**學前視障兒童口語敘事表現之研究**

曾文慧

台北護理健康大學聽語障礙研究所

**壹、緒論**

口語敘事（oral narration）是以口語描述事件、經驗的一種方式（McCabe & Rollins, 1994），依不同溝通功能有不同的口語敘事形式（Hudson & Shapiro, 1991）。其中個人經驗敘事（personal narrative）是學前兒童在日常生活中最常使用的敘事內容形式（Preece, 1987），兒童在日常生活中藉由口語敘事來傳遞訊息、表達自己經驗和想法，也藉此與他人溝通互動。一個完整的口語敘事需要同時包含多重認知能力以及相關語言能力，而這些能力與日後讀寫技巧、學業成就皆有很高的相關性，所以口語敘事能力除了可作為預測未來讀寫能力的指標外，更是兒童語言發展上一項重要參考，目前國外也已普遍運用兒童口語敘事分析來探討兒童語言發展，甚至將其作為評估兒童語言能力的一項工具（林麗卿，2000；錡寶香，2001、2004；Feagans, 1982; McCabe & Peterson, 1984; McCabe & Rollins, 1994）。

口語敘事的研究分為敘事鉅結構分析（narrative macrostructure）和敘事微結構分析（narrative microstructure）兩個面向探討，鉅結構分析可了解兒童如何組織敘事內容及結構，而藉由微結構分析進一步了解兒童在語法、語意等語言層面等表現（張鑑如、章菁，2002；Applebee, 1978; Liles, Duffy, Merritt, & Purcell, 1995; McCabe & Rollins, 1994）。McCabe和Peterson（1984）發現Labov和Waletzky在1967年所提出的高點分析法（high point analysis）最能反映出敘事內容中的結構及模式，也最符合學前兒童敘事模式。一段完整敘事需包含摘要（abstract）、背景介紹（orientation）、複雜化行動（complication/complicating action）、評價（evaluation）、解決問題（resolution）、結語（coda）等六個敘事結構元素（Labov & Waletzky, 1967），每個敘事結構元素在敘事中都有其特定的溝通功能，多數6歲兒童敘事時能包含全部的敘事結構元素。

McCabe和Rollins（1994）依高點分析法為架構，從中歸納出七種不同的敘事結構模式（narrative structural patterns）：單一事件敘事（one-event narrative）、兩件事式敘事（two-event narrative）、雜敘式敘事（miscellaneous narrative）、跳躍式敘事（leap-frog narrative）、流水帳式敘事（chronological narrative）、無結尾式敘事（end-at-high-point narrative）以及典型敘事（classic narrative）；結果發現兒童的敘事結構模式隨年齡發展愈趨複雜。

藉由分析敘事微結構分析中平均語句長度（mean length of utterance in words, MLUw）、總辭彙數（total number of words, TNW）、相異詞彙數（number of different words, NDW）、校正後相異詞-總詞彙數比（corrected type token ratio, CTTR），不但可量化敘事內容，也能反映出詞彙的豐富度、句構完整度等語言能力及發展。當兒童敘事表現越佳，其敘事內容中的平均語句長度越長，使用的句型會越複雜，詞彙量也會越豐富（吳啟誠，2003；張鑑如，2006；錡寶香，2003；Applebee, 1978, Liles et al., 1995）。

學前視障兒童因為喪失視覺感知，在語言學習及認知發展過程中，無法藉由視覺類化生活中部分認知及語言概念；與他人溝通時也無法透過解讀臉部表情、手勢、肢體動作等，造成表達上語法、語意的問題（萬明美，2001；Bigelow, 1987； 2003）。在描述經驗時學前視障兒童也因無法利用視覺與當下整體情境（here and now）整合，導致他們敘事表現上易出現與現實脫節的語境不合句，以及無法理解視覺特定性的詞彙而產生語意不合現象（verbalism）（吳又熙，1995；Fazzi, Signorini, Bova, Ondei, & Bianchi, 2005；Kekelis & Prinz, 1996）。此外與同齡的明眼兒童相比，視障兒童敘事時只著重在當下所發生事件或物理環境的描述，鮮少針對過去個人經驗做描述或是與他人對話時加入過去個人的經驗（Pérez-Pereira, 1994）。Erin（1990）的觀察發現視障兒童的敘事能力雖隨著年紀發展，但發展程度與速度在學前時期仍與明眼兒童有差別。

