你得到的樂趣比較少。這跟合理的均衡意思是一樣的。」

在這個小組玩過的競賽運動中，最輝煌的時刻，可能要算是他們打棒球的那一年。就算是為最簡單的棒球比賽形式做準備，即使在我們小小的遊戲室裡，也要花上數個月的時間。我們要關照到每個參加運動的孩子不同的個別問題。尼爾必須面對的問題是，不能每次都贏。麥特必須面對的問題是，要學會所有棒球所需的運動技能，包括站在本壘／打擊板正確的一邊、在適當的時機揮棒，以及跑壘。每個男孩都無法判斷怎樣才算是壞球、那個球值不值得揮棒，以及如何了解不同球路之

間的關係。他們還花了好大的功夫，判斷所有不同守備位置應做什麼，以及遊戲進行中的跑壘情形。

為了幫助他們，我們徵召了一名「教練」——一個比他們大兩歲的男孩，正在進行第四級的療程。當孩子升到更高的級數時，指導其他孩子所建立的自尊心與實習經驗，使他們獲益良多。這位實習教練設身處地，以球員的角度來看事情。這個年輕人搖身一變，成為一位有愛心和同理心但紀律嚴明的教練，他以極大的耐心，一步步發展球員個別以及共同的技能。

所有訓練的最終目標是，一場小組成員與兩位以辦公室獎盃向他們挑戰的治療師的錦標賽，男孩們再次決心團結在一起打倒敵手。

以下的段落描述孩子們在團隊合作方面的進步，以及他們如何漸漸掌握了自己的優點與缺點，感受到作為團體活動一份子的興奮與挑戰。這些技能對正常的孩子來說稀鬆平常，然而，對自閉症的孩子而言，卻是重大成就。他們所表現出的關鍵改變，正是我們教導孩子社交關係比工具性的社交技巧重要時會發生的。

這是我們第一場比賽裡的緊張時刻。比賽正要開始，教練理查排出了打擊順序。麥特先上場。他仍然需要練習調整身體的位置面對投手，但是他打中一球，而且記得跑到一壘，停在那裡。他的隊友大喊：「safe!」理查告訴他，「麥特不要跑，待在那兒。」麥特指著二壘說：「我要到那裡。」彼得在本

壘。他告訴投手——我——「史提芬醫生，不要投太用力，否則我不能打出好球。」我說沒問題，並且輕輕投了一球。彼得揮棒擊出一個平直球。麥特在興奮之餘忘了跑壘，彼得必須把他推到二壘。為此犧牲的結果，彼得被判出局。一向壞脾氣的彼得大叫：「我恨棒球，我不玩了！」他的教練警告他：「你如果不道歉，就得不到獎盃。」彼得馬上覺悟，說：「對不起。我不會退出。我改變主意了，我想繼續留在球隊裡。」

現在換尼爾上場打擊。根據玩足球的經驗，我和尼爾之間發展出一種儀式，當我們剛好一個是投手、一個是打擊手時，我們會逗對方笑。我扮鬼臉，發出奇怪的聲音想讓他笑。但是尼爾態度堅定，仍舊注意力集中。他打了一個平直球，把麥特送上二壘（理查幫了點小忙，把麥特從壘包上推開）。

比賽進入最後一局，第四局下半場（我們通常有時間玩四局）。教練理查幫上場擔任後援投手的尼爾做準備。男孩們以四比三領先。彼得聚精會神看著，他知道下星期才輪得到他投球。尼爾跳來跳去，興奮地等著第一位打擊手回本壘。麥特同時擔任游擊手與三壘手。彼得是內野手。

同時身兼裁判的理查叫尼爾準備上場，接著說：「好了，葛斯丁醫生，準備打擊。」尼爾揮動手臂投出了一球，一好球，男孩們高興地跳了起來。比賽很快就進行到了「三振出局」的局面。麥特和彼得都到投手板邊恭喜尼爾。一人出局，輪到我的治療師同事上場。第一球是壞球，接下來是兩球快速直

球，兩好球。空氣中瀰漫著興奮的氣息，場上的球員揮動雙手。「三振出局！」他揮棒落空了，場上的其他球員興奮地跳著。已經兩出局了，再一人出局，比賽就結束了。我來到本壘板，第一球就擊出三壘方向的滾地球。麥特很漂亮地接了球，但是太興奮而忘記把球傳回一壘，所以我安全上壘。接著，我同事在第二球時打擊出去，球滾向彼得，他接住了，而且這次毫無失誤地傳到一壘。不幸的是，麥特忘了他是守備球員，以為自己是跑壘的人而跑到二壘，所以沒有人接到彼得的球，我們兩人安全上壘。我同事得到一分，雙方比成平手。我從一壘跑到二壘，這可能是致勝的一分。彼得在絕望之下，撿起二壘板丢向外野。這根本是作弊的行為，但他的隊友認為他是英雄，雖然此時這一局已經結束了。彼得的機智不但彌補了自己之前犯的錯，也救回一球。他被隊友們簇擁著離開遊戲間。

共同創造

第三級最後的目標是，導入互動關係的核心——共同創造的能力。當孩子開始以之前活動的變化創造新遊戲時，他們漸漸進入結合想像力及共同發明喜悅的自發性創造領域。以下說明本階段的治療目標。

伙伴們共同創造的遊戲一開始相當簡單，然而事實上，這些遊戲卻構成了人際關係發展的突破性進展。例如，我們的三

第三級最後的目標是，導入互動關係的核心——共同創造的能力。

個八歲大男孩發明了後來演變成非常複雜的懶骨頭椅戰爭。剛開始的玩法很簡單，男孩們輪流互丟懶骨頭椅。彼得從遠遠的那頭丟了一個過來；尼爾閃躲之後，也回丟了一個。男孩們很快學會把椅子轉幾圈產生動力。某個男孩的椅子快速轉動，變成其他人舉起椅子防禦的信號。很快地，他們的遊戲從丟椅子，演變到把椅子當作撞擊的武器，讓椅子在房間中央互撞。這個遊戲從進攻、旋轉演變到防禦，其中還加入了數不清的笑容和歡樂。

一開始我們很訝異，同樣一群以創意的即興方式打敗怪獸、打贏一場關鍵性棒球賽的孩子們，會在我們允許他們自由創造遊戲架構時，選擇創造出如此初階程度的遊戲。然而現實狀況是，不管他們多聰明，進步得多麼大，他們似乎就是想以這種方式開始。孩子們顯然先感覺到，必須回到早期發展階段——在這個階段裡，他們在成人的架構支持下進行活動，他們因此能重新體驗對活動的熟練掌控，只是這次的對象是同齡的伙伴。幾個月下來，孩子們已經能使活動更加複雜。不過，最初這些伙伴們和小團體相當滿足於活動的不斷重複。看著與伙伴們共同創造的遊戲架構，他們驕傲地笑了——他們明白這是一生中第一次，他們只屬於彼此。

療 法 提 示

孩子很喜歡把他們共同創造的新活動用錄影帶記錄下來。

最近有兩個孩子很驕傲地錄了一捲兩人的有氧運動錄影帶。

第三級活動範例

兩球互拋：兩個孩子面對面各拿一個球，遊戲的目地是在同時丟球與接球。如果有必要的話，一開始先用一個球。孩子可能要站在看得見的劃分界線裡，這樣他們才知道，不能以移動身體接球的方式控制互動，只能調整丟球的方式與時間點。這個活動可以有很多變化與即興發明，包括改變距離、在丟球時移動，以及球的種類等等。

打鼓II：在這個活動的第三級版本裡，成員可以流暢而即興地改變停止與開始的時間、大小聲以及速度快慢。活動中沒有特定的角色，口頭提示也被刪除。

參照接力賽：將色紙分成四等分，把不同顏色混在一起。在離起點一段距離的地方放一個空的籃子。兩組色紙紙條分別放在不同的桌子上，通報員站在桌子後面。跑者跑到各自的籃子旁邊。通報員拿著一張色紙，跑者必須經過通報員跑到他們那疊色紙旁邊，拿到所需的顏色放在籃子裡。接著，他指定下一個顏色。最先拿到所有顏色的那一隊贏。變化方式：物體間



的距離、色紙的數目、顏色、可以說多少話、是否有臉部表情、畫在紙上的標誌等等。可以把每隊必須找出不同顏色或形狀的紙，放在房間裡不同的位置。

從農場到市場：這是個很適合年紀較小孩子的合作遊戲。我們可以給孩子玩具手機增加真實感。遊戲的特色是，其中有幾個環環相扣的角色，包括一位「生產者」——可以是在收費道路某一頭的農夫或製造商；一位「買主」——例如超市老闆，在路的另一頭；還有一個角色是卡車公司——把貨物從生產者運給買主。如果孩子人數不夠，可以一人扮演多個角色。之後，可以將其他的角色加進來，例如收費道路經營者——在道路指定收費地點收取費用，以及道路建造與修復小組——建造道路以及負責道路救援與修復。

建築商、建築師、建築材料部門：這個遊戲裡有三個角色，孩子必須試著協商彼此的動作以及協調彼此的角色。建築師不能碰積木，但他有設計的掌控權。建築材料部門必須提供積木給建築商，不過，這些積木必須符合建築師的需求。最後，只有建築商才是真正用積木蓋房子的人，然而，他必須參考建築師的設計，並且在需要額外積木時，找材料部門幫忙。

Chapter IX | 分享我們的世界

第四級

在第一、二、三級的發展過程中，孩子學到經驗分享互動的主題，包括臉部表情、聲音、手勢與動作等等的行為，孩子可以直接參照、比較與配合這些行為。第四級代表經驗分享主要參照點的永久、重大變化的起點。相對於刻意的「公眾」行為，孩子學著了解與重視內在的、「私人」的經驗，並且投注龐大的精力，學習將自己獨特的知覺、想法以及感覺，和社交伙伴的知覺、想法以及感覺互相協調。在第四級的初期，病人們訝異地發現，其他人以不同的方式看這個世界，這項發現促使他們急切地探究他人的知覺、想法與感情。他們看到了什麼我沒看到的東西？他們和我的看法不同嗎？他們提供的訊息對我有用嗎？這些訊息是否能幫助我進一步了解自己與周遭的世界？在第四級的活動中，孩子分享所有環境中的獨特知覺，在這樣的環境裡，孩子和他們的社交伙伴共同探索自己。第四級的關鍵所在，就是孩子們透過以上分享活動發現樂趣的能力。

第四級各階段與其治療目標

階段十三：相互注意力

- 孩子享受視覺及語言的情緒分享，領會某項外在刺激的共同知覺。
- 孩子可以在沒有人暗示的狀況下，快速將注意力從共同的刺激，轉移到伙伴的臉部表情，以尋求情緒分享（而非為了獲得某項物品或訊息）。

階段十四：觀點取替

- 孩子積極探索以下各項知覺的比較與對照：(1)同樣的東西，「你怎麼看它？」(2)在同一視線範圍中看到不同的東西，「我從那朵雲裡看到一張臉，你看到什麼？」以及(3)不同的視線範圍，「你在做什麼？你看到了什麼？」

階段十五：獨特的反應

- 伙伴的獨特反應成為相互注意力經驗中的重點。
- 孩子了解到伙伴的情緒反應與獨特的知覺，和他自己的一樣有趣。

階段十六：添加想像

- 共同添加的想像元素成為相互注意力經驗中的重點。
- 孩子喜愛假裝的角色扮演和遊戲，遊戲中，每個伙伴在

進行創造時，貢獻同樣的心力。

個案研究

在第二個生日後的幾個月，布萊恩被診斷出患有自閉症。評估活動之一是，觀看十九個月大的布萊恩和家人歡度聖誕節的錄影帶，我們還記得其中的內容。他的家人圍在聖誕樹旁，笑著給其他人看自己的聖誕禮物。布萊恩自己單獨坐在火爐邊，對快樂的家人視而不見，古怪地笑著玩包裝紙。

在療程開始時，布萊恩已經具備某些第一級的技能。他的語言發展相當遲緩，然而和曼紐爾的父母一樣，布萊恩的父母比較關心語言能力的品質與恰當性，而不是他會說幾個字。在與我們一起進行第一次評估活動後，布萊恩的父母把他們的車庫改裝得和我們的遊戲室一模一樣。頭一年，他們每星期花二十小時以上進行指定活動。在發展經驗分享的能力和渴望方面，布萊恩進步神速。四歲時，他已經完成第二級療程，準備開始和一位配對的伙伴進行兩人一組的活動。在我們治療的自閉症孩童中，像布萊恩這樣，對於情感諧調各項功用的了解很快勝過經驗分享的所有技能，是極為少數的。當這種差異發生時，往往就是孩子即將快速進步的徵兆。到五歲時，布萊恩已經能掌握所有第三級的目標，準備進行相互注意力。

我們已經在布萊恩的第三級活動中看出高功能的跡象。以



療法提示

「撞車」活動有很多種不同的玩法。你可以改變伙伴們之間的距離、車子的大小、架構的提醒次數多寡等等。驚人的碰撞是個很刺激的活動，大部份的孩子都無法抗拒這個遊戲。然而，你得要準備常常更換車子！

療法提示

即使一項活動的設計在於強調某種級數較低的能力（如撞車是第二級的活動），我們發現不管任務為何，進行高級數活動的孩子仍能展現相應於高級數的能力。

下布萊恩和他的媽媽茱莉雅的對話，描述我們稱之為「撞車」的活動。兩位伙伴相隔一百五十公分坐著，各拿一個小金屬玩具車。兩個人中間用膠帶標示出中間區域。活動的目標是兩人同時放開手中的車子，讓車子在中點相撞。

閱讀以下的對話時，注意到布萊恩擔負了相當程度調控與修復的責任，這是他學會並應用第三級基本元素最好的象徵。此外，布萊恩的語言能力雖然十分有限，然而請注意，他的詞句中有很大一部份具有經驗分享的功用，以及從他有限的語言，他可以「到達什麼程度」。

茱莉雅（用手指著）：「你想要藍色或乳白色的毯子？」

布萊恩（邊指著、邊確認媽媽注意到他）：「這個車子好漂亮，哇！」（相互注意力的好例子）

茱莉雅（指著他應該坐的地方）：「你坐在這塊地毯上。」

布萊恩（坐下）：「好棒！」

茱莉雅：「你準備好了嗎？」

兩人一起：「一、二、三，開始！啊！」（車子成功地在中點相撞）

布萊恩：「再來一次！再來一次！」

（他們數到三之後一起放手，但這次車子沒有撞在一起）

茱莉雅：「我們沒撞到。」

布萊恩：「怎麼啦？」（以溝通進行調控）

茱莉雅：「我們沒撞到。」

布萊恩：「再玩一次！」（修復兩人協調的好例子）

他們數到三放手，這次車子砰地一聲撞在一起。

布萊恩（把車子抱在懷裡）：「可是它在哭耶！」

（布萊恩假裝車子在撞擊中受傷，因而將新元素帶入活動中）

茱莉雅：「它得去看醫生了。」（布萊恩假裝正在修

理車子)

(觀察員以「跑跑跳跳」活動的方式走進遊戲室指導他們，布萊恩之前練習過很多次這個遊戲。)

布萊恩（用手指著）：我們正要玩這個。在這裡！（母子兩人興奮地看著對方數一、二、三，一起牽著手跑到同樣的地方。他們面對面倒在懶骨頭椅上捧腹大笑，然後一起走回起點，布萊恩甚至停下來，幫媽媽從懶骨頭椅上爬起來。第二次倒下來時，布萊恩先發出「咿！」的尖叫聲，茱莉雅模仿他。第三輪遊戲時，她以較快的速度往回走，布萊恩跑步設法跟上。）

茱莉雅：「我們來數到四。」（布萊恩毫無困難地配合她。他們玩了一輪。）

布萊恩：「再玩一次！」

(這次，茱莉雅在兩人跑到一半時停了下來。他們還是手牽著手，布萊恩感覺到手臂的拉力，也立刻跟她一起停了下來。)

(他們試著把手放開跑步。興奮的布萊恩在試第一次

時，跑在媽媽的前面。他們回到起點。)

布萊恩：「媽媽，你準備好了嗎？」（這顯然是布萊恩試圖修復上次超前媽媽所做的溝通。第二次布萊恩配合媽媽跑步的速度，一起倒下。第三次，茱莉雅跑到終點的一半時，突然停下來。布萊恩跑過她身邊，倒在懶骨頭椅上。）

布萊恩（發現失去協調）：「糟糕，對不起。」

茱莉雅：「為什麼要對不起呢？」

布萊恩：「再試一次。」

（她再度停下來，而他又超前了——發現是他的錯時，他笑了起來。）

茱莉雅：媽媽不是停下來了嗎？再試一次吧！（在這次他們跑的時候，他一直看著她，很準確地算好時間，跟她一起停下來。）

布萊恩的治療計劃

布萊恩顯然已經準備好進行相互注意力活動了。以下列出我們為他所設計的七項治療目標。

布萊恩在好幾個月的細心指導之下，才熟悉了相互注意力的活動。我們有系統地將這個過程的數個元素拆開，再漸漸地將它們整合。一開始，我們教茱莉雅只要把物品拿給布萊恩看。我們的目的是，教布萊恩將他的注意力，從物品上迅速轉



移到茱莉雅的臉上，分享茱莉雅探索活動時的情緒意涵。這種物品與伙伴臉孔之間的快速注意力轉移，對自閉症孩子來說相當困難，我們通常會花上好幾個月的時間，來達到這項目標。

