

南華大學社會科學院應用社會學系社會學碩士班

碩士論文

Department of Applied Sociology

College of Social Sciences

Nanhua University

Master Thesis

繪本中的身心障礙者意象分析

Analysis of Images of Persons with Disabilities in the  
Picture Books

林奕宏

Yi-Hong Lin

指導教授：蘇峰山 博士

Advisor: Feng-San Su, Ph.D.

中華民國 108 年 6 月

June 2019

# 南華大學

應用社會學系社會學碩士班

碩士學位論文

繪本中的身心障礙者意象分析

Analysis of Images of Persons with Disabilities in the

Picture Books

研究生：林奕宏

經考試合格特此證明

口試委員：張世高

阮曉眉

蘇峰山

指導教授：蘇峰山

系主任(所長)：劉素珍

口試日期：中華民國 108 年 6 月 26 日

## 謝誌

總結 22 歲有四大轉變，其一，我大學畢業，這之前不小心考上中正社福所；其次，家裡走過一段轉型與陣痛；其三，我在南華碩班一年畢業，且這之前投「嘉鄉築夢」計畫通過；最後，我畢業前一個月找到長照社工的工作。人生這個階段無縫接軌且重疊的生活著！

由衷感謝指導教授 蘇峰山老師的細心指導，給我許多務實建議，也關心我希望一年能夠 4+1 碩士畢業。也感謝口試委員 張恆豪博士與 阮曉眉博士的建議，使論文書寫更為完備與充實，提點我在論文中書寫盲點，改善內容中需要修正之處，也鼓勵我投稿，在此致上萬分感謝。

同時感謝 劉育成教授、周平教授、張楓明教授、林昱瑄教授、劉玉玲教授在我讀碩班課堂的教導，或是在感到惶惑時私下給予的提點。也要感謝曾一起修過課的茵茵、英美(感謝課堂上分享的食物~)、佩蓉、碧玲、欣鉅、學旻、瑩芝等諸位同窗，經歷充實的時光。

回首 2018 年 6 月 9 日，我沒參加畢業典禮，原因有三：其一，因為典禮儀式上擠滿了人，也很討厭這種場合氛圍；其二，我知道自己還要留在南華多讀一年的碩班，心情很複雜、很煩！其三，那天剛好逗陣社會企業主辦「嘉鄉築夢」工作坊，借此獨自前往朴子參加活動(註：今年論文在快寫不完的情況下，腦洞大開竟然還寫計畫去投，真的超「有病」！因為論文寫不下去就寫計畫抒發理想。不過在此還是很感謝逗陣社會企業的家緯哥、新港文教基金會的家瑋哥，以及在工作坊相識的佩芳姐(傑西)，看過計畫內容並給予指導與建議，有這個學習機會請教，沒想到過了！在此也同時感謝逗陣的華宏大哥和祈瑋的行政協助)。也謝謝去當兵的瑞麟，我讀碩班期間，你有機會抽空來大林約我吃飯、聊天，在我枯燥讀書時間敘舊。

我一定要先說明為何一位學社會學、讀社工的人，怎會寫這個題目呢？除了偷吃步之外(我一直被逼著要一年畢業，但還是很紮實得寫出來!)，其實我專長音樂直笛、喜歡御宅動漫、活耀文化史蹟導覽，另一個興趣就是繪本說故事。從大三上學期的一門通識課程「繪本與多元文化」，黃美智老師啟蒙我對於繪本的興趣，以及對於紙芝居的運用，透過直笛演奏與紙芝居的搭配演出，與邱仲偉、吳庭瑋共三人一起合作，創作「兔子爺爺找眼鏡」，發揮通識精神—精粹中的博雅、無用之用，是為大用。甚至大四下跨校選課到中正社福系參與曉眉老師一門「社福故事創作」繪本課與同學創作並又產出一個紙芝居故事「小熊！小熊！」。

而我是一個很幸運、幸福的人(甜蜜的負荷)，也是一個沒有讓自己有休息和喘息的抖 M (六月論文口考、七月考社工師、八月上工)，同時我也是藍佩嘉所說的「家中第一代大學生」，即父母親沒有機會念書，從事勞動為主的工作背景，讓孩子讀書的家庭。不！我是這個家中「第一代的碩士生」。

真的很感謝家人的金援，看到家父 林東科、家母 顏淑滿可以不用再為了兒子，一直辛苦看老天臉色(不過自己還是有加減當 TA 助教用在生活上)，我沒有辜負家人的期待，而這個成就也在此榮耀爸媽與這個家。這個過程我身邊的家人真的辛苦了！這二十幾年能讓我歲月靜好的求學無憂無慮，能無條件的支持，默默在我背後援助與鼓勵，替我負重前行。別人羨慕看我很輕鬆、自在，但其實每個人身上都有他的辛苦之處。我其實很討厭聽到有人說別人「輕可」(台語，意指輕鬆)這兩個字，每個階段都有其辛苦之處，在該努力的年紀咬牙撐過，本是理所當然，儘管過程中會有情緒，阮都仍依然會把辛苦都往肚裡吞，默默承受。

想起在大學的這五年，讓我難以忘懷的仍是通識的美好與震撼，尤其大一上許文柏老師「東西方文明的對話」，第一次對於課堂報告的專題簡報感到有學習收穫，還有鄒川雄老師、李艷梅老師、劉育成老師、李雅貞老師在未來學堂的課程，自由與小組合作的腦力激盪。一路上和許多人擦身而過，留下許多美好，只能回憶點滴在心頭。

精神上，很感謝大林安霞宮的開漳聖王，聖王公與聖王媽的保佑，出入大林平安，寫論文時，用籤詩提醒我做事要懂得輕重緩急，也很感謝讓我拿符仔燒來飲用、用爐丹來洗澡淨身。還有新港奉天宮開台媽祖、四街祖媽、聖二媽祖婆、永祿宮三山國王、國王媽、新港開天宮盤古聖帝與家神池府王爺的護持下的保佑，讓奕宏平安。

讀碩班的這一年多出許多時間在校園中，不同於大學部沒有繁重的上課，更多時候是面對自己在未來路上的恐懼與憂心。或許至少我得到 Bourdieu 所謂的象徵資本，能更容易在社會上生存，這也是家人希望給孩子的保命符。我知道自己的宿命得留在這裡守護這個家，作為家中大團需要盡好義務與責任，為人子孝道為先、行禮儀，至孝至善為上果。

這段時間的沉澱讓我也想起過去的好友時予，當年大一要離開學校前說我是「清醒活著的人」，想起來讀社會學讓人能清楚知道自身和社會彼此之間的關係，也讓我感到不快樂，人何嘗不是活在巨大的社會結構中被建構，與依靠自身微弱行動來突破環境！儘管目前的生活仍感到很無力感，覺得懷才不遇，但也都是靠自己的力量去開拓屬於自己的立足之地！雖然辛苦，但都是為了讓未來的路走得更平順、更安穩。就當作是 22 歲給 23 歲自己的一份禮物，雖然自己曾懷疑到底這是不是我想要的，但既然是份責任也是義務就在這階段好好的完成這件事。我也沒忘記，大四畢業前那一年，母親節給老媽的一份禮物(承諾)：一年讀碩班、兩年考社工、三年上公職。但這幾年我希望能慢慢來，一路上不斷讀書、考試與追求一些社會期許的目標，過程中慶幸有機會培養幾項自己的嗜好，如今兒子碩士畢業，不斷追求目標以達求目的，現在有達成了嗎？而這目標又是誰設定的呢？

身為農工階級的家庭，過往我們沒有失敗的本錢，只能靠自己一步步如履薄冰從中學經驗，我們擔心失敗也害怕失敗，因此會為了孩子設身處地，為孩子找想一條安全的道路，也急著成長、茁壯不希望受到別人欺負與羞辱；為了孩子急著賺錢，卻忽視彼此的關係與我們自己的心理與健康。父母希望孩子一眠大一寸，也希望孩子能夠走一條安穩、穩定的道路，但在這多變的社會環境，不可能有再像過去的鐵飯碗，而稍縱即逝的人生除了不斷追求眼前目標，也別忘了停下腳步欣賞路旁的風景也同時去累積自己的實力，進而掌握機會。

每個人都該為自己的人生負責，就算是家人，也沒有誰必需要為了誰去承擔誰的人生課題與責任，相對的，是要各自承擔自己的人生課題，但能夠相互關心彼此的狀況，共同扶持、陪伴走下去。人生雖有失敗、成功，但重要的是在於有沒有那個心思去行動且不留下任何的後悔！別再留下遺憾！英國前首相邱吉爾 (Winston Churchill) 曾說：成功不是終點；失敗並非末日，最重要的是持續向前的勇氣。

林奕宏敬撰

2019 年 7 月於新港撰寫紀念這一年來的過去

## 中文摘要

台灣關於障礙者文本的相關研究有累積一定的成果，但對於繪本中身心障礙者意象的反省卻十分缺乏。本研究運用內容分析，檢視 1991 至 2019 年間台灣繪本出版中障礙者的意象，包含身心障礙者的障礙類別與數量、圖像與文字的詮釋方式。同時將從障礙研究的角度出發，探討在台灣本土創作與翻譯繪本的出版，身心障礙者在繪本中的社會建構，並進一步針對繪本中障礙者意象的再現提供批判性反省。針對繪本的內容分析，本研究發現台灣繪本中身心障礙者再現的四大重點，(1) 繪本出版比例以智能障礙和自閉症最多，以顯性障礙描繪為主；(2) 繪本中各障礙類別意象中呈現出其差異與障礙者豐富的特質多樣性；(3) 繪本呈現上從可憐形象到展現障礙者的特質多樣性，進而創造障礙者的勵志性，而忽略社會環境所造成的障礙；(4) 繪本中呈現以身心障礙者為主體的聲音與世界觀，包含討論障礙者異質性的特徵。透過再現繪本中的身心障礙者，本研究也說明障礙者意象在藉由文字與圖像的呈現，是如何在社會脈絡下被建構，其背後又如何反應障礙者。

**關鍵字：**障礙研究、繪本、內容分析法、社會模式的障礙觀點

## ABSTRACT

Many researchers have investigated representations of class, gender, ethnicity, and sexuality in Taiwanese textbooks, but few have focused on representations of disabilities. In this paper, the authors use content analysis procedures to explore frequencies of appearance, categories, naming, and portrayal of disabled persons in picture books from 1991 to 2019. Interpretation of the categories and numbers of obstacles, images and texts for people with physical and mental disabilities. At the same time, from the perspective of obstacle research, we will explore the publication of local creation and translation of picture books in Taiwan, the social construction of the physically and mentally handicapped in the picture book, and further provide critical reflection on the reproduction of the image of the obstacles in the picture book. This study finds four major points of reappearance of the physically and mentally handicapped in Taiwan's picture books. (1) The proportion of picture books published is the most intelligent obstacles and autism, mainly characterized by dominant obstacles; (2) each picture book The image of the obstacle category shows the diversity of the traits of the difference and the obstacles; (3) The picture present presents the diversity of the traits from the poor image to the person who shows the obstacle, and then creates the inspirationality of the obstacle, while ignoring the social environment. Obstacles; (4) The picture and the world view of the person with physical and mental disabilities, including the characteristics of the heterogeneity of the obstacles. Through the reproduction of the physical and mental disabilities in the picture book, this study also shows how the image of the obstacle is constructed by the presentation of words and images, and how it is reflected in the social context.

**Keywords: disability studies, picture book, content analysis, social model of disability**

# 目錄

謝誌.....	I
中文摘要.....	III
ABSTRACT.....	IV
目錄.....	V
圖目錄.....	VII
表目錄.....	X
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的.....	3
第二章 文獻回顧.....	4
第一節 污名與障礙者形象的分析.....	4
第二節 社會模式的障礙研究與文化再現.....	6
第三節 繪本的重要性與相關研究分析.....	13
第四節 身心障礙的界定.....	17
第三章 研究方法.....	24
第一節 研究設計.....	24
第二節 研究樣本.....	28
第三節 研究操作.....	31
第四節 研究期程.....	40
第四章 研究結果與討論.....	42
第一節 繪本出版型態.....	42
第二節 身心障礙者的障別比例統計.....	44
第三節 內容分析評估標準項目與身心障礙者形象統計.....	53
第四節 繪本中的身心障礙人物的意象分析與文化意涵.....	70
一、顯性障礙.....	70
(一) 肢體障礙.....	70

(二) 智能障礙.....	80
(三) 聽覺障礙.....	91
(四) 身體病弱.....	99
(五) 腦性麻痺.....	104
(六) 視覺障礙.....	106
(七) 語言障礙.....	109
(八) 多重障礙.....	112
二、隱性障礙.....	113
(一) 發展遲緩.....	113
(二) 自閉症.....	115
(三) 學習障礙.....	125
(四) 情緒與行為障礙.....	128
三、積極的障礙者透過勵志性所「溢出」的情感.....	130
四、呈現多樣性的障礙者特質.....	132
五、繪本中各障礙類別顯示的意象.....	133
第五章 研究結論與限制.....	135
第一節 研究結論.....	135
第二節 研究限制.....	139
文獻參考.....	140
引用的繪本資料.....	154
附錄一、本土創作繪本評估得分.....	158
附錄二、國內翻譯繪本評估得分.....	159
附錄三、內容分析評分表.....	161
附錄四、繪本總體內容分析符合標準比例.....	163
附錄五、本土創作各項評分標準統計.....	165
附錄六、翻譯作品各項評分標準統計.....	167
附錄七、身心障礙者形象圖文次數統計.....	169
附錄八、各障礙類別的繪本圖文形象次數統計.....	171



## 圖目錄

圖 3-3-1 本研究架構圖 .....	37
圖 3-4-1 研究步驟圖（本研究整理） .....	41
圖 4-2-1 本土與翻譯繪本的身心障礙類別比例 .....	45
圖 4-2-2 台灣繪本出版與特殊教育學生人口分布比較 .....	48
圖 4-3-1 《莎莎聽不見》的繪本封面 .....	57
圖 4-3-2 《愛闖禍的小天使》與同儕互動狀態 .....	59
圖 4-3-3 《受傷的天使》與同儕互動狀態 .....	59
圖 4-3-4 《小畢的故事》主角站在學校升旗隊伍最後且受到同儕矚目的對象 .....	62
圖 4-3-5 《小男孩失蹤了!》主角受到他人矚目與排斥 .....	62
圖 4-3-6 整體繪本中身心障礙者在圖像與文字的形象 .....	64
圖 4-4-1 肢體障礙者輔具的呈現 .....	70
圖 4-4-2 肢體障礙的不方便 .....	75
圖 4-4-3 無障礙設施的符號 .....	76
圖 4-4-4 唐氏症角色的典型特徵 .....	80
圖 4-4-5 智能障礙角色的特徵 .....	81
圖 4-4-6 智能障礙角色的外向特徵 .....	82
圖 4-4-7 《我的姊姊不一樣》內頁圖 .....	83
圖 4-4-8 《我的姊姊不一樣》內頁圖 .....	84
圖 4-4-9 唐氏症角色的外向特徵 .....	85
圖 4-4-10 《好好愛阿迪》行為表現 .....	86
圖 4-4-11 《好好愛阿迪》特質表現 .....	87
圖 4-4-12 對於智能障礙行為的描繪 .....	88
圖 4-4-13 《除了聽，他們沒有什麼做不到!》主角所描繪的配戴助聽器 .....	91
圖 4-4-14 《聽不見的音樂會》與《除了聽，他們沒有什麼做不到!》對於打手語 .....	

的描繪.....	92
圖 4-4-15 《除了聽，他們沒有什麼做不到！》透過振動頻率感受律動的描繪..	94
圖 4-4-16 描繪透過氣球振動感受節拍律動.....	94
圖 4-4-17 《除了聽，他們沒有什麼做不到！》內頁圖.....	95
圖 4-4-18 《除了聽，他們沒有什麼做不到！》內頁圖.....	96
圖 4-4-19 因化療導致落髮的形象.....	100
圖 4-4-20 動脈型草莓血管腫瘤在臉上所呈現的形象.....	100
圖 4-4-21 腦性麻痺者使用輔具的描繪.....	104
圖 4-4-22 〈機器女孩〉主角游泳場景.....	105
圖 4-4-23 《啄木鳥女孩》主角頭戴畫筆的意象.....	105
圖 4-4-24 主角手持白手杖意象.....	106
圖 4-4-25 〈大象男孩〉主角使用輔具狀態.....	109
圖 4-4-26 〈大象男孩〉中其他人用異樣眼光看待主角.....	110
圖 4-4-27 〈大象男孩〉中主角樂觀的樣貌.....	111
圖 4-4-28 海倫·凱勒閱讀唇語的場景.....	112
圖 4-4-29 小虎不會玩球的表情.....	114
圖 4-4-30 為阿虎不會閱讀所呈現的表情.....	114
圖 4-4-31 針對自閉兒內心封閉的描繪.....	116
圖 4-4-32 對於有興趣事物的執著描繪.....	117
圖 4-4-33 呈現出情緒表達的方式.....	118
圖 4-4-34 感覺過敏的表達.....	120
圖 4-4-35 思考方式的呈現.....	121
圖 4-4-36 描繪手腳與肢體動作不自覺搖晃.....	122
圖 4-4-37 主角與同儕間的互動狀態.....	123
圖 4-4-38 描繪閱讀障礙者的心境.....	126
圖 4-4-39 主角的行為好動.....	129



## 表目錄

表 2-4-1 身心障礙證明註記新制類別及舊制代碼（研究者自行整理） .....	18
表 2-4-2 身心障礙者權益保障法與特殊教育法障別對照表 .....	20
表 4-2-1 各身心障礙類別繪本比例 .....	44
表 4-2-2 台灣繪本出版顯性與隱性障礙類別比例 .....	47
表 4-2-3 台灣繪本出版與特殊教育學生人口分布比較 .....	49
表 4-2-4 主要角色人物統計 .....	51
表 4-3-1 評分前五名的繪本 .....	53
表 4-3-2 評分後五名的繪本 .....	54



## 第一章 緒論

本研究旨在探討以身心障礙者為主題的繪本，之中的圖畫與文字表現進行意象分析的探究，進而檢視繪本內容在傳遞障礙者形象與詮釋的適切性。本章共分二節，第一節為研究背景與動機、第二節為研究目的。分述如下：

### 第一節 研究背景與動機

身心障礙者權利公約（The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）在第二條宗旨中定義傳播（Communication）、語言的溝通媒介與技術的重要性，此外也強調不該因「身心障礙而作出之任何區別、排斥或限制」的歧視，以求達到落實平等、人權與基本自由的目標（衛生福利部社會及家庭署，2008）。繪本作為傳播媒介的工具之一，尤其在兒童社會化歷程中，第一印象最常透過學習來形塑概念與建立基模，而繪本是兒童最常接觸到文化的傳播媒介，因此透過瞭解繪本中的內容，是否誤解、扭曲甚至加深對於障礙者的刻板印象，傳遞錯誤的價值觀。此外公約第八條也提出有助於社會對身心障礙者意識提升的措施，包含認識、對抗成見與偏見等作法（衛生福利部社會及家庭署，2008）。

本研究同時透過關注繪本如何呈現障礙者的形象，尤其是繪本圖像的描寫更為直接展現作者所要傳達的價值觀，藉此檢視有無違反公約精神。此外，在障礙研究的範疇下，認為障礙是社會脈絡之下的產物，其個人損傷需要置放到特定的社會脈絡下，才能探究障礙在此社會現象中的狀態，基本立論點就在於所謂個人、醫療模式與社會模式的區別，以及障礙（disability）與損傷（impairment）的概念區辨上（Shakespeare, 2006）。近年來隨著台灣注重身心障礙者權利的推行，媒體的用字遣詞與相關的歧視制度也受到規範與修正，並落實在相關領域上。

目前研究臺灣身心障礙文本的相關領域，有傳播媒體、教科書、文學與繪本四大類。傳播媒體乃透過報紙進行內容分析，檢視障礙者障別形象的呈現與建構，

以及名稱隨時空轉變的影響性（王維菁、楊榮宗、潘淑滿、張恒豪，2018；李怡芳，2017；張恒豪、王靜儀，2016；管中祥、戴伊筠、陳雅萱、王皓均，2010；薛詩慧，2013；羅如君，2015；Chen, Hsu, Shu, & Fetzer, 2012）。教科書的研究則針對身心障礙類別、發展特質、意象與角色比例等進行分析討論（李翠玲，2011；張恒豪、蘇峰山，2009；鈕文英，2013）。文學的討論則著重台灣文學作品中的身心障礙者，進行敘事分析（紀大偉，2012、2013）。繪本的研究多數是討論身心障礙者在繪本內容的障別比例、形象呈現、敘述觀點與角色互動內容作為研究重點（余亞珊，2008；張芷育，2015；謝慧珍，2015），但以障礙研究的角度出發，反省障礙者意象的呈現，針對台灣所出版的繪本，包含國內本土創作、社會福利機構出版與翻譯出版作品，進行探究的研究者較為缺乏。

對於繪本的運用，最常使用在教育領域中，成為教材的一部分，尤其兒童早期心智態度的塑造也最為有成效，可從接觸正面且新穎觀點中受益良多。Koc, Koc, and Ozdemir（2010）討論兒童文學所描繪障礙內容，對於兒童在早期發展中的態度造成影響，協助孩童透過學習與接受個體差異性，對障礙者形成積極態度，提高障礙意識。這也是本研究為何選擇著手從繪本作為研究素材，從中進行障礙者意象分析的主要原因，因為繪本是兒童最早直接接觸到的主要文化媒介，且容易深受文本中的訊息影響。

有關於障礙者的積極措施，目前在臺灣透過融合教育，使身心障礙者能在教育場域中，不因自己的障礙而受到社會排除與限制，有效參與及融合在情境中，同時也促進一般人理解障礙者，達到接受、尊重差異，使彼此相互瞭解。根據教育部 2018 年 10 月 20 日特殊教育通報網統計身心障礙學生人數，高中職以下含學前教育階段身心障礙學生安置於普通班接受特殊教育服務、分類或不分類資源班和巡迴輔導方案學生為 90,735 人，佔身心障礙學生總人數 100,981 人之比例約 89.8%（教育部，2018），比例將近九成。由此得知，融合教育乃特殊教育所發展的主軸。可見將身心障礙學生置於一般教育是主要的教育趨勢，能使相關障礙的

相關概念深植在學童上，使一般學生了解身心障礙的學生，進而達到包容、同理、認識、接納與尊重障礙者。特殊教育的推廣，讓兒童越早接觸和認識身心障礙者，其成效越好（Dyson, 2005）。教學實務經驗上，繪本作為教學工具能引發學習動機，因為在幼稚園和國小學生的學習階段對於抽象概念仍舊在探索，且孩子也喜歡聽故事，藉由繪本將抽象概念透過圖像與簡單文字進行表達，能具體達到教育意義的目的（蔡苗宜，2013）。此外，朗讀繪本能使智能障礙學生大腦受到刺激，透過文字訊息與圖像視覺的刺激，讓智能障礙學生可以強化增進記憶、感官連結並透過扮演角色促進人際關係等學習表現成效（王仁癸，2013）。本研究從障礙研究的視角出發，探討目前台灣國內繪本的出版，從描繪身心障礙為主的內容中，看見繪本作為傳遞文化價值的媒介，是否再製其他意識形態或觀點，使身心障礙者深受其害，背負主流社會的偏見與歧視，察覺所被賦予的身心障礙者形象如何被呈現，同時藉此勾勒出台灣繪本出版中的身心障礙者，所再製的意象與價值觀。

## 第二節 研究目的

綜合上述研究動機，本研究將從障礙研究的角度出發，並且指出身心障礙者在社會文化取向上，文化價值觀如何蘊藏在繪本中，藉此除了探討身心障礙者在繪本中的意象是否隱含社會偏見與歧視，更進一步瞭解到以身心障礙者為主題的繪本內涵。

本研究目的有三：首先，探討身心障礙者意象的再現，運用內容分析法有系統性地檢視繪本，透過內容分析評分表，量化統計文本之中符合的類目標準，進而瞭解以身心障礙者為主題的繪本品質以及形象類目的分布概況與趨勢。再者，透過論述分析，試圖發現繪本中障礙者意象為何，除了描述繪本的圖像與文字內容之外，更進一步詮釋與解釋身心障礙角色在繪本中圖像與文字的描述，以描繪國內與翻譯出版的繪本作品中，文本如何建構身心障礙者的角色，包含出現的各障礙類別與形象詮釋方式，瞭解繪本中的障礙者意象與其內容所要傳達的價值觀。

最後從障礙研究的角度出發，檢視目前針對台灣出版的繪本，再現文本中社會如何在繪本創作上呈現身心障礙者。

## 第二章 文獻回顧

本章共分四節，首節介紹污名與障礙者形象的分析，解釋障礙的污名與運作，藉此說明污名對障礙者的影響與重要性。第二節將說明社會模式的障礙研究與文化再現，瞭解針對社會文化意涵的詮釋，回顧相關再現身心障礙文本的研究。第三節介紹繪本的重要性與相關研究分析，瞭解繪本的意義與國內、外繪本的研究。最後第四節界定身心障礙者的障別與形象特徵，闡述身心障礙定義。

### 第一節 污名與障礙者形象的分析

Erving Goffman (2010)《污名：管理受損身分的筆記》將污名定義為使人貶抑的屬性，強調藉由污名「他者將一個完整的普通人，降格成為低人一等、被輕視的人」(頁3)並區別三種污名：身體的殘缺、個人的人格特質污點以及國族、宗教的污名。從中分析多種身心狀態因其具有突兀特質、異於常人，導致遭到主流社會貶抑與厭惡的案例，從社會互動的過程中，解釋污名化的身心障礙者，如何運用策略與污名協商的歷程，污名以經不是像從前烙印在肉身的記號，而是一種無形的記號，讓人產生羞愧感。

書中揭示污名乃是人際關係 (relationships) 的造就，而非自身的屬性 (attributes) (Goffman, 2010, 頁3)，也就是說污名並非是自作孽，與生俱來的，而是透過人與人之間的社交互動過程中，因權力關係的強弱差異而劃界出正常與異常。被污名、標籤的群體，除了受到社會歧視之外，在人際互動與社經地位也會居於劣勢 (Herek, 2002)。

對污名的概念定義，認為主要源自於幾個部分的運作：標籤 (labeling)、刻板印象 (stereotyping)、區分我群 (cognitive separating)、情緒反應 (emotion



reaction)、喪失身分地位與歧視 (status loss and discrimination)，皆屬污名的一部分，認為權力在污名的運作關係中，權力差異被視為理所當然，其作用也常受到忽視 (Link & Phelan, 2001)。社會學觀點著重在污名的運作，在權力關係中對於弱勢群體的描繪，而 Goffman 提供了分析視角，讓我們看見互動過程中的傳達，了解到之中的社會身分與角色的建構。對於污名在臺灣文學作品分析，紀大偉 (2013) 就從鄭清文短篇小說中，再現角色人物中殘缺的身體形象，透過敘事分析現代主義文學技法與障礙角色的關係，指出角色背負污名身體之苦與應對策略。

身心障礙者會造成污名的主要原因是因為刻板印象的建構。污名化 (stigmatization) 的動態歷程中，群體間的命名乃權力關係的展現，強者透過「貼標籤」(labeling) 來強化弱者群體的負面特質且弱化其他特徵，達到區辨兩者間的異同 (李紅濤、喬同舟，2005)。此負面形象的塑造、建構與傳播媒體息息相關，尤其媒體透過圖像與語言，藉由符號再現弱勢群體的特定圖像，使身心障礙者個體的複雜性與獨特性被化約為既定印象中，在形塑特殊群體的圖像同時也再製污名，也就是建構並再形塑刻板印象或偏見的本質，促使大眾產生對其群體的想法 (王美珍，2004；管中祥等人，2010；Barnes, 1992；Chen et al., 2012；Pescosolido, Martin, Lang, & Olafsdottir, 2008)。

媒體也是認識障礙群體的訊息管道。Corrigan and Lundin 指出對於精神障礙者污名化的刻板印象源自「經驗建構」與「社會傳播污名化」(引自管中祥等人，2010)。然而社會大眾實際接觸身心障礙者的經驗有限，多半透過各種傳播媒介途徑來認識，形塑大眾對於障礙者的理解。在臺灣國內的相關研究，張恒豪與王靜儀 (2016) 透過分析《聯合報》報紙，檢視障礙在公共論述下的污名再現，同時從歷史脈絡討論政策正名的轉變與影響，指出媒體再現障礙者仍是以慈善模式論述，此外政策上的標籤改變，對於改善障礙者污名形象依舊效果有限，「無助、須被協助」的形象比例隨時間變化而有顯著升高。

## 第二節 社會模式的障礙研究與文化再現

早期身心障礙的概念，從生物醫學的層面出發，認為需要藉由矯正、治療進而改善疾病，醫療模式的障礙觀點（medical model of disability），注重身障者的缺陷與功能的正常與否，偏向個人身體構造所導致的生活問題，而忽略社會情鏡（王國羽、呂朝賢，2004；張恆豪，2007；董和銳，2003）。Oliver and Sapey（1983）對於在社會工作領域面對障礙狀態，提出個人模式應轉變到社會模式觀點，主張將原本視身心障礙問題為個人失能，要調整自己來適應障礙結果的個人模式，轉變以社會模式，著重調整未能適應社會所產生的社會壓迫。Davis（1997）則指出討論重點並非在於障礙的建構，而是常態（norm）如何在被建構的過程中創造出有問題的障礙者，然而障礙者本身並沒有問題，而是因為常態伴隨偏差或極端的概念形成對比，因此障礙者被視為偏差。過往討論身心障礙因為異於「主流、健常」的狀態，而被視為是弱勢、邊緣的群體，紀大偉（2012）認為這種二元對立的論述是一種「策略」，目的是要區分「正常」與「異常」二者關係，同時顯現出「正常」隱藏在「健常能力偏見」（ableist）背後而不受到質疑。

自二十世紀末，障礙者權利運動（disability rights movement）與障礙研究（disability studies）的發展積極地反對社會壓迫和排斥，成功將社會與空間環境政治化，引起對健常能力偏見（ableist）的關注，看見規範和實踐把有缺陷的人排除在當代社會主流之外，另一方面，將障礙者納入「特殊」領域和場域（張恆豪、蘇峰山，2009；Paterson & Hughes,1999）。障礙研究的目的是在於使身心障礙者在社會情境的改造與解放中，得到平等對待，同時針對「醫療模式的障礙觀點」（medical model of disability）提出省思（張恆豪、蘇峰山，2009）。障礙者運動將障礙問題政治化同時，也改變了全球對障礙者的看法，強調社會大眾應該重視障礙者的個人體驗，作為障礙研究的起點，但是在社會層次而非個人層次來探討身心障礙，強調只有社會政治的層次上，才能解決身心障礙的問題（Shakespeare,2006）。

在英國，1960年代肢體障礙者反隔離聯盟（Union of the Physically Impaired Against Segregation）等組織興起，在政治上形成重大影響，並促成英國障礙協會（United Kingdom's Disabled People's Council）的成立，致力促進障礙人士的權利（Campbell & Oliver, 1996；Shakespeare, 2006）。在這基礎上，障礙者組織推動許多強調障礙平等的訓練課程，促成制度轉型，努力教育相關組織採取更為增能的哲學與實踐，這也促成對障礙者服務的新型態。不論是新的障礙概念，新的障礙者組織或新型態的障礙服務措施，三者之間相互影響，也持續障礙研究的討論。「所有關於我們的事，我們都要參與。」（Nothing about us, without us），這樣的訴求持續反思著障礙研究的主體是誰的問題（Charlton, 1998；Shakespeare, 2006）。

1981年，在新加坡舉行了第一屆障礙者國際的世界會議（Disabled People International, DPI）。來自不同國家的組織一起推動全球性的障礙者政治的課題。這也促進各國對融合教育，以及障礙者等跨國議題的重視。而有些區域性組織，比如亞太障礙者發展中心，他們則關注貧窮國家障礙人士的具體問題，比如社區復健、家庭照護支持系統等，至於先進國家，比如像北歐、美加等地區，由心智障礙人士所推動的自我倡議運動，強烈影響障礙者運動的發展。在印度，聽障者組織發展蓬勃，他們強力推動反歧視立法（Chander, 2008；Shakespeare, 2006）。在世界各地的障礙者組織，持續質疑各自國家福利體系的不足，缺乏完備的公民概念，各式各樣社會結構的壓抑，或是價值文化上的偏見，把障礙問題與其他社會、經濟不平等的現象放在一起討論，強調社會因素對構成障礙狀態的影響，是障礙者權利運動與障礙研究的主軸（Dwyer, 2004；Shakespeare, 2006）。

社會模式的障礙研究於1970年代出於英國，至今仍是主導英國障礙研究的理論模式。社會模式的起點是UPIAS於1976年對損傷與障礙的定義和區分，他們依此概念區分，展開對於導致障礙的社會阻礙因素進行分析。其核心概念如Barnes和Mercer所說的，障礙理論與實務的意義就在於，徹底挑戰個人的醫療模式障礙觀。後者認定個人是因為其損傷而導致障礙的，但是社會模式的障礙觀

點卻翻轉這種因果關係，探討社會構成的阻礙如何使得身心損傷者變成障礙人士（引自 Shakespeare, 2006）。社會模式的經典之作，從英國社會學家 Mike Oliver 於 1990 年在《The Politics of Disablement》書中提出「社會模式的障礙觀點」（social model of disability），首先質疑並挑戰原先的定義，主張個人身體的損傷（Impairment）並不能與障礙完全畫上等號，因為損傷不見得會對障礙者造成障礙，使個人身心無法發揮應有功能，損傷和障礙（disability）的差異在於，認為障礙是社會問題所致，因為社會的文化情境變遷所發展出的定義，才是造就障礙的主要原因（引自邱銘心、莊曼君，2013；張恆豪，2007；引自張恆豪、蘇峰山，2009）。社會模式的學者不再討論身心損傷的課題，而是關注社會、經濟、政治、文化及心理學等阻礙因素，如何對身心損傷者造成壓迫與排斥的情形，致使其成為障礙者（Shakespeare, 2006）。不論是在障礙者行動主義或是在學術圈內，社會模式都引發許多激烈的爭論。這些爭論不只激烈，甚至還有誇大、相互攻擊，帶有反擊性的論述出現，但這也呈現了社會模式對政治面的重視。雖然飽受爭議，但社會模式仍是英國障礙者運動的核心觀念，也是障礙研究的基本架構（Shakespeare, 2006）。此外，由社會模式開展出肯定模式（affirmation model）的研究取徑，則是建立於障礙者運動、障礙者藝術以及聽障文化上的肯定，宣揚障礙者社群的積極正面影響，並延伸出進一步的經驗研究與理論反思，在美國，則有一群心理學家批判復健心理學的研究與作法，強調障礙者所呈現的身心機能限制，乃是環境沒有顧及障礙者的特質所致（Shakespeare, 2006）。

這讓我們能夠把障礙偏見與其他社會壓迫放在一起討論，並探討其社會、經濟、政治及文化上的成因（Shakespeare, 2006）。因此障礙也是一個文化概念，是一個標籤，一個符號，意指一種身分認同範疇，標示著低劣與壓迫的情境。不只科學對於生理與心理狀態的研究持續在發展，社會政策、立法與政府的措施也隨著時代在改變，因此所謂損傷、障礙與偏見的意涵與經驗也會隨時空而轉變（張恆豪、蘇峰山，2012）。

「社會模式」觀點不把障礙視為只是單純的醫療現象，而是具有獨特的、可辨別的一種文化，之所以長期被視為負面的原因是因為社會限制所造成的，因此在這觀點之下，障礙就會成為具有使個人認同的正面特性，障礙不再是被視之為負面的、受到社會排除或救濟，而是屬於多元文化（multiculturalism）下展現出多元社會的一種面貌（張恆豪、蘇峰山，2009；Golos, Moses, & Wolbers, 2012; Golos & Moses, 2011, 2013; Matthew & Clow, 2007; Yenika-Agbaw, 2011）。社會模式讓我們進一步理解障礙特質與障礙者的生活形態，突顯障礙乃社會壓迫的結果與社會不平等，除了透過矯治個人的損傷，外部社會的不友善經由修正、改善，使障礙者的能力得以獲得良好發揮，也看見社會情境與文化脈絡如何探討障礙者進而形塑權力關係，構築障礙圖像（黃文慧，2014）。此外，社會的結構性因素，導致障礙者被排除在資本主義社會的生產運作活動之外，物質條件日益惡化，問題在於社會長期沒有顧及障礙者處於外在環境的不友善，導致障礙者缺乏社會參與機會（張恆豪、蘇峰山，2009）。

1960年代以來，受到女性主義、酷兒運動、勞工運動與黑人民權運動等新的理論影響與社會運動的興起，促使障礙人士更為基進化，研究進而轉向從文化取向著手，障礙研究藉由論述分析，更探究許多媒介中的障礙者，如何被視之為偏差、他者的社會建構。2001年世界衛生組織（WHO）「國際機能，障礙與健康分類表」（International Classification of Functioning、Disability and Health。ICF）的提出，雖未必能成為大家都接受的普遍定義，卻是一要重要的參照點。WHO於2001年第五十四屆大會時，簽署發佈了ICF取代了原先的ICIDH，希望提供一個架構，同時在個人與整體人口的層次，來測量健康與障礙的情況，ICF不再採原先ICIDH對於損傷，障礙與不利的概念區分，而以一種觀點來處理「健康」與「障礙」的觀念（王國羽，2012b）。因此，也不再將障礙視為是個人身心損傷所直接導致的狀態。就如WHO在ICF的宗旨上所說的，ICF是關於健康及其相關領域的分類，ICF同時從身體、個人和社會的層面，並以雙向表列的方式來分類

這些領域。

WHO 主張 ICF 以一種新視野來看待「健康」與「障礙」概念，ICF 認識到每個人都會有健康日漸耗弱的經驗，因此都會體驗到某種程度的障礙，障礙並不是只有少數人才會有的狀況（王國羽，2012b）。因此，ICF 認為障礙經驗是一種主流經驗（mainstream），而且是普遍的人類經驗。ICF 關注的焦點不再是原因，而是影響，這樣就把所有的健康狀態（health conditions）置於平等的立足點上，如此一來，我們就能以共通的尺度（健康與障礙的準則）來比較這些狀態。ICF 不再認為障礙只是「醫療」或「生理」上的失能，並進一步將障礙的社會層面納入考量。把脈絡因素納入考量後，ICF 就能表列出環境因素，也就可以紀錄環境對個人機能的影響（王國羽，2012b）。由此可見，ICF 不再採取 ICIDH 中的醫療模式障礙觀點，而試圖將社會模式的架構，發展出兼顧身心社會因素的模式。不再用損傷的概念，而代之以身體的結構與功能（body functions and structure），另一方面不再使用「不利」（handicap）一詞，而以行動（activity）和參與（participation）來衡量社會因素的影響。最重要的是不再視個人身心損傷是障礙唯一的成因，障礙並不只是個人身心因素所導致的狀態。此外，不再將障礙視為一種存有上（ontology）的例外狀態，而是一種普遍狀態，是一種普遍的人類經驗（universal human experience）。

許多學者批評，ICF 試圖界定一個普遍性的障礙概念，建構一個無所不包的模型，卻可能忽視了諸如損傷、障礙、健全能力偏見等概念，往往有其特定的社會文化脈絡與義涵，也忽略了障礙者組織所提出的定義。然而就像社會模式、少數團體模式、文化模式和關係模式各自有其特定的社會文化、政治背景，也有其限制一樣，ICF 模式的定義雖有其限制，卻也是現今障礙研究一個重要的參照架構。而我們必須在這些不同的理論模式中，探討障礙者的公民身分、權利、人格、多樣性等課題，反思障礙與社會的關係，整合障礙研究的理論、方法論、實務與政治。

其中針對障礙者文化再現 (cultural representation of disabled people) 的分析與批判，同時能挑戰障礙的文化政治，也探討社會對於身心障礙者的偏見或歧視觀點 (張恆豪、蘇峰山，2012；張恆豪、蘇峰山，2009；張恆豪、王靜儀，2016；黃文慧，2014；Shakespeare,1994)。Barnes (1992) 針對英國電視節目呈現障礙者形象的操作化分類依序包含：(1) 可憐的形象 (The Disabled Person as Pitiable and Pathetic)，(2) 是受暴力對象 (The Disabled Person as an Object of Violence)，(3) 邪惡的 (The Disabled Person as Sinister and Evil)，(4) 神秘氣氛的角色 (The Disabled Person as Atmosphere or Curio)，(5) 超克障礙者 (The Disabled Person as Super Cripple)，(6) 嘲諷的對象 (The Disabled Person as an Object of Ridicule)，(7) 身障者作為自身最糟、唯一敵人 (The Disabled Person as Their Own Worst and Only Enemy)，(8) 障礙者是負擔 (The Disabled Person as Burden)，(9) 性慾異常 (The Disabled Person as Sexually Abnormal)，(10) 無法充分參與社群生活 (The Disabled Person as Incapable of Participating Fully in Community Life)，(11) 正常化的 (The Disabled Person as Normal)。張恆豪與王靜儀 (2016) 以及王維菁等人 (2018) 以此分類作為基礎，並修改作為分析新聞論述障礙者的負面形象。

張恆豪與蘇峰山 (2009) 針對檢視 1952 至 2003 年戰後台灣國小教科書對身心障礙者再現，研究發現身心障礙者意象比例以肢障為主，不見心智障礙，缺乏不同性質障別呈現與多元文化觀點，而指稱方式雖從「殘廢」轉向「(身心) 障礙者」，但障礙卻被定義為個人問題，而忽略外在社會環境所致，文化意涵上，呈現出「可憐、需要幫助的、勵志的、可鼓舞他人的」論述。研究者認同張恆豪與蘇峰山兩位教授分析戰後台灣國小教科書對身心障礙者再現方式。然而，對於身心障礙者除了在文字描繪上的呈現，繪本中圖像的呈現更為直白展現作品所要表達的內容，更能夠直接捕捉意象的傳達。

媒體常將身心障礙者描繪為可憐、悲慘或幼稚 (Pardun, 2005)。由於身心障

礙的異質性多元，也因此有多元面貌的污名呈現。羅如君（2015）針對肢體障礙報導，以臺灣四家報紙進行文本分析，發現其形象「悲情」與「殘而不廢」，前者沒有障礙者的發聲，而是藉此形象凸顯照顧者，後者即使障礙者達成成就，卻是建立在同情、憐憫或包容的態度下的探討。對於精神障礙者在臺灣媒體的形象，呈現出「不可預測」、「無法控制」、「無行為能力」、「情緒不穩」、「無法自我照顧」，甚至「幻想神靈附體」，甚至誇大其異常行為，尤其暴力行為（管中祥，2012；管中祥等人，2010）。對於自閉症研究也顯示不論年齡都會被當成「像兒童一樣」（Stevenson, Harp, & Gernsbacher, 2011）。智能障礙者則呈現出萎靡不振、貧困與被肯定的形象（Chen et al., 2012）。對於聾人角色分析其內涵，發現繪本圖像並沒有展現聾人角色的文化，相反的，將角色的障礙視之為疾病，需要接受醫療矯治來適應聽覺社會（Golos et al., 2012; Golos & Moses, 2011）。

國內相關研究不論是透過內容分析法或敘事分析等研究方法，累積許多身心障礙者再現與污名化的研究，包含教科書（李翠玲，2011；張恆豪、蘇峰山，2009；鈕文英，2013）、文學（紀大偉，2012、2013）、傳播媒體（王維菁等人，2018；張恆豪、王靜儀，2016；管中祥等人，2010）與特殊教育領域（張恆豪，2007）。但對於臺灣國內繪本的相關研究（王嘉鈴，2009；谷瑞勉、林美華，2006；張如慧，2017；許秋燕，2016；翟敏如，2013；2014），大多偏向討論繪本在教育現場的使用成效，較少觸及障礙研究中障礙者的意象再現，瞭解到其形象建構如何在文本中被展現的問題。對於障礙者意象的再現，繪本在作為文本再現的媒介，除了文字描述也包含圖像直接表達其意象呈現的重要性，下一節將進一步介紹繪本的重要性與目前相關研究的分析。



### 第三節 繪本的重要性與相關研究分析

繪本乃日本的語彙用詞，英文稱之為 Picture book 或 Picture Story book。臺灣早期對於這類兒童文學的啟蒙，主要受到英美影響，因此將 Picture book 直譯為圖畫書，解釋上雖然都是指涉具有圖畫、插畫的書籍。甚至認為一詞隱含創作的意涵，更顯藝術與創作的精神（李婉琮，2014），但都強調繪本是藉由一組圖畫來說故事的一種藝術（郝廣才，2006），時至今日普遍對此稱之為繪本。繪本透過圖畫和文字相互構成完整的內容，不同於插畫書（illustrated book），繪本的整體性透過封面、扉頁、排版、圖片、翻頁效果等一系列的設計串聯其關聯性的連貫，對於理解繪本內容乃至關重要，因為每個部份都是一個重要的符碼，皆具有其意義，屬於描述內容的載體，甚是可以完全沒有文字得呈現，但每頁圖像的呈現畫面須能夠交代完整劇情，不再只是屈從於文字的插圖（林真美，2010；林敏宜，2000；郝廣才，2006；Sipe,2001）。

