

研究論文

聽覺障礙大學生文字敘事結構與特色之初探：一個媒介生態學的觀察

吳翠松

摘要

本文試圖以媒介生態學觀點，了解生活在視覺環境，慣以手語做為溝通和思維工具的聽覺障礙大學生，其文字敘事結構與特質為何？在本文中，研究者以MSN方式，與8位聽障和聽常大學生進行訪談，並要求其提供電影、童話或日常生活的文字敘事。

研究結果發現，在故事結構部分，雖以序列線性結構為主，但受訪者受溝通情境與故事內容長短影響，呈現不同敘事結構；在敘事特質部分，較強調「場景位置說明」和「動態畫面呈現」，且經常採用「口語對話的編纂與引述」。將此研究結果與媒介生態學相關研究做一對話，研究者補充提出，敘事結構的呈現，應為媒介內在結構、溝通情境、故事內容長短與記憶能力等因素共構而成；而敘事特質易受媒介特質影響。

關鍵詞：手語、文字敘事結構、敘事特色、媒介生態學、聽障大學生

吳翠松，台灣國立聯合大學客家語言與傳播研究所副教授。研究興趣：客家傳播、言說分析、媒介生態學、文化研究、性別研究、傳播心理學。電郵：tswu@nuu.edu.tw

論文投稿日期：2012年1月17日。論文接受日期：2012年12月11日。

Research Article

An Exploration Study of the Writing Narrative Structure and Features of Hearing-Impaired Students: A Media Ecology Perspective

Tsui-Sung WU

Abstract

The purpose of this study was to investigate the writing narrative structure and features of hearing-impaired students who use sign language to communicate with others in daily life.

In this study, we adopted the perspective of media ecology as the standpoint. Media ecology is the study of media environments; the idea that technology and techniques, modes of information, and codes of communication play a leading role in human affairs. According to Neil Postman, media ecology looks into the matter of how communications media affect human perception, understanding, feeling, and value, and how our interaction with media facilitates or impedes our chances of survival.

Follow this thinking trail, we attempted to determine how visual media affect humans' narrative, choosing hearing impairment as our research object and focusing our agenda on writing narrative structure and features. We aimed to understand the writing narrative structure and features of a narrator who lives in a visual environment and uses visual language (Sign Language) as the major communicating tool.

Tsui-Sung WU (Associate Professor). National United University, Taiwan. Research interests: Hakka communication, discourse analysis, media ecology, culture study, gender study, communication psychology.

In this study, we interviewed eight hearing-impaired subjects and eight subjects with normal hearing ability, all university students, adopting the self-generated stories way of asking interviewees to write down stories in MSN(The Microsoft Network).

The results showed that while sequential-linear structure is the major writing narrative structure, the hearing-impaired subjects' narrative would sometimes be adjusted according to the communication situation and the length of the story's content. Regarding narrative features, the results indicated that the hearing-impaired subjects emphasized the location, position, and moving image of the narrative, and would sometimes freely create some dialogue between the story's characters.

If we make a dialogue with the perspective of Media Ecology by our research results, we will find that not only the internal structure of the media but also the communication situations, the length of the story, and memory capacity can affect the writing narrative structure of hearing-impaired individuals.

This means that narrative structure is affected by communicating media, situation, length of the story, and memory capacity simultaneously. As such, when we discuss the interaction relationship and effect between humans and media, we should consider other situational factors.

We also found that the narrative feature indeed is influenced by the media internal structure. Therefore, oral people will always say the same key sentence "Mirror, mirror, on the wall, who is the fairest of them all?" (sound media), while hearing-impaired people emphasize picture and movement (visual media).

Keywords: students with hearing impairment, sign language, writing narrative structure, narrative feature, media ecology

Citation of this article: Wu, T. S. (2013). An exploration study of the writing narrative structure and features of hearing-impaired students: A media ecology perspective. *Communication & Society*, 26, 101–140

研究動機與目的

對於媒介與社會文化的關係，多年來一直是傳播學者研究的重點，也一直迭有爭論。科技論者認為媒介、科技的發明決定了人類社會文化的發展(麥克魯漢，1978)，而文化論者則強調，文化社會對於科技出現所形成的影響(威廉斯，1992)。但不管怎麼說，沒有學者會去否認科技與文化、社會、乃至人類生活的密切關係。

近年來，隨着各式傳播科技發明，有關媒介與文化的關係更吸引不同學門學者研究投入，在這之中，媒介生態學(media ecology)因兼具宏觀與生態觀點關注媒介與文化社會之關係，亦成為傳播學界新興領域。

Nystrom (2000)指出，媒介生態學主要關懷傳播媒體的形式與固有偏見，如何創造環境與符號及認知結構，協助人們瞭解並建構所處世界的社會、政治、經濟與文化的關聯性。

對於媒介生態學者而言，每一傳播媒介本身有其特有結構，這些媒介的內在物質結構(physical structures)和符號結構(symbolic structures)，在塑造甚麼資訊被編碼、傳輸和怎樣被編碼、傳輸以及怎麼被解碼的過程中，扮演着解釋和塑造性的角色(林文剛，2003)。

也因強調媒介內在質的影響，近來不少學者針對不同媒介特質與人類關係進行研究。像是Gumbrecht (1985)就指出，印刷和書寫文字的跨時空特質，有效將人類身體從傳播過程遠離，形成不同於需面對面的口語文化溝通方式，人們的溝通也變得較不受時空場合限制。

Donatelli與Winthrop-Young (1995)則特別提出，文字媒介的成長可視為是種坐式政權制度的身體訓練，因隨着文字書籍的發明，人們在不知不覺中也開始深陷桌椅世界，不像口語時代那麼任意走動，從事傳播行為。

在眾多媒介中，最廣為討論的即是思維溝通工具對人類表達及思考路徑的影響(Ong, 1982; Olson, 1994; Chesebro & Bertelsen, 1996: 84-92)。像是Ong (1982; 2002)指出，以聲音媒介「口語」為主要思維與表達工具的人，慣以結合情境和表演的方式敘事；反之，以視覺媒介「文字」傳播的人，則習以抽象、分析與三段式邏輯推理思考，強調精確、固定、公平與齊一。

在本文中，我們將以媒介生態學觀點為出發點，探索視覺媒介環境與思維溝通工具，與人類感官知覺的互動關係及其影響，並將焦點集中於生活在視覺訊息環境中，不常接受聲音訊息，選擇使用手語做為主要思維溝通工具的聽障人士。我們想了解，這些聽障人士是否因思維溝通工具和訊息環境的不同，而有不同的敘事和表達方式？其敘事結構與特色為何？

文獻探討

手語相關研究

前文談到，媒介生態學者強調媒介的內在物質結構 (physical structures) 在資訊的編碼、傳輸和解碼過程，扮演著解釋和塑造性角色。而本文研究對象的主要溝通工具為「視覺語言」¹ (即手語)，故而在此，研究者先針對手語的特質做一說明。

I. 手語結構及其要素

何謂手語，根據《大英簡明百科全書》的說法，指的是以肢體代替口頭語言進行交流的方式，尤其指用手和手臂。席恩、史都華 (2005: 30) 談到，手語是種帶有意義的手部動作結構。它是由打手勢者利用身體不同部位的各種手型所組成。

事實上，雖然人們以「手語」稱呼聽障者的溝通手勢，但長久以來，少有人將其視為是種「語言」。對於許多語言學家來說，聽障者的手語只是種以手勢呈現的「符號」，至於手語的溝通互動，則被視為類似默劇的表演，而非有意義的溝通行為 (Bloomfield, 1933)。

1960年，美國聽障者專門訓練學校戈勞戴學院教師Stokoe獨排眾議，出版《手語結構》(Sign Language Structure) 一書，強調手語為一正式語言，和其他語言相同，具有詞彙、語法和意念表達等語言定義的基礎規範。Stokoe (1960) 進一步指出，每個手語至少包含三個獨立部分—空間位置、手、動作 (相當於口語的聲調、音韻)。此三部分某個程度即代表口語的詞彙、語法和意念表達功能。

Stokoe並於1965年，在Casterline和Croneberg這兩位同僚的協助下，根據前述手語組成三大要素和語言規則，進行系統化的整理，出版了《美國標準手語辭典》(A Dictionary of American Sign Language)，詳細說明三千個手語字彙的使用及彼此間關聯。

Stokoe強調，手語絕非畫符，而是具備細緻內部結構，並能進一步組成一系列繁複意涵的「語言」。其後，「手語為另一種語言形式」的概念，漸漸為學者所接受(Klima & Bellugi, 1979; Moores, 2001)。

II. 手語特質

雖被視為是種語言形式，但由於組成要素差異，致使手語相較於一般口述語言，在呈現上有下列幾項特點(劉秀丹，2004: 18-21)：

(1) 空間性

相較於口語的聽覺特質，手語的視覺—肢體特質，使其能更明確以手勢顯示出移動的方向、速度和路徑。例如：在口語中我們會說「王五和李四談話不久，『他』就打『他』了」，由於兩者使用同一字音，在口語中常無法分辨第一個和第二個「他」各指何人。但手語不會有此困擾，因為王五和李四是以不同方位表示，一個在左，一個在右，只要從手勢的行進方向，就可看出誰在打誰。

關於手語的空間特質，Sacks曾談到，口語是依照時間一直線的敘述模式呈現，手語則採用多層次、同時和同步方式進行。手語的組合元件，因是在空間進行動態調整，故而它的視覺層次非常鮮明，包含詞彙、文法、語法等層次，都是以空間方式，加以呈現。故而薩克斯(2004: 100)強調，手語表面看來是一種姿勢模式，但如果逐層剝除拆解，就會發現裏頭是一群三度間組合的動態模型，層層相裹，相較於口語，是種更為立體的語言。

(2) 動態性

Liddell與Johnson(1986; 1989)的研究發現，手語並非只是固定在空間中的姿勢組合，而是會根據時間，不斷變換其空間元素內容，就像音樂和口語，手語同樣也具有「節奏」和「段落」的動態本質。它的手