為了幫助自閉症孩子了解相互注意力的重要，我們教導父母以大聲的話語和誇張的動作，提醒孩子們將注意力從物品轉回他們臉上，去體會新發現的共同驚奇。例如，茱莉雅邊指著邊說：「看！一隻大鳥！」就在布萊恩的目光停留在玩偶上時，她會很大聲地抽一口氣，發出極為興奮的聲音喊著：「哇！」同時張開雙臂。如果此時還需要更加強調，我們教她倒在地板上，或做出類似的誇張動作，讓布萊恩回頭去看她。

我們也教茱莉雅一些方法，讓布萊恩更加感受到，他們一起分享的快樂才是互動的真正理由。茱莉雅會讓布萊恩看書上的一張圖片，再突然把書闔上，做些很愚蠢的事，讓兩個人都笑得很開心。她再給他看另一張圖，重複以上的順序。有意思的是，當布萊恩之後被分到小組裡，他會模仿茱莉雅的動作。他給小組伙伴看某個東西，接著忽然停下來，做些好笑的事，讓伙伴發笑。

布萊恩首先在茱莉雅的陪伴下，學會模仿一組對稱角色中用手指向物體、轉移注意和分享興奮感等一系列技巧。一旦熟悉了這些技巧，我們就教他如何以互補的方式加以應用，讓他可以向媽媽指出自己的獨特發現。然而，布萊恩必須領悟以下兩個重點，才能完成這項目標：(1)他的洞察力是獨特的，並

且有可能會和伙伴的不一樣；以及(2)與他人分享私人的世界，將會得到情緒上的報償。

相互注意力的治療目標

- 布萊恩將喜愛視覺與語言的情緒分享，領會外在刺激的共同感知能力。
- 布萊恩將學會只為情緒分享，而把注意力從共同的刺激轉向伙伴的臉部表情。
- 布萊恩將會仔細觀察，確定他正確察覺伙伴所指為何。
- 布萊恩將會為了分享經驗，而透過溝通（例如用手指指向物品、向他人出示物品、比手勢、說話），將伙伴的注意力引導至有趣的物品上。
- 布萊恩將會透過溝通，更清楚地察覺伙伴嘗試指出的物品為何（例如問清楚、要求伙伴移動物品，或再次指示給他看）。
- 布萊恩將會以自我調控來幫助伙伴注意他想要指出的物品（例如以用手指指出代替手勢，將物品向伙伴移近）。
- 布萊恩將會透過自我調控，更清楚察覺出伙伴所指出的物品（例如他會移近一些，或改變他的位置）。



藉由靈活運用相互注意力的技巧，布萊恩達到關鍵性的突破，使他更能輕易開始，以及持續與他人的互動，並且與同伴產生友誼。幾乎每個自閉症孩子的父母都可以舉出這麼一段故事：他們幫孩子安排了一個聚會，邀請孩子的同伴到家中玩，卻看著孩子忽視他的「好友」，完全將注意力放在他的任天堂或最喜歡的錄影帶上。此時的布萊恩已經可以做到，不再讓有趣的物品或玩具成為經驗分享的阻礙。當他的好友來家裡時，他們毫無疑問受到布萊恩完全的注意；他知道不管任天堂或電視節目多棒，都無法產生他與人們互動時的喜悅和興奮。

在三個月的相互注意力訓練之後，我們評估布萊恩的進步。在第一個活動裡，他們必須一起讀一本書。我們指導茱莉雅，讓布萊恩拿著書在她旁邊坐下，接受但不開始任何互動。布萊恩打開圖畫書，開始翻頁。他指著書上的物品，告訴茱莉雅他看到什麼有趣的東西。說到這些東西時，他會參照茱莉雅，有時會以「看那個！」的驚訝口吻，強調他的發現。茱莉雅是他互動關鍵部份，他想與她分享他的快樂。這是初期相互注意力的例子。然而，布萊恩還不明白，從媽媽坐的位置，不

過沒有發展出觀點取替技巧的布萊恩，並沒有試著移動書的位置，讓媽媽看得到書的頁面。

不能很容易看到他所看到的東西，還沒有發展出觀點取替技巧的布萊恩，並沒有試著移動書的位置，讓媽媽看得到書的頁面。

我們繼續進行第四級的評估，茱莉雅和布萊恩玩一種叫

「舊貨盒」的活動。在活動中，觀察員拿了兩個塑膠盒來，每一個都裝滿了有趣的小東西。伙伴們面對彼此坐著，他們的盒子距離約六十到九十公分遠。他們被告知輪流拿一樣東西出來給對方看。我們請父母展示東西時，不要對孩子做任何提示，只是去注意自然發生的事。

療法提示

開始指導孩子進行相互注意力活動時，成人可能必須牽著孩子的手臂，因此，他們可以一起用手指著目標物品。在向前移動時，繼續指著物品，並且實際去碰觸物品。這時，孩子與父母可以練習持續指著物品，一邊向後遠離，再向前靠近物品，透過這樣的動作，建立起指向物品與該物品間的關聯。假如孩子仍舊無法做到，試著使用更多的視覺架構，如在物品與孩子之間，在地上貼一條膠帶。

觀察員：你知道嗎？我要給你一個盒子，也給媽媽一個盒子。

布萊恩（視線在媽媽的臉和盒子之間移動）：給我嗎？

觀察員：對，給你的。

布萊恩：噢哇！

布萊恩（拿著一個小玩具車給她看）：媽媽看這個車！（他對她笑。）

（茱莉雅拿起一件東西）

布萊恩（看著茱莉雅的東西，再看看茱莉雅）：好精巧！（這是布萊恩最喜歡的詞之一。很令人訝異地，布萊恩使用類似的幾個字彙，就能在同伴間變得很受歡迎。他在恰當的時機使用這些字彙，並且是真心感到興奮）

（布萊恩拿著一個紅色塑膠小熊給茱莉雅看。茱莉雅在她的盒子裡發現一個藍色的小熊，也拿起來。他們因為這個巧合一起笑了。）

布萊恩：你的也是小熊？

布萊恩（拿出另一隻熊）：看這個！好精巧！

（現在他們輪流的動作非常順暢，將自己的發現向對方展示，不需要對方開口要求。觀察員走進房間，布萊恩沒有停下動作，也讓她一起分享他的發現。）

觀察員拿來兩隻恐龍、一些嬰兒尿布和瓶子以及碗盤，當作假扮遊戲的道具。他們面對面坐在地毯上。

布萊恩很喜愛恐龍。

布萊恩（用手指著）：耶！這好精巧！

（他們兩人都拿了恐龍。布萊恩拿了兩隻，假裝他們在互咬。）

布萊恩：嗨！恐龍！媽媽，這是巴尼！我來教你，巴尼。

(布萊恩看著茱莉雅假裝弄東西餵她的小恐龍吃。他的注意力快速往返於媽媽的活動，和他自己還在打架的兩隻恐龍之間。)

布萊恩（指著他其中一隻恐龍）：媽媽，它該說什麼？

(茱莉雅正在幫她的恐龍換尿布。)

布萊恩（指著茱莉雅的恐龍）：這是個小寶寶！媽媽，給我一塊尿布。

(茱莉雅指了指尿布。他開始跟她一樣，幫他的恐龍寶寶換尿布。因為太難換，他換到一半停下來，然後再試了一次。茱莉雅繼續默默地餵她的小恐龍吃東西，不去打攪布萊恩。她知道何時應該停止帶入任何訊息，同時，不要太快對布萊恩做太多事。)

布萊恩：媽咪，你可以幫我嗎？

(茱莉雅幫了他一點忙。布萊恩再試了一次，又失敗了，她再幫他一點，最後，她示範怎麼把尿布包好。他獨自做了一遍，終於搞懂了。)

在第四級的後半段活動裡，伙伴雙方都拿到一件玩具

來玩。我們請父母專注在自己的活動上，不要去關注孩子，除非孩子先開始互動。茱莉雅和布萊恩坐離約一百五十公分遠。兩人都有一本著色簿和一些蠟筆（這是布萊恩最喜歡的活動之一）。

布萊恩（給茱莉雅一支蠟筆）：一支給你好嗎？

茱莉雅：謝謝，我自己有幾支。

布萊恩（想辦法把蠟筆拿出來）：嘿，我拿不出來。

茱莉雅：要我幫忙嗎？

布萊恩：要。（但是，他最後還是把蠟筆拿出來了。）

布萊恩：我拿出來了。（即使布萊恩自己有事做，茱莉雅也專心在著色，布萊恩還是繼續想辦法，在不打擾她的情況下和她互動。布萊恩跑去看茱莉雅的活動。）

布萊恩：那是什麼？（茱莉雅告訴了他。布萊恩回去畫他自己的本子，但是，一直不停地說明他在著色本裡看到什麼。他聞上書，看她在做什麼。然後他又打開書。）

布萊恩：看——一隻恐龍。不要緊，他是個小寶寶。（雖然布萊恩的語言能力有限，但幾乎都是他在說話。他希望維持他們之間的協調，他也知道，茱莉雅不會做出太多與他互動的行為，就像每次如果他不先

說話，她就回去做自己的事一樣。在整個五分鐘的著色過程中，每次布萊恩說些有關他們兩人活動的事情的間隔，不會超過十秒鐘。）

注意他人的觀點

在進入第四級的第二階段時，布萊恩開始學會，他人的觀點不一定和自己一樣。茱莉雅向布萊恩解釋，她看不到他所看到的；布萊恩很快地學到（即使我們並沒有正式地教導他），要改變圖片和物品的方向，讓茱莉雅看得更清楚。

在我們進行的許多觀點取替的活動中，最喜歡的活動之一是「蒙眼障礙賽」。兩個孩子一起進行這個活動。我們布置由一系列安全的障礙物形成的屏障。一個孩子當作視覺嚮導，另一個眼睛被蒙起來。活動的目的是，伙伴們巧妙地一起穿過場地，而不弄倒任何東西。嚮導必須發揮引導的作用，以看不見的伙伴的角度觀看物體，小心以言語引導他穿過障礙物。

觀點取替的目標範例

- 布萊恩將會主動找出他和伙伴之間認知的不同點（例如，「我看到一輛紅色的車，你看到什麼？」）。
- 布萊恩將會主動與伙伴比較同一物品的認知（例如，



「我認為那一架飛機很大。你覺得不覺得？」)

- 布萊恩將會仔細觀察，並且與伙伴溝通，確認他們了解他的觀點。
- 布萊恩將會進行自我調控，因此，他的伙伴能夠分享他的觀點（例如，雖然他可以清楚地看到某樣物品，但他會注意到，伙伴對那樣物品的視線被阻礙了）。
- 布萊恩將會為了便於分享觀點，而做適當的調整，例如，把書轉向一邊，讓他的伙伴看清楚一張圖片。

獨特的反應與添加想像

隨著第四級活動逐漸進行，外在知覺與這些知覺的獨特意義，更平順地融合在一起。在階段十四結束時，我們的孩子會注意到，他們環境周遭所有不同的物體與事件，並且主動和伙伴們分享。在第四級後半段中，自閉症孩子不僅調和他們對於實體世界的發現，也開始分享他們的情緒互動，與對這些物體獨特的解釋。一旦他們到達這個程度，從今以後，語言將成為經驗分享的主要工具。

在第四級後半段，我們的治療目標與下文所列的類似。

我們認為，布萊恩已經準備好進行第四級中更高階段的活動。他愛向窗外看，當他和伙伴們一起指向他們發現的高速公路上的汽車與卡車時，他和他們分享他的愉快情緒反應。他每

療法提示

決定一種最簡化的方法提供孩子活動架構，讓他達到下一個發展階段。這個成人引導的形式最為有效，因為他讓孩子掌握主導權，感覺到自己的發現的正面結果。

個星期都很興奮地準備好來到這裡，展示他的家、家人與他最喜歡的社區標示等照片。他會確定他的伙伴大衛看得到相本裡的照片，他非常樂意回答大衛對照片所提出的任何問題。

因此，當我們進行到第四級後半段的活動時，我們很訝異布萊恩忽然拒絕參與活動。對我們來說，這種情形成為我們了解自閉症孩童的人際關係發展如何演變的關鍵部份。在這個階段，我們使感知能力的運作更加複雜，對於我們都同意確實存在的物品加入一點點想像力。雲可以是城堡，紅色玩具車可以是小老鼠的救火車。布萊恩的伙伴大衛覺得，這些物體的替換非常引起他的興趣。當然，他並不是沒有他的問題，他會非常沉迷於自己的想像創造，因而對於我們的反應視若無睹。

我們了解在第四級結束時，孩子最關心的仍然是知覺分享，然而，他們對於知覺的定義方式，有相當明顯的改變。孩子們不只在意展示、指出或標示物品或事件，分享對日常生活物品的認識，已經不再像以往那樣令人興奮了。在這個階段，真正的喜悅是來自我們運用心智與想像力，塑造眼前物品的獨

特方式。

此時，我們將具體的、真實的和可見的東西放在一邊，逐步將外在世界與看不見的、心靈內在的部份結合在一起。布萊恩的困難就是在此，雖然他已經掌握了相互注意力的技巧，並且真正感受到存在於這種形式互動中的喜悅與人際關係連結，但分享內在世界需要的是一套新技巧。布萊恩以及其他進行第

我們都對於我們看到的、聽到的、聞到的、嚐到的，以及摸到的事情，有自己獨特的內在反應——這層認識迥異於僅僅將經驗到的事物分類。

四級進階時期的自閉症孩子常常忽略了一件事，那就是我們都對於我們看到的、聽到的、聞到的、嚐到的，以及摸到的事情，有自己獨特的內在反應——這層認識迥異於僅僅將經驗到的事物分類。

一旦了解在第四級前後階段之間發生的巨大鴻溝，我們就察覺到布萊恩的特殊問題。布萊恩並不了解，他的心智可以像一塊黑板一樣，具有隨意修改認知的功能。他從來沒想過，他可以編造身邊的物品與事件。他必須能夠以象徵的層次進行思考，領略到一件東西，比如一輛紅色的車子或一朵雲，並不必然總是代表它們自己，也可以象徵其他東西。一朵雲永遠是一朵雲而不是其他東西。他可能覺得一張被龍捲風吹到半空中的房子照片很有趣，但是，他思考的層次使他無法想像，這也可以是一架正要去度假的房屋飛機。即使布萊恩可以想像這類事情，但他幾乎無法以伙伴能夠了解

的方式來表達它們。到了十歲，他已經能以組織良好的完整句子說話，然而，如果不使用經過事先演練好的句子，他的語言創造能力就會大幅滑落。

布萊恩的第四級治療目標

- 分享情緒反應將成為相互注意力經驗的重心。
- 布萊恩將會把伙伴的情緒反應與獨特的認知，看作和他自己的情緒反應與獨特的認知一樣重要。
- 布萊恩將會透過溝通，來判定自己與伙伴情緒反應之間的相似點與相同點，確定他完全無誤地了解這些情緒反應的異同，也確定伙伴同樣了解他的反應。
- 布萊恩將會設法以個人的角度欣賞並接受伙伴的反應。
- 布萊恩將了解到，他的伙伴可能不會分享自己獨特的反應，並且會接受這些差異。

我們設計的治療課程將會協助布萊恩察覺到，他具有獨特的認知、感覺與想法，並且可以調整自己的想法，加入想像的成分，同時不會造成自己極大的壓力與不安。一開始，我們限制語言的數量，去除完整的句子以及冗長的敘述，將我們的反應限制在一至四個經過挑選的字，並且配上加強的愉快與興奮感。在接下來的幾個星期，我們與布萊恩和大衛翻閱雜誌——大部份是《國家地理雜誌》，找出奇怪、荒謬的照片，剪下來

貼在一本叫做「好笑照片」的相本上。我們找到一張兩個在印度人的照片，一個人的腳從一個洞裡伸出來，另一個人的頭伸到第二個地上相鄰的洞裡。我們找到的照片還有一間被龍捲風捲走的房子、在冰河上進行的單車競賽，和一個在頭上頂了一大疊書的人。

一開始，治療師替照片加上圖說。頭腳伸入洞裡的人標題是：「腳啊！回來！」龍捲風裡的房子叫作「快醒來！你在飛呢！」勇敢的單車賽車手叫做「嘿，穿上滑雪板吧！」拿書當帽子的人叫做「書腦袋」。

幾個星期下來，我們在每次小組活動時間開始時，重看這本「好笑照片」相本。這些照片每次都讓我們開懷大笑。我們持續從不同的雜誌上剪下照片，加入我們的蒐集：要加入一張新照片，必須經過全體一致同意，而且必須有人加上一個讓大家大笑的圖說。

幾個禮拜之後，我們將這個遊戲做了變化。重看照片時，我們必須輪流給照片加上新的圖說。我們限制大衛的用詞不能超過四個。同樣地，布萊恩也不能只把先前圖說的字稍加改動，變成新圖說，他必須想出一個有原創性的圖說，即使他只想出一個字，甚至他沒有真的說話，而僅僅發出一個新的聲音。布萊恩最初嘗試創造出來的字詞，並不特別有意思——但它們是屬於他的。然而，更重要的是，當布萊恩創造了自己的字詞時，自豪與成就感隨之而來，他重新燃起對經驗分享的興

趣，再次變成主動的參與者。嘗到與他人分享內在世界喜悅的布萊恩，正朝向更豐富、更有益的生活品質邁進。

第四級活動範例

好笑照片：將有趣稀奇的照片從雜誌上（如《國家地理雜誌》）剪下來，放在一本相簿裡。大家一起看照片時，讓每個孩子編出和照片相關的有趣聲音或字詞。更進階的玩法是，孩子可以輪流指著照片裡的東西進行分享，接著，一起發出與這種知覺緊密關聯的滑稽聲音。例如，某個孩子指著大雷雨的照片，說它發出很大的噪音，然後所有孩子一起吼著：「卡砰！」另一個類似的活動是「好笑圖說」：編造好笑圖片的不同解釋，假裝某樣東西在那裡，事實上卻不在。例如，寫出描述和所看到的東西相反的圖說，或表達極度荒謬觀點的圖說。

