

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

习自然手语的黄金期才开始学习手语,那么就算花再多时间学习,也始终不能彻底掌握某些手语特征。

香港手语双语共融教育中,有一批父母为健听人的聋生,由于听力受损严重,他们在接受共融教育前无法有效地接收口语信息,加之缺乏自然手语的支持,他们直到进入共融教育后(大约6岁)才开始学习香港手语。本文将着重考察这批迟学自然手语的聋生的香港手语发展情况。这项研究将对如何提高聋童的自然手语能力,进而使他们通过自然手语更好地学习各类知识等,提供理论支持。

我们曾对就读于共融教育计划且使用香港手语和口语(包括广东话和中文书面语)的双语聋生进行了一项调查,结果显示,由于主流学校教学大纲所规定的课程内容难度逐年加深,即使言语感知能力极好(即佩戴助听器后,可用口语沟通)的聋生都强烈表示,在课堂上如果仅凭健听教师的口语也很难跟上授课内容,必须通过观看在同一课堂上用香港手语进行授课的聋人教师的讲解,才能获取课上的完整教学信息。由此可见,随着课业内容的加深,难度的增大,聋生已不能单凭口语获取艰深的课堂知识,手语自然就成为获取知识的另一重要渠道。我们在强调提升聋生口语和中文书面语表达能力的基础上,更应重视作为手语双语共融教育计划重要组成部分的香港手语的发展情况,确保聋生能够掌握足够的自然手语知识,以此获取聋人教师的手语授课内容。

本次研究的4名聋生,听力损

失大于90分贝,父母都是健听人。他们都就读于手语双语共融教育计划,且都是6岁以后开始学习手语的“迟学手语者”。在学校里,他们同时接收香港手语、广东话和中文书面语的语言输入。在收集语料时,他们平均已有6年的香港手语学习经历,平均年龄13岁。此外,有2名聋人家庭出生的聋生也参与了研究,他们分别从1岁3个月和1岁9个月开始学习香港手语,接触手语时间平均为10年,平均年龄12岁。需要特别指出的是,这2名来自聋人家庭的聋生并不是以往研究中所说的那些从出生就开始接触自然手语、以自然手语为第一语言的聋生。由于这两名聋生都是1岁之后才开始接触香港手语,且父母虽是聋人,但其香港手语的流利程度远没有达到第一语言为香港手语的成年聋人的水平;因此,相对于另外4名迟学香港手语的聋生来说,这2名聋生仅是较早学习香港手语的聋生。

为了检测这些聋生的香港手语语法发展情况,我们设计了不同的表达测试。结果显示,这些迟学香港手语的聋生还没有完全掌握香港手语的语法知识。虽然他们可以正确地使用香港手语中某些成分的句法位置,如情态词、疑问词,但在正确使用非手控特征,尤其是疑问句中的非手控特征时,则仍存在一定困难。而且,含有复杂形态特征的动词一致关系对他们来说也是一大难点。非手控特征和动词一致关系这两个结构其实也是以手语为第一语言的单语聋童们较晚习得的句法结构,再加之我们研

究的迟学香港手语的聋生和较早学习香港手语的聋生都是手语一口语双语儿童,因此他们也可能需要较长时间来掌握上述两种句法结构。

在香港手语迟学者中,我们也观察到了个别差异。其中1名聋生已经掌握大部分手语的语法特征,但另一名迟学手语的聋生则还有很多句法结构尚未掌握。结合这2名聋生的口语(即广东话)能力来看,香港手语表现好的那名聋生口语能力较弱;反之,香港手语表现较差的那名聋生口语能力则较强。这就表明口语好的那名聋生可以通过广东话和香港手语这两个渠道获取语言和教学信息,而口语能力较弱的那名聋生则只能依靠香港手语来获取相关信息。因此,根据语言迁移理论,我们就不难理解为什么在口语能力较强的那名聋生所产出的香港手语句子中,可以看到大量口语迁移的影响了。通过对这名口语能力较强的聋生所产出的香港手语语句进行偏误分析,我们发现他使用了大量的口语语序,而不是正确的香港手语语序。这种偏误类型与我们所说的手势汉语极其相似。但是,在整个教学环境中,教导这些聋生的聋人教师的教学语言基本都是自然手语,并没有特意教授手势汉语。这就表明,当聋生具备了一定的口语和自然手语知识时,他们自然而然就能内化出手势汉语。手势汉语是聋生完全掌握口语和自然手语这两种语言前所经历的一个阶段。