勢順序、在空間中的位置、身體其他部位的姿勢、局部動作、節拍和停頓及手語間的內部韻律段落，再再的彰顯了它的動態本質。Supalla 與 Newport (1978) 發表的報告就顯示，手語使用者會利用細微的動作，區分某些名詞和相關的動詞。像是，許多人都以為「坐下」和「椅子」的手勢一模一樣，但對於手語使用者而言，卻是不一樣的詞彙，因其手勢動作速度不同。

針對手語的動態特質，Stokoe 提出了「四度空間語言」的概念。Stokoe (薩克斯, 2004: 100) 認為：

「口述的語言只有一度空間，它是隨着時間的單線座標進行。書寫是二度空間；模型是三度空間；只有手語是四度空間，它是透過肢體在三度空間的表達，又隨着時間座標向前推動。故手語充分展現了四度空間的優勢，將語法的功能發揮到淋漓盡致」。

(3) 同時性

由於手語的視覺—肢體及以具體空間呈現的特性，故可透過雙手及其他非手勢的輔助工具，將句子中兩個甚或多個概念或事物同時呈現。例如：「我和小狗、小鳥一起睡着了」，可以同時用左手打出小狗，右手打出小鳥的手勢，再以手指自己的頭代表我，一個時間點就把整句意義表達出來 (Sutton-Spence & Woll, 1999)。

(4) 大量表情與肢體輔助工具

Paul (2001) 的研究發現，手語非常重視面部表情及肢體動作。在表意時，加上噘嘴、鼓頰、注視、揚眉、蹙眉、伸舌、聳肩等動作，即傳達不同的意義 (台北市政府勞工局, 2001)。例如揚眉、聳肩通常代表的是種疑問的口氣，瞪大眼睛張嘴則是表示驚訝狀。

III. 敘事研究

(1) 敘事相關研究

由於本文欲了解慣用手語做為溝通和思維工具的聽障人士，其文字敘事特色，故而在於此研究者亦對敘事相關研究做一說明。

何謂敘事？根據林麗卿 (2000) 的說法，指的是對事件發生始末及

其過程依序描述，其中通常包含故事起頭、情節發展過程(待解決的難題或衝突、解決過程)及結尾。其內容含括真實發生的個人經驗、敘說者想像杜撰、從書本閱讀或他人口述相傳的故事；時間可為過去、現在，或預期式的未來。

Bruner (1990) 認為敘事包含下列特質：(1) 具連續性。(2) 有情節，以連續事件表達意思。(3) 須有高潮和衝突點，然後獲得解決。(4) 可以是真實或虛構的。(5) 區隔出平常和不平常的事物(6) 着重於個人或主觀經驗。

簡言之，敘事是一些連續性經驗和事件的報告，同時也傳達一些意念，故而可以是每天生活中發生的事，也可是想像世界、對話或互動的一部分。而我們日常生活中，即經常不斷進行敘事活動。

許多敘事相關文獻都指出，敘事是從古至今人類社會中普遍存在的文化要素，幫助人們理解生活經驗，掌握周遭事物與人生各種境遇意義(Polkinghorne, 1988)。而人們也依靠存在於其週遭的各式敘事，生產與詮釋文學作品、對話，及理解他人與媒體報導，進行各式活動。故而理解敘事的內容結構及敘說方式，就成為理解一個族群很重要的依據。

一般而言，敘事結構可被視作一種框架結構，凡理論家在描述一個文本的敘事結構時，會涉及的結構元素，皆可稱之(維基百科，2011)。在此框架結構上，故事或敘事的順序和風格會被展示給讀者、聽眾或觀察者，以利其接收。

至於結構內涵與元素的說明，目前學界未有一定論。林文寶(1994)將其定義為故事裏的主題、角色活動、情節發展、背景安排與風格文體等相關議題佈置；黃瑞琴(1997)認為，故事結構的元素包括，人物、情節、情境、風格、主題和版式；李宛靜(2003)將其分為主角、地點、動機、動作、結果、反應等六大部分；劉宴伶(2003)則以故事主題、人物形象、時空背景、情節結構做為分析依據。

整體而言，雖然分類不同，但大致可含括故事主題、人物形象、時空背景、情節等四大部分。不過由於故事主題、人物形象、時空背景等因文化及內容而異，故而在此，研究者不多做解釋，僅針對情節結構部分做一說明。

一般說來，有關敘事的情節結構研究約可粗分為二大類，一為口

傳敘事結構，一為文字敘事結構。而兩者敘事結構的差異，媒介生態學者 Ong (1982) 認為，需由其(即口語與文字)媒介特質與人類感官知覺的互動差異談起。

Ong (1982: 72) 認為，文字媒介為視覺導向事物，它將觀察者置於被觀察事物之外，使其與被觀察事物有了距離，造成人與事物的疏離 (isolate)；而聲音媒介的聽覺導向，則讓人易處於事物環繞於週遭之感，產生一種以自我為中心的感受。故而 Ong 談到，視覺媒介的使用，易造成分離、分析的思維，口語媒介的使用，則易造成自我中心、與情境結合的思維。

Chesebro 與 Bertelsen (1996: 84-92)，Olson (1994) 等人進一步指出，聲音媒介會在訊息發出後的短暫時間內，消失不見。而聲音的這項特質，使得純以口語思考的人，較常採現下立即的「面對面」方式進行溝通。也因其短暫易逝、無可供回顧和比對事物的特質，故而也易造成思維及表達行為較無組織。

反之，文字為視覺媒體，在觀看文字時，閱讀者須與書本完全分離，故較易促成分離式思維；另文字具體化口語的存在，可使人進一步比對和分析字詞及概念間差異，甚而發現語言的內在結構，而透過文字順序的排列組合，可進一步進行語言比對及分析動作，使得思維與表達方式更為精確及有組織。

也因這些媒介使用所造成的感官差異，致使其敘述結構及特質，產生一些質上的差異。

在口語敘事結構研究部分，口傳文學先驅 Parry (1971) 的研究發現，口語文化的史詩敘事結構常會忽視時間順序，呈現倒敘、夾敘手法。例如古希臘抒情詩人 Horace 的敘事常是由中間開始，再轉回前面發生的事，呈現本末倒置的現象，而在荷馬著名史詩作品《伊里亞德》和《奧狄賽》中，亦可發現此種敘事結構。

關於此種敘事結構，Ong (1982) 指出，自中間開始，並非源於什麼偉大設計，而是一種無其他選擇的必然。因口語文化無任何可供記錄的系統工具，即便人們試圖以時序方式進行史詩的口語編唱，但在過程中，總會有一或數個情節遺漏，待到想起時，才在後續敘述補上，故而會產生夾敘與插敘的敘事結構。Whiteman (1965；轉引自

Ong, 1982) 將此稱之為反覆主題的盒中盒結構 (boxes within boxes)。

至於口傳敘事特色部分，Ong (1982: 37-57)、Brewer (1985)、吳翠松 (2007) 等人曾針對口傳敘事研究發現，口語文化中人在敘事時，為便於記憶，經常會有重複現象產生，且亦較常採用誇張的描述手法；另在人物角色說明時，因以面對面方式溝通為主，故較少性格描述，敘事者對角色性格的描述，主要透過「表演展示」(showing) 而非敘述 (telling) 的方式做說明。

而在有關文字媒介的敘事結構部分，Ong (1982)、Chesebro 與 Bertelsen (1996) 等人研究都指出，由於文字的視覺及當代印刷媒介的線性序列呈現特質，致使作者慣以一種「線性時序」的方式處理敘事，強調故事的起、承、轉、合，並着重情節結構的鋪陳，偵探小說的出現與興起即是一例。

至於在敘事特質部分，Olson (1994)、Chesebro 與 Bertelsen (1996) 等人研究指出，文字的視覺導向將觀察者置於被觀察事物之外，易造成人與事物的疏離；其具體化口語的效果，可使人進一步比對和分析字詞及概念間差異，易促成分析式思維及更精確與有組織的表達方式。

如以媒介特質論述觀之，手語可被視為是種視覺語言，雖是如此，但其特質卻與視覺導向的文字有着極大差異。手語具空間性、動態性、同時性等特質，可透過雙手及其他非手勢的輔助工具，將句子中兩個甚或多個概念或事物同時呈現，與強調可永久保存與序列線性結構呈現的文字有很大差異，故而文字敘事結構與特質的研究並無法全部適用於手語敘事研究，而手語的呈現特質，對敘事者的各式敘事結構與特質影響，即值得進一步探討。

IV. 聽障者敘事相關研究

國內外有關聽障者敘事研究，大半集中於與聽常兒童在敘事能力和語法結構的比較。像 Yoshinaga-Itana 與 Snyder (1985) 的研究發現，聽障和聽常學生在故事結構和語意方面有相似的特徵，但陳述和文章凝聚能力較聽常學生差。Griffith 與 Ripich (1988) 的研究結果則指出，聽障學生在文法結構上相似於聽常學生，但在回憶故事的量上較少。

至於敘事內容的細部結構差異部分，楊宗仁 (1998) 曾進一步針對

高水準故事結構進行探討(像是故事推論等)，結果發現，不論是用手語、口語、書寫、自說或重述故事，聽障兒童的表現類似聽常兒童；但如研究者觀察細部的文字數量和因果推理，及敘事的陳述和組織凝聚能力，則聽障兒童的表現不如聽常兒童，特別在書寫故事。

總結這些研究結果可以發現，聽障兒童在故事結構、推論與語法上，與聽常兒童類似，但在回憶故事的量及故事的陳述與組織技巧上，就較聽常兒童為弱。

而除了針對敘事能力和語法結構的比較外，近年來亦有學者將研究焦點置於手語使用對故事寫作能力的影響。像是Strong與Prinz(1997)即針對8-15歲啟聰學校聽障學生，採自說故事方式，探討手語與文字讀寫能力的相關研究，結果顯示，手語與文字讀寫能力呈正相關。