障礙物：兩個人一組玩這個遊戲。學生分別站在一個障礙物的兩端，這個障礙物要夠高，使兩個人無法看到彼此。在障礙物的一端是一個盒子或一個圈圈，大小足夠讓一個球穿過。遊戲的目的是兩個學生通力合作，藉由溝通來協調雙方的動作。因為丟球的人看不到目標，他必須依靠站在障礙物另一端的學生指引他。

這個遊戲是促進共同學習的最佳入門活動，有許許多多的變化形式。例如，老師可以一直移動目標，學生之間就需要更



多的溝通。如果學生確實可以承受競賽所帶來的額外壓力，這個遊戲也很適合分組彼此互相競賽。

墨跡：讓孩子用墨水或顏料製作自己的墨跡，印在一張紙上，把紙對折再打開。有幾個從墨跡衍生出的活動：和彼此分享每個孩子所看到的、找出你們共同看到的東西、協助伙伴找出你注意到了而他卻沒有看到的東西等等。

蒙眼障礙場：一個學生將眼睛蒙起來，另一個學生做嚮導。學生們在每次通過障礙場地後交換角色。布置一個安全的室內障礙場地，你可以改變每一輪遊戲的物體與障礙物排列方式。一個學生蒙上眼罩，另一個學生必須用言語溝通的方式，引導蒙眼的學生盡快穿過場地（時間是額外的加分項目），同時碰倒的東西越少越好（碰倒障礙物扣分）。這個遊戲適合以兩個隊伍彼此競賽的方式玩，不過，只有一組人也可以先設法達到自己的最佳紀錄。成人可以改變每一輪遊戲的場地配置，也可以視各隊需要，讓場地變得較複雜或簡單。

Chapter X | 分享我們的心靈： 內心世界遊戲

第五級

在第四級療程結束時，我們在自閉症孩子身上發現了真正的「心靈分享」。互動過程中的主題，已經從外在的物體，轉移到伙伴對這些物體的想法、感覺或意見。分享對外在事件相同或相異的反應，以及對於探索伙伴心靈與想像力逐漸升高的興趣，變成互動中的重點。然而，這些交談仍舊受限於自閉症孩子對於維護某些普遍外界支持的需要。當孩子們進行第五級的活動時，他們的互動從有形的參考點限制中被解放出來，他們將想像力展現在根本不存在的事物範疇裡，而不是把想像力加在熟悉的物體或事件之上。自閉症孩子此時察覺到，除了自己以外，他們毋須其他道具，就能在環境中，與其他人進行這種形式的互動。



第五級各階段與其治療目標

階段十七：分享想法

- 快樂是透過分享想法、意見與感覺而得來的。
- 孩子與同儕伙伴共同創造新想法與題材，來進行溝通與分享內在的世界。
- 孩子完全理解與伙伴間的假扮活動，不需外界的道具，就可以將假扮的角色與動作用在共同的角色扮演活動中。他順利地創造並轉換假扮的角色。

階段十八：令人興奮的差異

- 孩子對於比較與分享不同的想法、觀點與意見，展現出高度的興趣。
- 社交伙伴帶入遊戲與交談中的不同想法與題材，使人際關係更加令人興奮。

階段十九：內在與外在世界

- 孩子能區分內在與外在的反應，並且更重視伙伴的內心狀態。
- 孩子認識到，外在的反應並不一定能準確地代表伙伴真正的情緒狀態，並且積極嘗試判斷伙伴的內心狀態。
- 孩子了解什麼是假裝與欺騙。他可以假裝產生某種與實際情感不同的情緒；當伙伴假裝產生某種極端的情緒時，他會做出恰當的反應。

階段二十：心智的重要性

- 孩子認識到，思想、感覺與想法是經驗分享的要素，並且有高度的意願，與他人分享這些內在的狀態。
- 孩子對於判斷伙伴真正的想法與感覺，展現積極的興趣。

個案研究

波特是一位可親的自閉症青少年，他在八歲時，第一次接受我們的治療。雖然他已經具有第一級的所有能力，開始學習第二級的技巧，但他幾乎不懂得共同調控。例如，波特會按照慣例，很高興地在候診室跟我打招呼，之後跑過我身邊，不回頭看我一眼，就直接衝向診療室。波特的語言發展和布萊恩一樣遲緩。他成為優秀的見習生，以及向成人學習事物的意義的動機很強——比起語言發展，這是預測治療是否成功的更重要項目。

經過了四年的穩定進展，波特已經準備進入第五級。以下列出他的初步治療計劃。

分享想法的治療計劃

- 波特將透過與社交伙伴分享與整合想法而獲得樂趣。
- 波特和伙伴將運用新奇的想像元素，共同創造新的想

法、題材與目標。

- 波特將完全理解與伙伴間的假扮活動。他不需外界的道具，就可以將假扮的角色與動作用在共同的角色扮演活動中。
- 波特將順利地創造與轉變假扮的角色。
- 波特將時常透過參照、溝通與自我調控，確保和社交伙伴間對於想法與感覺的共同了解。
- 波特將修改自己的想法，以維持互動的整體性。
- 波特將立刻忽略及中斷造成社交伙伴不愉快感的任何想法或假裝的成分，或是雙方情緒協調的阻礙。

療法提示

在自閉症的社群中，大部份的家長與治療師將較高的語言能力等同於「高功能」，由此得出亞斯伯格症候群是比自閉症較輕微的診斷結果。然而，在人際發展的範疇中，語言技巧並不總是等於成功，社會參照與接受成人指導的意願才等於成功。

和發生在布萊恩身上的情形一樣，我們的治療很快地觸礁了。我們起先認為，波特的語言能力限制可能阻礙了他的進步，但之後我們判斷出問題不在於他的語言，而是他缺乏自我發展的能力。雖然波特的語言能力發展遲緩，但充分的表達與

接收技巧，使他能夠與他人分享簡單的想法。和布萊恩類似，波特對於自己擁有獨特想法與感情的心靈一事，相當缺乏自覺，直到他開始察覺自己擁有獨特的個人經驗，他的經驗分享才能有所進展。如果波特連自己擁有些什麼都不明白，那麼，我們對於波特了解其他人獨特心靈內涵的寄望，就過於不切實際。讓我們回到治療計劃的基本原則之一：當我們的指導讓孩子感到困惑時，就將環境簡化，讓孩子一次專注在某個單獨的治療項目上。針對波特的治療，我們必須將他的語言問題與自我意識的缺乏徹底分離。

在治療語言發展遲緩、但可以順利閱讀的自閉症患者時，我們發現，教導真誠的相互溝通非常有效的一種方法，就是讓孩子並排坐在電腦鍵盤前面。不同於必須被快速處理、並且以聽覺作為途徑的口說語言，操作電腦可以讓孩子以較為自在的速度，透過視覺的方式處理語言。

當我們開始透過電腦與波特溝通時，我們發覺，彼此的溝通可以超越語言的程度，變得更加複雜與更有挑戰性。我們很快開始進入表達「心靈」多樣性活動，使用的方法是由《玫瑰，你的紅色是哪兒來的？》（*Rose Where Did You Get that Red?*）一書作者肯尼士·寇區（Kenneth Koch）發明的詩句教學法。寇區的基本方法是，提供一系列簡單的結構化主題（和我們所稱的「架構」類似），透過這些主題，孩子可以與人溝通他們獨特的想法與想像，不會因為必須從頭開始，而感到不

知所措與沮喪。

波特對這個治療法的反應很好。我們選出一個特定的詩句架構，波特為詩句加上標題與內容創造性的部份。在這首很簡單的以「彩色的詩」為標題的詩句中，架構以斜體字表示，後面是波特的文字。

彩色的詩

紅色像春天的果醬。

黃色像早晨一直上升到天空的太陽。

藍色像冬天冰凍的企鵝。

綠色像下午的沙拉。

褐色像秋天時從棕櫚樹上掉下來。

紫色像朦朧夜晚的紫羅蘭。

最初的成功鼓舞了我們，使我們熱愛作詩的活動。當我們一起進行活動時，我們讓波特以他創造性的反應，使用如結局、顏色、地點與感覺等元素作詩。

在口頭討論時，波特仍然退一步使用簡單的詞句和較為死板的交談問答。不過，在寫作時，波特學到他可以使用語言創造性地表達自己——他的內在想法、感覺與思考，即使他表達的這些事情在真實世界中並不存在。

波特還喜歡寇區提到的一個叫作「在我的電影裡」的練

習。孩子們學習運用想像力創造出不可能的故事。他們體驗到發明場景的驚喜，這些場景是之後和同伴們進行有趣的共同創造的舞台。我們發覺，詩的架構如何可以讓我們全心全意專注在語言遊戲的、想像的運用方式，藉此激發心靈的影像，不在意義文法、語法或場景是否有意義。

在我的電影裡

在我的電影裡有人把晚餐丟向警察
然後英雄逮捕了丟晚餐的人。

在我的電影裡有人偷了掌上型遊戲器
然後壞人被推到洞裡。

在我的電影裡邪惡的爸爸打算弄些子彈來
然後英雄把爸爸扔進垃圾桶裡。

在我的電影裡有人偷了外送的披薩
然後壞人的臉沾到了起司。

在我的電影裡愛亂跳的男孩弄壞了電影
然後英雄把泡泡糖纏在他身上。

共同創造的心靈

當波特更加意識到他的自我與獨特的內在世界，並且透過書寫的溝通方式，更流暢地表達出來時，我們決定，這時應該

讓波特回到與同伴分享溝通的治療環境中。在那一年即將結束時，我們開始訓練波特，與他的伙伴達格分享他新發現的想法與想像。我們發明了一個叫「蠢問題」的遊戲，遊戲中，我們提出問題，讓男孩們輪流捏造荒謬的答案。像前一章的好笑照片練習一樣，我們一開始先提供問題與答案；但很快地，男孩們開始回答，接著馬上就熟悉了整個架構，我們的角色成了愉快的聽眾。以下的例子是完全由他們自己創造出來的問答。

蠢問題

把大象和藍莓混合在一起會變成什麼？

答案——一隻藍色的大象

答案——一隻「貝勒芬」(Belephant)

答案——一隻深藍色的大象

答案——一個巨無霸藍莓

答案——一隻藍色的哺乳動物

誰發明了氣球？

漂浮鮑伯

福瑞得熱氣

蓋瑞瓦斯

有一次我吃了電話！

好吃！

你的肚子有發出鈴鈴鈴的聲音嗎？

有一次我吃了一個釘書機！

味道很不錯！

你的肚子是不是跟肺釘在一起了？

有一次我吃了一棟大樓！

你打嗝的時候，有沒有吐出一個電梯？

我們準備進行心靈分享更複雜的一種形式——共同創作故事。與作詩不同的是，短文的形式對於一致性的要求較高。當我們看故事時，我們期待一個句子的意義會相當一致地接續到下一個句子，就和交談時一樣。

我們準備進行心靈分享更複雜的一種形式——共同創作故事。

和伙伴共同創作故事的波特，必須關照伙伴和自己的想法，並且想出該如何協調他的思路。波特還沒有準備好跟小組伙伴達格開始這項任務，因此，我們重新找來一位指導參與者的角色與他配合——在活動的複雜度被提高時，我們通常會這麼做。第一次共同創作的嘗試——「鋪路的男孩」，難倒了波特。我們必須完全負起讓故事前後一致的責任。當時，波特相

當不在意我們思考的方向如何影響故事，他仍然拘泥於自己極度僵硬的思考途徑。故事進行到一半，他的主角在顯然面臨死亡威脅時，拒絕建造道路，因為已經是晚上九點鐘，「太晚了，不能進行工程」。他表現在玩遊戲與作詩時表現的流暢性，還沒有進入平常的交談中。在這麼一個普通的故事裡，幾乎沒有經驗分享或共同創作，就好像我們和波特共同擁有的，是兩種沒有調和在一起的、互異的經驗。

令我們感到樂觀的是，故事到了尾聲，波特已經開始進入更情緒性描述的層次。從他下的結論尤其可以看得出來：「男
孩很寂寞。」對波特而言，寂寞是一種新的情緒，直到前一年

波特對於某人可能覺得寂寞的體認，象徵他逐漸了解心靈可能漂浮不定而與他人遠離。

爲止，他從來沒有感受過。波特對於某人可能覺得寂寞的體認，象徵他逐漸了解心靈可能漂浮不定而與他人遠離。

在故事的第一部份與第二部份中間的三個星期間隔時間，波特寫了一些短的詞組，並試著分辨一個句子是否配合之後的概念。在第二部份，可以明顯看出他的努力結果。要注意的是，雖然維持情感諧調的任務仍然是由治療師負責，波特的句子卻能與他配合得很好，而情緒的語調及故事發展也更加諧調（波特的句子以斜體字表示）。

鋪路的男孩——第二部份

就在他快要放棄時，他聽到門外有個奇怪的聲音在叫他。不是王子，是別人。聽起來像是個女孩的聲音。但她不是男孩的妹妹。

也不是男孩的媽媽。

「我們希望你回來！」

「但是我不能回去，因為我被鎖在這個地牢裡，那惡的王子偷走了鑰匙！」

「他偷走了鑰匙？」

「對。他偷走了鑰匙。你可以幫助我嗎？」

「好！我可以幫你！」

「如果你想幫我，你一定要殺了王子，拿到鑰匙！」

「沒問題！我可以殺了那惡的王子！」

然後，女孩離開了地牢，去找那惡的王子。

男孩等她回來。

幾個小時以後，男孩聽見女孩的聲音。她說：

「我殺了那惡的王子！現在，我可以把你從地牢裡救出來！」

女孩拿了鑰匙。

她打開地牢的門，讓男孩出來。

男孩很高興可以重回地面。

他吻了女孩，說：「你願意嫁給我嗎？」

女孩說：「我願意！」

男孩和女孩回到家，去教堂裡找了一位牧師。然後他們對牧師說：

「我們要舉辦一場婚禮！」

牧師說：「好，但是，你們要舉辦婚禮的話，得給我一百個金幣。你們有一百個金幣嗎？」

男孩說：「有！」

他給了牧師一百個金幣，說：「快點幫我們主持婚禮。我得趕快去鋪路。時間不多了！」

男孩聽到結婚進行曲。

男孩和女孩馬上結婚了。

男孩鋪了一條路。

他的太太幫他一起鋪路，因為她很懂得鋪路的工程。

男孩終於建好這條路了。他等不及要開始早上九點鐘的比賽。

從此之後，大家都過著幸福快樂的生活。

波特和我持續寫出大量的故事片段，他對自己的成果極為自豪，總會在每次療程結束後衝出我的辦公室，很興奮地把他最新的作品讀給家人聽。波特體會到，了解自己可以表達內在的創意世界，是多麼令人興奮而有成就感的事。故事本身成為將我們結合在一起的重要回憶，我們時常重讀這些故事，比較

其中各種不同的主題與角色。

下一篇故事的標題是「跑步環遊世界的男孩」，大約完成於一個月之後。注意，此時幽默與創意開始進入波特負責的部份，波特顯然已經是故事情緒語調的共同創造者，他同時定期將新的題材帶入故事中——儘管使用的字彙較少。波特也藉由共同調控，將新的想法融入前後一致的故事情節中。進行到故事的第二章時，我們之間幾乎完全與彼此協調，而故事也進展得相當流暢——看起來幾乎是來自單一心靈的創作！

也請注意與波特的思考及解決問題能力相關的一項主要突破。在故事進行到某處時，我們被困在南美洲的底端，而波特的反應很有彈性：「突然間出現了一座橋。」這和他最初創作的故事有天壤之別。在之前的故事中，鋪路小組的負責人強硬宣布所有人一定得死，因為當時是晚上九點鐘，鋪路的工程必須停止。波特遠離只有一個標準答案的非黑即白絕對思考方式，進入可以運用心靈創造必要解決方案的世界，波特的世界從此之後再也不一樣了！

波特遠離只有一個標準答案的非黑即白絕對思考方式，進入可以運用心靈創造必要解決方案的世界。

跑步環遊世界的男孩——第一章

(治療師的句子以斜體字表示)

從前有一個跑步環遊世界的男孩。

在一個炎熱的七月天裡，他從德州開始跑。

接下來，他跑到加州。

幸好加州涼快多了。

然後，他跑到亞利桑納州的鳳凰城市。

當他到達鳳凰城市時，他發現自己往反方向跑。

之後，他到了科羅拉多州的丹佛市。

但是，如果他繼續來回地跑，他永遠無法環遊世界。他明白，他必須一直往同一個方向跑。

於是，他跑到墨西哥。

他決定盡可能一直往南跑。

他跑到南美洲。

最後，他跑到南美洲的最南端。他必須決定接下來該怎麼辦，因為下一個往南的地方是南極。

突然眼前出現了一座橋。

它叫做「通往南極的橋」，這座橋屬於一群收取過橋費的企鵝。

然後，他過海來到南極。

他丟了幾個雪球之後，覺得那裡太冷了，他決定他要去非洲暖活一下。

第二章

男孩還在南極。

他要怎麼去非洲？

他打算坐船去。

他很幸運地看到一條白鯨，牠有一艘帆船。

男孩問：「我可以搭你的船嗎？」

白鯨回答：「可以，但是，你要給我你的任天堂掌上遊戲，當作航行到非洲的旅費。」

男孩把任天堂遊戲給了白鯨。

於是白鯨叫男孩上船，他們航行到了非洲。

突然出現了一群大象和犀牛。

男孩很快爬到一棵高高的樹上，才好不容易躲過被踩扁的命運。

帶頭的犀牛把樹折成兩半。

男孩從樹上掉下來，幸運的是，他剛好掉到其中一隻帶頭大象的背上。

然後大象載了男孩一程。

他們一起往前走，一直到達北非的阿爾及利亞。在穿過非洲的旅途上，他們遇到叢林之王泰山。

突然，泰山拿出一把劍。

他對男孩說：「如果你不把任天堂遊戲給我，我就要殺了你。」



男孩說：「不，你不能殺我。」

男孩拿出雷射槍射泰山。

泰山終於被打倒了。

所有叢林裡的動物都歡呼著對男孩說：「現在你是叢林之王了。」

男孩說：「謝謝你們，但是我得之後再回來。我必須先跑遍全世界，但之後我可以回來當你們的國王。」

他的最後一站是歐洲。他必須想辦法橫渡地中海。

於是，他打了通電話給白鯨。

白鯨同意載他橫越地中海。

男孩到了歐洲。

穿過歐洲之後，他再次打電話給白鯨，請他載他橫渡地中海，好讓他回去當叢林之王。

白鯨於是載著男孩橫渡地中海。當男孩回到叢林時，所有的動物都歡呼起來，並且舉行盛大的慶祝儀式。

於是男孩終於成為國王了。

他在一直住在叢林裡，再也沒有回到他德州的家。

大約在我們和波特開始寫故事的六個月之後，他已經準備開始試著和伙伴達格進行這項活動。又過了三個月之後，兩個男孩協調他們內在世界的渴望與技巧的程度，已經進步到他們所寫的故事，看起來就像是出自同一個人的想法。

