

## 第一章 緒論

本章首先介紹台灣地區手語背景及使用現況，並說明本論文研究動機與目的，最後陳述本論文欲探討之研究問題與研究假設。

### 1.1 台灣地區手語背景及其發展

手語是一種視覺語言，與口語不同之處在於手語以視覺與動作的管道傳遞訊息，而口語則是以聽覺與發聲的管道傳遞。台灣地區聽覺障礙者所使用的手語分為台灣自然手語與中文文法手語(Smith, 1989)。自然手語為台灣聾人平日所慣用的語言，有其特定的語法系統，顯少伴隨口語出現。而文法手語則強調與口語配合，為一字一手勢的手語系統，符合中文語法規則，主要用於教學上，是啟聰學校教師主要的教學溝通模式(邢敏華, 1995; 邢敏華, 1998)。本節首先介紹台灣地區手語背景，說明自然手語以及文法手語來由，並簡述現階段台灣地區手語使用現況及手語政策規劃。

#### 1.1.1 台灣自然手語

台灣自然手語為聾人平日慣用的語言，隸屬日本手語系統<sup>1</sup>。概括性而言，台灣地區自然手語分為兩大方言，即北部手語及南部手語。造成南北差異主要的原因為手語起源不同。

台灣地區聽覺障礙教育應追溯自日據時代。民國四年，慈惠院在「台南訓盲院<sup>2</sup>」增設聾啞部，並改稱為「私立台南盲啞學校」，日人平岩繁治為第一任校長，

---

<sup>1</sup> 手語主要區分為三種語系，分別為法國手語語系、中國手語語系、以及日本手語語系。法國手語語系包含法國手語、美國手語、英國手語與一些法屬殖民地的手語。中國手語語系包含中國大陸手語、香港手語、以及新加坡手語。日本手語語系包含日本手語、台灣手語、馬來西亞手語以及印尼手語等(姚俊英, 2001)。

<sup>2</sup> 訓盲院為民國前二十二年英國傳教士甘雨霖在台南教會所設立的。

此即為台南啟聰學校的前身。民國六年，退役海軍醫關木村謹吾在台北自辦「木村盲啞教育所」，此為台北啟聰學校的前身。上述兩所學校皆以手語教學為主，此時台灣聽障人士逐漸使用日本手語作為溝通的工具(姚俊英, 2001a)。

日本明治維新時期，西方傳入不同的教育理念、方向、教材以及教育方法，因而形成東京、大阪兩大不同學派。當時屬於東京學派者大致皆在台北任教，而大阪學派者則在台灣中南部任教，聽障教育學者亦同。因此，台北啟聰學校的手語主要來自東京手語系統，台南啟聰學校手語主要則來自大阪手語系統(林寶貴等, 2001)。

台灣光復初期許多大陸教育學者陸續來台幫助發展聽障教育，當時聽障師資大都留在台灣北部地區，因此台北啟聰學校自大陸手語系統吸收了許多字彙，台南啟聰學校與分校(台中啟聰學校)則較少受到影響。民國五十五年江蘇南通聾校的姜思農先生在高雄左營創辦了私立啟英學校，該校師資大部分來自南京一帶，使用較多的南京手語。此外，近三十年來為教學所需及配合中文文字之特殊性，而有文字手語<sup>3</sup>的形成。綜上所述，台灣自然手語融合了日據時代的日本手語、台灣光復初期的大陸手語，以及配合教學所需的文字手語。

自然手語是聾人平日所慣用的語言(Smith, 1990)，是聾人文化的一部份(趙建民, 1990)。近年來自然手語的規劃多半由民間組織策劃，如中華民國聾人協會的「手能生橋」、中華民國啟聰協會的「自然手語教學」、現代經點文化事業有限公司的「手語大師」及「文字手語典」，期望透過手語書的編輯提供一般聽人學習手語的機會，進而達到推廣手語的目的。而台北市政府勞工局為培訓手語翻譯員，以解決聽語障朋友在聽人社會所面臨的溝通困境，著手策劃「台北市手語翻譯員培訓教材」，作為手語翻譯員培訓與鑑定的基準。該教材以自然手語為主，集結手語翻譯實務界、民間團體、及學校單位的專家共同策劃，是國內首度

---

<sup>3</sup> 自然手語將近有三十至四十個基本手語是依照中國文字字形形成，例如「品」和「公」(史文漢, 1995)。自然手語有時是將整個字形都打出，如「王」和「區」，有時只打出字形的一部份，如「而」和「然」。除此之外，有極少部分的手語，僅用食指把原字形的一畫或兩畫畫出來，如「就」和「才」。此類模仿中國字字形的手語稱為文字手語。