楊雅惠、林寶貴(2005)亦針對啟聰學校高中職學生手語敘事與故事寫作能力進行探討。她們選擇播放兩捲錄影帶，再要求受試者將故事內容以手語和文字表達與記錄，研究結果發現，手語敘事與故事寫作能力的相關為.70，達到中度相關的程度，表示手語敘事能力愈強者，其故事寫作能力亦愈強。

楊雅惠、林寶貴的研究與本文至為相關，但主要以量化方式進行敘事「能力」的探測，並未針對敘事結構與特質的差異進行探討，似已預設了聽障者的敘事能力與聽常者間只具量上的差異，未有質上的不同，而此部份正是本文欲探討的問題及研究核心。

研究方法

研究方法

由於本研究想了解聽障者的文字敘述結構與特質，此部分需受訪者大量的文字表達內容，故主要採用訪談法進行。至於敘事內容的取得，一般採下列幾種方式進行(楊雅惠、林寶貴，2005：34；林寶貴，2006：308-309)：一是重述故事，即要求受訪者重述先前接收的故事內容；二為自說故事，即讓受訪者自己隨性說一個故事(self-generated stories)；三為以展現圖卡、自然互動與訪談等方式進行。

在此，由於重述故事與圖卡敘事方式，將敘事侷限在某個特定範圍內，恐造成語料減少，為了取得較自然和大量的資料，本文主要採自說故事方式進行，即由受訪者自行決定故事的材料內容。

至於語料的採集部分，原先研究者以面訪方式進行，並邀請一位於聽障家庭長大，精通手語的聽常學生同步進行故事口語翻譯，逐句記錄下受訪者當場所敘述的手語故事，但後來發現翻譯者的個人詮釋，及手語翻譯過程中，媒介特質所造成的敘事落差(例如前述的同時性，即無法以口語和文字表現，因兩者皆為序列媒介)，皆會影響研究結果中受訪者的敘事內容呈現，故而在故事敘述部分，研究者決定回歸受訪者身上，採受訪者自行書寫的文字敘事做為分析語料。

至於如何取得這些受訪者的文字敘事，研究一開始，研究者原以開放性問卷進行，委請台中啟聰學校某老師於課堂上協助發放和說明問卷內容，並請受訪者自行寫下一個印象最深刻的故事，再進行其文字敘事的分析(題目為，請用自己的話語，寫下您印象最深刻的故事，例如，《小紅帽》、《白雪公主》)。

結果發現，多數學生可能不理解題目意義，再加上解說者未能即時解答，故而常有答非所問的狀況發生，像是某位高三的學生在回答時給的答案是「人，不是動物，而是高等的動物，因為微笑才有可能高等的人」。

其後，為了能即時溝通及解決文字誤解問題，本研究決定改以聽障大學生做為主要研究對象，並採MSN即時通訊系統與受訪者進行文字對話。

在此，之所以大學生做為研究對象，是因其相較於國、高中學生，在文字的理解與表達上，可能更趨於完善；至於採用MSN的媒介環境，則是因其為一種較趨近於即時面對面的文字對談溝通形式(曹家榮，2008：137)，可使受訪者在一種較為自然的情境下，表達自己的文字。

研究樣本

由於本研究想了解的是聽障者的敘述特質，屬於質性研究，不需太多樣本，故而主要採用立意抽樣法。研究者先經由自身任教的學校

諮商輔導中心轉介校內所有聽障學生，並取得學生聽障程度資料與MSN的聯絡方式，再一一詢問其學習手語的時間及日常使用手語的狀況，經由與諮商輔導中心所提供的資料比對，剔除掉不會手語及不使用手語與人溝通的學生，先建立起雙方的關係，再於自然情境下，要求其於MSN上，說一個熟悉的故事或最近看過的電影內容，以做為分析語料。

在此要說明的是，這些文字語料的取得並不如想像容易。一來，研究者與受訪者先前並不認識，雖透過學校的諮商輔導中心介紹，但仍需花費1-2個月的時間，才能建立起關係；再者文字的敘述形式，對於以手語為主要溝通工具的聽障者來說，事實上是極大負擔，尤其是長故事的描述，往往要花上更多時間組織和轉譯腦中內容。像是受訪者之一的豪，光是講述變形金剛1的電影故事，就花費近兩小時的時間（從當天下午的3時46分，一直說到5時36分），故而在訪談過程，研究者經常被拒，亦常遇到故事講述到一半，受訪者就因有事或覺得太累而中止訪問。

為了培養與受訪者的情誼使研究順利進行，過程中研究者曾數度拜訪學校資源教室，參與觀察受訪者平時的互動情形，並請其中兩位受訪者（豪與傑）於資源教室，對研究者進行兩個月的手語教學活動，以利於彼此關係的建立和了解。

信效度檢核

由於本研究以MSN方式對談，在進行過程中，為了怕受訪者在訪談過程中，直接將網路上的故事剪貼轉述出來，研究者亦於事後將敘事內容直接截取數個片斷，於GOOGLE網頁上檢視是否有相同文本；另外研究者亦會於每次訪談後，將受訪者的故事敘事樣本，與其先前對談時的文字敘事做一比較，看兩者敘事語氣及特色上的差異，以辨其是否為受訪者自行產製的敘事；事實上，在本研究過程中，透過此方式，研究者確實找到一位受訪者的「小紅帽」故事敘述，是直接摘自網路，而此故事樣本，在本研究中亦已被剔除。

本研究共計訪問8位聽障朋友，皆為在學大學生，研究觀察期程自

2007年4月至2008年6月，共計一年兩個月，每個受訪者皆與研究者進行至少6小時以上的MSN對話，某些受訪者的對話更長達50小時以上，談話內容除含受訪者的故事敘述外，還包括了日常瑣事的分享、問題提問與解釋等。所有受訪學生皆為聽覺障礙，且日常生活主要以自然手語做為思維和溝通工具，8人皆為重度、極重度聽障。以下為受訪者的基本資料：

表一 聽障受訪者個人資料表

代號	聽障程度	性別	手語年資	年齡	敘事故事	訪談時間
傑	極重度	男	10年	22	電影「變形金鋼1」、童話「小紅帽」、日常敘事「考研究、找工作問題」	2007年4月到10月及2008年1月到3月，共計17次
豪	極重度	男	10年	21	電影「變形金鋼1」、「太陽浩劫」、童話「小紅帽」、日常敘事「參加樂高積木展覽經過」	2007年4月到8月，共計12次
Chih	極重度	男	10年	21	童話「白雪公主」	2007年5月到9月及2008年6月，共計8次
泉	極重度	男	10年	21	童話「小紅帽」	2007年6月到2008年1月，共計7次
小芸	重度	女	10年	20	電影「有妳真好」	2008年2月至4月，共計5次
小羊	重度	女	15年	20	日常敘事「進入大學的適應問題」	2008年1月到2月，共計4次
小薇	極重度	女	15年	22	童話「醜小鴨」	2008年2月到3月，共計4次
小謝	極重度	女	15年	21	電影「哈利波特3」	2008年1月至3月，共計5次

另外，為了增加對聽障學生的文字敘事了解，本研究亦以MSN的方式，與研究者目前任教學校的8位聽常大學生對談，並請他們講述最近看過的電影內容、發生的事或最喜歡的童話故事，以做為對照之用。以下為聽常受訪者的基本資料：

表二 聽常受訪者個人資料表

代號	性別	年齡	敘事故事	訪談日期
A	女	22	電影「婚前試愛」、童話「白雪公主」	2012.10.28
B	男	22	電影「星際戰警」、童話「三隻小豬」	2012.11.03
C	男	21	電影「少年PI的奇幻漂流」、童話「小紅帽」	2012.11.10
D	女	22	電影「兩個婚禮一個喪禮」	2012.11.16
E	男	23	電影「羅馬浴場」、日常敘事「課業壓力問題」、「蒼蠅王」	2012.11.23.
F	女	22	電影「畫皮1、2」、日常敘事「有人介紹工作」、「白雪公主」	2012.11.24
G	女	22	電影「水男孩」、日常敘事「被要求代班」、童話「小紅帽」	2012.11.26
H	女	21	電影「鋼鐵擂台」、日常敘事「研究所面試經過」、童話「白雪公主」	2012.12.01

研究結果

情節結構

在故事敘事的情節部分，由於每個受訪者談的故事內容及媒材不盡相同，在此研究者依媒介來源做一說明：

I. 電影敘事

以下為受訪者豪在看完「變形金鋼1」後的數日，與研究者MSN對談，跟研究者講述電影情節的內容：

情節的開始是男主角的境(鏡)頭，他父親帶他去買二手車，到了二手車場選車時，那個變形金剛大黃蜂(蜂)嬌(喬)裝成的駢黃跑車偷偷來到二手車場(廠)，當時老闆正跟男主角兩位父子談論買車，老闆推薦黃跑車旁邊的車，老闆坐上旁邊的車，黃跑車的右車門故意打開把旁邊的車撞壞，之後又發出人聽不到的超音波把車場(廠)上所有車都玻璃毀掉，……，換畫面，男主角開車載朋友到公園……換畫面，男主角在睡覺，黃蜂(蜂)突然發動從家裏

離去，男主角以為有小偷，叫父母幫忙報警，男主角騎自行車追那輛車，後來追到廢車場(廠)，驚訝(訝)發現黃峰變身了，變成巨大的幾(機)器人，換畫面……

(豪，2007.07.15)

註：本文直接引用受訪者MSN中的對話文句，由於句中錯字甚多，研究者將正確文字置於其後括號。

從上面描述可看出，受訪者的敘事情節主要依循腦中**記憶的電影呈現畫面**而來，故而在敘事過程中，經常性的會看到「**換畫面**」這三個字(光是在豪這次的敘述中，換畫面三個字，就出現23次)，亦即，敘事者的故事情節發展，是依循電影創作者的「畫面」順序安排而來，故而不同的電影在受訪者的敘事中，會因導演手法，而呈現不同敘事結構。