交談

一旦波特對自我獲得更深入的了解，而且有能力使用語言與他人分享內心的想法與感覺時，讓他轉移到相互交談階段的時機已經成熟了。在我們的社會裡，交談當然是分享的基本媒介。在療程中，我們以非常特定的方式來界定交談，它是一種溝通的形式，唯一的目的就是將我們心靈的某一個層面與他人的心靈連結。進行交談時，雙方必須對對方的內在世界有同等的好奇心。為了持續交談，每個人必須負責共同調控他們的感覺、想法、肢體、聲音，以及其他相關變因。

教導自閉症孩子進行交談時，我們先定義真正的溝通是什麼，接著，提示他們選擇進行溝通的理由何在。我們用來教孩子交談最常用的遊戲之一是「誰要來一段交談？」這個遊戲是從最紅的電視節目「誰想成為百萬富翁？」改編而來的。這個遊戲大受孩子們的歡迎，而且還搭配了兩種遊戲：「50/50」和「打電話給朋友」。以下是我們的遊戲片段。

誰要來一段交談？

獎金一百元：為什麼人要進行交談？

- A: 要跟動物說話
- B: 因為他們不能跳舞
- C: 為了要打架



D: 為了分享彼此的想法

獎金二百元：當某人談到一個話題，你應該：

- A: 忽略他
- B: 跟他談別的事情
- C: 睡覺
- D: 試著對他的想法產生好奇

獎金三百元：當你開始談論某件事時，你應該：

- A: 一直講下去，直到把這件事講完
- B: 看看你的伙伴是否感興趣
- C: 閉著眼睛說話
- D: 邊說著邊走開

獎金四百元：在交談中，如果你的伙伴對你的話題感興趣，你應該：

- A: 用棍子戳他
- B: 還是繼續講你的事
- C: 也對他說的話表示感興趣，回應他感興趣的態度
- D: 打嗝

獎金五百元：如果你正在進行一段交談，而你不了解

你的伙伴在說什麼，你應該：

- A: 嚼口香糖
- B: 指著他的鼻子
- C: 告訴他你很困惑
- D: 說些蠢事

獎金一千元：什麼時候改變話題比較恰當：

- A: 一直不改變
- B: 在你的伙伴說完第一個句子之後
- C: 在你的伙伴說完他的話題之後
- D: 你媽媽叫你這麼做時

療法提示

我們將「真正的」交談與其他口頭交流形式區隔開來，這些口頭交流形式，是我們從社會化程度最高、最聰明的自閉症與亞斯伯格症病患身上觀察到的。以下四種「偽裝」交談，將會對真正對等談話的發展有所阻礙：

- 談話的底稿是毫無感情的話語交換，此時，孩子只是重複他被教導的死板交談——「哈囉，你叫什麼名字？你上哪所學校？」言談間並非真的對答案感興趣，缺乏情感與互動的僵化性洩漏了底牌。

- 當孩子認為，他在腦子裡想到什麼就說什麼的行為，是可以被接受的，而身邊的人也調整他們的回應，使交談保持協調，就會產生隨性所至的溝通狀況。
- 資訊蒐集成為話語交換的目地，這種情況發生在當孩子希望得到訊息，而將父母當作資料銀行以獲得訊息時。
- 機械侵略性的話語攻擊，常常在亞斯伯格症候群孩子身上出現。孩子會以實情與瑣事對聽眾疲勞轟炸，不顧對方是否感興趣或甚至是否了解。

當我們開始指導交談的形式時，很小心地將自閉症孩童或成人的年齡大小列入考慮，教導他們對同年齡同伴而言合適的交談。例如波特、達格與其他十四歲大的孩子，不會一遇到他們的朋友就說：「你好嗎？你叫什麼名字？你上什麼學校？」青少年的交談較有創意，而且變化較大，較不死板而連貫，比較簡單，和我們常在社會技巧訓練時所教授的正式成人交談結構相當不同。

教導我們的病患發展出有意義交談的這項工作，朝著許多不同的方向進行。我們的工作重點包括整理出恰當的俚語、傳達情緒的反應〔emotional reactions，我們簡稱「急診室」（ER's）〕、表達情感的口語（包括正面的和負面的）、意見與喜好的分享，以及其他許許多多心靈分享的功能與意義等。

對差異的愛好

如果所有人都擁有同樣的想法、情緒反應、喜好及意見，那麼，人際關係可能很快就變得很乏味。分享彼此的相異點，成了使交談更令人興奮的關鍵。大部份的自閉症患者即使已經到達了這一級，有時還是覺得，人們想知道是什麼差異使我們各不相同的念頭很奇怪。在和病患進行治療時，我們必須確定他們不只獲得分享差異的技巧，也了解他人為什麼將人際關係間的差異與共通點看得一樣重要。

我們所治療的大部份自閉症患者，即使擁有絕佳的字彙能力，在描述與溝通他們的情感時，也有極大的缺陷，他們很容易將情緒反應看作非黑即白——快樂或悲傷、生氣或高興，而缺乏許多灰色地帶。這種傾向嚴重限制他們體驗許多微妙情緒反應的能力，而這些情緒反應幾乎是一直都存在於我們的心靈中。因此，我們經常花許多時間教導病患們，認識情緒的程度高低：「我覺得有點累；我有一點擔心；我今天很不順利，但現在覺得好過多了。」

彼得與達格練習感覺與情緒的角色扮演，他們做情緒測驗，接著玩感情版本的「誰想成為百萬富翁？」。遊戲採用選擇題，孩子回答例如「當弟弟製造很大的噪音，害你聽不到電視的聲音時，你會產生哪種情緒？」這一類的問題。一旦他們擁有適當的情緒字彙，在接下來的兩個月裡，我們比較男孩們

對每件事的情緒反應，從小狗（波特覺得很可怕，達格覺得很令人愉快）到弟弟（波特很興奮，達格通常很惱怒）。

在男孩們了解分享情緒的基本概念之後，我們就帶著他們進行探究兩人的意見和喜好的遊戲與練習。他們花了數個月的時間，整理並對照所有想得到的喜好：喜歡的食物、餐廳、活動等等，同時，也比較他們對於各種議題的看法，例如家庭作業的價值、休士頓是否應該舉辦奧運，以及籃球與棒球哪種運動比較有趣等。這些活動漸漸轉變為令人刮目相看的活潑辯論賽，男孩們就以此作為開始交談的主要資訊來源。

內在與外在的世界

我們進行分享感覺與對照感覺的活動時，很明顯看出波特無法了解，某人所表達的情感不見得和他真正的感覺一致。例如，在角色扮演中，我假裝非常生他的氣時，即使是我把月亮吹破了這一類顯而易見的荒唐理由而責怪他，波特仍然感到困惑，並且鼓起勇氣，試著說服我，他沒有做出這種行為。儘管波特現在了解，我們每個人都有一個蘊藏著情緒、意見、喜好和富有創造力想法的內在世界，他卻還不知道，這個內在世界並不一定得和我們在他人面前扮演的外在形象相符合。以下敘述我們所發展的幾項治療目標，目的在於幫助波特了解我們的感覺，與我們展現給他人的外在面貌兩者之間關鍵的差異。

我們回到寇區針對假扮與欺騙這個主題的詩句治療法。有生以來第一次，波特能夠在想像「如果……就怎麼樣？」的思考脈絡下探索自己。一個全新的世界在他眼前展開，他對演戲和布偶戲的興趣因此被激發出來，這是他在學校最喜歡的兩種活動。

區別內在／外在的自我

- 波特將認識到，外在的反應可能不完全代表一個人真實的情緒狀態。
- 波特將理解內在反應與外在反應不同，而且更為重要。
- 波特將透過參照來判別伙伴的內心狀態。
- 波特將會以對方的語調與臉部表情作為參照點，區別善意的玩笑與惡意的中傷。
- 波特將顯示對假扮與欺瞞的了解。他將能假裝做出不同於自己真實情感的情緒反應，並且，當伙伴表現出類似的假裝行為時，能做出正面的反應（例如，「我要把你殺來吃了！」）。

值得注意的是，我們練習假扮活動的方式，和之前開始練習想像活動的方式類似——從具體和可見的世界，轉移到內在的感覺和情緒。先前的「假裝事實」遊戲被男孩們替換成另一個叫「我是誰」的假扮身分遊戲。兩個男孩在假扮新角色時輪

流採訪對方。「成為另外一個人」的經驗，幫助波特和達格更能鑑別出假扮和欺瞞的程度，特別是在內心世界。

一旦男孩們更能接受這些新的概念，我們就把重點放在欺瞞以及想像中的愚蠢事物兩者的混合上，這樣可以幫助波特和達格開始了解「故意」發生的假扮與想像，與惡意的及可能造成傷害的假扮與想像之間的差異。

在假扮與想像的概念深植於波特和達格心中之後，我們希望他們了解，有時人的假扮不只是表現在物質層面上，也同樣會在情感層面上。我們發現，在向自閉症孩子們介紹廣泛的、觀念上的想法，例如欺騙，比較有效的方式是，先從物質層面的例子開始，在孩子們了解之後，才逐漸移向感情、情緒與想法等範疇。

心智的重要性

當心靈分享成為孩子互動的首要動機的那一刻，第五級的最終發展階段就此開始。假使能夠精確指出它開始於某個特定的時間點，縱然將有所幫助，我們卻發現，這個階段通常會在好幾年的時間裡逐漸發展出來。然而，當心靈分享成為主要的行為動機時，我們通常會在交談進行的流暢程度中看得出來。交談所呈現的流暢節奏，就如爵士二重奏一般，為了趣味而相互碰撞。孩子一旦達到這個階段，我們的治療就專注在以下的

目標。

第五級心智的重要性的治療目標

- 孩子體認到，思想、感覺與想法是經驗分享的關鍵元素，並且，有高度意願分享以上的內在狀態。
- 孩子以與他人分享思想與感覺為目的，反思自己的思想與感覺（自我參照）。
- 孩子體認到，藉由判定他人行為的理由（意圖），增進對他人了解的重要性。他也體認到，解釋自己的行為動機，以便幫助伙伴了解他的意圖的重要性。
- 孩子將他人的經驗與自己生活中相似的事件連結，並將他的反應與有相似經驗的人分享。
- 孩子能分辨「故意」或「不小心」行為的不同。他根據對方的動機，對同樣的行為做出極端不同的反應。

以下是關於羅傑的例子，就是那個在第三章曾經簡短提到過聰明但絕望的年輕人。在下述對話發生時，他正開始高中高年級的課程。他是個聰穎且才華洋溢的音樂家，但沒有半個朋友，迫切渴望真正的情感交流。羅傑在交談話題的製造、機智的回應，以及他可以做出相信社交伙伴一定愛聽的「冒牌」的關切回答等等方面的才華，實在相當不可思議。諷刺的是，就是幫助他免於受嘲弄、獲得安全的匿名感，以及表面上被他人



接受的這些技能，使他沒有力氣反思自己的想法與感覺，或在想出他下一個正確回答之餘，真正去思考他該對伙伴所說的話做出何種反應。羅傑和我開始進行移除這個障礙的困難工作，致力於心靈分享的簡單但真誠的方式。在數個月裡，我們僅僅將談話限制在我們稱之為UP's與ER's——獨特知覺（Unique Perceptions）與情緒反應（Emotional Reactions）相關的主題上。我們暫時將羅傑掌控自如的所有一般會話中的繁文縟節，以及所有我們認為不符合純粹心靈分享的任何問題、陳述與其他語言，都擋在一旁。我們的交談就像以下的簡短例子。

羅傑：我想住 在一個熱帶小島上。

史提芬：有時候，我只想住在另一個星球上。

羅傑：我想知道，除了地球之外，是否有生物。

史提芬：我想要一隻恐龍當寵物。

羅傑：你真奇怪。

史提芬：對，怪極了！

羅傑：我真的很想找到完美的女人。

史提芬：我真的很想找到完美的冰淇淋蛋捲筒。

羅傑：食物真是最棒的發明。

史提芬：我想找一本完美的書來讀。

羅傑：是啊。

史提芬：說真的，我想要一個個人專屬的炸彈暴徒。

羅傑：那我想以私人用途的名義跟你借來用。

史提芬：我想要一台裝滿炸彈的B1轟炸機。

羅傑：我想統治世界。

史提芬：我想，我會把我的飛機裝滿冰淇淋炸彈。

羅傑：最好有31冰淇淋的各種口味。

即使是數年後的今天，羅傑仍持續經歷著人際關係發展的起起伏伏，他有所突破，但同時也絕望地認為，無法實現與他人進行深入情感交流的夢想。羅傑體會到他在社交方面仍是個孩子，即便他有一顆成人的心智，還是經常對於人際關係發展過程必須如此緩慢而感到沮喪。羅傑在上大學之後，寄給我以下這封email。

「今天晚上我有了另外一項突破，我覺得應該讓你知道。我最近遇到一位女孩，她是某個社團成員，因為某種原因，打扮得很奇怪出現在我的宿舍前面。我停下來問她怎麼了，而她回答我的方式中，有某種東西引起我的注意，激發了某種直覺，好像我沒辦法控制似的。我決定跟她多聊聊，我問了她的名字：平常的我會因為嚇呆了而不這麼做，但我的欲望淹沒了我的恐懼。我們各自向不同方向離開，但這沒關係。因為重點是，我基於自己想要認識一個人的欲望而開啓了

社交接觸，不是因為知道這是一件正確的事才去做。我甚至進一步去思考這段交談，並且開始去想，將來要用什麼方法向別的女孩子介紹自己。你明白這代表什麼嗎？社交功能！就像你曾告訴我，其他孩子花上幾千小時與其他人相處，想辦法讓自己和他人配合。我開始明白，我設計來保護自己不受外界傷害的這些慣例，是多麼平凡而無趣。此外，就在短短的一瞬間，沒有人再讓我感到害怕，每個人都有那麼點道理，我變得較不擔心我說或做的每一件小事情；即使我出說或做出某些奇怪的事，至少那是我說的，至少我可以試著這麼告訴自己。」

羅傑渴望與他人有情感上的連結，雖然在嘗試的同時，他懼怕其他人會感到厭惡，或甚至更糟的是，嘲笑他所能做的是那麼有限。儘管他如此害怕，羅傑對於真正人類關係（他稱之為某種直覺）的強烈需求戰勝了他的恐懼，驅策他冒著被拒絕的危險，迎向未知的世界。

第五級活動範例

詩的提醒：肯尼士的作詩活動，在他精彩的著作——知名的《玫瑰，你的紅色是哪兒來的？》一書中有詳細的描述。假

如孩子會認字，我十分推薦這個活動——至少在一開始的時候；可以用電腦鍵盤來做練習。如果孩子打字技巧不熟練，可以請治療師負責所有打字工作。

交談網球賽：這是個簡單的活動，能讓病人了解到，一段交談需要參與者雙方共同調控主題與題材的協調，以維繫交談的和諧。以下是活動進行的方式：

向孩子解釋網球比賽，強調比賽的目的不是打敗對方，而是持續地打球。將球（交談）持續打五分鐘的人就贏了！做一張紀錄得分的計分表。這個遊戲通常需要三個人一起玩——兩個球員和一個裁判。

1. 一個人先「發球」。他會說或是問對手某件事情，如果他問的事情對方感興趣，他就得到一分；如果他說或問的事情對方沒興趣，他就失去一分。
2. 第二個人「接球」。他必須回答第一個人的問題，他的回答不會造成得分或失分。接下來，輪到他用自己的敘述或問題來「發球」，如果他說或問的事情，和對方所說的相關，而且讓對方感興趣，他就可以得分。
3. 在簡單的「發球」之後，雙方進行交替接球，持續打「球」，掉球的人就會失分。交談接球必須跟一開始發球時的話題一樣，偏離原本主題的回答將使球員失分。

假扮情緒練習：如本章所提到的，有一些架構可以用來幫助孩子探索假扮與欺騙的各個面向，這些活動對社交發展以及



促進靈活的思考都很有幫助。一個很適合的初步活動是：「你可以看得出來我真正的感覺嗎？」孩子們練習以字詞描述一種感覺的同時，以非語言行為表達相反的情緒（例如，輕聲細語，笑著用友善的態度說「我恨你」）。其他的孩子必須猜出哪種情緒才是真實的。

