

以書面語為歸依的聽障教育全溝通教學模式概要

高珂娟

簡棟樑

廣州市教育研究院

廣州市聾人學校

摘要

為提升聽障學生學習效能，從對聽障學習者學習機制的研究與分析入手，建構“以書面語為歸依的聽障教育全溝通教學模式”，在繼承“以口語為主導的全溝通教學模式”研究與實踐基礎上，進一步豐富完善聽障教育教學模式與聽障學生學習模式研究。

關鍵字：聽障學生、教學模式、全溝通、書面語

對於聽障學生而言，無論其學習場景是在特殊學校還是融合教育環境中，都不同程度地存在學習效率偏低的問題，其主要原因無非是聽障學生原發性的聽覺障礙以及繼發性的言語與語言問題。建構更為有效的教學模式及學習模式，其出發點都應該是對聽障學生學習機制的研究與探索。

一、聽障學習者

聽障學生作為學習者，具有獨特的群體特質以及認知規律。

（一）聽障者五個族群

從溝通方式的角度而言，聽障者分為五個族群：手語族、口語族、唇語族、筆語族和肢語族。目前主流是手語族、口語族和唇語族。手語族就是在日常生活中主要使用相當系統的手勢語言（也就是手語）來交流，其主體是聾校畢業生。口語族能大致分辨聲音，只靠口語來交流，不需要依賴讀唇，其主體是近聽族。唇語族是依賴讀唇來辨識對話，主要使用口語來交流，其主體是普校聾生。¹

從中國特殊教育發展路徑及走向分析，口語族和唇語族將隨著早期康復事業的發展逐步合併演化為口語族或手口族，這部分聽障者能比較好運用口語，基本解決了與主流

¹唐無歡，中國聾人社會內部的群體狀況和身份認同，北極光，2012.9

社會溝通的問題；手語族隨著早期干預與康復人數也會減少，但由於導致聽覺障礙的原因比較多元，例如中樞性聽障、耳蝸嚴重發育畸形等在目前科技條件下還難以進行有效的聽覺補償與重建，也就無法有效的發展口語，所以，在相當一段時間內，聽障者中還是會有一定數量的手語族存在。

（二）手語及其語言學特徵

手語是聽障者最重要的交際溝通工具，遊順釗先生在其著作《視覺語言學》中，系統闡述了手語的詞法、句法和語法等現象，總結了其中的規律（1983）。手語是形義結合的手勢-視覺溝通符號體系，是聽障者的語言。手語獨立於主流的有聲語言，但受其影響。

從語言學的角度對手語進行分析，語言的要素在手語中均存在對應的要素：語音、語彙和語法分別與手語中的語形、語彙和語法相對應。其中語形就是手語的“語音”，手語中的手形、位置、運動、方向等四個特徵將每個不同的手勢語彙區別開來，起到了和語音相同的作用。

由此可見，手語與口語之間，手語與書面語之間並不是簡單的一種語言多種形式的關係，而是一種高相關度的相互獨立的關係。

（三）聽障學生的學習機制

聽障學生的感知覺發展規律與普通學生基本相同，最大的差異在於聽障學生認知過程中對視覺資訊的依賴更為強烈。在語言獲得的過程中，聽障學生的語言感知通道、語言獲得途徑、語言資訊處理和語言發展規律都具有一定的特殊性。

1. 聽障學生的語言發展與認知

聽障者多擅長於視覺與動覺認知，多採用直覺型認知策略。²

從資訊獲取途徑分析，聽人的資訊80%來自於視覺，聽障者的資訊90%來自於視覺。³而聽障學生的視覺認知卻發展較快，四年級時已經接近正常成人。⁴在視覺閱讀方面，聽障學生在閱讀的視覺認知任務上落後於健聽兒童，大部分聽覺障礙兒童在高中畢業時只能達到三年級或四年級的閱讀水準。⁵