不過，雖然每個導演畫面的順序安排可造成敘事結構的不同，但受訪者每個「畫面裏」的內容呈現，仍是**採時序線性結構進行**。像是上引文中的內容，即是如此。這可從「黃跑車的右車門故意打開把旁邊的車撞壞，之後又發出人聽不到的超音波把車廠上所有車都玻璃毀掉」和「男主角騎自行車追那輛車，後來追到廢車廠」等敘事，使用了時序線性結構常用的「之後」、「後來」等詞，看出一個端倪。

而由於故事敘事依腦中記憶的影片畫面而來，記憶有其限制，故而在敘述時，敘事者亦常會有跳接的情形出現，致使故事內容不太連續，形成幾個破碎的片斷，像是：

我想一下是跳到那個情節……還是從音響開始好了，地點是在軍方空機上，好像是客機的那種類型的大型飛機，畫面是椅子下的音響，變身！狂派變形金剛·疾瘋，那是體積很小……比人還小很多，牠偷偷到飛機底的部分，好像是電腦房，到了電腦房，牠開始進行截取資料計畫截取冰人計畫的資料時，換個畫面，位於國防部的情報人員

(豪，2007.07.15)

豪在講述此情節時，研究者就無法將其與前述的敘事情節做連結，對聽故事的人來說，形成一種斷裂狀態。不過由於他每個片斷都講得很詳細，再加上「變形金剛1」的情節較為單純，故而雖有跳接，聽的感覺也是好幾個區塊，但大致上還是可以了解是個正邪對立，最後地球被拯救的故事。

另外，在電影敘事時，亦有類似於口傳敘事時的插敘與倒敘過程，像是在講述「變形金剛1」的故事時，豪在故事講到一半時突然講到：

呃，這之前先暫停，因為我剛想起開始片段我沒提到的，電影開始時是直升機在飛的畫面，那直升機在沙漠上飛行，是飛往祕密基地，美國軍事的祕密基地，基地的人探測到那架直升機，便詢問何身份，但直升機都沒回應，攻擊直升機，黑魔，當攻擊直升機來到基地停機坪，任憑基地的人怎麼問，黑魔總沒回應，攻擊直升機，變身了！變身巨大機械人，狂派變形金剛·黑魔！

(豪，2007. 07. 15)

這種現象在豪講述電影「太陽浩劫」故事時，也同樣出現：

一開始的畫面是巨大太空站，不，太空船吧，形狀很特別，名為……什麼二號，有八個人吧，由科學家與太空人組成的團隊，帶巨大的炸彈前往太陽引爆，藉人工方式使太陽重生，對了，之前開頭有提到在科學家證實太陽正急速早衰，50年後地球將進入永冰世界，人類將滅亡，在接近太陽時，出現非預期的危機。

(豪，2007. 06. 27)

當故事講到一半時，敘事者又再跳回前面的情節。這種方式有點像口傳文學敘述時常用的倒敘與插敘結構，即故事講到一半，因為又想到前面遺漏的情節，故而再回到前面，補上先前漏掉的部分，形成類似盒中盒的情節發展模式。

相較之下，聽常大學生的敘事就顯得線性和有結構，較少出現跳接，且較着重故事順序和邏輯，但中間略過許多情節和畫面。像是B和E所講述電影「兩個婚禮一個喪禮」和「羅馬浴場」的情節：

A男和A女都是同志，在醫院工作認識，後來決定假結婚，因為A男的家庭壓力逼他一定要結婚，要不然A男是想出國去，永遠不要回韓國。A女的另一半B女，就住在他們的對面，每天A就會穿梭在這兩間公寓，所以他們就是表面上夫妻，私底下各玩個的。

(B, 2012. 11. 16)

在羅馬時代有個不被重用的建築師，因為找不到靈感而到澡堂泡澡時，無意進入當代日本澡堂，並將當代日本的澡堂設備以及文化帶到古羅馬去。雖然因此受到皇帝的喜愛，但是他也因此對此類似剽竊的行為感到難過，在某次的穿越中，無意間帶回了一位日本的女漫畫家，而最後女漫畫家解決了主角的現實難題與心理障礙而回到當代日本，約好要再度見面。

(E, 2012. 11. 23)

由上述的電影內容說明可以發現，敘事者極為着重其「因果」說明，且用了許多的「連接詞」像是「因為」、「所以」、「雖然」、「但是」，使得整個敘事相當具連貫性和邏輯性。

II. 童話敘事

由於並非所有受訪者都有看電影習慣，再加上電影故事的表達，需要較多文字敘述，故而研究者在受訪者拒絕說明時，會轉而要求其提供一個印象最深刻的故事，像是童話故事，以採集其敘事。以下為阿chih說的「白雪公主」：

好久以前，白雪公主從小，媽媽過世了，所以爸爸怕她一個人很孤獨，而娶了繼母，來照顧她。娶了之後，白雪公主的繼母，看了白雪公主，非常很討厭她，因為，白雪公主長的(得)很漂亮。漂亮過於繼母。人人都喜歡白雪公主，而白雪公主繼母想盡辦法，摧毀白雪公主。

(Chih, 2008. 06. 28)

另一位受訪者泉則說了「小紅帽」的故事：

很久很久的從前，有一個村莊裏面有小紅帽和媽媽。有一天，小紅帽想去另一個村莊的奶奶家探視奶奶。然後，她的母親知道她想去探視她的奶奶，所以她的母親幫她準備要去的東西。

(泉，2008. 01. 03)

由上述的故事說明，可以發現，兩個敘事皆採線性結構，按時間先後順序呈現。這點可由兩位受訪者敘事中充斥「然後」、「後來」、「因為」、「所以」的用詞中可以發現。

而這些特色亦可在聽常大學生的敘事出現，只不過其文字敘事相較於聽障人士更為簡短流利，像是A同學的「白雪公主」：

白雪公主被後母皇后忌妒美貌，皇后僱用獵人把公主殺掉，獵人把公主引誘到森林中，可是他看見白雪公主天真可愛的模樣，下不了手，就跟公主說皇后的計謀，並且叫她逃的遠遠的，最後公主就在「森林發現了小屋子，裏面的東西都非常小，公主累了就在床上睡着了，結果小矮人們回家看見公主，最後他們成為了朋友。

由上面的文本可發現，不管是從「皇后因忌妒美貌」到「僱用獵人殺公主」，或從「獵人因公主天真可愛」「下不了手，叫她逃的遠遠」，到「公主逃到森林發現小屋子」「小屋子裏住着小矮人」，整個結構亦充滿了線性連結。

而受訪者之所以會以這樣的情節敘事模式呈現，主要是因這兩個故事在台灣社會廣為傳誦，且內容較為簡短，方便記憶，幾乎所有的人在孩童時期皆聽過甚而熟知故事的情節發展，即便是聽障孩童，在成長過程中，亦耳熟能詳。故而受訪者在敘事時，較不會有遺忘需再回溯的情形產生，而使得整個敘事呈現一種直線發展模式。

III. 日常事件敘事

除了一些童話故事的敘事外，由於研究者長期與受訪者以MSN互動，建立起某個程度的情誼，故而有時受訪者亦會在MSN中談起日常生活事件，像是聽障的小羊和聽常的G就談起「進入大學的適應問題」和「被要求代班」的日常敘事：

嗯，那我講進入大學的生活，剛一開學的那天，心情很不安，因為我第一次跟一般人一起上課，不知道怎麼跟一般人溝通的方法，連宿舍的室友也是，告訴自己說我一定可以的，主動跟同學用筆談的方法，後來我聽障朋友通知我說台北那邊有比賽，要我上去台北幫忙，我就去，每月去台北2~3次，一邊培訓一邊練籃賽，真是累死我，終於累倒了，也害到室友的同學感冒，到期中還有期末考時，請同學的筆記給我抄……

(小羊，2008. 01. 17)

星期六是校慶我在前幾天上班時看到班表上面寫着早上9點到下午5點，立刻跟店長反應，無法上班，後來班表有調好，我那天改成休假。後來同樣也是學校學生的同事那天本來是晚班，臨時叫我幫他代班，我本來想裝死，後來他一直說家裏有事，想要提早回家(明明他星期日就是休假阿!)我凹不過，只好答應了... 後來我覺得我現在整個覺得自己好像爛好人==

(G，2012. 11. 26)

由上述轉述的日常生活事件情節發展來看，不論是聽障或聽常大學生，主要仍是依時間先後、序列線性結構方式呈現，所以在其敘事中亦可以看到「先到」、「後來」、「結束後」、「因為」等字眼。

敘事特色

前述文獻談到「不同的媒介工具因其本質不同，易促成不同感官及思考技能」。劉秀丹(2004)認為，相較於口語的聽覺特質，手語的視覺—肢體特質，使其呈現具「空間性」、「動態性」、「同時性」等特質，而這些特質又影響聽障者的敘事，使其敘事**相較於聽常者，呈現出更多以下特色**：

I. 場景位置的強調

在本文所收集到的聽障者敘述中，研究者發現，大半受訪者在講述故事時，都會特別強調故事場景位置，尤其是對於故事內容中的空

間、方位、顏色，甚而是數量，做出較細節的描述。像是前文談到的「變形金剛1」，豪光是場景的細緻說明，就高達35處，傑也高達20處。這些細緻的空間、方位、顏色，在豪和傑的敘事內容中，隨處可見：

情節的開始是男主角的境(鏡)頭，他父親帶他去買二手車，到了二手車場(廠)選車時，那個變形金剛大黃蜂(蜂)嬌(喬)裝成的髒黃跑車偷偷來到二手車場(廠)，當時老闆正跟男主角兩位父子談論買車，老闆推薦黃跑車旁邊的車，老闆坐上旁邊的車，黃跑車的右車門故意打開把旁邊的車撞壞……

(豪，2007. 07. 15)

後來啊大黃鋒也追着他，並且救了他~他們就一起上車~~~後來，男主角和女主角在車上~~想說，針對，大黃蜂的車子很破，於是，大黃鋒(蜂)幾乎惱火了，並且把他們二人丟下路上，就自己跑了接着正好黃色的雪佛來跑車經過~~就看到它~~也跟着跑~~~就拷類(貝)那台車……