綜合上述，可知視障兒童的語言能力和敘事表現，與一般兒童仍有質與量的差異，尤其缺乏視覺情境線索讓他們在描述個人經驗時，易出現與當下情境不符的問題，同時也少擴展或延伸至過去的經驗，而使敘事上有所受限。目前國內沒有針對視障兒童個人經驗敘事表現的相關研究（陳秀鳳，2006；劉信雄，1995）。因此研究者希望藉由收集學前視障兒童的敘事樣本，透過敘事鉅結構以及微結構分析，從整體的敘事內容或語言層面，來了解學前視障兒童的敘事表現。本研究之目的如下：

（一）學前視障兒童在個人經驗敘事時，以高點分析法鉅結構分析中使用的

敘事結構元素及敘事結構模式表現為何？

（二）學前視障兒童在個人經驗敘事時的敘事特性為何？

（三）學前視障兒童在個人經驗敘事時，微結構分析所使用的平均語句長度、

總詞彙數、相異詞彙數、校正相異詞彙數-總詞彙數比表現為何？

**貳、研究方法**

在正式錄製敘事語料前，先幫兒童做初步聽力篩檢，確認其聽力正常後再收集敘事樣本。正式收集語料時，由研究者以一個簡短的敘事啟始話題，例如：研究者：「昨天我肚子痛，就去看醫生，醫生給我打了一針。」「你有沒有看過醫生？我想知道你記不記得你看醫生的事情。請你告訴我有一次你去看醫生的時候，發生了甚麼事情？」，並依序分別針對：「打翻」、「找東西」、「過生日」、「上音樂課」、「看醫生」、「嚇到」、「吵架」、「跌倒」等主題描述。在收集完語料後，由研究者整理統整基本資料表、同意書、觀察表等相關訊息。並將所收集的語料逐一轉譯成文字檔並進行分析。

1. 研究對象

本研究研究對象為6位3-5歲視障兒童。每位皆領有身心障礙手冊(視障重度)、以及母語為國語、通過聽力篩檢，目前就讀啟明學校幼兒部，其中3位男童、3位女童，相關基本資料如研究對象基本資料概述表（表一）。

表一 研究對象基本資料概述表

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **基本資料** | **Case A** | **Case B** | **Case C** | **Case D** | **Case E** | **Case F** |
| **年紀** | 3歲10個月 | 4歲6個月 | 4歲7個月 | 4歲 | 5歲9個月 | 5歲4個月 |
| **性別** | 女 | 男 | 女 | 男 | 女 | 男 |
| **聽力篩檢** | pass | pass | pass | pass | pass | pass |
| **視障程度** | 重度 | 重度 | 重度 | 重度 | 重度 | 重度 |
| **家中主要使用語言** | 國語  台語 | 國語  台語 | 國語 | 國語 | 國語 | 國語台語  英語 |
| **教育程度** | 小班 | 中班 | 中班 | 小班 | 大班 | 中班 |
| **早療經驗** | 有 | 有 | 有 | 無 | 有 | 有 |
| **語言治療** | 有 | 無 | 無 | 無 | 有 | 有 |

二、研究工具

本研究所使用的研究工具包含收集語料前所填寫的基本資料表、利用純音聽力檢查儀、改編修訂學前兒童語言障礙評量表的口語表達測驗。另外，使用SONY ICD UX-512F錄音筆，並搭配SONY錄音麥克風（ECM-MS907）麥克風收集語料，並使用「中研院平衡語料庫/中文斷詞系統」進行斷詞作業以及語料分析軟體Systematic Analysis of Language Transcripts（SALT-2012）（Miller & Chapman, 2000）進行語料轉譯及分析。

三、敘事樣本之分析

針對敘事文本進行分析如下：

1. 敘事鉅結構分析

利用高點分析法，分析兒童個人經驗敘事樣本中的敘事結構元素以及敘事結構模式。

1. 敘事結構元素：

主要參考Labov和Waletzky（1967）的定義，將敘事結構元素分成六項，分別為摘要（A）、背景介紹（O）、複雜化行動（C）、評價（E）、解決問題（R）和結語（c）。

