

## 第二章 文獻探討

教育部為謀求台灣地區手語的一致性提高聽障學生語文程度，組成手語統一編撰小組和手語研究小組，研發中文文法手語。台灣地區聾人社會因中文文法手語的發展，形成文法手語和自然手語彼此接觸的現象，這樣的接觸現象逐漸導致台灣地區聾人社會成為一個雙語社會。台灣聾人在面對兩種不同語言結構時的語言選用，影響著聾人社會的語言維持、語言轉移、甚至可能導致語言死亡。除此之外，社會文化、聾人的語言態度、以及政府的語言政策亦是影響聾人語言選用的原因。為探討真正影響台灣地區聾人社會語言使用情形，本章回顧上述重要文獻，包括手語結構特性、影響兩套手語結構性競爭原因、聾人的語言選用、以及語言選用之後所造成的結果，以作為本論文分析討論的理論背景。

### 2.1 手語結構

手語為視覺語言(游順釗, 1991)，是聾人重要的溝通工具之一。其主要是運用視覺和手勢變化來達到溝通的目的，而非仰賴雙耳和語音訊息傳遞。

手語主要區分成三個語系，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、及新加坡手語等。日本手語語系則包含日本手語、台灣手語、馬來西亞手語以及印尼手語等(姚俊英, 2001a)。同一語系中的手語，其手語的語詞與語法會有相似之處。本節將分別介紹打手語時辦隨的非手勢訊息以及手語結構層次。

### 2.1.1 非手勢訊息

非手勢訊息(non-manual signal)意指在打手語時,所伴隨的面部表情與肢體動作。台灣手語的非手勢訊息主要有抬眉、皺眉、搖頭、點頭、唇部動作、身體動作以及頸部動作等(史文漢、丁立芬, 1995)。顧玉山(2001)認為,非手勢訊息猶如口語中的語氣詞或是聲調的高低起伏。非手勢訊息不僅表達說話的語氣,同時還兼具語法功能,決定句子的類型。例如疑問句的表示方法為抬眉、側頭或是身體微向前傾。

另一類的非手勢訊息則是加強某一個手語但卻不改變手語語意,意即在打某些詞彙時,需要的口部動作(史文漢、丁立芬, 1995)。常見的口部動作如下:”ㄇ”的嘴形,如在打「有」、「喔」、「原來」等;”吹氣”的動作,如在打「颱風」、「旅行」、「飛機」等;”吸氣”的動作,如在打「感覺」、「吃驚」等;”嘴唇凸起”的動作,如在打「猴子」、「唸書」等;舌頭搖動表示「沒有」、「噁心」等;兩頰鼓起表示「要」、「胖」、「吃飽」等(史文漢、丁立芬, 1995; 顧玉山, 2001)。

### 2.1.2 手語結構層次

如前所述,手語主要是運用視覺和手勢變化來達到溝通目的,有其特定的語言結構,此節分別討論台灣手語的語音、構詞、以及句法現象。

#### 2.1.2.1 語音

語音學主要是研究口語中母音與子音的組成規則。Stoke (1960)將手語中的手勢動作比擬成口語中的語音來探討手語的組成規則。手語的手勢由手形(handshape)、位置(location)、動作(movement)(Stoke, 1960) [引自 Klima and Bellugi, 1979]、及手掌方向(orientation)(Battison, 1973)[引自 Wilbur, 1987]共同組成。

手形意指在打某一個手語詞彙時,單手或是雙手的形狀。每一個手語的手形都是固定且雙手生理結構所允許的手勢(Kilma and Bellugi, 1979),台灣手語共有五十一種手形(史文漢、丁立芬, 1995)。位置意指手語打出時所在的位置,又稱為手勢位置(sign space)。手勢位置的垂直範圍為頭頂至腰部,水平位置為雙手展開的長度,每一個手語的手勢位置略有不同,但不會超出上述所提的手勢範圍。

最常用的位置主要在身體前面，台灣手語共使用了二十二種手勢位置(史文漢、丁立芬, 1995)。動作指的是打手語時手的特定動作。動作可以是單一的一個動作、兩個連續的單一動作、或是同時做兩個動作。單一動作包含手指彎曲或張開、手腕轉動、雙手垂直或是水平移動、以及雙手畫圈等。兩個連續單一動作則指，先做一個單一動作，再做另一個單一動作。手語動作可依動態特質(dynamic quality)以及動作頻率(frequency)加以區分。動態特質例如動作的強弱或是動作的重複，動作頻率則指動作重複的次數。動態特質以及動作頻率不僅可區分詞彙語意、詞彙詞性，還具有語法功能。手掌方向指打手語時，手或手臂所面對或指向的方向。

手形、位置、動作、以及手掌方向同時組成一個手語手勢，若是其中一個要素改變，手語的語意則跟著改變。上述四項要素的組合是有其限制的，Battison(1974)以對稱限制(symmetry constraint)與支配限制(dominance constraint)兩項原則來說明組合的限制。對稱限制主要是指雙手皆動的手勢，雙手以相同的手形，在相同的位置，做出相同的動作。支配限制是指一手以另一手為位置而做出動作的手勢。此時做動作的手稱為主控手(active hand)，提供位置的手稱為基位(base hand) (或是非主控手 nondominant hand)。主控手可以是任何一種手形或是做出任何一種動作；而非主控手的手形僅限於某些手形，並非所有的手形都可作為非主控手的手形[引自 Klima and Bellugi, 1979]。

#### 2.1.2.2 構詞

構詞是探討字的結構以及字的形成。手語是利用手部的移動和空間位置來形成構詞規則。

##### 2.1.2.2.1 人稱指涉詞

人稱指涉詞是利用方位來表示，不同的方位表示不同的人稱。第一人稱指向自己，第二人稱直接指向打手語者所注視的人，但也可完全不用打出，以眼睛注視對方來表示，第三人稱則指向打手語者的右側或左側。雙手藉由不同的起始位置以及終止位置，可表達出不同的主、受詞關係。以動詞「給」為例，若「給」

的動作起始點在第一人稱位置，動作終止點在第二人稱位置，則上述動作的語意為「我給你」。若「給」的動作起始點在第二人稱位置，動作終止點在第三人稱位置，上述語意則為「你給他」。換言之，動作起始點表示主詞，動作終止點表示受詞(史文漢、丁立芬, 1995)。

#### 2.1.2.2.2 複數

當動詞的主詞或是受詞是複數的情形時，美國手語藉著不同的方位來表示。Bellugi(1980)將複數區分為雙重曲折變化(dual inflection)和多重曲折變化(multiple inflection)。雙重曲折變化指的是當主詞或是受詞是雙數時，動詞的動作會重複做兩次，然而每一次動作的起始點以及終止點都不同。多重曲折變化指的是主詞或是受詞是雙數以上，代表該動詞的手勢會重複數次，手移動的方向每次都不同。台灣手語複數的打法相似 Bellugi(1980)說明之方式，以重複該動詞動作數次表達，如「告訴大家」的打法為重複「告訴」之手勢數次且每次手勢的起始點與終止點皆不同(姚俊英, 2001b)。此外，名詞複數的打法同樣也是以重複的動作表示。「許多船」的打法為重複「船」的手勢數次(顧玉山, 2001)。

#### 2.1.2.2.3 時式

美國手語的時式(tense)並非與動詞合併表現，而是以時間線(time line)來表示(Frishberg and Gough, 1973)[引自 Wilbur, 1987]。時間線意指打手語者面前一個手臂的距離至耳後的水平線。打手語者面前的空間表示現在(present)，隨著手臂距離的拉長，時間的表現則是距離現在越遠。過去的時間不能在身體前面表現，必須在肩膀上方表現；如同現在與未來之打法，手勢距離耳後越遠，表示時間過去的越久。姚俊英(2001b)指出台灣手語時式之打法類似美國手語時間線的表現方式，以肩膀或手掌區別時間。若以肩膀為基點，在肩膀前表示未來的時間，在肩膀後則表示過去的時間。若以手掌為基點，掌內表示剛剛、剛才、或是某一個時間之前，而掌外則表示以後、未來的時間。

### 2.1.2.3 句法

此節簡單說明台灣手語句法之特性。

#### 2.1.2.3.1 方向性

方向性與主詞、受詞有強列的連結關係。方向性與主受詞的連結有兩種情形：第一種情形為及物動詞藉由手勢配合空間方位即可表示主、受詞；第二種情形為手語分別在不同位置打出兩個名詞，再以動詞的動作方向表示主詞或是受詞。如「哥哥打妹妹」，手語的打法為在不同位置分別打出「妹妹」與「哥哥」，再打出「打」的動作手勢，而該手勢則是由「哥哥」的方向指向「妹妹」的方向。另一個例子為「汽車撞死人」，手語的打法為在不同位置分別打出「汽車」與「人」，再打出「撞死」之動作手勢，而該手勢則是由「汽車」的方向指向「人」的方向(顧玉山, 2001)。上述兩項例句欲說明的是，決定主受詞之因素為動詞的動作方向，而非名詞出現之順序。

#### 2.1.2.3.2 同時性

口語是線性語言，無法同時發出兩三個語詞的發音。但屬於視覺空間語言的手語卻可同時表達兩個或多個概念，或是結合手勢與非手勢動作表達語意(史文漢、丁立芬, 1995)。如「我認識他，但不認識她」手語的打法為

<u>男(左手在左方)</u>	/	<u>女(左手在右方)</u>
認識(右手)		不認識(右手)