繪本在教育 and 照顧幼兒的領域中是受歡迎且具有一定影響力，除了促進技能發展之外，兒童書籍中的文字和插圖可以作為培養兒童身分和自我意識的手段，以及他們對其他人和文化的理解（Cole & Valentine,2000）。透過仔細觀察圖像與文字內容，可從中揭示個人、社群與文化特徵的表現方式，此外，繪本中的圖像甚至被認為是與文字內容具有相同的重要性，圖像之所以重要，是在於因為能向讀者傳遞除了文字內容之外，隱含在圖像中沒有呈現出來的訊息，讀者能透過內容文字與圖像的訊息中得到意義，使得能更全面瞭解書中內容（Sipe,1998；Golos, Moses, & Wolbers, 2012）。針對台灣繪本分析研究，都指出對於圖像與文字的互動呈現上的重要性在於圖文的互補，作者能藉此完整傳遞故事內容，同時達到與讀者互動的趣味，尤其圖像表現上，作者藉由文字與圖像相互呈現與搭配，完整產生繪本要傳遞的意義與內涵（丘慶鈴，2011；林素珍，2005；陳意爭，2008；黃郁婷，2008；Nodelman,2010）。研究指出人物角色的形塑、色彩的表達、空間場景、結構形式與構圖視角的設計，能藉此表現故事主題內涵，使劇情安排具變

化性，進而啟發想像力、產生動態感與趣味性（吳俊賢，2012；林素珍，2005；郝廣才，2006；黃郁婷，2008；楊文華，2012）。除此之外，繪本具有教育兒童學習社會發展的價值，透過別人說故事或自我閱讀的經驗，能提供學習鷹架、發展自我意識的作用，理解看待其他不同的文化背景與對象（Lundgren, 2001; Owens & Nowell, 2001; Prudhoe, 2003; Strasser & Seplocha, 2007）。Perry Nodelman（2010, 頁 173-174）曾在《話圖：兒童圖畫書的敘事藝術》一書中，說明圖像能直接地傳達意涵，比字彙來得簡單易懂，不讓人感到有壓力，「圖畫不是用文字表達的語言，但它們蘊含著各種有意義的符碼，而且條理分明」，並認為「圖畫會用各種面向的視覺意像去張顯故事中的敘事資訊」。圖像的傳達有兩種方式，分別為指涉（denotation）和示意（exemplification），前者表示圖像能顯而易懂；後者意思是圖像承載了抽象、轉化與隱喻的描述（Doonan, 2006）。

國外相關文獻也提出一些標準，針對選擇與評估有關兒童書籍中障礙內容的閱讀品質，故事與圖像都納入在多項標準的研究架構中分析（Crawford, 2016; Tina T. Dyches, Prater, & Jenson, 2006; Golos et al., 2012; Koc et al., 2010; Konrad, Helf, & Itoi, 2007; Myers, 2008; Prater et al., 2006）。Prater and Dyches（2008）透過 Dyches and Prater（2000）評估指南，多面向檢視描繪障礙人物的書籍品質，從文字內容的情節、圖像的詮釋、設計、布局與風格、障礙者的特徵描述。相關研究皆指出選擇書籍的方法，在於透過質疑障礙描述中使用的術語、角色是否克服障礙以及詮釋被持續挑戰，作為重要判斷準則（Altieri, 2008; Dyches & Prater, 2005; Koc et al., 2010）。此外也可檢視作者背景、人物特徵統計、權力的動態關係以及誰扮演英雄角色（Golos & Moses, 2011; Yenika-Agbaw, 2011）。Altieri（2008）分析 72 本書，包含具有以閱讀障礙為主要或次要人物角色，詳細記錄之中如何辨識、實施教學方法等，指出內容往往描繪出糟糕的教育經歷和負面的教師角色。Golos 與 Moses（2011）分析 20 本四歲至八歲所閱讀的繪本，發現聾人角色在繪本中的內容進行內容分析，發現仍反映出負面刻板印象，包含描述耳聾是可以透過助聽器

或人工耳蝸治癒，或是聾人在沒有其他人的幫助下無法正常工作，將其視之為病理狀態，需要透過醫療來使聾人適應聽覺世界。

Crawford (2016) 參照並修改 Menchetti、Plattos & Carroll (2011) 的編碼表。最初的編碼表乃發表在 2011 年的《The Alan Review》一書中的〈The Impact of Fiction on Perceptions of Disability〉一文，提出對挑選作品與評估障礙形象的參考指標，分析小說，對整體內容進行評估，包含故事情節與風格、內容描述障礙狀態與形象的描述等，協助老師作為挑選相關文本的指南。而 Crawford (2016) 藉此修改為分析繪本，分析 2010 年至 2015 年期間出版的 55 本以障礙者為主的繪本，進行評估障礙者意象所呈現的品質。Crawford (2016) 的分析標準的內容面向多元，有助於檢視書籍所呈現的內涵，而本研究因此以 Crawford (2016) 類目為主要分析架構，參照 Crawford (2016) 以及 Menchetti, Plattos 與 Carroll (2011) 的編碼，對於本研究的架構具有參考價值，未來能成為之中分析的架構藉此展開探究。

而國內相關期刊沒有相關討論，但在碩士論文中的討論，余亞珊 (2008) 從批判教育學探究 20 本繪本中身心障礙者的形象，從觀看繪本中身障者如何呈現觀看與被看的關係，與其呈現的印象效應，並藉由疾病隱喻的論述討論並再現之中所隱含的意義，研究發現常被刻畫為無知、失能與壓抑的角色。但在研究設計上著重顯著障礙相關的繪本進行分析，包含智能障礙、肢體障礙、聽覺障礙、視覺障礙、語言障礙、發展遲緩、多重障礙與其他障礙，而未採納隱性障礙，包含學習障礙、自閉症和情緒行為障礙的繪本。

張芷育 (2015) 採內容分析法探討身心障礙比例與形象、角色互動的衝突關係與敘事觀點的圖文編排與提及正、負面形象的呈現，分析 27 本繪本發現之中以顯性障礙居多，而隱性障礙的繪本，出版比例也有增長趨勢並討論各障別形象特徵的內涵。謝慧珍 (2015) 分析 10 本繪本，著重繪本圖像的呈現安排與設計，如何展現障礙者的視覺意象，從圖像設計技法分析其形象的展現。繪本的分析與

評估，若把社會模式觀點納入挑選書籍的標準，更能強調障礙者面臨的障礙並非只有生理因素，還包含社會限制。而描寫品質不佳的書籍，仍然也具有潛在價值與功能，可作為教學工具使用 (Prater et al., 2006)。但對於繪本的相關研究 (王嘉鈴, 2009; 谷瑞勉、林美華, 2006; 張如慧, 2017; 許秋燕, 2016; 翟敏如, 2014)，大多偏向在討論教育現場的使用成效，較少觸及障礙研究中障礙者的意象再現，了解到其形象建構如何在文本中被展現的問題。雖然余亞珊 (2008)、張芷育 (2015) 與謝慧珍 (2015) 的研究探討針對繪本中障礙者的形象，但三者研究內容描繪角色狀態與圖文設計方面上的著墨，而樣本選取有限，未將社會福利相關單位出版納入研究中，且皆從教育觀點進行分析，都未能實際檢視臺灣國內的繪本呈現障礙研究對於障礙者意象的再現。繪本在作為文本再現的媒介，除了文字也包含圖像直接傳達的重要性，下一節將進一步介紹繪本的重要性與相關研究的分析。

#### 第四節 身心障礙的界定

身心障礙者的身分界定往往充滿爭議，有俗名的稱呼，但其界定，涉及社會福利政策與教育領域層面，而社會福利政策透過 ICF 界定身心障礙者，而與教育領域有所差異。臺灣的身心障礙界定，指生理或心理層面具有障礙，需要透過專業的評估與鑑定。教育部（2014）《特殊教育法》第 1 章第 3 條中，身心障礙類別包含智能障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、腦性麻痺、身體病弱、情緒行為障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症、發展遲緩、其他障礙共十三類。然而教育部（2014）《特殊教育法》的分類標準基於為了藉由區分障別，給予教學對象施予不同教學方法才做出的界定。對於障礙類別的鑑定也是透過醫療診斷決定來界定障礙，將損傷、疾病與健康問題視為是個人問題，同時符合台灣早期以個人模式為主的身心障礙觀點（張恆豪、蘇峰山，2012）。

不同於《身心障礙者權益保障法》（2015）第 1 章第 5 條中所稱的身心障礙者，指身體系統構造或功能，有損傷或不全導致顯著偏離或喪失，影響其活動與參與社會生活包含一、神經系統構造及精神、心智功能。二、眼、耳及相關構造與感官功能及疼痛。三、涉及聲音與言語構造及其功能。四、循環、造血、免疫與呼吸系統構造及其功能。五、消化、新陳代謝與內分泌系統相關構造及其功能。六、泌尿與生殖系統相關構造及其功能。七、神經、肌肉、骨骼之移動相關構造及其功能。八、皮膚與相關構造及其功能。《身心障礙者權益保障法》的分類標準基於 2001 年 WHO 所出版的「國際功能、障礙與健康分類系統」（International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF）藉此回應並整合醫療模式與社會模式，為「生理心理社會」（biopsychosocial）模式，張顯障礙並非只有損傷、障礙與殘障的概念分類，不將障礙視為是生理上的必然結果，而是更將著重在障礙者與社會互動的脈絡下將「環境因素」納入考量（周月清、張恆豪、李慶真、詹穆彥，2015）。

ICF 涵蓋身體生理系統的健康、個人與社會之間的活動功能與參與等三大面

向，透過依據人體功能性狀態與失能程度進行分類，ICF 編碼系統內，障礙狀態編碼是一系列的數碼，提供全球一致性的標準架構來評估障礙程度（王國羽，2010b。周月清等人，2015）。以下針對《身心障礙者權益保障法》舊制分類與新制以 ICF 為架構的八項身體功能損傷分類所整理為表 2-4-1。

表 2-4-1

身心障礙證明註記新制類別及舊制代碼（研究者自行整理）

新制身心障礙證明			舊制身心障礙手冊	
類別	編碼	結構功能	代碼	類別
第一類 神經系統構造 及精神、心智 功能	b110	意識功能	06	智能障礙者
	b117	智力功能	09	植物人
	b122	整體心理社會功能	10	失智症者
	b139	整體心理功能	11	自閉症者
	b140	注意力功能	12	慢性精神病患者
	b144	記憶功能	14	頑性（難治型）癲癇 症者
	b147	心理動作功能		
	b152	情緒功能		
	b160	思想功能		
	b164	高階認知功能		
b167	語言功能			
	b16701	閱讀功能		
	b16711	書寫功能		
第二類 眼、耳及相關 構造與感官功 能及疼痛	b210	視覺功能	01	視覺障礙者
	b230	聽覺功能	02	聽覺機能障礙者
	b235	平衡功能	03	平衡機能障礙者
第三類 涉及聲音與語 言構造及其功 能	b310	嗓音功能	04	聲音機能或語言機能 障礙者
	b320	構音功能		
	b330	言語功能的流暢和 節律		
	s320	口結構		
	s330	咽結構		
	s340	喉結構		

（續下頁）

新制身心障礙證明			舊制身心障礙手冊	
類別	編碼	結構功能	代碼	類別
第四類 循環、造血、 免疫與呼吸系 統構造及其功 能	b415	血液功能	07	重要器官失去功能者 -心臟
	b430	血液系統功能	07	重要器官失去功能者 -造血機能
	b440	呼吸功能	07	重要器官失去功能者 -呼吸器官
	s430	呼吸系統結構		
第五類 消化、新陳代 謝與內分泌系 統相關構造及 其功能	b510	攝食功能	07	重要器官失去功能者 -吞嚥功能
	s530	胃構造	07	重要器官失去功能者 -胃
	s540	腸道結構	07	重要器官失去功能者 -腸道
	s560	肝臟結構	07	重要器官失去功能者 -肝臟
第六類 泌尿與生殖系 統相關構造及 其功能	b610	尿液排泄功能	07	重要器官失去功能者 -腎臟
	b620	排尿功能	074	重要器官失去功能者 -膀胱
第七類 神經、肌肉、 骨骼之移動相 關構造及其功 能	b730	肌肉力量功能	05	肢體障礙者
	b735	肌肉張力功能		
	b765	不隨意動作功能		
	s730	上肢結構		
	s760	下肢結構		
	s760	軀幹		
第八類 皮膚與相關構 造及其功能	b810	皮膚保護功能	08	顏面損傷者
	b830	皮膚其他功能		
	s810	皮膚區域結構		
備註： 依身心障礙者 狀況對應第一 至八類			13	多重障礙者
			15	經中央衛生主管機關 認定，因罕見疾病而 致身心功能障礙者
			16	其他經中央衛生主管 機關認定之障礙者 (染色體異常、先天 代謝異常、先天缺陷)

孟瑛如(2016)比較 ICF 架構與《特殊教育法》對於身心障礙學生類別對應關係分析及內涵如下：特殊教育身心障礙學生類別中與「神經系統構造及精神、心智功能損傷」相關障礙包含智能障礙、自閉症、多重障礙、其他障礙、情緒行為障礙、學習障礙、發展遲緩等類別；與「眼、耳及相關構造與感官功能及疼痛損傷」相關障礙有視覺障礙、聽覺障礙與其他障礙(罕見疾病)。「涉及聲音和言語構造及其功能損傷」相關障礙有語言障礙和多重障礙兩類。與「循環、造血、免疫與呼吸系統構造及其功能損傷」對應之障礙有身體病弱、多重障礙及其他障礙。與「消化、新陳代謝與內分泌系統構造及其功能損傷」對應障礙有智能障礙、多重障礙、身體病弱及其他障礙。「泌尿與生殖系統構造及其功能損傷」相關障礙有身體病弱多重障礙及其他障礙三類。與「神經、肌肉、骨骼之移動相關構造及其功能損傷」相關障礙包含肢體障礙、多重障礙和其他障礙。與「皮膚與相關構造及其功能損傷」相關障礙包含視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、多重障礙、情緒行為障礙、語言障礙及其他障礙。綜合以上分析，ICF 與身心障礙分類之對照摘整理如下表：

**表 2-4-2**  
**身心障礙者權益保障法與特殊教育法障別對照表**

	智	視	聽	語	肢	身	情	學	多	自	發	其
	能	覺	覺	言	體	體	緒	習	重	閉	展	他
	障	障	障	障	障	病	行	障	障	症	遲	障
	礙	礙	礙	礙	礙	弱	為	礙	礙		緩	礙
							障					
							礙					
神經系統構造及精神、心智 功能損傷	✓						✓	✓	✓	✓	✓	✓
眼、耳及相關構造與感官功 能及疼痛損傷		✓	✓									✓

(續下頁)



	智 能 障 礙	視 覺 障 礙	聽 覺 障 礙	語 言 障 礙	肢 體 障 礙	身 體 病 弱	情 緒 行 為 障 礙	學 習 障 礙	多 重 障 礙	自 閉 症	發 展 遲 緩	其 他 障 礙
涉及聲音和言語構造及其功能損傷				√					√			
循環、造血、免疫與呼吸系統構造及其功能損傷						√			√			√
消化、新陳代謝與內分泌系統構造及其功能損傷	√					√			√			√
泌尿與生殖系統構造及其功能損傷						√			√			√
神經、肌肉、骨骼之移動相關構造及其功能損傷					√				√			√
皮膚與相關構造及其功能損傷		√	√	√	√		√		√			√

資料來源：孟瑛如（2016）。學習障礙與補救教學：教師及家長實用手冊(3版)。台北，五南。

本研究中所稱的身心障礙者，即以教育部（2014）《特殊教育法》之分類分成十三項障礙類別。選擇使用《特殊教育法》作為分類基礎，在於原先特殊教育的分類目的是為了對應其特殊功能、問題與需求，障別明確標示出教育現場對象所遇到的問題，進而給予相關資源的投注。即不同於《身心障礙者權益保障法》，是從身體結構功能的限制，對應其八大分類，舊制的《身心障礙者權益保障法》或教育部（2014）《特殊教育法》明確點出身體缺陷所出現的問題，給予明確且直接的名稱。新制的衛生福利部（2015）《身心障礙者權益保障法》採取 ICF 的分類方法，依循社會模式觀點，強調社會與人在互動情境下的阻礙情況。使用目的乃希望改變過往所使用損傷（impairment）、殘障（handicap）等相關負面詞彙，藉由使用中性陳述描述障礙（周月清等人，2015）。但 ICF 的分類方法相對較為複雜，障別無法清楚區分生理問題所導致的結構功能。此外，ICF 的分類名稱也

並非口語常見使用的專有名詞。

在台灣的日常用詞上的分類習慣，傳統的具體名稱分類，仍在教育系統中由《特殊教育法》明定的十三項分類界定障別，雖然《特殊教育法》的界定主要針對兒童為主要對象，且此一障別分類對應無法涵蓋其他障別，例如對象以老人為主的失智症疾病，就不在此範圍內，但選擇使用《特殊教育法》作為分類基礎的探討重點，在於原先身心障礙的分類目的是為了對應其特殊功能、問題與需求，給予相關資源的投注，雖然障礙並非單且絕對單純，類別與教育需求也並不一定符合，如腦性麻痺因為肢體動作的受限，因此是與肢體障礙合併討論；唐氏症起因染色體異常，雖然歸類其他障礙，但實際上因其教育需求而歸類在智能障礙。不過，《特殊教育法》透過仍明確將障別標示出對象本身所遇到的障礙狀態，指出身體缺陷所出現的問題，給予相對應於的名稱，另一方面，繪本的使用也是在教育領域常用的教學工具，繪本的閱讀也常預設以兒童作為為主要對象，協助教育兒童，因此研究者採用《特殊教育法》明定的十三項分類界定繪本中主要角色的障別。本研究並非重新定義什麼是障礙者，而是透過目前教育現場藉由《特殊教育法》對障別的界定，知悉有其哪些標準與種類，藉此採取分類稱呼進而來指稱障礙者，相對的，法律的界定始於釐清與了解社會規範、制度之下，尤其社會福利、社會工作或是特殊教育等領域在資源分配與處遇上，才能藉此依據給予相關資源。然而在此仍要注意到《特殊教育法》的分類，主要應用於教育領域的分類和界定，要涵蓋於社會的各障礙類別仍然有其不足與限制，其中《特殊教育法》在障礙類別裡的發展遲緩，定義對象為未滿六歲的兒童，而學習障礙的界定，主要也是在教育情境中呈現其狀態或問題，才具有其身分上的界定。

余亞珊（2008）將《特殊教育法》12類障礙區分為顯性與隱性障礙，顯性障礙的判定為外表與行為可看出與常人不同之處；隱性障礙則是外表與常人相同，但學習表現有其特殊需求，無法從外觀直接觀察。而鈕文英（2008）同樣將身心障礙者區分為顯性與隱性障礙，顯性障礙包含肢體、感官方面的障礙；隱性障礙

包含學習障礙和情緒行為障礙。而張芷育（2015）則採納紐文英的分類，定義隱性障礙類別包涵情緒行為障礙、學習障礙和自閉症，其餘皆為顯性障礙類別。

針對特殊教育法中各障礙類別的顯性與隱性分類標準，即無法從外表看出任何病容或身體損傷。而其中對於智能障礙的特徵在於生活適應、協調能力與語言表達的發展較一般兒童具有顯著差異性，影響社交互動；聽覺與視覺障礙則是感官能力的受限，在社會互動的過程中會因其導致排擠；語言障礙則是在表達上，與他人互動時顯得特別；肢體障礙、多重障礙、腦性麻痺與身體病弱三者皆因肢體損傷導致行動不方便，因此需要仰賴輔具。因此前項所述共八項障礙類別歸類於顯性障礙。而隱性障礙共有四項，分別為情緒行為障礙則是因為大腦控制而影響生活表現；學習障礙與發展遲緩則是在認知與學業表現上的困難導致行為與認知能力的落後；自閉症特徵是在於與他人互動的社會交際缺乏、固著行為。故本研究將身心障礙類別區分為顯性障礙與隱性障礙。隱性障礙包含情緒行為障礙、發展遲緩、學習障礙、自閉症；顯性障礙包含智能障礙、肢體障礙、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、腦性麻痺、身體病弱、多重障礙。

### 第三章 研究方法

本研究方法採用內容分析法（content analysis）檢視繪本，以下說明研究方法相關設計，共分四節，分別為研究設計、研究樣本、研究操作和研究期程，逐項說明。

#### 第一節 研究設計

##### 壹、內容分析法

本研究以內容分析法，來處理繪本這類不同傳播媒介的「社會加工品」(social artifacts)。內容分析最初是由大眾傳播所採取的研究方法之一，是美國學者 Bernard Berelson 於 1952 年出版《傳播研究的內容分析》(Content Analysis in Communication Research) 廣泛在傳播領域被採用，成為傳播學者使用的研究方法，尤其是運用在報紙的內容分析上（王石番，1991；蔡欣哲，2006）。

內容分析法定義是「針對傳播的明顯內容，做客觀、系統、定量的描述」（Berelson, 1952, 頁 18，引自游美惠 2000，頁 9），一種檢視書面、資訊內容的技術（Neuman, 2000）。是以量化的方式，客觀、系統性的來用於分析文本，做出有效探究人在傳遞媒介內容的一系列步驟與程序，對文件資料內容整理、編號和歸納後，藉由定義清楚的編碼規則將類目定位，其功能顯現出社會的文化體系狀態，進而描繪之中的價值觀、意識形態與態度，進而描述和解釋社會的書面文物等內容的一種研究工具（王石番，1991；邱銘心、莊曼君，2013；Babbie, 2013; Neuman, 2000; White & Marsh, 2006）。研究的內容有文字與圖像，內容形式包含書籍、報紙、雜誌、論文、廣告、繪畫、圖片等（游美惠，2000；Babbie, 2013, p. 425; Neuman, 2000, p. 510; White, E., 2006, p. 129）。但其定義因為會流於針對顯而易見的訊息內容進行計算，因此將原本其詮釋定義擴大，包含潛在內容、象徵意涵、質化分析涵蓋進來討論（Krippendorff, 2014）。

Krippendorff (2014) 提出內容分析法可以從文本中做出重複且關於使用文本脈絡的有效推論，認為文本使研究者和他者解讀都具有意義，洞見文本的物理

性質（例如：符號、表徵或形體狀態）之外，檢視社會大眾如何「運用」文本，同時也鼓勵透過批判性的視角檢視閱讀文本的其他意涵，重視文本外所被揭示的內容，同意文本的意義是被建構的產物，而研究者藉由系統性的分析文本，理解文本如何被社會型塑。此外也認為內容分析的非干預性（unobtrusive），不需要理會受訪者反應，也不受研究者的干擾而產生偏差與錯誤、接受非結構化資料、具有場域關聯性，能處理符號化格式及大量的資料等優點。（蔡欣哲，2006；Babbie,2013; Krippendorff,2014; Neuman,2018）。此研究方法優點具有節省經費、資料取得方便、被研究對象的影響性低以及研究方便性（Babbie, 2013; Neuman, 2018）。

游美惠（2000）指出內容分析法著重實證主義的客觀性，無法像論述分析兼顧歷史文化的現象脈絡。因為內容分析法的研究取徑分析是「去脈絡化」的結果，也就是不考慮背後的社會脈絡，所以為了彌補研究方法上的不足，本研究輔以批判論述分析，顧及文本中的情境脈絡，企圖揭示出繪本中對障礙者是如何被呈現出其容貌的意識形態，同時進一步從障礙研究角度，反省台灣繪本出版品中，障礙如何被賦予社會含意。

故本研究選擇使用內容分析法作為研究方法，分析繪本對於身心障礙者所塑造的形象進行探討，本研究分析文本內容，除了將大量文本內容透過量化歸類整理，同時也需要將結果置放在歷史脈絡，來檢視文本內容的出版與台灣社會二者之間的關係。而且具有能接受非結構性資料的特性與處理大量的符號資料，也因此能夠進一步掌握繪本圖像的表現意涵。將研究結果推論文本，並從中描繪隱藏在圖文訊息的意涵。

持量化觀點的 Neuman（2000）認為，內容分析法的操作步驟分別為：界定研究母群體、抽取樣本、建構類目、界定分析單位、編碼、預測信度；質化觀點的 Krippendorff（2014）則認為其操作步驟是：資料蒐集（進行分析單位、抽樣、編碼、濃縮資料）、推論、敘述研究問題的答案。然而，不論是從哪一種操作步驟，實施的過程可透過以下四個方式來檢核並確認內容分析的步驟（Krippendorff,

2014; Neuman, 2000)：

- 一、單位化：其形態又可分為抽樣單位、記錄單位和脈絡單位。單位大小會影響信度與效度，單位越小，編碼結果信度越高；單位越大，編碼效度會有所提升。
- 二、抽樣：儘管樣本可能因時間、對象而具有差異性。但本研究將完整檢視樣本內容，所以沒有無需考慮樣本代表性。
- 三、紀錄與編碼：Neuman (2000) 認為，內容分析的結構是由編碼系統在運作，編碼系統是一組關於如何系統性地觀察和記錄文句符號內容的操作守則。在程序上，編碼作業應該至少有兩位獨立編碼者負責執行，編碼員分別地編碼可以確保信度。Krippendorff (2014) 則強調編碼員應該對所探究的現象有所熟悉，雇用相似背景的編碼員，以利於文本 (texts) 的閱讀和詮釋。
- 四、驗證：在對資料進行編碼前，會進行樣本預試 (前測) 的程序，以檢視編碼員對編碼原則、類目定義的認知是否取得一致性，並且確認編碼員是否清楚相關分析程序。

信度設計的原則，Krippendorff (2014) 認為應該達到以下三點：

- 一、穩定性，分析過程經過一再測試，自始至終不變。
- 二、可複製性，又稱編碼者間的信度。在不同環境，不同地點，由不同編碼員對內容進行建構，呈現出相似性。
- 三、準確性，編碼過程在功能上符合明確標準或預定的成果。

至於實施的過程，可透過五大問題來檢核並確認內容分析的步驟 (Krippendorff, 2014)：

- 一、制定研究問題：依據本研究目標，探究台灣國內出版身心障礙者為主的繪本所呈現之意象。
- 二、選擇樣本與範圍：以國內出版繪本作為研究對象，並界定資料蒐集範圍為出版至 2019 年 03 月 01 日止。

- 三、定義類別：根據研究問題參考國內外相關文獻進行類別關係的定義，製作成編碼說明表，以作為各分析項目對照的依據。
- 四、進行編碼：將蒐集到之資料對應到編碼說明表中不同的分析單位，進行編碼作業。
- 五、分析與解釋：將蒐集到的資料整理後進行分析繪本中的內容，包含圖像與文字呈現狀況，並解釋其意義與價值。



## 第二節 研究樣本

### 壹、研究樣本來源與取得方式：

#### 一、資料來源

本研究針對台灣國內所出版的繪本，盡量透過周全網羅臺灣全國的繪本出版，不同於其他研究僅針對特定障別、角色對象進行探究，所以繪本的選取包含國內個人創作、社會福利機構出版與國外翻譯出版作品進行探究，符合研究內容標準共有 70 本繪本。搜尋符合條件、搜尋方式說明如下：

搜尋臺灣出版身心障礙者相關繪本、關懷系列和品格主題等繪本中，研究者有明確的身心障礙類別作為本研究之繪本。研究樣本之選取需符合下列條件：

- (一)、本研究文本以近幾十年（1998 年至 2019 年 3 月）國內出版的繪本，進行選取，不包含電子書。
- (二)、內容必須含有圖畫和文字表現，且圖畫間需具有連貫性。
- (三)、角色有明確的身心障礙的特徵為主。
- (四)、為了探求主角完整形象的描繪，故事需要具有完整的架構內容，包含故事起頭與結尾。

其目的透過找尋目前市面上以紙本為主的繪本出版，瞭解兒童目前所能接觸的繪本中，在內容呈現上能完整表達、展現故事內容，透過圖像與文字的雙重描繪與詮釋，能夠更明確掌握身心障礙者在各障別的呈現。

#### 二、取得方式

書目來源有以下五種方式瞭解並取得繪本資訊如下：

- (一)、網路搜尋關鍵字：以 Google 瀏覽器輸入「身心障礙」、「繪本」、「圖畫書」等關鍵字。
- (二)、參考用書推薦書單：參酌《圖畫書的欣賞與應用》「關懷弱勢族群」書目（林敏宜，2000，頁 99-100）。
- (三)、網路書店、拍賣網站和各家出版社網站：以金石堂、博客來、讀冊和



誠品等網路書店以及出版社網站，包含上誼、信誼、道聲、漢聲、格林、小魯、東方、三之三、遠流、和英，進行關鍵字搜尋。

(四)、國家圖書館、南華大學圖書館館藏藏書與嘉義市文化局圖書館藏書。

(五)、研究者研究書目：針對碩士論文余亞珊(2008)二十本繪本、謝慧珍(2015)三十本繪本、張芷育(2015)二十七本繪本進行評估選擇繪本，三者重複性提及的繪本將會優先列入評估考量。

綜合上述五種方法，針對臺灣出版圖畫書之書目蒐集結果，符合研究條件書目，共有 48 本繪本，附錄一、附錄二依照出版年份先後排序，列出目前國內創作出版與翻譯作品。

以身心障礙者為主題的繪本，要從繪本出版品中搜尋與認定難免有疏漏。其中經過篩選條件之後，發現國內創作繪本共 18 本，以下因不符合分析條件而做刪除。刪除原因如下說明：

(1) 圖畫間未具有連貫性：《不一樣的小偉和如如》(2011)、《認識注意力不足症候群的小天使》(2014)、《陪孩子走過情緒障礙過渡期》(2009)、《注意力不足症候群》(2006)、《青少年的情緒障礙》(2005)、《我家有個自閉兒》(2000)、《我家有個過動兒》(2000)、《波波長大了》(1997)、《天使太用力》(2007)、《十人十色的小青蛙—理解需要特別對待的孩子們》(2008)。

(2) 內容主角未著墨於身心障礙：《聽不見的小翔》(2015)內容講述四位聽障同志的成長故事，但內容著墨同志議題為主，在找尋身分的認同的同時，需背負社會雙重汙名的情況下，如何相處互動的故事；《生命小鬥士》(2004)；《小駝背》(2011)；《希兒與皮帝的神奇之旅》(2018)；《第 11 根手指》(2018)。

(3) 電子書：《忘了右手的女孩》(2011)、《音樂小精靈》(2011)、《缺角的小太陽》(2012)、《神奇的小左手》(2012)四本目前實體書絕版難尋找到，且以電子書形式呈現，因此不列入研究樣本。

(4) 主題探討失智症：《爺爺，記得我嗎？》(2017)、《阿茲海默先生》(2017)

(5) 屬於特殊、異於常人的障礙狀態，非教育部(2014)《特殊教育法》界

定之障礙類別：《箭靶小牛》(1995)、《小駝背》(2011)、《希兒與皮帝的神奇之旅》(2018)、《第 11 根手指》(2018)、《看見希望：非洲阿福台灣之旅》(2006)。

台灣目前翻譯作品，經過篩選條件之後共有 30 本繪本，其中發現下列繪本不適合分析而做刪除。刪除原因如下：

(1) 故事內容主角未著墨於身心障礙：《眼睛·忠僕·朋友》主要以導盲犬為故事主軸，僅有少數提及與盲人的互動；《眼鏡公主》說明主角為近視，內容不符合障礙定義；《瑞奇的煩惱》(2001)、《愛生氣的安娜》(2004)、《只會唱歌的小孩》(2004)、《私人密件》(2010)、《風是什麼顏色?》(2013) 故事內容難以判斷或不符合障礙定義，且未明確指出障礙類別，故不列入研究樣本。

(2) 主題探討失智症：《失憶的爺爺》(2017)、《奶奶慢慢忘記我了》(2007)、《我的奶奶不一樣》(2006)、《叔公忘記了》(2001)。

(3) 屬於特殊、異於常人的障礙狀態，非《特殊教育法》界定之障礙類別：《長腿的喬彬》(2010)、《斷嘴鳥》(2008)、《不要嘲笑我》(2004)、《瑞奇的煩惱》(2001)。

### 第三節 研究操作

#### 壹、分析架構的建構類目與定義

建構類目有以下九點原則：一、符合研究目的；二、反映研究問題；三、窮盡；四、互斥；五、獨立；六、單一分類原則；七、功能性；八、可操控性；九、合乎信度、效度。每一類目才能清楚界定，避免混淆與錯誤的歸類發生(王石番，1991)。

在各類目設計上，對於本研究根據文獻探討，並參考王維菁等人(2018)、張恒豪與王靜儀(2016)以及 Crawford(2016)的操作性定義並進一步修改，擬訂量化研究的分析類目，形成繪本的內容分析之操作架構為兩大類：繪本整體內容、身心障礙者形象。

所選用 Crawford(2016)參照並修改 Menchetti et al.(2011)的編碼表。本研究各類目定義分述如下：

#### 一、繪本整體內容

##### (一)、基本資料

- (1) 書名、(2) 作者、(3) 繪者、(4) 譯者、(5) 出版社、(6) 出版年代、
- (7) 年齡：參考 Crawford(2016)與薛詩慧(2013)的標準，在此針對繪本中主要角色區分為兒童、青少年、成人、無法確定角色的年齡(動物、擬人化角色)、角色年齡在故事中有變化，共五項
- (8) 障礙描繪：依據教育部(2014)《特殊教育法》明定的十三項分類界定繪本中故事主要角色的障別。

##### (二)、繪本封面的外觀

為了解封面圖像所呈現的狀況，透過檢視繪本封面，針對吸引力以及對於障

礙者的形象的展現來檢視，本研究乃依據 Crawford (2016) 與 Menchetti et al. (2011) 共四點標準檢視。分別為：

- (1) 形式（格式）對兒童有吸引力；相對簡單而不過於複雜。
- (2) 插圖和圖像是寫實或適當的。
- (3) 圖像與形象顯現了明顯個性的障礙者。（他們不看起來很刻板，好像所有障礙者看起來都一樣。）

此項目的用意是要檢視繪本中的圖像與形象能夠凸顯主角作為障礙者的障礙樣貌，針對於障礙類別能夠被清楚辨識，此外作為障礙者仍然保有與常人的個人特質，從中能夠清晰顯露，障礙者不因其障礙狀態，而非單一、刻板的呈現出與眾不同、特別突出的個性。

- (4) 圖像與形象顯示障礙人物積極參與社會環境之中。

### (三)、內容描述

探討繪本內容對於身心障礙者的意象呈現，對於 Crawford (2016) 綜合多篇文獻參考 (Altieri, 2006; Beckett, Ellison, Barrett, & Shah, 2010; Brenna, 2008; Crawford, 2016; Dyches & Prater, 2005; Dyches, Prater, & Leininger, 2009; Golos et al., 2012; Golos & Moses, 2011; Hughes, 2012; Kendrick, 2004; Koc et al., 2010; Leininger, Dyches, Prater, & Heath, 2010; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006; Sotto & Ball, 2006; Worotyne, 2004; Yenika-Agbaw, 2011)，主要針對障礙者的描繪與呈現上，能夠可以充分展現障礙者的多重樣貌和性格特質，此外與他者互動上，也同樣呈現良好的關係，從主角內在自我的描繪到對於呈現外在環境與社會對於障礙者的對待狀態。以下共有十二項標準檢視分別為：

- (1) 當呈現障礙者人性特質同時，強調障礙者與常人一樣特質。

此部分強調障礙者的形象描繪，特別重視在自我表現與常人一樣的共同特質，會有其動機，圖像中呈現障礙者的特質，並非強調因障礙而產生的特質。

- (2) 障礙者具有生動多樣的特質，而非僅由他/她的障礙來定義。

主要針對障礙者的特質並非因障礙而界定自身能力表現、性格等表現，而具有多元樣貌的描繪，而非刻板、單一的性格或特質狀態的呈現。

(3) 角色接受障礙狀態的自己，但也會關注於他/她目前自己的能力。

(4) 在稱呼障礙本身時，有無障礙的人都使用恰當的詞彙。

(5) 角色之間存在積極的互動。

在此強調不分障礙者或非障礙者的角色，在故事中角色呈現上能夠積極的互動表現。

(6) 角色不是作為一個刻板印象的案例呈現。(例如：障礙者是暴力、可笑、負擔、可憐、受害、依賴、堅持不懈的教訓，障礙者的存在只是為了一個健全角色的發展等。)

這裡有兩層涵義，其一目的是要說明障礙者是可被治癒的對象，所以角色描繪過程中，呈現如何變成健康健常的常人，不論是透過醫療修護或是社會協助等方式，能夠成為與他人具有同樣能力；其二，若針對不可治癒的障礙者，其中要凸顯的是身體健常者的角色發展上在對待障礙者的態度。

(7) 有對角色正面的積極描繪。

(8) 角色被描繪為有自信且能夠自己做出決定。

(9) 大多數同伴都能接受了這個角色。

(10) 障礙者與一般角色之間，存在角色的平衡。(角色彼此是領導者，問題解決者，榜樣和英雄的角色，障礙者不僅扮演輔助角色或次要角色。)

(11) 障礙者的成長與變化為整個故事的主軸。

(12) 障礙者的角色能夠反應出各種族、族群、語言、生活方式或家庭結構的多樣性。

障礙者的角色會呈現、反應在各種不同狀態之下，而並非刻板的將特定障礙類別描繪於特定的社會身分等。

#### (四)、文學風格

為了瞭解繪本文學風格，在表達呈現角色的詞彙、真實性與易讀性，參考三篇文獻（Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006）並經修改其中一項標準項目 Person-first language is used appropriately (e.g. “a boy with an intellectual disability” instead of “the intellectually disabled boy”)此部分涉及語言文化上的差異性，語意表達上英文呈現出其重要表達所著重的重點，在於人的主體性受到重視，而非特別著重在障礙，在台灣並沒有用詞上面的變化，因此刪除此項目的評估。

以下共有六項標準檢視。分別為：

(1) 用來描述角色和場景設定的詞彙是適當的。

(2) 語言/詞彙適合兒童淺白/適當的詞彙。

內容呈現上，用語呈現能夠以淺顯易懂的語彙，而非以抽象詞彙說明故事內容。在台灣符合兒童文學中淺語的藝術，能透過使用兒童目前能夠掌握的言語，貼切於日常生活的言語描繪（林良，2000，頁 32）。換言之，文字內容並非是重複疊字的使用，使內容幼稚化，或是使用生澀難懂的字彙、形容詞、專有名詞。

(3) 描繪障礙者的敘事和對話適合讀者的年齡。

(4) 描述內容提供豐富多彩的圖像而不會冗長文字。

(5) 角色之間的對話是真實的。

(6) 前面 3-5 頁，能引起人們的興趣。

#### (五)、內容情節

探討繪本內容對於身心障礙者的意象呈現，綜合多篇文獻參考（Crawford, 2016; Leininger et al., 2010; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006; Wopperer, 2011）共有六項標準檢視。分別為：

(1) 障礙者在故事情節中扮演重要角色。

(2) 角色的障礙在整個情節中會自然顯露出來。

- (3) 情節凸顯角色的能力（不僅僅是障礙）。
- (4) 情節是寫實的/可信的（例如，障礙角色不被描繪成超級英雄，角色沒有被治癒，父母不是聖人等等）。
- (5) 故事情節呈現障礙者與一般人有相似的生活經歷（例如：類似的衝突，類似的目標，類似的喜好等）。
- (6) 整個情節都夠充分提供有關障礙的精準訊息。
- (7) 障礙者的角色在故事中有良好展開。（非單面向的呈現）
- (8) 有趣的情節貫穿故事全文。
- (9) 對話和行動被用來展開情節。
- (10) 恰當地使用幽默（非嘲笑）。
- (11) 情節進展按時間順序進行。
- (12) 故事並非著環繞在角色的障礙上面，如果所有角色是一般人，也會出現相同的故事。

#### **(六)、情境設定**

欲了解繪本內容整體的情境設定，參考三篇文獻（Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006）共有三項標準檢視。分別為：

- (1) 該故事情境能夠讓障礙者融入社會之中（學校、工作、娛樂）。
- (2) 對障礙者生活相關的措施與實務有所描述。
- (3) 對於生活在不同時空下的障礙者，不論過去或現在的社會都能有精確的觀點。

#### **(七)、主題**

為了瞭解主題內容的呈現，因此參考多篇文獻（Beckett et al., 2010; Crawford, 2016; D. B. Golos & Moses, 2011; Hughes, 2012; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006）共有四項標準檢視。分別為：

- (1) 該主題教導了與障礙者互動的寶貴經驗。
- (2) 該主題糾正了關於障礙者的刻板印象或神話。
- (3) 主題是熟悉的且吸引孩子（交朋友，兄弟姐妹衝突，學校問題等）
- (4) 這個故事促進了社會模式的障礙觀點。（障礙被視為社會限制的產物，而不是應通過醫療干預糾正的生物問題。）

## (八)、觀點

檢視繪本角色的敘事觀點，因此參考四篇文獻(林素珍, 2003; Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006) 共有一項標準檢視。分別為：

- (1) 從障礙者角度出發來書寫，不論以第一人稱或第三人稱的形式。

## 二、身心障礙者形象

在 Colin Barnes 分類形象的基礎上，本研究同時參照台灣目前所運用其分類的研究，修改並整理出障礙者形象類目包含：可憐的形象、無助/需要受到協助、是受暴力對象、超克障礙者、嘲諷的對象、無法充分參與社群生活、障礙者是負擔、正常化的。

將「可憐的」與「需要受到協助」兩者的區分，在於障礙者在常人社會中的不受重視以及以慈善觀點的上對下互動關係，此外也區分出「需特殊協助，但不是憐憫」有別於慈善觀點，而「障礙者是負擔」的形象，常因為社會或家庭忽略了障礙者的處境，將障礙者視之為負擔，因此增加了「社會負擔」與「家庭負擔」形象(王維菁等人, 2018; 張恒豪、王靜儀, 2016)。「超克障礙者」與「積極面對生活」(樂觀、不屈服等)的差異在於前者強調障礙者超越常人的成就，後者著重努力不懈的奮鬥形象，而進行區分(張恒豪、王靜儀, 2016)。因此共有十項標準檢視，分別為：

- (1) 可憐的形象
- (2) 無助/需要受到協助



- (3) 需特殊協助，但不是憐憫
- (4) 是受暴力對象
- (5) 超克障礙者
- (6) 積極面對生活
- (7) 嘲諷的對象
- (8) 無法充分參與社群生活
- (9) 社會、家庭負擔
- (10) 正常化的

本研究將兩大研究核心概念整合，將以內容分析進行討論，以下為本研究之架構圖：

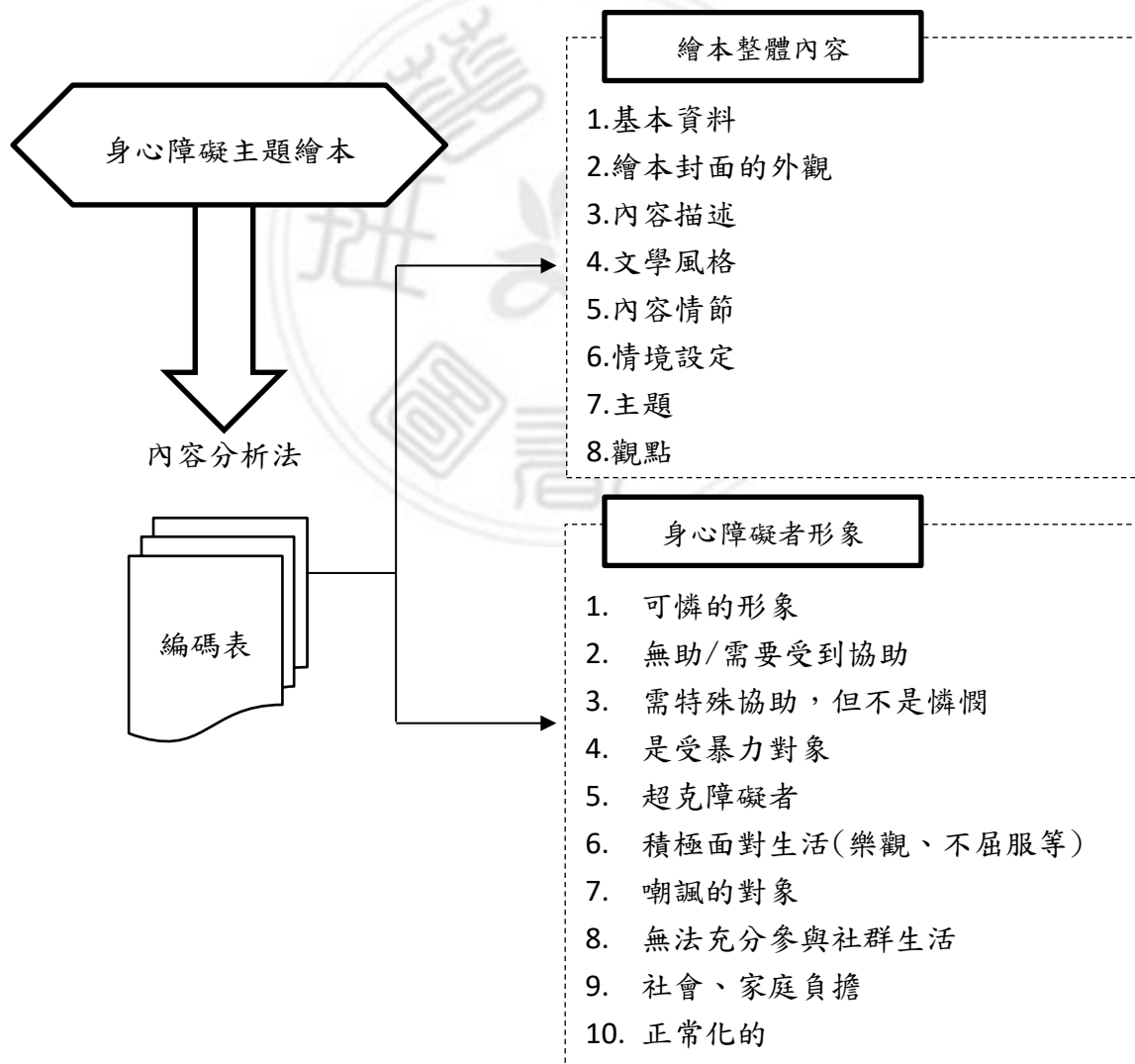


圖 3-3-1 本研究架構圖

### 三、分析單位

從 Crawford (2016) 所修改的的類目，主要是針對繪本整體內容進行評估，其標準則以整體繪本進行，從繪本封面、內容描述與情節、文學風格甚至是對於障礙主角的情境狀態來全面檢視，意義在於透過此類目架構的分析，來判斷以障礙為主題的繪本，在呈現障礙者的樣貌是否貼切且真實符合現實情境中的障礙者處境，而非經過修飾、美化，甚至是以常人觀點的視角來剖析理解障礙者。