2.敘事結構模式：

依據McCabe和Rollins（1994）的標準分類敘事文本中的敘事結構模式。分類的標準為在一段敘事中是否包含兩個（以上）事件、是否符合現實中的邏輯或因果關係、是否有依照事件發生的先後順序描述、是否有含有高點以及對敘事高點的評價、在敘事中是否含有解決問題等，如圖1。

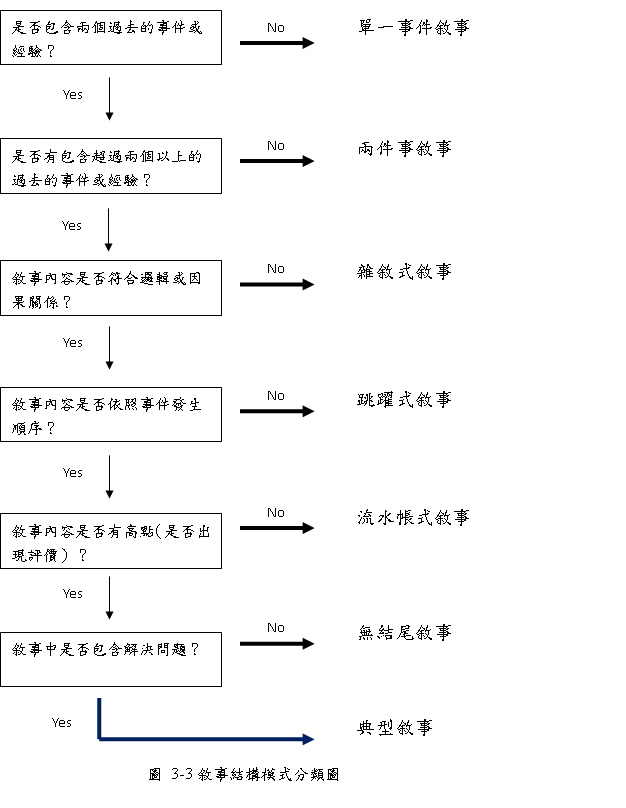


圖1 敘事結構模式分類圖（McCabe & Rollins, 1994）

（二）敘事微結構分析

以下各項參數將以每篇敘事文本統計後，再算出每位兒童各項參數的平均數，因此最後呈現的結果為每位兒童的平均數。

1. 平均語句長度計算

日常生活自然情境下蒐集的敘事樣本中，為判定幼兒語法發展狀況的重要指標。本研究中的平均語句長度，是以詞為單位計算。

總句數

MLU=

\_

總詞數

2.總詞彙數計算

本研究中的總詞彙數，指學前視障兒童敘事樣本中所包含的詞彙總數，此評量項目可以反映出兒童的說話速度和句子形成能力，詞彙尋找能力，言語動作成熟度等。

3.相異詞彙數計算

本研究中的相異詞彙數，是指在敘事樣本中所有的相異詞彙量，也就是某個語詞在整個敘事樣本中無論出現多少次，都只以一次計算，此項指標常被視為語意變化的指標。

4.校正後相異詞-總詞彙數比值（corrected type token ratio, CTTR）

計算公式如下：

CTTR = 相異詞彙數 ÷ 

**參、結果與討論**

一、視障兒童敘事表現

接下來針對每位視障兒童個人經驗敘事表現逐一舉例並分析，其結果如表二所示：

（一）受試兒童A常用的敘事結構模式為單一事件敘事及雜敘式敘事，顯示兒童A敘事時可描述兩個以上的事件，事件間無因果關係，且可能受不同主題而影響敘事豐富度，以兒童A的平均語句長度來看，與其張鑑如（2006）研究中的3歲兒童相比較，結果相似。另外，兒童A在敘事中常用動詞片語，如:會哭、會怕等，具遺漏詞彙現象，且因敘事中使用的詞彙較侷限，有許多詞彙重複出現，相異詞彙數偏低，如下範例：

