

双方社会共融的目标奠定基础。

继美国加利福尼亚洲上世纪80年代开始“共融教育”后(Kirchner, 1994),最近欧美各地也相继开始发展这种教育模式,如美国亚利桑那州、荷兰、意大利、西班牙、法国,而亚太区有日本、中国台湾和香港。巴西已准备就绪,土耳其和新加坡也在积极筹备中。虽然个中形式或许有别,但在主流学校建立“手语双语”的观念已经慢慢备受重视,相应的科研报告也逐渐发表,其成效远比在聋校开展的“手语双语”更为显著(Marschark、Tang 和 Knoors, 2014)。

四、“手语双语共融聋教育(2006-2014)”在香港

香港中文大学手语及聋人研究中心于2006年8月开始试行让聋童和健听儿童在语言和学习上共同受益的“手语双语”先导计划。该计划目前已发展了多个子项目,包括婴儿手语班、手语辅助中文阅读班等,并在一所幼儿园和一所小学中建立了手语双语共融教育,去年该计划也已延伸到中学。可见这个教育模式已经获得香港社会的肯定,并开始扎根。

香港推行这种模式的方法是,在学校的每个年级中,设定一个

“手语双语”共融班,一个共融班约有6~7名带有助听器、接受过耳蜗或脑干植入的聋童,他们绝大多数是重度耳聋的学生。此外,每个共融班还配有一名聋人助教,与健听教师协作教学。

共融教育方案在香港实施了近8年,成效显著。它有助于聋健学生的口语和手语发展,使他们可以在课堂与社交上利用双语来构建平等与包容的同辈关系。共融教育中的聋童,口语和手语的双语发展,以及学业能力和课外活动等,都取得了令人满意的成果。他们没有因为和健听学生一同学习而对自己的耳聋事实产生负面情绪,反而更加充满自信,并努力珍惜这宝贵的学习机会。手语双语共融班的健听学生的学习和语文成绩非但没有受到任何影响,反而有所进步。通过有效的双语沟通,他们显示出对弱势群体的包容,并对学习手语和接触聋童持非常积极和正面的态度。

总之,特殊教育就是根据孩子不同残障类别与程度的需要,运用适当的教育方法而非单一模式,来满足所有孩子的特殊教育需要。传统的单一口语教学只可以令一部分使用助听器或植入电子耳蜗后能有效改善言语感知能力的聋童,

通过成功的口语训练在融合教育中受益。手语双语共融教育则提供了另一个可行的融合教育模式。从社会语言学的角度来说,它打通了教育语言与教育场合的限制。就聋教育来说,在推行这个模式的同时,我们也要时刻关注可以满足聋童需要的其他方案的成效。

一个概念的萌芽和发展都需要通过科研来证明它的利与弊,“手语双语”也不例外。香港“手语双语”的共融教育也是以科研带头,从中慢慢发展出来的一种教育模式。虽然成效显著,但还有很多改善的空间。随着融合教育的发展,将特殊教育的理念、专业知识以及培训方法带到主流学校去的模式,已慢慢成型。所以,下一步思考的问题是,通过什么方法把聋校教师的特殊教育专业知识和主流学校“手语双语”的教学理念结合起来,优化教育聋童的各项资源,包括专业知识与技巧。此外,聋教育的师资培训,无论是聋人教师还是健听教师,都是以后发展共融教育的重要元素。手语语言学本体研究、手语及口语的聋童双语发展研究乃至双语评估,以及手语能力培训等等,都仍有待开发。⑩

(作者单位:香港中文大学)

语言发展篇

聋生读写能力的发展

●李群 邓慧兰 姚勤敏 林慧思

无论是聋生还是健听学生,读写能力对他们的学习都非常重要,直接影响其学业表现。聋生的读写

能力更是他们能否全面接受教育、成功就业及融入社会的重要前提。然而,聋生常常在语法发展、阅读

理解和书面表达等方面长期遇到困难和挑战。听力受损的确诊时间、助听设备的使用、早期干预和

语言训练、语言经验以及其他各种因素都可能影响聋生早期的语言发展,并且进一步影响其入学后书面语及相关读写能力的发展。词汇和语法知识是读写能力发展的基础,国外大量研究证明,聋生的词汇能力及语法知识能有效预测他们的阅读理解能力。然而,由于听力受损,聋生早期的语音发展往往被延误,进而影响他们词汇及语法的发展。以往的研究发现,聋生的词汇和语法发展常常具有以下特征:词汇量窄小、词汇贫乏、句子简短、句式单一。