對於身心障礙者的形象分析，由於研究分析繪本內容的文字段落清楚，且圖片為完整呈現的圖像，因此本研究在形象類目的分析單位，文字部分為「段」，圖片則為「幅」進行計算次數，其意義透過計算繪本中圖像與文字呈現的次數，瞭解繪本中各障礙類別的障礙所呈現的差異性，同時在整體障礙者的呈現，社會常賦予障礙者何種形象的描繪。

### 四、評估方法上的信效度檢視限制

由於本研究並沒有重新設計編定類目，而是藉由參考並修改其他領域的研究類目架構來評估繪本，檢視繪本中角色所呈現的形象，由於時間與人力限制，編碼過程也因此沒有再由社會科學相關領域背景的相關人員來擔任編碼員，進行 Kappa 一致性係數統計，了解各類目的相互信度，雖然評估項目上的判斷雖然顯得主觀且未經信度檢驗，但內容分析評分表在過去相關研究的發表討論，皆具有相當程度上的品質進行內容分析的討論。本研究效度採專家效度，邀請並諮詢兩位教授，分別為社會學研究所教授與南華大學應用社會學系教授，審查類目。

### 五、資料分析

#### (一)、量的分析

本研究量的分析，配合內容分析評分表分別進行「繪本整體內容」與「身心障礙者形象」的計算，前者是針對繪本整體性的計算，需要有符合之中的標準才算，如果有符合內容分析評分表的標準，為勾選「是」、「否」、「不確定或混合」

和「不適用」，進行計算評分，「是」為一分、「否」為扣一分、「不確定或混合」和「不適用」二者則不計算分數；後者就會先將研究文本標示頁碼，以完整詞句與圖片作為分析單位，並利用次數分配和百分比統計量化，分析形象類目在繪本中的分布概況與趨勢。

## (二)、質的分析

質的分析是將身心障礙者為主題的繪本內容，透過批判論述分析，除了描述繪本內容中的文字敘述與身心障礙者的圖像呈現，其次詮釋圖像與文字在之中傳達的意涵並推論其因果關係，最後進一步解釋繪本中身心障礙者的特質、情節衝突、敘事觀點在社會脈絡下的意涵。



## 第四節 研究期程

本研究設計實施程序分為三個階段、七個步驟，分述如下：

### 一、準備階段（2018 年 10 月~2019 年 2 月）

準備階段分為四個步驟：

- （一）決定研究題目：參考教科書和圖畫書內容分析研究相關資料，評估特殊教育與身心障礙主題研究現況決定本研究題目和方向。
- （二）蒐集文獻：蒐集關於圖畫書、內容分析、身心障礙者相關文獻，支持本研究題目的重要性。
- （三）編製內容分析評分表：根據研究目的和問題，透過專家討論，編製合適的內容分析評分表以身心障礙類別做分類，統計出版比例。再以文獻探討做分析單位和類目之設計。

### 二、進行階段（2019 年 2 月~2019 年 3 月）

進行階段分為兩個步驟：

- （一）繪本取樣：以關鍵字和相關研究書籍等方式大量蒐集符合本研究標準之相關繪本。
- （二）繪本類目登錄：將繪本建立資料、書目編代碼、整理作者訊息與了解背景。

### 三、分析階段（2019 年 4 月~2015 年 5 月）

分析階段分為兩個步驟：

- （一）資料統計與分析：文字部分為「段」，圖片則為「幅」進行量化方式歸納統計結果，檢視繪本的內容是否有偏見或意識型態，再以批判論述分析做解釋和推論與現實出版情形之關係。
- （二）結果討論：根據結果和相關研究做比較、解釋和推論本研究之限制和建議。

綜合上述準備階段、進行階段和分析階段的步驟，整理出研究流程圖，見圖 4-1。

研究步驟圖示如下：

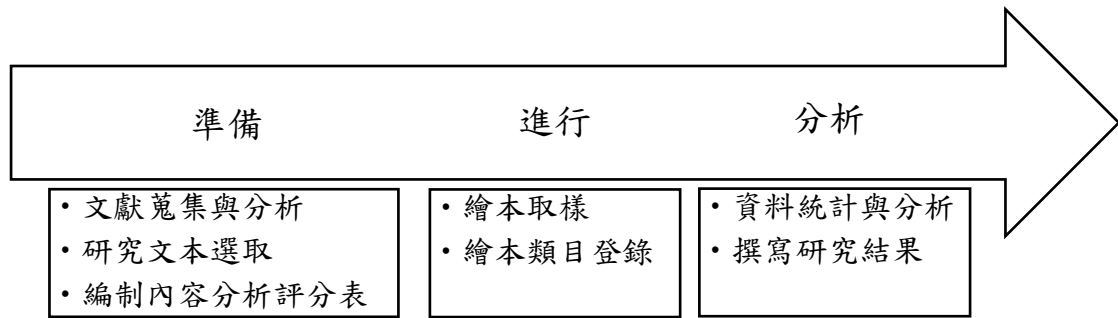


圖 3-4-1 研究步驟圖（本研究整理）



## 第四章 研究結果與討論

本研究旨在探討身心障礙者為主題的繪本中，圖像與文字的呈現狀況。本章共分成六節：第一節討論繪本出版型態；第二節身心障礙者障類比例統計；第三節則針對內容分析評估標準與身心障礙者形象統計；第四節對於繪本中的身心障礙者人物意象分析與文化意涵。

### 第一節 繪本出版型態

本研究針對繪本中有明顯標示出明確的障礙類別的角色，研究故事中的角色意象分析。在蒐集繪本過程中發現，國內出版的身心障礙者的繪本包含有針對以身心障礙者為主角，以第一人稱或第三人稱的形式描繪，或是故事中透過特殊、異於常人的外表或特徵，強調在社會中所造成的限制與障礙，進而藉此展現並倡導社會的包容與友善，內容描繪障礙狀態的異質性高，而並不會僅著重於單一障礙類別的討論，呈現上認定繪本主角障礙類別，常需透過書籍內容、簡介說明或書末的對於作者介紹的附錄進一步瞭解創作動機與理念。

經本研究篩選之後，採納繪本總數共計 48 本，分別有 18 本本土作者所創作出版的繪本與 30 本翻譯作品進行分析。其中台灣出版繪本中巴巴文化出版社的等待天使系列，共四本皆由文字作者劉彥青創作的繪本，透過《弟弟的世界》、《啄木鳥女孩》、《亞斯的國王新衣》、《青蛙小王子》之中描繪自閉症、腦性麻痺、亞斯伯格與妥瑞氏症的主角，試圖傳遞讓大眾了解到孩子的多元特質以及社會的包容與接納。另外，飛寶文化出版社的融合教育繪本，透過《多娜和綠色的鳥》、《長腿的喬彬》、《小男孩失蹤了!》三本描述視覺障礙、異於常人的外表特徵與智能障礙，來藉此寫實描繪之中主角的特徵，讓社會大眾重新思考並理解身障者的處境，也同時肯定身障者的生命價值，透過繪本中的故事傳遞融合教育與生命教育的價值觀，另外也有出版給大人小孩都能認識的故事書《十人十色的小青蛙——理解需要特別對待的孩子們》，介紹自閉症兒童的心理與行為模式，進一步認識孩子。

衛生福利部社會及家庭署於 2018 年出版《希兒與皮帝的神奇之旅》、《每一個都要到》兩本繪本，強調透過認識身心障者的不同需求，建立兒童對於身障者的同理心，也透過以身心障礙者權利公約（CRPD）的精神創作出版，描述鐘樓怪人如果生活在當今世界的狀況，以及肢體障礙者可以在學校或社會情境中，如何透過資源的介入以及友善環境的打造，從無障礙公車等設施的提供，使肢體障礙者不因自身障礙而導致社會互動上的排除與不方便。相較於民間出版社所出版的繪本，社會福利機構包含政府單位所出版的繪本數量明顯比例偏低，占本研究中台灣繪本作家出版的數量比例約 22% (n=4)，但若依照出版年份檢視身心障礙的繪本出版狀態，可發現近年來社會福利機構，包含政府單位有積極參與出版並推廣障礙相關的觀念與精神，而台灣國內翻譯的繪本作品，可發現近年來出版的故事內容並不僅侷限在著重角色的障礙狀態，更包含自身的多元豐富的特質、其他的能力與榮耀成就的呈現。

字畝文化出版社於 2019 年出版「不簡單女孩」系列，之中《用圖像思考的女孩》以動物科學家天寶·葛蘭汀為故事，強調自身的與眾不同和社會的格格不入，但透過適當引導與激發，在主角母親的耐心鼓勵和陪伴之下，因對喜歡動物進而發展出終生興趣成為志業，改善美國畜牧業技術，成為傑出女科學家，同時也為自閉症患者發聲。此系列繪本出版主題主軸著重女性科學家在社會上的成就，透過傳記的描繪與呈現，淺顯易懂的介紹讓讀者認識主角在一個社會環境的不友善的狀態下，如何克服貧困、種族歧視和性別不平等，相對於故事中主角的障礙狀態，並非是主角成長的阻礙，需針對病理來進行醫療矯治，而是強調自身能力的特殊性，藉由適當的環境引導，加上透過從小媽媽的鼓勵與自我努力，在美國社會達到社會地位與成就的激勵故事。

小結：針對繪本出版型態，透過本研究蒐集的文本觀察發現，多數以零星單獨出版，特別著重障礙狀態的描繪，而近年來系列出版的繪本，不單僅針對障礙狀態進行描繪，反而更為著重主角的其它特質與優點，而非僅侷限於身心障礙的樣態描述。

## 第二節 身心障礙者的障別比例統計

本研究所選用的 48 本繪本，根據教育部（2014）於《特殊教育法》定義的十三個障礙類別分類，分析的繪本中採用身心障礙角色的類別分析其比例。本節分兩個部分，一為分析台灣繪本作品出版數量數據比較，再以台灣作家創作出版與翻譯國外作品出版探討其比例，最後針對年份比較，本研究以下分別敘述。

### 一、台灣繪本作品中主要角色採用身心障礙類別比例

有關描繪身心障礙者的繪本，經本研究整理共計 48 本，茲將各障礙類別之相關內容整理如表 4-2-1 與圖 4-2-1。

表 4-2-1  
各身心障礙類別繪本比例

障礙類別	本土作家 出版數量	序 位	國外翻譯作品 出版數量	序 位	總數	序 位
智能障礙	n=2, 11.1%		n=5, 16.7%	1	n=7, 14.6%	1
視覺障礙	n=2.2, 12.2%	3	n=2, 6.7%		n=4.2, 8.8%	
聽覺障礙	n=3, 16.7%	1	n=3, 10.0%	3	n=6, 12.5%	3
語言障礙	n=0.5, 2.8%		n=2, 6.7%		n=2.5, 5.5%	
肢體障礙	n=2.4, 13.3%	2	n=4, 13.3%	2	n=6.4, 13.3%	2
腦性麻痺	n=1.7, 9.4%		n=0, 0%		n=1.7, 3.5%	
身體病弱	n=2.2, 12.2%	3	n=1, 3.3%		n=3.2, 6.7%	
情緒行為障礙	n=2, 11.1%		n=2, 6.7%		n=4.0, 8.3%	
學習障礙	n=0, 0%		n=3, 10.0%	2	n=3.0, 6.3%	
多重障礙	n=0, 0%		n=1, 3.3%		n=1.0, 2.1%	
自閉症	n=2, 11.1%		n=5, 16.7%	1	n=7.0, 14.6%	1
發展遲緩	n=0, 0%		n=2, 6.7%		n=2.0, 4.2%	
總計	n=18, 100%		n=30, 100%		n=48, 100%	

註：一本繪本中若含有兩個障礙類別的故事主題，則以半本（0.5）本記作，以此類推。



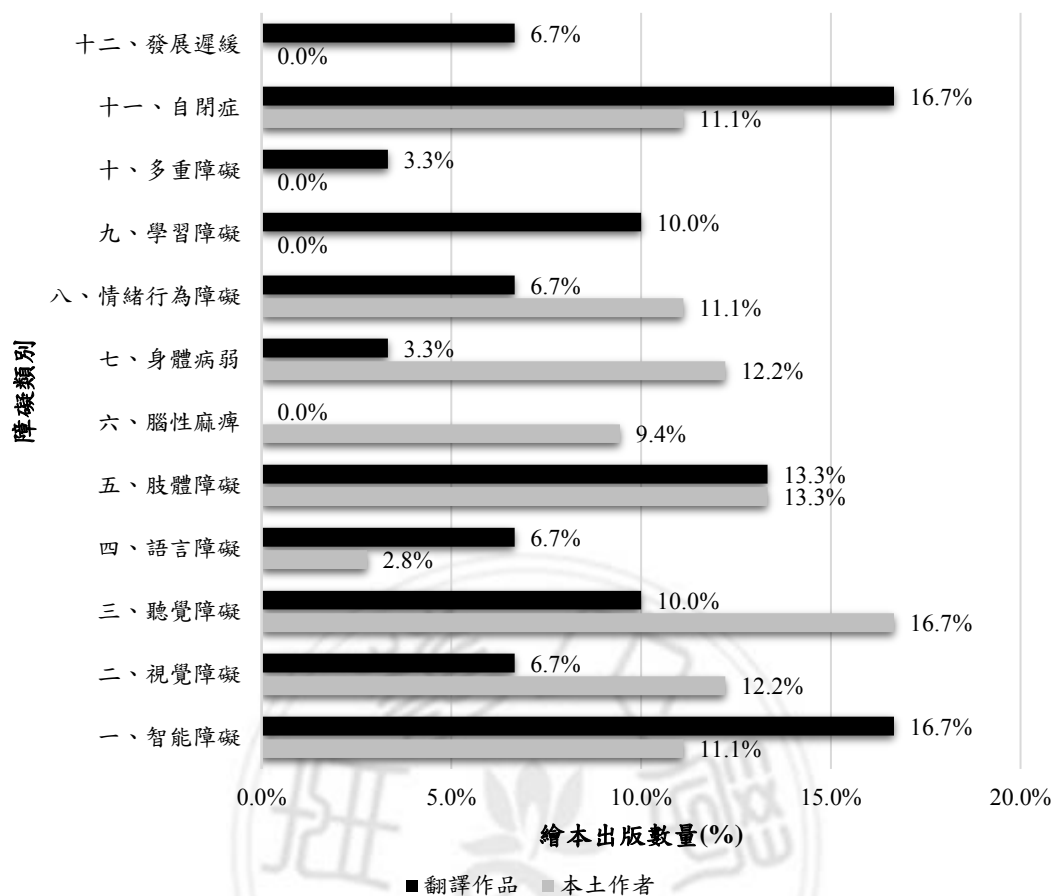


圖 4-2-1 本土與翻譯繪本的身心障礙類別比例

由表 4-2-1 與圖 4-2-1 可知，其中針對選用的繪本，所採用的身心障礙類別比例，以智能障礙和自閉症為最多占 14.6% (n=7)；其次是肢體障礙占 13.8% (n=6.6) 和聽覺障礙占 12.5% (n=6)。若再區分台灣國內作家出版與國外翻譯作品出版數量進行比較，可發現台灣國內作家出版以聽覺障礙為最多占 16.7% (n=3)，其次是肢體障礙占 14.4% (n=2.6) 和視覺障礙與身體病弱占 11.1% (n=2)；而國外翻譯出版作品可發現智能障礙和自閉症為最多占 16.7% (n=5)，其次是肢體障礙 13.3% (n=4) 和學習障礙占 10.0% (n=3)。

此結果顯示身心障礙者為主題的繪本中，以國外翻譯出版為占多數，且比例上與張芷育 (2007) 研究 27 本以身心障礙者為主題的繪本，之中同樣採用《特殊教育法》之身心障礙類別所統計的比例，與本研究統計結果以智能障礙同樣為

相同占最多數，而相異部分在於本研究統計發現自閉症也同樣佔有一定比例，其次是肢體障礙與聽覺障礙，可見台灣繪本的出版，在針對角色採用身心障礙者的狀況也有注重其他障礙類型的趨勢。

本研究針對障礙類別比例的結果討論與相關研究進行比較。蘇峰山、張恆豪（2009）、李翠玲（2011）透過教科書進行內容分析統計所指出的障別比例，以肢體障礙比例為主，而黃上育（2006）則指出智能障礙的比例為最多（34.4%）。二者研究結果相異於本研究，教科書的研究指出在聽覺障礙與視覺障礙比例僅次於智能障礙和肢體障礙（李翠玲，2011；張恆豪、蘇峰山，2009；黃上育，2006），相較於本研究繪本中障礙類別比例，以聽覺障礙與肢體障礙為次之於智能障礙和自閉症；其二為張恆豪和蘇峰山（2009）指出 1993 年後開始有智能障礙和學習障礙出現在教科書，而以身心障礙者為主題的繪本出版則在 1996 年以後才開始有智能障礙和學習障礙相關描繪身心障礙者繪本的出版，時間較晚於教科書。

此外，腦性麻痺在 2013 年才獨立成為一類，故較早期的相關研究則將其規類於肢體障礙或是身體病弱的類別上，使得較少有腦性麻痺的研究比較比例多寡，而在本研究中也只占研究繪本總數量比例的 3.1% (n=1.5)，且皆以台灣作者的創作為主。其次李翠玲（2011）指出教科書中缺乏自閉症、發展遲緩的結果與本研究結果顯示相同處在於發展遲緩的出版數量比例偏低；相異處則在於自閉症占本研究繪本總數量比例的 14.6% (n=7)。其原因針對發展遲緩的繪本，主要在於其定義上是針對零到六歲的兒童為對象，而本研究在針對其障礙類別的角色，則是以擬人化的角色為主，缺乏以人為主角的描繪，其次，其障礙類別屬於隱性障礙，在故事內容的呈現上，難以直接透過圖像描繪呈現，需透過與同儕互動過程中凸顯能力表現上的落差。

此外，本研究再以張芷育（2015）分類顯性、隱性障礙類別分析。茲將顯性與隱性障礙類別整理如表 4-2-2。

表 4-2-2 台灣繪本出版顯性與隱性的障礙類別比例

性質	障礙類別	台灣出版繪本數量	排序	總百分比
顯性障礙	智能障礙	n=7,14.6%	1	66.6%
	視覺障礙	n=4.2,8.8%		
	肢體障礙	n=6.4,13.3%	2	
	腦性麻痺	n=1.7,3.5%		
	身體病弱	n=3.2,6.7%		
	語言障礙	n=2.5,5.2%		
	聽覺障礙	n=6,12.5%	3	
	多重障礙	n=1,2.1%		
隱性障礙	情緒行為障礙	n=4,8.3%		33.4%
	發展遲緩	n=2,4.2%		
	學習障礙	n=3,6.3%		
	自閉症	n=7,14.6%	1	
總計		n=48,100%		100%

註：一本繪本中若含有兩個障礙類別的故事主題，則以半本（0.5）本記作，以此類推。

由表 4-2-2 中發現所選用 48 本以身心障礙者為主題之繪本，採用的身心障礙類別比例以智能障礙為最多（n=7,14.6%）；其次為肢體障礙（n=6.4,13.3%）與聽覺障礙（n=6,12.5%）；多重障礙最少（n=1,2.1%）。其中顯性與隱性障礙類別分析發現，以顯性障礙比隱性障礙多，多將近 2 倍。此結果顯示身心障礙者為主題之繪本中以顯性障礙居多，與張芷育（2015）和余亞珊（2007）研究繪本中所描繪的身心障礙者障礙類別結果相同。同時也表示台灣國內在繪本出版上，各障礙類別的比例權重比例不均衡。以顯性障礙與隱性障礙比例顯示身心障礙為主題的繪本中，隱性障礙的繪本出版並沒有受到重視，然而在本研究整理發現，描述自閉症的繪本在出版上有逐漸受到重視的趨勢。

## 二、繪本主要角色障礙類別比例與實際人口數比較

教育部(2019a、2019b)針對身心障礙學生人數年度統計，整理如表 4-2-3 與圖 4-2-2。

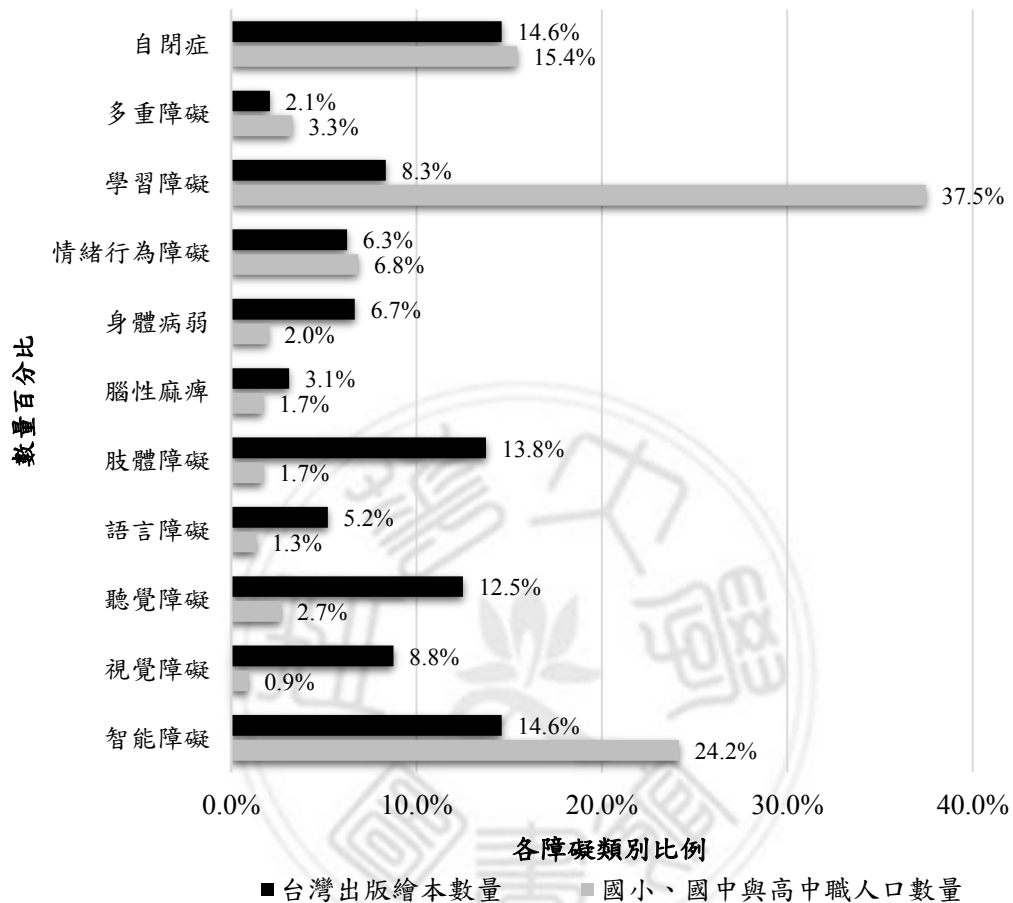


圖 4-2-2 台灣繪本出版與特殊教育學生人口分布比較

表 4-2-3

台灣繪本出版與特殊教育學生人口分布比較

障礙類別	台灣出版繪本數量	國小、國中與高中職總人口數量
智能障礙	n=7,14.6%	n=22212,24.2%
視覺障礙	n=4.2,8.8%	n=860,0.9%
聽覺障礙	n=6,12.5%	n=2490,2.7%
語言障礙	n=2.5,5.2%	n=1229,1.3%
肢體障礙	n=6.4,13.3%	n=1592,1.7%
腦性麻痺	n=1.7,3.5%	n=2370,1.7%
身體病弱	n=3.2,6.7%	n=1855,2.0%
情緒行為障礙	n=4,8.3%	n=6298,6.8%
學習障礙	n=3,6.3%	n=34467,37.5%
多重障礙	n=1,2.1%	n=3040,3.3%
自閉症	n=7,14.6%	n=14193,15.4%

備註：繪本中若含有兩個障礙類別的故事主題，則以半本（0.5）本記作，以此類推。

由表 4-2-3 與圖 4-2-1 顯示，首先相較於本研究繪本數量比例統計相同處在於自閉症、情緒行為障礙比例趨於相同比例；相異處則在於學習障礙與智能障礙比例上的落差懸殊，代表其學生比例數高但接觸其障別繪本的比例卻相對較為匱乏；其次肢體障礙與聽覺障礙反而在繪本出版上相較於人口比例偏高，表示在障礙類別分布比較裡，並非是主要比例的障礙類別，但因為由於肢體障礙是外顯性障礙，在描繪故事內容容易取材，且對於障礙者的外表描繪較為能凸顯議題的訴求，包含行動上的不方便，以及常人對於障礙者的不瞭解，也因此故事描繪中的障礙意象會以肢體障礙與聽覺障礙為主，而聽覺障礙則是因為聽人不解聾人的處境狀態，較為容易展現其障礙特質與議題討論，也就是針對障礙所造成的困境。

但就現實的特殊教育情境中，學習障礙占總人口比為最多，但相關繪本數量的出版卻相對偏低，原因是因為此障礙類別屬於隱性障礙，較難在繪本故事的描繪中，透過劇情呈現障礙者的形象，且以本研究所蒐集的繪本發現故事情節都著重主角在學校情境中，學習障礙因為閱讀而導致在比起一般的孩童學習能力上落

後、跟不上學習進度而受到嘲笑，得需要付出更多時間和老師的關懷與同理，才能夠使障礙者回歸班級情境中。其次，是智能障礙在繪本出版與人口比例上，相差將近 1.65 倍。表示一般學生所接觸的相對機會高，而繪本出版的比例凸顯對於學習障礙與智能障礙相關繪本出版的不足。



### 三、主要角色的人物分佈與障礙類別

本研究從 48 本繪本中，針對 53 個故事的障礙者為主要角色人物，茲將各年齡主要角色人物統計整理如表 4-2-4。

**表 4-2-4**  
**主要角色人物統計**

障礙類別	年齡			角色年齡在 故事中有變 化	角色總數
	兒童	成人	無法確定角 色的年齡 (動物、擬 人化角色)		
智能障礙	7	0	0	0	7
視覺障礙	1	2	2	0	5
聽覺障礙	5	0	1	0	6
語言障礙	2	0	1	0	3
肢體障礙	5	1	1	1	8
腦性麻痺	2	0	1	0	3
身體病弱	3	0	1	0	4
情緒行為障礙	3	0	1	0	4
學習障礙	3	0	0	0	3
多重障礙	0	1	0	0	1
自閉症	6	0	1	0	7
發展遲緩	0	0	2	0	2
<b>總和</b>	<b>35</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>53</b>

由表 4-2-4 區辨角色年齡進行統計比較，發現描繪身心障礙為主題的繪本，角色人物創作大多以零至十八歲的兒童為主 (n = 35,66%)，其次是在某些情況下因為角色是動物，或者是擬人化的角色 (n=11,20.7%)，因為在無法確定角色的年齡的情況下，獨立一類統計。最後則是成人角色 (n = 4,7.5%) 與其中角色從童年到成年的角色 (n=1,1.8%)。結果發現，身心障礙主題繪本創作的角色主要以兒童和擬人化的角色為主，兩者加總將近占八成比例，主要原因是因為預設讀者是給兒童閱讀，尤其擬人化的角色，能藉此吸引孩童目光，進而傳遞相關價值觀。

小結：綜合本節討論，以量化分析結果發現，身心障礙者為主題的繪本，其中障礙類別比例在台灣繪本出版數量，在比例上以智能障礙和自閉症的描繪占最多，若與目前特殊教育人口數相較，明顯缺乏對於學習障礙與智能障礙的繪本。主要角色人物呈現上，也以兒童角色為主做為預設對象的讀者。





### 第三節 內容分析評估標準項目與身心障礙者形象統計

#### 一、繪本高低分排名比較

依據本研究之分析，茲將 48 本繪本之類目分析結果整理如附錄一與附錄二，並歸納與討論繪本中再現身心障礙者意象，透過採用 Crawford (2016) 的評估標準檢視繪本，藉此判斷文本在呈現障礙者的描述品質，其中所得知的分數依照此高低排名順序，分別列出排名前、後五名的書目，整理出下表 4-3-1 與表 4-3-2。

表 4-3-1  
評分前五名的繪本

排名	出版年份	障別	本土/翻譯出版	故事主角年齡	繪本書名	文/圖作者是否經歷障礙經驗?	得分
1	2019	聽	本土出版	兒童	除了聽，他們沒有什麼做不到！	無	42
2	2014	學	翻譯出版	兒童	胡森討厭上學	有	41
2	2008	學	翻譯出版	兒童	謝謝您，福柯老師！	有	41
2	2010	智	翻譯出版	兒童	小男孩失蹤了！	無	41
2	2002	智	翻譯出版	兒童	誰是蘿蕾特？	無	41
2	2013	情	翻譯出版	無	薛利，停不下來的小烏龜	無	41
2	2018	肢	本土出版	無	公雞不見了	無	41
2	2018	自	翻譯出版	兒童	鈴乃的腦袋瓜	無	41
2	2016	自	翻譯出版	兒童	不一樣沒關係，我們還是好朋友	無	41
3	2008	聽	翻譯出版	兒童	聽不見的音樂會	無	40
3	2010	學	翻譯出版	兒童	特別的凱瑟琳	無	40
3	2004	肢	翻譯出版	兒童	輪椅是我的腳	有(文)	40
4	1998	聽	翻譯出版	兒童	我的妹妹聽不見	無	39
4	2014	聽	翻譯出版	兒童	聽不見的聲音	無	39
4	2011	情	翻譯出版	兒童	莉朵老師的禮物	有(文)	39
4	2002	語	翻譯出版	無	查克 笨！	無	39
4	2008	視	翻譯出版	兒童	多娜和綠色的鳥	無	39
4	2018	肢	本土出版	兒童	每一個都要到	無	39
4	2001	肢	翻譯出版	兒童	珊珊	無	39
4	2016	多	翻譯出版	成人	海倫·凱勒的心視界	無	39
5	2015	聽	本土出版	無	莎莎聽不見	無	38
5	1998	視	翻譯出版	成人	跟著爺爺看	無	38
5	2001	肢	翻譯出版	角	乙武的禮物	無	38

(續下頁)

排名	出版年份	障別	本土/翻譯出版	故事主角年齡	繪本書名	文/圖作者是否經歷障礙經驗?	得分
5	1991	身	翻譯出版	兒童	安安—和白血球作戰的男孩	無	38
5	2019	自	翻譯出版	角	用圖像思考的女孩	無	38

表 4-3-2  
評分後五名的繪本

排名	出版年份	障別	本土/翻譯出版	故事主角年齡	繪本書名	文/圖作者是否經歷障礙經驗?	得分
1	2003	身肢視	本土出版	成人	城市睡美人	有(文)	-13
2	2008	自	翻譯出版	兒童	小畢的故事	無	2
3	2005	智	本土出版	兒童	受傷的天使	無	6
4	1999	發	翻譯出版	無	阿虎開竅了	無	16
5	2000	情	本土出版	兒童	愛闖禍的小天使	無	17

經本研究統計由表 4-3-1 得知，共有 25 本位居評分前五名，占總數百分之五十二，其中障礙類別的占比以肢體障礙 (n=5) 和聽覺障礙 (n=4) 為主。本土創作出版與國外翻譯作品的比例，翻譯作品則占有 21 本，占總數百分之八十四，其原因主要除了在總數比例上的不平均，在作品故事整體內容評分標準檢視下，附錄五針對本土創作的繪本進行評分統計發現主要在內容描述與情境設定上符合項目標準的繪本數量偏低。

對於出版年份的早晚與評分得分的高低比較，與 Crawford (2016) 的研究一樣並非有顯著關係性。本研究所整理出版較為早期的繪本，有幾本甚至在評分上列於前五名之內，另外，由表 4-3-2 得知，對於排名倒數前五名的繪本，可發現其出版年份皆在相對於現在超過十年以上的時間。此外，倒數前五名的繪本共通點，其中《城市睡美人》、《小畢的故事》與《受傷的天使》內容描繪皆呈現出障礙者可憐、無助、無法充分參與社群生活的形象，且對於障礙者的內容描述也未呈現出障礙者其他能力或特質，僅對於障礙所造成的影響與負面互動的狀態進

行描述。

障礙類別在高分與低分的排名也沒有呈現出有著重於特定障別的趨勢。高分排名中，有智能障礙、聽覺障礙、肢體障礙、情緒行為障礙、學習障礙、多重障礙、自閉症共七項障礙類別，而最低分的排名，分別有智能障礙、情緒行為障礙、自閉症、發展遲緩、身體病弱、肢體障礙、視覺障礙共七項障礙類別。顯現出國內繪本出版上，對於各障別並非有特定偏重，顯示對於各種障礙類別的介紹有反映在繪本中對障礙者異質性的討論與想像，使身心功能不同的障礙者不再被視為是同一種人，或有相同特質、特徵的描繪。

本研究在整理繪本各項訊息時，也同時留意繪本的圖文創作者是否也同樣具有身心障礙經驗，對於在傳達障礙者意象等訊息可以提供精準且符合障礙者狀態的內容。藉由作者個人障礙的生活經驗或是與障礙者的合作，形成在文本中的角色人物能具有障礙者觀點，在書籍內頁或是網站相關簡介中，瞭解繪本作者與繪者的相關背景，發現到能有助於在創作上，展現符合障礙人物的視角與觀點（Konrad et al., 2007; Myers & Bersani, 2008）。Crawford（2016）發現繪本得分最高的作品，作者或繪者對於障礙經驗與自身有直接關聯，而最低得分的繪本，製作上則只有半數由具有相關背景的个人製作。但本研究對於在障礙經驗的作者在創作上，文字或繪圖作者是否有經歷障礙經驗的項目，並沒有發現此部分有其顯著差別。對此，本研究發現創作者的觀點若能抱持以符合障礙者視角的創作，並同理其情境、需求，其描繪的繪本作品也同樣能在評分中獲得高分。在本統計得分最高分的繪本，《除了聽，他們沒有什麼做不到！》在書末附錄作者的話當中，作者也表明創作理念，並說明：

撰寫這個故事時，在參閱的資料中深深觸動我的，是聽障者正向積極的態度，因此我選擇採用第三人稱的視角陳述故事，更能夠以反差對照、正向增強的方式，傳達聽人（王品冠）眼中的聽障生同學（林曉文），並沒有受限於自身的聽覺障礙，在生活和學習上積極與樂觀的態度（粘忘凡，2019）。

作者能從聽人觀點與視角出發，理解聾人的障礙狀態之外，並從其角度觀點闡述與障礙者的互動經驗與實務描述，而不單只是常人刻板印象的描繪。同樣在《鈴乃的腦袋瓜》副標題就清楚說明是「媽媽代替自閉症的鈴乃寫給大家的信」，透過大人用淺顯易懂的口吻，清楚說明障礙者的行為表徵同時，也釐清障礙者的疾病成因，進而提供讀者面對障礙者的互動方式，來同理障礙者的處境。

得分高的繪本作品，在各類目標準檢視下，整體表現出對於障礙者的特質描繪是正面且展現其豐富、多樣的特質，並不只侷限在障礙者的困境、悲慘情境的描繪，障礙者個人能力不因障礙來藉此凸顯超克障礙者的形象，除了接受障礙狀態的自己，同時也展現出與常人一樣的特質，能夠有自我決定以及積極的行動，而非被動、需要受到協助，甚至被視之為是社會負擔或被社會排除的對象。其中像是《海倫·凱勒的心視界》、《乙武的禮物》、《珊珊》、《聽不見的音樂會》、《跟著爺爺看》、《莎莎聽不見》、《多娜和綠色的鳥》、《輪椅是我的腳》與《除了聽，他們沒有什麼做不到！》都正向展現障礙者自身與常人同樣的特質與長處。而《用圖像思考的女孩》主角在故事中的描繪，雖然與他人互動格格不入，但不因異於常人的行為表現，而被視為是能力的缺陷，而是透過適當的引導與協助，發展出與眾不同的思考方式和才能，在當時不友善的時空背景下，做為障礙者與女性的雙重身分，依然能夠上大學取得學位，並成為演說家。《誰是蘿蕾特？》在故事中描繪唐氏症的主角能夠到附近小學上課，雖然受到其他家長的抗議，認為會耽誤學習進度，但主角在其他表現上並非完全落後於其他人，反而對此改變同儕對於主角的看法。上述在這些繪本中，障礙者並非成為繪本中與一般人不一樣的「他者」，換言之，繪本的創作題材，更顯露出個別差異性與多元面貌，而非刻板、單一的形象。

另一部分，是障礙者在獲得特殊協助之下得到改善，能夠使自身能力獲得發揮，像是《胡森討厭上學》、《謝謝您，福柯老師！》、《查克 笨！》、《謝謝您，福柯老師！》、《薛利，停不下來的小烏龜》。以及對於障礙者的關懷，像是《小男孩失蹤了！》、《不一樣沒關係，我們還是好朋友》、《特別的凱瑟琳》、《我的妹妹

聽不見》、《聽不見的聲音》。對於精準傳達障礙訊息內容，像是《安安—和白血球作戰的男孩》、《鈴乃的腦袋瓜》。

此外，在繪本中也試圖積極推廣障礙者權利。像是《每一個都要到》、《公雞不見了》在強調障礙者權利公約的精神下，個人除了有輔具的協助之外，也強調障礙者在社會環境友善的狀態下，根據障礙者具體需求，給予適當調整和修改，確保障礙者與其他人能享有基本自由，展現合理調整(Reasonable Accommodation)障礙者的態度，對於無障礙設施的提供與協助也展現出對於通用設計的理念，讓所有人都可以搭乘交通工具以及使用設施。

若依照各障礙類別檢視各繪本的評分高低，

## 二、本土創作繪本在內容分析標準的評分

在附錄五針對本土創作繪本在內容分析標準的評分上，發現在繪本封面外觀上，對於圖像與形象的展現，對於「圖像與形象顯示障礙人物積極參與社會環境之中」的描繪，有 13 本 (72.2%) 符合此標準，數量偏低的主要原因是因為圖像呈現上，大部分僅以主角個人為主的呈現或是像《城市睡美人》以抽象畫面呈現，少數如《莎莎聽不見》呈現出主角被嘲笑的畫面，圖 4-3-1 呈現出其他動物在畫面右下角嘲笑主角的模樣。



圖 4-3-1 《莎莎聽不見》的繪本封面

資料來源：謝明芳、崔麗君（圖）(2015)。莎莎聽不見。台北：平安基金會。

此外，對於內容描述上，針對「障礙者的角色能夠反應出各種族、族群、語言、生活方式或家庭結構的多樣性」，僅有 9 本（50%）符合此標準。對於故事裡反應各種族、族群、語言、生活方式或家庭結構的多樣性，部分繪本受限於篇幅以及題材的呈現，反而難以述說更多有關障礙者多元的文化與環境狀態的介紹，相對的，內容更著重以障礙者的心境、心理狀態做為出發點，描述自身障礙如何適應、回應環境的限制，常以個人化的障礙觀點，視之為道德與醫療狀態，背負罪惡感或是需要醫療介入來改善身體障礙狀態的異常或病態，彌補生理的缺陷。像是 2001 年《地下鐵》以及《城市睡美人》，都著重於個人的內在心境面對環境。《地下鐵》以描述一位十五歲盲女的生活與心理感受，手持白手杖出入地下鐵，獨立、自主、不需要他者協助，描繪出身心障礙的狀態反而帶給盲女不一樣的體悟與感受，是美好的而非恐懼、痛苦的經驗，而《城市睡美人》透過五則真人真事改編成為以童話故事包裝真實障礙者的不幸，呈現出障礙者對於環境的限制，因疾病所帶來的無奈而感到悲傷，同時將疾病所帶來的不幸與不方便轉化為勵志性的陳述，藉此鼓舞人心。然而對於障礙者在現實處境的呈現並沒有在繪本中真實反映，身體的缺殘成為障礙者主要的身分，而受到他者異樣另眼相待，差異被視為是偏差，而非社會中多元的一員。

其次為「角色接受障礙狀態的自己，但也會關注於他/她目前自己的能力」、  
「在稱呼障礙本身時，有無障礙的人都使用恰當的詞彙」與「角色之間存在積極的互動」，僅有 11 本（61.1%）符合此標準。像是在《城市睡美人》中的角色，主要呈現出角色面對障礙或疾病的痛苦與自怨自艾的情況下，接受障礙狀態，呈現出悲慘的形象，進而透過僅存有限的的能力來展現勵志性。另外，稱呼上在《啄木鳥女孩》故事中以「身體殘障」來描述主角的障礙狀態；《天使太用力》則是提及主角顏面的障礙狀態，被同學形容是「爛草莓」；《愛闖禍的小天使》則將主角的好動狀態形容為「馬達」，將主角的行為標籤化則，將主角的過動狀態給予「馬達天使」的標籤，且行為舉止要求必須符合日常生活的常規，對於自身行為的控制需透過深呼吸來降低衝動，對於環境的友善或認識、理解障礙者的行為，

反而缺乏說明與呈現。而角色之間積極的互動表現的呈現，部分繪本像是《啄木鳥女孩》、《天使太用力》或是《地下鐵》，皆以第一人稱的障礙者陳述，故事並沒有呈現出與相關角色的互動之外，在《愛闖禍的小天使》呈現出圖 4-3-2 則被同儕排擠無法共同參與活動，圖 4-3-3 為描繪同儕排擠主角的畫面；《受傷的天使》也同樣呈現出同儕集體嘲笑主角的畫面，並保持距離。



圖 4-3-2 《愛闖禍的小天使》與同儕互動狀態

資料來源：王秀園、劉淑如（圖）。（2000）。愛闖禍的小天使（孩子是好動兒怎麼辦？）。台北：狗狗圖書。



圖 4-3-3 《受傷的天使》與同儕互動狀態

資料來源：馬雅（2005）。受傷的天使。台北：信誼。

對於內容情節，「整個情節都夠充分提供有關障礙的精準訊息」與「有趣的情節貫穿故事全文」，僅有 10 本（55.6%）符合此標準，主要原因在於像《祝你生日快樂》、《青蛙小王子》、《受傷的天使》、《超級哥哥》、《啄木鳥女孩》、《安靜也

可以美麗》、《莎莎聽不見》、《亞斯的國王新衣》缺乏針對障礙狀態在故事中的說明，對於「精準訊息」的內容，包含實質協助或是針對積極協助障礙者獲得工具的支援、生活品質改善的層面並未有所呈現，僅以疾病狀態或障礙特質進行說明。社會的積極性措施，常常在障礙者的個人積極下消聲匿跡，對於符合 CRPD 的精神，在參與政治與公共生活、文化生活、康樂、休閒與體育活動等有關社會參與的事務上，並沒有在繪本中被呈現出來，故事情境中，依然對於障礙者不友善、不理解與不恰當的對待，僅能憑藉自身能力找尋突破社會困境的破口，從中獲得正向、肯定的社會地位，脫離對於障礙者的污名。

此外在「障礙者的角色在故事中有良好展開」，有 11 本（61.1%）符合此標準，原因在於故事內容展開上，則常僅透過描繪障礙者內心狀態，或是面臨排擠、排斥等負向事件做為開場，因此評分明顯較低於其他項目。其中，像是《莎莎聽不見》，對於聽障的主角，其他角色對於主角身體功能的缺陷，而感到可憐作為繪本故事一開始的描繪，進而在最後透過自身其他能力的表現獲得讚賞，凸顯除了聽，還能做得到其他事情。相反的在《每一個都要到》在故事中，反而展現障礙者經驗的困境，反映對於在班級互動與社會參與的困境，而老師在過程中面對班級學生的差異性，並非因此給予差別待遇，給予特殊協助，反而是強調 CRPD 對於通用設計、無障礙空間的重要性，平等一視同仁的關懷學生，也希望全體班級同學能夠共同留下美好回憶。障礙者的困境不只是自身的侷限性，而是社會加諸在障礙者身上的限制，包含看待障礙者自身能力表現到外在環境的阻礙。

故事內容的編排，常透過外在的困境與挑戰作為故事的轉折，進而凸顯障礙者在面對困境時的堅強、積極的勵志性展現獨特的堅韌生命，障礙的身體因障礙而視為是軟弱、被動無能、需要依賴的樣貌等負面形象，障礙者的積極行動，在故事中藉此克服身體的限制，而將個人悲劇轉化成為障礙者的勵志性典範，來塑造對於障礙者符合社會的行動，同時也提醒大眾對於服膺於符合常軌的正常身體表現。像是《亞斯的國王新衣》，主角起初被描繪為大麻煩，不懂看情境說話，表達直接等不得體行為的對象，然而他者對於障礙者的理解、包容甚至是適當的



