



B-612 星球的翻譯課： 同頻共振的親師生共好之旅

陳毓蔓 國立東華大學附設實驗國民小學特教教師兼任特教組長

蔣明珊 國立東華大學特殊教育學系副教授

摘要

本文採敘事探究手法，將教學場域喻為聖修伯里的 B-612 星球，紀錄身為「飛行員」（特教教師）的作者，與具備優異語言認知卻受困於社會互動之「自閉症」學童（化名小哲，喻為小王子），及其母親（喻為玫瑰）為期四年的互動歷程。雖小哲臨床診斷為自閉症光譜障礙（ASD）合併注意力缺陷過動症（ADHD），但本文特以「亞斯特質」作為描述語彙，旨在精確捕捉其高功能卻低適應的行為樣態。

文中依循三條敘事軸線，探討特教現場的溝通轉化與系統合作：

- 一、小王子的內在旅程：探討學童如何處於對話的「不共脈絡性」（Contextual Incompatibility），使得與社會情境未能連結；本歷程不強調制式的訓練，而是著重於日常互動中的認知引導，透過每一次事件後的討論與動態修正，協助學童累積社會性經驗，並內化為面對未來的適應能力，進而達成情緒的自我安頓。
- 二、玫瑰的照護旅程：呈現團隊如何採取「主權分割」與「遠距導引」策略，協助母親在情緒風暴中穩定教養量能。
- 三、飛行員的反思旅程：描述作者如何從行為管理者轉型為「翻譯官」，並建立具心理韌性的系統性支持。

回顧發現，當教師能放下修正為優先的視角，精準轉譯學生語言並建立去中心化的合作系統時，不僅能安頓學生身心，亦能重建教師專業效能。

關鍵字：自閉症、亞斯特質、不共脈絡性、親師賦能、批判性反思

◎通訊作者：陳毓蔓 yuman0420@gmail.com

東華特教 民 114 年 12 月

第七十四期 35



壹、序幕：降落在 B-612 星球

一、星際迷航：隱喻的起點與場域的重構

經典名著《小王子》中，來自 B-612 星球的小王子，日夜梳理著隨時可能噴發的火山與有害的猴麵包樹。因無法讀懂玫瑰帶刺的防衛，他選擇出走；卻在旅途中從狐狸身上習得「馴養」與「連結」的秘密，最終在沙漠與飛行員相遇，展開一段關於愛、理解與陪伴的深刻對話。

資源班猶如平行的 B-612 星球，我們常遇見擁有獨特內在秩序與感官的 ASD「小王子」。初遇小哲，宛如飛行員迫降沙漠；面對這看似疏離卻內在豐富的孩子，首要任務並非強加地球規則，而是蹲下來學習其語言。唯有理解情緒「火山」的規律與固著思考的「猴麵包樹」，才能超越「修整機器」的單向視角，展開異質生命相互理解的星際旅程。

二、被誤解的訊號：從「特質」到看見「不共脈絡」

根據美國精神醫學會出版（2022）《精神疾病診斷與統計手冊第五版》（Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorder: 5th edition，簡稱 DSM-5），亞

斯伯格症（Asperger's Syndrome）已整合至 ASD 光譜中，統稱為自閉症光譜障礙。小哲在鑑輔會的鑑定證明與醫院的診斷書上，明確記載自閉症合併注意力缺陷過動症。小哲的星系座標相當複雜，他不僅是 B-612 星球的居民，似乎也受到鄰近星系的引力影響。誠如蔡明富（2017）所言：「近年來許多研究支持 ADHD 與 ASD 彼此間有許多特徵具有重疊性，ADHD 與 ASD 共病的假設獲得支持」。這解釋了為何小哲在展現亞斯特質的同時，也常伴隨著過動的躁動不安。在教育現場，作者選擇使用「亞斯特質」來描述具備良好語言流暢度，但在社交與非語言溝通上有顯著困難的學童。Jaswal 與 Akhtar（2019）指出，自閉症者具備社交興趣，僅表現形式不同。