(傑，2007. 07. 16)

豪和傑在上述敘事中，特別說明了鏡頭發生的場景(二手車廠)，大黃蜂車的顏色(黃色)，甚而連車門被打開的方位(右車門)都說得一清二楚。而在豪後續的每個片斷敘事中，幾乎也都會先將鏡頭發生的場景做一交待。像是：

換個畫面，四個殞石是四個博派變形金剛，降落在美國上各地，一個撞落在球場上，一個落在公路旁，一個落在民宅的泳池裏，一個落在……?四個從殞石形態變身為人形，並開始scan身邊的交通運輸器，就是車類。

(豪，2007. 07. 15)

豪鉅細靡遺的說明殞石掉落的具體位置，讓聽故事的人猶如置身於畫面重現的過程中。同樣的情形也發生在小謝在敘述電影「哈利波特3」的開始畫面時：

一開始，哈利波特坐在盪鞦韆，好像在思考，之後達利(哈利波特的親戚)找他麻煩，哈利受不了，拿出魔杖施魔法，突然之間天黑黑的，催魔狂出現了。

(小謝，2008.01.03)

小謝在敘事時，也明確指出位置(坐在盪鞦韆)，拿出什麼東西(魔杖)、當時的場景為何(天空突然變黑了)。

這個部分在聽常者的敘事中也許會出現，但較少會這麼明確和清楚的說出顏色、方向、位置等細節。像是聽常大學生F的「畫皮2」和H所描述電影「鋼鐵擂台」的內容：

女主角因為一次意外而臉上有傷，男主角自責不能保護心愛的人，而一生慚愧，也不敢表達自己真實的愛慕情懷！女主角傷心便想「自殺，但被狐妖所救，狐妖和女主角開始交換利益 互換皮囊！外表交換！

(F，2012.11.24)

有次爸爸想修理一個破爛機器人，去回收工廠想偷些材料來用，下起了滂沱大雨，小孩摔了一跤，差點摔到深不見底的廢鐵山堆內，結果被一根鐵條勾住，沒摔下去，他發現那竟然是一個舊式機器人的手指(人家不要的、回收的)，小孩很開心的想把這機器人挖回家。

(H，2012.12.01)

雖在故事說明中，已使用很多場景位置的描述，像是「臉上有傷」、「跳下懸崖」、「破爛」機器人、偷些「材料」、「廢鐵山」等，但描述的字詞較為粗略，未像聽障者一樣，會具體明確的說明標的物的顏色、方向、位置等(例如破爛機器人是什麼顏色、着什麼衣服、哪裏破爛，材料的內容為何?)。

II. 動態畫面的關注

根據 Ong (1982) 的說法，因為所使用的溝通工具—聲音，具稍縱即逝的特質，資訊較難記憶傳承，為了便於記憶與傳承，許多口傳文學都會使用一些重複或押韻等幫助記憶的裝置。這些記憶裝置在聽常大學生講述的童話故事中，我們亦可看到。像是受訪者 H 所說的「白雪公主」：

從前從前有個美麗的公主，因為頭髮烏黑亮麗、還有紅嘟嘟的嘴唇再加上皮膚像白雪一樣白，因此大家都叫他白雪公主。他是個善良的人，父王母后也很疼愛他，但是母后生病死掉了，父王再娶一個新的皇后，雖然她很漂亮，但心腸很壞，她很貪心，除了要榮華富貴，還想當世界上最漂亮的女人。她有一個魔鏡，她每天都會問「魔鏡呀魔鏡，誰是世界上最美的女人？」，魔鏡都會說皇后很漂亮但白雪公主更美麗，因此他決定殺掉白雪公主，這樣他就能變成最美麗的人。

此處即設置了幾個便於記憶裝置，像是在故事一開始即以一種便於記憶的方式，解釋其命名的由來(頭髮烏黑亮麗、還有紅嘟嘟的嘴唇再加上皮膚像白雪一樣白，因此大家都叫他白雪公主)及另外也看到故事中不斷引述某些特別的話語(「魔鏡呀魔鏡，誰是世界上最美的女人？」)。

但在本文聽障者的敘事中，反而較着重的是物件的動態變化。為了呈現影像的動態感，敘事者使用相當多的動詞來描繪主角的行為與事件變化。像是前述阿 Chih 說的「白雪公主」和泉說的「小紅帽」故事：

白雪公主繼母，做出了很邪惡的事……把煮好的毒藥，塗在蘋果外表，然後，化身變成醜陋的老太婆，然後，進入小屋子走來看看，剛好，七個小矮人外出工作……剛好看到白雪公主在做東西... 然後給白雪公主吃，他吃了之後……就昏倒在地……白雪公主的繼母很高興，變回原來的樣子。

(Chih, 2008.06.28)

有一天，小紅帽想去另一個村莊的奶奶家探視奶奶……不過，獵人有經過小紅帽的奶奶家，但有聽到狼的聲音和小紅帽、她奶奶叫救命聲，他馬上進來奶奶家看看。他發現狼正在床睡覺，然後，獵人找到剪刀來剪在狼的肚子上救小紅帽和她的奶奶出來。

(泉，2008.01.03)

以阿Chih的「白雪公主」為例，他用了「塗在」、「化身變成」、「進入小屋子」、「走來看看」、「在做東西」等動詞來說明故事中人的行動與變化，甚至最後他還強調，白雪公主的繼母後來又「變回」原來的樣子，從他的描述中，可以清楚的知道，事件的主角當時正在做什麼、後來的變化等，整個敘事呈現了相當程度的動態影像感。

至於在動態的電影故事呈現部分，則此特色更為明顯。像是豪和傑談到「變形金剛1」的內容時，幾乎每個片斷都呈現出動態的過程：

在開車路上，第七區人員的車隊遇到博派變形金剛，那位一群金剛們作勢要第七區交出山姆以及女主角，並且用力扯開了他們所駕駛車子的車蓋，救走山姆以及女主角，且要第七區最高司令長史麥特幹員下車……後來山姆要史麥特幹員脫掉(身)上所有的衣服可是史麥特幹員不願意，於是大黃蜂拉開了他的汽油蓋~在他身上潑汽油……要求一定要依照山姆的話去做~這時史麥特幹員也不得起(來)脫光衣服，只剩一條內褲~

(傑，2007. 07. 16)

地點是在軍方空機上
好像是客機的那種類型的大型飛機
畫面是椅子下的音響
變身！
狂派變形金剛·疾瘋
那是體積很小……比人還小很多

(豪，2007. 07. 15)

在傑的敘事中，我們也看到許多動詞的使用，像是「扯開」、「下車」、「脫掉」、「拉開」等，使得整個敘事的動態畫面，被栩栩如生的呈現；相較之下，在這段摘錄的文字中，豪雖然未使用太多動詞，但他以誇張簡短的「變身」二字，再配合敘事的時序，和文字空間的編排，以一種更戲劇的方式，呈現變形金鋼變身的過程。所以即便是靜態的文字描述，但在與他MSN對談時，研究者還是可以感受到整個畫面的動態過程。

由於非常好奇受訪者能把這故事的動態情節處理的這麼好，所以研究者在某次與豪聊天時，特別問及其腦中訊息呈現的問題，豪說：

豪：我從小到大腦海裏各種鏡像很少是黑白的，除非睡覺做夢有時會有懷舊的古黃色……

研究者：真有趣，我都不記得我的夢是否是彩色的，我甚至不記得夢的內容……我記的通常是情節

豪：我跟你相反，只能勉強想起較深刻的片段……

研究者：你都不記得內容嗎？

豪：有時能，有時不能。

研究者：你會記得夢裏的顏色嗎？

豪：會……但有些不太明顯 就好像影片的亮度弱了點不過有時候夢裏的事物跟現實不太一樣。

(豪，2007. 06. 12)

豪用「鏡頭」一詞，來說明自己腦中的思考與記憶，似乎已說明了他的資訊處理是以影像呈現為主。後來幾次和豪聊到他腦中的畫面呈現問題，結果發現，其呈現方式不只是以圖像方式進行，而且經常還是以3D的呈現：

豪：其實上，我腦海中所謂鏡像是3D的，並不只是平面的子母畫面而已，有時候會同時出現四、五個畫面……

研究者：這四、五個畫面都是立體的嗎？

豪：有時候3D、2D兼顧……

(豪，2007. 06. 15)

他並舉了他自己在組樂高時的過程做一說明：

豪：組裝時腦中滿滿都是樂高塊，摻加預期完成品的樣子……

研究者：所以你腦中會先有一個完成品的想像嗎？譬如說機器人的樣子？

豪：差不多，不過有時與實際完成品有些出入。

研究者：那你腦中這些機器人是以前還是立體的方式呈現？

豪：都有……有時在組裝時，腦中會同時出現兩個組裝後可能的子母畫面，像是加了一塊三角椎後會是什麼樣子，加了正方體又是什麼樣子。

(豪，2007.06.12)

關於這個子母畫面的呈現，也出現在其他受訪者的口中，像是傑告訴研究者，他常在教完手語自我檢討時，腦中會同時出現兩個畫面，即一個是先前教學的手勢和畫面，另一個是怎麼教才會比較好的畫面。

而除了多個畫面同時呈現的現象外，在敘事過程中，研究者也發現受訪者會有類似鏡頭ZOOM IN的過程出現，像是豪在談到「變形金剛1」的某個情節時，說道：

五位博派變形金剛正式一齊登場！

柯博文

大黃蜂

爵士

飛輪

還有另一個叫什麼我忘了

不，好像是只有四個？(停頓)

不，五個才對

(豪，2007.07.15)

原先他的說法是五位，後來又說是四位，但停頓了一會兒，他又再確認應該還是五位，事後問他，他說是把腦中畫面放大，雖然很模糊，但是還是可以看到幾個人。

相較之下，聽常大學生較常使用的是**便於口語記憶的「成語」和強化外表印象的「形容」詞**。像是F講的「畫皮」和B講的「三隻小豬」：

男主角在沙場上救了一美麗女子把她帶回家 當作妹妹看待，女主角趙薇是元配，很賢妻的也很照顧該女子！未料，女子竟是修練千年的狐妖！狐妖愛上男主角，施展各式魔法 男主角步步淪陷但還是一直壓制自己！但狐妖為了保有型態 每天都必吃人心！！造成鎮上許多人死於橫禍！