主題：過生日

*C 會哭.*

*C 因為我會^*

*C 因為我會怕很痛.*

*C 對.*

*C 還有會怕.*

*C 對.*

*C 沒有.*

*C 就是吃藥.*

*C 吃藥吃好就不會感冒.*

（二）受試兒童B雖然使用兩件事式敘事描述個人經驗比例最高，但所收集到的八個敘事文本中也出現描述含兩個以上事件，且符合邏輯及時間排序的跳躍式敘事；另外，兒童嘗試針對全部主題做描述，不像其他兒童有出現不願意回應或因沒有經歷過而無法回應的狀況，可能因此造成兒童B的平均語句長度、總詞彙數較兒童A少的原因，另外，在嚇到這段敘事文本中，兒童B使用詞彙有限，多為恐龍、拉麵、我們、不是、狗等，且多重複出現，也直接反映在相異詞彙數以及校正後相異詞-總詞彙數比表現上。

主題：嚇到

*C 拉麵.*

*C 還有恐龍.*

*C 拉麵是我的狗啦!*

*C 不是.*

*C 是被恐龍嚇.*

*C 因為恐龍好恐怖喔喔.*

*C 唉呦.*

*C 會.*

*C 那是我們家裡有狗啦!*

*C 不是.*

*C 恐龍不是.*

*C 恐龍是很恐怖的.*

*C 下次你看它.*

*C 它就走過來要吃你的手.*

*C 沒有恐龍.*

*C 是我們家有狗.*

*C 是有狗.*

*C 恐龍.*

*C 恐龍都把我嚇到.*

*C ㄏㄣˋ恐龍我不理你了.*

*C 對.*

*C 對.*

*C 躲在我屁股裡.*

*C 阿好痛.*

（三）受試兒童C最常使用雜敘式敘事，但在兒童C全部的敘事文本中也出現兩個跳躍式敘式以及兩個流水帳式敘事，顯示兒童C敘述個人經驗時，已能包含兩個以上的事件也能按照邏輯及時序性描述經驗。除了整體結構較完整外，兒童C在表達時也多用完整句型，因此平均語句長度、總詞彙數較其他視障兒童高；從下面的範例中可觀察到雖然兒童C多使用句子表達，但在表達同一個語意會用不同語句來補充說明，像是「我還是把他縫好」、「叫媽媽把它縫好」、「把它修理好」等；另外也有出現說到一半而放棄重新再表達的迷走語現象，像在這段吵架敘事文本中就出現兩次，也造成兒童C迷走語總數比高於其他視障兒童。

主題：吵架

*C 我跟你說.*

*C 你有吵架過嗎?*

*C 為甚麼事情吵架?*

*C 我有^*

*C 有人搶我的東西的時候.*

*C 我就跟他吵架.*

*C 哥哥搶我的東西.*

*C (因為) 因為他沒有先問我.*

*C 就先拿我的東西.*

*C 就跟他吵架.*

*C 他不是把我摔壞.*

*C 可是裡面都破了一個洞.*

*C 我還是把它縫好.*

*C 叫媽媽把它縫^*

*C 把它修理好.*

（四）受試兒童D使用最多的敘事結構模式為單一事件敘事，在所有微結構參數中數值偏低，探究其敘事內容，兒童D敘事時少主動表達，需要研究者以提問方式引導兒童D敘述，造成其語句短且不完整，而影響其平均語句長度及總詞彙數；另外，兒童D在物品命名上有困難，敘事時出現以「汪汪汪」代替狗。而兒童D的整體敘事內容少，因此出現贅加、遺漏詞彙句比例也較低。另外，兒童D在敘事時常會出現問句，例如：「甚麼樣的？」，而使得語境不合句以及迷走語的比例偏高。

主題：嚇到

*C 汪汪汪.*

*C 狗狗.*

*C 躲起來了.*

*C 有.*

*C 狗狗.*

*C 這個是甚麼啊?*

*C 這個是甚麼?*

*C好.*

（五）受試兒童E最常使用的敘事結構模式為流水帳式敘事，亦即為在敘事時能依據邏輯性及時序性描述多個複雜化動作。如下面範例所示，兒童E能以句子描述個人經驗，且能利用連接詞、副詞例如：「然後」、「不然」來連接句子，因敘事內容豐富，語言層次中的平均語句長度、相異詞彙數、總詞彙數皆高於其他視障兒童；因兒童E敘事時常會出現口頭禪例如：「那個」「然後」，而出現迷走語的現象。