雖然小哲擁有豐富的詞彙，但在地球的社交網絡中卻常頻頻斷線。正如盧佩美等人（2015）的研究指出，「自閉症兒童在選擇聽者所需要的訊息並加以組織傳遞這些訊息給聽者時有困難」。他往往無法理解溝通是經由雙方互相交換訊息的過程，而僅單向的訊號發射。透過長期的陪伴，作者體認到莫少依與張正芬（2014）提出的「不共脈絡性」現象：孩子能維持對話形式，卻無法與人共享指涉脈絡。例如，當小哲



對著生氣的老師說「可是走路腳會痠」時，其指涉停留在「生理感受」脈絡，與老師的「行為規範」脈絡發生斷裂。

從語言學的角度來看，Leusen (2004) 曾指出，對話中的修正行為係建立在訊息與情境的「不相容 (Incompatibility)」之上。國內學者莫少依與張正芬 (2014) 將此概念進一步延伸至自閉症研究，她們發現這類孩子的核心困難在於「不共脈絡性」一即「『談話現場行動』與『談話指涉脈絡』兩層次之間的落差。換言之，小哲雖然人在這裡說話（行動一致），但他的心卻指涉向 B-612 星球的邏輯（脈絡不一致），這種「身心分家」的脈絡落差，正是造成溝通斷裂的主因。此外，Heasman 與 Gillespie (2018) 指出换位思考的缺失往往為雙向，大人也常處於「不懂小王子邏輯」之困境；若無法理解這一點，介入將流於表面的行為調整，無法觸及孩子豐富的心靈。

三、飛行日誌的解密：資料編碼方式

為了詳實紀錄這段生命交織歷程，本文所引用之對話紀錄、訪談與日記內容，均採匿名與編碼處理。所有引文皆依「日期-資料形式-對象」進行編碼（資料形式：訪談 I、訊息 L、日記 D）。編碼對象包含：小哲（小王子）、

母親（玫瑰）、一二年級導師（T12）、三年級導師（T3）、四年級導師（T4）、專輔教師（C）以及作者（飛行員）。例如「20250702L-玫瑰」，即代表 2025 年 7 月 2 日母親透過訊息所分享的想法；這些資料並非僅為單一數據，而是充滿情緒溫度與生命的痕跡。

貳、飛行員的使命：從「修正者」轉向「翻譯官」

一、教育範式的溫柔轉向

在小王子的星球上，玫瑰身上的刺源於愛、焦慮與社會壓力；家長在與時間賽跑的恐懼中不自覺過度控制，反而加劇孩子的固著。江秋樺等人 (2010) 強調，接納是緩解紛爭的首要條件。作為飛行員，作者的任務不再是拿著行為改變技術板手試圖調整孩子的行為螺絲，而是成為翻譯官：向大人翻譯小哲語言背後的真實邏輯，也向孩子轉譯地球複雜的社交規則。這是一個從個人主義轉向生態系統合作的過程，運用正向行為支持（PBS）理念，建構包容差異的安全基地。

二、敘事歷程：看見故事的力量

選擇敘事探究，源於對生命獨特性的深信。透過「說故事」與「重寫故事」，



作者得以走進參與者的世界同行。當我們試圖將小哲從「愛生氣」重新定義為「大腦正在重開機」時，便是在編織新的生命敘事，為困頓的靈魂開闢出口。

參、B-612 星球的故事軸線

這段旅程的發現，並非單一線性的因果關係，而是如同星軌般，交織出三條平行卻又相互牽引的成長軸線：小王子的內在整合、家庭的賦能轉變，以及教師的專業實踐。

一、小王子的內在旅程－從失控火山到安頓自我

（一）星球的風景：秩序、固著與天賦

在小王子的 B-612 星球上，一切都必須井然有序。他對於自己感興趣的事物，擁有驚人的專注力與毅力。吳錦勳（2012）曾指出，高功能自閉症學童的固著特質，若引導得宜，往往是創造性天才的基石。小哲對完美的堅持，從樂高機械的組裝延伸至運動場域。無論是日復一日的枯燥泳訓，或是在鐵人三項中頂著烈日、體力透支卻仍堅持完賽，他始終展現驚人的毅力。當他在落日餘暉中一步步抵達終點，玫瑰在終點線的欣喜，映照出小王子獨有的生命韌性，這正是他星球上最動人的風景。