處置並沒有被呈現或多做說明，反而凸顯在對於主角能力表現上的特殊才能，填補對於自身障礙的缺陷。對此繪本故事中的描繪，其實無助於對於障礙者在社會中的處境，相反的反映障礙者在社會上，得需要比常人付出相對的能力，貢獻給這個社會才能夠取得平等的對待，而常人對於障礙者的理解也因此被簡化為單一様貌，甚至憑藉勵志性來物化障礙者，成為情感輸送下的益品，在身體行動的展現過程中，不斷激勵常人「障礙者做得到，為何身為常人的我卻做不到」的態度，同時再強化身心障礙者的弱勢，也就是障礙是負面的刻板印象。

### 三、翻譯繪本在內容分析標準的評分

在附錄六中，針對翻譯繪本在內容分析標準的評分上，發現有三項分數偏低。首先，對於繪本封面的外觀在「圖像與形象顯示障礙人物積極參與社會環境之中」有僅有 19 本（63.3%）符合標準。主要原因在於封面僅呈現出主角樣貌，未能從描繪中判讀出相關障礙人物積極參與社會環境之中的其他訊息，難以直接判斷內容中的情境。其次，針對內容描述，「在稱呼障礙本身時，有無障礙的人都使用恰當的詞彙」上評分偏低，原因在於翻譯作品文字的指稱，對於身心障礙者的障礙狀態描述，像是在 2004 年出版的《輪椅是我的腳》依然會出現「殘廢」、「殘障」的方式指稱自己，其原因可能是因為當時出版背景，在修法上尚未改名成為現在的身心障礙者權益保障法。或是《小畢的故事》描述智能障礙的小畢，針對走路模樣、發出怪聲、打自己的頭，指稱主角可能「跛腳」、「又聾又啞」、「笨、瘋」來形容其障礙狀態。

針對內容情節在「有趣的情節貫穿故事全文」則僅有 22 本（73.3%）符合標準，此外，在情境設定上對於「對障礙者生活相關的措施與實務有所描述」則僅有 23 本（76.7%）符合標準。原因主要是因為故事內容篇幅與情節安排在故事內容的呈現。整體分數上比起本土創作來的高。

並非所有繪本皆達到本研究檢視的標準。其中，《小男孩失蹤了!》與《小畢的故事》在故事的情境中，皆呈現障礙者孤立無援，甚至是受到排斥的狀態，從

圖 4-3-4 與圖 4-3-5 可以看到在群體中被孤立的樣貌。



圖 4-3-4 《小畢的故事》主角站在學校升旗隊伍最後且受到同儕矚目的對象  
資料來源：宋珍憲。(2008)。《小畢的故事》(宋珮譯)。台北：三之三。(原著出版於 2003)。



圖 4-3-5 《小男孩失蹤了!》主角受到他人矚目與排斥

資料來源：Mohseni, A. G. & Tabatabaee, H. (圖)。(2010)。《小男孩失蹤了!》(楊茂秀譯) 臺北: 飛寶文化。(原著出版於 2003 年)

然而故事的呈現將障礙者視為是與眾不同的對象，尤其行為表現的異常，並沒有受到理解或進一步說明，而是直接區分並構成障者與他者的二元對立，同時強調對於融入並適應常人社會規則的重要性。

#### 四、身心障礙者形象

依據本研究參考 Barnes(1992)、王維菁等人(2018)、張恒豪與王靜儀(2016)的類目標準，針對身心障礙者的形象，統計在圖像與文字上的呈現。類目分析結果整理如附錄七與附錄八，並歸納與討論繪本中再現身心障礙意象如下說明。

根據附錄七的資料顯示，整體而言，此研究的 48 本繪本中，有關身心障礙者形象內容，圖的總次數為 453 幅，遠高於文字段的 429 段。在各冊中，圖的次數也皆高於文字段。基於本研究為繪本，以視覺圖像呈現身心障礙者，正切合繪本本質。就各本圖文次數分布而言，各本身心障礙者相關的圖文總次數並不均等，由次數對多的 31 次《海倫·凱勒的心視界：海倫精采的一生》、《啄木鳥女孩》，到最少的 1 次《不一樣沒關係，我們還是好朋友》，此種各冊對於障礙者形象圖文次數不均等的情況，表示對於障礙者負面、刻板形象上所有繪本不盡然皆會著重於本研究所討論的十一項的形象上，也同時代表各障礙類別上可能具有其形象呈現上的差異性。因此，本研究將分析整體繪本中身心障礙者的形象之外，同時進一步分析在各障礙類別名稱下，繪本中對於各障礙族群之形象描述是否有差異？

針對整體繪本中的身心障礙者形象，本研究將附錄七整理自下圖 4-3-6。

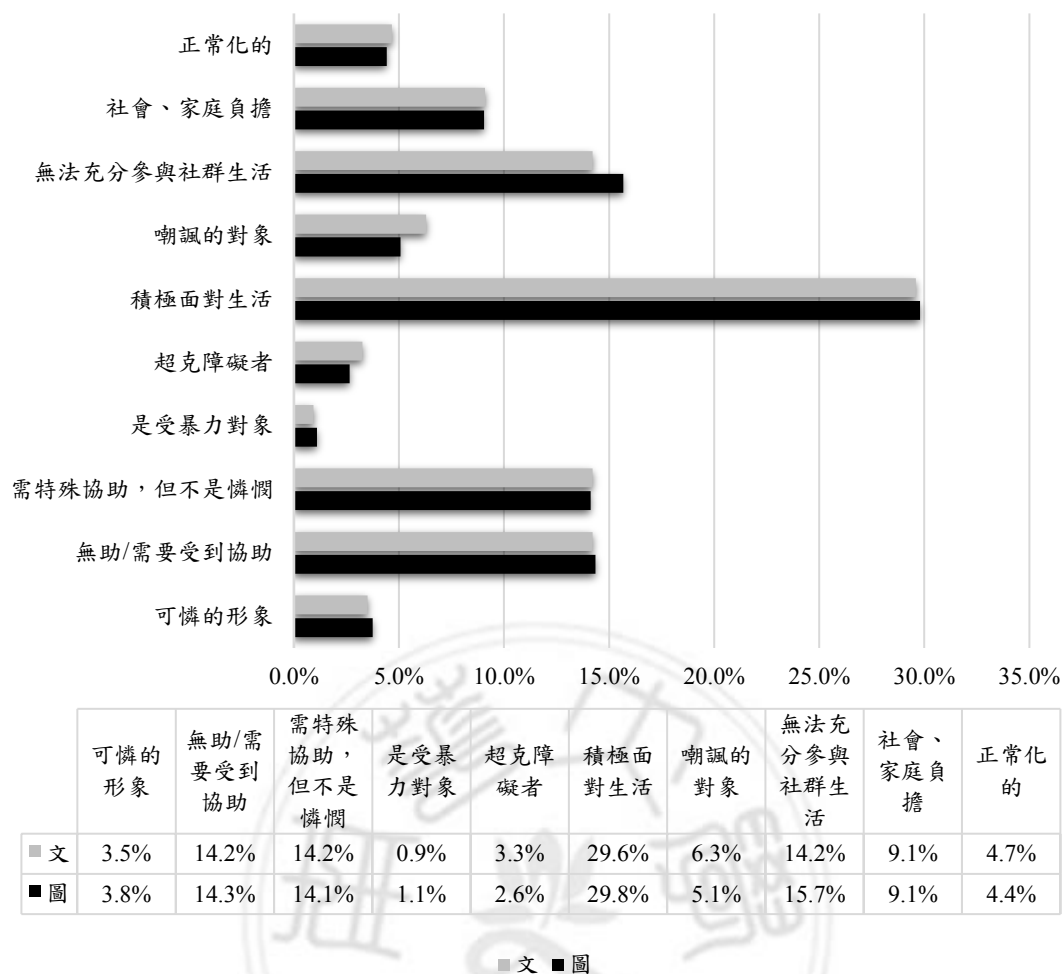


圖 4-3-6 整體繪本中身心障礙者在圖像與文字的形象

由圖 4-3-6 可得知，對於附錄七針對圖像與文字最高比例均是將障礙族群描述為「積極面對生活（樂觀、不屈服等）」(29.8%與 29.6%)，圖像的百分比些微較高。次高之圖像與文字描述則是「無法充分參與社群生活」(15.7%與 14.2%)，也同樣圖像的百分比些微較高，而兩者第三高的形象圖像與文字上為「無助/需要受到協助」(14.3%與 14.2%)與「需特殊協助，但不是憐憫」(14.1%與 14.2%)，附錄七為針對整體繪本中身心障礙者在圖像與文字的形象。

對於整體描繪身心障礙的繪本，障礙者呈現出積極的形象，在故事中描繪障礙者不屈不饒、奮鬥努力向上以達到社會地位或達成成就，追求成功或模範事蹟的動力，對於障礙者而言可以彌補身體所帶來的侷限性，同時鼓舞非障礙者努力追求正常化與理想性的身體，同時衍生出障礙者的勵志性，給予非障礙者在情感上的輸送，除了能消弭對於障礙者與非障礙者之間的緊張、二元對立或尷尬的窘

境，進一步強化且再製對於社會實踐理想、健常的身體。

若更進一步從附錄八將各障礙類別進行比較，發現自閉症在圖像與文字最高的形象呈現為「無法充分參與社群生活」(25%與 21.8%) 與文字上呈現「無助/需要受到協助」(21.8%)，其次是在圖像上「積極面對生活(樂觀、不屈服等)」(18.8%) 與文字上「需特殊協助，但不是憐憫」；而聽覺障礙在圖像與文字最高的形象呈現為「積極面對生活(樂觀、不屈服等)」(55.9%與 46.2%)，其次，為圖像上呈現「嘲諷的對象」(8.8%) 與文字上呈現「無助/需要受到協助」(23.1%)；肢體障礙在圖像與文字最高的形象呈現為「積極面對生活(樂觀、不屈服等)」(25%與 24.2%)，其次是「無助/需要受到協助」(23.3%與 24.2%)；智能障礙在圖像與文字最高的形象呈現為「積極面對生活(樂觀、不屈服等)」(42.9%與 48.2%)，其次是「無法充分參與社群生活」(12.7%與 14.3%)；身體病弱在圖像與文字最高的形象呈現為「積極面對生活(樂觀、不屈服等)」(35.7%與 35%)，其次是圖像上呈現「社會、家庭負擔」(23.8%) 與文字呈現上「無助/需要受到協助」(17.5%)；視覺障礙在圖像與文字最高的形象呈現為「積極面對生活(樂觀、不屈服等)」(38.7%與 48.3%)，其次，為「需特殊協助，但不是憐憫」(19.4%與 20.7%)；情緒行為障礙在圖像與文字最高的形象呈現為「無法充分參與社群生活」(35.3%與 25%)，其次，為圖像「需特殊協助，但不是憐憫」(17.6%) 與文字呈現「社會、家庭負擔」(21.9%)；學習障礙在圖像與文字最高的形象呈現為「需特殊協助，但不是憐憫」(38.7%與 41.1%)，其次為「積極面對生活(樂觀、不屈服等)」(16.1%與 17.2%)；語言障礙在圖像與文字最高的形象呈現為「無法充分參與社群生活」(26.9%與 29.6%)，其次為「積極面對生活(樂觀、不屈服等)」(19.2%與 18.5%) 與「需特殊協助，但不是憐憫」(19.2%與 18.5%)；發展遲緩在圖像與文字最高的形象呈現為「無助/需要受到協助」(50%與 55%)，其次為「社會、家庭負擔」(20.8%與 25%)；多重障礙在圖像與文字最高的形象呈現為「積極面對生活(樂觀、不屈服等)」(50%與 45.5%)，其次，為「需特殊協助，

但不是憐憫」(30%與 27.3%);腦性麻痺在圖像與文字最高的形象呈現為「積極面對生活(樂觀、不屈服等)」(35.7%與 35%)，其次為圖像「社會、家庭負擔」(23.8%)與文字「無助/需要受到協助」(17.5%)。與各障礙類別進行比較，結果發現繪本中呈現的障礙者形象，腦性麻痺、多重障礙、視覺障礙、肢體障礙、聽覺障礙、智能障礙、身體病弱皆著重呈現出「積極面對生活」的形象，其次在其他障別上，學習障礙則主要呈現「需特殊協助，但不是憐憫」的形象，而語言障礙、自閉症、情緒障礙則特別展現「無法充分參與社群生活」為主的形象。

透過分析障礙者在文本中的形象，能發現不乏對於障礙者負面或貶抑的形象塑造，不論有意無意或明褒暗貶，障礙者除了透過運用身體的部分能力與社會進行互動、對話，尤其是在給予兒童為主要對象的繪本，免不了社會的偏見、歧視暗渡陳倉在圖像與字裡行間中。不論何種障礙類別，當身體在生命歷程中社會化同時也需要受到規訓，要學會一套對於操控的身體技術，也就是身體須符合社會期許的行動，包含吃飯、出門走路、上學讀書等，對於障礙者而言，繪本中大多仍然在其他角色的表現上，對於障礙者仍然是表現不受歡迎或令人討厭的樣貌，其中像《亞斯的國王新衣》、《受傷的天使》、《小畢的故事》、《小男孩失蹤了!》仍有其描繪，相反的在《鈴乃的腦袋瓜》則詳細說明障礙者的行為成因。此外，對於障礙者的身體力行，能使自身被賦予在屬於障礙者日常生活中的位置，進而不因為身體差異性而遭受到社會排除。而身體作為工具，藉由積極性的展演，除了能打破障礙者在社會中的困境與限制，同時也是獲得進入社會與他人互動的入場券。例如在《海倫·凱勒的心視界》描述身為多重障礙者的海倫·凱勒，即使失去多重感官，但透過僅存的感官來努力學習，其中不乏描繪障礙者在學習過程中的堅持，像是使用不斷重複閱讀的點字書，最後被磨平、需要花比常人更大量的時間來學習課業，同時強調與常人一樣的心智，內文更提及「我的頭腦受過訓練，懂得思考，這是我特有的長處，也是我和別人不同的地方，所以我們的差別不是我看不見，而他們看得見。」身體的差異性在障礙者透過自身僅有的能力，取得

社會地位與成就，但障礙者需要付出積大的努力與積極性，才能夠取得社會的認可，反而過程中隱匿了社會對於障礙者無形的阻礙，而障礙者的障礙經驗並沒有在繪本中呈現出社會的接納程度或外在環境的不友善，以及對實務上提供適合身心障礙者的新技術或環境中可近用的器材。彷彿產生對於障礙者只需要自身的積極努力就能夠成為與常人一樣，甚至是能超乎常人成就的錯覺。其次，成就典範的刻板化，強調的是障礙者的生命經驗與自身作為人的能力，以及成就在障礙者身上所發揮的效果，其效果也就是障礙者的勵志性，透過繪本來讓讀者認識並肯定障礙者的能力。然而這背後預設了障礙者差人一等的歧視，殘而不廢的標籤，隱含在繪本中來展現障礙者的努力與奮鬥歷程，同時強化障礙者社會身分的形塑。

然而有趣的是，在繪本中的身心障礙者形象統計，無法充分參與社群生活與無助/需要受到協助，兩者同時佔有一定比重的呈現。本研究發現，對於無法充分參與社群生活的形象，在各障礙類別裡，隱性障礙中的自閉症與情緒行為障礙和顯性障礙的語言障礙，在圖文形象比例偏高。顯示對於不只是心智障礙者，若障礙者連自我無法掌握表達的話語權時，對於社群參與的機會常因此被忽略甚至受到邊緣化，而且也需要了解障礙者的他人來倡議與發聲。而繪本的呈現上也同樣需要由第三人稱的精確描述來呈現障礙者的真實面貌，像是《鈴乃的腦袋瓜》、《我的姊姊不一樣》，或是由第一人稱的障礙者主述，說明自身障礙的差異性，像是《我和我的亞斯伯格超能力》或是《不一樣沒關係，我們還是好朋友》，以障礙者為主的視角來呈現與他人的互動關係，並展現障礙者的聲音與世界觀。

此外，對於無助/需要受到協助的形象，在各障礙類別中又以發展遲緩、腦性麻痺與肢體障礙佔有一定比例。本研究發現，腦性麻痺與肢體障礙在繪本描繪中，主要是針對障礙者自身行動受限於身體因面對外在環境而產生的無助感，而發展遲緩的形象描繪主要是針對學習事物上落後於他者的習得無助感。然而與需特殊協助，但不是憐憫的形象的差別在於障礙者的弱勢起因於社會環境中的不友善與外在資源的不足，且沒有注重障礙者的高度異質性之下，給予無差別的幫助，此外產生的無助感，在常人協助弱勢者的過程，再製常人與障礙者權力關係上的不

平等，行塑常人為有能力者，而障礙者為弱勢者的關係，因此障礙者需要被協助來獲得支援，同時維持常人在社會中的美名，然而無形中卻也造就常人的優越情節。但整體繪本中身心障礙者需特殊協助，但不是憐憫的形象，也與無助/需要受到協助的形象有相似的比例。顯示對於繪本中描繪障礙者真實且受到實務幫助的描繪也有一定的比例，其中多重障礙、學習障礙、視覺障礙以及語言障礙類別上，在描繪障礙者的特殊需求同時，不再只有展現障礙者的負面形象，像是個人悲慘遭遇、慈善救濟的描述。學習障礙主要是透過在學校情境中，老師的指導協助下，陪伴障礙者在學習能力表現上的進步；多重障礙者在透過點字、旁人協助下，能與常人一樣有良好表現；語言障礙〈大象男孩〉是透過社福機構的社工協助下獲得改善，而《我的朋友小結巴》則是在同儕互動中，因理解而在症狀上得到紓解，視覺障礙例如《犀犀的煩惱》則是在故事中正確傳遞友善對待視障者的正確協助。對於描繪障礙者不再只是被視之為單一面向的樣態來獲得協助，而是將障礙視為是差異，在社會中獲得不同的協助，注重障礙者在不同障礙類別下的差異性且受到平等的對待，而非上對下的施捨、救助關係。

小結：綜合本節三項討論，以內容分析表在量化的分析上，在使用經修訂 Crawford (2016) 的評分項目，審閱了所有 48 本圖畫書之後，本研究計算了每個項目獲得的是、否、不確定或混合以及不適用的次數比例。將所有這些結果分別匯總在附錄五、附錄六、附錄七與附錄八中，針對統計數據檢視發現，繪本出版的品質上，翻譯作品明顯優於本土創作。繪本高低分排名比較上，前五名高分繪本的障礙類別以肢體和聽覺障礙最多，以呈現常人一樣的特質，能夠具有自我決定的行動、獲得特殊協助之下得到改善或是積極推廣障礙者權利；其次，倒數前五名的繪本在描繪負面形象上居多且也未有實務描述與釐清障礙者的面貌，此外，對於創作繪本的觀點，若創作者的觀點能抱持以符合障礙者視角的創作，並同理描繪故事，也同樣能在評分中獲得高分。障礙者形象在各類別主要以「積極面對生活」的形象呈現為主，少數如學習障礙則呈現「需特殊協助，但不是憐憫」



的形象，而語言障礙、自閉症、情緒障礙則呈現「無法充分參與社群生活」的形象為主。

藉由類目 Crawford (2016) 檢視繪本中針對障礙者描繪的品質以及 Barnes (1992)、王維菁等人 (2018)、張恒豪與王靜儀 (2016) 的類目標準檢視障礙者形象，在本研究中能比較各繪本對於圖像與文字的品質，此外透過檢視各障礙類別中的障礙者形象，能更清楚知道繪本作品中的障礙者偏重何種負面形象，如何被形塑且透過文本再製社會的意識形態，尤其圖像更能直接的展現障礙者的意象，輔以文字敘述強化對於障礙者描繪，各障礙類別中的繪本，加諸於障礙者負面等價值觀，如何隱匿在繪本的字裡行間？下節內容將會針對各障礙類別中的繪本圖像與文字詳細介紹，說明各障礙類別中的繪本展現那些不利於障礙者的描述以及對於障礙者真實的描繪與有利於障礙者文化的展現，進行更為適當的描述。

## 第四節 繪本中的身心障礙人物的意象分析與文化意涵

經本研究分析發現，繪本中各障礙類別在故事描繪中，藉由圖像與文字呈現障礙者的心理狀態與面對環境的困境與挑戰。以下分別以顯性障礙與隱性障礙二者分類中，針對各障礙類別的圖像表現與文字敘述，論述其障礙特徵與其詮釋方式，進一步對於障礙者正面與負面形象表現上，討論文化意涵，最後透過各障礙類別在社會情境下的解釋與說明，進而批判繪本中所呈現出主流社會的價值觀。

### 一、顯性障礙

#### (一) 肢體障礙

描述肢體障礙的繪本中，圖像表現上明顯的特徵是有輔具的呈現，例如《珊珊》、《輪椅是我的腳》、《乙武的禮物》、《公雞不見了》、《每一個都要到》的主角都需要仰賴輔具，藉由輪椅與義肢得以與常人一樣行動，圖 4-4-1 為各繪本中角色使用輔具狀態。



圖 4-4-1 肢體障礙者輔具的呈現

資料來源：Fleming, V. & Cooper, F. (圖)。(2001)。《珊珊》(宋珮譯)。台北：和英。  
(原著出版於 1993)。王文華、鄒明貴(圖)。(2018)。《每一個都要到》。台北：  
衛生福利部社會及家庭署。乙武洋匡、澤田俊樹。(2001)。《乙武的禮物》(劉子  
倩譯)。台北：圓神。(原著出版於 2000)。宋秀齡、詹蔚平。(2018)。《公雞  
不見了》。台北：社團法人中華民國身心障礙聯盟。Huainigg, F. J. & Ballhaus,  
V. (圖)。(2004)。《輪椅是我的腳》(林倩葦譯)。(原著出版於 2003)。

在繪本中的文字描述《公雞不見了》與《每一個都要到》內容依照身心障礙者權利公約(CRPD)的精神，強調尊重個體差異性，能夠相互支持與接納彼此的重要性，考量各自需求，平等對待不同狀態的障礙者，尤其公共空間無障礙環境的打造與設置，使肢體障礙者得以在生活中，不因環境的空間限制導致行動不便。其中《公雞不見了》透過角色相互訂定生活公約，讓每個角色充分表達不同意見，也促進彼此相互的認識與理解每個不一樣的人，達到尊重他人，此外，輔具的使用與環境的友善，更促進社會中每個成員的生活的便利，也同時藉由繪本內容的介紹，傳遞讓讀者用正確的態度和身心障礙者相處。

《每一個都要到》講述一位坐輪椅的女孩小琪，希望能和同班同學一起戶外教學，但因為女孩坐輪椅，對於參與班級活動這件事與同儕互動上也受到影響，「自己像是外星人，什麼話都接不上」，呈現出肢體障礙者對於無法自主行動的無力感，原本以為無法參加的她，在老師的協助下，安排行程考量到女孩的需求，使女孩能夠與同學開心地留下美好回憶。內容著重女孩有無障礙的遊覽車，可以方便使用輪椅的障礙者可以直接搭乘，此外環境設施的無障礙，使每個人的行動不受限制與阻礙，使得女孩能夠充分達到社會參與，而且也不用時時仰賴他人或家庭照顧者的協助才能夠行動。繪本傳達尊重彼此的不同需求，消弭社會環境的阻礙，不只是身心障礙者，都能夠在社會上被友善對待且參與其中，不因為自身的障礙而阻礙參與活動的理由。但即使沒有強調 CRPD 的精神，在《乙武的禮物》主角勇太本身沒有手腳必須乘坐輪椅上學，不因為身體的限制而遭受冷落或

排除在活動的參與，即使上體育課不能打籃球，老師也會特別賦予任務給勇太當評審，從主角本身所擁有的能力與優點出發，並不是一直從缺陷和能力限制給予支援。《乙武的禮物》中的勇太和《每一個都要到》的小琪，雖然身受身體行動的不方便，但就和常人一樣，會有朋友、吵架、也會想和同學一起去玩或是共同參與運動會，不過《乙武的禮物》在故事中強調老師的協助與賦權、朋友的友善，透過身邊朋友的支持與鼓勵，促使勇太能夠和常人一樣在學校生活，但不同於《每一個都要到》，故事中所強調環境的友善，透過打造無障礙的設施空間，不論是在遊覽車或是郊遊的路途，不因為乘坐輪椅而侷限自身行動的去處，也不因為自身障礙而導致無法與常人一起行動，當老師注意到女孩的需求時，尋找並給予適當的協助，就能和同班同學一起出去玩，而不因此被排除在外，無法參與其中。

《輪椅是我的腳》的女孩瑪姬出門幫媽媽去超市買東西，路途過程遭受到他人異樣眼光的看待與憐憫、環境空間的阻礙、以及他人熱心的協助，但這些舉動並非有助於瑪姬的需求，內容呈現出障礙者面臨大眾的不理解或異樣眼光的凝視，以及環境空間的阻礙與困境，同時也展現出障礙者的自主性，到市場也想要與常人一樣挑選商品，但店員的協助並非幫助瑪姬，而是相對剝奪障礙者的自主決定的選擇權利。此外，瑪姬透過與西吉的互動，點出彼此差異和特殊之處，瑪姬坐輪椅、西吉比別人胖的表象，在內心的認同也從原本「輪椅是我的腳」到最後轉變認同自身障礙狀態，就像故事中西吉的解釋「我們不用『腳』散步，可是可以推『輪椅』散步」。瑪姬不在意他人的看待之外，她獨立的行動不是凸顯正常化的障礙者，障礙者依然需要在主動求助中得到適當協助，以及無障礙的環境空間，才能讓障礙者的行動得以實踐。

《珊珊》從封面到故事內容，展現出與一般同年齡的孩子的特質、情緒與能力，會游泳、玩耍和搗蛋，直到最後一頁才告訴讀者珊珊是一位需要坐輪椅的女孩。生動多樣的特質不因身體的限制而有任何的影響，依然能融入在社會的生活中，同時展現自身應有的特質與能力，在沒有閱讀到故事最後，很難想像珊珊會

是一位肢體障礙者。角色的描繪正面且積極，也有描寫到角色的其他能力，包含唱歌、游泳、畫畫、騎馬等活動的參與，故事呈現出與一般人相似的生活經歷，看似描繪珊珊的能力與特質，其實是要藉由先呈現出多元特質性格，看似與常人一樣的表現，但更要從中傳達實際上有肢體障礙的珊珊，也同樣能擁有與常人相同的經歷，在文末搭配珊珊坐輪椅的圖像，來顛覆對於常人看待和想像肢體障礙者的行動不便與受到限制的處境。

《先左腳，再右腳》內容描述一位中風的爺爺包柏和孫子小包的祖孫互動。在小包小時候，爺爺拉著孫子的手學走路，爺爺中風之後，小包被躺在床上的爺爺嚇壞了，因為爺爺認不得小包，但這只是暫時的，在家中的爺爺逐漸康復，對於小包疊積木能夠有所反應，甚至能夠勉強說話、飲食、走路，最後在復健過程，小包引導爺爺學習走路。故事主要針對與祖孫情誼的描繪，對於主角爺爺的障礙狀態並非有深刻描寫，也沒有看見輔具的使用，但從中可以發現家庭的情感支持，尤其小包對於爺爺中風生病狀態的理解，使小包願意陪伴與爺爺互動，不因為爺爺的生病，而不感到恐懼與害怕。

《城市睡美人》中〈不哭泣的拇指姑娘—類風濕性關節炎周子祥〉與〈對抗小腦萎縮的唐吉軻德—小腦萎縮症夏艷芬〉，故事描繪與童話故事聯結，兩者皆呈現出障礙者的可憐意象與面對疾病的奮鬥。周子祥的故事，以第一人稱敘述自身障礙的痛苦感受，並美化為童話故事中的拇指公主，而夏艷芬的故事，則將自身障礙經驗與唐吉軻德的形象做聯結，呈現出面對疾病的勵志性，即使難以力挽狂瀾，但仍然透過挑戰疾病，展現對抗疾病的積極。如同 Susan Sontag 在《疾病的隱喻》中將對抗疾病描述為軍事對抗的隱喻。面對疾病導致的障礙，就像是侵犯自身身體的正常運作，而積極面對疾病的障礙者，故事中被描繪為「生命戰士」，以對抗身體疾病所帶來的痛苦，成為超克障礙者。

綜合上述各繪本內容，首先，對於障礙經驗的描繪，呈現出障礙者無助的狀態，因自身行動的不方便，加上外在環境的不友善所導致，其中《輪椅是我的腳》

圖 4-4-2 一開始就說明並點出主角的困難，「手指幾乎碰不到腳趾尖」，但主角依然獨力完成穿衣服、跨過床邊下床，雖然將近耗費一小時時間，雖然主角很辛苦，但只要是主角能做得來的事情，家人反而都讓主角獨力完成做好一件事，而非需要依賴他人的對象。《公雞不見了》著重環境的不友善所造成的不方便，在超商的走道上，因為狹窄又有雜物，使坐電動輪椅的小羊撞到公雞，而被懷疑是害公雞不見了的兇手。除了透過自身努力來克服不方便之外，更重要的還有外在環境的改善。《每一個都要到》同樣與《公雞不見了》皆著重環境的重要性，當家人沒辦法給予額外的支持時，女孩的行動相對因此受限，就像在孤島中求助無援，也動彈不得，談到與同學外出旅行就無法參與同儕團體中，無形中受到排除與隔離，但在老師尋找合適的無障礙交通工具與遊樂場所，在沒有環境的限制之下，不方便相對的也不存在了！而小琪也不用特別需要家人的全程陪伴與協助，在適當的幫助下，就能獨自與同學到達想去的地方。《輪椅是我的腳》也呈現出道路設計導致輪椅推不上人行道的窘境，在告訴完警察反應給市政府改善環境障礙之前，瑪姬只能主動求助陌生人的協助。經本研究整理與比較，發現與障礙者形象比較上，肢體障礙者在繪本中常展現出其無助感，然而對於障礙者無助感的消弭，從繪本作品的出版時間上，發現越是近幾年來的作品，除了像是《珊珊》與《先左腳，再右腳》故事內容描繪障礙者的正常化，與常人擁有相同特質，屬於群體的一員，而非特殊異常的被對待，到逐漸如《乙武的禮物》、《輪椅是我的腳》能在學校與同儕的互動環境中能適時賦權，給主角有機會發揮自身能力之外，《每一個都要到》或是《公雞不見了》更為著重改變外在環境、制度與障礙者權利的重要性，肢體障礙者不是需要差別對待給與額外的關懷或是照顧，也不是將障礙視為是個人問題，也就是障礙者不需要一直透過個人自身積極面對，進而克服障礙狀態的勵志性展現。環境所造成的歧視與障礙，才是使障礙者在參與社會活動時受到限制的原因（張恆豪、蘇峰山，2009）。因此聯合國 CRPD 提到針對障礙者通用設計的原則，使在公共空間上不論常人或是障礙者，都得以在無需作出特別設計就能獲得良好的對待。

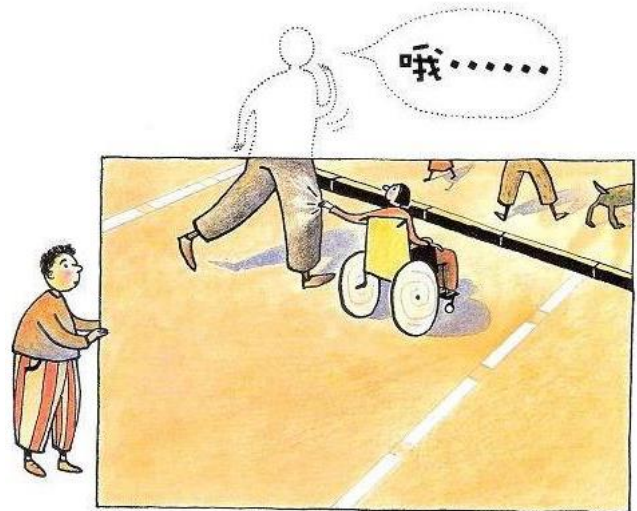
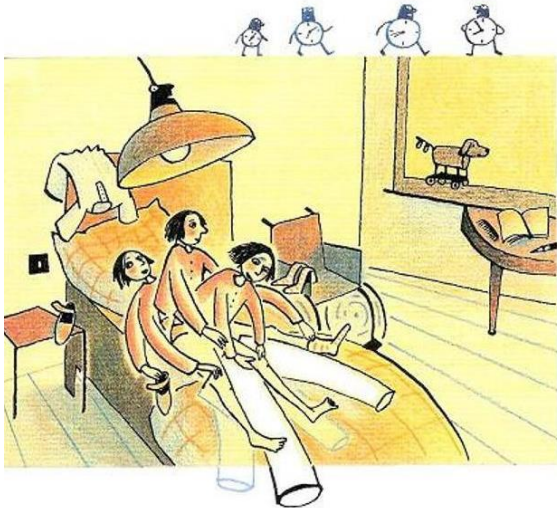


圖 4-4-2 肢體障礙的不方便

資料來源：王文華、鄒明貴（圖）。(2018)。《每一個都要到》。台北：衛生福利部社會及家庭署。宋秀齡、詹蔚平。(2018)。《公雞不見了》。台北：社團法人中華民國身心障礙聯盟。Huainigg, F. J. & Ballhaus, V. (圖)。(2004)。《輪椅是我的腳》(林倩葦譯)。(原著出版於 2003)。

此外在身心障礙者權利公約中強調「尊重固有尊嚴、包括自由作出自己選擇之個人自主及個人自立」、「不歧視」、「充分有效參與及融合社會」、「尊重差異」等原則，尤其第九條提及有關無障礙環境的消除在「建築、道路、交通與其他室內外設施，包括學校、住宅、醫療設施及工作場所」，使障礙者能夠獨立以及充分參與生活各個方面（衛生福利部社會及家庭署，2008）。在個人行動上，第二十條其中也說明「促進身心障礙者享有近用優質之行動輔具、用品、輔助技術以

及各種形式之現場協助及中介，包括以其可負擔之費用提供之」以及第三十條，強調「身心障礙者能夠在與其他人平等基礎上參加康樂、休閒與體育活動」，尤其要「確保身心障礙兒童與其他兒童平等地參加遊戲、康樂與休閒及體育活動，包括於學校體系內之該等活動」(衛生福利部社會及家庭署，2008)，在繪本《每一個都要到》的圖像上，可以清楚從圖 8 看見無障礙設施的符號，讓行動不方便者可以有一個公平且安全的環境，在安排活動時，注意到障礙者的需求並考量在活動計畫中，學校雖然需要負擔許多風險與責任，對於障礙者的權益反而需要善盡提供障礙者所需的服務，才能符合身心障礙者權利公約的規定。



圖 4-4-3 無障礙設施的符號

資料來源：王文華、鄒明貴（圖）。(2018)。《每一個都要到》。台北：衛生福利部社會及家庭署。

但對於肢體障礙者的障礙，其詮釋上並沒有視之為損傷（impairment）的後果，個人需要調整自身障礙來適應社會環境，而是以描繪社會障礙的改變。但本研究發現，繪本中除了在環境上的改變之外，對於障礙者自身的身體經驗相對缺乏，而忽略對於障礙者的異質性與多元面貌，就像是《公雞不見了》、《每一個都要到》的主角，缺乏對於外在環境不友善的體會經驗描繪與無障礙環境的感受，同時也不夠具體描繪對於障礙者所遭受到社會的對待與影響，此外，不同部位與程度的身體損傷狀態，不代表就能夠一體適用，身體的差異性在故事中，也並沒



有能夠充分呈現出來。參考國內研究，對於輪椅使用者與障礙者，容易將其意象畫上等號的連結（陳燕禎，2011）。此外，積極面對生活的勵志性做為身心障礙者意象，不僅展現對於障礙者的積極，同時也為常人提供情感支持，成為鼓舞人心的工具（紀大偉，2012）。《乙武的禮物》與《輪椅是我的腳》呈現障礙者的能動性同時，也展現出障礙者正向積極的勵志性，凸顯獨立自主的自我管理，同時打破自身在社會的侷限性，能夠參與社群團體中不受到排擠，故事也變成情感輸送下的益品。除了隱蔽對於障礙者在面對社會環境的困境，也抵消障礙者身體的痛苦。尤其在《輪椅是我的腳》故事中除了展現出障礙者與他者的差異性如何被看待，同時背後隱藏的價值觀，是預設肢體障礙者能力不如常人，隱含對於障礙者的健全能力偏見（ableism），相反的《珊珊》在故事中，則在故事最後呈現主角坐輪椅的畫面，展現出希望能平等看待肢體障礙者，透過正向論述障礙者與常人一樣的個人特質，不僅能重新理解肢體障礙者自身長期被污名的刻板印象，同時也並沒有落入健全能力偏見的框架中。

為呈現肢體障礙者在繪本中的意象，在社會脈絡下其形象的構築，從社會模式觀點，剖析繪本中所描繪的障礙者，以下分別從「個人特質的描繪到社會環境的重視」與「獨立自主性的行動同時突破自身的社會限制也創造勵志性情感」兩個面向加以說明討論。

### 1.個人特質的描繪到社會環境的重視

本研究發現本土作品從 2003 年出版的《城市睡美人》到 2018 年民間社會福利團體出版的《公雞不見了》內容呈現上，從原本將障礙者的障礙視為個人損傷與悲劇的描繪，轉變為強調 CRPD 精神的《公雞不見了》與《每一個都要到》，從中強調社會環境改造為無障礙空間的重要性，以及深入著墨並省思障礙者的行動在社會中的所受到的外在限制，而非障礙者自身的障礙狀態。翻譯作品則從 1996 年《先左腳，再右腳》到 2004 年《輪椅是我的腳》，其中對於障礙者描繪的轉變，也從原本著重於家人親情的支持、障礙者與常人一樣的特質和能力到呈現

與社會互動所面臨的挑戰，雖然 CRPD 在 2008 年立法，但《輪椅是我的腳》卻從中具體呈現肢體障礙者在社會中所面臨的歧視與不友善，像是主角要進入超市時，面對入口樓梯的困境與無助，但透過從推嬰兒車的斜坡，而順利進入超市。從中可以看見，常人環境中所構築的阻礙，讓不同群體經過時受到篩選，即使原本無心的設計，但過往以常人視角的空間規劃，也重新讓社會省思通用設計的重要性，而繪本《每一個都要到》在故事中便從中傳遞對於肢體障礙者的行動如何透過無障礙設施行動來達到目的地。此外，在《輪椅是我的腳》、《公雞不見了》與《每一個都要到》也呈現出對於障礙身分的認同，將輔具視為是自身不可或缺的一部分，而並非是身體損傷的污名象徵，同時也強調障礙者的自主性，例如《輪椅是我的腳》故事中對於主角在超市被店員主動的挑選商品感到困擾、無奈的描述。

## 2. 獨立自主性的行動同時突破自身的社會限制也創造勵志性情感

相較於兩本強調 CRPD 精神的《公雞不見了》與《每一個都要到》，其於五本繪本中，本研究發現肢體障礙者的行動因身體四肢部分損傷，導致缺乏能動性，但透過輔具、復健等方式達成自主獨立的行動，除了展現肢體障礙者對於近乎常人的身體管理，也就是幾乎與常人一樣的行動出自於個人努力或對於社會的挑戰來達成目的地，同時也打破對於自身在社會中的侷限性，盡而能參與社會，而並不是因為社會環境的友善所致，之中隱含著健全能力偏見。此外，肢體障礙者展現獨立的行動能力時，勵志性也從中一直強調其障礙的特殊性，強化對於障礙者所生產的行動，勵志性情感藉此消弭對於身體差異性的痛苦，也進而鼓舞常人對於「障礙者可以，常人為何不行」的激勵。像是《乙武的禮物》、《珊珊》、《輪椅是我的腳》、《先左腳，再右腳》皆有異曲同工之妙，《先左腳，再右腳》透過祖孫情感的包裝，掩飾主角障礙的痛苦與經驗，勵志性從中藉此昇華為祖孫情誼，從中完全看不到對於障礙者的實務協助與社會環境的改善，但卻有助於常人理解與障礙者的互動。《珊珊》則透過描繪主角與常人一樣的特質之處，傳達以平等

理解他人的重要性，然而勵志性在透過主角豐富的特質，也隱匿了社會的責任，即使在故事情境中描繪對於障礙者是充滿友善的，但障礙者的障礙經驗與相關實務協助並未呈現；而《乙武的禮物》，即使並不強調障礙的差異性，能融洽於同儕的互動關係，但在之中的主角仍需受到老師的賦權，而社會對於障礙者的友善則被賦予在同儕互動關係中，此外，障礙者的能動性仍然是參與社會互動的入場券，即使沒有四肢，但透過努力展現其有限的行動，共同參與團體中的大隊接力來獲得團體歸屬感，即使並沒有強調障礙身體的差異性，但過程中仍舊生產勵志性情感，看不出主角的障礙經驗，社會環境顯得過於完美。然而針對描述身心障礙繪本的內容分析，在各項標準檢視下，除了《城市睡美人》之外，其餘則皆為30分以上的高分，但勵志性在身心障礙分析中的忽略，則是因為其描繪隱藏於文本中的特性。障礙者的弱勢相較於主流社會的健常，勵志性不僅能欲蓋彌彰障礙者的弱勢也和主流社會聯手激勵社會大眾（紀大偉，2012）。

## (二) 智能障礙

關於智能障礙的繪本共有七本，其中描述唐氏症共有三本《好好愛阿迪》、《誰是蘿蕾特》、《我的朋友伊莎貝爾》。唐氏症的外觀典型，其共同特徵主要有眼距寬、小眼睛、臉裂向外上斜、鼻樑低、外耳小、內眥贅皮、手指粗短等臉部特徵（李宗派，2003）。另外體態上有肥胖現象、性格特徵因為認知發展遲緩導致有呆板僵化、以及動作不協調，移動緩慢（卓俊伶、許晉祿，2004）。其中《誰是蘿蕾特》內文一開始就提到「自己跟別人不一樣…照鏡子的時候，我看到自己的眼角吊得斜斜高高的，笑容也好奇怪。」；《我的朋友伊莎貝爾》在書末的附錄介紹呈現真實照片，年幼的伊莎貝爾在長相特徵上雖然還不太明顯，但在行為舉止方面，反而與正常年齡的孩童，在行為表現的差異顯而易見，圖 13 黑白照片為主角本人。



圖 4-4-4 唐氏症角色的典型特徵

資料來源：Willis, J. & Ross, T. (圖)。(2001)。《好好愛阿迪》(劉清彥譯)。台北：上誼。(原著出版於 1999)。Cadier, F. & Girel S. (圖)。(2002)。《誰是蘿蕾特？》(殷麗君譯)。台北：米奇巴克。(原著出版於 1999)。Woloson, E. & Gough, B. (圖)。(2016)。《我的朋友伊莎貝爾》(李佳穎譯)。台北：飛寶文化。(原著出版於 2003)。

其餘四本《我的姐姐不一樣》、《小男孩失蹤了!》、《超級哥哥》、《受傷的天使》在智能障礙角色的外表與行為表現的描繪，圖 4-4-5 臉部特徵上在眼神的表

現顯得呆滯空洞或無神。此外，智能障礙者學習表現不如一般同儕，是因為在注意力、記憶力、類化能力、抽象思考與組織能力等方面的限制所導致（林惠芬，2006），在行為表現上《受傷的天使》在故事中，主角的描繪與一般活潑的孩子顯得內向呆板無助，有流口水、學習表現低落與不愛上課、會尿褲子等行為與同齡孩童的不一樣，也因為行為表現的失常，而使得遭受取笑、排擠甚至霸凌被欺負的對象。而其他繪本主角則從故事中，展現行為異於常人的敘述，包含與常人互動方式，從中凸顯智能障礙者的意象。



圖 4-4-5 智能障礙角色的特徵

資料來源：馬雅（2005）。*受傷的天使*。台北：信誼。趙美惠、崔永嫻（圖）。（1999）。*超級哥哥*。台北：國語日報。Mohseni, A. G. & Tabatabaee, H.（圖）。（2010）。*小男孩失蹤了!*（楊茂秀譯）臺北：飛寶文化。（原著出版於2003年）Wright, B. R. & Cogancherry, H.（圖）。（2001）。*我的姊姊不一樣*（陳質采譯）。台北：遠流。（原著出版於1981）。

但另外三本《我的姐姐不一樣》、《小男孩失蹤了!》、《超級哥哥》則可從圖4-4-6看出在行為表現上顯得外向好動、活潑不怕生。《我的姐姐不一樣》內容描繪寫實，細緻勾勒泰莉的表情與生動多樣的特質，而弟弟對於在家中有智能障礙者而衍生出怨懣感，在當卡羅尋找姊姊的時候，回憶起姊姊的優點，像是姊姊努力挑選生日卡送給弟弟、會逗小嬰兒笑、會幫忙家務，而開始擔心和害

怕失去姊姊，進而重視、接納。



圖 4-4-6 智能障礙角色的外向特徵

資料來源：Wright, B. R. & Cogancherry, H. (圖)。(2001)。我的姊姊不一樣(陳質采譯)。台北：遠流。(原著出版於 1981)。Mohseni, A. G. & Tabatabaee, H. (圖)。(2010)。小男孩失蹤了!(楊茂秀譯)臺北:飛寶文化。(原著出版於 2003 年)。趙美惠、崔永嫻(圖)。(1999)。超級哥哥。台北：國語日報。

《我的姐姐不一樣》故事中的主角泰莉，在個性上天真活潑，平易近人會逗小嬰兒笑，從圖 4-4-7 的內頁圖，可看到所具備的其他能力或優點。



圖 4-4-7 《我的姊姊不一樣》內頁圖

資料來源：Wright, B. R. & Cogancherry, H. (圖)。(2001)。我的姊姊不一樣（陳質采譯）。台北：遠流。（原著出版於 1981）。