在上述的例句中，兩項受詞的代名詞出現於不同方位，而「認識」與「不認識」的手勢分別同時與「男」與「女」的手勢出現。另一種結合手勢與非手勢動作之例句為「你不認識她嗎？」，該句的手語打法如下：

<u>你</u>	(眼神)
<u>不認識</u>	(右手)
<u>他</u>	(左手)
<u>嗎</u>	(提起眉毛)

## 2.2 雙語現象

雙語現象(bilingualism)有兩種情形，分別為個人雙語現象(individual bilingualism)以及社會雙語現象(societal bilingualism)。簡單的說，若一個人具有說兩種語言的能力，稱為個人的雙語現象；若一個社會實施雙語政策則為社會的雙語現象(Grosjean, 1982; Hamers, 1989)。

### 2.2.1 個人雙語現象

一個人具有兩種或兩種以上語言的使用能力，稱為個人的雙語現象。絕大部分對個人雙語現象的定義皆偏重在使用者的語言流利度上(Grosjean, 1982; Hamers, 1989)。然而除了語言流利度外，在定義個人雙語現象時，還應考慮到認知能力、語言習得年齡、第二語言的語言環境(exogeneity)、語言在該語區的社會地位、以及使用者對該語言的認同感(Hamers, 1989)。Weinreich(1968)和 Mackey (1968)認為雙語使用者會有兩種或兩種以上語言交替使用的情形出現。

Grosjean(1982)指出，大多數的雙語使用者針對不同的語言情境或使用目的，會有不同的語言選用情形。Hamers (1989)強調，雙語現象多半發生在社會地位較低的弱勢族群。因強勢族群擁有較高的社會經濟地位，弱勢族群為融入強勢族群生活或提高其社會地位，除了自身母語外，必須學習使用強勢族群的語言。聾人社會也面臨著相同的情況。

聾人所處的環境不是獨立於聽人社會之外，而是與聽人共同處於同一社會環境，共用聽人的價值體系(Ann, 2001; Higgins, 1987)。在現今社會中，口語以及書面語無疑的擁有較多的使用人口，因而理所當然的視為是強勢語言。為適應廣大聽人社會、解決和聽人溝通及閱讀的需求，聾人除了手語之外，尚面臨必須學習口語和書面語的情境，因而越來越多的聾人開始具備雙語能力(Ann, 2001; Davis, 1989)。Grosjean (1982)指出，聾人的雙語能力分為兩種現象：一種為手語和手語的雙語現象，另一種則為手語和口語，或者是手語和書面語的雙語現象。Ann (2001)則認為聾人的雙語能力可區分為以下七種現象：

1. 以自然手語為第一語言，但其口語的說、讀、寫亦非常流利。
2. 以自然手語為第一語言，口語的讀、寫能力流暢，但無說的能力。
3. 以自然手語為第一語言，口語的讀、寫能力不平均。
4. 手語為第二語言，具有口語的讀、寫能力，但無說的能力。
5. 文法手語為第一語言，自然手語為第二語言。
6. 以某一種手語為第一語言，另一種手語為第二語言。
7. 具有兩種手語能力，同時也具有口語能力。

上述七種情形的分別是因為雙語者的兩種語言能力不一定均衡。而學習第二語言的年齡、原因與動機、以及第二語言的語言功能，都會影響雙語者第二語言的能力。

### 2.2.2 社會雙語現象

Hamers (1989)指出，在一語言社區(speech community)有一部分人有使用兩種語言的能力，且該兩種語言有語言接觸的情形發生，則此現象稱為社會雙語現象。雙語社區不代表該語區的每一位成員都具有雙語能力(Ann, 2001)。事實上，社會的雙語現象是線性連續的(Hamers, 1989)。線的兩端是僅有單語(unilingual)能力的人參雜少數具有雙語能力的人，越往線的中心則有不同程度的雙語使用者。這些雙語使用者因不同的溝通目的，有不同的語言使用情形。Hamers (1989)指出社會的雙語現象有三種不同的情形，分別為地理區域的雙語(territorial bilingualism)、多語國家(multilingual country)、以及雙言現象(diglossia)。

#### 2.2.2.1 地理區域的雙語

地理區域的雙語指的是在一個地理區域內，有兩種或兩種以上的官方語言存在，此種雙語現象如加拿大<sup>1</sup>。在聾人社會方面，一個語區的居民皆為聾人，該

<sup>1</sup>加拿大於1971年通過官方語言法案以及「雙語結構下的多元文化政策」。在英語和法語兩種官方語言下，加拿大所有少數民族皆可發展其文化特色，少數民族的語言教學亦可納入小學課程作為選修。以上所提的是聯邦政府的決策，但加拿大的教育權實際是由各州制訂。凡是社區中設立少數民族語言學校，均可以向聯邦政府申請補助。足見加拿大所推行的是多語維護政策(黃宣範, 1995)。

語區僅只有手語的使用幾乎是不可能存在(Ann, 2001)。然而在美國的 Martha Vineyard<sup>2</sup>( Groce, 1985)、墨西哥的 Yucatec Mayan village<sup>3</sup>( Johnson, 1994)以及印度尼西亞的 Desa Kolok<sup>4</sup>(Branson et al., 1996)三個語區確曾有高比例的聾人居民。即使沒有明確的雙語政策，這些地區的聽人為了溝通需要，除了口語能力外，皆具有不同程度的手語能力[引自 Ann, 2001]。

#### 2.2.2.2 多語國家

多語國家指的是該國家有著不同的族群，而每一族群皆有其各自的語言。為了族群間的廣泛溝通，通常會有一種或多種共通語(lingua franca)的存在。瑞士<sup>5</sup>是多語國家的一個典例。

#### 2.2.2.3 雙言現象

雙言現象(diglossia)的概念是由 Ferguson (1959)所提出，意指同一語言的兩種語言變體(two varieties of the same language)在一語言社區，各自行使不同的語言功能。兩種語言變體其中之一有較高的社會地位，稱之為高階語言(High 或 H)，另一語言則稱之為低階語言(Low 或 L)。Ferguson(1959)利用九種不同的標準來區分這兩種語言變體，這九種標準分別為語言功能(function)、社會地位(prestige)、語言習得(acquisition)、標準化(standardization)、文學傳統(literary heritage)、穩定性(stability)、詞彙(lexicon)、聲韻(phonology)、與語法(grammar)。就上述九項標準而言，高階語言使用於較正式的場合，如學校教學語言、演講、宗教儀式等，

<sup>2</sup> 根據 Groce(1985)的研究，十九世紀的 Martha Vineyard，平均約 155 人中就會有一位聾人。同一時期的美國其他地區，平均約 5728 人中才會出現一個聾人。由於此一地區聾人的比例相當高，這裡的居民，無論是聾人或聽人，皆會手語。此地區的聽人從小就開始學習手語，手語相當的流暢，甚至在與聽人溝通時也使用手語[引自 Ann, 2001]。

<sup>3</sup> 此農村為一個傳統農業社會，約有 400 位居民，其中有 13 位為聾人。大部分的聽人具有相當流利的手語能力。即使聾人的結婚率不高，以及無法加入馬雅語的談話，除此之外，聾人幾乎完全融入該地區的社會文化並享有對等的權利(Johnson, 1994) [引自 Ann, 2001]。

<sup>4</sup> 2000 人中有 43 位聾人，不同於墨西哥的馬雅村莊，此地區的聾人能夠完全融入聽人的生活，享有和聽人一樣的權利和義務[引自 Ann, 2001]。

<sup>5</sup> 瑞士的國語有四：分別為德語、法語、義大利語、與羅曼希語；其中德語、法語、與義大利語為官方語言。國語強調的是象徵功能，而官方語言強調的則是工具性的功能，用於國會、行政和司法機關。上述四個國語都享有法律上平等的地位，沒有一個語言享有特權，且各語言區都有權決定該語區的語言政策。雖然四個國語都有法律的保障，但並非表示這四個語言擁有相等的社會地位。法語在瑞士是強勢語言，德語次之，義大利語及羅曼西語則是弱勢語言(黃宣範, 1995)。



有較高的社會地位，透過學校教育而習得的，具有一套獨立的語言系統、固定的寫法與語法規則，也多使用於文學作品。低階語言則使用於較非正式的場合，如一般的日常生活對話，其社會地位較低，大都在家庭領域中習得，亦有固定的語法規則，但有時只具有語音而無文字[引自 Fasold, 1984]。

Fishman (1967)將 Ferguson(1959)的觀點加以修正，同時區別雙言現象與雙語現象(bilingualism)之間的差異。Fishman(1967)認為雙言現象意指不同語言變體在一語言社區裡所行使不同的語言功能，而雙語現象則是一個人具備使用兩種語言的能力。Fishman(1967)認為雙言現象不僅存在於同一語言內的各種語體(stylistic)、語言變體、也可存在於兩個不相關連的語言內。最重要的是，無論是同一語言的語言變體，亦或是兩種互不關連的語言，其所行使的語言功能是完全不同的[引自 Fasold, 1984]。

Fishman(1967)指出雙言現象與雙語現象在一語言社區裡可區分成四種不同的情形，分別為兼具雙言與雙語的語區、有雙語無雙言的語區、有雙言無雙語的語區、以及既無雙言也無雙語的語區。巴拉圭為兼具雙言與雙語的語區。在該語區裡，高階語言為西班牙語，低階語言為 Guarani 語。這兩個語言彼此互不關連，此例正說明瞭在雙言社會裡允許兩種不相關連的語言存在。有雙語無雙言的語區意指一個語區中，絕大多數的人具有兩種不同語言的能力。這些人對於語言的選用不受場合的限制。兩種語言幾乎行使相同的語言功能。有雙言無雙語的語區意指兩個不同的族群同處於一個政治系統、社會制度、經濟體系、或同一宗教活動下。其中一族為統治階級，使用高階語言；另一族為被統治階級，使用低階語言。既無雙言也無雙語的語區指的是單一語言的語區。在語言使用的過程中，語言語體的差異一定會出現，而語言語體上的差異則造成高階語言與低階語言的區別，因此單一語言的語區鮮少存在[引自 Fasold, 1984]。