然而，這種對「秩序」的堅持，是一把雙面刃。當環境的要求符合他的內在邏輯時，他是專注的天才；但當外在指令打破了他的秩序時，災難便隨之而來。例如，在面對枯燥的生字訂正作業時，他的邏輯是：「我已經會寫了，為什麼還要寫這麼多次？」這種重複性、非結構化的練習，對他而言是難以忍受的混亂。他曾憤怒地大吼：「覺得要訂正的字太多、我全部都會了！」（20251029I-小王子）。隨之而來的是長達半小時的情緒火山爆發，他會僵持、拒絕溝通，甚至出現破壞行為。這深刻反映了自閉症學童前額葉皮質功能的挑戰，因其「負責計畫、組織、決策及情緒調節等高階認知功能」的活化程度較低（朱謹伶、李永昌，2023），致使在面對非預期變動時，難以展現足夠的認知彈性。

（二）火山的爆發與冷卻：情緒調節的學習

從神經心理觀點來看，自閉症孩童因大腦整合困難，難以掌握環境氛圍與他人情緒。因此，小哲許多看似「搗蛋」的行為，在他的星球邏輯裡，其實是維護內在秩序的必要手段。

記得低年級時的一個週二午後，全班整隊要前往操場上體育課。這原本是孩子們最開心的時光，但小哲卻趴在桌上，像一顆頑固的石頭，一動也不動。



導師束手無策，急忙找來作者。作者蹲在他身旁，沒有責備，只是輕聲詢問。他悶著頭說：「太陽太大、沒睡飽，而且我覺得體育課會很累。」(20221011I-小王子)。在他異常敏銳的感官世界裡，強烈的陽光是刺痛的，身體的疲累是無法忽視的警訊。他無法像其他孩子一樣調節這些不適感，只能選擇「關機」來自我保護。

為了協助小王子安頓內在火山，特教團隊採用「結構化教學」的策略。利用他的視覺優勢，製作了情緒溫度計與冷靜卡，將抽象的情緒轉化為可見的視覺提示。透過視覺化的「個別工作系統」，我們「提供清楚的視覺訊息告訴學生要做什麼，從哪裡開始做、到哪裡結束」(林淑莉、胡心慈，2014)。明確的邊界感成功過濾了環境雜訊，讓小哲能聚焦當下，免於被焦慮淹沒。我們不強求立即的行為矯正，而是引導他辨識「情緒火山」的徵兆。四年耕耘，改變顯著：從昔日長達半小時的尖叫與物品投擲，到如今學會短暫「自我抽離」；即便仍會伏案哭泣或言語抱怨，但情緒平復的時間已大幅縮短至十分鐘內。更珍貴的是，因為建立了深厚的信任關係，他開始願意在事後與作者對話，揭露行為背後的傷痕。「其實…我還是很討厭媽媽以前打我。」(20230331I-小

哲)在一次平靜的晤談中，他吐露了心聲。這證實了 Ratto 等人(2023)的觀點：唯有關注自閉症者的內在經驗，我們的支持才能真正觸及靈魂。

(三) 修復與承擔：社會性的萌芽

四年級上學期，一場因人際摩擦引發的高張力衝突，讓小哲在情緒滿載下，出現了激烈的肢體防衛與物品投擲；這場風暴雖讓班級社群與導師承受巨大壓力，但也正是這次的碰撞，讓危機轉化為理解與改變的契機。作者與導師捨棄了行政懲處，轉而引導小哲實踐「面對錯誤、承擔後果、修復關係」的歷程。透過「校園服務計畫」，讓他利用課餘時間投入班務，以實際行動為所造成的混亂進行補償與修復。我們深信，透過安排「與他人互動的活動」(江秋樺、陳振明，2012)，讓小哲「觀察人與人之間正向的互動」，這種「潛移默化」的學習，是社會技巧課程無法取代的養分。

出乎意料的是，小哲在執行服務的過程中，做得極為認真；老師們的稱讚、同學的道謝，讓他重新體驗到「被需要」的感覺。這不僅修復了人際關係，更提升了他的自我效能感。這呼應了 Halder 等人(2024)提倡的「優勢本位」觀點：即使是犯錯的孩子，也能透過發揮優勢來找回價值。