圖 4-4-8 《我的姊姊不一樣》內頁圖可看見，因為心智障礙導致在行為舉止上會顯得無法與同年齡孩子一樣，尤其認知學習速度和反應比同齡兒童慢，導致在社會生活適應上，很難透過社會化的歷程裡學會遊戲規則，故事內文提及，得「需要花很長的時間來學習東西」，此外，行動上也不會與同齡的孩子一樣成熟，從圖 13 內頁圖畫中可看見泰莉的身高明顯比起其他孩子高出許多，顯示泰莉與其他孩子年齡的差距。而行為表現上的活潑、好動和天真的模樣與實際年齡的不相稱，使泰莉顯得舉止怪異、幼稚，因此招致嘲笑，即使泰莉不在意，但同樣是身為家人的弟弟卡羅也會感到羞恥，也使弟弟對待姊姊的態度是感到不耐煩的。



圖 4-4-8 《我的姊姊不一樣》內頁圖

資料來源：Wright, B. R. & Cogancherry, H. (圖)。(2001)。《我的姊姊不一樣》(陳質采譯)。台北：遠流。(原著出版於1981)。

《小男孩失蹤了!》內容描述主角男孩「嘴角不斷流下口水」、「搖擺又大又光頭的腦」、「總是微笑著」,吃冰淇淋會弄得一身邋邋,「有個又大又寬的鼻子,不斷的吸氣嗅聞」,「會用汙黑的袖子擦鼻涕」,「眼神呆滯,充滿困惑」,對於男孩的行為,路過的人不敢靠近,但男孩始終微笑著。故事以融合教育的精神出發,傳遞對於特殊孩子的認識,不因冷漠自私以及異樣眼光看待,透過關懷並幫助,瞭解其行為與別人的不一樣,進而接納他人。文字內容真實描述智能障礙者的行為,但圖像呈現出主角的特質是正向、友善的,透過色彩繽紛的繪圖呈現出主角視野美好,與他人互動上真誠且質樸,也和常人一樣「不祈求任何人,也不接受任何人的施捨」,即使跛著腳,依然獨自仰賴兩根拐杖的協助行動。

《超級哥哥》內容描述主角「不太會講話,走起路來橫衝直撞的」,顯現出智能障礙者的肢體不協調,此外,在行為表現上,與他人握手、幫忙、把東西裝進垃圾袋或是跑步等行為的固著,導致對不懂得對事物變通與拿捏,使得被認為幫倒忙、愛闖禍的對象,然而因為一場意外,幫助了家裡的人脫離險境,而對哥



哥的行為有所改觀。

唐氏症兒童也同樣在繪本中呈現出好動、外向不怕生的特質，從圖 4-4-9 可以看見，《好好愛阿迪》中的主角，即使動作不敏捷，但文中描述「阿迪走路砰砰」或是「描述從水中抓取蠓螭的過程所激起的大水花」，都可看出活潑的模樣與特質、《誰是蘿蕾特》故事中蘿蕾特與同班同學一起去馴馬場學騎馬，能力表現比同班同學好，成為騎馬帶領的榜樣而受到注目，顯現出獨特且自信的模樣；《我的朋友伊莎貝爾》主角與同儕查理一起玩，雖然行為表現動作笨拙，不論是寫字或是行動上與同儕有所差異，但是行動上仍可看出活潑生動的一面。



圖 4-4-9 唐氏症角色的外向特徵

資料來源：Willis, J. & Ross, T. (圖)。(2001)。《好好愛阿迪》(劉清彥譯)。台北：上誼。(原著出版於 1999)。Cadier, F. & Girel S. (圖)。(2002)。《誰是蘿蕾特?》(殷麗君譯)。台北：米奇巴克。(原著出版於 1999)。Woloson, E. & Gough, B. (圖)。(2016)。《我的朋友伊莎貝爾》(李佳穎譯)。台北：飛寶文化。(原著出版於 2003)。

《好好愛阿迪》透過客觀寫實的繪畫風格與現實的唐氏症兒童長相與身形相似，呈現典型唐氏症兒童的特徵，故事內容透過描述一位患有唐氏症的主角阿迪與同儕琪琪和阿強的互動，在森林玩耍，過程中尋找青蛙蛋的歷程。行為方面會表現出傻笑、好動，但又因為肢體動作不協調造成生活行動的笨拙，加上實際年

齡與心智年齡的不相稱，動作顯得笨拙，從圖 4-4-10 內頁圖可以看出手握雪糕柄與雪糕弄髒衣服看出精細動作不同於同年紀的兒童，以及圖 4-4-10 內頁圖看出與同儕說話互動的時候，雙手交疊置於胸前，與實際年齡不相稱的肢體動作。此外，對於周遭環境的理解與判斷能力的不足，使得行事衝動，故事中阿迪為了採一朵睡蓮就一腳踩進池中，「水花四濺，走到水深及膝了，睡蓮還是離得好遠」，而且鞋子濕透，相較於阿強在文中就說「睡蓮在湖心，太遠了！」的判斷。

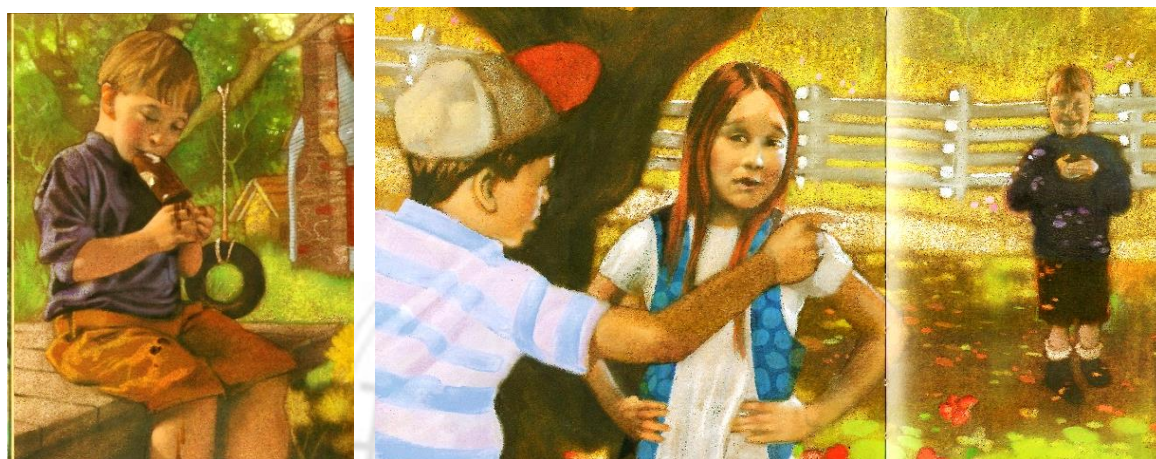


圖 4-4-10 《好好愛阿迪》行為表現

資料來源：Willis, J. & Ross, T. (圖)。(2001)。好好愛阿迪（劉清彥譯）。台北：上誼。（原著出版於 1999）。

圖 4-4-11 內頁圖與文中描述從水中抓取螻蛄的過程動作不敏捷的模樣，但同時也呈現出障礙者與常人的一樣特質，當阿迪把螻蛄很小心的抓給琪琪的動作上，展現出呵護動物、細心溫柔的一面，以及也會帶著琪琪去找到青蛙蛋，在互動過程中同時展現阿迪的內心與一般兒童的天真，圖 4-4-11 內頁圖也表現出儘管受到天生的限制導致口語表達的遲緩，阿迪還是很認真努力的想要向琪琪表達，不忍心把青蛙蛋帶回家，擔心對於青蛙媽媽會難過的同理心。圖 4-4-11 內頁圖也對表現阿迪表達喜歡琪琪，右手放胸前自然表現出同儕之間的友善與真誠的互動。綜合上述，在內容描述上對於障礙者，呈現出生動多樣的特質與面貌，性格活潑開朗且單純，而非呆板的個性，故事內容表現出阿迪積極、有自信的互動，儘管一開始同儕對於阿迪的不了解而導致排斥與反感，但最後琪琪接納了阿迪。

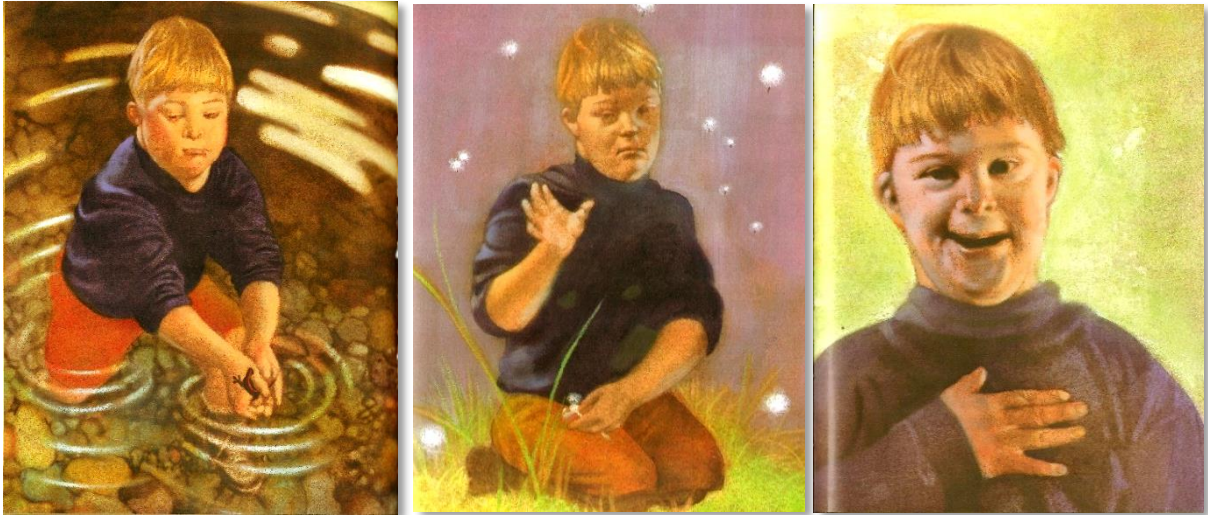


圖 4-4-11 《好好愛阿迪》特質表現

資料來源：Willis, J. & Ross, T. (圖)。(2001)。好好愛阿迪(劉清彥譯)。台北：上誼。(原著出版於 1999)。

《誰是蘿蕾特》內容講述患有唐氏症的主角蘿蕾特，從原本的「微笑中心」嘗試每週一到學校上課的歷程。過程中雖然受到學生家長的質疑、同學的嘲笑，但蘿蕾特的表現因為曾練習馬術訓練，能力比同班同學好，「我照著以前學過的方式，自己騎上小馬，而其他小朋友，都要別人幫忙才行。」表現出主角自身所擁有的才能與學習表現。《我的朋友伊莎貝爾》透過與同儕的互動，呈現出彼此的特殊之處，雖然年齡一樣大，但因為唐氏症使得發展遲緩的伊莎貝爾與查理有許多的不一樣，從身高、鞋子大小到動作快慢與寫字，都顯現出與一般孩童的落差，但互動上查理對於伊莎貝爾的友誼，顯露出包容與接納的態度，即使不一樣但「這樣的朋友，生活更有趣」。

圖 4-4-12 則針對《我的姊姊不一樣》與《超級哥哥》固著行為的描繪，透過圖像呈現出，姊姊泰莉與常人一樣會有喜好，只是行為上會顯得固執，而從表情與眼睛的凝視就能看出泰莉的對於粉撲娃娃的喜歡。而《超級哥哥》則是透過連續性的畫面呈現出哥哥不厭其煩的行為，但對於妹妹還說在最後手摀著臉，表達出對於哥哥固著行為無奈。

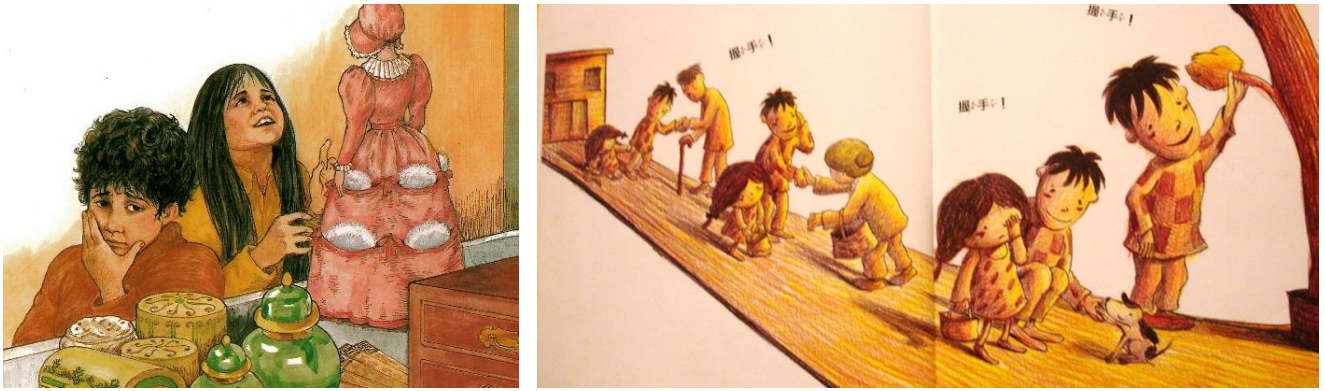


圖 4-4-12 對於智能障礙行為的描繪

資料來源：Wright, B. R. & Cogancherry, H. (圖)。(2001)。我的姊姊不一樣(陳質采譯)。台北：遠流。(原著出版於 1981)。趙美惠、崔永嫻(圖)。(1999)。超級哥哥。台北：國語日報。

本研究從上說明各繪本內容與分別呈現的描繪，以下則分別從智能障礙者在繪本中發現「障礙描繪的異質性」、「透過他者代言」、「主要照顧者的隱匿」與三個面向加以說明討論所呈現的內涵。

### 1. 障礙描繪的異質性

七本繪本的內容，不論是在故事中或是繪本的附錄介紹，都著重在智能障礙者的「不一樣」，像是《受傷的天使》、《我的姊姊不一樣》、《小男孩失蹤了!》、《超級哥哥》包含性格與行為表現上仍有不同的反應，但是在故事情境中智能障礙者看似與常人一樣，不過當行為與他人互動時，表現上的特殊性，常人因不理解而會對此嘲笑、排擠，因此需要社會大眾的理解與包容，如《受傷的天使》所描繪的主角，其差異性被形容為「慢飛天使」，美化為天使翅膀的受傷，除此之外，更隱含將智能障礙者以幼稚化的形象呈現，更需要仰賴他者的代言來訴求自身的困境與不友善對待，《受傷的天使》作者透過描繪主角在社會情境中所受到的不友善，但並沒有從中說明成因以及積極的作為，而是神聖化為翅膀受傷的天使形象。另一方面唐氏症在特殊教育中歸類在智能障礙領域，但《好好愛阿迪》、《誰是蘿蕾特》、《我的朋友伊莎貝爾》故事中強調唐氏症孩童自身所擁有的能力以及

特質表現，與一般的智能障礙者的表現，其實並不一定都比常人差，而是擁有與常人一樣的特質，儘管動作表現仍不如常人。

智能障礙者的差異性，在《誰是蘿蕾特》故事中透過主角與家人的問答中，給了說明，「我們所有的人，都和別人不一樣啊。」，四兩撥千金的給予主角回應，而不同於《好好愛阿迪》、《受傷的天使》將智能障礙者的差異神聖化，將成因描繪為天使的化身或是上帝特別創造的，需要受到被照顧、保護與關懷的對象。

## 2. 透過他者代言

由於智能障礙者的表達受限於認知學習能力，因此也難以完整表達障礙者自身狀態，其論述空間常是透過家人或他人的描繪來詮釋智能障礙者的面貌，像《超級哥哥》、《我的姊姊不一樣》、《受傷的天使》、《小男孩失蹤了!》、《我的朋友伊莎貝爾》故事的敘事方式皆從第三人稱出發，透過他者的觀察來描繪障礙者。本研究發現在故事文本中的對於與主角的互動，主要是以親人手足或是同儕為主的互動關係，各自有不同的正負面形象描繪，對於《好好愛阿迪》、《超級哥哥》、《我的姊姊不一樣》、《誰是蘿蕾特》一開始描述主角是「麻煩者」，但經由故事轉折，角色成員因此發現主角的善良與優點進而改觀；《我的朋友伊莎貝爾》則是從同儕視角出發，對於與主角在行為表現上的差異而感到是「有趣好玩」的同伴。不過雖然仍有大部分機會需要他者的說明，但在《好好愛阿迪》與《誰是蘿蕾特?》故事中則有更多對話與表達自我的機會，顯然障礙者的能動性，仍舊相當重要，對於以障礙者為主體性的討論，障礙者的聲音與世界觀，仍奠基於健常能力偏見之下。

## 3. 主要照顧者的隱匿

智能障礙者也被視為是家庭或社會負擔，在本研究中對於障礙者圖像與文字的形象討論，此一比例也有一定比重（11.1%與 12.5%），在《超級哥哥》、《我的姊姊不一樣》、《受傷的天使》、《小男孩失蹤了!》、《好好愛阿迪》故事中的一開始

都有其形象，尤其是從手足或同儕互動中呈現，然而主要照顧者的角色卻不在故事中，甚至顯得被動，像是《受傷的天使》主角受到霸凌與欺負，但主要照顧者卻替主角感到悲傷與自責的呈現，間接呈現社會的不友善，但卻並非是直接訴諸於社會的不公，或是《我的姊姊不一樣》雖然有看到媽媽與奶奶，但對於障礙者的照顧並沒有過多著墨，相當多的描繪是障礙者與手足、同儕的互動，繪本中的智能障礙者顯得獨立，除了《誰是蘿蕾特？》因障礙者能力較好，能夠進一步參與學校課程，且主要照顧者的態度也較為積極支持主角。

#### 4. 智能障礙者的特質與他者對待智能障礙者正向與負向互動狀態的呈現

智能障礙的身心特質與狀態，因生理與心理發展均較同儕來得遲緩，尤其對於抽象內容的學習，會與一般學生有顯著差異，若能提供適度的社會支持與尊重，仍能獨立生活。尤其在《好好愛阿迪》、《誰是蘿蕾特？》和《我的朋友伊莎貝爾》的故事中，能看到同儕接受與障礙者之間的個別差異性同時提高彼此的接納和社會關係，有助於社會情緒發展；對於智能障礙者的好處，能在與同儕互動過程融入其中，改善社會能力與社交技巧，也能提高自尊和同儕的接受與包容。相反的，《受傷的天使》反而反映出在台灣早期對於障礙者的不友善與排斥，但可憐的狀態也建構在社會環境與常人社會互動下，同時將障礙者比喻為折翼天使、不幸的形象，訴求社會能夠給予更多愛、友善、溫暖和包容也進而凸顯故事中他者的冷漠與正常/異常的二元對立。

社會適應表現上，也可以從中看出智能障礙者與社會疏離、退縮以及人際互動的困難，繪本《受傷的天使》與《小男孩失蹤了！》皆有其相關意象的呈現。《我的姊姊不一樣》、《好好愛阿迪》與《超級哥哥》則可以看到手足或同儕對待智能障礙者的態度從一開始覺得不耐煩、對於其表現行為感到讓人丟臉，進而在故事劇情的轉折而對於智能障礙者有所改觀。

### (三) 聽覺障礙

關於聽覺障礙的繪本分別有《安靜也可以美麗》、《莎莎聽不見》、《除了聽，他們沒有什麼做不到！》、《我的妹妹聽不見》、《聽不見的音樂會》、《聽不見的聲音》共有六本。輔具使用上，《除了聽，他們沒有什麼做不到！》有呈現出配戴助聽器，圖 4-4-13 可看出聾人林曉文即使配戴助聽器，但並不代表就能完全治癒。其他五本繪本雖然從圖像中難以看出障礙的樣態，但從打手語以及透過觸覺感受振動頻率等方式，依然能辨識出角色具有聽覺障礙。



圖 4-4-13 《除了聽，他們沒有什麼做不到！》主角所描繪的配戴助聽器

資料來源：粘忘凡、孫心瑜（圖）。（2019）。除了聽，他們沒有什麼做不到！。

台北：耶魯。

圖像與文字的呈現，有以下分別敘述：

#### (1) 打手語為主的溝通方式

《聽不見的音樂會》與《除了聽，他們沒有什麼做不到！》兩本繪本，針對聾人手語的使用有在故事中呈現，《聽不見的音樂會》主要以美國手語為主，雖然與台灣使用手語的方法不同，但故事中的圖像著重聾人仰賴視覺來接收訊息的

重要性，為了呈現出手語的動作所表現出來的意義，圖 20 透過圖像分拆解釋各動作的詞彙意義，讓讀者能淺顯易懂認識手語的使用，而本土創作的《除了聽，他們沒有什麼做不到！》圖 4-4-14 作者將學手語的過程，描繪為像是闖關遊戲，需要經過解開各個關卡的謎題才能夠晉級，同樣透過分解動作呈現出手語的所代表的意義，在故事中王品冠看見林曉文與她媽媽的互動，「比手畫腳的動作也很像跳舞」，以及在學校老師透過用打手語的方式，替他「翻譯」與林曉文溝通，使得他也想學習手語，學習過程就像玩電動遊戲，一步步破解關卡謎題一樣有趣，聽得見與聽不見的兩個世界，說著同樣能夠被理解的話，只是傳達表達方式的不同，但對於聾人而言，除了聽覺之外，聾人與一般人一樣並沒有差異。《安靜也可以美麗》則在故事中僅呈現出打手語的意象，並沒有透過拆解步驟教學手語，但也藉此說明聾人透過手語的方式聊天，形容就像是在看默片。除了手語的使用，聾人也常需要透過讀唇語的方式來接收他者訊息，但手語仍是聾人最主要的溝通管道。



圖 4-4-14 《聽不見的音樂會》與《除了聽，他們沒有什麼做不到！》對於打手語的描繪

資料來源：Millman, I. (2008)。聽不見的音樂會（孔繁璐譯）。台北：大穎文化。（原著出版於 1998）。粘忘凡、孫心瑜（圖）。（2019）。除了聽，他們沒有什麼做不到！。台北：耶魯。



## (2) 透過振動頻率感覺聲音

即使聽不見聲音，但聾人依然可以透過觸覺感到到聲音的震動，繪本中《聽不見的音樂會》描述主角摩西玩新鼓，「但是他可以透過雙手感受到鼓面的振動」甚至脫掉鞋子，用雙腳感覺鼓聲、《聽不見的聲音》也同樣描述主角茉莉與好朋友多利安玩樂器，藉由「鼓在他們的手掌下振動，地板在他們的腳下振動，也在他們的腦子裡振動」，而本土創作的《安靜也可以美麗》，故事描述主角小靜透過妹妹在美勞課製作的陶笛吹奏「聽見」聲音，包含糖果味道、花朵綻放等描繪，而主角即使無法演奏樂器聆聽見聲音，但收集樂器依然可以「把它們當成雕塑品來欣賞」。另外，在《除了聽，他們沒有什麼做不到！》故事中林曉文的特質也與常人一樣，聾人即使聽不見聲音，並不代表就沒有聲音的需求，聾人依然能夠透過其他感官刺激的接收，即使聽不見，透過聲音震動的頻率來「聽見」聲音，依然能夠知道跳舞節奏，圖 4-4-15 即描繪透過線條的曲折圖像呈現出頻率的波動。除此之外，透過氣球的振動，能夠感受節拍律動，進而協助聾人感覺音樂，圖 4-4-16 即描繪聾人林曉文與聽人王品冠一起共舞的場景，以及《聽不見的音樂會》孩童透過手中我著的氣球欣賞音樂會表演，內容更描述到「摩西和他的同學們把手按在他們的膝上的氣球上。透過氣球傳來的音波振動，他們可以感覺到音樂的高低起伏」。而在《我的妹妹聽不見》內文也描述到「妹妹會彈鋼琴，她喜歡去感覺那低沉的、隆隆響的和聲」，即使聽不見音樂的調性也不會唱歌，但聾人依然有聲音的需求。

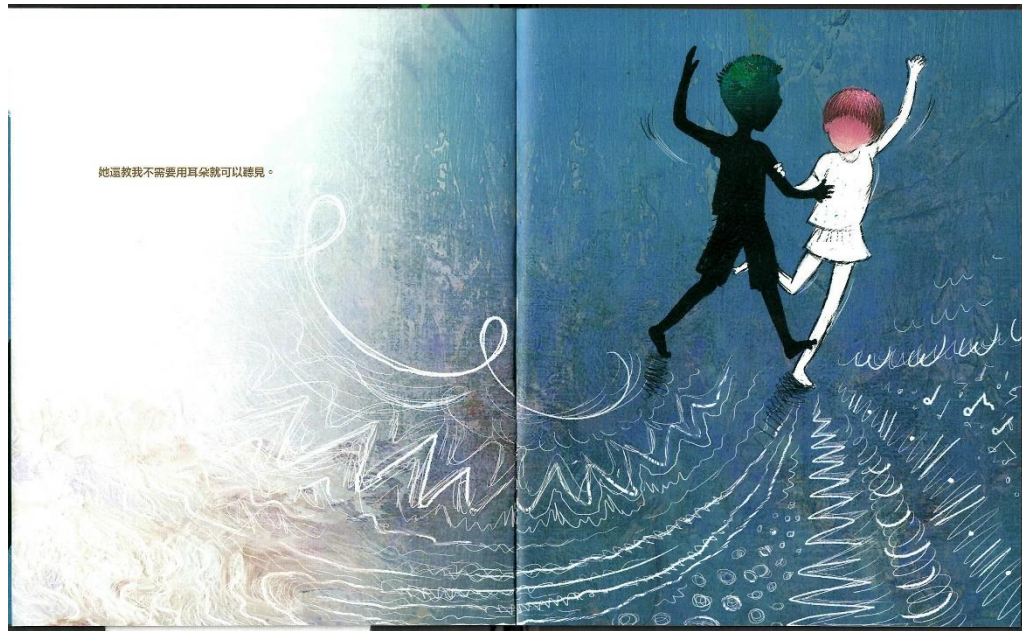


圖 4-4-15 《除了聽，他們沒有什麼做不到！》透過振動頻率感受律動的描繪  
資料來源：粘忘凡、孫心瑜（圖）。（2019）。除了聽，他們沒有什麼做不

到！。台北：耶魯。



圖 4-4-16 描繪透過氣球振動感受節拍律動

資料來源：Millman, I. (2008)。聽不見的音樂會（孔繁璐譯）。台北：大穎文  
化。（原著出版於 1998）。粘忘凡、孫心瑜（圖）。（2019）。除了聽，他  
們沒有什麼做不到！。台北：耶魯。

### (3) 仰賴視覺接收訊息

對聾人而言內容要能夠精準傳達是一件不容易的事，對聽人而言，看似簡單的聽見和說話，兩者其實息息相關且具重要性，因為不論先天或後天造成失聰，在口語表達上也使得無法精確掌握發音頻率，也致使聾人需要在無聲當中仰賴

吸收視覺性的資訊，而透過打手語，以打手語為說話、看手語為聆聽的方式是最能精準傳遞與溝通訊息的方法，進而才會發展出自成一格的特殊文化。在《除了聽，他們沒有什麼做不到！》一開始，圖 4-1-17 內頁圖呈現出聾人凝視常人的意象，會著重五官、肢體動作等視覺訊息的理解，了解對方所要傳達的訊息，而剛開始不會使用手語的王品冠為了表達，圖 4-1-18 內頁圖可看出得需要仰賴豐富的肢體語言傳遞訊息，同時也呈現出聾人的互動上比起肢體語言，更為著重讀唇語的重要性，雖然聽不見，但是與聾人的溝通互動是多元的，在互動過程中作為聽人的王品冠，一開始透過許多肢體語言和豐富的臉部表情表達，而身為聾人的林曉文透過讀唇語的方式，很認真判讀語意，彼此之間「說話」得要慢慢說，也因此造成彼此溝通上的困擾，而在時間不夠以及內容很多的情況下，寫字也有一定的限制。較為方便的方式是透過手語來傳達溝通訊息，精準傳達語意，這也是聾人最常的表達，也促使王品冠想要學習手語的動機和意願。另外在《我的妹妹聽不見》主角妹妹同樣需要透過姐姐的手勢、嘴唇以及臉部表情等非語言的訊息表達讓妹妹知道，而聾人在表達上，若聽人不懂手語，故事中的妹妹就只能仰賴臉部表情與肩膀表達生氣、快樂與難過的情緒，而《聽不見的聲音》內文也描述到主角媽媽與主角茉莉的溝通也是使用手語和唇語互動。

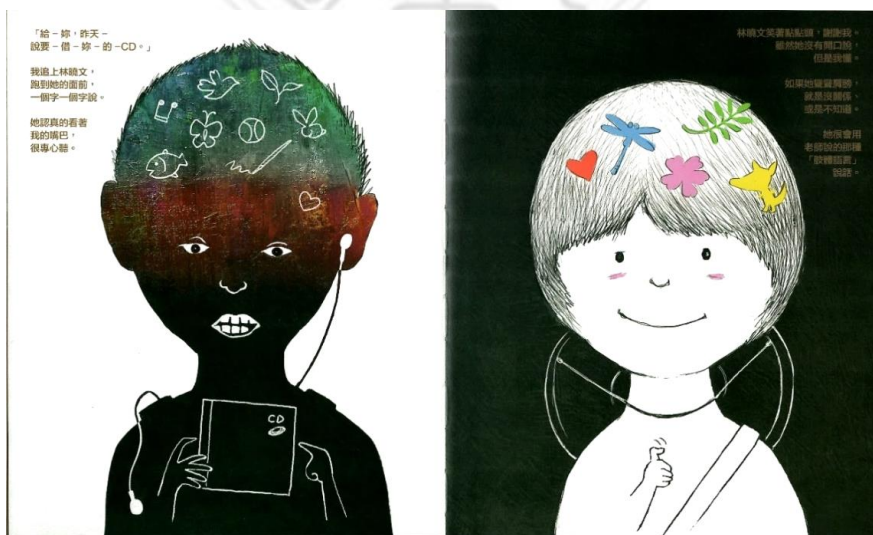


圖 4-4-17 《除了聽，他們沒有什麼做不到！》內頁圖

資料來源：粘忘凡、孫心瑜（圖）。（2019）。除了聽，他們沒有什麼做不到！。台北：耶魯。



圖 4-4-18 《除了聽，他們沒有什麼做不到！》內頁圖

資料來源：粘忘凡、孫心瑜（圖）。（2019）。除了聽，他們沒有什麼做不到！。台北：耶魯。

#### (4) 聾人除了聽，仍與常人具備相同特質或能力

《莎莎聽不見》以擬人的動物世界，描述主角莎莎作為一隻兔子有一雙耳朵，卻聽不見聲音，面臨到被許多動物的憐憫，視為是可憐的對象，但故事中透過一場才藝表演，莎莎藉由需要眼明手快的魔術表演，最後贏得滿堂彩，作為一本推廣聽障文化的繪本，內容展現出聾人除了聽不見之外的其他能力，包含有一雙大眼睛以及靈巧的雙手，可以眼明手快變魔術的技能，不因為聽覺障礙而有能力上的限制。

而《聽不見的音樂會》在主角參與一場音樂會的過程中，打破常人既有的刻板印象，認為聾人無法參與音樂會，實際上運用相關媒材與方法，聾人依然能欣賞音樂會以及成為演奏家，以及《除了聽，他們沒有什麼做不到！》當中藉由聽人與聾人視角，呈現出對於訊息接收的重點，同時也說明對於打手語的重要性，也鼓勵聽人學習手語，打破聽人與聾人之間溝通的界線，也不斷一再傳達繪本書目標題的精神「除了聽，他們沒有什麼做不到！」。《聽不見的聲音》女孩茉莉與常人一樣，渴望友誼，而男孩多利安直到因為罹患中耳炎以及

喉嚨痛，聽不見也不能說話，而漸漸能同理茉莉。《聽不見的聲音》、《安靜也可以美麗》與《我的妹妹聽不見》故事中在家人的陪伴下，描繪出與聾人相處的經驗，讓讀者釐清並理解聾人的行為與心理狀態，在故事的引導下，更進一步知悉對於聽覺世界的感受與想像。

本研究從上說明各繪本內容與分別呈現的描繪，以下則分別從聽覺障礙者在繪本中針對「聾人文化的描繪與形塑」與「聾人豐富的特質」兩個面向加以說明討論所呈現的內涵。

### 1. 聾人文化的描繪與形塑

本研究的六本繪本，在內容分析的標準評分中獲得高分，之中並不是以「矯正」或以聽人文化為主的描繪，對於聾人文化的描繪有深入淺出的說明，且讓聽人讀者能更理解如何和聾人溝通的方式。此外在實務描述上，對於聾人的協助，在《聽不見的音樂會》與《除了聽，他們沒有什麼做不到！》有更為積極的描述聾人的相關措施，其次是針對聾人的內心想法與感受《我的妹妹聽不見》、《安靜也可以美麗》，描繪聾人互動的狀態，讓讀者能夠進入聾人的世界觀，進而理解聾人的行為模式，最後是《莎莎聽不見》與《聽不見的聲音》在繪本中呈現正向積極的特質描寫。

此外，聾人文化在繪本中自然而然呈現與一般人的不同之處，尤其是社會互動方式。首先，以手語或讀唇語作為溝通工具，在《安靜也可以美麗》、《聽不見的音樂會》、《除了聽，他們沒有什麼做不到！》與《聽不見的聲音》四本皆在故事中的文字或圖像上皆有表現對於聾人的重要性。其次，對於輔具的使用並不明顯，也並不強調透過矯治聽損來達到與常人的溝通，僅作為輔助的工具，六本繪本中，研究發現僅《除了聽，他們沒有什麼做不到！》在圖像上描繪主角戴著助聽器之外，其餘繪本中對於主角輔具的描繪並不常見。

聾人作為一種身分的描述，在生理特質的差異性，僅在互動溝通上較為明顯

不同，「聾」並非一種殘疾或損失，而是一種的特質，也是讓聾人成功創造其他獨特之處和文化的元素，然而《莎莎聽不見》的障礙狀態仍被凸顯出來，被其他角色視為是可憐、可悲的形象，而同儕的幫助也是以矯治的觀點來協助主角能夠融入聽人社會，但對於主角其他能力的良好表現，在過程中也產生勵志性的情感，間接說明「雖然聽不見，但依然能展現出屬於和常人一樣優秀的表現」，對於相關聾人實務協助並沒有特別說明。其次，對於聾人認同的描寫，在《聽不見的音樂會》、《除了聽，他們沒有什麼做不到！》與《聽不見的聲音》三本繪本有更為積極的展現，包含聾人與聽人的互動中，更為認識以及同理聾人的處境，以及聾人間對於自身能力表現的積極性，不因為障礙而成為對於追求成就的阻礙。

## 2. 聾人豐富的特質

《聽不見的音樂會》與《莎莎聽不見》雖然都呈現出聾人豐富的特質，不因為聽不見而感到受到阻礙，但《聽不見的音樂會》更為強調即使受到身體功能的損傷，但在受到良好的協助下，仍然能和常人一樣，可以成為任何一種職業身分，而《莎莎聽不見》則僅強調自身其他能力，對於社會的友善和實質幫助，並沒有描繪出來。其餘四本繪本對於聾人的表現與在感受外在事物上，都呈現正向、活潑與常人一樣的行為表現。

#### (四) 身體病弱

描述身體病弱的繪本共有四本，分別為《祝你生日快樂》、《安安—和白血球作戰的男孩》、《天使太用力》以及《城市睡美人》中〈都市叢林的睡美人—吳佳穎的故事〉。《安安—和白血球作戰的男孩》與《祝你生日快樂》兩本前後出版於1991年與1996年，都同樣處理「兒童白血症」的疾病議題，藉由故事中角色的對話，傳達面對疾病與死亡的態度。而《天使太用力》則是出版於2007年，介紹「動脈型草莓血管腫瘤」在主角仟璽的臉上，故事描述主角勇敢對抗疾病的過程。《城市睡美人》中〈都市叢林的睡美人—吳佳穎的故事〉則描述主角因「神經纖維瘤」導致癱瘓，故事透過自身面對如童話故事中的美人魚，面對巫婆的詛咒，描繪主角與疾病共處的心境。

疾病導致身體外貌的改變，在《祝你生日快樂》、《安安—和白血球作戰的男孩》、《天使太用力》以寫實的圖像，呈現出障礙者對抗疾病的樣貌，圖4-4-19描述因化療導致掉髮的形象，在《安安—和白血球作戰的男孩》故事文字中提及：

小凡對這種病知道得很多，每次安安有疑問，小凡都很熱心為他說明。安安覺得很奇怪，為什麼醫院裡有許多小朋友沒有頭髮？小凡說，因為點滴裡的藥打多了，頭髮會掉光，不過康復以後，頭髮還會再慢慢長出來的。

《祝你生日快樂》中藉由主角的陳述，向小丁子說明對於外表因為疾病的治療，導致掉髮的狀況：

我是女生。我有「一弓ノ」症，常常打針、吃藥，所以頭髮掉光了。……

而《天使太用力》的疾病主要呈現在臉部，圖4-4-20呈現出主角顏面大面積紅斑狀態。相較之下，〈都市叢林的睡美人—吳佳穎的故事〉則以抽象的圖像描繪疾病狀態與內在心理的痛苦。

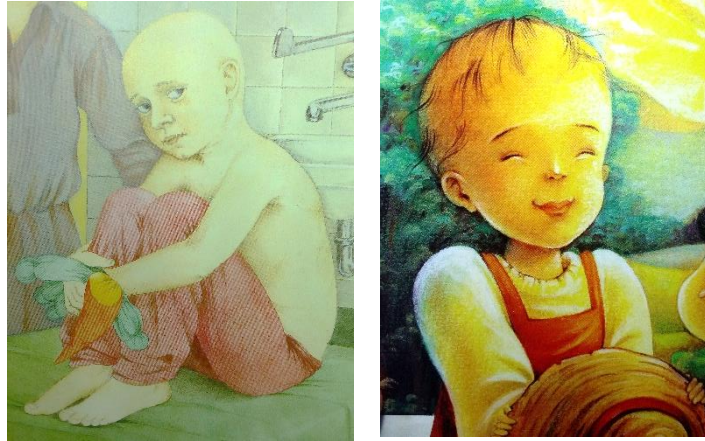


圖 4-4-19 因化療導致落髮的形象

資料來源：Reut, E. (1991)。《安安—和白血球作戰的男孩》(漢聲雜誌譯)。台北：英文漢聲。(原著出版於 1989)。方素珍、仇桂芳(圖)。(1996)。《祝你生日快樂》。台北：國語日報。

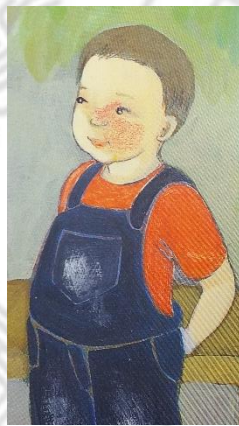


圖 4-4-20 動脈型草莓血管腫瘤在臉上所呈現的形象

資料來源：樓曉東、黃淑英(圖)。(2007)。《天使太用力》。台北：格林。

對於疾病的陳述，《安安—和白血球作戰的男孩》中一開始簡單的說明「這種病叫做『小兒白血病』，也叫做『兒童血癌』」提到主角的「血生病了」，所以才常發燒、瘀血。而《祝你生日快樂》中透過主角的說明「我有『一弓』症，常常打針，吃藥，所以頭髮掉光了……就是身體裡面有很多壞細菌嘛。我媽媽說：『一弓』症又叫『疔』症，只要我不怕，就『疔』得過去，就沒事了」，向小丁子解惑。相較於《祝你生日快樂》與《安安—和白血球作戰的男孩》，《天使太用力》對於疾病的描述，則過於浪漫化，將「動脈型草莓血管腫瘤」形容是天使親吻的太用力所留下的印痕。而〈都市叢林的睡美人—吳佳穎的故事〉對於



神經纖維瘤的描述，形容是不定時炸彈，會隨時在身體作祟，將疾病描繪為童話故事中受到巫婆的詛咒，成為睡美人昏迷不醒。

四本繪本的故事，皆描述到障礙者受到家人的鼓勵與支持，《安安—和白血球作戰的男孩》，透過大人的解釋，安撫主角對於因疾病死亡的好朋友，同時鼓勵主角勇敢面對疾病，解釋到：

安安難過的說：「盼盼昨天晚上死了。我會不會跟她一樣？」

爸爸回答：「盼盼因為病得太嚴重，沒有力氣和白血病打仗。

你不同呀，你還有很多力氣，而且你的病已經好多了。沒有人

曉得死亡到底是怎麼回事。不過，我相信盼盼沒有真的離開我

們，只是我們看不見她。我們還是可以在心裡和她說話的。」

《祝你生日快樂》對於主角害怕死亡的問題，透過家人的轉化，描繪帶有夢幻、美好的死後世界，而不因此對於死亡感到恐懼，主角回應小丁子說：

「怕呀！但是我媽媽說，小朋友死了，都會變成小天使，

到時候頭髮就會長出來了。」「哇！那樣妳就可以綁辮子了！」

小姊姊搗著嘴笑：「是啊，也可以戴髮箍。」「對了，還可以綁

蝴蝶結。」

《天使太用力》在整本故事中，媽媽一直在故事中扮演陪伴、照顧主角的角色、給予關懷、自信使主角不因外表而自卑、害羞，對於他人異樣的眼光，能夠不因此感到受傷。而〈都市叢林的睡美人—吳佳穎的故事〉也是同樣在故事中，媽媽扮演作為主要照顧者的角色，給予心理支持和耐心陪伴，共同面對疾病的痛苦與病痛的折磨。

本研究以上說明身體病弱的各繪本內容與分別呈現的描繪，以下則針對身體病弱者在繪本中「面對疾病、死亡的態度」與「美化病痛的脆弱性身體」兩個面向加以說明討論所呈現的內涵。

## 1. 面對疾病、死亡的態度

對於面對疾病的態度，《安安—和白血球作戰的男孩》在故事中的父母與障礙者，以坦然的心境與理性面對疾病，在對抗疾病的過程中用語表現如 Susan Sontag 對於癌症的描繪在醫療過程中，展現對抗敵人的侵略。相較於〈都市叢林的睡美人—吳佳穎的故事〉並沒有對於病痛的苦難與折磨有任何的抱怨、消極以及怨天尤人，表現出人物互動上正向、溫暖的情感與真摯的友誼，同時也展現積極、良善的態度來面對疾病，但將疾病過於美化包裝。《祝你生日快樂》為台灣出版有關描述障礙者繪本中，最早出版的本土作品，但比起《安安—和白血球作戰的男孩》在面對死亡與疾病的態度上，顯得要掩蓋疾病所帶來的悲傷與痛苦，主角的內在情緒與想法，大多都聽從大人的解釋，主體性並非在障礙者身上，沒有主角自身的聲音，能有充分的表達感受與想法。此外，身體病弱的主角在積極面對疾病的態度中，《安安—和白血球作戰的男孩》、《天使太用力》與〈都市叢林的睡美人—吳佳穎的故事〉，透過積極面對疾病的方式，展現對於生命的韌性，其積極性透過「戰勝病魔」、「對抗疾病」等如戰爭的軍事語言，進而在繪本中試圖掩蓋障礙者的身體病痛，同時也傳遞給讀者勵志性的情感。

## 2. 美化病痛的脆弱性身體

繪本中的主角皆是以兒童為主，面臨重大疾病時，並沒有在病痛和折磨上多著墨，反而對於死亡、疾病的恐懼，《安安—和白血球作戰的男孩》故事中則將疾病、死亡美化為敵人；《天使太用力》則將疾病美化為天使的吻；《祝你生日快樂》則是將死後世界美化為自身理想的情境；〈都市叢林的睡美人—吳佳穎的故事〉則將疾病描繪為詛咒，然而身體的脆弱性透過堅強的生命力支撐，無意間也展現了勵志性，對於障礙者珍惜生命的可貴與奮鬥，當面對疾病的痛苦時，也對比「常人的痛苦」。

醫療過程中的身體，病痛經驗雖然每個人各有差異，但仍舊受到社會、文化

影響，尤其身體與心靈二分的醫療運作，常常只注重生理的疾病現象，而忽視病人在社會情境與文化詮釋，以及身體所承受的主觀病痛（蔡友月，2004）。《安安—和白血球作戰的男孩》不論是標題或是故事內文，都展現主角需要獨自面對與克服疾病的折磨，透過親人與同樣為病友的同儕相互支持，儘管過程中仍舊有最要好的「奮鬥夥伴」離開人世，但疾病意象的形容為軍事戰爭的描繪，和 Susan Sontag 對於疾病引喻的分析不謀而合。但《天使太用力》則是將疾病美化視為是一種祝福的印記，儘管過程中仍需要受到醫療協助控制，但身體差異性尤其在外表特徵使主角與他人的差異，透過外在歸因的轉化，也就是故事中描述「上帝派天使親仟壘」的描繪來形塑障礙者的身體形象認同。

自我病痛的身體經驗在社會脈絡下的詮釋與醫療技術專業在這之間的劃界，同時也形塑如何管理身體以及理解身體（蔡友月，2004）。三本繪本從中所呈現的身體經驗以及面對死亡態度較沒有完全呈現真實樣貌，反而在圖像的修飾與文字的美化下，隱藏對於疾病與痛苦的身體經驗，其次，醫療專業的權威隱藏在故事中，透過主角治療過程，強調治療且治癒的重要性，透過與疾病的對抗、奮鬥進而凸顯生命的堅毅，看見障礙者的積極，也透過其勵志性提供常人鼓舞生命的價值，障礙者對於身體障礙經驗與自我認同的互動歷程，並非從主角第一人稱回應社會，而是順從社會的期待，在文本中強化社會對於身體病弱者在面對疾病時的刻板、簡化的想像。