(F, 2012. 11. 24)

有一隻母豬看到她3個兒子逐漸長大，要他們搬出去，自己成家，自力更生，所以這三兄弟他們就開始找建房屋的材料，大哥找了稻田邊隨處可見又免費的稻草就當作材料建起稻草屋，二哥看到大哥蓋得怕大風一來房屋會被吹倒，所以選擇比較堅固的木材建屋，而三弟選擇水泥磚頭來蓋屋……

(2012.11.03)

由上述的故事我們可以看到成語和形容詞的運用，像是「逐漸長大」、「美麗」、「很賢妻的也很照顧」、「修練千年」、「步步淪陷」，即便是耳熟能詳的簡單童話故事，敘事者還是使用了相當多的成語和形容詞來描述故事的主角，像是「自力更生」、「逐漸長大」、「太簡陋」、「隨處可見又免費」、「比較堅固」，以使劇中的主角個性更為鮮明，便於記憶。

III. 口語對話的編纂與引述

雖然聽障者在聲音知覺上較不敏感，但有趣的是，研究者在觀看其對話敘事時，卻經常看到劇中人物的對話引用，像是傑會自編或引述電影中很多對話：

山姆把門鎖住了，山姆的老爸和老媽也急了，要求山姆快點開門~且山姆這時在其他變形金剛還沒躲好的情況下開門，山姆的老媽問山姆~~是不是做了壞事之類~~他百口莫辯說沒有，正好女主角起了身為山姆解圍~然後山姆的老媽一見狀，就不忘虧山姆~這是

山姆的快樂時光，山姆的老爸也走向窗戶，一看到自己的花園變
這慘狀，我們家的花園又不是停車場……

(傑，2007. 07. 16)

傑的敘事中，多次引用或編纂劇中人物的對白，像是「是不是做了壞事之類」、「這是山姆的快樂時光」、「我們家的花園又不是停車場」；而這種口語呈現方式，也同時出現在阿Chih「白雪公主」的故事裏(白雪公主的繼母心想，機會很大……然後敲敲門……走進來，耀(要)不要來個，吃蘋果……滿好吃)及泉「小紅帽」的故事裏(她先搞(敲)門再說：奶奶，我來了。狼只好裝奶奶正在床裏睡覺，狼說，小紅帽，請你進來了)。

不過敘事者雖使用很多對話，但這些對白並非前述所談指的關鍵語句(即重複出現在故事中，以便於記憶的話語)，比較多的是敘事者跟隨劇情，隨口編的對白，有些是以第三人稱較疏離敘述方式(狼說，小紅帽，請你進來了)，有些則是以一種較似第一人稱的角色扮演口氣呈現(未引述由誰說，直接將話語打出，像是這是山姆的快樂時光)。

結論與建議

結論與討論

本研究針對聽障大學生的故事敘事進行探討，研究者想了解平日以手語做為主要溝通工具的聽障者，敘事時所呈現的故事結構及敘事特質。研究發現如下：

I. 敘事結構

由上述的研究結果可以發現，不論轉述媒材為含各個片斷影像畫面組成的電影媒介、文字媒介或日常事件，受訪者文字敘事的結構，主要是以依時序線性結構呈現。

這部分，一來可能受限於本研究中主要使用的溝通工具為文字，故在敘事呈現上易採線性序列方式呈現，就如同劉守華(1988：181)所言，雖然實際生活中故事的發生時間是立體，且許多有關聯的事件往

往發生在同一時間，但由於口語和文字表達方式無法並陳事件，故而人們用話語敘述故事時，經常是以線性結構方式，把事件依時序敘述出來；再者，亦可能是因受訪者皆為大學生，從小到大學習識字時間頗長，浸淫於文字文化已久，故而習於序列線性結構形的敘事表達方式。

不過雖聽障受訪者的敘事以線性結構形為主，但研究結果也發現，在某些敘事中，仍有口語敘事的插敘和倒敘等呈現方式，且情節也較為破碎、不連貫。

如以前述文獻來看，手語為一視覺導向的溝通工具，且本研究受訪者使用的表達工具為文字，日常生活亦少以口語溝通，應不致出現口傳敘事的呈現方式，但在本研究中，我們卻仍可找到這樣的結構。

究其原因可能有二，一為**敘事內容**太長，上述研究結果發現，插敘的呈現方式，主要出現在電影內容的敘事上，進一步分析發現，電影相較於童話和日常敘事，除了媒介特質不同外，顯然在內容上亦長了許多（通常一場電影的展演，大致落在一個半小時至兩個小時間）。故而敘事內容的長短，很可能是造成倒敘和插敘結構出現的因素。這主要因人們的敘事，大半依記憶而來，記憶有其限制，故而如內容較長，將不利記憶，產生前後夾敘現象，且呈現的情節也較為破碎、不連貫。

另一個影響敘事的可能因素則為**溝通情境**。以本文為例，雖是以文字做為主要溝通工具，但本研究使用的MSN軟體，基本上卻是個較近似口語對話的情境。通常，在對談情境下，因即時互動的關係，對談者必須針對對方提問和對話立即反應，較無時間如文字寫作時，可反覆修改，細緻化自己的敘事，做清楚、完整、有邏輯的組織，故而敘事風格較易出現口傳敘事的散漫、插敘、倒敘情形。

亦即，受訪者的文字敘事特質並非如媒介生態者所述，純受溝通媒介固有特質影響，這之中，還涉及了**使用情境和內容長短的問題**。關於此論點，Chafe (1982) 曾以演講和BBS等情境的敘事風格與結構做一說明。他指出，在演講場合中，使用的雖是口語媒介，但從其言說風格和敘事結構來看，卻較偏向文字表達方式；反之，信件和BBS上的言論發表，雖是以文字方式呈現，但其風格卻是破碎和高情緒涉入的，顯然更偏向口語媒介特性的一端。

換言之，受訪者的文字敘事結構，除與使用時的溝通工具和所處的媒介文化有關外，亦與當下的溝通情境和敘事內容長短有關。故而如以前述文獻中談及口傳插敘與文字的線性結構來看，或許我們可以更進一步提出一個說法來充實媒介生態學有關敘事結構研究的內涵，即敘事結構的呈現，除受媒介內在物質結構和符號結構影響外，還與溝通情境和敘事內容長短有關，而內容長短又涉及記憶能力問題，故而敘事結構的呈現應為媒介內在結構、溝通情境、故事內容長短與記憶能力等因素共構而成。

II. 敘事特質

在敘事特質部分，研究結果發現，經常使用手語的聽障者，其敘事較易呈現「場景位置的強調」、「動態畫面的關注」、「口語對話的編纂與引述」等特質。關於此研究結果，可從手語的「空間性」、「動態性」等視覺特色，及其促成空間思維能力的相關研究中做一說明。

Bellugi, O'Grady, Lillo-Martin, O'Grady, van Hoek 與 Corina (1990) 曾針對聽障與聽常孩童的視覺空間概念進行測試，結果發現在空間架構的測驗部分，聽障孩童的表現優於聽常孩童；在空間組織及臉部辨識的測驗中，聽障孩童的成績也出類拔萃，較聽常孩童佳。

Bellugi 等人 (1990) 認為，聽障者之所以在這些測驗上表現較為傑出，主要和手語的空間組織特性息息相關，因為對於聽障者而言，如何分辨面孔、對臉部表情細緻的變化做觀察、察覺手語空間的動態變化等，是件非常重要的事，且亦為經常使用與練習之事。

換言之，有可能是因聽障者經常性使用和練習具空間性和動態性特質的手語，久而久之，造成其敘事和觀察事物時，會特別着重於此兩部分的說明。

而在「口語對話的編纂與引述」特色部分，研究結果發現，聽障者同時呈現了第三人稱的引述和第一人稱的表演展示形式。如以前述文獻看來，視覺導向的溝通工具，易造成疏離的敘事模式，手語又是種視覺語言，故聽障者在文字敘事上使用第三人觀點敘事，極是合理之事；但這些受訪者日常生活很少以口語方式進行溝通，似乎較難符應口語慣用的表演形式。

不過如果我們回歸手語的溝通環境及其特質來看，或可了解受訪者為何會產生此種現象。一來手語的溝通必須依賴面對面的方式進行，再者，就如前述文獻所述，手語在使用時，還有個特色，即需依靠大量表情與肢體輔助工具。亦即，手語這種「語言」，雖是種視覺語言，但它的溝通情境並非如文字一般，是種跨時空情境，反而近似於「口語」，是以面對面的方式進行，再加上「表演」本就是手語的一項特質，故而角色扮演展示敘事的出現，就不令人意外。而這也點出，前述有關口語敘事的角色扮演特色，**可能並非是因「口語」溝通媒介的影響，更可能是因為經常身處於「面對面」的情境下，才產生「角色扮演」、「展示表演」敘事特質的出現。**

至於手語「同時性」特質的影響，因受訪者敘事時所使用的媒介為文字，文字有其序列呈現的特質，較難同時呈現不同動態，故未在受訪者的敘事中發現其影響。不過，在其後研究者詢問受訪者腦中的資訊處理過程時，卻發現多個受訪者腦中常有「子母畫面」同時呈現的現象，亦即，手語的同時性特色，仍在使用者身上產生一定程度的效果。

而除了子母畫面同時呈現的現象外，在故事敘事過程中，研究者亦發現受訪者在敘事時，會有類似鏡頭 zoom in 的過程出現，可將腦中的記憶畫面拉近確認其組成成份。

或許就如同 Stokoe (1979；轉引自 Sacks 1990/ 韓文正譯，2004：102) 所述，手語敘述的使用與特性，有點類似電影鏡頭，故而也同時促成了使用者在思維時採用電影的各式手法，任意控制變換視野和視角。