主題：吵架

*C 沒有.*

*C 那個我^*

*C 那個我跟同學吵架.*

*C 然後邱老師在辦公室聽到.*

*C 恩.*

*C 不要吵架.*

*C 不然我等一下^*

*C 我就把你當成我的小嬰兒.*

*C 我就把你抓去辦公室.*

*C 對.*

*C 然後我就很壞的同學.*

*C 我不想再跟你吵架了.*

*C 生氣.*

（六）受試兒童F常使用單一事件敘事以及兩件事式敘事，如下面範例所示，顯示兒童敘事個人時仍停留在描述動作為主，而少有針對背景訊息描述，因此，語言層次中的平均語句長度、總詞彙數以及相異詞彙數少，而在語言錯誤表現中，遺漏詞彙句明顯高於其他視障兒童。

主題：過生日

*C 沒人.*

*C 喜歡吃口味的蛋糕.*

*C 喜歡吃口味的^*

*C 喜歡吃口味的^*

表二 視障兒童常用敘事結構模式、敘事微結構之表現

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 編號 常用敘事結構模式 | | | 敘事微結構 | | |
| 兒童A | 單一事件敘事及  雜敘式敘事 | MLUw  TNW  NDW | | 3.57  37.6  27.3 |
| 兒童B | 兩件式敘事 | MLUw  TNW  NDW | | 3.21  37  25.3 |
| 兒童C | 雜敘式敘事 | MLUw  TNW  NDW | | 4.85  91.3  56.75 |
| 兒童D | 單一事件敘事 | MLUw  TNW  NDW | | 2.15  22.75  17.21 |
| 兒童E | 流水帳式敘事 | MLUw  TNW  NDW | | 5.34  138  63.75 |
| 兒童F | 單一事件敘事及  兩件式敘事 | MLUw  TNW  NDW | | 3.13  26.4  17 |

二、視障兒童共同敘事特性：

藉由觀察視障兒童敘事時的表現以及分析所收集的敘事語料，以下為研究者觀察到幾點視障兒童的敘事共通的特性：

（一）表達時少使用完整句

6位兒童不論是敘事或是在與他人對話時，主要以詞彙或片語來表達，而少使用語法完整句子，例如：兒童A在描述「打翻」經驗時，使用「衣服濕濕的、要換衣服」，代替「我的衣服濕濕的」，「媽媽叫我換衣服」等意涵；兒童B在敘事「上音樂課」的經驗時，僅以「玩玩具、彈鋼琴」等片語來表達上音樂課時小朋友有玩玩具，老師有彈鋼琴等事件；兒童C則以「…有講故事、大野狼的故事….」來表達上音樂課時，老師講了大野狼的故事給小朋友聽。

（二）表達時常重覆他人或自己的語句

其中有3位兒童敘事時會高頻率的重覆他人、自己話語，或其他環境中的語音，其中2位兒童是直接仿說研究者引導敘事的問題，如：「你有打翻過東西嗎？你打翻東西的時候發生什麼事情？」或是「這是甚麼？是甚麼樣子？」。還有1位兒童則是在收錄語料過程中，聽到飲水機的提醒語，因而直接在敘事過程中說出「先按解除鎖定，再按熱水」等不合敘事主題的內容。

（三）語意不合現象（verbalism）

視障兒童在描述個人經驗時，常使用自己不理解的詞句，而造成「語意不合現象」，例如：兒童B在描述「跌倒」經驗時，說到『…玩捉迷藏、啊!我就趕快飛、飛到天上…』，兒童對於「飛」這個詞彙與一般通用意義不同，而用來表示自己跑得很快，玩捉迷藏時其他小朋友都追不到他。兒童E在描述「上音樂課」主題時，提到「…三角鐵比較小聲，因為三角鐵還要把聲音轉亮…」，兒童所要表達的意思為，讓三角鐵發出更大的聲音，兒童可能之前聽過將聲音轉亮這種說法，一般而言，多是使用在把收音機的音量轉大聲或轉小聲，但兒童不理解其意義，而產生錯用的情形。