## (五) 腦性麻痺

描述腦性麻痺的繪本分別為《啄木鳥女孩》、《大象男孩與機器女孩》中的〈機器女孩〉以及《城市睡美人》中的〈徐銀嬌與小兒麻痺為友〉，皆出自本土創作，圖像表現上圖 4-4-21 為使用輔具輪椅與助行器的意象，三本繪本中的主角，主要因為出生導致肌肉張力出現問題，導致在行動上有所限制。



圖 4-4-21 腦性麻痺者使用輔具的描繪

資料來源：劉清彥、姜義村、海蒂朵兒（圖）。（2015）。《啄木鳥女孩》。台北：巴巴文化。郝廣才、田中伸介（圖）。（2006）。《大象男孩與機器女孩》。台北：格林。李燕、Ajohn（圖）（2003）。《城市睡美人》。台北：大塊文化。

《啄木鳥女孩》與〈機器女孩〉同樣在文中皆以第一人稱主述。《啄木鳥女孩》在文中主角說到「我出生時腦部缺氧，從那以後，身體便開始和大腦作對。」而〈機器女孩〉雖然沒有清楚說明病因，但也以主角的口吻疑惑「我不想只躺著往上看，因為我看不到你，我要起來找你。但是我沒有力氣，我起不來。為什麼我起不來？為什麼我沒有力氣？」此外針對《啄木鳥女孩》與〈機器女孩〉在能力展現上呈現出其特質，兩位主角雖然行動因為疾病受到限制，但除了家人的支持與陪伴之外，同時也有找到自身的特殊專長。《啄木鳥女孩》在文中在家人爸爸的鼓勵下，讓主角透過戴上頭杖，就像啄木鳥一樣，藉由頭上的畫筆慢慢畫出心中所要傳達的事物，圖 4-4-23 可看出圖像描繪主角意象類比為啄木鳥；〈機器女孩〉則是在文中提及主角游泳能力，展現出快樂、有自信的一面，圖 4-4-22 為女

孩游泳時的場景。〈徐銀嬌與小兒麻痺為友〉，在故事將主角與童話故事中的美人魚故事相呼應，呈現出對於需要獨自承受障礙的痛苦，還要面對外在同儕的欺負與嘲笑。對於腦性麻痺的障礙描繪，因受限與身體的行動限制，然而本研究發現對於腦性麻痺障礙者在繪本中的描寫，並沒有對於獨立自主性的行動有所進一步呈現，而是對於因障礙所造就的特質，發揮出異於常人的能力，突破對於身體限制，同時也創造勵志性情感。

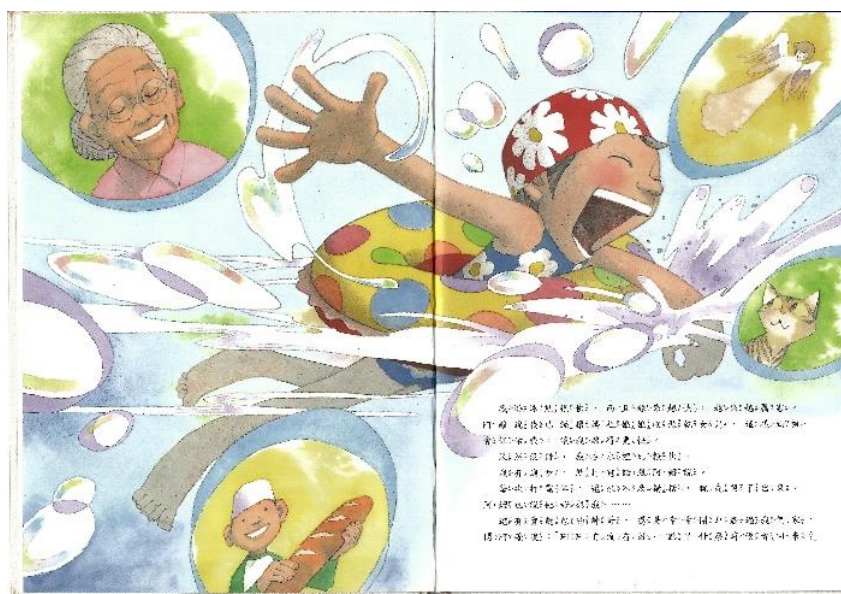


圖 4-4-22 〈機器女孩〉主角游泳場景

資料來源：郝廣才、田中伸介（圖）。（2006）。大象男孩與機器女孩。台北：格林。



圖 4-4-23 《啄木鳥女孩》主角頭戴畫筆的意象

資料來源：劉清彥、姜義村、海蒂朵兒（圖）。（2015）。啄木鳥女孩。台北：巴巴文化。

## (六) 視覺障礙

關於視覺障礙繪本，分別為《地下鐵》、《犀犀的煩惱》、《跟著爺爺看》、《多娜和綠色的鳥》與《城市睡美人》中的〈拿標槍的青蛙王子—江志忠的故事〉。繪本中的視覺障礙者所需要使用的輔具主要為白手杖，在《地下鐵》、《犀犀的煩惱》和《多娜和綠色的鳥》的圖像中呈現，圖 4-4-24 為主角持導盲手杖的樣貌，在故事中標示出主角的身體差異性。



圖 4-4-24 主角手持白手杖意象

資料來源：幾米（2001）。《地下鐵》。台北：大塊文化。孟瑛如、王銘涵、閻寧（圖）。（2016）。《犀犀的煩惱》。台北：心理。Akrami, J. & Abdollahi, M.（圖）。（2008）。《多娜和綠色的鳥》（陳昭伶譯）。台北：飛寶文化。（原著出版於 2004）。

《地下鐵》描述一名十五歲盲女在都市中移動的路程，獨立不求助別人的情況下，透過自身摸索，探索城市的風景；《城市睡美人》中的〈拿標槍的青蛙王子—江志忠的故事〉描述主角因為後天罹患青光眼導致成為弱視，「看東西必須歪著頭才看得到；太遠的東西則無法看見」的狀態下，只好放棄成為棒球選手的夢想，進而成為建築工人當臨時工賺錢，但能力表現不佳的情況下，同時又因為原住民身分，因此要背負雙重汙名，被人嘲笑、看不起，但最後在啟明學校的引

導下，發掘主角有投擲標槍的才能，進而成為國手，在雪梨國際殘障奧運奪得金牌；而《犀犀的煩惱》則在故事中，以第一人稱的自我敘述，說明在學校環境與同儕互動的狀況，並進一步說明並教導讀者當面對視覺障礙者時，應如何正確關心並協助視障者，讓讀者能理解障礙者的需求，進而能同理障礙者；《跟著爺爺看》內容描述一位小男孩約翰在爺爺家中的生活作息，透過爺爺引導，「看見」許多從來沒有注意到的事物；《多娜和綠色的鳥》描述主角多納在外出時，尋找鳥兒的聲音與過程中遇見他人的歷程。以下針對視覺障礙者的在故事中所呈現之形象進行分析與說明：

### 1. 對於外在感受的體會

小男孩和視障的爺爺生活起居，從早起床到各個生活上的事物接觸，爺爺透過其他感官，接收外在的訊息，知道早晨要起床是因為陽光的溫暖、藉由嗅覺辨別花朵，透過方位擺放知道各物品的位置、手指按壓提琴演奏音樂、藉由聽覺來「看」電視，這些感受外在的事物體驗，從「非眼睛」的器官來認識周遭。約翰跟著在家中的爺爺生活作息，發現眼睛即使看不見，依舊還能夠體會許多美好事物。約翰藉著爺爺的眼睛、視野度過充實、美好的一天。

內容畫面呈現雖然爺爺是黑白的色調，但不因為視障，爺爺的生活就失去對於認識世界的事物以及生活運作的功能。首先，後天失去視力的生活品質，在家人的協助之下，生活行動並不因此受到太多障礙，生活作息上，仍然能做家事、洗碗，而家人的關係、夫妻感情依舊很好。其次，身體功能的喪失，並沒有打敗爺爺的心態與精神，心靈上是充實的。爺爺還沒失去視力之前，平常培養的興趣和嗜好，在失去視力之後，依然能熟練把玩。呈現出爺爺內在的滿足，投射出對於生活環境的感受是美好的，也因此祖孫散步的過程，爺爺還能夠「欣賞」風景。最後，爺爺也引領約翰透過其他感官來知道許多事情，用聽覺知道奶奶在樓下的作息、嗅覺感受花朵和早餐吃的東西是什麼、陽光的溫暖在皮膚上的觸覺感受。與《多娜和綠色的鳥》在故事中的描述，同樣對於主角感受外在事物方面，豐富

的體會與感受，儘管主角在故事中一直閉著眼睛，但鮮豔的色彩畫面呈現出對於外在事物的認知與理解。文中「多納的眼睛雖然看不見，但是她知道魚缸裡的魚兒是紅色的。她可以透過觸摸魚兒的鱗片、聽聽魚鰭拍動的聲音，來察覺魚兒的顏色」，展現出主角仰賴其他感官的重要性，並說明視覺障礙者「看」東西的方式，對於外在事物的探索與好奇，比常人更為敏銳的描述，「她聽不到顏色，但聽得見聲音。她伸出雙手，想抓住那迷人的聲音……。」此外，故事中主角透過遇見庫雅叔叔，凸顯出與主角對於聽覺感官的細膩，在對話中庫雅叔叔表示忙著在田裡工作，沒有聽見任何聲音，但主角卻能夠分辨出「山谷裡所有鳥兒的聲音」，並繼續在路途中探索並尋找鳥兒的存在。

## 2. 圖像呈現障礙者所「看見」的世界

《地下鐵》與《多娜和綠色的鳥》兩本繪本有其相似性。《地下鐵》在八十頁的篇幅描繪主角在地下鐵的移動歷程，同時也呈現出主角心中所「看見」的世界；《多娜和綠色的鳥》在主角沿著路途去探索並尋找鳥兒的聲音，即使遇到阻礙，也並沒有停下來。其中身體差異性並沒有呈現出障礙者有所失去，相對的反而透過其他更多感官來感受外在世界，並不像《犀犀的煩惱》或《城市睡美人》中的〈拿標槍的青蛙王子—江志忠的故事〉，內容著重在如何協助、瞭解或僅呈現障礙者的痛苦，反而展現出不同於常人的豐富美好且多彩的體會與感受。另一方面，主角在故事中獨立且有紀律的在生活著，《地下鐵》的主角在圖像呈現上，除了現實的描繪，同時還呈現出障礙者心中豐富且夢幻的想像。

《地下鐵》、《多娜和綠色的鳥》與《城市睡美人》中的〈拿標槍的青蛙王子—江志忠的故事〉在故事中並沒有對於障礙者的實務協助有任何說明，反而呈現出其獨立自主、嚴以律己的行動，藉此展現良好的自我管理，不用借助如導盲犬等工具的依賴，在社會環境中生存，此外〈拿標槍的青蛙王子—江志忠的故事〉，更在雙重污名下，透過自身運動能力，獲取榮譽來消弭對於自身身體差異性，凸顯自身能力的剩餘價值，來求取社會肯定。同樣在健常能力偏見下，三本繪本展



現障礙者獨立與勵志性，然而故事中的障礙者得需要付出更多努力與行動才能撕去自身被社會加諸的歧視與標籤。但在《跟著爺爺看》則展現對於後天視覺障礙的感受與體會，透過子孫互動情誼，真實描繪障礙者的障礙經驗，同樣在《犀犀的煩惱》故事中以第一人稱主角的敘述，描繪自身需求與適當的協助，教導讀者當面對視覺障礙者的時候，如何正確給予協助。

### (七) 語言障礙

描述語言障礙的繪本分別為《我的朋友小結巴》、《大象男孩與機器女孩》中的〈大象男孩〉以及《查克 笨!》。三本描述語言障礙的成因皆大不相同，《我的朋友小結巴》因為咬字構音的困難所導致。而〈大象男孩〉則是因為唇顎裂。《查克 笨!》在故事中作為小鳥的查克，主要因為從鳥巢跌下，撞擊頭部導致腦子產生「查克 笨!」的聲音，謝慧珍（2015）研究依照特殊教育法歸類在學習障礙。然而本研究與余亞珊（2008）分類一樣屬於語言障礙範疇。其判定上主要從故事中主角「席格蒙用力向前傾。結果從巢中翻落，他試著在空中飛翔。『救命阿!』他正想呼叫時，已經重重的摔到地上。『查克 笨!』他的腦子裡響起這樣的聲音」。內容僅呈現理解主角造成障礙的成因，並透過展現其他才能彌補語言表達上能力的不足。〈大象男孩〉因為出生時唇顎裂，加上喉嚨軟化導致無法呼吸、進食，因此需要氣切，並裝上鼻胃管，所以外貌就像一隻大象，有長長的鼻子，圖 4-4-25 為真實描繪主角使用輔具狀態。

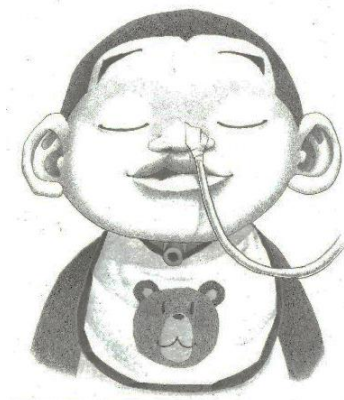


圖 4-4-25 〈大象男孩〉主角使用輔具狀態

相較於《我的朋友小結巴》與《查克 笨!》並沒有外顯的損傷，但在互動上，就會出現問題，《查克 笨!》在故事中的朋友對於主角所發出的聲音是習以為常，但反觀《我的朋友小結巴》不論是日常生活互動或表演、自我的口語表達當碰到有ㄅ、ㄆ和ㄑ的構音，就會造成口吃，尤其受到同儕關注的壓力下，更導致口吃現象更為嚴重。〈大象男孩〉因為唇顎裂和氣切，無法自我管理、控制痰與口水，而受到排擠，造成無法融入社會中與同儕互動圖 4-4-26 則呈現出其他人用異樣眼光看待主角的畫面，而故事中描述到：

因為他的痰會不停地從喉嚨下面的洞流出來，所以身上總有一股酸臭味。加上他不會說話，只能發出像鴨子的怪聲，很多人就像怕流浪狗一樣，不是躲開，就是把他趕開。



圖 4-4-26 〈大象男孩〉中其他人用異樣眼光看待主角

資料來源：郝廣才、田中伸介（圖）。（2006）。大象男孩與機器女孩。台北：格林。

不過三本繪本皆在故事結尾，呈現出障礙者的優點與常人特質，而不僅是著重於障礙在個人表現的狀態，《我的朋友小結巴》主角後來都上班長，而且能夠對於參與公共事務表達看法，並給予實質建議和改變。《查克 笨!》則在故事中，

透過一名叫卡爾·古斯塔夫的兔子，了解主角席格蒙的前因後果，並協助主角展現飛行能力，故事中提及：

…這期間你學會了飛，你可以乘著風，輕盈得像羽毛一般……儘管你無法像其他得小鳥一樣嘰嘰喳喳的叫，你還是一隻小鳥。

展現出同理看待障礙者與常「鳥」一樣的特質。〈大象男孩〉則是透過「羅慧夫顏顏基金會」的社工協助，能夠有所進步與成長，並在圖像中展現出主角的樂觀與積極，圖 4-4-27 為描繪主角樂觀的模樣。

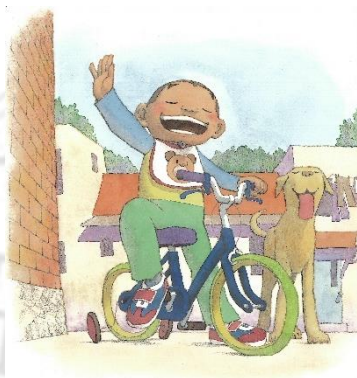


圖 4-4-27 〈大象男孩〉中主角樂觀的樣貌

資料來源：郝廣才、田中伸介（圖）。（2006）。大象男孩與機器女孩。台北：格林。

語言障礙比起顯性障礙而言，需要在與他人互動過程中才會發現其障礙狀態，若沒有對於障礙的敏感度，常會誤以為是個人特質，尤其本研究中的三本繪本皆因為常人的不理解，招致異樣眼光看待。對於相關資源的協助或是實務措施相對較少，除了在《我的朋友小結巴》同儕互動過程的改變，不因此嘲笑主角的表達，當沒有外在壓力時，主角表現上自然就漸漸獲得改善。

## (八) 多重障礙

描述多重障礙的繪本僅只有《海倫·凱勒的心視界》。故事中透過繪本真實描繪海倫·凱勒的面對疾病與障礙的處境，提及主角在「十九個月大時，海倫得了一種連醫師都說不出名字的病。復原後，她再也看不見、聽不到、說不出話來。」經由安妮·蘇利文的協助，教導海倫·凱勒，透過手指遊戲來學習外在事物與和他人溝通。在一開始的蝴蝶頁就有一段文字說明，「我們並不是用眼睛和耳朵來思考，我們的思考能力也不是用五種感官來衡量。」展現出海倫·凱勒對於心智的重要性。

對於接收外在訊息的方式，故事中描繪主角透過觸覺感受事物的形體，以及藉由點字閱讀。其中也描繪針對不認識手語的人，透過海倫·凱勒「她把中指放在別人的鼻子，食指放在對方的雙唇，拇指則放在他們的喉嚨上」來閱讀唇語。圖 4-4-28 為海倫·凱勒閱讀唇語的畫面。



圖 4-4-28 海倫·凱勒閱讀唇語的場景

資料來源：Rappaport, D. & Tavares, M. (圖)。(2016)。海倫·凱勒的心視界：海倫精采的一生（朱恩伶譯）。台北：維京。（原著出版於 2012）。

故事除了描繪海倫·凱勒的障礙狀態，同時也呈現出與常人的豐富特質，能夠閱讀、上學、關懷社會，展現出不服輸的態度，然而故事中對於障礙者的積極努力，挑戰外在環境的限制，反而將克服障礙的過程，歸因於個人自身的努力，其中展現的勵志性，對於社會的責任與協助在之中反而被忽略甚至隱匿在個人的積極與勵志性背後，無須受到檢視與改善。

## 二、隱性障礙

### (一) 發展遲緩

描述發展遲緩的繪本僅只有《阿虎開竅了》與《小虎也開竅了》，皆由同一文字作者於不同年份出版。《阿虎開竅了》故事描繪動物世界中的主角阿虎，比起其他動物什麼事情都做不好，不會讀書、寫字、畫畫、吃東西邋裡邋遢，而且從沒有開口說過一句話，然而有一天時候到了，開竅的阿虎都能與其他動物一樣，有著正常表現。而另一本《小虎也開竅了》也同樣發生在阿虎的弟弟，小虎的狀況與阿虎一樣，皆呈現出與同儕在能力相較之下，明顯在發展上遲緩於其他人，不論是行為表現或是認知能力。

但故事中並沒有針對於發展遲緩進行相關的說明，其中故事轉折藉由「時候到了」展現出主角大器晚成的狀況，與台灣俗稱孩子成長發展描述「大格雞慢啼」的情境相似。在《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》中明訂未滿六歲的兒童，在行為表現方面的發展相較於同年齡者有顯著遲緩，且其障礙類別無法確定者為發展遲緩（教育部，2013）。雖然兩本繪本中的主角不能辨別年齡，但在故事中，其身分主要還是家庭中的主要被照顧者。

兩本繪本雖然同樣皆呈現出發展遲緩的狀態，但在不同情境下主角的反應，阿虎與小虎各有不同的展現。雖然阿虎與小虎對於學習事物與能力表現不佳，皆有在表情上展現出的無助感，從圖 4-4-29 與圖 4-4-30 可看見阿虎與小虎在故事中，因為能力表現不佳時，所顯露的表情，但是在《小虎也開竅了》故事中，更展現在哥哥阿虎的陪伴下，與小虎的手足之情。



圖 4-4-29 小虎不會玩球的表情

資料來源：Kraus, R., Aruego, J. & Dewey, A. (圖)。(2001)。小虎也開竅了(黃迺毓譯)。台北：上誼。(原著出版於 1998)。



圖 4-4-30 為阿虎不會閱讀所呈現的表情

資料來源：Kraus, R. & Aruego, J. (圖)。(1999)。阿虎開竅了(黃迺毓譯)。台北：上誼。(原著出版於 1971)。

## (二) 自閉症

描述學習障礙的繪本分別為本土出版的兩本作品《亞斯的國王新衣》、《弟弟的世界》與五本翻譯作品《小畢的故事》、《我和我的亞斯伯格超能力》、《不一樣沒關係，我們還是好朋友》、《鈴乃的腦袋瓜》、《用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事》。自閉症類群障礙 (Autism Spectrum Disorder, 簡稱 ASD), 包含過往數種相同核心自閉特質, 但臨床表現略有差異的診斷, 其中在本研究的繪本, 可再區分為針對自閉症的繪本共有五本, 分別為《小畢的故事》、《不一樣沒關係, 我們還是好朋友》、《鈴乃的腦袋瓜》、《用圖像思考的女孩: 動物科學家天寶·葛蘭汀的故事》、《弟弟的世界》; 以及針對亞斯伯格症 (Asperger Syndrome, 簡稱 AS) 的繪本共有兩本分別為《我和我的亞斯伯格超能力》與《弟弟的世界》。

自閉症的定義參照美國精神醫學會 (American Psychiatric Association, 簡稱 APA) 所主編的《精神疾病診斷及統計手冊 (第五版)》(DSM-5), 診斷基準整併為兩項對於社交與社會互動上溝通困難以及重複性的行為以及固執性的異常興趣上, 對象包含亞斯伯格症及其他未註明之廣泛性發展障礙, 不須再特別使用泛自閉症、自閉症類或自閉症光譜障礙等名詞(許美雲, 2015)。在教育部(2013)修法《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》中第 12 條明定鑑定基準: 一、顯著社會互動及溝通困難; 二、表現出固定而有限之行為模式及興趣。所以對於自閉症的範疇包含亞斯伯格症, 以下針對自閉症的特質所呈現之形象進行分析:

### 1. 描繪對於自閉症者的內心世界

社會學習的能力表現上, 尤其在溝通互動層面, 自閉症患者則顯得與常人不一樣, 甚至困難重重。《小畢的故事》在故事一開始, 透過圖 4-4-31 畫面一個巨大灰色方框, 圍著蹲在角落的主角小畢, 呈現並隱喻自閉兒內心封閉在自我世界的狀態。《弟弟的世界》也同樣透過相似手法形容, 描述自閉兒的互動表現並呈現其內心狀態, 文中透過家人的說明自閉兒的內心狀態: 「因為他被困在一個特

別的世界，那個世界裡只有他一個人，沒有爸爸，沒有媽媽，也沒有我（哥哥）」，故事最後透過類比小鳥自由飛出鳥籠般，希望弟弟也能夠飛出那個困住他的世界。



圖 4-4-31 針對自閉兒內心封閉的描繪

資料來源：宋珍憲。(2008)。《小畢的故事》(宋珮譯)。台北：三之三。(原著出版於 2003)。劉清彥、陳盈帆(圖)。(2012)。《弟弟的世界》。台北：巴巴文化。

## 2. 對於自身興趣事務的投入與常態固定的習慣

《弟弟的世界》在故事中，透過家庭成員的哥哥為視角來看待弟弟的行為，堅持穿著特定喜好的衣服與飲食上，並描述弟弟在情緒表達上的方式。「他只穿藍色的衣服，如果換了別的颜色，他就會尖叫」，「他早餐一定要吃麥片粥和煎蛋，如果少了其中一樣，他也會尖叫」；對於有興趣事物的執著，從《用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事》圖 4-4-32 描述故事內容主角天寶·葛蘭汀「打從一開始她就與眾不同，是個特別的女孩，很愛轉圈圈，也愛看東西轉呀轉不停。」；而《亞斯的國王新衣》在圖 4-4-32 則呈現出主角亞斯對於甲蟲的情有獨鍾與執著，內容提及「亞斯好愛牠們。每隻甲蟲都有自己的名字、棲木和房子，還有特別設計的產房和育嬰盒。亞斯最喜歡畫下牠們的模樣，還會把死掉的甲蟲做成標本。」足以看見主角的熱衷與投入；《不一樣沒關係，我們還是好朋友》主角則是對於特定知識的專精，故事中提及主角描述好友「強尼並沒有特別在行的領域，比如第二次世界大戰、恐龍，或是油壓堆高機。我試著和他分享一些深入的資訊，可是他好像沒有很大的興趣」，同樣呈現出對於自身有興趣的事物上有所投入。





圖 4-4-32 對於有興趣事物的執著描繪

資料來源：Mosca, J. F. & Rieley, D. (圖)。(2019)。《用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事》(黃筱茵譯)。台北：字畝文化。(原著出版於2017)。劉清彥、九子(圖)。(2015)。《亞斯的國王新衣》。台北：巴巴文化。Morton, C. Morton, G. & Merry, A. (圖)。(2016)。《不一樣沒關係，我們還是好朋友》(吳宓蓉譯)。台北：大穎文化。(原著出版於2016)。

### 3.情緒表達與其方式

口語表達能力缺乏的自閉症者，常透過攻擊行為表示對於內在情緒的憤怒或事恐懼的情緒，在《弟弟的世界》中對於弟弟的行為描述如「不能碰他的玩具飛機，…否則不只尖叫，還會打自己的頭」以激烈的方式，藉由尖叫與自傷來傳達外在事物規則被破壞，心情的憤怒，在內文則有對於弟弟的行為上進一步的說明「雖然尖叫很累，打頭也會痛，但這是弟弟紓解壓力的方法，他也不願意」；在《不一樣沒關係，我們還是好朋友》故事的主角，對於上課時間與朋友約定時間的準時、玩遊戲的種類順序，點出自閉症者對於事物的規律性習慣。圖\_\_則對於原本固定常態的事物，有突如其來的變化，則會有焦慮、手足無措的情緒，相較於主角的好朋友強尼的平靜情緒。此外，《用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事》，文中描述主角「獨來獨往又害羞，可是只要生氣起來啊，壓力和挫折感很嚴重的時候啊，他會大發一頓脾氣……她又踢 又叫 捶打東西 還大聲尖叫」，以及同樣在《小畢的故事》中，主角「只見小畢手上抓了一把樹枝，用

其中一隻敲打自己的頭。」

《鈴乃的腦袋瓜》則在故事中陳述對於「鈴乃一下子哭，一下子生氣」的情緒，透過老師實務協助，「老師會讓她聽聽喜歡的歌曲，打她帶到小房間裡，『咚咚』輕輕拍她的背。」安撫主角鈴乃的心情，使鈴乃接收到「『沒事了、不要緊』的指令，讓鈴乃安心的綻放微笑」，故事最後在附錄裡，介紹自閉症者出現的情緒，說明其情緒的原因是在於使自己能夠平靜、放鬆，而大聲斥責則容易出現反效果，並進一步指導正確的引導方式。《亞斯的國王新衣》，對於亞斯說話的不得體，使得惹父母、老師跳腳、同學也不想理他，圖\_則呈現出主角表達說話傷人的模樣。六則故事中，皆顯現出在情緒表達方面自閉症者情緒的激烈變化，呈現暴怒、攻擊與失控的形象。相較於直接描繪自閉症者的情緒狀態，《我和我的亞斯伯格超能力》則說明在教室中給予主角玩自己的玩具，能協助主角平靜心情，進而專心聽課，對於情緒的處理有給予實務呈現。



圖 4-4-33 呈現出情緒表達的方式

資料來源：劉清彥、陳盈帆（圖）。(2012)。弟弟的世界。台北：巴巴文化。宋珍

憲。(2008)。小畢的故事(宋珮譯)。台北：三之三。(原著出版於 2003)。  
Morton, C. Morton, G. & Merry, A. (圖)。(2016)。不一樣沒關係，我們還是  
好朋友(吳宓蓉譯)。台北：大穎文化。(原著出版於 2016)。劉清彥、九子  
(圖)。(2015)。亞斯的國王新衣。台北：巴巴文化。Mosca, J. F. & Rieley,  
D. (圖)。(2019)。用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事(黃  
筱茵譯)。台北：字畝文化。(原著出版於 2017)。



#### 4. 感覺過敏

《弟弟的世界》內容談到由家人媽媽的解釋說到「在弟弟的世界裡，太快的變化、太複雜的事情和讓她不舒服的聲音，都會帶給他很大的壓力」；同樣在《鈴乃的腦袋瓜》也說明到「和大家比起來，鈴乃聽到的聲音更大聲，讓她的耳朵感到刺痛。」圖 4-4-34 呈現出主角對於聲音、溫度等外在刺激，自閉症者的感受不同於常人的接收，呈現排斥、討厭的情緒；以及《用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事》圖 4-4-34 中主角討厭在明亮擁擠的地方以及討厭穿著百葉裙和被擁抱的感受；《我和我的亞斯伯格超能力》也同樣第一人稱描述「我的聽力超級好，甚至可以聽到有些商店裡電燈發出的嗡嗡聲。但那種聲音讓我覺得很刺耳，而且很不舒服」描繪出主角對於外在環境敏銳的感受。四本繪本皆真實呈現自閉症者對於外在環境的刺激與感覺過敏，所展現的心理感受，對訊息接收的紊亂。



圖 4-4-34 感覺過敏的表達

資料來源：竹山美奈子、三木葉苗（圖）。(2018)。鈴乃的腦袋瓜（林劭貞譯）。台北：小熊出版。（原著出版於 2018）。Walsh, M. (2016)。我和我的亞斯伯格超能力（王意中譯）。台北：大穎文化。（原著出版於 2016）。Mosca, J. F. & Rieley, D. (圖)。(2019)。用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事（黃筱茵譯）。台北：字畝文化。（原著出版於 2017）。

## 5. 思考方式

《鈴乃的腦袋瓜》透過抽象的意象，呈現對於自閉症者接收與理解訊息的狀態，說明對於大腦理解與運作方式異於常人之處；《用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事》則透過具體呈現出主角思考方式的特殊性，以心智圖的方法記憶、理解事物；《我和我的亞斯伯格超能力》故事中則描述主角「我的『超級英雄腦』很神奇，可以記住很多事情。」圖 4-4-35 展現主角腦袋豐富的內容，呈現出良好的記憶能力。



圖 4-4-35 思考方式的呈現

資料來源：竹山美奈子、三木葉苗（圖）。(2018)。鈴乃的腦袋瓜（林劭貞譯）。台北：小熊出版。（原著出版於 2018）。Mosca, J. F. & Rieley, D. (圖)。(2019)。用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事（黃筱茵譯）。台北：字畝文化。（原著出版於 2017）。Walsh, M. (2016)。我和我的亞斯伯格超能力（王意中譯）。台北：大穎文化。（原著出版於 2016）。

## 6.社會互動的困難

《鈴乃的腦袋瓜》主角對於肢體手腳不自覺的搖晃，透過文字解釋，搭配圖4-4-36 圖像呈現手腳與肢體動作，說明因為主角鈴乃的大腦不自主發出訊號，所導致的奇怪指令；《用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事》則是因為主角重複性的表達同一件事，而同儕對此產生反感，進而霸凌、嘲笑主角的行為。



圖 4-4-36 描繪手腳與肢體動作不自覺搖晃

資料來源：竹山美奈子、三木葉苗(圖)。(2018)。鈴乃的腦袋瓜(林劭貞譯)。  
台北：小熊出版。(原著出版於2018)。

自閉症者很難瞭解隱喻的語言與社會行為，尤其在與同儕互動上，無法解讀他人語言與非語言表達和行為，造成人際關係的缺乏、不易交到朋友。《不一樣沒關係，我們還是好朋友》故事中以第一人稱的方式，主角說明對於朋友說俚語表示不能理解與困惑；《小畢的故事》呈現出小畢上小學之後，無法適應同儕互動關係，加上因為同儕的不理解，導致關係越來越糟，出現排擠、疏遠的現象；《我和我的亞斯伯格超能力》則以主角第一人稱方式解釋自己的狀態「因為我是超級英雄，所以我有許多的事情要思考。我試著記得要和認識的人打招呼，但是有時候還是會忘記，我並不是沒禮貌。」此外對於自身感興趣的話題，會滔滔不

絕，不管他人反應，也缺乏互惠，其中《我和我的亞斯伯格超能力》可從圖 4-4-37 看出主角的表達與他人轉身離開的反應，以及《不一樣沒關係，我們還是好朋友》中主角與好朋友分享時的狀態，從圖 4-4-37 描繪出對方感到無趣的模樣。



圖 4-4-37 主角與同儕間的互動狀態

資料來源：Walsh, M. (2016)。《我和我的亞斯伯格超能力》(王意中譯)。台北：大穎文化。(原著出版於 2016)。Morton, C. Morton, G. & Merry, A. (圖)。(2016)。《不一樣沒關係，我們還是好朋友》(吳宓蓉譯)。台北：大穎文化。(原著出版於 2016)。

綜合上述，藉由繪本中故事的介紹，不論以第一人稱或第三人稱，皆試圖完整描繪障礙者的心理世界、行為表徵的原因，讓讀者能進一步認識自閉症者，而不因此造成誤解。尤其在台灣對於自閉症在正名運動的過程中，常被視為是想不開，不願意與外界互動的刻板意象(張恆豪，2006)。但在繪本中，則正好傳遞良好的說明自閉症者的內心世界與思考方式的差異，讓讀者更能夠理解自閉症的行為所造成的原因。在本研究中的七本繪本，除了《小畢的故事》在評分上較低之外，其他六本繪本在障礙者的描繪皆恰當且積極正向的描繪障礙者的表現，然而故事中對於障礙者的形象，除了「積極面對生活」的形象之外，其次對於障礙者「無法充分參與社群生活」的形象也顯而易見，但若適時獲得協助與引導，同樣能有良好的展現。不過繪本中的自閉症描繪不僅將主角視之為是與眾不同的個體，而且將其視之為是超能力、天才的形象，如《我和我的亞斯伯格超能力》之

中的主角，被形塑為超人的形象，反而再製自閉症者污名，簡化對於障礙的差異性，相對的應是要著重於自閉症者的生存能力與行為表現上障礙經驗的呈現。





### (三) 學習障礙

描述學習障礙的繪本共有三本，分別為《謝謝您，福柯老師！》、《特別的凱瑟琳》與《胡森討厭上學》，皆為翻譯作品。《謝謝您，福柯老師！》與《胡森討厭上學》兩本皆描述因為閱讀障礙在學校面臨學習表現上，需要更多時間與陪伴、引導，尤其在學校與同儕的互動與表現、面臨學習進度與學業成績等壓力，但在學校老師適當的鼓勵與指導下，甚至投入額外的時間教學，漸漸能對於學習產生興趣並不因此感到害怕與逃避，也進而不對於學習產生恐懼。而《特別的凱瑟琳》描述主角凱瑟琳因嬰兒點頭痙攣症 (Infantile spasms)，又稱「韋氏症候群」(West syndrome)，其屬於癲癇症後群一種疾病所苦，造成嚴重學習障礙，無法理解話語和表達，行動上也無法自理。

《謝謝您，福柯老師！》與《胡森討厭上學》皆在繪本中真實描述出閱讀障礙者對於閱讀文字的辛苦之處，尤其在學校自身無法跟上教學進度時，學習表現落後於其他同學的現實差異，導致障礙者認為自己與他人的不一樣時，常自我歸因於學習能力不足，認為自己很笨，甚至招致同學嘲笑等負面形象。圖 4-4-38 即呈現出障礙者面對閱讀文字時苦惱的模樣，尤其在對於閱讀文字理解的困惑以及自責的模樣，障礙者的障礙狀態皆呈現出在閱讀、拼字或聽寫能力上的問題。



圖 4-4-38 描繪閱讀障礙者的心境

資料來源：Hudson, E. (2014)。胡森討厭上學(劉清彥譯)。台北：三之三。(原著出版於 2010)。Polacco, P. (2008)。謝謝您，福柯老師！(丁凡譯)。台北：和英。(原著出版於 1998)。

《謝謝您，福柯老師！》與《胡森討厭上學》在繪本中，皆有形容到主角在面對閱讀的恐懼，《謝謝您，福柯老師！》在文中提及對於主角而言「閱讀是可怕的酷刑」，尤其對於數學的理解，要「把數字排整起，可是她的數字就像一疊搖搖欲墜的積木」，而《胡森討厭上學》主角胡森則是對於學校的聽寫測驗感到害怕，尤其是要交換簿子批改對方的聽寫測驗，除了描繪出主角面對測驗的挫折，同時還要受到同學的嘲笑。另外在自我懷疑與貶抑的負面形象上，《胡森討厭上學》則在文字中描述出主角心中的想法：「不會寫，我很笨嗎？」；另外在《謝謝您，福柯老師！》則同樣受到同儕的欺負與霸凌，導致主角「派翠西亞開始相信自己真的又笨又醜」。

《謝謝您，福柯老師！》比起《胡森討厭上學》更著重於描繪老師的同理與對於理解學生，給予支持陪伴和教導的重要。而《胡森討厭上學》則除了老師的

陪伴與教導的協助之外，同時也準確的說明給予閱讀障礙者相關治療的介紹與說明，閱讀障礙並非均一旦同質性的發生在每個人身上，是具有不同程度的影響，而且也呈現出閱讀障礙者與常人的差異在於大腦處理資訊的能力不同，與智能無關，甚至點出比常人更有創造力的特質。同樣在《謝謝您，福柯老師！》文中也同樣在旁白的描述中提及主角「越不會讀字，她就花愈多時間畫圖（她真的喜歡畫圖啊）」的特質，顯示出閱讀障礙者需仰賴圖像思考與表達的重要性。

描述學習障礙的繪本中，《謝謝您，福柯老師！》與《胡森討厭上學》主要以兒童在聽覺理解、口語表達、識字、閱讀理解、書寫、數學運算等學習表現上與其他學童在一般教育所提供的教學情境下，仍無法跟上學習進度，學習表現落後於其他同學，而《特別的凱瑟琳》則透過感性、溫馨的描繪，正向且積極的呈現出主角凱瑟琳的行為表現，包含拍手、走路模樣、口語表達的困難，對於主要照顧者的爸爸，常透過看見主角的長處，說明凱瑟琳特別的原因，雖然比起《胡森討厭上學》，在實務面的描述不多，但更為著重於同理心、關懷他人的重要性。在正面形象上，呈現出閱讀障礙者的思考方式的不同，對於圖像能力的掌握的優勢，在適當的且循序漸進的教學下，學習障礙者的表現依然能獲得良好改善。而負面形象上，對於社會互動的呈現，會受到因同學的不理解，而招致嘲笑、霸凌或排擠，導致有低自尊等特質呈現。

#### (四) 情緒與行為障礙

描述情緒與行為障礙的繪本分別為《薛利，停不下來的小烏龜》、《青蛙小王子》、《莉朵老師的禮物》以及《愛闖禍的小天使（孩子是好動兒怎麼辦？）》。主要針對長期情緒或行為表現的異常，原因並非出自智能、感官或健康等因素造成（教育部，2013）。其中《莉朵老師的禮物》與《薛利，停不下來的小烏龜》主要明確為注意力不足過動症（ADHD）。而《愛闖禍的小天使（孩子是好動兒怎麼辦？）》則在故事中是有明顯過動傾向，無法融入生活常規，甚至嚴重影響他人，因此歸列為此障礙類別進行討論。《青蛙小王子》則是著墨於妥瑞氏症的描繪。

妥瑞氏症（Tourette's syndrome, TS）被認定為神經精神疾患，合併複雜生理與精神因素，表徵上會有做出短暫而間斷的抽動動作或發出聲音，且通常是在不自主或半自主的情況下產生（黃南捷、蔡光洋、林明燈、陳順天，2010）。《青蛙小王子》的故事創作，作者取材自黃泳鴻的報導，現實生活中的主角為了改善妥瑞症狀與氣喘，同時進而藉由游泳找到屬於自己的長才發展。而故事中的主角，則是在家人擔心孩子有遺傳到青蛙基因的情況下，隨著時間成長，漸漸行為表現上有與青蛙相似的特質，而感到不安，「因為，亞瑟偶爾會莫名其妙的擠眉弄眼、搖頭晃腦，甚至還會發出『啾!啾!啾!』的聲音」，以及包含最擅長透過用蛙式來游泳。但故事最後主角的游泳能力，拯救了塊溺水的同儕，進而注意到主角自身的才能。《愛闖禍的小天使（孩子是好動兒怎麼辦？）》則描繪主角的行為活潑好動，甚至被稱為「馬達天使」，此外也喜歡惡作劇，圖 4-4-39 即呈現主角的行為好動，對於主角的行為，最後透過一位老神仙的指導，教主角懂得透過呼吸法來控制自我情緒與衝動行為，進而成為「乖乖天使」。



圖 4-4-39 主角的行為好動

資料來源：王秀園、劉淑如（圖）。（2000）。《愛闖禍的小天使（孩子是好動兒怎麼辦？）》。台北：狗狗圖書。

《莉朵老師的禮物》故事描述主角道格拉斯在學校，在閱讀能力表現的狀況需要比常人更為專注，透過老師的細心、耐心的指導，在課後輔導主角閱讀書籍，透過朗讀的方式，使主角能專心於閱讀文字上，進而進入到閱讀脈絡下，繼續閱讀完整個故事，同樣在《薛利，停不下來的小烏龜》主角烏龜薛利的行為表現，好動而且行為不符合常規，甚至嚴重到影響人際互動，圖 4-4-40 即描繪主角行為狀態的模樣。但在故事中透過醫生的協助治療，輔以藥物控制，同時也說明主角因為其症狀而使得無法專心與守規矩。但同樣是有注意力不足過動症的《莉朵老師的禮物》，則更為著重主角在學校的學習閱讀的狀況。



圖 4-4-40 描繪主角烏龜薛利的行為

資料來源：Moss, D. & Schwartz, C.（圖）。（2013）。《薛利，停不下來的小烏龜（何佳芬譯）》。台北：遠流。（原著出版於 1989）。

對於情緒與行為障礙，繪本中的描繪主要針對過動與妥瑞氏症為主，在《薛利，停不下來的小烏龜》與《愛闖禍的小天使（孩子是好動兒怎麼辦？）》則強調再行為表現上必須符合常規的重要性，也凸顯社會控制透過醫療手段的介入，矯治障礙者的行為。相對於《青蛙小王子》與《莉朵老師的禮物》，在適當的引導下，對於主角能力的展現，仍可以有良好的表現。

然而在繪本中的敘述描繪，究竟隱含那些對於身心障礙者的意象與文化意涵，如何藉由繪本乘載社會價值觀的過程中，傳達給讀者？本節先針對顯性與隱性障礙的各障礙類別，內容呈現上圖文作者會透過呈現想表達的重點進而凸顯、著重障礙形象的描繪來使讀者獲得啟發、喚醒並關注相關議題。此外，內容從個人的內在心理描繪到對於外在與他者角色互動狀態，各繪本內容偏重具有其差異的原因，在於作者創作的起心動念與創作動機。在針對障礙的文化面進行研究時，首先可以看見不同文化脈絡的社會，對於障礙的認知、看法與應對方式的差異（張恆豪、蘇峰山，2012）。在台灣的出版脈絡與對於障礙者障礙狀態的重視，各障礙類別在對於障礙者的描繪，除了對於障礙者個人特質、性格，進而有與同儕互動的故事情節，甚至是關注社會情境與障礙文化的重要性。以下針對障礙者在繪本中描繪的整理，本研究所觀察到的現象，呼應上述各障礙類別的內涵。

### 三、積極的障礙者透過勵志性所「溢出」的情感

勵志性，對於障礙者是一把雙刃劍（Duality）：透過積極正向的勵志性可以傳達給常人「障礙者做得到與常人所能做到的事，而身為常人有何不可」的訊息；然而如果對於情感的傳遞過程沒有勵志性，常人則無法彰顯其與障礙者的權力關係上，身體差異性所造成的區辨，也不能藉此仰賴障礙者的勵志性來鼓舞常人的心。《地下鐵》、《多娜和綠色的鳥》、《海倫·凱勒的心視界》、《乙武的禮物》，在繪本中就展現主角對於身心障礙所帶來的豐富體會與感受，障礙者並沒有呈現出負面情緒。換句話說，身體差異性並沒有在這故事內容描繪的過程被美化或修飾，相反的，作為障礙者的主角，透過獨立自主的能動性，發揮身體所擁有的剩

餘價值，使自身能夠看似與常人一樣的生活，勵志性進而從中啟動情感，進而流露而出並凸顯展現障礙者能力表現上的價值，除了彌補障礙者自身功能損傷所導致能力的不足、掩蓋身體差異性的痛苦也滿足常人的情感需求，在此同時也打破社會對於障礙者的侷限性，讓常人改觀，也能藉此獲得進入並參與社會群體的入場券。對於障礙者的身體差異性受到社會環境的限制與不友善，身陷的痛苦並沒有受到粉飾而赤裸裸的呈現，於此同時即使障礙者要控訴，也是歸咎於自身障礙導致的後果，更苛責自身作為障礙者的身分。《城市睡美人》中的五則故事，可看見故事透過著重悲慘、可憐的描繪想透過障礙凸顯所造就堅韌生命的勵志性，觸動常人對於障礙者的憐憫，然而對於障礙所投射的怨懟，而並非意識到社會外在環境的不友善，反而以常人社會的標準苛責自身處境與不符合常人社會的身體狀態。