附說明的紙板／棋盤遊戲：我們希望孩子在第五級裡，學會將遊戲及其他活動作為進行交談的背景。我們首次在療程中引進紙板遊戲與西洋棋（仍然不能使用電腦遊戲），教孩子一邊玩遊戲，一邊進行一場主要的交談。遊戲開始的方式和大富翁一樣，每次遊戲者抽一張牌或下一步棋時，他必須抽一張特別的「交談卡」，卡片提示他用言語表達對伙伴的好奇。級數低的孩子當然也可以玩這個遊戲，但如果孩子對伙伴沒有真正的好奇心，活動就無法繼續下去，也就無法發揮功用了。

Chapter XI | 真正的朋友

第六級

當某人感受到我們對他的同情、了解，並且關切他的幸福時，我們最渴望見到的，就是這個人眼裡閃耀著快樂的光芒。此時此刻，某種美妙與性靈的感覺在這兩位朋友之間交流。就在這一刻，生命有了價值。

唐·馬紀斯（Don Marquis）

是什麼讓生命有價值？當我們質問人生的價值何在時，大多數人都會回答，那是我們對彼此的關心，以及為我們帶來真正快樂與滿足的持久人際關係。這些關係可能是配偶、孩子、家人、朋友、組織、社團或是同事，他人成為我們認同不可或缺的一部份，我們透過共同擁有的過去，以及可期待的未來，聯繫在一起。我們無法想像，被剝奪這些重要人際關係的人生將會如何，然而，這就是發生在自閉症患者身上的情形。

第六級的人際關係功能與其他級不同，它比較模糊，有著因人而異的高度個人化發展狀況。一旦患者學會以不同方式分享他們的心靈，我們的角色就不再是老師，而變成顧問或嚮導，我們設法幫助他們了解，將自己的人生以各種不同的方式與他人融合的價值所在。這種人際關係上的聯繫，能夠讓他們感受到新的經驗分享觀念；即使他們是獨自一人，經驗分享的強大影響力，仍然可以讓他們在情緒上與他人聯繫。

我們雖然發展出第六級的概括指導原則，然而，每個人都有其獨特的進展方式。本章所介紹的自閉症青少年各自為第六級的不同階段所努力，為了達到探索親密感覺的最終目標，每個人都有數年勇氣可嘉以及堅忍不拔的奮鬥歷史。當你讀著他們的故事時，可能會使你想起你所認識的其他人——其他非自閉症的青少年，同樣為了尋找自己的一片天空而掙扎著，為了了解自己以及如何融入環境，努力界定他們的性格，找到能夠了解他們的人。第六級的療程不只是與自閉症有關，這是一段我們都曾經歷過的旅程，一路上充滿高潮與低潮、成功與失敗。許多人愉快地踏上這個旅程，然而對另外一些人來說，這卻是場永不停止的奮鬥。對自閉症患者而言也是如此。在第六級中，我們所有人都共享企圖發現自我，以及如何融入周遭世界的共同目的。

第六級各階段與其治療目標

階段二十一：獨特的自我

- 為了更清楚定義獨特的自我概念，樂於發現自己與他人
的相同點與相異點。

階段二十二：團體的歸屬感

- 重視自己作為特定團體成員的價值，並將其視為認同重
要的一部份。
- 時常參照團體成員，由此判定自己的行為是否具有增強
作為團體一員所需的正面影響。

階段二十三：伙伴情誼

- 重視可以分享興趣、活動與過去人事物的伙伴情誼。
- 判定哪些行動可以增強朋友想與自己相處的渴望。
- 時時參照朋友，以判別雙方的友誼狀態。

階段二十四：歷久不衰的友誼

- 友誼主要是以抽象原則為基礎。
- 藉由過去的共同經驗、信賴以及忠誠，而了解交情不深
的玩伴與親密友誼間的差別。
- 對於如何獲得與維持友誼有明確的了解，有令人信服的
理由信任並重視朋友。



- 經常參照朋友對這段友情的感覺。
- 為了加強友情的聯繫，在互動之餘，預先考慮到朋友的需要及渴望。

認同感

正如我們在第五級最後所談到的，執行這一級情感諧調功能的自閉症患者，需要有組織以及有整體性的自我概念。處於這個階段的患者，對於自己的了解是零星的，沒有真正整體的認同概念。他們常說，要辨別哪些是自己的想法、信仰與喜好，哪些又是來自父母的，和其他告訴他們什麼是正確的、或他們的觀察是什麼的人，是很不可能的。我們不希望病患的人際關係是建立在為了討好伙伴而刻意設計的反應上。因此，與其埋頭苦苦練習如何協調，我們從第六級開始，協助孩子了解自己有哪些與他人不同的特點，學習能夠讓自己將獨特的認同感抽離出來，並判別哪些是以代表自己特質的方式來思考。

我們繼續使用寫作與交談激勵他們發現自我。孩子們探索感覺、喜好與心靈更深層的領域。在活動過程中，我們引入執行功能（Executive Functioning）——這是運用心靈反省我們先前的行為，與將自己投射至未來想像的一項能力。布魯斯·潘寧頓（Bruce Pennington）等研究自閉症的專家，已經提出令人信服的證據證明，缺乏執行功能是絕大部份自閉症患者的主

要缺陷。在第一首「執行功能式」的詩中探險，波特回到了過去，它的標題是「生命之詩」。在詩中，波特第一次思考自己在過去的人生階段中是什麼樣子，同時，體認到自己將會隨著時間持續改變。

生命之詩

以前我是個演員

但現在我是個操縱木偶的人

以前我上小學

但現在我上初中

以前我喜歡菠菜

但現在我不喜歡

以前我有一位保母

但現在沒有了

自閉症患者通常比較容易察覺並了解過去／現在之間的關係，這是一個實體的存在。過去的事件是可觸知的，現在的也是。然而，對自閉症患者而言，過去／未來之間的關係常常充滿了困惑與不安全感。在下一首詩中，波特試著想像自己可能的未來，

過去的事件是可觸知的，現在的也是。然而，對自閉症患者而言，過去／未來之間的關係常常充滿了困惑與不安全感。

他試圖思考從事不同的職業會是什麼感覺。詩中顯而易見的幽默感，反映出波特在過去不到一年的時間內，建立起的喜悅感、自信心與想像力的運用。假如你更用心地讀這首詩，你會察覺到，它也反映出波特身為自閉症患者逐漸顯現的自覺，以及憂心自己為了在未來人生中獲得成功所必須面臨的挑戰。特別注意，每個可能的職業選擇都伴隨著災難。

到處搞破壞

我去義大利餐廳

因為我是廚師

但是我拌入太多義大利麵條

我去超級市場

因為我是採購員

但是我把購物車撞壞了

我去中學

因為我是校長

但是學生向我丟食物

我去牙醫診所

因為我是牙醫

但是有人咬我的手指頭

我去百貨公司

因為我是售貨員

但是有人把我炒魷魚了

這樣的自我探索，促使我們的某些患者願意面對他們認同的主要部份——他們的自閉症症狀。例如達格，兩年前，他決定寫一篇關於「廣泛性發展障礙」(Pervasive Development Disorder, PDD) 的文章，發表在我們的刊物上時，自閉症對他而言，逐漸變得不只是一個標籤。達格寫這篇文章的目的，是為了鼓勵其他青少年患者。在文章中，他回溯了自己艱難的過去，以及為了學習重視與家人及朋友的關係，所跨出的步伐。

而布萊恩對於自身缺陷的了解，發生在某天與他爸爸穿過他們最喜歡的遊戲場時。他們遇到一個和布萊恩年紀一樣大的男孩，他當時是十一歲，表現出許多典型的自閉症行為，如拍打及模仿別人說話。從沒有看過這種人的布萊恩問爸爸：「爸，那個男孩怎麼啦？」他的爸爸謹慎但誠實地將那男孩的問題以及病名解釋給他聽。看著那看起來行為怪異男孩的背影，布萊恩回答爸爸：「爸，所以那就是我的毛病，是不是？」

我們發覺到，一旦自閉症患者正視他們的障礙，他們會喜歡談論它對於他們產生的個人意義，並且回想他們所做的努力。我們所治療的三個青少年——達格、傑德與班傑明，受邀

我們發覺到，一旦自閉症患者正視他們的障礙，他們會喜歡談論它對於他們產生的個人意義，並且回想他們所做的努力。



列席一個亞斯伯格症的專題討論會。以下的對話中，顯示他們試圖了解自己障礙；而有意願參與當地支援團體最近所舉辦的小組會議，更強調了他們嘗試的努力。注意對話中存在並且持續進行的自我探索。

班：「我在會議上緊張死了。看著那些大人對我提出各式各樣的問題，實在是……」

達格：「我在那裡告訴他們我過去的生活，以及將來打算做什麼。這些話我已經跟別人講過好多次了，但是，突然我說了些之前從沒有告訴任何人的事情。我很高興去參加會議。每個人都說我表現很好。我們都是。」

傑德：「你忘了告訴他們，你要變成鷹級童子軍了
(譯注：美國最高一級的童子軍)。」

達格：「我不想太臭屁。」

傑德：「亞斯伯格症的好處之一就是，你可以接觸到某樣東西讓你大開眼界，你每天都可以學習。」

班傑明：「我好像看出一些模式，一旦我發現模式，我就可以搞懂這些事情。我就知道要說什麼，什麼時候該說，而什麼時候不該說。」

達格：「弄懂了模式之後就照著去做。現在，我可以很快就把事情搞定。之前當我認為我發現一個模式

時，我會一直跟著這個模式走。我不會去找類似障礙物的東西——只要稍微不同，結果就變得很糟。好幾次我都被搞得很慘，後來我終於了解，事情永遠不會一成不變的。」

班傑明：「你學會怎麼搞懂事情。這次是這個樣子，下次還是這個樣子，然後你就曉得基本的部份都是不變的。」

傑德：「然後你再去做調整。」

對過度分析與戲劇性事件有獨特偏好的羅傑，比我們所治療的其他人花更多時間精力試著了解，他的行為中哪些是亞斯伯格症的結果，哪些又只是他的性格所致。在夢想著如果沒有亞斯伯格症，他的社交關係會如何的同時，他致力於克服使他對情感人際關係裹足不前的障礙。羅傑所教我們的自閉症經驗，比我們所有人好幾年的閱讀與研究的總和還要多。

在以下的段落，羅傑談到他為了成為一個真誠的人，以及將自己從主導他反應的社交劇本中解放出來的奮鬥過程。在大學的第一年，羅傑發現，多年來，他用以避免受到他人嘲弄的劇本化人際互動，如何剝奪了他的情感人際關係。

那個故事的重點是，我並沒有學會如何停止對人的恐懼。我滿腦子都是這件事，這使得我不再是我自己，

我一句話也不說。更糟的是，有時候，我根據自己是跟哪種人在一起，而替所有的事情打草稿，這樣我才
我最不想要的就是跟別人不一樣，我不想做個怪人。有時，我準確計算自己的行為，好確定自己不會是個怪人。

不會顯得鶴立雞群。我最不想要的就是跟別人不一樣，我不想做個怪人。有時，我準確計算自己的行為，好確定自己不會是個怪人。我會做些原本不

會做的事，這些事摧毀了我發展自我的所有能力。

我發現問題在於，有太多額外的刺激對我疲勞轟炸，我無法分別哪些是有趣的，哪些不是，因此，我學不會依自己的喜好來調整外在環境。所以，我開始照慣例做事，因為我知道人們對我有某些期待。更重要的是，我想要為周遭的人做點事，因此，我會為了加入交談，而做出孤注一擲，甚至常常是不恰當的嘗試。我想我還不明白，當我終於做我自己的時候，某個地方的某個人會認為我很怪。因為我把這個念頭放大一萬倍，我從來沒注意到別人說：「哇！這真有意思。」有時候，我告訴自己，因為他們認為那很有趣，表示他們在某方面有缺陷，就跟我一樣。

即使羅傑遠在他的學校裡，我們還是能常常用email和電話保持聯絡，和他一起進一步了解他的認同問題。對於那些不

在中小學裡，有了工作或離家上大學的病患，我們通常會依照符合他們特定需求的一對一時間表進行治療工作。我們初期的治療課程包含大量的遊戲及練習，然而，協助病患了解第六級的概念，通常是透過持續的團體治療、書寫溝通、詩與故事的創作或私人的治療時段。

我們幫助羅傑鼓起勇氣，冒險做到真誠的情感表達，即使這意味著，羅傑可能會被當成「奇怪的瘋子」，這是他終其一生想辦法避免的事情。請注意，羅傑所感受到的不確定性、絕望與困惑——這和任何一個試圖塑造認同感的青少年並無二致。然而，由於自閉症患者的社交關係障礙，這對他們是一項更加有挑戰性的任務。

羅傑：「上學期有幾個女孩對我做出肢體挑釁的動作。我走出去，單獨留下她們，但我不會對她們的侵犯有任何反應。之後，我聽到有人談論我，我不希望別人談論我。有一天，走在走廊上時，我伸手去抓我的腿。有個傢伙不停說我是豬頭。你進退兩難——要不就想盡辦法「融入」別人，最後落得個徒勞無功的下場；要不就是做你自己，然後讓某些人把你看成瘋子。我到底該怎麼辦？」

你進退兩難——要不就
想盡辦法「融入」別
人，最後落得個徒勞無
功的下場；要不就是做
你自己，然後讓某些人
把你看成瘋子。



葛斯丁醫師：「每天早上醒來時說：『今天有人可能會認為我是個奇怪的瘋子，我不在乎。』」

羅傑：「我為什麼會對我想得到的東西感到沮喪呢？」

葛斯丁醫師：「你以前想要（融入他人），但現在不想了。這是你以前保護自己的方式。」

羅傑：「與其跟認為我是瘋子的人說『去你的』，我放棄了自己，所以，我不為自己辯解——我又變得一無所有。」

葛斯丁醫師：「我要你每天早上醒來的時後做個決定：不要讓別人注意到你，做個布景，或是冒著被看成瘋子的風險做你自己。」

羅傑：「我覺得，你可能甚至比我自己還了解我是怎麼回事。謝謝你剛剛對我的提醒，因為現在我很快就發現你說的都沒錯。或許我和人接近的理由是錯的，我甚至不能以情緒體驗為基礎追求人際關係，現在我真的明白了。問題是，我有沒有勇氣做些改變呢？我認為我有。我願意經歷各種有如在地獄般的痛苦，假如這樣做，能夠產生現在的我不允許自己擁有的真誠感情。這將是『追尋自我』的最高準則，就在昨天我才了解到，我對於自己可能是怎樣的人一無所知。我只知道，我是瘋狂的科學家、是飢渴的藝術家、是運動員——或任何人——藍調草根演奏家、古典音樂演

奏家、搖滾樂演奏家，有成千上萬個不同的可能性。

既然在青少年時期我封閉了自己，我從沒有機會探索我對這些事物的感覺，現在該是有所行動的時候了。

就是現在！」

團體的歸屬感

參加治療團體，可能是我們接觸過的自閉症患者一種主要的集體認同來源。團體成員之間發展出強烈的忠誠意識，並且分享彼此的過去。他們也舉辦聚會，或常常一起出去吃飯。當然，治療師們也與他們共享終生的親密聯繫，我們與許多病患共度的時間長達十年以上。

我們所治療的第六級病患，無疑相當重視他們數年下來煞費苦心建立起的親密情感關係，每個人都找出不同的方式建立長久的人際關係。被領養的達格沐浴在大家庭溫暖的親情裡，他從來不忘時時與家族長輩與平輩們保持聯絡。他最近開始領悟到他妹妹的心情，他的亞斯伯格症使他多年來忽略她的存在，或是對她非常不友善，他決定找機會補償她。

我們的某些病患找到其他傳統的方式參與團體，發展他們的集體認同。達格的方式是決定成為正統派猶太教徒。達格的父母一開始認為，宗教對於他的人際關係有所阻礙。在達格的

成長過程中的確如此，例如，在和非教徒同學共乘時，他規定車上只能放猶太教音樂。然而，在其他時刻，宗教的組織讓達格更能了解自己。宗教讓達格與他人分享共同的文化與儀式。最後，完美無誤地進行猶太男子成年禮儀式，體現了達格對猶太教信仰歸屬感，為他贏得周遭人的尊重。

達格與卡特兩人藉著加入童子軍找到認同感。現在十八歲的卡特最近才取得鷹級童子軍的勳章，小三歲的達格希望他不久後也能拿到。卡特在他語重心長的授勳儀式演講中，誠懇地感謝所有曾經幫助他達到目標的人。他表示，他真正體會到許多人為了幫助他取得勳章所做的努力與犧牲，他由衷感謝他們，並且對於能作為這些人中的一份子與有榮焉。

友伴情誼

我們的治療團體通常是某些病患第一次有機會發展出真正友伴情誼的地方——孩子在這裡了解並感覺和自己分享興趣與想法的伙伴之間有種特殊的聯繫。在這個階段，我們開始積極進行所謂的社會認知（Social Cognition）訓練。我們鼓勵病患了解以下幾點：

- 友伴情誼需要持續的付出與維護，否則將會失去它。
- 伙伴們用心發覺其他人的喜好與厭惡。
- 伙伴們積極表現出感興趣與熱忱的態度。

- 伙伴們對於彼此的聯繫保持溝通狀態。
- 即使伙伴不在身邊，另一個伙伴也會想到他——「我要幫強尼把這塊糖果留下來，他很喜歡這種糖果。」

達到這個階段的孩子們，不僅覺得擁有一位伙伴是多麼有趣，同時也感受到，看著別人跟他們的朋友玩耍，而自己卻沒有同夥的朋友，是多麼的寂寞。自閉症治療過程中一項悲哀的事實是，進步最多的病患同時也最敏銳地體認到——有時會因此而沮喪，他們的缺陷以及與其他人不同的地方。