² 方俊明，感官殘疾人認知特點的系列實驗研究報告，中國特殊教育，2001

³ 教育部師範教育司，聾童心理學，人民教育出版社，2004

⁴ 教育部師範教育司，聾童心理學，人民教育出版社，2004

⁵ Goldin-Meadow S, Mayberry R. How do profoundly deaf children learn?, Learning Disabilities Research & Practice, 2001

語言運動覺屬於運動覺範疇，由於缺乏聽輸入經驗與聽回饋監控，聽障學生的語言運動器官基本處於停滯發展狀態，就算是具備一定語言能力的聽障學生，其語言運動覺的發展也偏於粗疏，例如對舌尖音與舌面音的區別，就很難獲得。

綜合而言，聽覺障礙對聽障者的腦結構、個性等都產生了很大的影響，聽覺障礙局限了人的感知活動、縮小了知覺範圍。

2. 唇讀(lip-reading, speech-reading)的心理機制

唇讀（或看話）是指通過觀察說話者口型變化，識別其講話內容的活動過程。聽障者因聽覺損傷導致視覺語言（唇讀與手語）成為他們中大多數人語言資訊輸入的基本方式。聽障者視覺語言的皮層加工機制，已經確證視覺皮層感受區參與了認知加工，但聽覺皮層參與與否仍然存在爭論（資訊傳輸接替模型和特定區域整合模型）。唇讀的皮層啟動模式的不同可能與被試學習唇讀的時間以及方式有關。但越來越多的研究證據支持資訊接替模型，即感覺資訊通過一個普通的交流接替區域通往各自的大腦皮層。⁶

3. 手語與口語

手語與口語具有共同的神經基礎。但手語與口語存在管道差異及表現形式差異。相對口語而言，手語具有空間特性，通過手的形狀、位置、運動軌跡等，有可能在同一時間呈現一個詞語的兩個詞素甚至兩個詞語。

4. 手語不同於手勢加工

手語是具有語言特性的，從詞法而言，每個手語動作都是根據一定的造詞規則，對其手形、手位及運動方向進行了明確的規定；從句法而言，表達一定意義的手語串出現的時空順序及位置都有其內在的手語語法規則。而手勢是附著於有聲語言的輔助表達方式，如果脫離了有聲語言所創設的語境，手勢雖然是非語言溝通的一種形式，但其本身是沒有完整、準確的溝通功能的。

5 自然手語和文法手語

依據手語的語法規則變化與適用場合，手語也分為自然手語和文法手語。自然手語是指聽障者之間約定俗成所使用的手語；文法手語是聽障學生學習中所使用的手語。基本上，自然手語與文法手語在詞法方面一致的，文法手語在大量使用自然手語手勢動作的基礎上通過梳理同義詞、確定基本詞根等方式不斷完善和發展詞庫。在句法方面，文

⁶ 方俊明，感官殘疾人認知特點的系列實驗研究報告，中國特殊教育，2001.1

法手語強調按照主流語言的順序將手勢動作排列出來，而自然手語更強調通過手勢動作傳達意義。自然手語表意功能強，文法手語與漢語言的關係更為緊密。

二、全溝通教學模式

全溝通，又稱綜合溝通，是利用手語法、口語法、指語法、筆談及其他各種溝通方法，讓聽障者在溝通的過程中，提升溝通效能，達到完全有效溝通的最終目的。⁷全溝通認為在不同的語言環境中不需要固定使用一種溝通方法，其理念是提供多種語言資訊輸入的途徑和靈活的表達機會，從而最大化地發展聽障者的溝通能力。

在全溝通教學模式中，手語處於接收資訊和表達資訊的核心位置，最能發揮聾人的兩大主要感官——聽覺和視覺的協調作用，手語系統既是聽障者共同交流的重要接收方式，也是重要表達方式。手語系統既包括正式手語（文法手語/規約手語），也包括自然手語。除手語外，其他的溝通方法既包括聲音資訊的聽、說、文字轉換，也包括視覺資訊的閱讀與書寫文字。