然而，本研究並非完全否定勵志性的存在與功能，而是要提醒除了在身心障礙者身上看見勵志性的積極表現，也要拉開視野，跳脫關注在障礙者自身的狀態，以及不將障礙視為是一件糟糕的壞事，不因此陷入錯誤的認知，認為「殘而不廢」的勵志性使障礙者與眾不同甚至是異於常人的「超克障礙者」，在繪本故事中並非僅是展演並再現障礙者勵志性，來帶給社會中常人激勵的好處，尤其深植在兒童認知中，產生對於障礙者片面、單一物化障礙者。也別因此忽略社會對於障礙者的歧視、排除與不友善，對於障礙者的阻礙，常在社會不理解的情況下造成誤解，進而使障礙者面臨更多困境與挑戰。尤其從社會模式的障礙觀點出發，強調障礙成因屬於社會建構的歷程，包含常透過二元劃界健常與異常的概念，在障礙經驗中論述以及社會制度的影響之外，從文化層面上更能再現社會如何形塑對於障礙者的價值觀，包含互動關係與社會環境的對待。勵志性常在文本中被忽視，然而卻是對於情感的輸送，從障礙者到常人間都相互影響著。換言之，不同於我們將勵志性視為是鼓舞人心的工具，而是將勵志性視為媒介或手段時，障礙者致力於憑藉自身力量成為模範或引以效法的對象，更掩蓋身體疾病的經驗以及社會

資源的不足或是環境的侷限性等成因。

#### 四、呈現多樣性的障礙者特質

對於分析身心障礙為主題的整體繪本品質，各障礙類別的呈現上，除了少部分視為是被社會排除或要救助的對象，像是《城市睡美人》、《受傷的天使》與《小男孩失蹤了！》在故事中的描繪之外，障礙者在社會的多樣性（diversity），不因此將障礙展現為單一、刻板的樣貌，讓讀者釐清對於障礙者與常人所保有的特質與性格，也針對身體差異性在不同障別與程度上、描繪障礙狀態的共同特徵，也能傳遞障礙者對於障礙經驗上的認同，像是針對聽覺障礙的《除了聽，他們沒有什麼做不到！》、《聽不見的聲音》，在繪本中完整表達聽人與聾人之間的差異性，也就是在溝通互動上，聾人以視覺為基礎的手語作為溝通工具，同時也表達聾人的需求與常人一樣的特質，以及肢體障礙的《輪椅是我的腳》同樣對於自身障礙的認同，也試圖挑戰社會他人異樣眼光與強調對於行動上的自主性。其他障礙類別的繪本，在障礙程度上的區別展現，以及在其主角行為表現上，仍保有個人特質展現上的多元樣貌。

障礙者的身體意象說明了，「體現」社會對待障礙者的方式、看待障礙者的視角以及有無符合健常的身體功能，都一再強調社會常規的框架。障礙者身體不論是因特定疾病、身體器官的損傷或是功能限制所導致的，障礙描繪在繪本中的圖像與文字上，更為直接展現在讀者面前，只是身體的痛苦不論是疾病的折磨或是功能的侷限，作者在繪本中若能夠在充分理解障礙者的狀態下，提供讀者傾訴障礙者真實的內心感受。本研究強調障礙者在繪本中的意象在社會詮釋下的意涵，並非過度實證與陳述理所當然的看待障礙，然而，揭示各障礙類別的障礙者特質、樣貌與形象同時，除了能「再現」障礙者面臨常規身體的不公運作，也看見隱身在「勵志性」背後「健全身心」以及「強迫性快樂」的預設是如何排除「不符合規則的身體」，限制常人對於障礙的多樣性及其想像。各障礙類別下，多樣性的障礙樣貌，在認識與想像其障礙狀態，能夠更為周全表現。若在社會模式的障礙



觀點之下，障礙者的障礙成因在於社會環境的塑造，那其多重型態的障礙狀態，更應該反思環境帶給障礙者的協助，更應該要給予友善、彈性的包容，並不僅是為了打破刻板的呈現，能更加積極促使障礙者在社會環境中的基本人權，包含無障礙設施的建置來提升障礙者的行動與能力上，甚至是公共設施的適性設計，落實障礙者的參與權利。

## 五、繪本中各障礙類別顯示的意象

身體是實踐的對象、場域與工具，乃鑲嵌於環境、社會規範與規則體系下的產物，所呈現的身體狀態，也象徵社會文化的界定 (Turner, 2010)。障礙經驗的建構，立基於許多觀點的討論，從醫療模式、慈善模式到社會模式的障礙觀點，從原本預設障礙者是需經由醫療專業界定、施捨與受幫助的對象，進而意識到障礙乃外在社會所造成壓迫的產物，更進一步挑戰社會模式，重視身體經歷障礙的經驗 (張恆豪、顏詩耕，2011；王國羽，2012a)。繪本中對於障礙者的描繪，也透過創作者在圖像和字裡行間展現社會對待障礙者的價值觀。

本研究透過社會模式的障礙觀點，關心並針對各障礙分類。其中肢體障礙、腦性麻痺與多重障礙，因行動不方便，需要由輔具與相關支援來協助，進而才能融入社群參與其中，身體能力的功能展現，除了展現障礙者自身克服身體局限性的積極，也同時要努力試圖突破社會加諸的困境，包含社會參與、人際互動，同時也啟動勵志性創造其情感的輸送，在過程中也激勵常人，而忽略社會的不友善與對障礙者權利上的不公。此外，在智能障礙、語言障礙、發展遲緩與自閉症，四者因認知功能而在自我表達上受到限制，對於障礙者心中真實的想法與其呈現的行為舉止，除了透過文本第一人稱自述障礙者自身狀態之外，其次即透過第三人稱，在與他者互動過程中，進一步介紹並呈現障礙者的障礙狀態，並進而說明。另外，語言障礙、學習障礙、發展遲緩、情緒與行為障礙是因為在教育情境或環境互動中發現的障礙，表現上因為不符合學習表現而因此呈現出在學習表現上的習得無助。而身體病弱則展現與疾病對抗的歷程，然而在身體經驗上的描述與障

礙者自身想法，為了讓兒童能夠淺顯易懂的認識，將內容美化。最後，聽覺障礙與視覺障礙，則是在感官功能的損傷，導致在互動溝通上與常人有所差異，但聽覺障礙的聾人文化的在繪本中的呈現清楚而並非以聽人觀點描繪需要透過矯治來治癒功能上的缺損，而視覺障礙則在繪本中強調對於外在事物的感受，不因為看不見而感到黯淡無光。

小結：針對繪本中的圖像與文字意象的分析，對於顯性與隱性障礙的意象討論，顯性障礙在故事描繪中，呈現出外在特徵與行動，相對於隱性障礙類別，因為特徵不顯著，描繪故事角色常透過與他者角色的互動，圖像上的呈現難以描繪，常以圖像搭配精準的說明，展現障礙者的障礙狀態。其中對於障礙者的描繪，在正向形象有肢體障礙者與腦性麻痺的積極行動；智能障礙者與常人一樣的特質；聽覺與視覺障礙者在溝通上的特殊性；身體病弱面對疾病的正向態度，而負向形象則包含對於障礙者的歧視、嘲笑與不理解。但繪本中更常透過障礙者的勵志性掩蓋社會對於障礙者的不友善對待。隱性障礙在故事中透過圖像真實描繪障礙者的行為，並透過文字描繪主角與他者的互動過程進而說明、釐清障礙者與他者的差異性。

## 第五章 研究結論與限制

本研究以身心障礙者為主題的繪本中為研究樣本，主要目的在於瞭解繪本作為傳遞與乘載文化的媒介，社會如何從中隱藏對於身心障礙者的偏見。障礙研究除了能讓我們看見身體損傷之外，也同時發現社會參與過程中的阻礙，此外對於身心障礙者的挑戰，不只是從制度到社會環境的不友善，還包含文化層面上如何去除污名與偏見。透過障礙者文化的再現，看見繪本中所反映的社會文化意涵，如何隱藏社會主流的意識形態，在文本中偷渡並再製其價值觀。而經由文獻探討後得知相關研究基礎，第四章分別以 Crawford (2016) 的類目編碼評分表、王維菁等人(2018)和張恒豪與王靜儀(2016)的身心障礙者形象標準作為研究工具，以內容分析評分各繪本的品質與身心障礙者的形象次數統計，其次，再將繪本中的圖像與文字內容論述，再現繪本中的身心障礙者，最後再將針對結果整理成研究結論，並說明研究限制。於此章節中，第一節將說明研究結論，第二節則為研究限制。

### 第一節 研究結論

本研究主要在探討身心障礙者在繪本中的意象，透過對於給兒童閱讀的繪本讀物進行內容分析並檢視其品質，以及藉由論述與詮釋文本的圖像與文字內容，瞭解社會再製障礙者的刻板形象。針對台灣出版的 48 本繪本內涵提出以下結論：

#### 壹、內容分析呈現在繪本中的各障礙類別

首先，本研究透過內容分析評估發現，繪本中各障礙類別比例的差異以身心障礙者為主題的繪本中，各繪本的障礙類別對於障礙者的意象，雖然皆再現了其障礙狀態與障礙者的特質，但在障礙類別的比例上，仍以智能障礙居多，此結果與張芷育(2007)結果大致吻合，但相異處在於自閉症也同樣佔有一定出版數量，表示近年來對此障礙類別的重視。更進一步透過分類顯性障礙與隱性障礙，發現

目前仍以顯性障礙比例佔多數，表示因為顯性障礙有明顯的外在特徵，能更容易描繪身心障礙者給兒童閱讀，因此出版上，數量比起隱性障礙的繪本多且故事內容的描繪在角色人物呈現上以兒童形象為主。其次，經本研究整理發現障礙類別比例分布不均，部分障礙類別，尤其語言障礙、腦性麻痺、多重障礙、發展遲緩的繪本出版比例仍非常稀少，主要是因為其障礙在教育情境或環境上被凸顯出來的障礙類別。

本土創作與翻譯作品的繪本質量評估比較，本研究發現，評分前五名的繪本數占研究總數百分之五十二，其中障礙類別的占比以肢體障礙和聽覺障礙為主，且以翻譯作品居多。原因除了在整體研究總數上的比例不均之外，進一步深究發現本土創作的質量上比起翻譯作品，在內容描述與情境設定上明顯也普遍偏低。此外，分別從本土作品與翻譯作品檢視障礙類別、出版年代與作者的相關背景，此部分的關係性並不明顯，意即高低評分的差異，並沒有明顯著重於特定障別、出版年份與具有障礙經驗作者的趨勢。但評分高分的繪本，若創作者的觀點能抱持以符合障礙者視角的創作，仍然能創作具有較好的繪本質量；而評分低分的繪本，其共通點在出版年份皆在相對於現在超過十年以上的時間，而內容描述上皆呈現出障礙者可憐、無助、無法充分參與社群生活的形象，且偏重負面的形象與互動關係的描寫。

繪本中各障礙類別形象整體表現與差異，對於整體繪本中的障礙者形象，以「積極面對生活（樂觀、不屈服等）」最高，其次是「無法充分參與社群生活」、「無助/需要受到協助」與「需特殊協助，但不是憐憫」。但更進一步針對各障礙類別比較其形象呈現，學習障礙則主要呈現「需特殊協助，但不是憐憫」的形象，而語言障礙、自閉症、情緒障礙則特別展現「無法充分參與社群生活」為主的形象。

各障礙類別的內容呈現與描繪本研究發現，更進一步檢視各障礙類別的繪本，針對肢體障礙的描述除了從個人特質的描繪之外，也重視社會環境的影響，甚至

有兩本繪本強調 CRPD 的精神，但其他五本繪本在故事中展現障礙者獨立自主性的行動上，肢體障礙者藉此突破自身的社會限制時，同時也創造勵志性情感。智能障礙者描繪上雖然展現其異質性，而非單一刻板的形象，但故事呈現上仍主要需他者的代言來展現智能障礙者自身的行為表現，而故事中社會的友善與主要照顧者則在之中銷聲匿跡，僅強調同儕互動上的理解與認識。而聽覺障礙的描繪，對於聾人文化的說明有深入淺出的介紹之外，同時也呈現出聾人豐富的特質。身體病弱的描繪主要針對主角面對疾病、死亡態度上的美化，進而向讀者透露出堅韌生命的勵志性，此外，對於疾病病痛的描繪也過於美化、美好，讓人無法真實理解障礙者的處境，甚至對此產生錯覺。腦性麻痺的描寫，反而對於障礙所造就的特質與其所發揮的能力，在突破對於身體限制同時，也傳遞障礙者的勵志性。對於視覺障礙則展現障礙者對於外在豐富的感受與體會，對於甚至透過圖像呈現障礙者所「看見」的世界。語言障礙因表達能力的受限，導致在人際互動上受到阻礙，但外在環境與社會的友善，能使其狀態獲得改善。多重障礙的呈現，主要針對海倫·凱勒的故事敘述，然而故事中並沒有對於社會環境對障礙者的友善進行描繪，而是著重對於障礙者自身努力克服環境的歷程。發展遲緩的描繪，則在兩本擬人化的繪本中，呈現障礙者的學習表現上的無助感，但也從中傳遞錯誤的「大格雞慢啼」的概念。自閉症的描述，則真實描繪自閉症者的內心世界與思考方式、情緒與行為表現，但對於社會環境的協助、與友善對待自閉症者的方式，在《小畢的故事》、《亞斯的國王新衣》、《用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事》則皆未呈現。學習障礙的描述，真實反映障礙者的處境與對於學習成就的無助感，但經由老師的協助與引導下，而獲得改善，但對於同儕理解障礙者的處境並在繪本中未呈現，反而作為嘲笑、霸凌障礙者的對象。情緒行為障礙在對於障礙者的行為描述上，著重於不受控制與活潑好動的形象，在《薛利，停不下來的小烏龜》與《愛闖禍的小天使（孩子是好動兒怎麼辦？）》的故事中，更強調以醫療模式的觀點，矯治障礙者的行為表現，以符合社會常規。

## 貳、論述分析呈現障礙者在社會脈絡下文本中隱含的文化意涵

本研究透過社會模式的障礙觀點，透過內容分析與論述分析試圖從文化再現障礙者意象，發現到繪本整體的品質與各項目類別上本土作品在內容描述與內容情節比起翻譯作品來得低，本土創作仍需要留意呈現障礙者的特質描繪與障礙相關訊息的傳遞。其次也看到形象呈現上，障礙者雖然展現積極面對生活，但在繪本中仍舊展現社會的參與以及其無助。

故事內容的描繪從可憐形象到展現障礙者的特質多樣性，進而創造障礙者的勵志性。除了部分繪本呈現出障礙者的可憐、需要受到協助的形象，例如《城市睡美人》中的角色在與童話故事聯結，美化障礙者面對障礙或疾病狀態的描繪，凸顯出障礙者無助、可悲的形象。但大多繪本則在各障礙類別中針對障礙者的描繪則著重障礙者的各人特質與能力，並非刻板且單一的角色形象，同時展現障礙者的能動性。不過障礙者的勵志性也進而傳遞給讀者，尤其繪本中不乏有針對障礙者克服障礙的描繪，著重障礙者的障礙狀態取得成就時，對於障礙者的積極正面的描述之外，常忽略外在社會環境的不友善，故事中僅展現障礙者的積極與行動同時，也常因此忽略社會的責任。尤其在顯性障礙中的呈現，常需要透過自身努力，挑戰外在環境所帶來的限制，同時才能凸顯障礙者自身的能力價值。

身心障礙者為主體的聲音與世界觀，除了透過第三人稱他者的描繪與說明之外，也有以第一人稱的主述，像是《犀犀的煩惱》、《地下鐵》、《誰是蘿蕾特？》與《我和我的亞斯伯格超能力》，展現出障礙者的主體性與自身障礙身體的經驗，對於社會與常人的看法，並進而向讀者說明，傳遞相關障礙概念與訊息。

## 第二節 研究限制

### 壹、研究方法上的信效度

本研究參考內容分析的類目標準參考 Crawford (2016) 以及身心障礙者形象參考 Barnes (1992)、王維菁等人 (2018)、張恒豪與王靜儀 (2016) 的類目項目，在信效度的呈現上，未能邀及其他兩人以上，針對其類目討論編碼信度，並共同評估討論架構爭議，並討論操作性定義，同時由兩位人員各自進行編碼的結果，透過 kappa 一致性係數統計。

### 貳、針對文本與障礙類別的討論

本研究主要透過特殊教育法的分類進行討論繪本中障礙者意象，本研究發現除了十二項的障礙類別之外，老人失智症以及特異身體與行為的故事內容，可進一步納入分析，對於身心障礙更為廣義且涵蓋到其他對象上。此外，本研究針對整體身心障礙繪本蒐集上排除電子書的討論，未來仍可涵蓋進入研究中進一步討論。

## 文獻參考

- 王石番 (1991)。傳播內容分析法：理論與實證。臺北市：幼獅。
- 王仁癸 (2013)。善用繪本教學幫助智能障礙生學習。2013 年特殊教育手冊－關懷智能障礙生，16-18。
- 王美珍 (2004)。台灣報紙對精神病患烙印化之初探。論文發表於中華傳播學會 2004 年年會。取自  
[http://ccs.nccu.edu.tw/word/HISTORY\\_PAPER\\_FILES/202\\_1.pdf](http://ccs.nccu.edu.tw/word/HISTORY_PAPER_FILES/202_1.pdf).
- 王國羽 (2010)。Nagi 之功能限制概念分析：國際健康、功能與身心障礙分類系統 (ICF) 評估概念與編碼。身心障礙研究季刊，8，1-17。doi: 10.30072/jdr.201003.0001
- 王國羽、呂朝賢 (2004)。世界衛生組織身心障礙人口定義概念之演進：兼論我國身心障礙人口定義系統問題與未來修正方向。社會政策與社會工作學刊，8，193-235。
- 王國羽 (2012a)。障礙概念模式與理論發展。載於王國羽等主編，障礙研究：理論與政策應用 (頁 43-70)。台北：巨流。
- 王國羽 (2012b)。世界衛生組織分類系統與障礙測量議題。載於王國羽等主編，障礙研究：理論與政策應用 (頁 71-100)。台北：巨流。
- 王嘉鈴 (2009)。繪本「美女？還是老虎」一書運用於大學中文寫作教學探討。嘉南學報，35，693-702。doi: 10.29539/cnabh.200912.0026
- 王維菁、楊榮宗、潘淑滿、張恒豪 (2018)。媒介他者的正名政治：身心障礙與同志族群比較研究。傳播與社會學刊，44，49-83。
- 谷瑞勉、林美華 (2006)。社會議題類圖畫書在幼稚園中的批判讀寫教學。兒童文學學刊，16，167-192。doi: 10.6739/ttchl.200611\_(16).0006
- 丘慶鈴 (2011)。《爺爺一定有辦法》圖畫書中「文化傳承」主題表現之分析。中等教育，62 (2)，120-137。



- 身心障礙者權益保障法 (2015)。2015 年 12 月 06 日總統華總一義字第 10400146761 號令修正公布。
- 余亞珊 (2008)。繪本中身心障礙者的書寫。國立臺東大學兒童文學研究所碩士論文，台東縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/t84r99>
- 吳俊賢 (2012)。圖畫書的藝術探討—以莫里斯·桑達克的《野獸國》為例。2012 視覺藝術跨界研討會論文集，143-157。
- 李怡芳 (2017)。身心障礙者形象研究—以 2007 至 2015 年報紙報導內容分析為例。國立臺灣大學社會工作學研究所碩士論文，台北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/8v2k56>
- 李婉琮 (2014)。當代傑出繪本風格整理與分析—以台灣出版繪本為例。造形藝術學刊，199-232。
- 李翠玲 (2011)。國小語文領域教科書中身心障礙人物之內容分析研究。教科書研究，4，31-54。doi: 10.6481/jtr.201106.0031
- 李紅濤、喬同舟 (2005)。污名化與貼標籤：農民工群體的媒介形象。二十一世紀，40。取自 <http://www.cuhk.edu.hk/ics/21c/media/online/0504091.pdf>.
- 李宗派 (2003)。心智遲緩與唐氏症候群。身心障礙研究季刊，1，43-56。doi:10.30072/JDR.200307.0004
- 周月清、張恆豪、李慶真、詹穆彥 (2015)。聯合國國際衛生組織 ICF 緣起與精神：文獻檢視。社區發展季刊，150，17-39。
- 孟瑛如 (2016)。學習障礙與補救教學：教師及家長實用手冊(3 版)。台北，五南。
- 林良 (2000)。淺語的藝術。台北：國語日報。
- 林真美 (2010)。繪本之眼。台北：親子天下。
- 林素珍 (2003)。缺陷世界的缺陷美—圖畫書對「身心障礙」的詮釋。兒童文學學刊，10，153-178。doi: 10.6739/ttchl.200311\_(10).0007
- 林素珍 (2005)。世界的災難，人類的夢魘—兒童圖畫書中關於「戰爭」的題

- 材。第五屆通俗文學與雅正文學論文選集，229-258。
- 林敏宜（2000）。圖畫書的欣賞與應用。臺北市：心理。
- 林惠芬（2006）。智能障礙者教育。載於許天威、徐享良、張勝成（主編），新特殊教育通論（137-162頁）。臺北市：五南。
- 卓俊伶、許晉祿（2004）。唐氏症者的特質及適應體育教學設計。中華體育季刊，18，121-129。doi:10.6223/qcpe.1803.200409.1717
- 邱銘心、莊曼君（2013）。兒童身心障礙之 Facebook 社群內容分析研究。教育資料與圖書館學，50，355-392。doi:10.6120/JoEMLS.2013.503/0528.RS.CM
- 紀大偉（2012）。情感的輔具：弱勢，勵志，身心障礙敘事。文化研究，15，87-116。
- 紀大偉（2013）。污名身體—現代主義，身心障礙，鄭清文小說。臺灣文學研究學報，16，47-83。
- 教育部（2013）。身心障礙及資賦優異鑑定辦法（民 102 年 9 月 2 日）。臺教學（四）字第 1020125519B 號。
- 教育部（2014）。特殊教育法（民 103 年 6 月 18 日）。總統華總一義字第 10300093311 號令修正。
- 倪炎元（2012）。批判論述分析的定位爭議及其應用問題：以 Norman Fairclough 分析途徑為例的探討。新聞學研究，110，1-42。
- 許秋燕（2016）。繪本融入品格教學之試探性研究—以「尊重」為例。國民教育學報，13，45-69。
- 許美雲（2015）。自閉症類群障礙症。輯於梁培勇（主編），兒童偏差行為。台北：心理。
- 郝廣才（2006）。好繪本如何好。臺北市：格林。
- 張芷育（2015）。身心障礙者為主題之圖畫書內容分析研究。國立新竹教育大學特殊教育學系碩士班碩士論文，新竹市。取自  
<https://hdl.handle.net/11296/68mt9m>

- 張如慧 (2017)。運用繪本融入國中小族群及性別平等教育課程之協同行動研究。師資培育與教師專業發展期刊, 10, 49-73。  
doi:10.3966/207136492017041001003
- 張恆豪 (2006)。必也正名乎: 關於障礙者正名與認同的反思。教育社會學通訊, 71, 3-7。
- 張恆豪 (2007)。特殊教育與障礙社會學: 一個理論的反省。教育與社會研究, 13, 71-93。doi: 10.6429/fes.200706.0071
- 張恆豪、蘇峰山 (2012)。西方社會障礙歷史與文化。載於王國羽等主編, 障礙研究: 理論與政策應用(頁 11-41)。台北: 巨流。
- 張恆豪、王靜儀 (2016)。從「殘障」到「身心障礙」: 障礙標籤與論述的新聞內容分析。台灣社會學, 31, 1-41。doi: 10.6676/ts.2016.31.1
- 張恆豪、蘇峰山 (2009)。戰後台灣國小教科書中的障礙者意象分析。臺灣社會學刊, 42, 143-188。doi: 10.6786/tjs.200906.0143
- 教育部 (2018 年 10 月 20 日)。縣市轄屬學校安置各特教班班型概況(特教通報網)。台北: 教育部。線上檢索日期: 2019 年 03 月 20 日。取自:  
<https://www.set.edu.tw/default.asp>
- 教育部 (2019a)。國中小特殊教育身心障礙類學生人數—按性別分。特殊教育通報網。線上檢索日期: 2019 年 05 月 13 日。取自: [https://www.set.edu.tw/Stastic\\_WEB/sta2/doc/stuA\\_city\\_spckind\\_sex\\_BC/stuA\\_city\\_spckind\\_sex\\_BC\\_20190320.asp?act1=輸出 XLS](https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/doc/stuA_city_spckind_sex_BC/stuA_city_spckind_sex_BC_20190320.asp?act1=輸出 XLS)
- 教育部 (2019b)。高中職特殊教育身心障礙類學生人數—按性別分。特殊教育通報網。線上檢索日期: 2019 年 05 月 13 日。取自: [https://www.set.edu.tw/Stastic\\_WEB/sta2/doc/stuA\\_city\\_spckind\\_sex\\_E/stuA\\_city\\_spckind\\_sex\\_E\\_20190320.asp?act1=輸出 XLS](https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/doc/stuA_city_spckind_sex_E/stuA_city_spckind_sex_E_20190320.asp?act1=輸出 XLS)
- 陳意爭 (2008)。圖畫與文字的邂逅: 圖畫書中的圖文關係探索。國立臺東大學語文教育學系碩士班碩士論文, 台東縣。取自

<https://hdl.handle.net/11296/6vcu23>.

- 陳燕禎 (2011)。傳統輪椅使用障礙分析與對「i 輪椅」功能期待之研究。《國家與社會》，10，109-161。doi:10.30174/JSS.201106.0003
- 游美惠 (2000)。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。《調查研究》，8，5-42。doi:10.7014/tcyc.200008.0005
- 鈕文英 (2013)。教科書中身心障礙者意象之分析。《南屏特殊教育》，4，11-22。
- 黃上育 (2006)。現行國小教科書有關對身心障礙認識與接納內涵之初探。《臺東特教》，24，39-47。
- 黃文慧 (2014)。淺論障礙的社會模式。《特殊教育季刊》，130，35-42。doi:10.6217/seq.2014.130.35-42
- 黃南捷、蔡光洋、林明燈、陳順天 (2010)。妥瑞氏症候群。《家庭醫學與基層醫療》，25，2-9。doi:10.6965/FMPMC.201001.0002
- 黃郁婷 (2008)。大衛·威斯納自寫自畫圖畫書風格之研究。國立臺東大學兒童文學研究所碩士論文，台東縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/t4z4s7>。
- 楊文華 (2012)。藝術創造主題類型之無字圖畫書創作模式建構研究。國立臺中科技大學商業設計系碩士班碩士論文，台中市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/25757c>
- 董和銳 (2003)。身心障礙之概念架構與社會意涵。《身心障礙研究季刊》，1，32-42。doi: 10.30072/jdr.200307.0003
- 管中祥 (2012)。誰在建構媒體中的精神障礙者圖像？—精神障礙者新聞的產製分析。論文發表於中華傳播學會 2012 年年會，台中：靜宜大學。
- 管中祥、戴伊筠、陳雅萱、王皓均 (2010)。媒體中的精神障礙者圖像。論文發表於中華傳播學會 2010 年年會，嘉義縣民雄鄉。
- 翟敏如 (2014)。分析情緒繪本於幼兒情緒學習之應用與限制。《國立臺灣科技大學人文社會學報》，10，89-111。
- 翟敏如 (2013)。對話式閱讀技巧應用於幼兒情緒繪本共讀之初探。《課程與教學

- 季刊，16，209-237。
- 衛生福利部社會及家庭署（2008）。身心障礙者權利公約。台北：衛福部。線上檢索日期：2018年12月13日。取自：  
[http://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b\\_2&c=C&bulletinId=56](http://crpd.sfaa.gov.tw/BulletinCtrl?func=getBulletin&p=b_2&c=C&bulletinId=56)
- 蔡友月（2004）。台灣癌症會者的身體經驗：病痛、死亡與醫療專業權力。台灣社會學刊，33，51-108。
- 蔡欣哲（2006）。台灣主要報紙呈現視覺障礙者形象之研究～以中國時報、聯合報為例。（碩士），佛光人文社會學院，宜蘭縣。Retrieved from  
<https://hdl.handle.net/11296/htp26m>
- 蔡苗宜（2013）。I can do it!繪本教學介入國小智能障礙學生社交技巧之初探與實務分享。東華特教，50，29-36。
- 薛詩慧（2013）。報紙新聞對身心障礙者的再現研究。國立臺灣藝術大學廣播電視學系碩士班碩士論文，新北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/chtmc3>
- 謝慧珍（2015）。圖畫書中身心障礙兒童形象之建構與傳達。玄奘大學視覺傳達設計學系碩士班碩士論文，新竹市。取自  
<https://hdl.handle.net/11296/2mndxk>
- 羅如君（2015）。媒體建構下身心障礙者形象以肢體障礙者為例。世新大學社會發展研究所(含碩專班)碩士論文，臺北市。取自  
<https://hdl.handle.net/11296/e8c9e6>
- 蘇峰山（2004）。論述分析導論。輯於林本炫、何明修(主編)，質性研究方法及其超越。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 蘇峰山（2005）。批判的論述分析導論。輯於林本炫、周平(主編)，質性研究方法與議題創新。嘉義縣：南華教社所。

- Altieri, J. L. (2006). Children's Contemporary Realistic Fiction Portraying Dyslexic Characters: An Examination of the Issues Confronted and the Gender of the Characters. *Reading Research and Instruction, 45*, 161-178. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ752898&lang=zh-tw&site=ehost-live>
- Altieri, J. L. (2008). Fictional Characters With Dyslexia : What are we seeing in books? *Teaching Exceptional Children, 41*, 48-54. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=34310929&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.1177/004005990804100106
- Babbie, E. (2013)。社會科學研究方法(林秀雲譯)。臺北市：雙葉書廊（原著出版於 1975）。
- Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the media: An exploration of the principles for media representations of disabled people*. Krumlin, Halifax: The British Council of Organisations of Disabled People and Ryburn Publishing Limited. Retrieved from <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Barnes-disabling-imagery.pdf>
- Beckett, A., Ellison, N., Barrett, S., & Shah, S. (2010). 'Away with the fairies?' Disability within primary-age children's literature. *Disability & Society, 25*, 373-386. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=50038243&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.1080/09687591003701355
- Campbell, J. and Oliver, M. (1996). *Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future*. London: Poutledge.
- Charlton, J. (1998). *Nothing about Us without Us: Disability, Oppression, and Empowerment* Berkeley, CA: University of California Press.
- Chen, C. H., Hsu, K. L., Shu, B. C., & Fetzer, S. (2012). The image of people with

- intellectual disability in Taiwan newspapers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37, 35-41. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=71754992&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.3109/13668250.2011.650159
- Cole, E. M., & Valentine, D. P. (2000). Multiethnic children portrayed in children's picture books. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 305-317. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=3560078&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.1023/A:1007550124043
- Crawford, S. C. (2016). More than a wheelchair in the background A study of portrayals of disabilities in children's picture books (Honors Theses, University of Tennessee at Chattanooga).
- Davis, J. L. (1997). Constructing normalcy: The bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth century. In J. L. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader*. London: Routledge.
- Despret, V. (2004). The Body We Care For: Figures of Anthro-zoo-genesis. *Body & Society*, 10, 111-134.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 95-104. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ722333&lang=zh-tw&site=ehost-live>
- Doonan, J. (2006)。觀賞圖畫書中的圖畫 (宋珮譯)。臺北市：雄師美術。(原著出版於 1993)。
- Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2000). *Developmental Disability in Children's Literature: Issues and Annotated Bibliography*. MRDD Prism Series: ERIC.

- Dyches, T. T., & Prater, M. A. (2005). Characterization of Developmental Disability in Children's Fiction. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 202-216. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ754163&lang=zh-tw&site=ehost-live>
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Jenson, J. (2006). Portrayal of Disabilities in Caldecott Books. *Teaching Exceptional Children Plus, 2*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ967109&lang=zh-tw&site=ehost-live>.
- Dyches, T. T., Prater, M. A., & Leininger, M. (2009). Juvenile Literature and the Portrayal of Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 44*, 304-317. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ853155&lang=zh-tw&site=ehost-live>
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(2), 95-104. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ722333&lang=zh-tw&site=ehost-live>
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Goffman, E. (2010)。 *污名: 管理受損身分的筆記* (曾凡慈譯)。台北: 群學。(原著出版於 1963)。
- Golos, D., Moses, A., & Wolbers, K. (2012). Culture or Disability? Examining Deaf Characters in Children's Book Illustrations. *Early Childhood Education Journal, 40*, 239-249. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=77330838&lang=zh-tw&site=ehost-live>



ng=zh-tw&site=ehost-live. doi:10.1007/s10643-012-0506-0

Golos, D.B., & Moses, A.M. (2011). Representations of Deaf Characters in Children's Picture Books. *American Annals of the Deaf*, 156, 270-282. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ958767&lang=zh-tw&site=ehost-live>

Golos, D.B., & Moses, A.M. (2013). Rethinking the portrayal of deaf characters in children's picture books. *Frontiers in Psychology*, 4, 889. doi:10.3389/fpsyg.2013.00889

Herek, G. M. (2002). Thinking About AIDS and Stigma: A Psychologist's Perspective. *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 30, 594. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=8973982&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.1111/j.1748-720X.2002.tb00428.x

Hughes, C. (2012). Seeing Blindness in Children's Picturebooks. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 6, 35-51. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofs&AN=71588847&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.3828/jlcds.2012.3

Kendrick, J. (2004). Signifying something: Images of learning disability in fiction for children. *Disability Studies Quarterly*, 24.

Koc, K., Koc, Y., & Ozdemir, S. (2010). The Portrayals of Individuals with Physical and Sensory Impairments in Picture Books. *International Journal of Special Education*, 25, 145-161. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ890574&lang=zh-tw&site=ehost-live>.

Konrad, M., Helf, S., & Itoi, M. (2007). More Bang for the Book: Using children's literature to promote self-determination and literacy skills. *Teaching Exceptional Children*, 40, 64-71. Retrieved from

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=26753962&lang=zh-tw&site=ehost-live>.

Krippendorff, K. (2014). *內容分析方法學入門* (曹永強譯)。臺北：五南。(原著出版於 2012)。

Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Heath, M. A. (2010). Newbery Award Winning Books 1975-2009: How Do They Portray Disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*, 583-596. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ905886&lang=zh-tw&site=ehost-live>

Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing Stigma. *Annual Review of Sociology, 27*, 363-385. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2678626>.

Lundgren, E. (2001). Strong Girls and Bright Colours: Current Themes in Swedish Picture Books. *Libraries for Children and Young Adults, 162*.1-7.

Maich, K., & Belcher, E. C. (2012). Using picture books to create peer awareness about autism spectrum disorders in the inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic, 47*, 206-213.

Matthew, N., & Clow, S. (2007). Putting Disabled Children in the Picture: Promoting Inclusive Children's Books and Media. *International Journal of Early Childhood, 39*, 65-78. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ776627&lang=zh-tw&site=ehost-live>

Menchetti, Bruce Plattos, & Gina Carroll, P. S. (2011). The impact of fiction on perceptions of disability. *The Alan Review, 39*, 56-66.

Myers, C., & Bersani, H. (2008). Ten quick ways to analyze children's books for ableism. *Rethinking Schools, 23*(2), 1-5.

Neuman, W. L. (2018)。 *研究方法：質化與量化之應用*(郭思餘譯)。臺北市：雙葉

- 書廊。(原著出版於 2017 年)
- Neuman, W. L. (2000)。 *社會研究方法：質化與量化取向*(朱柔若譯)。台北:揚智。(原著出版於 1997 年)
- Nodelman, P. (2010)。 *話圖：兒童圖畫書的敘事藝術*(楊茂秀、黃孟嬌、嚴淑女、林玲遠、郭鎧莉譯)。臺東市：兒童文化藝術基金會。(原著出版於 1988 年)。
- Oliver, M., & Sapey, B. (2004)。 *失能、障礙、殘障：身心障礙者社會工作的省思* (葉琇姍、陳汝君譯)。台北：心理。(原著出版於 1999)。
- Owens, W. T., & Nowell, L. S. (2001). More Than Just Pictures: Using Picture Story Book to Broaden Young Learners' Social Consciousness. *Social Studies*, 92, 33. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=4114419&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.1080/00377990109603973
- Pardun, C. J. (2005). *Changing attitudes changing the world: Media 's portrayal of people with intellectual disabilities* . Washington, DC: Special Olympics, Inc.
- Paterson, K., & Hughes, B. (1999). Disability Studies and Phenomenology: the carnal politics of everyday life. *Disability & Society*, 14, 597-610. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=3954725&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.1080/09687599925966
- Pescosolido, B. A., Martin, J. K., Lang, A., & Olafsdottir, S. (2008). Rethinking theoretical approaches to stigma: A Framework Integrating Normative Influences on Stigma (FINIS). *Social Science & Medicine*, 67, 431-440. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=32736321&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.1016/j.socscimed.2008.03.018
- Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2008). Books that Portray Characters with Disabilities: A Top 25 List for Children and Young Adults. *Teaching Exceptional Children*,

- 40, 32-38. Retrieved from  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ852646&lang=zh-tw&site=ehost-live>
- Prudhoe, C. M. (2003). Picture books and the art of collage. *Childhood Education, 80*, 6-11.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural Representation of Disabled People: dustbins for disavowal? *Disability & Society, 9*, 283-299. Retrieved from  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=14022380&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.1080/09687599466780341
- Shakespeare, T. (2006). Disability rights and wrongs. London and New York :  
Routledge.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education, 29*, 97-108.
- Sipe, L. R. (2001). Picturebooks as aesthetic objects. *Literacy Teaching and Learning, 6*, 23-42. Retrieved from  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=799591&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.1023/A:1022459009182
- Sotto, C. D., & Ball, A. L. (2006). Dynamic Characters with Communication Disorders in Children's Literature. *Intervention in School and Clinic, 42*, 40-45. Retrieved from  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ757881&lang=zh-tw&site=ehost-live>
- Stevenson, J. L., Harp, B., & Gernsbacher, M. A. (2011). Infantilizing Autism. *Disability studies quarterly: DSQ, 31*. Retrieved from  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4266457/>.
- Strasser, J., & Seplocha, H. (2007). Using Picture Books to Support Young Children's

- Literacy. *Childhood Education*, 83, 219-224. Retrieved from  
<https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522916>.  
doi:10.1080/00094056.2007.10522916
- Turner, B. S. (2010)。身體與社會理論 (謝明珊譯)。台北：韋伯。(原著出版於  
2008)。
- Van Dijk, T. (2001). *Critical discourse analysis*. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H.  
Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 352–371). Oxford:  
Blackwel.
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology.  
*Library trends*, 55, 22-45.
- White, M. M., E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*,  
55, 22-45.
- Wopperer, E. (2011). Inclusive Literature in the Library and the Classroom: The  
Importance of Young Adult and Children's Books that Portray Characters with  
Disabilities. *Knowledge Quest*, 39, 26-34. Retrieved from  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ963437&lang=zh-tw&site=ehost-live>
- Worotyneć, Z. (2004). Contrived or inspired: Ability/disability in the children's  
picture book. *Disability Studies Quarterly*, 24.
- Yenika-Agbaw, V. (2011). Reading Disability in Children's Literature: Hans Christian  
Andersen's Tales. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 5, 91-108.  
Retrieved from  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofs&AN=65514816&lang=zh-tw&site=ehost-live>. doi:10.3828/jlcds.2011.6

## 引用的繪本資料

### 本土創作繪本

方素珍、仇桂芳（圖）。(1996)。祝你生日快樂。台北：國語日報。

趙美惠、崔永嫻（圖）。(1999)。超級哥哥。台北：國語日報。

王秀園、劉淑如（圖）。(2000)。愛闖禍的小天使（孩子是好動兒怎麼辦？）。

台北：狗狗圖書。

幾米（2001）。地下鐵。台北：大塊文化。

李燕、Ajohn（圖）(2003)。城市睡美人。台北：大塊文化。

馬雅（2005）。受傷的天使。台北：信誼。

郝廣才、田中伸介（圖）。(2006)。大象男孩與機器女孩。台北：格林。

樓曉東、黃淑英（圖）。(2007)。天使太用力。台北：格林。

黃立佩。(2012)。安靜也可以美麗。台北：和英文化。

劉清彥、陳盈帆（圖）。(2012)。弟弟的世界。台北：巴巴文化。

劉清彥、姜義村、海蒂朵兒（圖）。(2015)。啄木鳥女孩。台北：巴巴文化。

劉清彥、九子（圖）。(2015)。亞斯的國王新衣。台北：巴巴文化。

謝明芳、崔麗君（圖）(2015)。莎莎聽不見。台北：平安基金會。

孟瑛如、王銘涵、閻寧（圖）。(2016)。犀犀的煩惱。台北：心理。

劉清彥、六十九（圖）。(2018)。青蛙小王子。台北：巴巴文化。

王文華、鄒明貴（圖）。(2018)。每一個都要到。台北：衛生福利部社會及家庭署。

宋秀齡、詹蔚平。(2018)。公雞不見了。台北：社團法人中華民國身心障礙聯盟。

粘忘凡、孫心瑜（圖）。(2019)。除了聽，他們沒有什麼做不到！。台北：耶魯。

### 台灣翻譯繪本

Reut, E. (1991)。安安—和白血球作戰的男孩（漢聲雜誌譯）。台北：英文漢聲。

（原著出版於1989）。

- Paola, T. d. (1996)。先左腳，再右腳 (柯倩華譯)。台北：維京國際。(原著出版於 1981)。
- MacLachlan, P. & Ray, Deborah. (圖)。(1998)。跟著爺爺看 (楊珮榆譯)。台北：遠流。(原著出版於 1980)。
- Peterson, J. W. & Kogan, D. (圖)。(1998)。我的妹妹聽不見 (陳質采譯)。台北：遠流。(原著出版於 1977)。
- Kraus, R. & Aruego, J. (圖)。(1999)。阿虎開竅了 (黃迺毓譯)。台北：上誼。(原著出版於 1971)。
- Kraus, R., Aruego, J. & Dewey, A. (圖)。(2001)。小虎也開竅了 (黃迺毓譯)。台北：上誼。(原著出版於 1998)。
- Wright, B. R. & Cogancherry, H. (圖)。(2001)。我的姊姊不一樣 (陳質采譯)。台北：遠流。(原著出版於 1981)。
- Willis, J. & Ross, T. (圖)。(2001)。好好愛阿迪 (劉清彥譯)。台北：上誼。(原著出版於 1999)。
- Fleming, V. & Cooper, F. (圖)。(2001)。珊珊 (宋珮譯)。台北：和英。(原著出版於 1993)。
- 乙武洋匡、澤田俊樹。(2001)。乙武的禮物 (劉子倩譯)。台北：圓神。(原著出版於 2000)。
- Cadier, F. & Girel S. (圖)。(2002)。誰是蘿蕾特？ (殷麗君譯)。台北：米奇巴克。(原著出版於 1999)。
- Huainigg, F. J. & Ballhaus, V. (圖)。(2004)。輪椅是我的腳 (林倩葦譯)。(原著出版於 2003)。
- Millman, I. (2008)。聽不見的音樂會 (孔繁璐譯)。台北：大穎文化。(原著出版於 1998)。
- 宋珍憲。(2008)。小學的故事 (宋珮譯)。台北：三之三。(原著出版於 2003)。

- Akrami, J. & Abdollahi, M. (圖)。(2008)。多娜和綠色的鳥(陳昭伶譯)。台北：飛寶文化。(原著出版於2004)。
- Polacco, P. (2008)。謝謝您，福柯老師！(丁凡譯)。台北：和英。(原著出版於1998)。
- Fontanel, B. & Boutavant, M. (圖)。(2010)。我的朋友小結巴(吳愉萱譯)。台北：阿布拉。(原著出版於2006)。
- Moore, G. & Karin, L. (圖)。(2010)。特別的凱瑟琳(孔繁璐譯)。台北：飛寶文化。(原著出版於2010)。
- Mohseni, A. G. & Tabatabaee, H. (圖)。(2010)。小男孩失蹤了！(楊茂秀譯) 臺北：飛寶文化。(原著出版於2003年)
- Wood, D. & Burke, J. (圖)。(2011)。莉朵老師的禮物(劉清彥譯)。台北：飛寶文化。(原著出版於2009)。
- Janisch, H. & Bansch, H. (圖)。(2003)。查克笨！(邱璧輝譯)。台北：聲道。(原著出版於2000)。
- Moss, D. & Schwartz, C. (圖)。(2013)。薛利，停不下來的小烏龜(何佳芬譯)。台北：遠流。(原著出版於1989)。
- Hudson, E. (2014)。胡森討厭上學(劉清彥譯)。台北：三之三。(原著出版於2010)。
- Pierre Coran. & Mélanie Florian. (2015)。聽不見的聲音(陳怡潔譯)。台北：東方。(原著出版於2009)。
- Woloson, E. & Gough, B. (圖)。(2016)。我的朋友伊莎貝爾(李佳穎譯)。台北：飛寶文化。(原著出版於2003)。
- Walsh, M. (2016)。我和我的亞斯伯格超能力(王意中譯)。台北：大穎文化。(原著出版於2016)。
- Morton, C. Morton, G. & Merry, A. (圖)。(2016)。不一樣沒關係，我們還是好朋友(吳宓蓉譯)。台北：大穎文化。(原著出版於2016)。



- Rappaport, D. & Tavares, M. (圖)。(2016)。海倫·凱勒的心視界：海倫精采的一生 (朱恩伶譯)。台北：維京。(原著出版於 2012)。
- 竹山美奈子、三木葉苗 (圖)。(2018)。鈴乃的腦袋瓜 (林劭貞譯)。台北：小熊出版。(原著出版於 2018)。
- Mosca, J. F. & Rieley, D. (圖)。(2019)。用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事 (黃筱茵譯)。台北：字畝文化。(原著出版於 2017)。