卡特與傑德是兩個在亞斯伯格症治療團體中相處了好幾年的青少年，他們倆成為好友。去年夏天，他們在我們的兒童夏令營裡當輔導員，這個夏令營的成員大部份是自閉症患者。這兩個同事經常在一起分享他們工作上的甘苦。

傑德：這些孩子大部份都和我們的問題一樣，而且大部份都有語言障礙。

卡特：我這裡的孩子是過於執著某件事情的那一類。好比說，他們會全神貫注做一件事情，一做就是好幾小時。你沒辦法讓他們做其他事。

傑德：我們也面對同樣的問題。一個孩子一直玩拼圖，另一個是玩積木。

卡特：我們這組的孩子什麼情形都有。

傑德：有一個叫布萊德的小孩，假如他帶了一輛玩具

車來，而我們把它拿走，他會哭半小時。我們甚至還幫他計時。

卡特：我們這裡也是。我們去戶外的時候，喬治會大哭和尖叫。喬丹惹到每個人，然後，在別人很生他的氣的時候，他會哭起來。

傑德：聽起來，跟我這裡的狀況差不多。

羅傑在大學裡為他的人際關係而掙扎著，他不讓自己信任同學，使他們成為他的好友。在以下的敘述中，他分享了學習擁有自己真誠情緒的快樂，以及他還無法做到將這些情緒，以他最渴望的自然、流暢的方式與新朋友分享的沮喪。

我在這裡最要好的朋友吉姆，和我有類似的童年時光，但原因不同。他不和其他孩子玩，他對他們很壞。有一天，他忽然覺悟到他對其他人的態度不好，而開始對他們友善起來。他一點也不想要使別人印象深刻。我常常去他房間，但是到那裡時，我覺得我侵犯了他的空間。我很害怕別人會說：「你幹嘛一天到晚來這裡呢？」吉姆讓我覺得，我是個很有趣的人。對於我會做的某些事情，他感到十分佩服。他完全搞不懂我怎麼會有這樣的記憶力，我的某些能力特別引起他的注意。但是，我不知道我是否覺得我們是朋

友，我懷疑我有任何這樣的感覺，我不知道我能不能跟別人交朋友。

吉姆總是做這件哥兒們間聯絡感情的事——嘲弄每個人。他說，我年紀較小的時候，把這件事情看得太嚴重了，但現在我已經接受它。我開始明白他的意思。當我開始讓其他人知道我受得了（他們的嘲弄）時，他們和我的關係會更進一步。我表現得更像我自己，這樣容易些。這時候，我可以看出宿舍裡每個人的個別差異。我總是覺得他們亂七八糟，而我不屬於他們。這次，與其一直在意他們怎麼想我，我開始去想我要的是什麼，以及我可以為他們做些什麼。

當吉姆下載一大堆的任天堂遊戲時，是我覺得和他最投機的時候。我們一起玩任天堂，不停地說話說到早上五點。我腦子裡充滿了這個極度奇妙的經驗，我敞開心胸了，我熱愛一件事，而且我記得那是什麼。

你曾經叫我想想，我能為朋友做些什麼事。我覺得，我對別人很好——但這是害怕嗎？我對吉姆很好奇，但不是在我跟他在一起的時候。我在他回家之前跟他見面，而我沒有一次想要假裝什麼或是模仿別人的想法。這是好事。壞的是，我可以

我可以感覺到他是一個真實的人，有他自己的感覺，當他說話時，我可以感覺到他打動了我，這是我以前從來沒有的感覺。這讓我不自在……

感覺到他是一個真實的人，有他自己的感覺，當他說話時，我可以感覺到他打動了我，這是我以前從來沒有的感覺。這讓我不自在，而且我發現，其實在他面前，我沒辦法做我自己。

在下一段文字裡，羅傑提到關於另一種友誼的第一次經驗。他描述他遇到席拉的情形，他和她曾有一段很短的浪漫關係。羅潔第一次體驗到欲望與嫉妒。總是過度分析每件事情的羅傑，一反常態，流著眼淚做出非常情緒化的反應，雖然他不知道為何如此。

我又跟席拉說話，這次我決定不要退縮，不管內容是什麼，都盡量交談。她跟我提到她的某種挫折。我們開始聊起這件事，而我幫了她，這麼做的感覺非常好。今天下課之後，我看到她跟別的傢伙在一起，他的手搭在她肩膀上。出於某種理由，我覺得極其沮喪，即使我知道我們之間的關係早就不存在了。某種感覺席捲了我。我坐在沙發上，我第一次哭了；我控制不了自己。我不知道我的哭泣從何而來，它就是發生了。突然間，我感覺到眼淚從兩頰滑落。

持久的關係

在第六級的最後一個階段裡，我們的治療重點在於更抽象的原則，如忠誠、信任與正直等等。我們輔導的青少年與成人，開始將友誼視為與他人分享過去與可能的將來，而不只是分享此時此刻在做的事。我們以幾種方法幫助他們區分不同程度的親密感；從玩伴到同夥，到好朋友，再到最好的朋友，或甚至更加親密的關係。治療師們會與許多患者共度多年時光，有些患者會把我們看作好朋友。達格很愛說，他小的時候對我們的態度多糟；波特和我把幾年前在我們治療團體發生的事情寫成故事；即將結束治療的卡特，懷念與我和他的朋友們一起共度將近十年的光陰。

當羅傑遠在大學裡，獨自為了解人際關係而奮鬥時，卡特、傑德和班傑明因為有彼此的支持而覺得自在。注意在以下的對話中，他們的人際關係發展是如何輕鬆。班傑明是其中年紀最大的，他是大學二年級學生，而傑德與卡特都是即將上大學的高中准畢業生。兩個較年輕的男孩仰賴班傑明——他們成熟的朋友向他們保證，患有亞斯伯格症的人也可以在這條人生道路上通行無阻，而且他們的人際關係，特別是和女孩子們的，不會像過去一樣那麼痛苦。

卡特：「茱蒂認為我還想追她。」

傑德：「拜託喔。」

卡特：「她在電話裡說：『我愛你。』我跟她說，我覺得我們只是朋友。她說：『是啦！我們還只是朋友。』我說：『對。』」

傑德：「天啊。我真替你難過。」

班：「就是啊。跟女孩子相處，你得聽她們說話，解決她們的問題。」

卡特：「等我上大學的時候，情形會完全不同。」

傑德：「我爸媽說，等我上大學以後，我會跟我女朋友分手。我說才不會。假如我要跟她分手，我現在就會分了，因為我們已經在一起一個月了。」

卡特：「我說，你上大學的時候，最好沒有女朋友。」

傑德：「是啊。」

卡特：「我不曉得高中跟大學到底哪裡不一樣。」

傑德：「在高中，如果你沒有女朋友，那你就什麼都不是。」

班：「大學的標準就不一樣了。他們不搞這一套，這不是什麼了不起的事情。」

卡特和班同時說：「真棒！」（他們互相擊掌。）

班：「假如你沒有女朋友，別人還是會覺得你是個好人。」

傑德：「直到十五歲以前，我都對女孩子沒興趣。在

高中，我剛好碰到一個傢伙教我怎麼去追女孩子。」

卡特：「十一年級的時候，我開始有點搞懂了。快得很。」

傑德：「我花了上高中的所有時間，去處理社交這玩意兒。」

班：「我直到高中畢業才弄清楚這回事，它有點像是慢慢發生的。對我而言，情況是越來越好。我覺得自己和男孩子比和女孩子更容易相處。以前正好相反，直到大學第二年，情況整個顛倒過來。」

卡特：「這些事發生在高中是有點道理的。從八年級開始到高中以前，女孩子們還沒有很嚴重的成群結黨的情形，每個人都是自己晃來晃去的。上了高中，他們就弄出了所謂的『祕密消息』，你曉得嘛，就是『我們什麼都知道，你卻不知道』，然後，他們開始排擠他人。當我開始跟女孩子在一起時，我突然覺得很害怕，就好像我只是想跟她們說話，都可能受到傷害。」

班：「我爸跟我說，高中會比初中好一點，但我一點也不覺得。」

傑德：「我認為，初中可能比較容易，初中不像高中有那麼多黨派。」

我認為，初中可能比較容易，初中不像高中有那麼多黨派。

卡特：「初中對我來說比較痛苦，我完全不投入。到了高中，我必須趕快讓情況好轉，我得振作起來，這很難適應。大學第一年最糟了，之後就比較好。」

傑德：「有人很喜歡高中生活。」

班：「但是，他們是那些曉得這一切都是怎麼一回事的人。」

卡特：「就是那些人讓我沮喪得要死。」

班：「剛上大學時，我也是這樣。我沒像以前那樣猛讀書，因為我比較適應了。上了大學，你可能要重新調整自己。我寫了一篇英文課的作業，我覺得這可能是我這輩子寫的最棒的一篇作業。我交上去之後，卻拿了個D。我想『天啊！這是怎麼搞的！』大家都說這個老師的課很好過。我想，『我真的適合上大學嗎？』之後，我經歷了一連串的災難。最後，我終於在學期末拿到B，但是我多寫了幾篇報告，才把D給抵銷掉。」

卡特：「是不是因為在高中一學期教的東西，就是爲了一次期末考，在大學就完全不同了？」

班：「就寫作來說，在高中的作業裡，我可以犯幾個文法錯誤，沒什麼大不了的，可是在大學根本不是這麼回事。如果你文章裡的起承轉合寫得不好，他們會把它撕掉，即使他們知道錯誤在哪裡。」

卡特：「我有點怕上大學。」

傑德：「我也是。」

卡特：「對。但是你知道嗎，我不知道怎麼做，但我知道，我們將會以某種方式一直在一起，好像我們會永遠是朋友。」

傑德：「沒錯，我知道你的意思。就是即使我們往後二十年都不再見面，我們還是會以某種方式互相聯繫。」

卡特：「是啊，我知道。就好像我們擁有某種把我們結合在一起的東西。」

傑德：「沒錯。正是這樣！」

當男孩們傳達出他們朝未知的旅途前行時的恐懼，他們同時也知道，無論他們在哪裡，他們不會是全然孤獨的。他們覺得和好友之間的情誼是永遠的，即使他們還不確切知道為什麼。傑德和卡特會上不同的大學，但他們與彼此重申永久的關係，並且藉此了解，他們已經創造了一種超越時間和空間的特殊情緒連結。

毫無疑問地，在第六級之後，仍有更進一步的人際關係發展階段。在普通的人際關係發展中，青少年持續學習他們的各種角色與責任，年輕人開始探索親密關係的世界。我們每一個到達第六級的病患也是如此，我們滿心喜悅地知道，他們將能

夠在沒有我們太多指導的情況下，繼續為人際關係努力。離開我們時，他們已經具備了完善的社交與情緒發展的工具，準備在往後的人生中，充分體驗形形色色的人類情感。

範例活動

團體聚會和慶祝活動，是第六級活動最常見的一部份。青少年自己的碰面場所和活動，而運氣好的話，治療師有時候會受邀參加。

團體日記：我們鼓勵我們的團體保持記團體日記的習慣，記下他們的經驗分享。當新成員加入時，我們會簡短朗讀團體的歷史。

個人日記：我們通常鼓勵小組成員以類似團體日記的寫作方式，寫一本個人日記。

未來的夢想：我們常常讓團體成員彼此分享各式各樣未來的情節。例如，「如果你們在二十年後相遇，你認為會發生什麼事？」我們也鼓勵小組成員分享，並且對照他們對未來的夢想，同時說出當不再成為團體的一份子之後，會如何維繫彼此之間的關係。

友誼測驗：我們有時會使用一個條列式的問卷，作為向孩子們解釋如何區分朋友和玩伴、同夥之間差異的開場白。孩子列一張好朋友的名單，然後提出證據，證明他們的朋友可以通

過「測驗」。我們的友誼測驗II如下表。這張表格讓自閉症患者證明，自己符合作為一位好朋友的必要條件。

友誼測驗II

你如何判斷自己是不是個好朋友？以下十個項目中，有幾個是你可以誠實地承認，身為朋友的你真的做到了？哪一項你做不到？是否有其他不在測驗裡的項目，是你習慣用來判斷自己是不是個好朋友的條件？如果你的朋友替你評分，你會得到幾分？（及格的分數是七分）談談你通過測驗或沒通過時的友誼關係，分別是如何。在寫日記的時候，寫下某一段你表現出一位好朋友行為的回憶。你可以在其中加入以下某些或全部的項目。假如你想不出任何回憶，就用測驗中的十個項目，寫出你想要成為哪種朋友。

是 否

1. 我喜歡跟朋友做一樣的事情。
2. 我不介意我的朋友有其他的朋友，只要我們還有時間和彼此相處。
3. 朋友成功時，我很高興。我不會嫉妒或羨慕朋友的成功。
4. 我可以保守朋友的祕密。
5. 我知道朋友特別的、私人的事情，這些事別人



可能不知道，比如什麼事會讓他覺得難過或害怕。

6. 我們的友誼維持了一段很長的時間，即使有時要繼續做朋友並不容易。
7. 我從來沒有對朋友說謊。
8. 我從來沒有在別人面前說朋友的壞話。
9. 我試著真心有興趣知道朋友的想法和感情。
- 10.我只為了讓朋友高興而做些他喜歡的事。

總分

Chapter XII | 後記

開始寫像這樣一本書的結尾時，指出結束正意味著開始，是寫後記的一種老套做法。不管是不是老套，即使那些一路進展到第六級的「明星」患者，他們的人際關係發展才正要開始。就算是成果輝煌的羅傑、達格和波特，在他們達到和非自閉症同儕相等程度前，仍有一段很長的路要走。然而，他們已經感受到個人情感聯繫的內在喜悅，他們永遠不會將自己與他人分享情緒與經驗的能力視為理所當然，因為他們還記得，缺乏社交發展對他們的生活造成的毀滅性影響，他們會繼續尋找通往有意義人際關係的康莊大道。他們了解，交朋友、成為他人的朋友和擁有朋友必須付出的努力——許多非自閉症的人終其一生，都只是以最淺顯的方式看待這些概念。

我們完全不知道他們可以有多大的進步，我傾向於認為，他們的未來是無限的。在形成持久親密友誼、愛情、婚姻與家庭人際關係的路途上，是否會有障礙？可能會，然而，這不會比我們都會面對的尋求歸屬感，以及融入周遭環境的情形更糟。我們相信，長久以來，我們持續關注的羅傑、達格、波特



與其他青少年和青年，他們充滿高低起伏的道路，只是人生的本質。然而，只有時間能告訴我們真相。

同樣的道理，我希望就有心改善自閉症患者社交與情感生活品質的新一波介入行動而言，本書僅僅是一個開端。假如我為你開啓的一趟發現之旅，使你以更驚異與感激的心情，處理與人際關係有關的問題，那麼本書就成功了。

雖然這本書對於我們所使用方法的成功案例，並沒有提出任何有系統的評估，然而，我希望它可能引發學生或研究者對我們的成果進行分析的興趣。我們的評估工具與治療方法的架構相當完整，因此，要判定是否病患達到我們所聲稱的進步非常簡單，所需的只是時間與人力。從我們開始進行這項工作之後的數年間，我們將僅有的少數人力用在直接指導自閉症病患，而非進行研究工作。從某個角度來看，幫助孩子學會參照媽媽的臉，感受他們互動的樂趣，與真正的朋友經驗真誠社交互動的內在喜悅，永遠比記錄數據來得重要。

最關鍵的研究議題之一，是找出治療計劃中區分進步最快與進展遲緩的患者的因素何在。一個顯而易見的因素是，他們幼年（開始治療計劃之前）的人際關係發展到達何種程度。在預測之後的結果時，這個因素比早期語言發展或智商評估更為顯著。另一項有關的因素是，父母是否有意願把人際關係發展看作孩子最主要的目標，並且，父母雙方都能投入冗長的練習活動——特別是在第一與第二級的時候。父母必須有強大的信

心，相信其他技能（如語言）會隨時間逐漸發展，同時，有堅強的意志力拒絕孩子的要求。最後，和任何治療方法一樣，我們會正式決定，哪些孩子適合或不適合這項治療計劃。我們發現，在幼稚園之後開始治療計劃的孩子，與在同年紀仍舊缺乏第一級功能與概念的孩子，可能比其他孩子更適合。

另外一項使得有效研究無法順利進行的因素是，我們的治療計劃所需的可觀時間與精力。如書中所述，許多孩子從學齡前開始參加治療計劃，一直到上大學才結束。一開始，父母必須每個星期花二十小時在家練習治療活動。我們是否能縮短治療的時間與密集度？我們是否能抽取出最有效與最顯著的元素，以便加速治療過程？這些問題亟需更進一步的研究。

如果能判定我們是否可以根據本書所提出的模型，辨別孩子們不同形式的人際關係障礙，將是很令人振奮的。在臨床經驗中，我們曾經看過一些孩子不斷地表達混亂的想法，以及做出破壞性、擾亂性的活動，出於本能地拚命想形成一個不穩定的行為體系。同樣地，在我們治療的孩子中，也有些著迷於創造固定的行為體系，要求其他人遵守一成不變的規則，並試圖控制每個加入的孩子的動作。尼爾最初就表現出許多這類的特徵。我們另外一些孩子的行為，從過度紊亂到過度僵化的情形都有，似乎沒有任何道理可言。我們治療的最後一群孩子（如曼紐爾），顯然在一開始就比較被動，在治療期間最初的障礙較少。