Johnson and Erting (1989)認為無論從語言的觀點或是社會文化的觀點，聾人族群是個少數族群。聾人為了凝聚族群意識，顯示他們為聾人社會的一份子，區隔他們與聽人之間的不同，聾人社會因而有雙言現象的出現。聾人在與聾人溝通

時使用自然手語，在與聽人溝通時，則採用以口語詞序為主的文法手語 (Markowicz and Woodward, 1975)[引自 Woodward, 1980]。Woodward(1980)認為，聾人社會的雙言現象是聾人社會與聽人社會之間的緩衝器(buffer)。聾人藉由語言作為社會認同的指標，亦即在面對聽人時，使用接近口語的文法手語，直到該聽人得到聾人社會的認同，聾人才會對其使用自然手語。因此，雙言現象在聾人社會具有維持社會認同與族群團結(solidarity)的功能。

Stoke (1969)採用 Ferguson(1959)所提出的九項標準，來檢測美國聾人社會的雙言現象。Stoke(1969)指出美國聾人社會確實存在著雙言現象，其高階語言為英文，低階語言為美國手語。這兩個語言在 Ferguson(1959)所提的九個面向上，呈現功能互補分佈的狀態。英文擁有較高的地位，使用於較正式的場合，如教堂、學校、演講等，而美國手語則使用於較不正式的場合，如朋友之間的閒談[引自 Woodward, 1980]。值得注意的是，在語言習得的場所中，聾人社會的雙言現象與聽人社會不同。在聽人社會裡，高階語言是在學校習得，低階語言則是在家庭領域中習得。但在聾人社會裡，僅有百分之五至百分之七的聾人來自於父母皆聾的家庭(Karchmer & Trybus, 1977) [引自 Woodward, 1980]，因此對絕大多數的聾人而言，學習低階語言的美國手語是在學校而非家庭。學校對於來自於聽人家庭的聾人，就如同家庭對於來自聾人家庭的聾人，都是他們接觸聾人文化的開端 (Woodward, 1980)。

然而，Lee(1982)以詞彙和文學傳統的觀點，說明美國聾人社會並非一個雙言社會。Lee(1982)說明，英文文法手語的詞彙大多來自於美國手語，但美國手語的詞彙鮮少來自英文文法手語。此外，由於科技的發達，已能將美國手語的詩詞記錄下來，此情形打破了美國手語沒有文學作品的迷思[引自 Ann, 2001]。

除了美國聾人社會之外，其他國家的聾人社會也存在著雙言現象，如丹麥 (Hansen, 1975)、英國(Deuchar, 1978)、法國(Lane, 1976)、以及日本(Tanokami, 1976)[引自 Deuchar, 1978]。上述各國聾人社會的高階語言，皆是語法接近該國口語文法的手語，且都是用於與聽人溝通的範疇；低階語言皆是該國的自然手語，

且都是用於與聾人溝通的範疇。Deuchar(1978)指出，具有雙言現象的聾人社會皆是在已開發國家。此現象可歸因於已開發國家教育較普及，聾人受教育的機會較高，聾教育因此受到聽人語言的衝擊，進而有雙言現象的存在。在教育不普及的國家中，聾人接觸聽人語言的機會有限，因此雙言現象鮮少發生。

在台灣聾人社會方面，目前尚未有研究指出台灣聾人社會是否也同樣是一個雙言社會。然而史文漢、丁立芬(1995)指出，台灣聾人在與聾人溝通時較常使用自然手語，在與聽人溝通時較常使用文法手語。史文漢、丁立芬(1995)所描述的聾人語言使用情形類似 Ferguson(1959)所提的雙言現象。本論文試圖從聾人語言使用情形來探查聾人社會是否具有雙言現象，藉此瞭解台灣聾人社會不同語言的社會功能以及社會認同情形，以作為語言政策參考的依據。

### 2.3 語言接觸

Grosjean(1982)認為沒有一個語言是獨立存在而不與其他語言接觸。由於政治、移民、或教育等因素，語言透過語言使用者有不同程度的接觸(Ann, 2001)。Thomason(2001)說明造成語言接觸的原因主要分為三大類。第一類為兩語言社區交界處的語言使用者，因商業交易或資源共用而有相互溝通的需要；其次，異族通婚、奴役與移民，皆會促使某一語言的語言使用者加入另一語言社區，以致有語言接觸現象發生；最後一類為雙語(或多語)使用者居住在同一語區，因而有語言接觸情況。

語言接觸可以是穩定的，也可以是不穩定的。若一語言接觸情況持續了三或四個世代，而沒有重大的改變，則稱之為穩定的語言接觸。然而語言一經接觸，就有改變的可能性。社會環境的改變正是促使語言接觸改變的原因(Thomason, 2001)。

當一個語言與另一個語言長時間接觸之後，語言結構無論是在語音、構詞、句法、語意、或是在語用上，皆會有某一程度的改變。語言接觸可能引發下列三種結果：語言改變(language change)、語言混合(language mixture)、以及語言死亡(language death)( Thomason, 2001)。在聾人社會裡，語言接觸可分為兩種情形：

手語和手語的接觸<sup>6</sup>、手語和口語的接觸。由於手語和口語是屬於不同形式(modality)的語言，因而聾人社會的語言接觸會產生某些手語的特殊現象，這些現象並未出現在口語的接觸中。手語與手語的接觸非本論文所欲探討的重點，因而不在此描述

### 2.3.1 手語與口語的接觸

手語與口語的接觸，有以下三種情形產生：語碼轉換、語碼夾雜以及詞彙借用。若採用口語對上述三種情形的定義，語碼轉換意指在一個句子結束之後，說話者停止使用口語，開始使用手語。語碼夾雜意指說話者交替使用手語或口語。詞彙借用意味手語借用口語的詞彙(Lucas and Valli, 1992)。Lucas and Valli(1992)以美國手語'GROW'說明詞彙借用。在美國手語裡，'GROW'有兩種打法，一指小孩的成長，另一為植物的成熟。在談論小孩的成長時，可使用表「植物成熟」的'GROW'，但此種打法必須和指拼法手語(fingerspelled sign)合併使用；亦即打完'GROW'的手語後，再加上指拼法手語'UP'，才能表示「小孩成長」的語意。在上述例子中，美國手語受到英語'grow up'的影響，因此多加了一個手勢'UP'在'GROW'的後面。這樣的情形又稱為借詞轉移(loan shift)，意指一語言借用另一語言的詞彙後，為符合原借用語言的語言形式，而有語意擴充的情形發生。美國手語'GROW'為符合英語的語言形式，再上了'UP'；同時亦有語意擴充的情形發生，因此稱為借詞轉移。

### 2.3.2 手語的特殊現象

手語和口語分屬不同形式的語言，手語和口語的接觸是不同語言形式的接觸，因此會產生一些口語沒有的現象，如指拼法(fingerspelling)、口形(mouthing)、語碼轉換(coding switching)、以及 CODA-speak (Lucas and Valli, 1992)。

---

<sup>6</sup> Lucas and Valli (1992)說明手語與手語的接觸會產生以下幾種現象：詞彙借用(lexical borrowing)、與外國人交談的言語(foreigner talk)、幹擾(interference)、洋涇濱語(pidgin)、克裏奧語(creole)、以及混合語(mixed system)。上述現象並非本論文所欲探討的重點，因而不在此詳加說明。

指拼法利用手語的手形來表示口語的拼字。Battison(1978)認為指拼法為一種語言借用(language borrowing)現象，意旨手語借用口語的詞彙[引自 Lucas and Valli, 1992]。然而，Lucas and Valli(1992)卻認為指拼法並非手語借用口語的詞彙，而是口語的拼音系統與手語間接觸所產生的現象。Davis(1989)亦認為指拼法僅是利用手語表示表示口語的拼音系統。指拼法分為完全指拼法(full fingerspelling)以及部分指拼法(fingerspelling combine with lexical signs)。完全指拼法是將口語的拼字逐一打出，通常是用於專有名詞或是該名詞是第一次提及時。部分指拼法是指拼法與手語詞彙合併使用。

然而，並非每一種手語都使用指拼法，例如台灣手語則無指拼法的現象。雖然台灣手語無指拼法的現象，但是台灣手語亦有以手語表示書寫系統的情形，此表示書寫系統的手語稱為文字手語。台灣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所形成，例如「品」和「公」(史文漢、丁立芬, 1995)。自然手語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」。

另一類專屬於手語接觸現象為口形。Davis(1989)以美國手語為例，將口形分為英文口形(English mouthing)、簡化英文口形(reduced English mouthing)、以及美國手語口形(ASL mouthing)。英文口形是指打手語的同時，僅做出該英文文字的唇型，並不發出聲音。部分英文口形則指打手語時，僅做出該英文字部分的唇型。例如一美國手語翻譯員，在打出 MANY PEOPLE KNOW NAME 的句子時，同時做出 MA、PE、KNO、NM 的口形(Davis, 1989)。美國手語口形則是和英文唇形無關，是指在打出某些特定的詞彙時，所伴隨的特定口形。