（四）表達時多使用語境不合句

視障兒童在表達時，因缺乏視覺回饋，所以無法掌控整體語境，因而產生較多語境不合句，例如：兒童A在描述「找東西」的經驗時，聽到研究者提到玩具，突然說出：『玩具要拿來玩的!』，與找東西敘事的語境不符合；兒童B描述「跌倒」經驗時，講述表弟跌倒經驗後，突然又提到「…我用一個天花板堵住、我覺得不想要給他進去…」；兒童F在針對「找東西」敘事時，聽完研究者引導的語句，便突然說出『下課要找媽媽、下課要找誰、上學要找誰』等與主題「找東西」不相關的語句。

（五）敘事主題不易維持

兒童B針對「上音樂課」敘事時，描述到後來就改成在描述他的鯊魚玩具。兒童E在描述「看醫生」經驗時，描述到一半就突然跳回前一個敘事主題；兒童F在針對看醫生敘事時，說到一半便開始唱起台語歌「一世人」或是在敘述「跌倒」經驗，突然提到摸釦子的事情。

（六）將聽者融入敘事內容

因研究者在引導吵架主題時提到「我跟朋友吵架」，兒童B在敘事中提到「我不想跟你的朋友玩、你的朋友是壞人」。兒童C、兒童D則都有在敘事中直接對研究者提出問題，例如：「那你有沒有跌倒過？這是甚麼樣子？」。兒童E在描述經驗時喜歡將聽者也一起加入對話中，像是「我生日的時候你都沒有過來、那時候你都不在、我跟你一起敲三角鐵…」，而影響到兒童原本所要敘事的真正內容。

三、敘事鉅結構分析

研究發現學前視障兒童敘事時最常出現的結構元素為「背景介紹、複雜化行動」，其中「複雜化行動」使用比例佔所有描述文本數一半以上，3至5歲視障兒童敘事時，多能說出所要表達的重要事件，或經驗中最重要的事情、重點，且在描述重點前會先提供相關背景訊息；而「解決問題、結語」這兩項為最少出現的敘事結構元素，表示視障兒童敘事時，不會在每一篇敘事文本中，都出現問題解決的方法或是告知聽眾敘事結束了的訊息，此研究結果與Peterson 和 McCabe（1983）、許明莉（2006）、楊淑瑜（2009）的研究結果相似。

本研究探討六位視障兒童的敘事結構元素表現，其中五位視障兒童在講述個人經驗時，在每段敘事文本中至少會出現1至3項不同敘事結構元素，只有兒童D在八個不同主題的敘事文本中，敘事結構元素總分為6分，表示兒童D敘事時，部分敘事文本只出現一項敘事結構元素，甚至有敘事文本中未含有敘事結構元素，敘事表現與其他視障兒童有明顯落差。

四、敘事微結構分析

6位視障兒童組內比較約略可看出平均語句長度隨年齡增加的現象，與其他研究結果相似（張鑑如，2006；張顯達，1998），其中兒童D和兒童F平均語句長度、總詞彙數皆少於其他兒童。研究者推論主要原因為這兩位兒童在敘事時，較少主動敘事，需研究者以提問作為引導，且在回應時多以詞彙或片語為主，因此也影響了平均語句長度的表現。

Dunlea（1989）指出視障兒童在語用上與一般兒童最大的差異為高頻率的仿說，甚至會出現延遲仿說。Perez-Pereira（1994）以縱貫研究，觀察2歲半至3歲半的全盲和明眼兒童的語言表現，發現視障兒童表達時，仿說他人語句、重複自己的語句、及其他無法明確定義部分的使用比例，較同齡明眼兒童高，例如：唱兒歌、背誦數字、背誦一週的星期幾名稱等（Imitation, repetition, and routines, IRR）；而明眼兒童在3歲後，仿說、重述的表達方式驟減，與仍維持高的使用比例的視障兒童不同，這部分與本研究其中兩位視障兒童的表現相似，兒童D與兒童F表達時出現較多的仿說或重述語句，因此，兩位兒童部分語料沒有列入計算，而影響了敘事時的平均語句長度、總詞彙數的數量。Andersena、Dunlea 和 Kekelisa（1984）觀察到視障兒童在詞彙習得過程中，常使用標籤式方式學習詞彙，即為一個詞彙只針對某樣特定物體，且在詞彙發展過程中，視障兒童使用過度類化策略的時間較明眼兒童長，例如：有四隻腳的都叫做狗、拿來喝的容器都叫杯子，導致視障兒童在生活情境中詞彙使用的精準度低。