在香港,中文书面语的语法与普通话一致,而非广东话。通常情况下,聋健学生的第一语言是广东话口语,健听儿童一般在已习得的广东话词汇及语法的基础上学习书面形式的普通话,作为一门第二语言。但是,聋童在听力损失的情况下通过口语训练习得的广东话口语能力往往有限,在缺乏第一语言的情况下再去学习作为第二语言的普通话则十分困难。手语双语共融教育的理念是手语双语(香港手语和口语,包括广东话口语和汉语书面语)和共融教育(聋健老师合作教学,聋健学生一起学习)。参与该计划的一所主流小学在每个年级设有一个班作为共融班,每个共融班有5至7名聋生和20名左右的健听学生一起学习。除了主流学校原有的广东话口语,共融班还在课堂中引入香港手语作为课堂教学语言,以帮助聋生接受主流学校教育,发展汉语书面语和读写能力。本文通过评估手语双语共融班聋健学生的词汇能力和语法能力,进而探讨学习自然手语

是否会阻碍共融班聋生和健听学生书面语词汇和语法的正常发展。

在词汇能力测试方面,该研究使用《学前及初小儿童识字量表》来跟踪调查共融班聋生(大部分聋生听障程度大于70分贝)及同班健听学生,由小学入学、一年级学年末、二年级学年末及三年级学年末共4个阶段的词汇发展情况。该识字量表共由4类词汇测试任务组成,主要测量学生的词汇理解能力和词汇表达能力。词汇理解能力的评估包括两类词汇测试方法,一个是根据所给的字从4幅图画中选择正确表达该字意思的一幅,另一个是从所给的4个字中选择实验人员所读出的词中的某个字。词汇表达能力的评估也含有两类测试方法,其中一个依次读出所给的字,另一个则是用所给的字组词或造句。

从词汇评估的整体结果看,共融班聋生的词汇知识逐年显著增长。虽然他们的词汇发展速度与同班的健听同学相比仍然有所滞后,但这种滞后主要表现在词汇表达能力方面,在词汇理解能力测试中的表现则与健听同学一样。具体来说,共融班聋生的词汇理解能力与健听学生无显著差异,而词汇表达能力则相对落后约1.5个学年。但是聋生词汇表达能力的相对落后有可能是由该识字量表中测验任务的要求导致的,因为测试词汇表达能力的两项测试方法分别要求被试读出所给的汉字并用所给的汉字组词或造句,换句话说,这两项测试方法对被试的言语清晰度有一定要求。如果聋生的言语清晰度不高,该测试方法则可能会低估

他们的词汇表达能力。例如一个聋生认识所测的字,明白这个字的意思和用法,然而言语清晰度的问题可能导致实验人员未能正确识别该聋生的发音从而未能给分,健听学生则不存在这种问题。

在语法能力测试方面,我们使用有关系统考查了共融班聋生和健听学生在5个不同阶段(一年级入学时和一年级至四年级每个学年末)对汉语书面语语法的掌握情况,包括“把字句”“被动句”“双宾语句”“兼语句”“关系子句”“否定句”“疑问句”“比较句”“约束句”“处所存在句”“情态动词”“介词”“结构助词”“体貌表达”和“量化表达”。考查形式分别为:根据图片所表达的意思将已给出的词卡重新排列成一个完整的句子;根据所给句子选择正确表达该句子意思的图片;判断所给句子与图片所表达的意思是否相匹配;选择一个正确的词将句子填充完整。整个评估采用书面语的形式,不依赖口语和听力,确保了聋生参与评估的公平性和评估结果的可靠性。

评估结果显示,共融班聋生和健听学生的语法能力都随着年级的增长而增长,而且语法的发展过程也基本一致。整体来看,聋健学生通过两年的学习(一年级和二年级)基本掌握了规定的中文基础语法知识。相对而言,健听学生在第一年(入学初到一年级学年末)的增长速度较快,而聋生的快速增长则主要出现在第二年(一年级学年末到二年级学年末),表明聋生在手语双语共融班,通过比健听生多一年的书面语学习,其书面语语法发展基本达到健听学生的水平。在三年级