第三種因手語與口語接觸所產生的特殊現象為語碼轉換。此語碼轉換指的是自然手語和文法手語的交互使用。由於文法手語所代表的是口語的語言形式，並不是一個自然的語言，因而將此現象視為手語接觸的特殊現象。

另一種因手語與口語接觸所產生的特殊現象為 CODA-speak。CODA( hearing children of deaf adults)指的是聾人父母所生的聽人小孩。而這些聾父母大都以自然手語為母語，因此他們的聽人小孩的口語能力會受自然手語的影響，會說出具有自然手語結構句型的語句，這樣的現象稱之為 CODA-speak。

## 2.4 語言選擇及其結果

此節說明語言使用者的語言選擇理論及語言選擇之後的結果。

### 2.4.1 範疇分析

Fasold (1984)說明語言選擇的因素可由社會學、人類學、與社會心理學三方面來探討。社會學理論以 Fishman (1964)範疇分析(domain analysis)探討；人類學則採用參與觀察法(participant observation)，實際住在欲研究之地區，親自觀察當地語言使用情形；社會心理學家著重語言使用的心理過程，以 Herman (1968)的情境重疊理論(overlapping situations)與 Giles (1973)的調適理論(accommodation theory)解釋語言選用情形。

上述各學派利用不同理論解釋語言使用情形，無論是何種理論，皆顯現出相同趨勢，亦即語言使用情形因不同談話情境而有不同選擇結果。Fishman(1964)範疇分析提出的語言情境三要素即可涵蓋所有談話情境，因此本論文僅利用 Fishman(1964)之範疇分析，討論語言使用情形。

範疇分析指的是某一語言或語言變體(language variety)，較另一語言或語言變體更適合某種語言情境(context)。語言情境由談話地點(location)、談話主題(topic)以及談話對象(participants)三項要素組成。範疇分析與雙言現象(diglossia)有著密切的關連。在一個有雙言現象的語言社區(speech community)裡，低階語言(low language)通常使用於像家庭範疇這類較非正式的場合；而高階語言(high language)則使用於像教育範疇這類較正式的領域。因此，不同的談話地點、談話主題以及談話對象都會影響語言使用者的語言選用[引自 Fasold, 1984]。

上述三項要素在不同的語區，有著不同的影響力。Gal(1979)對奧地利人民語言選用的研究中發現，語言選用的決定性因素在於談話對象，談話地點以及談

話主題對語言選擇的影響力較小[引自 Fasold, 1984]。此情形也類似台灣地區的語言使用。呂麗蓉(1988)的研究中指出，在同樣的範疇下，語言使用者會因談話對象的不同而選用不同的語言。而 Rubin(1968)對巴拉圭語區的研究證實，語言選擇的決定性因素在於談話地點[引自 Fasold, 1984]。

範疇分析不僅可以說明聽人社會語言選用的情形，同時亦可說明聾人社會的情況。Woodward(1980)引述 Markowicz and Woodward(1975)對美國聾人的研究，聾人會因談話對象的不同，而使用不同的語言。當談話對象是聾人時，他們會使用美國手語交談；而當談話對象是聽人時，他們則使用接近英語結構的手語。

在台灣，Smith(1990)指出文法手語為教學上的手語系統，自然手語則是聾人平日溝通的語言。張蓓莉(1996)的研究說明，台灣地區啟聰學校的教室溝通行為多以教育部頒訂的文法手語以及口語為主要溝通模式。邢敏華(1995)的研究，啟聰學校的學生，尤其是中學生，在下課時以自然手語相互溝通。從上述的研究中看出，語言使用者的語言選用會依不同的情境而有所不同。然而這些研究大多是針對啟聰學校的在校學生，而非在社會中工作的成年聾人。本研究試圖應用 Fishman(1964)所提出的範疇分析，調查台灣成年聾人在不同情境下所做的語言選擇，藉此觀察台灣聾人語言選用的情形。

#### 2.4.2 語言選擇的結果

雙語社會引發語言選擇(language choice)的現象，進而造成語言維持(language maintenance)、語言轉移(language shift)、或語言維持與語言轉移共存的結果。若一語言社區(speech community)繼續沿用其原先所使用的語言，稱之為語言維持(Fasold, 1984)，如加拿大蒙特婁<sup>7</sup>(Montreal)。語言維持是雙語社會或是多語社會的特徵，但僅發生於具有雙言現象的語言社區裡(Fasold, 1984)。若一語言社區放棄其原先使用的語言而選擇另一個語言，稱之為語言轉移，如二次世界大戰後奧

---

<sup>7</sup>蒙特婁為法語和英語的雙語區，英語對該區的居民而言僅只是一項求職工具，只出現於學校和工作的場合中，居民一旦退休之後則不再使用英語。蒙特婁的語言使用並無從法語轉移至英語，換言之，法語有維持的現象存在(Fasold, 1984)。

地利的 Oberwart<sup>8</sup>。有時語言轉移意味著語言死亡(language death)，即某一語言社區再也不使用舊有的語言，而完全使用另一個語言(Fasold, 1984)。語言維持或語言轉移是語言選擇之後的結果，有時這兩種結果會同時存在於一個語言社區裡<sup>9</sup>。

Fasold(1984)指出，為瞭解某一語言社區語言維持與轉移的情形，可針對同一批受訪者，透過不同時期的問卷發放，以取得語言使用情形，或是經由不同年齡層的受訪資料來瞭解。若某個語言社區年長的語言使用者習慣使用某一種語言，而該區年輕的一代較傾向使用另一種語言，此情形則意味著語言轉移已經發生。然而不同年齡層可能會有不同的語言使用情形，尤其是在有雙言現象的語言社區裡。在雙言現象的語區裡，學齡前兒童在家庭領域習得該語區的低語言，他們多半都僅有低語言的能力。學齡前兒童不使用該語區的高階語言，不意味高語言面臨死亡的危機。其原因為學齡前兒童在該階段尚未習得高語言，至其入學之後，即透過學校教育習得該語區的高語言(Fasold, 1984)。因此，僅觀察跨年齡層的語言使用情形，來斷定語言轉移的現象，必須更為小心謹慎。

台灣地區聾人社會因文法手語的發展，逐漸導致聾人社會成為一個雙語社會。聾人對兩套手語系統的選用，可能會影響其社會的語言轉移。為探討聾人社會是否處於語言競爭狀態，或是已發生語言轉移情形，本論文利用問調查方式探查台灣地區聾人語言使用現況。有鑑於 Fasold(1984)所提之上述現象，本論文以年滿十八歲以上之成年聾人為探查對象，即可避免受試者因尚未習得某種語言，而無該語言使用之情況。

## 2.5 影響語言選擇之因素

Fishman (1964)認為，心理、社會文化、個人態度、政府的語言政策(language policy)或語言規劃(language policy)皆會影響語言社區的語言選擇。此部分分別從

---

<sup>8</sup>為了工作上的升遷，Oberwart 人民逐漸放棄匈牙利語，而改用德語。德語的使用範疇逐漸入侵至原先匈語的使用範疇，語言轉移因而發生。

<sup>9</sup>根據 Fasold(1984)的調查，新墨西哥 Taos 地區高語言範疇的語言使用已逐漸由西班牙語轉移至英語，但該區人民認為 Tiwa 語是最優美的語言，因此在低語言範疇裡，他們依舊使用 Taso 地區所屬的 Tiwa 語。



上述幾個層面來探討影響語言選擇之成因。

### 2.5.1 語言政策與語言規劃

語言規劃(language planning)是為了改變語言本身結構、語言功能或是影響語言使用者的語言學習(Cooper, 1989)進而解決語言問題(Rubin and Jernudd, 1971; Jernudd and Das Gupta, 1971)或是處理與語言有關的政治社會問題(Fasold, 1984; Cooper, 1989)。若將語言政策視為語言問題的解決，其目的則是刻意(deliberate)的改變一語言結構(linguistic rules)或語言使用(language use)以便達到更廣泛的溝通。但語言的改變必須將環境因素加以考量，此時語言政策不單只是解決語言問題，而是處理與語言有關的政治、經濟、科學、社會、文化或是宗教等問題。語言規劃的方向決定於規劃的方針；方針不同，規劃的類型則不同。語言規劃是否成功，則視其實施步驟而定。此小節逐一探討語言規劃之方針、類型、目標與實施步驟。藉由此語言規劃架構來討論現階段的手語政策。

#### 2.5.1.1 語言規劃的方針

語言規劃的首要工作必須先確立語言規劃方針(orientations)。方針不同，規劃的方向及成果則不同。Ruiz (1984)提出三種語言規劃方針：語言是社會問題根源(language as problem)、語言是一項公民權(language as right)、以及語言是一種社會資源(language as resource)。[引自陳淑嬌, 1995; Nover, 1996]

「語言是社會問題根源」主要說明弱勢族群的語言會成為其融入主流社會的障礙，而消除此障礙的方法為犧牲弱勢族群語言，使其學習主流社會的語言。上述概念意涵著對主流社會語言地位的遵從，而弱勢族群的語言及其社會文化則被貶低。「語言是一種權利」意指保留和使用自己母語是人民基本的權利。「語言是一項社會資源」指的是各個族群的語言是當地社會以及國家的資源，因此需重視各個語言的發展。

Cobarrubias (1983)認為語言規劃的意識型態(ideology)也會影響語言政策的方向。Cobarrubias 將規劃的意識型態分為四大類，分別為語言趨同性(linguistic assimilation)、語言多元化(linguistic pluralism)、語言本土化(vernacularization)、