而如以此觀之，前述談及聽障者敘事之所以未能引用重要關鍵話語(例如：「魔鏡魔鏡，誰是世界上最漂亮的人」)，有可能即是因關鍵話語通常是以聲音形式出現，較不符合聽障者慣以圖像或影像的資訊處理方式，故在故事敘述中並未被憶起；反之，聽常者的資訊處理格式，主要為**聲音媒介**，故而當一串話語不斷在故事中被複誦時，很容易被記憶，也會在故事敘述中被呈現。換言之，**訊息入碼方式的差異，對於敘事特質的呈現，確實有相當程度的影響。**

當然，這並不意謂上述的敘事情節呈現方式及特質不會出現在聽常者敘事中，事實上，在許多日常事件敘述中，我們也可聽到某些聽常者在敘事時，特別強調位置場景和動態畫面，只是相較之下，聽障

者的故事敘述，更具上述特質。

換言之，我們所謂的聽障者，因為長期處於視覺世界，且使用視覺語言—手語，故而在空間位置的描述與動態畫面的呈現，較一般聽人來得更具體，更專精，也更為合適，而非傳統聽障敘事研究所述的，在敘事能力上較聽常兒童來得差。這也點出本文研究立場，即本文不以傳統思考方式，將聽障者視為弱勢，而是將其視為具有某些特殊技能的高手。

關於此項說法，已陸續在其他研究中得到驗證。Talmy (2003) 即曾針對口語與手語視覺感知處理的結構特徵進行研究。結果發現，口語、手語這兩種語言模式，背後的腦神經系統有本質上的差異。相較於口語，手語可在一個片語中表達更多的空間成分；而 Myklebust (1960) 的研究亦發現，聽障兒童的智能不比一般兒童差，但在質上卻有些不同。聽障兒童以視覺做為學習的主要管道，相較於一般兒童，其智能發展也較為具體。

而這樣的結果，對照2004年黃葳葳的聽障人士媒介使用習性調查，發現多數受訪者偏好的電視節目內容，以有肢體動作呈現的連續劇、體育節目等為主，似乎更能說明為何動態畫面對聽障者有較大的吸引力。

研究思考與未來建議

對於多數人而言，聽障者經常意謂着生理缺陷，指的是聽覺及口語表達有障礙的人，在當代，不少研究指出，聽障人士在某些表達與思維技能上遠低於聽常人士，故而聽常者應協助這些居於「弱勢」，有缺陷之人(張蓓莉，1987；Musselman & Szanto,1998; Quigley & Paul, 1984)。

但在本文中，研究者試圖從另一個觀點出發，即聽障者並非是種生理缺陷，而是種不同於聽人「族群」或「文化」，整個聽障族群(社群)，就如世上各種不同的次文化一般，有其特有的風俗習慣，甚而是思維方式，這些文化習性雖與聽人不同，但並無高低強弱之分，而是質上的不同，各擅所長。聽障者相較於聽常者，可能在聽覺智能面向

上較為弱勢，但在視覺技能上則是具特殊技藝的高手。

基於上述理念，研究者提出以下建議，以供未來研究者參考：

I. 進一步發展評估聽障者智能與敘事的標準

誠如本文及相關研究結果所示，手語使用者的智能與敘事能力，不比聽常者差，但在質上可能有些不同，換言之，目前用來檢測聽障者智能與敘事能力的相關測驗，是否具適用性，值得商榷，因這些測驗大半以聽常者反應為標準發展而成，以其檢測聽障者相關能力，本來就可能獲致較差成績，而前述文獻中述及聽障兒童在故事敘事相關能力上，較聽常兒童弱的結果，很可能即是因使用聽常者標準所造成的。

事實上，國外相關研究學者已發現上述問題，故近年來亦從視覺面向，致力於發展聽障敘事和理解的測量標準。像是Strong與Prinz (1997)即提出美國手語測驗評準TASL (Test of ASL)，其中包含兩個生產測量(分類和符號敘事)和四個理解測驗(故事理解、分類理解、時間標記，地圖標記)。

Herman，Holmes，與Woll (1999)發展的英國手語理解測驗(BSL RST: British Sign Language Development: Receptive Skills Test)評估目標以理解、語法形態為主。其中包含詞彙測驗和視覺影像(video-based)理解測試。詞彙測驗是藉由24個圖片命名說明，用來確認測試受試者的詞彙知識；理解測驗主要是以video呈現，其中包括三大項目，40個按難度排序組織的測試題目。

前述的BSL RST，由於具有一定的信效度，是目前許多研究採用的工具(Johnston, 2004)。但因測驗內容涉及許多文化問題，目前仍在調整階段(Enns & Harman, 2011)。至於國內部分，目前尚未有任何研究進行評估標準的發展，而這部分，就有待後續學者的努力。

II. 進一步進行不同媒介思維工具使用者相關智能研究

本文以媒介生態學為出發點，強調生活在不同媒介環境，慣以使用不同思維工具的人，有不同的認知結構與敘事特質。這之中，除了本研究的聽障手語使用者外，還有許多值得未來研究者關注的對象，

像是生活在以聲音為主的視障者，甚而是慣以影像做為思考工具的剪接師或導演，都可成為未來可進行的研究對象。

研究者相信，透過這些研究，我們將更了解媒介環境對人類的影響及其間的互動關係，而研究者也希望，經由這些研究，發掘出不同族群的思維敘事技能與長處，並透過彼此間的截長補短，以增進人類各式智能發展及多元族群思維。

像是趙雅麗(2002)曾針對視障者的電影報讀進行研究，希望透過報讀過程，尋出一套最合適影像轉譯文字的方法，讓視障者也能「看」電影。在此，研究者建議，或許未來在相關研究上，亦可將聽障者納入報讀者研究範疇，利用聽障者對於動態影像描述的專長，將其電影畫面的轉譯文字，由聽人代為唸出，再播送給視障者聽。

注釋

1. 「視覺語言學」一詞，為巴黎法國國家高等社會科學院東亞語言研究所研究員游順釗先生於1983年提出。指一切可從視覺方面進行研究的語言領域，內容綜合手語、兒童語言及表意文字等。視覺語言學並非專論手語範圍，但是對研究手語及語言學的人而言，提供了另一種觀察與分析手語的方法(游順釗，1992)而對一般研究語言學的人而言，視覺語言學對語言的起源、語言的發展規律、語言與思維間的關係、以及語言的共性等問題，極富啟發性。

參考文獻

中文部份 (Chinese Section)

- 〈敘事結構〉(無日期)。《維基百科》。上網日期：2011年6月11日，取自 <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%8F%99%E4%BA%8B%E7%BB%93%E6%9E%84>
- Xushi jiegou, Wikipedia, Retrieved June 11, 2009, from <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%8F%99%E4%BA%8B%E7%BB%93%E6%9E%84>
- 台北市政府勞工局(2001)。《台北市手語翻譯培訓教材第一冊》。台北：台北市政府勞工局。
- Taipei Shizhengfu Laogongju (2001). *Taibeishi shouyu fanyi peixun jiaocai diyice*. Taipei: Taipei shizhengfu laogongju.
- 席恩、史都華(2005)。《動作中的語言——探究手語的本質》(邢敏華譯)。台北：心理。(原書Schein J. D., & Stewart D. A. [2001]. *Language in motion-exploring the nature of sign*. Washington, DC: Gallaudet University Press.)
- Translated by Xing Minhua (2005). *Dongzuo zhong de yuyan-tanjiu shouyu de benzhi*. Taipei:xinli.(Yuanshu Schein J. D., & Stewart D. A. [2001]. *Language in motion-exploring the nature of sign*. Washington, DC: Gallaudet University Press.)
- 吳翠松(2007)。〈文字時代的口語人——一個初探性研究〉。《中華傳播學刊》，第12期，頁89-130。
- Wu Cuisong (2007). *Wenzi shidai de kouyuren- Yige chutanxing yanjiu*. *Zhonghua Chuanboxue Kan*, 12. 89-130
- 李宛靜(2003)。《語言學習障礙兒童口語述說能力之研究：故事結構分析》。台北市立師範學院身心障礙教育研究所碩士論文。
- Li Wanjing (2003). *Yuyan xuexi zhangai ertong kouyu shushuo nengli zhi yanjiu: gushi jiegou fenxi*. Taipei shili shifan xueyuan shenxin zhangai jiaoyu yanjiusuo shuoshi lunwen
- 林文剛(2003)。〈媒介生態學在北美之學術起源簡史〉。《中國傳媒報告》，第四卷第二期，頁4-16。
- Lin Wengang (2003). *Meijie shengtaixue zai beimei zhi xueshu qiyan jianshi*. *Zhongguo chuanmei baogao*, 2(4), 4-16.
- 林文寶(1994)。《兒童文學故事體寫作論》。台北：毛毛蟲兒童哲學基金會。
- Lin Wenbao (1994). *Ertong wenxue gushiti xiezuolun*. Taipei: Maomaochong ertong zhexue jijinhui