二、家庭的旅程－玫瑰的焦慮、刺與綻放

（一）孤島上的玫瑰：愛與混亂的共生

母親化身為 B-612 星球旁深愛卻帶刺的玫瑰，長期的照護壓力將這份愛轉化為內耗。在這個父親宛如遙遠恆星的星系中，她獨力承擔高強度的育兒重擔，既要涵容小王子的固著行為，亦須應對 ADHD 弟弟「小狐狸」的躁動挑戰。雖然小狐狸的躁動常讓玫瑰頭痛，但我們也發現了手足互動的另一面。正如林燕萩與江秋樺（2022）的觀察，手足往往是自閉症兒童「學習的一面鏡子」，透過朝夕相處的實作經驗，小王子有了「模仿的動機」與「想跟弟弟競爭的積極性」，這種微妙的競爭心態，意外成為推動他跨出舒適圈的動力。

玫瑰渴望與小王子建立溫馨連結，但長期的高強度照護使其教養量能隨壓力起伏。每當她嘗試溫柔回應請求，小王子常因內在對「結構化」的需求而追問細節，試圖確認環境的穩定；然而，這在身心俱疲的玫瑰眼中，卻常被誤讀為「欲求不滿」或對底線的挑戰，而非尋求安全感的訊號。玫瑰曾在深夜訊息中流露出深深的無力感：「老師，我真的很怕自己害了他～慈母多敗兒」（20250702L-玫瑰）。

在這種互相誤解的狀態下，衝突往

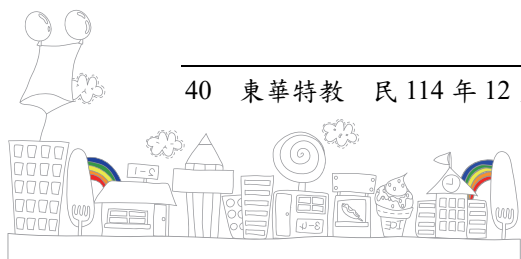
往不期而至。然而，作者體認到，玫瑰的「刺」其實是源於保護孩子與自我的本能。正如作者在對話中對玫瑰的肯定：「其實媽媽也變了一點，只是還需要時間」（20251208L-作者）。過去我們常以為只要把技巧教給家長即可，但相關文獻提醒我們，除非對成功導入的基礎因素保持敏感，否則即使是立意最良善的計畫也可能失敗；Hayward 等人（2021）更直言，「PBS 的採用所需要的遠不僅僅是『培訓』」。因此，我們轉而關注如何建立一個能支持玫瑰、讓她願意並能夠持續執行計畫的生態系統。

透過「主權分割」與「遠距導引」的策略，我們嘗試在風暴來臨時為玫瑰「遞傘」，協助她從焦慮中賦能。當玫瑰感受到專業團隊的支撐與同理時，她才更有餘裕去察覺，小王子的無理取鬧，其實是在不穩定世界中尋求連結的求救訊號。

（二）界線的重繪：主權分割與尊重

面對母親教養量能的起伏，作者與專輔教師經過無數次的討論與嘗試，我們無法要求母親立即成為完美的教養者，強力的介入或指責會引發母親的防衛，讓玫瑰枯萎得更快，因而採取了「主權分割」的策略。

我們明確劃分了 B-612 星球與地球的治理權：



1.學校端（B-612 星球）：由特教教師與專輔教師主責，班級內部有班級導師、各科任課程則由科任教師全權負責，建立高結構、原則一致、獎懲分明的學習環境。讓小哲知道，即使外面的世界會變，但在學校是穩定且安全的。

2.家庭端（玫瑰的領地）：尊重母親為家庭事務的主導者，陪伴孩子接受母親在家中的決策權，不直接否定她的做法，因為那是她的家。

此策略的核心在於「賦權」而非「奪權」，我們讓母親知道，學校尊重她的管教方式。

（三）風暴中的導航：系統的共振

雖然採取了主權分割，但當家庭端的風暴（如小哲因行程取消而失控）過於強烈時，專業團隊便會啟動「遠距導引」機制，協助玫瑰在驚滔駭浪中穩住船舵。

1.假日的空中救援

往往在週末或連假，作者或專輔教師的手機便會響起求救訊號。「老師，……因為我不帶他去游泳，他一直在撞門...我真的受不了了...」

（20240915L-玫瑰）。在過去，作者可能會急著介入調解。但現在，透過與專輔教師的默契，採取「幕後導引」的模式；我們不會直接與孩子對話，避免剝

奪母親的主權，而是透過電話或訊息，安撫母親的情緒，並提供具體的「對話腳本」。

飛行員：「媽媽辛苦了，深呼吸。現在先讓他自己房間冷靜，您先離開現場喝杯水……等他安靜五分鐘後，只要跟他說：『我知道你很想去，但今天真的沒辦法。』說完就好，保持溫柔但堅定。」（20240915L-飛行員）