與語言國際化(internationalization)[引自 Reagan, 2001]。

語言趨同性的概念是尋求語言社區裡語言的單一性，亦即透過語言規劃使某一語言社區成為一個單語社區，而強勢團體的語言往往是單語社區的使用語言。強勢語言的選用意味著弱勢團體語言權利的忽視。與語言一致性相反的概念為語言多樣性。語言多樣性強調並保障各個團體的語言權利，在語言多樣性的規劃下，每一個族群都有使用自己語言的權利，這樣的權利使得語言社區形成一個多語語區。語言多樣性的概念與語言本土化的概念類似。語言本土化意指語言政策選擇某一語區的本土語言作為官方語言。語言本土化的過程通常包含復興瀕臨死亡語言、拯救古典語言、提高本土語言的社會地位、與語言標準化。在強調本土語言的同時，社會潮流也逐漸強調現代化與國際化。語言國際化就是為符合此項潮流，選擇使用範圍較普及的語言作為官方語言。上述四項意識型態的概念略有不同，在語言規劃的過程中，有時僅採用單一概念，但有時也將多種概念同時應用。

如上所述，語言規劃的方針與意識型態影響著語言政策的方向。台灣手語研究小組研發文法手語的動機即反映了「語言為社會問題根源」的方針。手語研究小組期望在教學領域上透過文法手語的學習及使用，增進聾人的語文程度，並減少溝通上的困擾以適應廣大的聽人社會。然而這樣的觀念似乎衝擊著「語言是一種權利」及「語言是一項社會資源」的規劃方針。自然手語是聾人文化所特有的(趙建民, 1990)，現行的教育政策應將自然手語納入教學語言，朝語言是一種權利、語言是社會資源、語言多元化的方針規劃。

#### 2.5.1.2 語言規劃的類型與目標

語言規劃的類型包括語言地位規劃(status planning)、語言本質規劃(corpus planning) (Kloss, 1969)、以及語言習得規劃(acquisition planning)(Cooper, 1989)。不同的規劃類型有不同的目標，但此三種類型的關係卻是密不可分，絕大多數的語言規劃皆包含上述三種類型。

### 2.5.1.2.1 語言地位規劃

語言地位規劃係指改變一語言相對於其他語言的社會地位，Hornberger(1990)將其目標共分為八類，分別為官方語言的選擇(officialization)、國家語言的語言選擇(nationalization)、語言的地位提昇(status standardization)、地方語言的提升(vernacularization)、語言復興(revival)、語言傳播(spread)、語言維持(maintenance)、以及跨語溝通(interlingual communication)[引自陳淑嬌, 1995]。

Ramsey (1989)與 Regan (2001)指出，手語的語言地位規劃主要是指各國承認該國的自然手語為一個真正的語言。除此之外還包含將自然手語的使用範疇擴及法院與學校，而大部分手語的語言地位規劃都將重心放在學校教學語言的選擇。

台灣目前手語的語言地位規劃已透過「語言平等法草案」，認可手語與台灣各族群固有的自然語言、書寫系統及所屬方言同為語言(教育部國語推行委員會, 2003)。而在啟聰教育方面，透過文法手語畫冊的編制，使文法手語成為教師主要的教學語言(教育部手語研究小組, 1999)。

### 2.5.1.2.2 語言本質規劃

語言本質規劃是改變一語言原有的語音、字彙、語言結構或書寫系統。Hornberger(1990)說明本質規劃目標共分為八類：語言淨化(purification)、語言形式再造(reform)、語言形式標準化(corpus standardization)、詞彙現代化(lexical modernization)、術語統一化(terminology unification)、文體簡單化(stylistic simplification)、(auxiliary code standardization)、以及文字化(graphization) [引自陳淑嬌, 1995]。

Regan (2001)指出，手語語言本質的規劃有手語新詞彙的創造、手語教科書的編輯、及手語字典的編撰。目前有編撰手語字典的國家有美國(Tennant and Brown, 1998)、英國(Brien, 1992)、與澳洲(Johnston, 1989)。然而，上述教科書與字典的編撰皆為民間組織所為，而非官方機構執行。

台灣地區的語言本質規劃著重在手語畫冊的編輯，不僅有官方組織執行，同時也有民間組織參與。官方組織的語言本質規劃如教育部手語研究小組所編輯的

「常用詞彙手語畫冊」和「常用成語手語畫冊」、臺北市政府勞工局策劃的「臺北市手語翻譯員培訓教材」。民間組織的語言本質規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」。上述的手語語言本質規劃，僅教育部手語研究小組針對文法手語執行規劃，其餘皆是自然手語的語言本質規劃。

#### 2.5.1.2.3 語言習得規劃

語言習得規劃則指透過語言教學來增加該語言的使用人數，其目標有三：第二外語習得(acquisition of the language as a second or foreign language)、地方語言的語言教學(reacquisition of the language by populations for whom it was once either a vernacular or a language of specialized function)、語言維持(language maintance) (Hornberger, 1990) [引自陳淑嬌, 1995]。

#### 2.5.1.3 語言規劃實施步驟

概括性而言，語言規劃有以下四大步驟。第一步驟為問題的探查(fact-finding)，第二步驟為目標的設立(policy-setting)，第三為政策的實施(implementation)，第四為政策實施後的評估(evaluation) (Rubin, 1971)。

語言規劃的首要工作為問題的探查。探查著重於評估政策實施地區的社會、文化、政治、與經濟結構，並瞭解該社會環境的語言使用情形以及其所存在的限制。語言規劃的第二步驟為政策決定者針對問題設立目標、選擇實施策略、並預測結果。第三步驟為頒佈政策並實施。此階段的工作為流通各種可利用資源、規劃經費、監督政策的實施、並統整與政策相關之事項。在政策實施之後，必須評估政策的施行成效，並檢驗政策是否達成預期目標。若預期目標未達成，則施行步驟必須做一修正以便做下一次規劃之依據。也由於社會環境的不斷變動，政策目標或是施行步驟，亦可能在政策實施之後而有所變更。一旦新的目標設立，語言規劃實施的四大步驟則必須重來一次。因此，語言規劃一旦啟動，則沒有停止的一日。

就 Rubin (1971)對語言規劃實施步驟而言，在做語言規劃之前必須要發現問題所在。要解決聽覺障礙者的問題，最根本的方法就是為他們解決語言溝通問題。目前台灣針對啟聰教育及手語翻譯員培訓規劃了不同的語言政策，本節分別就上述範疇討論其施行步驟。

#### 2.5.1.3.1 啟聰教育溝通模式規劃

聽覺的缺乏使得聽障者無法自然的發展語言溝通能力，因此啟聰教育的重點在於發展聽障的者的語言能力，及選擇適當的語言溝通方式(張蓓莉、蘇芳柳, 1997)。至於哪一種語言溝通模式及語言教學法最適合聽障學生，至今尚無定論。台灣啟聰教育所採行的語言溝通方式，主要有手語法<sup>10</sup>、口語法<sup>11</sup>、國語口手語法<sup>12</sup>、口手並用法、以及綜合溝通法(林寶貴, 2001；邢敏華, 1995; 2000)。由於本論文所欲探討的重心在文法手語與自然手語的規劃與實施成效，因此其他溝通法僅在附註簡單說明，不在此逐一敘述。

<sup>10</sup>民國三十四年以前，台灣的啟聰教育分別由台南盲啞學校及臺北盲啞學校承擔。這兩所學校皆先由私人創辦，再由日本政府接辦，因此其學則、課程、教材與教法均比照日本國內各啟聰學校的標準(張蓓莉, 1989)。當時這兩所學校所採用的溝通模式不盡相同。台南盲啞學校一直採用手語法。根據林寶貴(1981)的分析，由於該校校長主張使用手語，且當時的教師不曾接受口語溝通的專業訓練，因此手語溝通成為主要溝通模式。臺北盲啞學校成立之初也同樣採用手語溝通法，直至日本開始實施口語溝通法後，臺北盲啞學校方對重聽學生實施口語教學，但對全聾學生依舊使用手語溝通法。然而當時口語教學法效果不彰，因此仍以筆談及手語為輔助(林寶貴, 1981)。張蓓莉(1989)指出，光復之前的啟聰教育為台灣啟聰教育的奠基時期，以手語為主的溝通模式影響著日後啟聰學校的發展。

<sup>11</sup>日據時代手語為主的溝通模式一直持續到光復之後。民國五十三年，王老得教授赴美考察聽障兒童教育方式，回國後開始倡導啟聰教育改用口語溝通模式(張蓓莉, 1989)。當時的師資培訓機構以培育口語師資為主，因此啟聰班及啟聰資源班是以口語為主要的溝通方式，但啟聰學校則還是以手語為主要溝通模式(張蓓莉、蘇芳柳, 1997)。到了民國七十九年，啟聰學校也將近有百分之二十的教師以口語為主要溝通方式(張蓓莉, 1992)。採用口語溝通的主要目的是期望聽障者習得更佳的語文能力，以便融入聽人社會。然而口語溝通法未能必達到上述期望。張蓓莉、蘇芳柳(1997)檢索相關實證性研究發現，口語聽障者的語文能力明顯較耳聰者落後。儘管口語聽障學生具有說話的能力，但不佳的語文能力卻無法因應普通學校中的課業學習(張蓓莉、蘇芳柳, 1997)。