- 林麗卿(2000)。〈敘事體在學前幼兒發展中之功能探討〉。《新竹師院學報》，第13期，頁149-186。
- Lin Liqin(2000). Xushiti zai xueqian youer fazhanzhong zhi gongneng tantao. *Xinzhu shiyuan xuebao*, 13, 149-186.
- 林寶貴(2006)。《聽覺障礙教育理論與實務》。台北：五南。
- Lin Baogui(2006). *Tingjue zhangai jiaoyu lilun yu shiwu*. Taipei: Wunan.
- 張蓓莉(1987)。〈回歸主流聽覺障礙學生語文能力之研究〉。《特殊教育研究學刊》，第三期，頁119-134。
- Zhang Beili (1987). Huigui zhuliu tingjue zhangai xuesheng yuwen nengli zhi yanjiu. *Teshu jiaoyu yanjiu xuekan*, 3, 119-134.
- 曹家榮(2008)。〈MSN Messenger的媒介訊息：從符擔性看MSN人際關係展演〉。《資訊社會研究》，第14期，頁133-166。
- Cao Jiarong (2008). MSN Messenger de meijie xunxi: Cong fudanxing kan MSN renjiguanxi zhanyan. *Zixun shehui yanjiu*, 14, 133-166.
- 黃瑞琴(1997)。《質的教育研究方法》。台北：心理。
- Huang Ruiqin (1997). *Zhi de jiaoyu yanjiu fangfa*. Taipei: Xinli.
- 黃葳葳(2004)。《閱聽人與媒體文化》。台北：揚智。
- Huang Weiwei (2004). *Yuetingren yu meijie wenhua*. Taipei: Yangzhi.
- 楊宗仁(1998)。〈美國聾校學生手語說故事能力與英語故事寫作能力之相關研究〉。《東台灣特殊教育學報》，第一期，頁217-255。
- Yang Zongren(1998). Meiguo longxiao xuesheng shouyu shuogushi nengli yu yingyu gushi xiezu nengli zhi xiangguan yanjiu. *Dong Taiwan teshu jiaoyu xuebao*, 1, 217-255.
- 楊雅惠、林寶貴(2005)。〈啟聰學校高中職學生手語敘事與故事寫作能力之探討〉。《特殊教育與復健學報》，第14期，頁29-54。
- Yang Yahui, Lin Baogui (2005). Qicong xuexiao gaozhongzhi xuesheng shouyu xushi yu gushi xiezu nengli zhi tantao. *Teshu jiaoyu yu fujian xuebao*. 14, 29-54.
- 威廉斯(1992)。《電視：科技與文化形式》(馮建三譯)。台北：遠流。(原書 Williams, R. [1974]. *Television: Technology and cultural form*. London: Fontana)
- Translated by Feng Jiansan (1992). *Dianshi: Keji yu wenhua xingshi*. Taipei: Yuanliu. (Original book, Williams, R. [1974]. *Television: Technology and cultural form*. London: Fontana)
- 游順釗(1992)。〈視覺語言的理論與運作〉。《清華學報》，第二十二卷第三期，頁205-221。

- You Shunzhao (1992). Shijue yuyan de lilun yu yunzuo. *Qinghua xuebao*, 3(22), 205-221.
- 麥克魯漢(1978)。《傳播工具新論》(葉明德譯)。台北：巨流。(原書McLuhan, M. [1964]. *Understanding media: The extensions of man*. New York, NY: McGraw-Hill.)
- Maikeluhan (1978). *Chuanbo gongju xinlun* (Ye Mingde, trans.). Taipei: Juliu. (Original Book: McLuhan, M. [1964]. *Understanding media: The extensions of man*. New York, NY: McGraw-Hill.)
- 趙雅麗(2002)。《言語世界中的流動光影》。台北：五南。
- Zhao Liya (2002). *Yanyu shijie zhong de liudong guangying*. Taipei: Wunan.
- 劉守華(1988)。《故事學綱要》。武昌：華中師大出版社。
- Liu Shouhua (1988). *Gushixue gangyao*. Wuchang: Huazhong shida chubanshe.
- 劉秀丹(2004)。《啟聰學校學生文法手語、自然手語及書面語故事理解能力之研究》。彰化師範大學特殊教育研究所博士論文。
- Liu Xiudan (2004). *Qicong xuexiao xuesheng wenfa shouyu, ziran shouyu ji shumianyu gushi lijie nengli zhi yanjiu*. Zhanghua shifan daxue teshu jiaoyu yanjiusuo boshi lunwen.
- 劉宴伶(2003)。《從孩子的故事更了解孩子——分析阿俊的班學童口述自創故事的文學特性、內涵及呼應現實生活之關係》。新竹師範學院台灣語言與語文教育研究所碩士論文。
- Liu Yanling (2003). *Cong haizi de gushi geng liaojie haizi—fenxi ajun de ban xuetong koushu zichuang gushi de wenzue texing, neihan ji huying xianshi shenghuo zhi guanxi*. Xinzhu shifan xueyuan Taiwan yuyan yu yuwen jiaoyu yanjiusuo shuoshi lunwen.
- 薩克斯(2004)。《看見聲音》(韓文正譯)。台北：時報文化。(原書Sacks, O.[1990]. *Seeing voices*. UK: Wylie Agency Ltd and Bardon-Chinese Media Agenc.)
- Sakesi (2004). *Kanjian shengyin* (Han Wenzheng, trans.). Taipei: Shibao wenhua. (Original Book: Sacks, O.[1990]. *Seeing voices*. U K: Wylie Agency Ltd and Bardon-Chinese Media Agenc.)
- 威廉斯(1992)。《電視：科技與文化形式》(馮建三譯)。台北：遠流。(原書Williams, R. [1974]. *Television: Technology and cultural form*. London: Fontana)
- Weiliansi (1992). *Dianshi: Keji yu wenhua xingshi* (Feng Jiansan, trans.). Taipei: Yuanliu. (Original Book: Williams, R. [1974]. *Television: Technology and cultural form*. London: Fontana.)

- 席恩、史都華 (2005)。《動作中的語言——探究手語的本質》(邢敏華譯)。台北：心理。(原書 Schein J. D., & Stewart D. A. [2001]. *Language in motion-exploring the nature of sign*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.)
- Xien, Shiduhua (2005). *Dongzuo zhong de yuyan-tansuo shouyu de benzhi* (Xing Minhua, trans.). Taipei: Xinli. (Original Book: Schein J. D., & Stewart D. A. [2001]. *Language in motion-exploring the nature of sign*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.)

英文部份 (English Section)

- Bellugi, U., O'Grady, L., Lillo-Martin, D., O'Grady, M., van Hoek, K., & Corina, D. (1990). Enhancement of spatial cognition in hearing and deaf children. In V. Volterra & C. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing children* (pp. 278–298). New York, NY: Springer-Verlag.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York, NY: H. Holt, Rinehart and Winston.
- Brewer, W. F. (1985). The story schema: Universal and culture-specific properties. In D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning* (pp.167–194). London, UK: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 35–55). Norwood, NJ: Ablex.
- Chesebro, J. W., & Bertelsen, D. A. (1996). *Analyzing media: Communication technologies as symbolic and cognitive systems*. New York, NY: The Guilford Press.
- Donatelli, J., & Winthrop-Young, G. (1995). Why media matters: An introduction. *Mosaic: A journal for the interdisciplinary study of literature*, 28(4), v–xxiv.
- Enns, C. J., & Herman R. C. (2011). Adapting the assessing British language development: receptive skill test into American sign language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(3), 362–374.
- Gumbrecht, H. U. (1985). The body vs. the printing press: Media in the early modern period, mentalities in the reign of castile and another history of literary forms. *Poetics*, 20, 209–227.
- Johnston T. (2004). The assessment and achievement of proficiency in a native sign language within a sign bilingual program: The pilot Auslan receptive skills test. *Deafness and Education International*, 6, 57–81.
- Klima, E., & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Liddell, S. K., & Johnson, R. E. (1986). American sign language compound formation processes, lexicalization, and phonological remnants. *Natural language and linguistic theory*, 4, 445–513.

- Liddell, S. K., & Johnson, R. E. (1989). American sign language: The phonological base. *Sign language studies*, 64, 195–277.
- McLuhan, M. (2001). The medium is message. In M. G. Durham & D. M. Kellner (Eds.), *Media and cultural studies* (pp.130–139). London, UK: Blackwell Publishers.
- Moore, D. F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Musselman, C., & Szanto, G. (1998). The written language of deaf adolescents: Patterns of performance. *Journal of deaf studies and deaf education*, 3(3), 245–257.
- Myklebust, H. (1960). *The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning and adjustment*. New York, NY: Grune and Stratton.
- Nystrom, C. L. (2000). Symbols, thought, and reality: The contributions of Benjamin Lee Whorf and Susanne K. Langer to media ecology. *The New Jersey Journal of Communication*, 8(1), 8–34.
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. London, UK: Methuen.
- Ong, W. (2002). Literacy and orality in our times. In T. J. Farrell & P. A. Soukup (Eds.), *An Ong reader* (pp. 465–478). Cresskill, NJ: Hampton Press. (Original published in 1978)
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Parry, M. (1971). *The making of homeric verse: The collected papers of Milman Parry*. In A. Parry (Ed.), New York, NY: Oxford University Press.
- Paul, P. (2001). *Language and deafness* (3rd ed.). San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human science*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Quigley, S.P., & Paul, P. V. (1984). *Language and deafness*. San Diego, CA: College-hill Press.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American*. Studies in linguistics occasional papers, 8. Buffalo, NY: University of Buffalo Press.
- Stokoe, W. C., Casterline, D. C., & Croneberg C. G. (1965). *A dictionary of American sign language on linguistic principles*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- Supalla, T., & Newport, E. (1978). How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in American sign language. In P. Siple (Ed.), *Understanding language through sign language research* (pp.91–159). New York, NY: Academic Press.
- Strong, M., & Prinz, P. (1997). A study of the relationship between ASL and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 37–46.

- Sutton-Spence, R., & Woll, B. (1999). *The linguistics of british sign language: An introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Singleton, J. L. & Supalla S. J. (2005). Assessing children's proficiency of natural signed languages. In: Marschark M, Spencer P, (Ed), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 289–302). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Talmy, L. (2003). The representational of spatial structure in spoken and signed language: A neural model. *Language and linguistics*. 42, 207–250.
- Yoshinaga-Itano, C., & Snyder L. (1985). Form and meaning in the written language of hearing-impaired children. *Volta review*, 87(5), 75–90.

本文引用格式

吳翠松 (2013)。〈聽覺障礙大學生文字敘事結構與特色之初探：一個媒介生態學的觀察〉。《傳播與社會學刊》，第26期，頁101–140。

鳴謝

本文感謝台灣朝陽科技大學、聯合大學資源教室與所有受訪者的協助，以及期刊匿名審查人與編輯委員會提供的寶貴意見。作者同時感謝2007年朝陽科技大學「波錠文教基金會」的補助。