此機制旨在維護家長的管教主權，透過即時的策略指引建立心理緩衝區，協助家長穩住陣腳，有效降低親子衝突升級的風險。

2.醫療現場的翻譯與陪伴

除了情緒的急救，我們也致力於提升母親長期的教養量能。專輔教師、社工與作者建立了「偶爾陪伴就醫」的機制。此時作者與專輔教師便扮演「翻譯官」的角色，協助將母親的擔憂與焦慮，轉化為醫師能理解的行為觀察報告；同時，也將醫師的專業建議，如：藥物調整、居家行為策略，轉譯成母親聽得懂、做得到的語言。

透過每一次的陪同，我們希望母親能從中習得如何客觀地觀察孩子，以及如何與專業資源合作。這是一個漫長且緩慢的過程，教養量能的提升或許僅是些許，但對於在孤島上奮戰已久的玫瑰而言，這一點點的支持，已足以讓她願



意繼續綻放。

(四) 玫瑰的綻放：從無助到展能的微光

經過四年的灌溉，雖然風雨依舊，但玫瑰確實改變。她不再是那個只有哭泣求助的母親，她開始能在風暴稍歇時，冷靜地分析小哲的情緒導火線，甚至主動提出在家實施的簡單行為策略。母親開始積極參與各類教養講座，例如在「單車男孩」蔡傑爸爸的演講現場，她不再只是沉默的聽眾。在那樣的場域裡，她看見了另一位父親如何從「為了做出成績給別人看」的魔鬼訓練，轉化為「溫柔堅持」的陪伴歷程。

母親在講座中展現了極大的主動性，帶著積壓已久的教養困惑與不安，在現場積極洽詢講師相關的應對策略。當她聽到其他家長訴說著同樣「不畏迢迢千里路」的辛酸，以及在照護幽谷中的人性掙扎時，內心產生了深刻的共鳴與慰藉。這種情感的共振，正如作者在與母親的對話中始終傳遞的信念：「媽媽，您不是慈母多敗兒，您是『正在學習的母親』」(20250703B-飛行員)。

作者與專輔教師細心引導外部資源，期盼發揮心理情緒調和之效，協助母親將長期焦慮轉化為正向的親職效能。正如蔡傑爸爸的體悟：「孩子不用

被強迫，他會學得更好」；我們深信，唯有母親的壓力獲得釋放與同理，方能騰出內在餘裕、放下僵化防衛，以純粹的愛擁抱小王子。

三、飛行員的旅程－特教教師的轉譯、連結與反思

(一) 學習 B-612 的語言：正向行為支持的實踐

作為「飛行員」，作者深知要進入小王子的世界，不能依靠威權。作者的介入核心建立在「正向行為支持」(PBS) 之上：理解行為的功能，預防勝於治療。正如 Sailor 等人 (2009) 在《正向行為支持手冊》中所揭示，教育的終極關懷應是提升生活品質。在我們協助小哲建立「受人喜愛的生活方式」時，那些因挫折而生的攻擊行為自然會隨之消退；因此當他在樓梯口僵持、在操場角落拒絕參與時，作者選擇的策略是「守候」與「在場」。我不急著把他拉回隊伍，而是靜靜地陪在他身邊，傳遞出「我接納你現在的狀態」的訊息；這種安全感的建立，是後續所有教學的基石。

(二) 拜訪其他星球：串連飛行夥伴

小王子並非獨居，他在校園中會與不同的星球（導師、科任老師、同學）



碰撞；特教教師無法憑一己之力撐起整個宇宙，必須串連「飛行夥伴」。

1.與專輔教師的雙駕駛模式

專輔教師是作者最重要的副駕駛，我們與校內行政團隊共同擬定了詳盡的危機處理 SOP，從前事預防、行為發生時的分工，到事後的後果處理，都有明確的腳本。更重要的是，當作者面對高強度的情緒勞動而感到疲憊時，專輔教師提供了堅實的情感後盾：「學校絕對不是只有你孤軍奮戰，你有我。」（20251028L-C）。