由官方機構執行的自然手語規劃。在啟聰教育方面，自然手語的角色為中介教學輔助語言(邢敏華, 2001a)，主要幫助聽障學生理解教師傳達的授課內容，能彌補文法手語在教學方面不足之處(邢敏華, 1995; 林寶貴, 2001)。因此最新修訂的「特殊教育學校(班)國民教育階段聽覺障礙類課程綱要」已將自然手語納入溝通訓練中的手語訓練<sup>4</sup>(教育部特殊教育工作小組, 2001)，但自然手語仍欠缺針對教學領域的語言規劃。此外許多研究皆指出自然手語所面臨的最大困境為詞彙不足，擴充自然手語詞彙是目前當務之急的工作。

### 1.1.2 中文文法手語

如前所述，台灣地區聽障者所使用的自然手語沿襲了日據時代的日本手語、台灣光復初期的中國大陸手語，以及為教學所需及配合中文文字特殊性的文字手語，再加上時空、地理環境上的差異，使得台灣北、中、南手語的打法不盡相同，缺乏統一性。教育部有鑑於此，為謀求啟聰學校教學用手語的一致性、提升啟聰教育的語文教學效果、減少各地聽障者在溝通上之困擾，因而研發中文文法手語(教育部手語小組, 1999)。教育部於民國六十四年指示社教司策劃主導全國啟聰學校教師、專家學者、民間聽障團體代表組成手語統一編撰小組，研究編制手語畫冊，並由台北啟聰學校承接彙整編印之工作。手語畫冊第一冊於民國六十四年開始籌畫，民國六十七年九月出版。民國六十九年開始籌畫手語畫冊第二冊，並於民國七十六年六月出版(教育部手語小組, 1999)。

民國八十七年教育部成立特殊教育工作小組，決定修訂前二冊手語畫冊，即委託國立台灣師範大學特殊教育學系林寶貴教授，召集國內北、中、南三所啟聰學校及高雄啟英學校手語資深教師，及各界聽障團體代表共十八人，組成教育部手語研究小組，進行為期三年的編輯研究工作，於民國八十八年出版修訂手語畫冊第一輯和第二輯。由於手語畫冊為靜態、平面的視覺表現，很難將連續性、動

---

<sup>4</sup> 依據最新修訂的「特殊教育學校(班)國民教育階段聽覺障礙類課程綱要」的規定，聽障學的溝通訓練包含口語溝通訓練、手語溝通訓練、和其他溝通方式訓練。其中手語溝通訓練區分為中文文法手語、自然手語、國語口手語、聾文化、溝通技巧、及運用手語翻譯員等(教育部特殊教育工作小組, 2001)。

態、有表情的手勢完全表現出來；再者，畫冊也無法兼顧手勢的速度、方向以及空間因素；因此手語研究小組將手語畫冊拍製成教學錄影帶，以便手語教學與推廣。民國八十九年編輯常用詞彙手語畫冊和常用成語手語畫冊(林寶貴, 2001; 姚俊英, 2001a)。

文法手語語彙打法的修訂與創造係根據信(貼切、傳神)、達(達意、國際化)、雅(優雅、大方)三原則，並以中文文法結構表達，期望達到聽障人士語言溝通、人際關係、社會適應無障礙(教育部手語小組, 1999)。

文法手語的規劃及使用主要用於教學範疇。依據邢敏華(1995)與張蓓莉(1996)的研究，現階段啟聰學校大部分教師採用的口語與手語併用教學溝通模式，是以文法手語為該溝通模式的手語系統。然而啟聰學校教師在使用此種教學溝通模式時，其手語管道有時無法配合口語管道(邢敏華, 1995; 邢敏華, 2000)，且啟聰學校學生有時也面臨無法理解此種教學溝通模式的困境(邢敏華, 1995)。研究指出，啟聰學校的資深教師認為自然手語在教學上可彌補文法手語之不足，有增進學生理解教師訊息的功能(邢敏華, 1995; 林寶貴, 2001)。邢敏華(1995)研究的受訪學生也表示自然手語速度較快、較易視覺處理、且較易瞭解教師所欲傳達的概念，學生均可接受自然手語與文法手語同為教學語言。上述現象說明了自然手語的溝通功能不亞於文法手語，並意涵著雙語教育的可行性，亦即文法手語與自然手語可以互補地在教室內使用，以提升教與學的成效。

## 1.2 研究動機與目的

以 Rubin (1971)提出的語言規劃步驟而言，執行語言規劃之單位或機構(政府機構或民間團體)首先需清楚瞭解語言政策實施的實際環境，探查該環境所存在的語言問題及語言使用情形，隨即針對語言問題選擇適合的實行政策，之後再評估語言規劃實施後的成效，以作為下一次語言規劃的依據。台灣目前的手語政策以雙軌的方式進行，針對不同語言問題有不同的手語規劃：為提昇啟聰教育的語文教學效果，矯正聽障學生在筆談、作文的語順顛倒、遺漏、誤用等缺陷，教育部手語研究小組研發文法手語；為提供一般聽人學習自然手語詞彙，及提供手語