其他有趣的問題，包括比較自閉症孩子和其他功能失調的孩子（如注意力缺陷過動症）的人際關係失調情形。我們的臨床經驗指出，有相當多較為嚴重的注意力缺陷過動症孩子，時常無法表現出情感諧調的共同調控——特別是高層次的情感諧調，並且傾向於快速創造不穩定、混亂的互動。不像自閉症病患那樣，許多有注意力缺陷過動症的人的問題，似乎在於動作的不連貫性，而不是完全缺乏社交能力。在適當的環境下，以及在他們將注意力專注在人際關係上的某些時刻，大部份注意力缺陷過動症的人似乎具有相當複雜的經驗分享能力。

從之前的研究員身分轉變為過去十五年來的臨床醫師，我所換來的是徹底分享病患們的生活。最近我和幾個在我們治療學校裡的學生——有幾個是我長久以來的固定病患，參加為時數天的日間夏令營。在夏令營的第三天，我忽然被三個一臉兇惡的青少年團團圍住，他們都是我從小治療的自閉症患者，但他們從不來會一起在任何一個團體裡。我注意到，他們之前在夏令營裡「鬼鬼祟祟」，但是，他們的行動沒有什麼特別的意思。這下子，他們好像很認真想找個人修理一下，而我顯然成為他們預謀中的受害者。他們一起抓住我，把我撲倒在地上。他們不懷好意地向我靠近時，其中一個說：「史提芬醫生，你還記得以前我們失控時，你坐在我們身上？好啦，我們談過這件事，現在我們三個覺得，終於該是我們報復你的時候了。開始禱告吧，史提芬醫生，你死定了！」說著，這三個男孩突然

把我放開，倒在地上打滾，發出亢奮的笑聲。「這次，我們可騙到你了吧！是不是，史提芬醫生？」他們說得沒錯，而且，我希望他們一直可以如此。

附錄一 | 名詞解釋

亞斯伯格症候群（Asperger Syndrome）：亞斯伯格症（AS）一詞，是取自漢斯·亞斯伯格（Hans Asperger）這個名字的診斷名稱。他是一位維也納醫師，與美國的李奧·肯納（Leo Kanner）醫師在一九四〇年代初期，開始對自閉症進行有系統的研究。亞斯伯格症和自閉症都被歸於《精神疾病的診斷與統計手冊》第四版（Diagnostic and statistical Manual, 4th, DSM-IV）的廣泛性發展障礙分類中。被診斷為患有亞斯伯格症的孩童，必須具有幾乎正常的早期語言發展能力，以及經評估在正常範圍內的智力；除此之外，亞斯伯格症的診斷和自閉症相當類似。學者專家與一般人普遍認為，亞斯伯格症患者的預後，較自閉症或廣泛性發展障礙患者更好。在日常生活功能的某些領域來說，的確如此，然而，在人際關係問題的範疇裡，這個概念是有待商榷的。

自閉症（Autism）：正式來說，自閉症被歸類於廣泛性發展障礙之一。然而，這個名詞被非正式地用來形容在廣泛性發展障礙這個類別下的所有不同狀況。自閉症的特徵，是在社交、溝通與語言功能上的嚴重障礙。有極高比例的自閉症患者同時也具有其他嚴重的發展障礙，導致嚴重的認知失能。

行為改變技術（Behavior modification）：一種以固定的、事先安排的方式來發展特殊技能的介入方法。行為改變技術開始時，通常先將某個特定的技能打散成數個很小的步驟，然後，加強孩子對每個步驟的運用能力，直到所有行為連結在一起，形成一項技能。像人際發展介入一樣，行為改變技術需要每個星期花好幾小時的時間練習與重複，對於降低可能阻礙發展經驗分享的不良行為很有幫助，也是教導工具性技能的主要方法。

共同調控（Co-regulation）：艾倫·富吉爾將共同調控視為人際關係的基本部份。個體在社交活動中，必須不斷評估進入他們共享系統中事物的新奇感程度，同時調控湧入的新資訊；並且，有時增加調控，以加入更多的刺激感與趣味，而有時降低調控，防止誤解與混亂。沒有密集的介入活動，自閉症患者無法學會共同調控。共同調控包括溝通與自我調控行為，例如，藉由減慢或加快速度，提高協調的程度。

互補角色組合（Complementary Role Sets）：這是一些不同的角色動作，必須連結在一起才能成功完成一項活動。最普通的例子是，躲貓貓遊戲裡的「藏起來的人和去找的人」，以及如足球中的四分衛和接球員。

交談（Conversation）：在人際發展介入模式中，交談的定義是，在謹慎的共同調控下，想法、感覺與認知的交換，對雙方而言，交談的唯一目的是了解對方的心靈。我們以偽裝的交談對照真正的交談時，可以看出，在偽裝的交談裡，一方或雙方並沒有進行共同調控，或以心靈分享以外的目的進行交談。

調諧動作系列（Coordinated Action Sequences）：亦即兩人在同時以指定的順序進行動作。調諧動作系列是第二階段人際關係發展的基礎，它提供自閉症孩童清楚的架構與規則，在成人逐漸加入變化與新奇感時，他們會覺得比較自在。

調諧的角色組合（Coordinated Role Sets）：為了成功達成活動，這些角色動作必須以特定的順序連結在一起。調諧角色組合（CRS's）可以是互補的（兩個彼此配合的不同角色）或對稱的（兩個必須以協調方式進行的類似角色）。這些動作也可以是一系列的——一個人一個動作接著另一個動作；或同步的——伙伴雙方必須同時動作。

情緒調諧（Emotional Attunement）：丹尼爾·史登將情緒調諧定義為新生嬰兒與母親的第一個任務，雙方都以對彼此有強烈情緒敏感度為動機。情緒調諧是所有後續人際關係發展的前兆。

情感階調機制（Emotional Coordination）：情緒在以分享經驗為唯一目的的情形下，維持高度同步的動作、認知、感覺與想法的狀態的欲望與能力。彼特·哈布森認為，缺乏情感階調是自閉症的典型特徵。

執行功能（Executive Functioning）：前額葉皮質區是人類大腦的「主管」部門，它使我們能對先前的經驗做出反應，並運用該訊息預期以及準備將來可能發生的狀況。在自閉症與亞斯伯格症患者身上診斷出的執行功能缺陷，無疑是該疾病的關鍵原因。

經驗分享（Experience Sharing）：經驗分享發生於我們互動時，心中沒有明確的目的，而不是我們與他人分享彼此共同世界的某部

份。進行經驗分享的人，是以透過謹慎的、共同的引入新奇感所獲得可能的新發現與創造為動機。我們認為，缺乏經驗分享是所有形式自閉症的特徵之一。經驗分享是兩種主要社交行為的理由之一，另外一項是工具性互動，兩者通常很難區別。

動態系統（Fluid Systems）：描述不同種類互動的整體結構與功能的三種社交系統之一。動態系統使我們能在一個有意義的脈絡下，引入並創造新奇感；它相當有彈性，很容易適應改變。

經驗分享功能（Functions of Experience Sharing）：功能是我們選擇進行各種動作的理由。諧調功能是我們以加強與社交伙伴某部份情緒連結為唯一目的所進行的動作。諧調功能的唯一回饋或報償，是親密的情緒經驗。

引導式參與（Guided Participation）：俄國心理學家勒夫·維果斯基所創造的名詞，用來形容父母在兒童早期發展中與生俱來的角色。它也用來描述任何「師傅—學徒」或「學生—老師」之間的關係，在這段關係中，能力較高的個體開始承擔大部份組織與維護互動的責任，漸漸地，協助能力較低的伙伴在平等的基礎上進行活動。

印象形成（Impression Formation）：社會心理學上的名詞，意指我們想影響他人如何看待我們的欲望。兒童在六歲時，開始有意識地進行印象形成，此時他們了解到，他們可以刻意影響社交伙伴的心智狀態。

工具性互動（Instrumental Interactions）：人類社交行為的第二種主

要形式，這些刻意做出的動作，是為了達到某種特殊的目的。當進行工具性互動時，我們希望盡可能以最有效的方法達成目標。此時，我們不重視、也不想要新奇感與變化性。

相互注意力（Joint Attention）：指經驗分享的一種形式，在這種經驗分享中，我們希望和其他人分享某些外在物體或領域的認知。一般孩童的相互注意力大約在第十八個月就發展完成了。彼特·曼迪和其他自閉症研究者證明，自閉症患者在自發的相互注意力互動方面，有嚴重的缺陷。

經驗分享手段（Means of Experience Sharing）：我們用以達成並維持與社交伙伴間情感諧調的方法。在典型的發展中，手段與功能相依相隨。每個新的功能或諧調的理由，通常會刺激孩童發展出更能確實達成該功能的方法。

障礙（Obstacles）：可能妨礙或阻止經驗分享的功能或手段發展的行為、個性、信仰或健康狀態等因素。障礙可能是孩童的殘障所導致的結果，可以是與殘障無關的習慣性動作，或是由干擾產生的環境因素所引起。

廣泛性發展障礙（Pervasive Developmental Disorder, PDD）：廣泛性發展障礙是描述有嚴重經驗分享發展缺陷的醫學專用術語。廣泛性發展障礙包括自閉症、亞斯伯格症、雷特氏症（Rett's Syndrome）、兒童期崩解症（Childhood Disintegrative Disorder），以及未註明之自閉症（PDD NOS—Not Otherwise Specified）等。被診斷患有未註明之自閉症的人，仍然有人際發展的嚴重缺陷，然而，與

其他發展障礙有關的特徵，其嚴重程度不足以構成自閉症或亞斯伯格症的診斷。

知覺分享（Perception Sharing）：另一個描述相互注意力的名詞，表示兩個人在同一時間或以相同的方式經驗同一種物體、感覺與事件。

觀點取替（Perspective Taking）：這是了解他人的內在經驗或許和自己不同的一種最初形式。到兩歲大時，孩童知道，他們的社交伙伴看物體的方式，可能與自己不同。學會觀點取替的孩子會做出特定的調整動作，如將相本轉過來，確定伙伴可以看到讓雙方都很興奮的照片。

假性交談（Pseudo-conversations）：描述大部份自閉症與亞斯伯格症病患口語活動特徵的一種談話形式。假性交談是自閉症患者為了滿足其功能性需求所進行的。在假性交談中，其中一位社交伙伴必須負責所有的共同調控與修復工作，以維持交談的連貫與協調。

人際關係發展評估（Relational Development Assessment, RDA）：人際關係發展評估是人際發展介入治療模式中的一種評估。介入治療計劃就是以人際關係發展評估為基礎。人際關係發展評估的內容包括對孩童進行有組織的密集觀察，以及與家長和其他孩童生命中重要人物進行的詳細訪談。

人際發展介入（Relational Development Intervention, RDI）：本書中所概述的人際發展介入，是一種教導自閉症病患能充分參與經驗分享關係的示範方案。人際發展介入使用來自人際關係發展評估的

資訊，發展出明確、特定、有啟發性的適當治療目標與特別設計的活動。

人際發展觀察（Relational Development Observation, RDO）：人際發展觀察是我們用以謹慎分析孩童人際關係發展程度的架構化觀察工具。人際發展觀察需要一個半小時的時間執行，以及仔細的分析。一般會將人際發展觀察過程錄影並檢討。

人際關係發展問卷（The Relational Development Questionnaire, RDQ）：人際關係發展問卷的設計，是用來評估父母以及其他成人對孩童經驗分享發展中的認知。在人際關係發展問卷之後，必定進行仔細的訪談，以釐清答案。

修復（Repair）：修復是我們察覺到人際關係諧調破裂時，會採取的例行動作。修復動作一般由一位伙伴提出，而由另一位伙伴接受。自閉症病患無法察覺進行修復動作的必要性。

劇本（Scripts）：針對如何回應特定事件而事先計劃好、有系統的指南。劇本可能是行動或話語，或是兩者的混合。藉由劇本與社會性故事，通常可以成功教導患者工具性互動。這些方法使自閉症患者在不因場合而改變的情境下，能成功地做出被社會所接受的反應。例如，在銀行排隊，可以透過劇本教導。然而，當患者進行顯然必須導入新奇與變化的經驗分享接觸時，劇本方法就失效了。

自我調控（Self Regulation）：以使自己在社交接觸中，與伙伴維繫諧調為目的所採取的行動。

系列角色組合（Sequential Role Sets）：在系列角色組合活動中，伙伴一方採取某個行動，其目的是作為另外一方開始行動的信號。伙伴之間的諧調，可以藉由一方的角色動作緊接著社交伙伴的動作達成。患者在第二階段開始學習系列角色組合。比起同步角色組合，這些活動需要的社會參照以及快速的注意力轉移較少。

同步角色組合（Simultaneous Role Sets）：這是在第二級中所教導的進階角色組合行動的形式。社交伙伴同時執行行動，必須在維持肢體諧調的同時，確定自己持續以指定的方式行動。一起跑步和走路，是兩種同步角色組合的簡單形式。即使是高功能的亞斯伯格症與自閉症患者，在進行同步角色組合動作時，都有相當的困難。

社會參照（Social Referencing）：這個重要的發展過程開始於一歲以內，此時，孩童學習積極運用社交伙伴的臉部表情、反應與行動，作為決定自己行為的必要參照點。在往後幾年間，當孩童努力了解社交伙伴真實的感覺與想法，而不只是他們的外在表現時，社會參照成為更「有心」的一項要素。

社交技巧訓練（Social Skills Training）：一種教導不同種類社交行動行為的方法。社交技巧訓練通常以劇本方式處理，是使自閉症患者成功地參與工具性互動的有效方法。

靜態系統（Static Systems）：為有效提供參與者最終結果所設計的社會系統。靜態系統是以不變的規則與架構為基礎，新奇感與變化性在此被視為具有破壞性質。在靜態系統中，只要遵循指定的規則，並且在適當的時間，以正確的方法扮演他們的角色，大多時

候，個體間的角色是可以互換的。

對稱性角色組合（Symmetrical Role Sets）：在對稱性角色組合中，參與者以互相諧調的方式進行同樣的動作。這些角色組合可以是一個接著一個的或同時發生的。一起騎單車，或是舞者排成一直線跳舞，都是進行對稱性角色組合的例子。

誘因（Temptations）：誘因是加強孩童參與經驗分享互動的欲望與能力的物品、活動或環境。例如，讓喜歡數字的孩子在起跑之前數「一、二、三」，或許能增加他對活動的興趣，因此，數數可以是一個誘因。然而，一本字謎書也會因為讓同一個孩子分散他對經驗分享的注意力，而變成一個障礙物。外在的加強物幾乎無法作為誘因，因為這些事物會使孩子將注意力從情緒分享真實而自然的情緒回饋中轉移。

心智理論（Theory of Mind）：賽門·巴倫柯翰博士與其倫敦大學的同事將心智理論定義為，一個人欣賞他人擁有與自己不同內在經驗的能力。他們的研究清楚證明，這項缺陷是可以辨別自閉症的特徵之一。

團體意識（We-go）：包伯·艾德博士所創造的名詞，用來描述透過參與較大團體所得到的興奮感與力量。團體意識的發展狀況，是用来描述自閉症孩童在提及他們的計劃與記憶時，使用「我們一起做事」這個詞。

附錄二 | 經驗分享的六個級別

第一級摘要

分享的事物

- 前三個月——經由孩子與父母神經系統諧調所產生的情緒調和。
- 後三個月——在孩子所能接受興奮感／壓力的最大範圍內，導入大量的新奇感。
- 簡單活動所帶來的預期高潮的興奮感。

如何分享

- 藉由參照孩子的反應，父母仔細地調控興奮感與新奇感的導入。
- 孩子藉由全神貫注於父母而獲得新奇感與安撫。
- 孩子學會期待簡單遊戲的刺激高潮。
- 孩子早期的溝通，提供父母額外的訊息，以進行調控的決定。

第二級摘要

分享的事物

- 學習序列遊戲的基本組織架構。
- 在了解架構的情形下，喜愛加入組織化遊戲中的新奇變化感。
- 以同步的團體一起行動的喜悅。

如何分享

- 孩子學會參照遊戲架構，以期待遊戲發生的順序。
- 父母能夠在孩子維持對基本架構與活動序列認識的情形下，將活動進行即興的變化。
- 父母在指導之下，以小心謹慎的態度參與活動。
- 孩子成為簡單角色取替活動中的主動參與者。
- 父母漸進地引導孩子學習即時的調控動作。
- 孩子學習在活動中，藉由依據父母先前的動作所做出的共同調控來維持諧調。
- 孩子學習在同時的諧調動作中進行參照與共同調控。
- 孩子學習不著痕跡地評估並修改動作，以維持與伙伴的諧調。

第三級摘要

分享的事物

- 快速導入變化。
- 即興接觸。
- 共同創造獨特的活動。

如何分享

- 在沒有架構化的規則與角色的情形下，諧調我們的動作。
- 仔細評估加入變化的影響。
- 快速採取補救行動以維持伙伴間的諧調。

第四級摘要

分享的事物

- 獨特的知覺。
- 不同的觀點。
- 獨特的互動。
- 在知覺中加入想像中的元素。

如何分享

- 自行發起相互注意力。
- 接受來自伙伴的相互注意力邀請。
- 了解觀點取替。
- 做出主觀的反應。
- 將客觀的知覺與想像中的元素結合。

第五級摘要

分享的事物

- 相同與相異的想法、感覺與觀點。
- 欣賞他人的想法。
- 共同創造新概念。
- 我們的內在感覺。

如何分享

- 共同創造的想像遊戲。
- 將想法與幻想做有趣的整合。
- 區別外在與內在的情緒。
- 了解欺騙。

- 了解意圖。
- 真誠、對等的交談。

第六級摘要

分享的事物

- 發現我們獨特的認同、共通性與相異點。
- 作為團體一員的力量。
- 以更親密、更持久的人際關係，與他人分享內在的自我。

如何分享

- 為了社會性對比，參照他人。
- 為尋求團體的接受和參與而採取不同的角色。
- 印象形成。
- 發展出以共同興趣為基礎的伙伴關係。
- 以不同程度的親密感與信任感評估人際關係。