（一）以口語為主導的全溝通教學模式

以口語為主導的全溝通教學模式，是著名聽障兒童康復專家簡棟樑老師經過四十餘年的聽障學生教育教學實踐，於2000年提出的，其代表性成果，為2004年公開發表的《以口語為主導的全溝通教學——值得堅持和完善的聾教育模式》⁸。

1. 以口語為主導的全溝通教學模式簡述

以口語為主導的全溝通教學模式（以下簡稱“以口語為主導模式”）的教育願景是“致力使聾人成為主流社會的一員，讓聾人能夠平等參與社會。”基於此，以口語為主導模式對聽障教育目標的闡釋為“聾健之間在感情上必須相互接納，相互理解，在文化素質上必須必須相互接近，掌握與使用共同的語言……”

關於以口語為主導模式的實施策略，主要是：聽力補償效果較好者，以聽為主，看為輔；聽力補償效果欠佳者，以看為主，聽為輔。這種模式由於能充分利用各種感官的作用，能讓不同聽力損失程度的聾生在授受過程中各取所“需”，因而，與“純口語”或“純手語”相比，教學效果要好得多。但為了使我們的聾學生扎扎實實地學好漢語，

⁷ 林寶貴，溝通障礙理論與實務，心理出版股份有限公司，2004

⁸ 簡棟樑，以口語為主導的全溝通教學——值得堅持和完善的聾教育模式，中國聽力語言康復科學雜誌，2004. 4

“全溝通”需要以口語為主導。……聾健之間交流唯書面語言最實用，而口語是書面語的基礎。……所謂以口語為主導，對於教師來說，是在教學過程中以口語帶動其他輔助載體；對於聾人來說，學前聾童側重形成口語習慣與意識，提高語言清晰度；學齡低年級聾生側重於鞏固口語習慣，擴大辭彙量；學齡中年級聾生側重於促進言語內化，發展抽象思維；學齡高年級聾生側重於使言語思維成為定勢。

關於以口語為主導模式的核心意義，主要是：讓聾生形成口語表達的習慣，利於語言的輸出與輸入，使他們無論是接收或表達，都遵循著規範的語法結構，使交流更加順暢；促進聾生外部語言的內化，建立起第二信號系統，發展他們的抽象思維。

2. 以口語為主導的全溝通教學模式價值

以口語為主導的全溝通教學模式，在理論和實踐兩個方面均具有重要的價值。

在理論層面，釐清了各種溝通方式的關係，將之從口語法階段的簡單主次關係整合提升為口語與其他溝通方式有機融合的共生關係；明確了書面語是聽障學生與主流社會溝通的主要工具，是他們語言學習的最終目標。

在實踐層面，梳理了各學段聽障學生語言學習的目標；對聽覺言語水準不同的學生如何實施該模式進行了闡釋。

（二）以書面語為歸依的全溝通教學模式

以書面語為歸依的全溝通教學模式，是對以口語為主導全溝通教學模式的豐富與發展。

1. 以書面語為歸依的全溝通教學模式理論依據

基於前文對聽障者群體內部結構及各族群特點的分析，以及聽障者學習機制的研究綜述，以書面語為歸依的全溝通教學模式建構在認知心理學對聽障者語言認知基礎研究的成果以及現代學習理論對學習策略的研究成果之上。

（1）聽障者語言認知基礎研究

聽障者主要採用直覺型的認知策略，擅長視覺和動覺認知，在思維過程中，他們運用非語言的動作思維和形象思維較多。⁹

在語詞記憶方面，聽障手語者的語形策略效率與健聽者的拼音策略效率相當，在學校接受了“口語訓練”的聽障者雖然掌握了一定的語音策略，但他們實際的語音策略效率僅相當於無關策略效率。總之，大量的認知實驗結果表明，使用手語的聽障者，視覺