2.與歷任導師的同盟建立

- （1）一二年級的溫暖起點：T12 導師具有極大的包容力，我們每週進行個案研討，讓小哲在低年級建立了對學校的安全感。
- （2）三年級的變動與適應：面對轉銜的新導師 T3，作者承接了母親的焦慮，並將其轉化為對導師的具體建議；導師敏銳地觀察到小哲下午的情緒起伏，讓我們能及時調整藥物策略。
- （3）四年級的風暴與重建：T4 導師接手時，正面迎擊了小哲最強烈的風暴—丟書包、攻擊同學。導師一度感到挫敗：「我是不是脾氣太好，他都不怕我？」（20250910L-T4）。此時，作者轉化為「翻譯

官」，協助導師解讀小哲攻擊行為背後的脆弱：「他真的是心軟的孩子，目前還沒卸下武裝。」（20250910L-飛行員）。我們共同設計了「師生下午茶」與「課堂發表舞台」，為小哲搭建成功的階梯。最終，導師傳來了令人動容的訊息：「今天是他主動拿作業給我改……他真的站在我前面問我問題……真是太感動了。」（20251103L-T4）。

（三）飛行員的領悟：成為轉譯者與容器

我們的教學航道並非隨意劃定，而是緊扣著特殊需求領域的課程核心。誠如趙沛曦（2023）在其研究中引用的課綱精神，針對缺乏適當溝通技巧的學童，我們應著重於「訊息的解讀、基本溝通的技巧、人際互動的技巧」。回首這段旅程，作者深刻體悟，特教教師的角色遠不只是教學。我們是「轉譯者」，將小王子的 B-612 語言翻譯給導師與同儕，也將地球的規則轉譯成小王子能理解的邏輯。我們是「情緒容器」，承接來自孩子的情緒風暴，也承接來自家長的焦慮與淚水。我們是「系統編織者」，將散落的資源編織成一張緊密的安全網。

這是一份高耗能的工作，但當看見



小哲在醫生面前貼心地說：「醫師隨口問了說那看老師的時間，他馬上說老師應該沒空，我馬上說我可以」（20251104L-飛行員）時，所有的疲憊都化為甘甜；那份連結，是真實且深刻的。

肆、旅程的迴響：來自 B-612 星球的低語

這段漫長的星際旅程，始於一個誤解，卻終於深刻的連結。回首這四年，作者與小王子、玫瑰以及飛行夥伴們，在 B-612 星球與地球之間來回穿梭。我們所經歷的，不僅僅是一個自閉症學童的社會技巧訓練歷程，更是一場關於「接納」、「界線」與「系統合作」的生命實踐。

一、星塵中的領悟：旅程的三個維度

（一）接納，是翻譯的起點

小哲的沉默或爆發，常被誤讀為冷漠。然而，Caldwell-Harris 等人（2023）在分析自閉症者的內在敘事後發現，許多時候他們並非缺乏情感，反而是「痛苦地感同身受」。他們感受極深卻難以辨識，這種內在的高張力與外在表達的斷裂，正是導致 B-612 星球火山頻繁噴發的主因。然而，這段旅程教會作者最重要的一課是：唯有先接納「不共脈絡」

的存在，對話才可能發生。四年的航行正如郝佳華與吳裕益（2023）所言，結構化教學能有效提升自閉症學生理解情境的程度，促使其學習更為主動。接納，不是放任，而是為了精準地翻譯他的需求，並提供正確的鷹架。

（二）玫瑰的刺，需要被溫柔以待

家長是支持系統中最關鍵，卻也最脆弱的一環。在這段旅程中，作者看見了「親職賦能」的真實樣貌——它不是高高在上的指導，而是並肩作戰的陪伴。透過「主權分割」策略，我們尊重了母親在家中的主體性；透過「假日遠距導引」，我們在風暴中遞出了穩定的纜繩。作者深刻體會到，當專業人員願意承接家長的焦慮（那些深夜的長訊息、反覆的擔憂），並將其轉化為具體的行動策略時，家長的焦慮便能轉化為教養的效能。玫瑰依然帶刺，但那已不再是為了傷人，而是為了守護她珍愛的小王子。