学年末和四年级学年末的评估中,共融班聋生和健听学生的整体表现无显著差异,但聋生对某些复杂句法结构的掌握仍然存在困难。

由此可见,在手语双语共融教育计划环境中接受主流学校教育,聋生的词汇能力与语法能力都得以正常发展。虽然在某些方面(如词汇表达能力)仍相对落后,但其整体的发展趋势与同班的健听学生基本一致。前文提到,聋生的词汇知识和语法知识与其随后的读写能力发展息息相关。本文的研究

结果表明,在主流学校的课堂中引入自然手语作为其中一种教学语言,有助于聋生中文词汇和语法的发展。换言之,聋生早期开始学习手语并不会阻碍其后期的书面语发展。相反,该研究充分证明了早期自然手语的输入和习得,有助于聋生读写能力的发展,进而在主流学校和健听同学一起有效地接受教育,而不是机械地“随班就坐”。另外,通过对共融班健听学生与非共融班健听学生的词汇和语法能力评估结果进行比较,发现共融班

健听学生与同年级非共融班健听学生的语法评估结果没有任何差别,而且共融班健听学生的词汇能力明显高于同龄的非共融班健听学生。简言之,这一结果证明:在手语双语共融教育环境中,课堂上引入聋人老师进行手语教学以及健听学生学习手语,非但不会妨碍健听学生书面语的发展,相反,与其他同龄人相比,共融班的健听学生还多学了一门语言,并培养了他们对待聋生应有的正确态度。④

(作者单位:香港中文大学)

聋生香港手语能力的发展

● 李 佳 邓慧兰 李然辉 林慧思 黄 健 路骏怡

国外相关研究指出,从出生就接触自然手语的聋童,可以毫不费力地学得该自然手语。这类聋童从他们的聋父母那里自然而然地获取手语语言输入,在出生后短短三四年内,就能掌握成年聋人的自然手语语法知识。此外,这类以自然手语为第一语言的聋童,他们手语发展过程中所经历的里程碑与健听儿童发展口语时所经历的里程碑是极其相似的。例如,无论第一语言为自然手语的聋童还是第一语言为口语的健听儿童,他们都在10个月左右开始出现牙牙学语的情况,在1岁左右开始出现早期手语或口语词汇,在两岁左右出现早期句法等等。所以,这类聋童在进入学校前,就已经拥有了一套完整的语言系统,即自然手语。当他们进入学校后,就可以借助他们的第一语言知识,像所有学习第二语言

的人那样,学习口语知识(包括说话和书写)。但是,这类以自然手语为第一语言的聋童仅占聋人社群的极少一部分,绝大多数聋童都生长在健听父母家庭。由于听力受损,生长在健听父母家庭的聋童一方面并不能完全无障碍地接收口语信息,另一方面由于健听父母们不懂手语,他们在幼年时期根本没有接触过或很少接触到自然手语。不同于那些从出生就开始接触手语的聋童,这类聋童开始学习手语之前并没有系统掌握其他语言,而且他们开始学习手语的时间都较迟(通常在进入聋校学习后才开始),因此他们被称为“第一语言迟学者”。

研究者发现,这类迟学第一语言的成年聋人(无论是4岁到6岁期间开始学手语,还是12岁之后开始学手语的)在运用手语语序方面,

和第一语言为自然手语的聋人的表现是相似的。但是,对于那些含有复杂形态特征的手语结构,他们掌握起来则困难重重,就算在学习了平均30多年的自然手语之后,他们仍然不能达到和第一语言为自然手语的聋人们一样的结果。除此之外,第一语言为自然手语的成年聋人,可以轻而易举地处理各种手语音系学特征。相反,这些手语音系学特征对于迟学第一语言的成年聋人来说则是一个巨大的挑战,他们很难逾越这一瓶颈。上述这些研究都说明了一点,并不是说由于手语对聋人来说是一个相对容易学习的语言(因为聋人可以无障碍地接收视觉语言信号),聋人就能随时随地、轻而易举地掌握这门语言。相反,聋人能否学好自然手语,很大程度上跟他们什么时候开始学习自然手语有关,当过了学

聋生读写能力的发展

作者: [李群](#), [邓慧兰](#), [姚勤敏](#), [林慧思](#)
作者单位: [香港中文大学](#)
刊名: [现代特殊教育](#)
英文刊名: [A Journal of modern special education](#)
年, 卷(期): 2014(10)

引用本文格式: [李群](#). [邓慧兰](#). [姚勤敏](#). [林慧思](#). 聋生读写能力的发展[期刊论文]-[现代特殊教育](#) 2014(10)