<sup>12</sup>民國六十年代，臺北啟聰學校退休教師陳彩屏發明「國語口手語法」。國語口手語教學法在形式上是口、手並用的整體溝通法(林寶貴, 1996)。此類手語系統為一種標音手語，以國語三十七個注音符號為主，左手錶聲符，右手錶韻符和聲調，外加標點符號，共用五十五個手勢表達所有國語字彙之注音。在口語部分，為學習正確的發音，而於使用注音符號手勢時，口中同時發出該字的聲韻，故稱「口手法」(林寶貴, 1996)。陳彩屏從七十學年度開始實施為期六年的教學實驗，與一般口語、手語教學法進行比較研究。研究結果顯示，國語口手語法能增強學生思考與溝通能力，但其缺點為表達速度較自然手語慢(林寶貴, 1996)。邢敏華(1995)認為，國語口手語法是一種輔助的溝通方法，尤其當教師不知如何打出某字詞的手語時，可使用此法。不但能讓學生學習到某字詞的標準注音符號，還能讓學生看到教師一致且清楚的唇形。

大約於民國七十年代中期起，啟聰學校逐漸開始實施綜合溝通政策。

Moore(1987)說明綜合溝通的定義為使用手語、讀話、擴大聲音、及指拼等方式，提供聽障學生語言輸入，而學生則可選擇適合自己的溝通模式吸收外界資訊，並發展語言能力[引自邢敏華, 2000]。由於啟聰學校並未對此溝通政策做清楚的說明，因此教師僅依自己的看法來詮釋綜合溝通政策(邢敏華, 1985)。依據邢敏華(1985)與張蓓莉(1996)的研究，現階段啟聰學校大部分教師採用口語與手語併用的教學溝通模式，此種溝通模式的手語系統為能「一字一手勢」的文法手語。然而此種溝通模式面臨著口語與手語一致性的問題。邢敏華(2000)的研究結果發現，教師教學訊息的手語管道無法對應其口語管道，而以手語遺漏發生的比率最高。除此之外，雖然文法手語合於中文語法，但學生有時無法理解此種教學模式，文法手語顯然面臨語意傳達清晰度的問題(邢敏華, 1995)。

台灣啟聰教育的溝通模式，由早期的純手語溝通逐漸加入口語，進而實行口手並用(張蓓莉, 1989)。然而，啟聰學校並無清楚明確的地定義其溝通政策及說明其執行方法(例如何部別在何時應採用何種溝通模式)，教師在未能清楚瞭解校方所要求的教學溝通政策，有可能依照自己的看法來詮釋溝通政策<sup>13</sup>，自由的轉換溝通模式(邢敏華, 1995)。再者，無論採用何者溝通模式，資淺的教師(尤其是聽師)面臨著效率與接受性理解溝通的困難，亦即教師無法流暢地打出手語，需配合姿勢、表情、實物或板書彌補手語訊息的不足，以增進學生的理解力(邢敏華, 1995)。教師無法流暢的打出手語意味著教師手語能力的不足。此結果可歸因於多數師資培育機構中，特教系的聽障組課程多未開設手語課，教師是到了啟聰學校任教之後，才跟著資深的聾師或聽師、聽障學生、或自修看手語畫冊來學習手語(邢敏華, 1998)。由於手語能力無法速成，自然造成教師在口手並用時手語遺漏或是錯誤。Mayer and Lowenbraun(1990)認為一個一致的手語政策是很重要

---

<sup>13</sup> 邢敏華(1995)指出，大部分的受訪教師認為校內的溝通政策為綜合溝通政策，少部分教師認為是口手並用法。然而，教師對綜合溝通的定義也不同，共分為四項：一、任何教師認為合適的方法，二、口手並用，三、只要能達到教學目標的任何方法，四、多法之混合。

的，Stewart 及其同事(1991)的研究也顯示，教師遵循學校的溝通政策，並經由規律的督導後，教師的手語能力增加，同時也提升了學生的課業表現[引自邢敏華, 1995]。因此，啟聰學校應提供教師清楚的溝通政策，使教師瞭解。然而，學校在定義溝通政策前，應先評估各種溝通法的功效。

#### 2.5.1.3.2 手語翻譯員培訓規劃

國內手語翻譯員除了人才嚴重不足的問題外，尚面臨培訓與考核問題。國內手譯員培訓班先後由台北市政府社會局及台北市政府勞工局委託各民間聽障團體辦理，如中華民國聾人協會、中華民國啟聰協會、台北市聲暉家長協會等。在民國九十年以前，手譯員培訓班的師資、課程規劃與教材設計皆由上述各協會自行決定，此隨即面臨課程與教材缺乏一致性與標準化的問題(陳素勤, 2001; 韓福榮, 2001)。台北市政府勞工局為改善上述問題，於是邀集手語翻譯實務界、民間團體、及學校單位的專家們共同策劃「台北市手語翻譯培訓教材」，期盼透過該教材能建立一套系統化且具公信力之培訓與鑑定參考基準(台北市政府勞工局, 2001)。

#### 2.5.2 族群認同

Barth (1969)認為族群(ethnic group)是建立於自我認同與他人認同上。換言之，同一族群的人認定彼此屬於同一個團體；而團體以外的人，也認同他們屬於同一團體。Barth(1969)強調，同一族群的人有著相同的溝通互動模式；對同族的人採用一種溝通方式，而對他族的人則採用另一種溝通方式。Schermerhorn(1978)說明同一族群的人擁有相同的特點。這些特點包含共同的價值觀、信仰、規範、審美觀、族群意識、以及通婚的傾向。Isajiw(1974)對族群的定義主要是著重在于非自主(involuntary)的生理層面(biological aspect)，其認為族群為源自於相同地方、有著共同的祖先、並享有共同文化的一群人。此外，Fishman(1977)也利用祖源(paternality)及歷史文化傳統(patrimony)的概念來說明族群定義。Fishman(1977)定義的祖源指的是同族的人有著血緣上的關連，而歷史文化傳統則指他們的行為模式、對文化認同的情感及表達。

許多研究指出，僅有大約百分之五以下的聾小孩是來自父母雙親皆聾的家庭，大約百分之九十的聾小孩是來自聽人家庭[引自 Johnson and Erting, 1989]。這樣的研究結果似乎顯示聽力損失與祖源不具有關連性。但是 Isajiw (1974)認為祖源為非自主的(involuntary)生理現象，聽力損失視為一種非自主的生理現象。雖然聽力損失並不構成族群認同的首要條件，但卻是必要條件(Johnson and Erting, 1989)。除了生理上的聽力損失之外，聾人平日所表現出來的行為模式、態度和價值觀也是聾人對族群認同的重要條件。

語言和族群認同有著強烈的關連(Fishman, 1977)。在聾人族群裡，手語的使用表現出他們對聾人族群的認同。使用手語讓聾人覺得他們有別聽人。因此，手語視為是聾人族群認同的象徵。

### 2.5.3 聾人社會與聾人文化

社區(community)的範圍可大可小，Hillery (1974)從三方面來定義社區，亦即共同目標、特定的居住地以及凝聚社區成員的力量。因此，同一社區裡的成員居住在同一地理區域內，會相互合作以達成共同目標、參與社交生活以增加凝聚力。

Padden(1980)則以居住地區、使用語言以及共同目標來定義聾人社區(deaf community)。Padden(1980)認為不同地區存在著不同的聾人社會，雖然聾人社會因地區而異，但卻共用著相同的聾人文化(Deaf culture<sup>14</sup>)。然而，Higgins(1987)卻不以居住地區來定義聾人社會。Higgins(1987)認為聾人社會是透過彼此之間的互動和認同建立的，並無特定的居住區域。聾人社會存在於聽人社會裡，藉著聾人網路(deaf network)來建立關係、交流感情。聾人社會的成員不只包含聽力受損的聽障人士，同時也包含關心聾人生活、認同聾人的聽人<sup>15</sup>。Rutherford(1993)也提出相同的看法，其認為聾人社會成員的決定性因素在於態度(attitudinal deafness)、而非聽力損失程度。此概念如同 Baker and Padden(1978)所言，族群的

<sup>14</sup> 在美國，「聾人」一詞有更細緻的區分。英文大寫的 Deaf 表示聾人認為自己是聾人文化的一份子，以聾人文化為傲；英文小寫的 deaf 僅只是表示聾，不認同聾人文化(趙建民, 1990)。

<sup>15</sup> Padden(1980)認為聽力受損的聽障人士稱為聽力學上的聾人(audiologically deaf)，而關心聾人生活、認同聾人的聽人則稱為文化上的聾人(culturally deaf)。



成員取決於自己是否認同其族群。Hairston and Smith(1983)持有相同的看法，其認為聾人社會的觀念性(conceptual)重於具體性(concrete)，亦即聾人的興趣、語言及認同感相似，但不一定居住在一起。

透過全國性或區域性的聾人組織，聾人可滿足休閒、社交的需求，以交換經驗、交誼知悉聾人社會發生的事情[引自邢敏華, 1989]。而聾人社會裡的成員皆使用手語作為溝通的語言。縱使有些聾人能夠發音或是具有讀唇的能力，他們還是認為手語是聾人社會最適切的溝通工具。他們對於手語有著強烈的認同感，並認為手語能凝聚聾人的族群意識，以有別於聽人，是聾人文化的一部份。聾人社會成員以推廣手語作為共同的目標，期望社會大眾認同並接受手語為聾人的溝通工具。除了推廣手語之外，改善聾人生活、讓聾人和聽人享有同等的權力也是聾人社會的共同目標(Higgins, 1987; Padden, 1980)。