（三）信任，是跨專業合作的燃料

面對 B-612 星球的強大引力，單兵難以抗衡。這段旅程證實了「SOP 僅是形式，信任才是靈魂」。作者與專輔建立的「雙導航」及團隊的「安全補位」，皆奠基於平日累積的「情感存款」。正是這份有人補位、背後有支撐的心理安



全感，成為高情緒勞動者持續燃燒熱情的關鍵燃料。

回首這段旅程，我們深刻體會到一主導自閉症幼兒轉銜至教育端之關鍵要素為各角色間的溝通協調（陳柏婷等，2025）。成功的關鍵不在於消除孩子的障礙特質，而在於我們是否建立了暢通的溝通管道。

二、給未來的航行備忘錄：實踐與反思

作為一位在現場持續航行的飛行員，作者針對教育現場與支持社群，提出以下幾點源自實務經驗的反思與建議：

（一）看見「隱形工時」的價值：制度的彈性

在現行的教育體制下，特教教師的價值常被量化為「授課節數」。然而，這段旅程顯示，真正產生改變的關鍵時刻，往往發生在課堂之外：

- 1.那些處理突發情緒危機的「非正式時段」。
- 2.那些與家長進行漫長通話、安撫焦慮的午後。
- 3.那些與導師進行策略討論、與行政團隊協調的課間空檔。

「隱形工時」實為特教專業的深層展現；建議學校透過制度優化，將個案

處理與諮詢納入正式工時，並完善喘息機制。給予教師實質的彈性與支持，讓這份情緒勞動獲得具體肯認，轉化為教育現場的穩定力量。

（二）建立「情緒防空洞」：支持社群的重要

面對高強度的情緒勞動，孤軍奮戰易致耗竭。文中與專輔教師的協作，示範了微型支持社群的力量。建議建立跨校或校內支持網絡，打造能涵容脆弱、同理情緒的「防空洞」；唯有先安頓好飛行員的身心，方能持續引領小王子穩定飛行。

（三）從「物質」到「魔法」：對話的力量

回顧近期嘗試的「交換日記」，當小哲在日記中寫下：「老師的話是讓情緒緩和的最佳魔法」(20251215D-小哲)時，這證明了即使是自閉症特質的孩子，也能透過文字與對話，發展出高層次的後設認知與情感連結。未來的介入方向，應持續深化這種「對話」的力量，從依賴物質（玩具）的安撫，昇華為依賴「關係」與「認知策略」的自我調節。

三、星光依舊閃爍

小哲的故事仍在繼續，他雖保有獨特的星球秩序，但已建立起調節情緒的



機制，玫瑰也獲得了系統性的支持。教育的真諦不在將其改造為地球人，而是致力於讓 B-612 星球的光芒—那份專注、純真與獨特邏輯—被世人理解與珍視。唯有連結存在，孤獨方能消融；這段翻譯與陪伴的旅程，我們將繼續前行。

參考文獻

American Psychiatric Association(2024)。

DSM-5-TR 精神疾病診斷準則手冊(張復舜譯)。合記圖書出版社。
(原著出版：2022)

朱謹伶、李永昌(2023)。從神經心理觀點論促進自閉症兒童的社交能力發展。**障礙者理解學刊**,19(2), 61-88。

[https://doi.org/10.6513/JUID.202310_19\(2\).0003](https://doi.org/10.6513/JUID.202310_19(2).0003)

江秋樺、許秋賢、陳振明(2010)。接納可以緩解衝突：亞斯伯格理論與輔導實務。**雲嘉特教期刊**, (11), 5-15。

<https://doi.org/10.6473/YCTCCK.201005.0005>

江秋樺、陳振明(2012)。淺談自閉症學童的親職教育—從單車男孩蔡傑的故事談起(上)。**雲嘉特教期刊**, (15), 1-9。

<https://doi.org/10.6473/YCTCCK.201205.0001>

吳錦勳(2012)。初探高功能自閉症學童創造力之研究。**國教新知**, 59(4), 26-32。

[https://doi.org/10.6701/TEEJ.201212_59\(4\).0003](https://doi.org/10.6701/TEEJ.201212_59(4).0003)