口語敘事是項複雜的認知活動，不只需足夠的語言能力，也須依照語法規則將其組織，因此語言能力及認知上的受限皆可能影響口語表達的流暢性。學前視障兒童受限其語言能力。吳又熙（2005）及Erin（1990）表示，視障兒童常有語意、語法的問題，此論點與本研究結果一致。整體來看，學前視障兒童在敘述個人經驗時，有以下幾點特性：使用短且不完整的語句、出現高比例的仿說；另外，常因不理解部分詞彙意義而造成語意不合現象；在針對特定主題描述時，時常會偏離主題，說出與主題不相關的內容，在描述過去經驗時，將聽者也一同描述到敘事內容中。而上述這些特徵也直接或間接影響到視障兒童在口語敘事的溝通效度。

**肆、結論與建議**

綜合上述，學前視障兒童個人經驗敘事時最常使用的敘事結構元素為「複雜化行動」，最少使用的敘事結構元素為「結語」、「問題解決」；最常使用的敘事結構模式為「單一事件敘事」，其次為「兩件事式敘事」，最少被使用為「典型敘事」，顯示學前視障兒童在敘事以描述動作為主，而少有針對背景訊息描述，對於敘事時因果關係及時序性較不成熟。學前視障兒童個人經驗敘事時的平均語句長度、總詞彙、相異詞彙數、校正相異詞彙數-總詞彙數比，皆為年齡越大表現越好，但彼此間差異大。雖然從視障兒童口語敘事表現分析，發現其表現與一般兒童仍差距，但探究其原因主要為視障兒童與一般兒童學習管道不同而造成的落差，無法斷言視障兒童語言能力弱於一般兒童。因此針對所觀察的結果，提供臨床工作者以下建議，來提升視障兒童口語敘事能力：

　　　（一）利用情境增加詞彙量及詞彙提取能力

在教導視障兒童敘事時，可從剛經歷過的事件開始練習或利用角色扮演遊戲做練習，因為剛發生過的事視障兒童印象較深刻，且藉由所發生的事件融入更多視障兒童缺乏的詞彙，例如：動作詞彙、方向詞彙、距離詞彙、時間詞彙等等，藉此擴充視障兒童的詞彙量，並加強與詞彙意義的連結。另外，也可藉由反覆練習，加強其記憶及詞彙提取能力，尚可利用角色扮演遊戲，讓視障兒童了解與他人談話時，說話者以及聽者不同的角度，會有詞彙使用上的差異，例如：「你、我」、「回去、過來」等。

（二）敘事時利用引導方式問答並給予示範

視障兒童在敘事時出現語法錯誤或詞彙誤用現象，主要因視障兒童組織能力不佳，倒置句子結構錯誤或出現比例較高的迷走語，當視障兒童在表達上出現此狀況時，可利用引導式問答，例如：以二選一方式讓兒童選擇正確說法、或是以句子填空方式，給予視障兒童示範，讓兒童能先理解正確說法並進而使用。

（三）給予敘事架構，加強連貫性

視障兒童的表達易出現前後不連貫的跳躍式情節，在教導兒童敘事時，須先幫其建立一個完整的敘事架構，例如：描述一件事時，需要先思考在這個事件或經驗中有那些人、是發生在甚麼時候、在哪裡、發生的原因、事情發生後有甚麼感覺或想法等；讓兒童在表達前能先思考所要敘述的內容。另外，可搭配情境要使用哪些種類的連接詞，例如：時間順序性的情節，可使用然後、之後、以前等；因果關係的情節可使用因為、所以等，來加強視障兒童敘事時的句子之間的連貫性。

**伍、參考文獻**

中文文獻

中央研究院（2012.01.01）。**中文斷詞系統**。檢索日期：2014.04.28。取自World Wide Web: http://ckipsvr.iis.sinica.edu.tw/