聾人共同有著因聽力受損而導致生活與一般聽人不同的生活經驗，藉著分享正面或負面的生活經驗，聾人社會的成員逐漸發展出對彼此的認同感以及對聾人社會的歸屬感。這種認同感以及歸屬感讓聾人社會形成一種精神上的社會(moral community)。認同感是進入聾人社會的必要因素。成年之後才失聰的聽障人士或是出生於聽人家庭的聾人，他們較不認同聾人身份，較認同聽人。而在啟聰學校或是在啟聰班的學生，即使不是重度聽力障礙，但長時間與重度聽力障礙的同學相處，瞭解他們的生活經驗，再加上同年齡的情誼，他們則較傾向認同聾人社會。因此進入聾人社會的一個重要因素為相互認同，而非聽力受損。而聾人的聽人家屬、手語翻譯員、或是其他關心聾人生活的聽人，可透過參與聾人社會的社團組織或是各種活動，可促進他們與聾人之間的互動、並增加他們對聾人的認同感。

文化是指同一族群的人有著共同的經驗、知識、以及價值觀，且透過語言來傳遞。文化有兩項基本的目標，其一為讓族群的人能夠適應生活環境並在該環境下生存；另一為保有族群認同(Rutherford, 1993)。上述的適應環境不僅只是適應自然環境如氣候、地理資源等，同時也包含社會環境如聾人生活在無聲的環境下(Rutherford, 1993)。由於聾人失去聽的能力，必須仰賴視覺獲取資訊；他們與聽

人生活上的差異，再加上價值觀的不同，聾人社會逐漸發展出一套屬於聾人本身的聾人文化。

Padden(1980)從四方面來定義聾人文化：亦即手語、口語、社會關係與聾人文學。Padden 認為並非所有聾人社會的成員皆具有流利的手語能力，但他們還是偏好以手語與他人溝通，並認為手語是最適切的溝通工具。使用手語使他們有別於聽人。手語是聾人特有的文化資源，聽人所創的文法手語是強迫聾人接受聽人的口語語言形式，而非聾人真正的語言。聽力損失程度不高的人，會藉由口說語言的使用，來與聽人溝通。在聾人文化的層面來說，口語並非是一個適切的語言行為。

除了上述四項特點外，學校教育、通婚、與聾人組織亦是聾人文化的特點。Terstriep(1993)與 Rutherford(1993)說明，啟聰學校扮演著傳遞聾人文化的重要角色。其原因為大約有九成的聾小孩來自於聽人家庭，聽人父母不具有手語能力，因此這些聾小孩的手語能力是向同學或是學長姐學習的，而這些同學或是學長姐多半是來自於聾人家庭，他們的手語能力是來自於他們的聾父母。另一項聾人文化的特點為聾人與聾人通婚的比例相當高。Schein and Delk(1974)的研究中指出，大約有八成五至九成的聾人與聾人通婚[引自 Rutherford,1993]。此外，地方性、全國性、甚至是國際性的聾人組織，也是聾人文化的特點之一(Rutherford, 1993)。這些聾人組織提供聾人社交、聯誼、分享聾文化的機會(邢敏華, 1989)。

上述所提及的各項特點，促使聾人的社會文化與聽人不同。這些特點中，手語是最重要的一部份(Rutherford, 1993)。此原因源自於聽力的損失使聾人必須仰賴視覺經驗(邢敏華, 1989)，而手語是一種視覺語言，對聾人而言格外的重要。手語與聾人文化認同有一定程度的關連性，而這裡所指的手語多半是指聾人間所使用的自然手語。聽人所研發的文法手語是以聽人的溝通模式所設計，不符合聾人的視覺管道，與聾人的經驗相衝突。再者，現行的教育政策以文法手語為教學語言，而學校本為聾人文化的傳遞者，文法手語的推行或許會阻礙聾人文化的傳遞。本論文試圖查看台灣地區聾人對兩套手語系統與聾人文化之間的關連性，以

作為教學語言的參考。

#### 2.5.4 語言態度

態度(attitude)係指個體對某一社會物體或事件所持有的價值判斷、情緒成分與行動趨勢(吳英璋,1997),是一種深層而持久性的認知(文崇一,1997),是潛在、隱而不見的,無法直接觀察,僅能由外在行為來推論(Baker, 1992)。心理學家認為態度由三主要成分組成,即認知(cognitive or knowledge)、情感(affective or feeling)和行為(conative or action)(Agheyisi and Fishman, 1970; Cooper and Fishman, 1974; Fasold, 1984)。認知意指個人對事物瞭解的情形,是一種思想(thoughts)和信念(beliefs),不同的認知會產生不同的態度。例如對於愛爾蘭語有正面評價的人,他會深信延續此一語言與文化是必要而不可忽視的。情感指的是對事物的感覺,例如對於某一語言的喜愛或厭惡。行為指的是顯現在外的行為。若一位成年人對於能說兩種語言的能力有著正面積極的態度,他極有可能會參加坊間所開設的語言課程,學習另外一種語言。

語言態度係指語言使用者對於語言的反應,深刻影響著語言使用者的語言行為並決定語言的生命力。語言態度不僅僅只是對語言本身的態度與評價,還包含著對語言使用者的刻板印象(stereotypical impression)(Burns, Matthews and Conroy, 2001);除此之外,對語言選擇、語言使用、語言學習、語言維持和語言政策的反應,也包括在語言態度之內(Agheyisi and Fishman, 1970; Fasold, 1984)。透過語言態度的調查,可以解釋語言區內語言變遷、語言維持或語言轉移的情形,同時可提供語言規劃的方針。此節分別就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,說明語言態度的相關研究。

##### 2.5.4.1 對語言本身的刻板印象

近年來不少的研究者逐漸重視手語的存在,進而著手從事手語結構態度的研究。這些手語結構態度研究包含對手語本身的態度、對手語與口語接觸的態度、以及對手語新創詞彙的態度(Burns, Matthews and Nolan-Conroy, 2001)。

### (1) 對手語本身的態度

對手語本身的態度主要是調查聽人以及聾人對手語的刻板印象。Romaine (1989)解釋，大多數人對強勢語言有較正面的語言態度，反之對弱勢語言的態度則較負面。手語在聽人社會屬於弱勢語言，甚至有聽人認為手語僅只是一些手勢而已，沒有口語中的音韻與構詞等規則，無法表達抽象概念，並非一個真正的語言(Griffey, 1994)。而大多數的政府機構也不重視手語的存在。目前僅只有八個國家的手語在法律上得到認可<sup>16</sup> (Burns, Matthews and Nolan-Conroy, 2001)。在聾人方面，Kyle and Woll (1983)的研究顯示，英國聾人對手語有著負面的態度。Burns (1998)發現有三分之二的愛爾蘭聾人受訪者認為，愛爾蘭手語並非一個真正的語言。但是在 Fenn (1992)對美國聾人大學生的研究指出，他們對美國手語抱持著正面的態度[引自 Burns, Matthews and Nolan-Conroy, 2001]。

### (2) 對手語與口語接觸的態度

聾人社會處於聽人社會之中，聾人所使用的手語與聽人所使用的口語因而有某一程度的接觸。手語與口語接觸之後，會有不同手語變體產生，而這些變體的差異則呈現線性連續的現象(Woodward, 1989)。變體的選用根據談話主題、談話目的、以及參與談話對象的不同而有所差異。Burns, Matthews and Nolan-Conroy (2001)認為，手語變體的選用不僅是根據談話對象的社會地位，還根據他是否為聾人，以及他的手語能力來決定。這樣的現象在聾人與聽人的談話中，極為明顯。聾人和聾人的談話較傾向使用自然手語；而聾人面對聽人時，較傾向使用手語變體。因此，手語變體視為是一種劃分聾人族群和聽人族群的界線(Johnson and Erting, 1989)。然而，Lucas and Valli(1989;1992)卻持不同看法。Lucas and Valli認為，隨著手語地位的逐漸提升，以及聾人為保有他們對聾人族群的認同，在與聽人談話時依舊使用自然手語。

---

<sup>16</sup> Burns, Matthews and Nolan-Conroy (2001)引述 Dakic (1999)的記載，這八個國家分別為哥倫比亞、捷克、芬蘭、葡萄牙、斯洛伐克、南非共和國、烏幹達、與泰國。附帶一提的是，手語在法律上得到認可，並不代表該國的聾人享有完整的權力。如瑞典和挪威，這兩個國家的手語雖然沒有得到法律上的認同，但瑞典和挪威的聾人福利卻較上述八個國家完善。

### (3) 對手語新創詞彙的態度

另一類語言態度為對新詞彙的態度，尤其是由聽人所創的新手語。這些新手語包含美國的 Seeing Essential English (Anthony, 1971)、Signing Exact English (Gustason et al., 1975)、Signed English (Bornstein et al., 1975)、瑞典的 Signed Swedish (Bergman, 1979)、英國的 Paget-Gorman Sign System (Paget-Gorman, 1976)。Baker 和 Cokely (1980) 的研究顯示上述所提及之語碼(code)並不能稱為真正的語言。在 Lawson (1981) 對英國手語的研究中，大多數的聾人皆反對由特殊教育學者為了教學需求所創的手語或是新詞彙，且英國聾人認為這樣的手語是「奇怪的」。此外，Sutton-Spence 和 Woll (1999) 的研究也顯示，這樣的語言並非一個真正的語言。