林淑莉、胡心慈(2014)。由教師執行之結構化個別工作系統訓練方案對特幼班兒童主動行為的影響。**臺北市立大學學報**, 45(1), 81-103。

<https://doi.org/10.6336/JUT.4501.005>

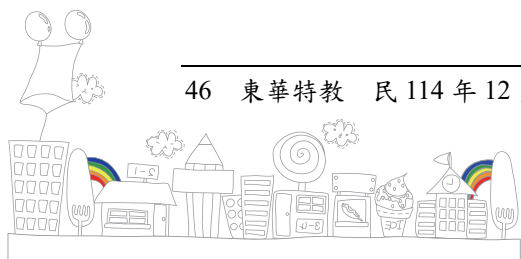
林燕萩、江秋樺(2022)。自閉症學童類手足介入之實例分享。**雲嘉特教期刊**, (35), 34-41。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=18166938-202205-202208050015-202208050015-34-41>

郝佳華、吳裕益(2023)。結構化教學對自閉症學生認知及行為之影響的後設分析。**中華民國特殊教育學會年刊**, (印製中), 269-298。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=a0000110-N202401060008-00012>

莫少依、張正芬(2014)。不共脈絡性：輕症自閉症學生的人際互動特徵。



- 特殊教育研究學刊, **39**(2), 33-59。
<https://doi.org/10.6172/BSE.201407.3902002>
- 陳柏婷、俞思宇、翁嘉遜 (2025)。系統性回顧：自閉症幼兒由早期療育轉銜至教育端之服務歷程、影響因子與轉銜策略之探討。《中華心理衛生學刊》，**38** (1)，1-27。
[https://doi.org/10.30074/FJMH.202503_38\(1\).0001](https://doi.org/10.30074/FJMH.202503_38(1).0001)
- 趙沛曦 (2023)。社會故事教學在國小自閉症學童之設計分享。《桃竹區特殊教育》，(41)，10-20。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=a0000581-N202505290005-00002>
- 蔡明富 (2017)。探究 ADHD、ASD 與 ADHD 共病 ASD 疾患之執行功能。《中華民國特殊教育學會年刊》，(印製中)，123-143。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=a0000110-201711-201805300008-201805300008-123-143>
- 盧佩美、錡寶香、羊蕙君 (2015)。高功能自閉症學童的對話修補技能。《教育實踐與研究》，**28** (2)，1-31。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=19935633-201512-201601080008-201601080008-1-31>
- Caldwell-Harris, C. L., McGlowan, T., & Beitia, K. (2023). Autistic discussion forums: Insights into the topics that clinicians don't know about. *Frontiers in Psychiatry*, *14*, Article 1271841.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1271841>
- Halder, S., Bruyere, S. M., & Gower, W. S. (2024). Understanding strengths and challenges of people with autism: insights from parents and practitioners. *International Journal of Developmental Disabilities*, *70*(1), 77-88.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2058781>
- Hayward, B. A., Poed, S., McKay-Brown, L., & McVilly, K. R. (2021). Introducing positive behaviour support (PBS) into disability services for successful adoption: A synthesised systematic review. *British Journal of Learning Disabilities*, *49*(2), 145-161.
<https://doi.org/10.1111/bld.12363>
- Heasman, B., & Gillespie, A. (2018). Perspective-taking is two-sided: Misunderstandings between people



with Asperger's syndrome and their family members. *Autism*, 22(6), 740-750.
<https://doi.org/10.1177/1362361317708287>

Handbook of positive behavior support. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2>

Jaswal, V. K., & Akhtar, N. (2019). Being versus appearing socially uninterested: Challenging assumptions about social motivation in autism. *Behavioral and Brain Sciences*, 42, e82.
<https://doi.org/10.1017/S0140525X18001826>

Leusen, N. (2004). Incompatibility in context: A diagnosis of correction. *Journal of Semantics*, 21(4), 415-440.
<https://doi.org/10.1093/jos/21.4.415>

Ratto, A. B., BaCom, J., daVanport, S., Strang, J. F., Anthony, L. G., Verbalis, A., ... & Kenworthy, L. (2023). Centering the inner experience of autism: Development of the Self-Assessment of Autistic Traits. *Autism in Adulthood*, 5(1), 22-31.
<https://doi.org/10.1089/aut.2021.0099>

Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (Eds.). (2009).