附錄三 | 自閉症兒童社交發展 研究概要

情緒分享與調控

- 對母親的言語似乎並無顯示出獨特的偏好（Klin, 1991; Klin, 1992）。
- 幾乎不會以微笑回應他人的微笑（Dawson et al., 1990）。
- 自閉症嬰兒對人類臉孔較不感興趣（Volkmar, 1987）。
- 對其他人的感情表達較無反應，也較為不受感動（Hobson, 1993）。
- 似乎較少時常進行嬰兒期的諧調遊戲，如躲貓貓（Volkmar, 1987）。
- 當成人假裝害怕或受傷時，幾乎不注視成人或不表關心。成人的情緒表現不會改變孩子玩某樣東西的狀態（Sigman, Kasari, Kwoon & Tirmiya, 1992）。
- 與他人進行交談性的問候時，顯示缺乏正面的感情（Dawson et al., 1990; Snow et al., 1987）。
- 似乎不使用困窘、安撫或道歉的手勢，進行溝通上的修復（Attwood, Frith & Hermelin, 1988）。



- 較不可能在微笑同時與人眼神接觸 (Le Couteur et al., 1989; Dawson et al., 1990)。
- 在情緒表達上較為單調與不明確 (Yirmiya, Kasari et al., 1989; Langdell, 1981; Macdonald et al., 1989)。
- 牙牙學語未受社會性的引導，且前後不一致 (Lord, 1991)。
- 沒有意圖調整話題、輪流的機會與興趣等等 (Tager-Flusberg, 1989; 1991)。

相互注意力

- 極少在活動中的機械玩具與觀察者之間進行「參照注視」 (Mundy et al., 1986; Sigman et al., 1986)。
- 年幼的自閉症孩童不會將物品自發性地展示給成人看 (Crucio, 1978)。
- 單是無法自發相互注意力這一項原因，就可以從其他發展遲緩的年幼孩童中，辨別出百分之八十至百分之九十的自閉症孩童。不論自閉症孩童的發展或智力程度如何，這項缺陷都出現在他們身上 (Lewy & Dawson, 1992; Mundy et al., 1986; Baron-Cohen, 1989; Landry & Loveland, 1998; Loveland & Landry, 1986; McEvoy et al., 1993; Mundy, Sigman & Kasari, 1994; Wetherby, Yonclas & Bryan, 1989)。

心智理論

- 與角色心理狀態有關的假扮遊戲中有特別的缺陷 (Lewis &

Boucher, 1988)。

- 較少自發性的社會性假扮遊戲 (Baron-Cohen, 1987)。
- 在了解他人看法、目標、觀點取替、假扮與欺騙等方面，表現出多種心智理論的不足 (Baron-Cohen, 1993)。
- 同理心反應有障礙 (Sigman, Kasari, Kwon & Yirmiya, 1992)。
- 他們很難了解欺騙他人會影響他人的想法 (Yirmiya, Solomonica-Levi & Shulman, 1996)。

同儕關係

- 很少花時間觀察教室裡同儕的行為 (Hauck, 1995)。
- 八至十一歲自閉症孩童與同儕間的互動障礙，比起他們與成人間的互動障礙更為嚴重 (Sherman, Shapiro & Glassman, 1983; Hauck, 1995; Stone & Lemanek 1990; Stone & Caro-Martinez, 1990; Ungerer, 1989)。
- 與同儕互動大多是要給人訊息與問候，而配對組則大多是為了邀請他人進行遊戲或分享個人訊息 (Hauck, 1995)。
- 較年長的自閉症孩童無法以恰當的方式描述朋友是什麼，即使他們將很多人看作是「朋友」 (Lord et al., 1989)。



久周文化

引領健康新潮流

久周文化以出版探索心靈生命、培養健康身心、增進親子互動各類好書為宗旨，希望在這高競爭、高壓力的21世紀，為忙碌煩憂的現代人提供有益身心發展的最新知識，追求健康圓滿人生。

突破成長系列			
書號	書名	定價	備註
BT001	告別慢半拍／劉弘白、林淑鈴 合著 ◎台灣師範大學教育學院院長吳武典 專文推薦 當老師、父母和醫師都為許多表現不佳的兒童學習問題束手無策時，「視、聽、動」三位一體的全方位教育，為家長和老師找到拯救孩子脫離噩境的解答。	240	
BT002	春風化雨之教練與我／林其鋒、郭桂華、林淑玲 著 ◎旅行作家丘引 專文推薦 向教練們師法，看他們如何在「愛的教育」與「鐵的紀律」間拿捏揣度，培養出孩子求勝的企圖心與忍受挫敗的抗壓力。	230	
BT003	孩子，你為什麼不說話？／瑪莉琳·艾金·莉莎·蓋恩 著 ◎博客來網路書店五顆星推薦 本書協助父母敏銳地觀察孩子是否有語言發展遲緩問題，並提供實用的資訊，讓父母把握孩子語言發展的黃金時間，及早啓動孩子與外在世界溝通的關鍵管道。	365	
BT004	我是男生，我喜歡跳舞／郭力揚、何善欣 著 ◎中央大學認知神經科學研究所所長洪蘭 專文推薦 穿上緊身舞衣，對一個小男生需要多少的掙扎？從不在乎別人期待他成為小小林懷民，他只想做自己！一個關於跳舞、愛、堅持的故事。	180	
BT005	幼兒創意語文／丁慧瑜 著 ◎兒童文學作家林良 推薦 偉大的溝通者不是天生的！透過適當的引導，每個孩子都能增進多元思考的能力，成為創意語文家。	220	
BT006	逆線性學習／強納森·穆尼、大衛·科爾 合著 ◎2004年11月誠品好讀推薦書 有閱讀障礙的強納森，及過動症的大衛，他們有系統地建立一套「逆線性學習」方法，取得長春藤名校的畢業證書，對資優生所產生的助益也很大。	350	
BT007	愛因思坦不玩識字卡／凱西·赫胥·帕賽克、蘿貝塔·米西尼克·葛考夫、戴安·艾著 ◎榮獲美國2003年《生活更美好》最佳心理學叢書獎 孩子過早加入學業競賽行列，將來不見得會贏在終點。三位享有盛名的兒童心理學家帶領讀者——檢視最新幼兒學習研究結果。	360	

BT008	孩子，你開竅了／麥可·D·惠特禮 著 ◎亞馬遜網路書店4.5顆星推薦 孩子那麼聰明，為何成績無法更好？惠特禮博士找出孩子頭腦聰穎，課業成績不佳的深層原因，提出十步計畫，指引父母與教育工作者激勵孩子積極向上。	280	
BT009	孩子讓我抓狂時／邦妮·哈里斯 著 ◎紐約郵報親子教養暢銷書推薦 親職教育專家邦妮·哈里斯把焦點轉向父母，從數百個家庭當中追根究柢地找出讓父母忍無可忍的抓狂行為。現在她提供最佳指引、習題與真實案例，幫助為人父母了解孩子的行為模式，理性觀察自己的怒氣，讓父母成為孩子們的好爸妈。	320	
BT010	星星小王子／肯尼士·霍爾 著 ◎和平李慧玟醫師、良庚許美雲醫師 聯合推薦 肯尼斯八歲被診斷患有亞斯伯格症前，學校生活是一場災難，獲得診斷後，他開始了解自己和其他小孩的差異，並以本書分享他那神祕又獨特的小宇宙。有別於冷僻的自閉症專書，本書充滿了十歲孩子童言童語的聲音，溫暖質樸的繪畫，以及充滿智慧探索的人生真寫。	220	
BT011	亞斯伯格症／東尼·艾伍德 著 ◎台大宋維村醫師、長庚吳佑佑醫師、松德林亮吟醫師、婦幼陳質采醫師、國北師楊宗仁教授 聯合推薦 享譽全球的臨床心理學家艾伍德是備受業界推崇的亞斯伯格症與自閉症權威。為了指引父母及專業工作者早期發現亞斯伯格症患童並提供適當協助，他將多年來的研究成果和臨床經驗彙整成本書，目前已發行英日法德西丹麥等十一國版本，全球銷售量超過二十五萬冊。	320	
BT012	解開人際關係之謎／史提芬·葛斯丁 著 ◎國北師特教系楊宗仁教授審訂 ◎台大宋維村醫師、長庚吳佑佑醫師、台北市立師院王大延教授、台師大張正芬教授 聯合推薦 研究自閉症與亞斯伯格症多年的臨床心理學博士葛斯丁，其開創性的治療計畫「人際發展介入治療」(RDI)，將社交技巧教學帶入一個嶄新的階段。本書協助患童發展社交技巧，獲得意義深遠的友誼，改變他們的一生。	380	
BT013	兒童人際發展活動手冊／史提芬·葛斯丁、瑞雪兒·雪利著 ◎國北師特教系楊宗仁教授審訂 ◎婦幼陳質采醫師、台安許正典醫師、八里療養院畢新慧醫師、北市東區特教資源中心蔡明菁主任 聯合推薦 本書是RDI創始人葛斯丁博士，特別為二至八歲的孩童所設計的活動課程，以遊戲帶動亞斯伯格症、自閉症、PDD及NLD孩童的社交與情緒成長。全書區分為三級12階段，提供138項活動，每項活動均詳列執行重點與步驟，非常適合患童父母老師以及專業工作人員使用。	480	

■ 收藏久周好書訂購辦法：

1. 請至鄰近各大書店選購。
2. 郵政劃撥：請至郵局辦理劃撥手續，劃撥帳號：19728818 戶名：久周出版文化事業有限公司，並於劃撥單通信欄註明訂購書名、數量。
3. 歡迎加入久周文化會員，享有購書特價：請至久周網站<http://www.jcpublishing.com.tw>登入即可。
4. 團體訂購，另享優待。
5. 讀者洽詢服務專線：(02)8751-0328

廣告回函
台北郵局登記證
台北廣字第000251號
郵資已付，免貼郵票



久周出版文化事業有限公司 收

地址：台北市114 內湖區瑞湖街7號2樓

www.jcpublishing.com.tw

引領健康新潮流

感謝您購買久周文化出版的好書，如果您願意不定期收到久周文化所提供的書籍及活動訊息，請填寫以下資料寄回，讀者資料僅供久周文化提供書籍、活動等相關訊息使用，絕不外流，請安心填寫。讀者亦可至www.jcpublishing.com.tw久周文化網站上登錄讀者資料。

讀者服務專線：(02) 87510328 (代表號) 讀者服務傳真：(02) 87510330
E-mail：info@jcpublishing.com.tw

書籍編號：突破成長012

書名：解開人際關係之謎

讀者資料

姓名：_____

電子郵件：_____

通訊地址：_____郵遞區號_____市／縣_____鄉／鎮／市區_____路／街_____段_____巷_____弄
_____號_____樓／室

電話：(住宅)_____ (公司)_____

傳真：_____

性別：女 男

生日：西元_____年_____月_____日

職業：學生 軍公教 服務業 金融 製造 資訊 傳播 自由業 農漁牧 家管
退休 其它

您是由何處得知本書消息？(可複選)

書店 網路 久周文化網站 報紙 雜誌 廣播 電視 朋友推薦 其它

您通常由何種管道購書？(可複選)

書店 網路 傳真訂購 郵局劃撥 其它

您覺得本書的價格 偏高 合理 偏低

您對本書的評價(請填代號 1、非常滿意 2、滿意 3、普通 4、不滿意 5、非常不滿意)

書名_____內容_____封面設計_____版面編排_____

解開人際關係之謎：啟動社交與情緒成長的革命性療法／Steven E. Gutstein (史提芬·葛斯丁)著；歐陽佩婷、何修瑜譯

-- 第一版。-- 台北市：久周，2005[民94]

面；15*21公分 -- (突破成長；12)

譯自：Autism Asperger's : Solving the Relationship Puzzle

ISBN 957-29950-9-X (平裝)

1.自閉症 2.特殊教育 3.兒童發展

415.9468

94010901

解開人際關係之謎：啟動社交與情緒成長的革命性療法

Solving the Relationship Puzzle

系列名稱 : 突破成長012
書名 : 解開人際關係之謎
作者 : 史提芬·葛斯丁
譯者 : 歐陽佩婷、何修瑜
責任編輯 : 許經緯、莊蕙嫻
美術設計 : 上藝視覺設計工作室
封面設計 : 兆良
發行人 : 姜楊靜園
社長 : 陳怡樺
總編輯暨出版總監 : 呂錦珍
出版者 : 久周出版文化事業有限公司
通訊處 : 台北市114內湖區瑞湖街7號2樓
服務專線 : (02) 87510328 (代表號)
傳真號碼 : (02) 87510330
郵政劃撥帳號 : 19728818 久周出版文化事業有限公司
網址 : <http://www.jcpublishing.com.tw>
電子信箱 : info@jcpublishing.com.tw

製版印刷 : 祥新印刷股份有限公司
總經銷 : 紅蠟燭圖書有限公司
地址 : 台北市內湖區舊宗路二段121巷28・32號4樓
電話 : (02) 27953656
傳真 : (02) 27954100
初版一刷 : 2005年7月初版第一次印行

Solving the Relationship Puzzle by Steven E. Gutstein

Copyright © 2001 by Steven E. Gutstein

Complex Chinese Edition Copyright © 2005 by JC CULTURE & PUBLISHING CO., LTD.

This edition arranged with Future Horizons Inc.

All rights reserved.

定價：380元

ISBN：957-29950-9-X

國內第一套詳盡介紹亞斯伯格症的叢書

星・愛・四・書



肯尼思·霍爾／著、侯書宇／譯

星星小王子

來自亞斯伯格宇宙的小孩

本書有別於冷僻的自閉症專書，充滿了十歲孩子童言童語的聲音，溫暖質樸的繪畫以及智慧探索的人生書寫。

◎和平李慧玟醫師、長庚許美雲醫師 聯合推薦

定價220元



亞斯伯格症

寫給父母及專業人士的實用指南

享譽全球的臨床心理學家艾伍德，將多年來的研究成果和臨床經驗彙整成本書，目前已發行11國版本，全球銷售25萬冊。

◎台大宋維村醫師、長庚吳佑佑醫師、松德林亮吟醫師、婦幼陳質采醫師、國北師楊宗仁教授聯合推薦

定價320元



解開人際關係之謎

自閉症、亞斯伯格症：啟動社交與情緒成長的革命性療法

臨床心理學家葛斯丁其開創性的治療計畫「人際發展介入治療」(RDI)，將社交技巧教學帶入一個嶄新的階段，協助患童改變他們的一生。

◎台大宋維村醫師、長庚吳佑佑醫師、北市立師院王大延教授、台師大張正芬教授 聯合推薦

定價380元



兒童人際發展活動手冊

以遊戲帶動亞斯伯格症、自閉症、PDD及NLD孩童的社交與情緒成長

本書是RDI創辦人葛斯丁博士特別為二至八歲孩童所設計的活動課程，非常適合患童父母、老師、治療師及特教專業人士使用。

◎婦幼陳質采醫師、台安許正典醫師、八里療養院畢新慧醫師、北市東區特教資源中心蔡明蒼主任 聯合推薦

定價480元

• 團體訂購，另享優待請洽：(02)8751-0328

• 郵政劃撥帳號：19728818 久周出版文化事業有限公司

• 歡迎至久周網站<http://www.jcpublishing.com.tw>

自閉症的孩子同樣渴望友情，然而照本宣科的社交劇本，或過度使用的語言治療，只是機械化的訓練，唯有建立情感交流的經驗，才是邁向友誼的第一步。人際發展介入治療(RDI)的創始人史提芬·葛斯丁博士累積治療自閉症孩童二十年的臨床經驗與研究心得，率先發展出啟動社交與情緒成長的革命性療法，能夠提升這些孩子自我意識，建立人際關係，改變他們一生的命運。

● ★★★★★ 亞馬遜網路書店五顆星推薦

● 享譽國際亞斯伯格症專家東尼·艾伍德博士稱讚：

「這是一套非常卓越的治療新法！」

● 美國著名哈佛企管雜誌專文引介，試圖研究這套理論在企業界提升員工EQ的可行性。

● 美國新聞週刊雜誌封面專文報導人際發展介入治療法為「自閉症最新療法之一」。

本書作者史提芬·葛斯丁是一位知名的學者，多年來專注於自閉症社交能力之研究，成果頗為學者所推崇……相信本書對所有自閉症者之父母、教師有極大的貢獻。

——王大延，台北市立師範學院溝通障礙教育研究所所長

《解開人際關係之謎》所提到的，就是長期在教育亞斯伯格症及高功能自閉症的孩子較易被忽略的領域，「人際關係」是作者數十年臨床經驗的整理及分享，有著理論為基礎，是一本很好的參考書籍及工作手冊，相信對專業人士或是家長在協助我們的孩子有很大的幫助。

——吳佑佑，長庚兒童心智科主治醫師

本書由具體而系統的「人際發展評估」開始，一步步呈現以評估為基礎的系統化教學，並很巧妙而靈活地應用諸如結構教學、增強、示範、模仿、隨機教學等策略。將每一個實施環節都做了詳細而周延的說明，並提供引導與療法提示，使閱讀者容易掌握要點與精神，很值得推薦給家長、教師與關心自閉症族群的人士閱讀！

——張正芬，台灣師範大學特殊教育學系教授

久周文化
www.jcpublishing.com.tw

ISBN 957-29950-9-X



書號/BT012 定價/NT\$380元
總經銷：紅螞蟻圖書