台灣地區新創的手語有陳彩屏(1976)的國語口手語以及教育部頒訂的中文文法手語。邢敏華(1995)的研究指出，臺北啟聰學校教師認為國語口手語與口語的配合度高，但國語口手語溝通速度緩慢，難於理解學生用此模式打出的訊息。而文法手語亦是配合口語的手語，但學生有時無法瞭解此種模式(邢敏華, 1995)。邢敏華(1995)對上述手語系統的建議為，自然手語在教學上可幫助學生理解教師訊息；因此，學校溝通政策可採行文法手語與自然手語的雙語教學。此外，教師在教學上使用國語口手語時，有速度、效率、與接受性理解溝通的困境；因此，未來的國語口手語有必要修訂或簡化音標手勢，或創造快速的國語口手標音法(Cued Speech in Mandarin)，作為讀話的輔助(邢敏華, 1995)。

#### 2.5.4.2 對語言使用者與語言功能的刻板印象

一般的社會中，絕大多數的人都是聽人，聾人是個少數族群。對於慣用口語的聽人而言，由於不習慣聾人的溝通模式，對於聾人的手語會以一種壓抑的態度來面對；對聾人的看法，也大多採取負面的態度(Burns, Matthews and Nolan-Conroy, 2001; Lane and Philip, 1984)。Erting(1978)認為聽人大多以「常態化」(normalization)的標準來看待聾人，由於聾人缺少聽的能力，因此，聽人認為聾人是缺乏語言的、沒有文化的、以及與聽人社會脫離的；同時也認為聾人是低階

層的人。然而在前人的文獻中，確實有高比例聾人居民的社區存在(Branson, 1996; Groce, 1985; Johnson, 1994)。在這些社區的居民，無論是聽人或是聾人，皆使用手語溝通，聾人能夠完全的融入社區生活。在這些社區的聾人，不被認為是聽障(handicapped)，也沒有一個族群是聾人族群(the Deaf)。聽人認為，這些聾人只是聽不到聲音而已。

大多數的人對於少數族群的語言都有著負面的態度。但是對於少數族群的人，他們對於他們的語言卻持著不同的態度與看法。語言對於他們來說，有特別的社會意義，語言能增進他們彼此之間的親密度(intimacy)和同群性(solidarity)。聾人是以藝術以及情感的觀點來看待手語。在 Edwards 和 Ladd(1983)對英國手語的研究中顯示，英國聾人坦承英語的高社會地位，但卻還是較認同英國手語。至於美國手語方面，美國聾人對於手語的看法則是有創造力的、愉悅的、表達性強的、exciting、有彈性的、有力量的(Benson,1979)、美麗的、可愛的、幽雅的(Padden and Humphries, 1988)。聾人處於口語優勢的環境中，卻還是選擇使用手語，是因為手語扮演著增加親密度和團結度的重要角色。

林寶貴(2001)對台灣手語語言功能的研究中顯示，其受訪者認為手語是聽障者不可缺少的溝通工具，能幫助聽障者增進知識、發展智能，同時手語也能幫助聽障者傳達意思、表達情感。該項研究的受訪者認為，自然手語在日常生活溝通上較方便，但自然手語較難表達專有名詞與抽象名詞，因此為提高聽障生的語文程度以及筆談程度，有必要適度利用文法手語。然而上述研究的受訪者大都是啟聰學校的教師以及行政人員(91%)，家長、聽障人士、與專家學者僅佔 6.7%。手語為聽障人士的語言，對於手語語言功能的調查應以聽障人士為主。本論文即針對以手語為主要溝通方式的聽障人士，調查其對手語語言功能的態度與看法。

世上所有的語言都具有結合(bonding)和團結的功能，語言可以作為一個族群的表徵。一個人具有某種語言的能力意味著，他對使用該語言的語言社區有團結的態度。因此，語言和認同是緊密結合的(Tabouret-Keller, 1997)。由此看來，使用手語是對聾人社區的認同。Kannapell (1982)指出，手語不僅是聾人的溝通工具

而已，手語同時也是認同的象徵。

#### 2.5.4.3 對語言實際使用層面的看法

除了對語言結構的態度、對語言使用者的刻板印象之外，語言態度的調查還擴及語言使用的層面，例如第二語言的習得、大眾傳播媒體使用語言、以及教學語言等。

##### (1) 對第二語言習得的態度

語言態度可以預測第二語言習得的功效。若語言學習者對於某一語言以及對該語言所蘊含的文化有著正面的態度，則其學習的效果較好(Gardner and Lambert, 1972; Gardner, 1985)。

##### (2) 對大眾媒體使用語言的態度

大眾傳播媒體在知識的傳遞、訊息的交流扮演著極重要的角色。手語是視覺語言，僅只能透過書報雜誌或是電視媒體來交流訊息，因此平面以及電視媒體塑造了社會大眾對手語的認識與瞭解(魏如君、張稚鑫, 2001)。文獻上關於手語的刊物有英國聾人協會(British Deaf Association)的 British Deaf News，以及法國手語通訊(Coup d'Oeil)。上述刊物主要報導手語的相關研究、介紹與手語相關的書籍、文章與研究計畫、並提供相關的手語研討會資訊、以及其他國家手語的發展情形(Brennan and Hayhurst, 1980)。法國手語通訊亦安排手語系列講座，邀請各個領域的學者至法國演講，讓參與講座的人更瞭解聾人以及聾人的語言。在電視媒體方面，英國廣播電台(British Broadcasting Campaign)於 1980 年開始製播手語節目(Burns, Matthews and Nolan-Conroy, 2001)，法國的電視媒體也於 1977 年開始隔週播放手語節目(Mottez and Markowicz, 1980)。

台灣也於近年來開始製播聽障節目、手語新聞、及電視政見發表會同步播出手語翻譯。民國八十三年起每逢國家選舉之官辦電視政見發表會皆同步播出手語翻譯，以維護聽障者之參政權。民國八十七年起公共電視開始製播聽障節目《聽聽看》。該節目主要提供聽障者新聞、教育、就業、保健、福利、休閒等生活資訊，同時讓一般聽人瞭解手語、瞭解聽障者，進而拉進彼此間的距離。中天電視

台與公共電視台也分別於民國九十年與民國九十一年開始製播手語新聞。聽障節目、手語新聞、與手語翻譯配置皆顯示聽障者享有公平使用媒體的權利，台灣手語在媒體上所呈現的形象也逐漸轉變中(魏如君、張稚鑫, 2001)。

### (3) 對教學語言的態度

語言態度會影響到學校教育教學語言的選擇。教學語言態度主要的調查對象為教師以及學生，研究的議題主要著重在下述幾項：教師對學生使用語言的態度、學生對自身使用語言的態度以及對教師使用語言的態度、語言的刻板印象是否會影響教師對學生的評價以及師生之間的互動、刻板印象是否會影響學生對教師的看法、以及最適切的教學語言為何。

Burns, Matthews and Nolan-Conroy(2001)陳述，對於教學語言的選用，教育界至今還是持續不斷的爭論著。主張特殊教育回歸主流的學者認為，為了聽障學生融入主流社會、適應廣大聽人社會以及價值體系，手語並非為適切的教學語言，逐漸主張聽障學生學習口語。Trotter (1989)也說明，語言態度是根深蒂固的，很難改變。在 Trotter 的研究中發現，大部分教導聽障學生的教師缺乏聾人文化的概念、也欠缺手語的技能；且教師培訓班的學生，在培訓的過程中所吸收到手語的相關知識為(1)聾人最大的障礙為他們沒有語言；(2)聾小孩入學時是缺乏語言能力的；(3)手語的字彙有限，無法以手語談論抽象的概念；(4)具有抽象思考能力的聾人佔極少數。然而，教師對學生的語言及文化的態度深深影響著學生的學習(Fasold, 1984)，教師培訓班的學生將來都是教導聾小孩的老師；因此，Trotter(1989)利用配對測驗(matched guise)的方式，檢驗這些未來教導聽障孩童的教師之語言態度。研究結果顯示，這些準教師對自然手語以及文法手語的評價大體而言算是中立，但是文法手語較自然手語有較高的評價；這些準教師也對使用自然手語的人有較高的評價。此項研究的意含在於，教導聽障孩童的教師不具備聾人文化的知識、不瞭解聾人族群。期望教師能瞭解聾人文化的特質並具備手語的能力，藉此轉變教師的語言態度以增進師生間的互動，進而保障聽障小孩的語言權。



Kannapell (1989)調查了大專程度的在學聾學生語言態度與語言使用情形。研究指出，聽障學生大都認為他們為雙語使用者(英語與美國手語)，並且有意識的察覺他們對不同社會背景的談話者，有不同的語言使用情形。此項研究顯示，聽障學生的語言選擇反映了他們的族群認同，使用手語即認同聾人。他們對於手語和英語的態度的對立的。Kannapell 指出，聾人、教育學者、以及聾小孩的父母應營造一個雙語以及雙文化的教育體系，並力求廣大的聽人能接受。

台灣地區對教學語言的態度研究主要著重在教學語言的實施成效。目前台灣地區聽障教育教學溝通模式，啟聰班(國小至國中)採取口語教學法，啟聰學校則自民國七十年代中期起，採綜合溝通法(邢敏華, 1995)。綜合溝通是以口手語並用法為主，全台約有三百至四百位左右的啟聰學校教師，在教學上採取口手並用的方式(邢敏華, 2000)，只有少數國小部教師使用國語口手語法或少數聾師使用自然手語(林寶貴、翁素珍, 1995; 邢敏華, 2000)。張蓓莉(1996)的研究也指出，啟聰學校教師多以教育部頒訂的文法手語與口語並用為主要溝通方式。上述所提及的教學語言實施成效，已在本章「語言規劃實施步驟」小節中描述，本論文在此不再贅述。