综上所述,我们所调查的迟学香港手语的聋生已能掌握香港手语中的一些基本语法规则。他们的

香港手语表现虽然整体落后于较早学习香港手语的聋生,但两者仍有相似之处。这就要归因于这些聋生多年来所处的丰富的语言环境,即手语双语共融教育环境,使他们可以无障碍地获取多种语言信息。在双语共融环境中,迟学香港手语

的聋生们可以和聋人教师,以及较早学习香港手语的聋生进行多方位的互动,借此源源不断地吸收丰富的手语语言信息。这样获取的语言信息,无论从量还是质上来说,对迟学香港手语的聋生学习手语都有很大助益。当然,现阶段还无

法下定论说这些迟学香港手语的聋生最终能否完全掌握香港手语中的所有语法结构,但持续不断的、丰富的手语语言输入,已是迟学者们更好发展手语知识所不可缺少的必要因素。④

(作者单位:香港中文大学)

融合与互动篇

聋健学生的社会融合

● 姚勤敏 邓慧兰

尽管融入主流的聋人教育已经成为全球一大趋势,但在主流环境中教育聋生(包括弱听学生)存在一个重要问题,即聋健学生是否能进行社会融合(Social Integration)。安蒂亚(Antia)等人的研究认为,如果只是安排聋生入读主流学校或在主流学校环境中接触健听学生,这本身并没有为就读于公立学校的聋生创造足够的社会融合条件,而且很多单独进入主流学校的聋生可能将自己视为学校或班级内的“访客”而非“成员”。

如何能让聋生真正融入主流学校学习?聋人教育中的手语双语共融教育模式试图解决这一问题。这种教育方案主要基于两大策略:一是安排达到一定比例的“关键数量”的聋生进入主流学习环境;二是,让聋生和健听学生一同就读手语双语班,接受健听老师和聋人老师的协作教学。同时发展手语和口语的能力,成为手语双语人。

在手语双语共融教育计划研究中,我们运用三类心理社交测量

方法,即同辈互评、健听学生对聋生的态度、聋生对自身耳聋的态度,来研究聋生和健听学生在手语双语共融教育计划中的社会融合情况。这项研究主要涉及10多名就读于小学四至六年级的聋生和近300名健听学生。

研究发现,在手语双语共融教育计划中的聋生和健听学生都给予对方正面的同辈互评,表明聋生和健听学生之间都喜欢与对方玩耍和学习,而且聋生在我们的手语项目里待的时间越长,他们得到健听学生的正面评价就越多。聋生得到的评分和健听学生得到的大致相等,两者评分的分布亦没有明显差异。唯一有显著差异的是聋生给聋生的评分明显比健听学生给健听学生的评分要高,这意味着聋生自己形成了一个少数的群体,他们在这个学校环境中认同他们自己聋的身份,但聋生和健听学生之间却仍然保持着非常积极正面的互相接纳。从评分的分布亦看到,他们之间的关系不是单方面的,而有

很多都是双向的,即是说,学生A喜欢学生B时,学生B也喜欢学生A。

研究报告还提出,在手语双语共融教育计划中,聋生对他们耳聋这个事实的态度,以及健听学生对聋生的态度都是正面的,而这两方面都与聋健学生之间的互相接纳有正面关联。令人鼓舞的是,在共融教育计划中的健听学生比不在计划中的对聋生的态度明显地较为积极。

这些结果都表明,在主流学校中结合手语双语和共融教育的模式,将会是聋生融入主流社会的一个可行方案。在手语双语计划中,聋人教师和健听教师以手语和口语进行协作教学,聋健老师成为聋健学生共融相处的重要榜样。而且,聋生并不是孤立的群体,他们与健听学生在共融的教育环境中互相支持。除此以外,聋健学生之间亦能在一个积极正面的关系中一起成长,真正达到互动融合。④

聋生香港手语能力的发展

作者: [李佳](#), [邓慧兰](#), [李然辉](#), [林慧思](#), [黄健](#), [路骏怡](#)
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: [李佳](#). [邓慧兰](#). [李然辉](#). [林慧思](#). [黄健](#). [路骏怡](#) 聋生香港手语能力的发展[期刊论文]-[现代特殊教育](#) 2014(10)