翻譯員培訓及鑑定的標準，各聽障團體與台北市政府勞工局進行自然手語規劃。但由前述得知，文法手語與自然手語雖屬不同語言結構，卻可相互彌補不足之處。而目前國內雙軌式的手語規劃似乎忽略了兩套手語系統可相互彌補不足之處的優點，教學領域尚未有自然手語規劃，而手譯員培訓與考核的標準未將文法手語納入其中，因此國內手語規劃似乎有再次評估與修正的必要，使兩套手語系統在各個語言使用範疇發揮其功能。

Hornberger (1990)認為，語言規劃評估應將語言環境及語言使用情形納入評估項目，以評鑑規劃之成果並提供下一次語言規劃的參考依據，使語言規劃更有效率[引自陳淑嬌, 1995]。而 Haugen(1966)認為有效的語言規劃涉及三項重要因素，分別為目標語言的溝通效率(efficiency)、語言的適切性(adequacy)、與語言使用者對目標語言的接受度(acceptability)[引自 Fasold,1984]。Fasold(1984)則進一步強調語言使用者的接受度為語言規劃成功的關鍵因素，而語言使用者的接受度深受其語言態度的影響。本論文因此採用 Haugen(1966)、Hornberger(1990)、與 Fasold(1984)的觀點，試圖比較分析文法手語與自然手語的語言結構，期望藉由「結構評估測驗」瞭解受試者對兩套手語系統語言結構的語言溝通效率；再利用「語言使用情形與語言態度問卷」探查受試者的兩套手語能力、在不同語言範疇中兩套手語系統的使用情形、及其對兩套手語系統所持的語言態度，以瞭解受試者對兩套手語系統的接受度。本論文最終的目的在利用上述調查結果，檢討目前台灣手語政策實施的成效與缺失，以提供未來手語政策參考與修正之建議。

### 1.3 研究假設

本論文所探討的三種社會變項分別為年齡、教育程度、以及第一習得手語。低年齡層者由於面臨文法手語透過學校正規教育的施行，因此對文法手語結構的理解度、文法手語能力、文法手語使用頻率以及對文法手語的態度，皆與高年齡者不同。高教育程度者由於受教育的年限較長，較習慣與口語結構相同的文法手語，因此其對兩套手語結構的理解度、能力、使用頻率、以及態度皆與低教育程度者不同。以自然手語為第一習得手語者，由於自然手語為其第一語言，手語能

力應較好，因此其對兩套手語結構的理解度、使用頻率、以及語言態度，皆與以文法手語為第一習得手語者不同。根據上述假設，依語言結構、語言能力、語言使用範疇、語言態度將研究假設分別描述如下：

### (一) 語言結構

本論文欲得知兩套手語系統各語言層級的溝通效率。而語意清晰度將影響語言溝通效率，本論文從迅速程度、模糊程度、與歧異程度瞭解兩套手語系統的溝通效率與語意清晰度。就整體受試者而言，自然手語的迅速程度較文法手語高、模糊程度較低、歧異程度也較低。

### (二) 語言能力

語言能力與語言生命力有密切關係。本論文欲探討受試者的兩套手語能力，藉以預測聾人社會的語言生命力。

1. 就整體受試者而言，自然手語的能力較文法手語好。
2. 在不同社會變相方面，高年齡層、低教育程度、第一習得語言含有自然手語者，其自然手語能力較好；低年齡層、低教育程度、第一習得語言為文法手語者，其文法手語能力較好。

### (三) 使用範疇

Fishman(1964)的範疇分析(domain analysis)指出，在面對不同的談話對象(participants)、不同的談話場合(location)、以及談論不同話題(topic)，會有不同的語言選用情形發生[引自 Fasold,1984]。

1. 就整體受試者而言，在面對不同談話對象、不同談話場合、以及談論不同話題時，皆傾向選擇自然手語作為交談語言。
2. 在不同社會變相方面，高年齡層、低教育程度、第一習得語言含有自然手語者，在面對不同談話對象、不同談話場合、以及談論不同話題時，皆傾向選擇自然手語作為交談語言；低年齡層、低教育程度、第一習得語言為文法手語者，在面對不同談話對象、不同談話場合、以及談論不同話題時，皆傾向選擇文法手語作為交談語言。

#### (四) 語言態度

語言態度分為三類：對語言本身的刻板印象、對語言使用者與語言功能的刻板印象、以及對語言實際使用層面的看法。

1. 就整體受試者而言，對自然手語的評價較高，同時也認為自然手語較適合成為學校教學語言、電視節目手語服務語言、以及手語翻譯員使用語言。
2. 在不同社會變相方面，高年齡層、低教育程度、第一習得語言含有自然手語者，對自然手語的評價較高，同時也認為自然手語較適合成為學校教學語言、電視節目手語服務語言、以及手語翻譯員使用語言；低年齡層、低教育程度、第一習得語言為文法手語者，對文法手語的評價較高，同時也認為文法手語較適合成為學校教學語言、電視節目手語服務語言、以及手語翻譯員使用語言。