吳又熙（2005）。**視障兒童語言發展**。國科會專題研究計畫成果報告編號：NSC84-2411-H007-007。台北：中華民國行政院國家科學委員會。

吳啟誠（2003）。**語障兒童口語能力指標之信度探究**。國立嘉義大學國民教育研究所 碩士論文（未出版）。

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，13**，149-186。

陳秀鳳（2006）。87年到94年國內視覺障礙論文之內容分析。**啟明苑通訊，54**，41-49。

許明莉（2006）。**三、四、五歲台灣幼兒生活經驗敘事結構之分析。**國立台灣師範大學人類發展與家庭學系碩士學位論文（未出版）。

張鑑如（2006）。**台灣與大陸兒童敘事能力之發展：腳本、生活經驗與想像故事**。行政院國家科學委員會專題研究計畫期中進度報告。

張鑑如、章菁（2002）。**幼兒敘述能力之發展：多年期研究**。論文發表於於國立嘉義大學舉辦之「九十一學年度師範學院教育」學術論文發表會，嘉義縣。

張顯達（1998）。平均語句長度在中文的應用。**聽語會刊，13**，36-48。

萬明美（2001）。**視障教育**。台北：五南。

楊淑瑜（2009）。**新住民幼兒與一般幼兒敘事結構之分析**。國立台灣師範大學人類發展與家庭學系幼兒教育專班碩士論文（未出版）。

劉信雄（1995）。**視覺障礙學**。收於如何發現及協助特殊教育學生。台北：台北師範大學特殊教育中心。

錡寶香（2001）。國小低閱讀成就學生的口語述說能力：語言層面的分析。**特殊教育學報**，**15**，129-175。

錡寶香（2003）。國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力：篇章凝聚之分析。**特殊教育研究學刊，24**，63-84。

錡寶香（2004）。國小低閱讀能力學童與一般學童的敘事能力：故事結構之分析。**特殊教育研究學刊，26**，247-269**。**

英文文獻

Applebee, A. N. (1978). *The child’s concept of story.* Chicago：University of Chicago Press.

Andersen, E. S., Dunlea, A., & Kekelis, L. S. (1984). Blind children's: Resolving some differences. *Journal of Child Language, 11*, 645-664.

Bigelow, A. E. (1987). Early words of children. *Journal of Child Language, 14*, 47-56.

Bigelow, A. E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology, 15*, 259-275.

Dunlea, A. (1989). *Vision and the emergence of meaning: Blind and sighted children’s early language.* NY: Cambridge University Press.

Erin, N. J. (1990). Language samples from visually impaired four-and five-year olds. *Journal of Childhood Communication Disorder, 13*, 181-191.

Fazzi, E., Signorini, S. G., Bova, S. M., Ondei, P., & Bianchi, P. E. (2005). Early intervention in visually impaired children. *International Congress Series, 1282*, 117-121.

Feagans, L. (1982). The development and importance of narratives for school adaptation. In L. Feagans & D. Farran (Eds.), *The language of children reared in poverty* (pp. 95-116). New York: Academic Press.

Hudson, J., & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: The development of children’s scripts, stories, and personal narratives.In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kekelis, L. S., & Prinz, P. M. (1996). Blind and sighted children with their mothers: The development of discourse skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 90*, 423-436.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.

Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research, 38*, 415–425.

McCabe, A., & Peterson, C. (1984). What makes a good story? *Journal of Psycholinguistic Research, 13*, 457-480.

McCabe, A., & Rollins, R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech Language Pathology, 3*(1), 45-56.

Miller, J., & Chapman, R. (2000). Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) [Computer software, SALT for Windows, Research Version 6.1]. Madison: University of Wisconsin, Language Analysis Lab. (<http://www.saltsoftware.com/salt/downloads/demo.cfm>)

Pérez-Pereira, M. (1994). Imitations, repetitions, routines and the child’s analysis of language: Insights from the blind. *Journal of Child Language, 21*, 317-337.

Peterson, C., & McCabe, A. (1983). Developmental psycholinguistics: Three ways of looking a child's narrative, New York: Plenum.

Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Narrative and Life History, 14*, 353–373.