### 附錄一、本土創作繪本評估得分

出版 年份	書名	作者 文/圖	文/圖作者 是否經歷 障礙經驗?	障礙 類別	得分
1996	祝你生日快樂	方素珍／仇桂芳	無	(身)	29
1999	超級哥哥	趙美惠／崔永嫻	無	(智)	35
2000	愛闖禍的小天使(孩 子是好動兒怎麼 辦?)	王秀園／劉淑如	無	(情)	17
2001	地下鐵	幾米	無	(視)	24
2003	城市睡美人	李燕／Ajohn	有(文)	身腦肢視	-13
2005	受傷的天使	馬雅	無	(智)	8
	大象男孩與機器女孩	郝廣才／田中伸介	無	(語) (腦)	32
2007	天使太用力	樓曉東／黃淑英	無	(身)	28
	安靜也可以美麗	黃立佩	無	(聽)	36
2012	弟弟的世界	劉清彥／陳盈帆	無	(自)	35
2015	啄木鳥女孩	劉清彥、姜義村／海蒂朵兒	無	(腦)	27
	亞斯的國王新衣	劉清彥、姜義村／九子	無	(自)	28
	莎莎聽不見	謝明芳／崔麗君	無	(聽)	38
2016	犀犀的煩惱	孟瑛如、王銘涵／閻寧	無	(視)	34
2018	青蛙小王子	劉清彥／六十九	有(圖)	(情)	35
	每一個都要到	王文華／鄒明貴	無	(肢)	39
	公雞不見了	宋秀齡／詹蔚平	無	(肢)	41
2019	除了聽，他們沒有什 麼做不到！	粘忘凡／孫心瑜	無	(聽)	42

## 附錄二、國內翻譯繪本評估得分

出版 年份	書名	作者 文/圖	文/圖作者 是否經歷 障礙經驗?	障礙 類別	得分
1991	安安—和白血球作戰 的男孩	Elisabeth Reut	無	(身)	38
1996	先左腳，再右腳	Tomie de Paola	無	(肢)	37
1998	跟著爺爺看	Patricia MacLachlan/ Deborah Ray	無	(視)	38
	我的妹妹聽不見	Jeanne Whitehouse Peterson /Deborah Kogan	無	(聽)	39
1999	阿虎開竅了	Robert Kraus/Jose Aruego	無	(發)	16
2001	小虎也開竅了	Robert Kraus/Jose Aruego & Ariane Dewey	無	(發)	19
	我的姊姊不一樣	Betty Ren Wright/Helen Cogancherry	無	(智)	32
	珊珊	Jeanne Willis/Tony Ross	無	(肢)	41
	好好愛阿迪	Virginia Fleming/Floyd Cooper	無	(智)	40
	乙武的禮物	乙武洋匡/澤田俊樹	無	(肢)	38
2002	誰是蘿蕾特?	Florence Cadier/ Stéphane Girel	無	(智)	41
	查克 笨!	Heinz Janisch/ Helga Bansch	無	(語)	39
2004	輪椅是我的腳	Franz-Joseph Huainigg/ Verena Ballhaus	有(文)	(肢)	40
2008	聽不見的音樂會	Isaac Millman	無	(聽)	40
	小畢的故事	宋珍憲	無	(自)	2
	多娜和綠色的鳥	Jamaloddin Akrami /Mitra Abdollahi	無	(視)	39
	謝謝您，福柯老師!	Patricia Polacco	有	(學)	41
2010	我的朋友小結巴	Beatrice Fontanel/ Marc Boutavant	無	(語)	37
	小男孩失蹤了!	Abbas Ghadir Mohseni/ Hesamoddin Tabatabaee	無	(智)	41
	特別的凱瑟琳	Genevieve Moore/ Karin Littlewood	無	(學)	41

2011	莉朵老師的禮物	Douglas Wood／Jim Burke	有(文)	(學)	39
2013	薛利，停不下來的小烏龜	Deborah Moss／Carol Schwartz	無	(情)	41
2014	胡森討厭上學	Ella Hudson	有	(學)	41
2015	聽不見的聲音	Pierre Coran／ Mélanie Florian	無	(聽)	39
2016	我的朋友伊莎貝爾	Eliza Woloson／ Bryan Gough	無	(智)	38
	我和我的亞斯伯格超能力	Melanie Walsh	無	(自)	35
	海倫·凱勒的心視界：海倫精采的一生	Doreen Rappaport／ Matt Tavares	無	(多)	38
	不一樣沒關係，我們還是好朋友	Clay Morton & Gail Morton ／Alex Merry	無	(自)	41
2018	鈴乃的腦袋瓜	竹山美奈子／三木葉苗	無	(自)	41
2019	用圖像思考的女孩：動物科學家天寶·葛蘭汀的故事	Julia Finley Mosca／ Daniel Rieley	無	(自)	38

### 附錄三、內容分析評分表

基本資料	書名：			
	繪者：	作者：	譯者：	
	出版社：	出版年代：		
	年齡： <input type="checkbox"/> 兒童 <input type="checkbox"/> 青少年 <input type="checkbox"/> 成人 <input type="checkbox"/> 無法確定角色的年齡(動物、擬人化角色) <input type="checkbox"/> 角色年齡在故事中有變化。			
	障礙類別： <input type="checkbox"/> 智能障礙 <input type="checkbox"/> 視覺障礙 <input type="checkbox"/> 聽覺障礙 <input type="checkbox"/> 語言障礙 <input type="checkbox"/> 肢體障礙 <input type="checkbox"/> 腦性麻痺 <input type="checkbox"/> 身體病弱 <input type="checkbox"/> 情緒行為障礙 <input type="checkbox"/> 學習障礙 <input type="checkbox"/> 多重障礙 <input type="checkbox"/> 自閉症 <input type="checkbox"/> 發展遲緩 <input type="checkbox"/> 其他障礙 (教育部, 2018)			
類目	標準	評分		
		是	否	不確定或混合 不用
繪本封面的外觀 <small>(Crawford, 2016; Menchetti, Bruce Plattos, &amp; Gina Carroll, 2011)</small>	形式對兒童有吸引力;相對簡單而不過於複雜。			
	插圖和圖像是寫實或適當的。			
	圖像與形象顯現了明顯個性的障礙者。 (他們不看起來很刻板,好像所有障礙者看起來都一樣。)			
	圖像與形象顯示障礙人物積極參與社會環境之中。			
內容描述 <small>(Altieri, 2006; Beckett, Ellison, Barrett, &amp; Shah, 2010; Brenna, 2008; Crawford, 2016; Dyches &amp; Prater, 2005; Dyches, Prater, &amp; Leininger, 2009; D. Golos, Moses, &amp; Wolbers, 2012; D. B. Golos &amp; Moses, 2011; Hughes, 2012; Kendrick, 2004; Koc, Koc, &amp; Ozdemir, 2010; Leininger, Dyches, Prater, &amp; Heath, 2010; Matthew &amp; Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater, Dyches, &amp; Johnstun, 2006; Sotto &amp; Ball, 2006; Worotyniec, 2004; Yenika-Agbaw, 2011)</small>	當呈現障礙者人性特質同時,強調障礙者與常人一樣特質。			
	障礙者具有生動多樣的特質,而非僅由他/她的障礙來定義。			
	角色接受障礙狀態的自己,但也會關注於他/她目前自己的能力。			
	在稱呼障礙本身時,有無障礙的人都使用恰當的詞彙。			
	角色之間存在積極的互動。			
	角色不是作為一個刻板印象的案例呈現。(例如:障礙者是暴力、可笑、負擔、可憐、受害、依賴、堅持不懈的教訓,障礙者的存在只是為了發展一個健全的角色等。)			
	有對角色正面的積極描繪。			
	角色被描繪為有自信且能夠自己做出決定。			
	大多數同伴都能接受了這個角色。			
	障礙者與一般角色之間,存在角色的平衡。(角色彼此是領導者,問題解決者,榜樣和英雄的角色,障礙者不僅扮演輔助角色或次要角色。)			
	障礙者成長與變化為整個故事的主軸。			
	障礙者的角色能夠反應出各種族、族群、語言、生活方式或家庭結構的多樣性。			
文學風格 <small>(Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006)</small>	用來描述角色和場景設定的詞彙是適當的			
	語言/詞彙適合兒童/淺白/適當的詞彙。			
	描繪障礙者的敘事和對話適合讀者的年齡。			
	描述內容提供豐富多彩的圖像而不會冗長文字。			
	角色之間的對話是真實的。			
	前面3-5頁,能引起人們的興趣			
內容情節 <small>(Crawford, 2016; Leininger et al., 2010; Matthew &amp;</small>	障礙者在故事情節中扮演重要角色。			
	角色的障礙在整個情節中自然顯露出來。			

Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006; Wopperer, 2011)	情節凸顯角色的能力（不僅僅是障礙）。
	情節是寫實的/可信的（例如，障礙角色不被描繪成超級英雄，角色沒有被治愈，父母不是聖人等等）。
	故事情節呈現障礙者與一般人有相似的生活經歷（例如：類似的衝突，類似的目標，類似的喜好等）。
	整個情節都夠充分提供有關障礙的精準訊息。
	障礙者的角色在故事中有良好展開。
	有趣的情節貫穿故事全文。
	對話和行動被用來展開情節。
	恰當地使用幽默。
	情節進展按時間順序進行。
	故事並非著環繞在角色的障礙上面，如果所有角色是一般人，也會出現相同的故事。
<b>情境設定</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006)	該故事情境能夠讓障礙者融入社會之中（學校、工作、娛樂）。
	對障礙者生活相關的措施與實務有所描述。
	對於生活在不同時空下的障礙者，不論過去或現在的社會都能有精確的觀點。
<b>主題</b> (Beckett et al., 2010; Crawford, 2016; D. B. Golos & Moses, 2011; Hughes, 2012; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006)	該主題教導了與障礙者互動的寶貴經驗。
	該主題糾正了關於障礙者的刻板印象或神話。
	主題是熟悉的且吸引孩子（交朋友，兄弟姐妹衝突，學校問題等）
	這個故事促進了社會模式的障礙觀點。（障礙被視為社會限制的產物，而不是應通過醫療干預糾正的生物問題。）
<b>觀點</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006; 林素珍, 2003)	從障礙者角度出發來書寫，不論以第一人稱或第三人稱的形式。

總計

類目	標準	次數	
		圖	文
<b>身心障礙者形象</b> (Barnes, 1992; 王維菁、楊榮宗、潘淑滿、張恒豪, 2018; 張恒豪、王靜儀, 2016)	可憐的形象		
	無助/需要受到協助		
	需特殊協助，但不是憐憫		
	是受暴力對象		
	超克障礙者		
	積極面對生活(樂觀、不屈服等)		
	嘲諷的對象		
	無法充分參與社群生活		
	社會、家庭負擔		
	正常化的		
<b>總計</b>			

## 附錄四、繪本總體內容分析符合標準比例

類目	標準	評分			
		是	百分比	否	百分比
<b>繪本封面的外觀</b> (Crawford, 2016; Menchetti, Bruce Plattos, & Gina Carroll, 2011)	形式對兒童有吸引力;相對簡單而不過於複雜。	47	97.9%	1	2.1%
	插圖和圖像是寫實或適當的。	45	93.8%	2	4.2%
	圖像與形象顯現了明顯個性的障礙者。 (他們不看起來很刻板,好像所有障礙者看起來都一樣。)	43	89.6%	4	8.3%
	圖像與形象顯示障礙人物積極參與社會環境之中。	32	66.7%	5	10.4%
	<b>內容描述</b> (Altieri, 2006; Beckett, Ellison, Barrett, & Shah, 2010; Brenna, 2008; Crawford, 2016; Dyches & Prater, 2005; Dyches, Prater, & Leininger, 2009; D. Golos, Moses, & Wolbers, 2012; D. B. Golos & Moses, 2011; Hughes, 2012; Kendrick, 2004; Koc, Koc, & Ozdemir, 2010; Leininger, Dyches, Prater, & Heath, 2010; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater, Dyches, & Johnstun, 2006; Sotto & Ball, 2006; Worotyne, 2004; Yenika-Agbaw, 2011)	當呈現障礙者人性特質同時,強調障礙者與常人一樣特質。	44	91.7%	3
障礙者具有生動多樣的特質,而非僅由他/她的障礙來定義。	41	85.4%	6	12.5%	
角色接受障礙狀態的自己,但也會關注於他/她目前自己的能力。	39	81.3%	6	12.5%	
在稱呼障礙本身時,有無障礙的人都使用恰當的詞彙。	35	72.9%	5	10.4%	
角色之間存在積極的互動。	40	83.3%	2	4.2%	
角色不是作為一個刻板印象的案例呈現。(例如:障礙者是暴力、可笑、負擔、可憐、受害、依賴、堅持不懈的教訓,障礙者的存在只是為了發展一個健全的角色等。)	43	89.6%	4	8.3%	
有對角色正面的積極描繪。	43	89.6%	4	8.3%	
角色被描繪為有自信且能夠自己做出決定。	41	85.4%	4	8.3%	
大多數同伴都能接受了這個角色。	40	83.3%	4	8.3%	
障礙者與一般角色之間,存在角色的平衡。(角色彼此是領導者,問題解決者,榜樣和英雄的角色,障礙者不僅扮演輔助角色或次要角色。)	43	89.6%	1	2.1%	
障礙者成長與變化為整個故事的主軸。	44	91.7%	3	6.3%	
障礙者的角色能夠反應出各種族、族群、語言、生活方式或家庭結構的多樣性。	37	77.1%	3	6.3%	
<b>文學風格</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006)	用來描述角色和場景設定的詞彙是適當的	46	95.8%	2	4.2%
語言/詞彙適合兒童/淺白/適當的詞彙。	46	95.8%	1	2.1%	
描繪障礙者的敘事和對話適合讀者的年齡。	44	91.7%	4	8.3%	
描述內容提供豐富多彩的圖像而不會冗長文字。	44	91.7%	3	6.3%	
角色之間的對話是真實的。	45	93.8%	1	2.1%	
前面3-5頁,能引起人們的興趣	47	97.9%	1	2.1%	
<b>內容情節</b> (Crawford, 2016; Leininger et al., 2010; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006; Wopperer, 2011)	障礙者在故事情節中扮演重要角色。	48	100.0%	0	0.0%
角色的障礙在整個情節中自然顯露出來。	48	100.0%	0	0.0%	
情節凸顯角色的能力(不僅僅是障礙)。	42	87.5%	4	8.3%	
情節是寫實的/可信的(例如,障礙角色不被描繪成超級英雄,角色沒有被治愈,父母不是聖人等等)。	44	91.7%	3	6.3%	
故事情節呈現障礙者與一般人有相似的生活經歷(例如:類似的衝突,類似的目標,類似的喜好等)。	47	97.9%	0	0.0%	
整個情節都夠充分提供有關障礙的精準訊息。	35	72.9%	11	22.9%	

	障礙者的角色在故事中有良好展開。	35	72.9%	10	20.8%
	有趣的情節貫穿故事全文。	32	66.7%	1	2.1%
	對話和行動被用來展開情節。	47	97.9%	1	2.1%
	恰當地使用幽默。	4	8.3%	0	0.0%
	情節進展按時間順序進行。	48	100.0%	0	0.0%
	故事並非著環繞在角色的障礙上面，如果所有角色是一般人，也會出現相同的故事。	46	95.8%	2	4.2%
<b>情境設定</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006)	該故事情境能夠讓障礙者融入社會之中（學校、工作、娛樂）。	37	77.1%	7	14.6%
	對障礙者生活相關的措施與實務有所描述。	35	72.9%	11	22.9%
	對於生活在不同時空下的障礙者，不論過去或現在的社會都能有精確的觀點。	43	89.6%	3	6.3%
<b>主題</b> (Beckett et al., 2010; Crawford, 2016; D. B. Golos & Moses, 2011; Hughes, 2012; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006)	該主題教導了與障礙者互動的寶貴經驗。	41	85.4%	6	12.5%
	該主題糾正了關於障礙者的刻板印象或神話。	44	91.7%	3	6.3%
	主題是熟悉的且吸引孩子（交朋友，兄弟姐妹衝突，學校問題等）	46	95.8%	2	4.2%
	這個故事促進了社會模式的障礙觀點。（障礙被視為社會限制的產物，而不是應通過醫療干預糾正的生物問題。）	36	75.0%	9	18.8%
<b>觀點</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006; 林素珍, 2003)	從障礙者角度出發來書寫，不論以第一人稱或第三人稱的形式。	47	97.9%	1	2.1%



## 附錄五、本土創作各項評分標準統計

類目	標準	評分	百分比	
		<b>是</b>		
<b>繪本封面的外觀</b> (Crawford, 2016; Menchetti, Bruce Plattos, & Gina Carroll, 2011)	形式對兒童有吸引力;相對簡單而不過於複雜。	17	94.4%	
	插圖和圖像是寫實或適當的。	16	88.9%	
	圖像與形象顯現了明顯個性的障礙者。 (他們不看起來很刻板,好像所有障礙者看起來都一樣。)	17	94.4%	
	圖像與形象顯示障礙人物積極參與社會環境之中。	13	72.2%	
	當呈現障礙者人性特質同時,強調障礙者與常人一樣特質。	16	88.9%	
	障礙者具有生動多樣的特質,而非僅由他/她的障礙來定義。	14	77.8%	
	角色接受障礙狀態的自己,但也會關注於他/她目前自己的能力。	11	61.1%	
	在稱呼障礙本身時,有無障礙的人都使用恰當的詞彙。	11	61.1%	
	角色之間存在積極的互動。	11	61.1%	
	角色不是作為一個刻板印象的案例呈現。(例如:障礙者是暴力、可笑、負擔、可憐、受害、依賴、堅持不懈的教訓,障礙者的存在只是為了發展一個健全的角色等。)	16	88.9%	
<b>內容描述</b> (Altieri, 2006; Beckett, Ellison, Barrett, & Shah, 2010; Brenna, 2008; Crawford, 2016; Dyches & Prater, 2005; Dyches, Prater, & Leininger, 2009; D. Golos, Moses, & Wolbers, 2012; D. B. Golos & Moses, 2011; Hughes, 2012; Kendrick, 2004; Koc, Koc, & Ozdemir, 2010; Leininger, Dyches, Prater, & Heath, 2010; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater, Dyches, & Johnstun, 2006; Sotto & Ball, 2006; Worotyne, 2004; Yenika-Agbaw, 2011)	有對角色正面的積極描繪。	14	77.8%	
	角色被描繪為有自信且能夠自己做出決定。	14	77.8%	
	大多數同伴都能接受了這個角色。	12	66.7%	
	障礙者與一般角色之間,存在角色的平衡。(角色彼此是領導者,問題解決者,榜樣和英雄的角色,障礙者不僅扮演輔助角色或次要角色。)	15	83.3%	
	障礙者成長與變化為整個故事的主軸。	15	83.3%	
	障礙者的角色能夠反應出各種族、族群、語言、生活方式或家庭結構的多樣性。	9	50.0%	
	用來描述角色和場景設定的詞彙是適當的	17	94.4%	
	語言/詞彙適合兒童/淺白/適當的詞彙。	16	88.9%	
	描繪障礙者的敘事和對話適合讀者的年齡。	17	94.4%	
	描述內容提供豐富多彩的圖像而不會冗長文字。	17	94.4%	
<b>文學風格</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006)	角色之間的對話是真實的。	16	88.9%	
	前面 3-5 頁,能引起人們的興趣	17	94.4%	
	<b>內容情節</b> (Crawford, 2016; Leininger et al., 2010; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006; Wopperer, 2011)	障礙者在故事情節中扮演重要角色。	18	100.0%
		角色的障礙在整個情節中自然顯露出來。	18	100.0%
		情節凸顯角色的能力(不僅僅是障礙)。	14	77.8%
		情節是寫實的/可信的(例如,障礙角色不被描繪成超級英	15	83.3%

	雄，角色沒有被治愈，父母不是聖人等等)。		
	故事情節呈現障礙者與一般人有相似的生活經歷(例如：類似的衝突，類似的目標，類似的喜好等)。	18	100.0%
	整個情節都夠充分提供有關障礙的精準訊息。	10	55.6%
	障礙者的角色在故事中有良好展開。	11	61.1%
	有趣的情節貫穿故事全文。	10	55.6%
	對話和行動被用來展開情節。	17	94.4%
	恰當地使用幽默。	1	5.6%
	情節進展按時間順序進行。	18	100.0%
	故事並非著環繞在角色的障礙上面，如果所有角色是一般人，也會出現相同的故事。	17	94.4%
<b>情境設定</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006)	該故事情境能夠讓障礙者融入社會之中(學校、工作、娛樂)。	11	61.1%
	對障礙者生活相關的措施與實務有所描述。	12	66.7%
	對於生活在不同時空下的障礙者，不論過去或現在的社會都能有精確的觀點。	16	88.9%
<b>主題</b> (Beckett et al., 2010; Crawford, 2016; D. B. Golos & Moses, 2011; Hughes, 2012; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006) Kunze, 2013;	該主題教導了與障礙者互動的寶貴經驗。	14	77.8%
	該主題糾正了關於障礙者的刻板印象或神話。	16	88.9%
	主題是熟悉的且吸引孩子(交朋友，兄弟姐妹衝突，學校問題等)	16	88.9%
	這個故事促進了社會模式的障礙觀點。(障礙被視為社會限制的產物，而不是應通過醫療干預糾正的生物問題。)	9	50.0%
<b>觀點</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006; 林素珍, 2003)	從障礙者角度出發來書寫，不論以第一人稱或第三人稱的形式。	17	94.4%

## 附錄六、翻譯作品各項評分標準統計

類目	標準	評分	百分比	
		是		
<b>繪本封面的外觀</b> (Crawford, 2016; Menchetti, Bruce Plattos, & Gina Carroll, 2011)	形式對兒童有吸引力;相對簡單而不過於複雜。	30	100.0%	
	插圖和圖像是寫實或適當的。	29	96.7%	
	圖像與形象顯現了明顯個性的障礙者。 (他們不看起來很刻板,好像所有障礙者看起來都一樣。)	26	86.7%	
	圖像與形象顯示障礙人物積極參與社會環境之中。	19	63.3%	
	當呈現障礙者人性特質同時,強調障礙者與常人一樣特質。	28	93.3%	
	障礙者具有生動多樣的特質,而非僅由他/她的障礙來定義。	27	90.0%	
	角色接受障礙狀態的自己,但也會關注於他/她目前自己的能力。	28	93.3%	
	在稱呼障礙本身時,有無障礙的人都使用恰當的詞彙。	24	80.0%	
	角色之間存在積極的互動。	29	96.7%	
	角色不是作為一個刻板印象的案例呈現。(例如:障礙者是暴力、可笑、負擔、可憐、受害、依賴、堅持不懈的教訓,障礙者的存在只是為了發展一個健全的角色等。)	27	90.0%	
<b>內容描述</b> (Altieri, 2006; Beckett, Ellison, Barrett, & Shah, 2010; Brenna, 2008; Crawford, 2016; Dyches & Prater, 2005; Dyches, Prater, & Leininger, 2009; D. Golos, Moses, & Wolbers, 2012; D. B. Golos & Moses, 2011; Hughes, 2012; Kendrick, 2004; Koc, Koc, & Ozdemir, 2010; Leininger, Dyches, Prater, & Heath, 2010; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater, Dyches, & Johnstun, 2006; Sotto & Ball, 2006; Worotyne, 2004; Yenika-Agbaw, 2011)	有對角色正面的積極描繪。	29	96.7%	
	角色被描繪為有自信且能夠自己做出決定。	27	90.0%	
	大多數同伴都能接受了這個角色。	28	93.3%	
	障礙者與一般角色之間,存在角色的平衡。(角色彼此是領導者,問題解決者,榜樣和英雄的角色,障礙者不僅扮演輔助角色或次要角色。)	28	93.3%	
	障礙者成長與變化為整個故事的主軸。	29	96.7%	
	障礙者的角色能夠反應出各種族、族群、語言、生活方式或家庭結構的多樣性。	28	93.3%	
	用來描述角色和場景設定的詞彙是適當的	29	96.7%	
	語言/詞彙適合兒童/淺白/適當的詞彙。	30	100.0%	
	描繪障礙者的敘事和對話適合讀者的年齡。	27	90.0%	
	描述內容提供豐富多彩的圖像而不會冗長文字。	27	90.0%	
<b>文學風格</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006)	角色之間的對話是真實的。	29	96.7%	
	前面 3-5 頁,能引起人們的興趣	30	100.0%	
	<b>內容情節</b> (Crawford, 2016; Leininger et al., 2010; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006; Wopperer, 2011)	障礙者在故事情節中扮演重要角色。	30	100.0%
		角色的障礙在整個情節中自然顯露出來。	30	100.0%
		情節凸顯角色的能力(不僅僅是障礙)。	28	93.3%
		情節是寫實的/可信的(例如,障礙角色不被描繪成超級英	29	96.7%

	雄，角色沒有被治愈，父母不是聖人等等)。		
	故事情節呈現障礙者與一般人有相似的生活經歷(例如：類似的衝突，類似的目標，類似的喜好等)。	29	96.7%
	整個情節都夠充分提供有關障礙的精準訊息。	25	83.3%
	障礙者的角色在故事中有良好展開。	24	80.0%
	有趣的情節貫穿故事全文。	22	73.3%
	對話和行動被用來展開情節。	30	100.0%
	恰當地使用幽默。	3	10.0%
	情節進展按時間順序進行。	30	100.0%
	故事並非著環繞在角色的障礙上面，如果所有角色是一般人，也會出現相同的故事。	29	96.7%
<b>情境設定</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006)	該故事情境能夠讓障礙者融入社會之中(學校、工作、娛樂)。	26	86.7%
	對障礙者生活相關的措施與實務有所描述。	23	76.7%
	對於生活在不同時空下的障礙者，不論過去或現在的社會都能有精確的觀點。	27	90.0%
<b>主題</b> (Beckett et al., 2010; Crawford, 2016; D. B. Golos & Moses, 2011; Hughes, 2012; Matthew & Clow, 2007; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006) Kunze, 2013;	該主題教導了與障礙者互動的寶貴經驗。	27	90.0%
	該主題糾正了關於障礙者的刻板印象或神話。	28	93.3%
	主題是熟悉的且吸引孩子(交朋友，兄弟姐妹衝突，學校問題等)	30	100.0%
	這個故事促進了社會模式的障礙觀點。(障礙被視為社會限制的產物，而不是應通過醫療干預糾正的生物問題。)	27	90.0%
<b>觀點</b> (Crawford, 2016; Menchetti et al., 2011; Prater et al., 2006; 林素珍, 2003)	從障礙者角度出發來書寫，不論以第一人稱或第三人稱的形式。	30	100.0%

## 附錄七、身心障礙者形象圖文次數統計

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	克服障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常的	合計	圖文合計
祝你生日快樂	圖	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	8	10
	文	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	
超級哥哥	圖	0	0	0	0	3	2	0	3	3	0	11	22
	文	0	0	0	0	3	2	0	3	3	0	11	
愛鬧禍的小天使(孩子是 好動兒怎麼辦?)	圖	0	0	1	0	0	0	0	6	3	2	12	22
	文	0	0	1	0	0	0	0	2	5	2	10	
地下鐵	圖	0	0	0	0	4	2	0	0	1	0	7	12
	文	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	5	
城市睡美人 1	圖	2	4	1	0	0	2	0	1	2	0	12	25
	文	2	4	2	0	0	2	0	1	2	0	13	
城市睡美人 2	圖	0	2	1	0	0	1	2	2	0	0	8	18
	文	0	2	1	0	0	2	2	2	0	1	10	
城市睡美人 3	圖	1	3	2	0	0	1	1	1	1	0	10	20
	文	1	3	2	0	0	1	1	1	1	0	10	
城市睡美人 4	圖	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0	5	10
	文	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0	5	
城市睡美人 5	圖	1	2	0	0	3	2	0	0	1	0	8	19
	文	2	3	0	0	3	2	0	0	1	0	11	
受傷的天使	圖	0	1	0	2	0	0	1	2	1	0	7	12
	文	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	5	
大象男孩與機器女孩男	圖	0	1	3	0	0	1	0	2	1	0	8	16
	文	0	1	3	0	0	1	0	2	1	0	8	
大象男孩與機器女孩女	圖	0	1	2	0	0	2	0	0	1	0	6	13
	文	0	1	3	0	0	2	0	0	1	0	7	
天使太用力	圖	0	3	1	0	0	4	0	1	2	0	11	25
	文	0	2	1	0	2	5	1	1	2	0	14	
安靜也可以美麗	圖	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	4	8
	文	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	4	
弟弟的世界	圖	0	1	2	0	0	1	0	3	1	2	10	20
	文	0	1	2	0	0	1	0	3	1	2	10	
啄木鳥女孩	圖	1	4	1	0	0	6	0	1	0	2	15	31
	文	1	4	1	0	1	6	0	1	0	2	16	
亞斯的國王新衣	圖	0	1	1	0	0	0	0	3	2	3	10	20
	文	0	1	1	0	0	0	0	3	2	3	10	
莎莎聽不見	圖	0	2	0	0	0	2	1	2	0	0	7	13
	文	0	2	0	0	0	1	1	2	0	0	6	
犀犀的煩惱	圖	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	4	8
	文	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	4	
青蛙小王子	圖	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3	6
	文	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3	
每一個都要到	圖	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	5	10
	文	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	5	
公雞不見了	圖	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	文	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
除了聽，他們沒有什麼做 不到!	圖	0	0	1	0	0	8	0	1	0	1	11	22
	文	0	0	1	0	0	8	0	1	0	1	11	
我和我的亞斯伯格超能力	圖	0	1	2	0	2	1	1	6	0	1	14	30
	文	0	1	3	0	3	1	1	6	0	1	16	
用圖像思考的女孩：動物科學 家天寶·葛蘭汀的故事	圖	0	2	3	0	0	4	1	2	3	0	15	30
	文	0	2	3	0	0	4	1	2	3	0	15	
不一樣沒關係，我們還是 好朋友	圖	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
	文	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
小畢的故事	圖	1	1	0	0	0	0	2	1	0	0	5	8
	文	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3	
鈴乃的腦袋瓜	圖	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	3	6
	文	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	3	
我的妹妹聽不見	圖	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
	文	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
聽不見的音樂會	圖	0	0	1	0	0	4	0	0	0	1	6	12
	文	0	0	1	0	0	4	0	0	0	1	6	
聽不見的聲音	圖	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	5	10
	文	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	5	
珊珊	圖	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	4
	文	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	
先左腳，再右腳	圖	0	2	3	0	0	5	0	0	1	0	11	22
	文	0	2	3	0	0	5	0	0	1	0	11	
乙武的禮物	圖	0	4	0	0	0	4	0	3	0	3	14	28
	文	0	4	0	0	0	4	0	3	0	3	14	
輪椅是我的腳	圖	4	2	2	0	0	2	0	2	1	0	13	26
	文	4	2	2	0	0	2	0	2	1	0	13	
多娜和綠色的鳥	圖	0	0	1	0	0	5	0	0	0	0	6	12
	文	0	0	1	0	0	5	0	0	0	0	6	
跟著爺爺看	圖	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	8
	文	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	

薛利·停不下來的小烏龜	圖	1	1	3	0	0	4	0	4	2	0	15	30
	文	1	1	3	0	0	4	0	4	2	0	15	
莉朵老師的禮物	圖	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	4	8
	文	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	4	
阿虎開竅了	圖	0	6	0	0	0	1	0	3	2	0	12	20
	文	0	5	0	0	0	1	0	0	2	0	8	
小虎也開竅了	圖	0	6	0	0	0	1	0	1	3	1	12	24
	文	0	6	0	0	0	1	0	1	3	1	12	
查克 笨！	圖	1	1	0	0	0	3	1	0	0	0	6	12
	文	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	6	
我的朋友小結巴	圖	1	1	2	1	0	1	1	5	0	0	12	25
	文	1	1	2	1	0	1	1	6	0	0	13	
海倫·凱勒的心視界：海倫精采的一生	圖	1	2	6	0	0	10	0	1	0	0	20	31
	文	1	2	3	0	0	5	0	0	0	0	11	
胡森討厭上學	圖	0	1	5	0	0	2	2	2	0	0	12	24
	文	0	1	5	0	0	2	2	2	0	0	12	
特別的凱瑟琳	圖	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	3	6
	文	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	3	
謝謝您，福柯老師！	圖	1	2	5	2	0	2	2	2	0	0	16	30
	文	0	1	5	2	0	2	2	2	0	0	14	
安安—和白血球作戰的男孩	圖	1	1	1	0	0	5	0	1	2	0	11	22
	文	1	1	1	0	0	5	0	1	2	0	11	
我的姊姊不一樣	圖	0	0	2	0	0	4	2	2	0	2	12	17
	文	0	0	0	0	0	2	1	0	1	1	5	
誰是蘿蕾特？	圖	0	0	2	0	0	6	0	1	1	0	10	20
	文	0	0	1	0	0	6	1	1	1	0	10	
好好愛阿迪	圖	0	0	0	0	0	9	1	2	2	0	14	29
	文	0	0	0	0	1	8	3	2	1	0	15	
我的朋友伊莎貝爾	圖	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	8
	文	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4	
小男孩失蹤了！	圖	0	0	0	0	0	5	0	1	0	0	6	12
	文	0	0	0	0	0	5	0	1	0	0	6	
各類目合計	圖	17	65	64	5	12	135	23	71	41	20	453	882
	文	15	61	61	4	14	127	27	61	39	20	429	
	圖文加總	32	126	125	9	26	262	50	132	80	40	882	
各類目合計(%)	圖	3.8%	14.3%	14.1%	1.1%	2.6%	29.8%	5.1%	15.7%	9.1%	4.4%	100%	100%
	文	3.5%	14.2%	14.2%	0.9%	3.3%	29.6%	6.3%	14.2%	9.1%	4.7%	100%	

## 附錄八、各障礙類別的繪本圖文形象次數統計

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	克服障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
我和我的亞斯伯格超能力	圖	0	1	2	0	2	1	1	6	0	1	14
	文	0	1	3	0	3	1	1	6	0	1	16
用圖像思考的女孩	圖	0	2	3	0	0	4	1	2	3	0	15
	文	0	2	3	0	0	4	1	2	3	0	15
不一樣沒關係，我們還是好朋友	圖	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	文	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
小畢的故事	圖	1	1	0	0	0	0	2	1	0	0	5
	文	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3
鈴乃的腦袋瓜	圖	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	3
	文	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	3
弟弟的世界	圖	0	1	2	0	0	1	0	3	1	2	10
	文	0	1	2	0	0	1	0	3	1	2	10
總和	圖文	1	9	17	0	5	17	8	24	8	6	95
	圖	1	5	8	0	2	9	4	12	4	3	48
總和(%)	圖	2.1%	10.4%	16.7%	0.0%	4.2%	18.8%	8.3%	25.0%	8.3%	6.3%	100%
	文	0.0%	8.5%	19.1%	0.0%	6.3%	17%	8.5%	25.5%	8.5%	6.3%	100%

### 自閉症圖文形象次數統計表

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	克服障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
安靜也可以美麗	圖	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	4
	文	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	4
莎莎聽不見	圖	0	2	0	0	0	2	1	2	0	0	7
	文	0	2	0	0	0	1	1	2	0	0	6
除了聽，他們沒有什麼做不到！	圖	0	0	1	0	0	8	0	1	0	1	11
	文	0	0	1	0	0	8	0	1	0	1	11
我的妹妹聽不見	圖	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	文	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
聽不見的音樂會	圖	0	0	1	0	0	4	0	0	0	1	6
	文	0	0	1	0	0	4	0	0	0	1	6
聽不見的聲音	圖	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	5
	文	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	5
總和	圖文	0	6	4	0	0	37	7	6	0	7	67
	圖	0	3	2	0	0	19	4	3	0	3	34
總和(%)	圖	0.0%	8.8%	5.9%	0.0%	0.0%	55.9%	11.8%	8.8%	0.0%	8.8%	100%
	文	0.0%	23.1%	5.1%	0.0%	0.0%	46.2%	7.7%	7.7%	0.0%	10.3%	100%

### 聽覺障礙圖文形象次數統計表

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	克服障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
愛鬧禍的小天使(孩子是好動兒怎麼辦?)	圖	0	0	1	0	0	0	0	6	3	2	12
	文	0	0	1	0	0	0	0	2	5	2	10
青蛙小王子	圖	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3
	文	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3
薛利，停不下來的小烏龜	圖	1	1	3	0	0	4	0	4	2	0	15
	文	1	1	3	0	0	4	0	4	2	0	15
莉奈老師的禮物	圖	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	4
	文	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	4
總和	圖文	2	4	12	0	0	8	4	20	12	4	66
	圖	1	2	6	0	0	4	2	12	5	2	34
總和(%)	圖	2.9%	5.9%	17.6%	0.0%	0.0%	11.8%	5.9%	35.3%	14.7%	5.9%	100%
	文	3.1%	6.3%	18.8%	0.0%	0.0%	12.5%	6.3%	25.0%	21.9%	6.3%	100%

### 情緒障礙圖文形象次數統計表

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	超克障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
城市睡美人 4	圖	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0	5
	文	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0	5
城市睡美人 5	圖	1	2	0	0	3	2	0	0	1	0	8
	文	2	3	0	0	3	2	0	0	1	0	11
每一個都要到	圖	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	5
	文	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	5
公雞不見了	圖	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	文	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
先左腳，再右腳	圖	0	2	3	0	0	5	0	0	1	0	11
	文	0	2	3	0	0	5	0	0	1	0	11
珊珊	圖	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	文	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
乙武的禮物	圖	0	4	0	0	0	4	0	3	0	3	14
	文	0	4	0	0	0	4	0	3	0	3	14
輪椅是我的腳	圖	4	2	2	0	0	2	0	2	1	0	13
	文	4	2	2	0	0	2	0	2	1	0	13
總和	圖文	0	0	0	0	6	0	0	14	10	6	67
	圖	6	14	7	0	3	15	0	7	5	3	34
總和(%)	圖	10.0%	23.3%	11.7%	0.0%	5.0%	25.0%	0.0%	11.7%	8.3%	5.0%	100%
	文	11.3%	24.2%	11.3%	0.0%	4.8%	24.2%	0.0%	11.3%	8.1%	4.8%	100%

肢體障礙圖文形象次數統計表

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	超克障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
超級哥哥	圖	0	0	0	0	3	2	0	3	3	5	11
	文	0	0	0	0	3	2	0	3	3	5	11
受傷的天使	圖	0	1	0	2	0	0	1	2	1	8	7
	文	0	1	0	1	0	0	1	1	1	11	5
我的姊姊不一樣	圖	0	0	2	0	0	4	2	2	0	5	12
	文	0	0	0	0	0	2	1	0	1	5	5
好好愛阿迪	圖	0	0	0	0	0	9	1	2	2	1	14
	文	0	0	0	0	1	8	3	2	1	1	15
誰是蘿蕾特?	圖	0	0	2	0	0	6	0	1	1	11	10
	文	0	0	1	0	0	6	1	1	1	11	10
小男孩失蹤了!	圖	0	0	0	0	0	5	0	1	0	2	6
	文	0	0	0	0	0	5	0	1	0	2	6
我的朋友伊莎貝爾	圖	0	0	0	0	0	4	0	0	0	14	4
	文	0	0	0	0	0	4	0	0	0	14	4
總和	圖文	0	2	5	3	7	57	10	19	14	3	120
	圖	0	1	4	2	3	30	4	11	7	2	64
總和(%)	圖	0.0%	1.6%	1.6%	1.6%	6.3%	42.9%	9.5%	12.7%	11.1%	1.6%	100%
	文	0.0%	1.8%	1.8%	1.8%	7.1%	48.2%	10.7%	14.3%	12.5%	1.8%	100%

智能障礙圖文形象次數統計表

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	超克障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
祝你生日快樂	圖	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	8
	文	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
城市睡美人 1	圖	2	4	1	0	0	2	0	1	2	0	12
	文	2	4	2	0	0	2	0	1	2	0	13
天使太用力	圖	0	3	1	0	0	4	0	1	2	0	11
	文	0	2	1	0	2	5	1	1	2	0	14
安安一和白血球作戰的男孩	圖	1	1	1	0	0	5	0	1	2	0	11
	文	1	1	1	0	0	5	0	1	2	0	11
總和	圖文	6	15	7	0	2	29	1	6	16	0	82
	圖	3	8	3	0	0	15	0	3	10	0	42
總和(%)	圖	7.1%	19.0%	7.1%	0.0%	0.0%	35.7%	0.0%	7.1%	23.8%	0.0%	100%
	文	7.5%	17.5%	10.0%	0.0%	5.0%	35.0%	2.5%	7.5%	15.0%	0.0%	100%

身體病弱圖文形象次數統計表



		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	超克障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
胡森討厭上學	圖	0	1	5	0	0	2	2	2	0	0	12
	文	0	1	5	0	0	2	2	2	0	0	12
特別的凱瑟琳	圖	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	3
	文	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	3
謝謝您，福柯老師！	圖	1	2	5	2	0	2	2	2	0	0	16
	文	0	1	5	2	0	2	2	2	0	0	14
總和	圖文	0	5	24	4	0	10	8	8	0	0	60
	圖	1	3	12	2	0	5	4	4	0	0	31
總和(%)	圖	3.2%	9.7%	38.7%	6.5%	0.0%	16.1%	12.9%	12.9%	0.0%	0.0%	100.0%
	文	0.0%	6.9%	41.4%	6.9%	0.0%	17.2%	13.8%	13.8%	0.0%	0.0%	100.0%

學習障礙圖文形象次數統計表

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	超克障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
大象男孩與機器女孩女	圖	0	2	1	0	0	1	2	2	0	0	8
	文	0	2	1	0	0	2	2	2	0	1	10
城市睡美人	圖	0	1	2	0	0	2	0	0	1	0	6
	文	0	1	3	0	0	2	0	0	1	0	7
啄木鳥女孩	圖	1	4	1	0	0	6	0	1	0	2	15
	文	1	4	1	0	1	6	0	1	0	2	16
總和	圖文	2	14	9	0	1	19	4	6	2	5	62
	圖	1	7	4	0	0	9	2	3	1	2	29
總和(%)	圖	3.4%	24.1%	13.8%	0.0%	0.0%	31.0%	6.9%	10.3%	3.4%	6.9%	100.0%
	文	3.0%	21.2%	15.2%	0.0%	3.0%	30.3%	6.1%	9.1%	3.0%	9.1%	100.0%

腦性麻痺圖文形象次數統計表

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	超克障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
阿虎開竅了	圖	0	6	0	0	0	1	0	3	2	0	12
	文	0	5	0	0	0	1	0	0	2	0	8
小虎也開竅了	圖	0	6	0	0	0	1	0	1	3	1	12
	文	0	6	0	0	0	1	0	1	3	1	12
總和	圖文	0	23	0	0	0	4	0	5	10	2	44
	圖	0	12	0	0	0	2	0	4	5	1	24
總和(%)	圖	0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	8.3%	0.0%	16.7%	20.8%	4.2%	100.0%
	文	0.0%	55.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%	0.0%	5.0%	25.0%	5.0%	100.0%

發展遲緩圖文形象次數統計表

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	超克障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
海倫·凱勒的心視界：海倫精采的一生	圖	1	2	6	0	0	10	0	1	0	0	20
	文	1	2	3	0	0	5	0	0	0	0	11
總和	圖文	2	4	9	0	0	15	0	1	0	0	31
	圖	1	2	6	0	0	10	0	1	0	0	20
總和(%)	圖	5.0%	10.0%	30.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	5.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	文	9.1%	18.2%	27.3%	0.0%	0.0%	45.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%

多重障礙圖文形象次數統計表

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	超克障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
地下鐵	圖	0	0	0	0	4	2	0	0	1	0	7
	文	0	0	0	0	1	4	0	0	0	0	5
城市睡美人3	圖	1	3	2	0	0	1	1	1	1	0	10
	文	1	3	2	0	0	1	1	1	1	0	10
厚厚的煩惱	圖	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	4
	文	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	4
多娜和綠色的鳥	圖	0	0	1	0	0	5	0	0	0	0	6
	文	0	0	1	0	0	5	0	0	0	0	6
跟著蕭蕭看	圖	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
	文	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	4
總和	圖文	2	8	12	0	5	26	2	2	3	0	60
	圖	1	4	6	0	4	12	1	1	2	0	31
	文	1	4	6	0	1	14	1	1	1	0	29
總和(%)	圖	3.2%	12.9%	19.4%	0.0%	12.9%	38.7%	3.2%	3.2%	6.5%	0.0%	100.0%
	文	3.4%	13.8%	20.7%	0.0%	3.4%	48.3%	3.4%	3.4%	3.4%	0.0%	100.0%

視覺障礙圖文形象次數統計表

		可憐的形象	無助/需要受到協助	需特殊協助，但不是憐憫	是受暴力對象	超克障礙者	積極面對生活	嘲諷的對象	無法充分參與社群生活	社會、家庭負擔	正常化的	合計
大象男孩與機器女孩男	圖	0	1	3	0	0	1	0	2	1	0	8
	文	0	1	3	0	0	1	0	2	1	0	8
童克笨！	圖	1	1	0	0	0	3	1	0	0	0	6
	文	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	6
我的朋友小結巴	圖	1	1	2	1	0	1	1	5	0	0	12
	文	1	1	2	1	0	1	1	6	0	0	13
總和	圖文	2	5	10	2	0	10	6	15	2	0	53
	圖	2	3	5	1	0	5	2	7	1	0	26
	文	1	2	5	1	0	5	4	8	1	0	27
總和(%)	圖	7.7%	11.5%	19.2%	3.8%	0.0%	19.2%	7.7%	26.9%	3.8%	0.0%	100.0%
	文	3.7%	7.4%	18.5%	3.7%	0.0%	18.5%	14.8%	29.6%	3.7%	0.0%	100.0%

語言障礙圖文形象次數統計表