⁹ 方俊明/雷江華，基於聾人語言認知基礎的綜合語言教育模式構建，中國特殊教育，2007.5

表像判斷、運動知覺、臉譜辨認、心理旋轉等方面有一定的優勢，能促進右腦的開發。聽障者的視覺性語言加工過程與視覺空間認知、語言加工模組、空間認知加工模組之間存在一定的共用部分。在漢字識別方面，有別於健聽兒童通過字音和字義儲存已識別漢字，聽障兒童是通過字音、字義、字形等方式儲存已識別漢字，並且三者均沒有佔據優勢。在語篇理解方面，聽障學生的字詞解碼、句子表徵、局部連貫與整體連貫（含背景資訊啟動與資訊間整合兩個環節）等加工活動均與健聽學生有顯著差異，尤其是相關資訊啟動和無關資訊抑制方面，體現出文本閱讀的困難。¹⁰這說明對於大多數聽障者而言，手語還是非常重要的思維工具，他們的思維與溝通是建立在手語之上的，教學模式應建立在對學習者思維方式、認知方式的認同順應與發展改進之上。

(2) 學習理論關於學習策略的論述

所謂學習策略（learning strategies），就是學習者為了提高學習的效果和效率，有目的、有意識地制定的有關學習過程的複雜方案。進入大學的聽障學生在選用學習策略時經常選擇元認知策略、社交策略和認知策略，而對情感策略、補償策略和記憶策略的選擇頻率則較低。¹¹具體到語言學習中，聽障者通常使用手語幫助記憶詞語或綜合使用手語和口語輔助記憶詞語及句子，可見手語對聽障學生書面語的形成與發展是有重要作用的，在聽障者的學習策略與學習方法選擇中，手語作為聽障者第一語言的功能與作用是不可替代的。

2. 以書面語為歸依的全溝通教學模式教學目標

正如本文對聽障教育基本價值是盡可能消除健聾之間的障礙，給聽障學生以學習和選擇的自由，書面語水準的提升與發展是該模式的核心教學目標，在此基礎上，以書面語為歸依的全溝通教學模式的教學目標體系為：

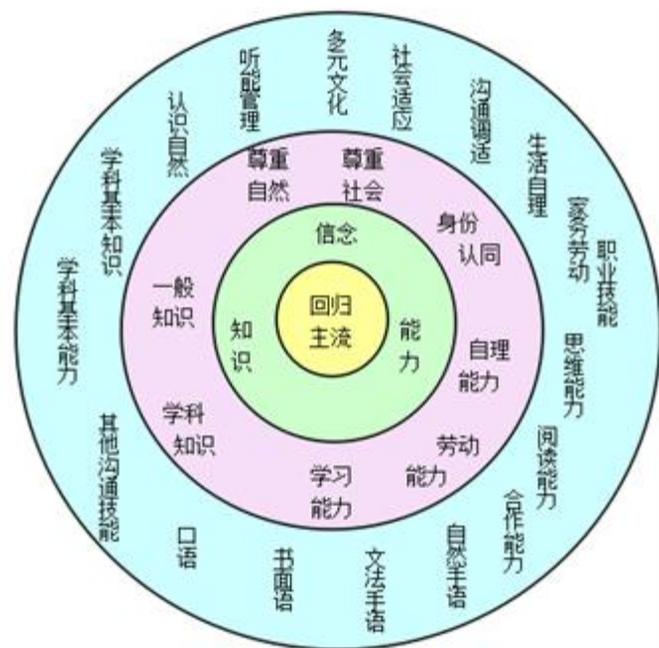


圖 1：以書面語為歸依的全溝通教學模式教學目標體系

¹⁰ 方俊明/雷江華，基於聾人語言認知基礎的綜合語言教育模式構建，中國特殊教育，2007.5

¹¹ 呂會華，聾人大學生漢語學習策略調查研究，中國聽力語言康復科學雜誌，2011.1

在目標體系中，處於核心位置的是“回歸主流”，意即我們對聽覺障礙學生實施教育的終極目標是將他們送回主流社會，使得他們有能力與主流人群一樣擁有主宰自己人生的能力和享受幸福生活的能力，能獲得平等的生存權和自由的選擇權。圍繞著回歸主流，聽障學生需要具備相應的信念、知識與能力，在第三個層級，是對自然、社會的尊重和正確的身份認同；以及應付主流社會生活的一般知識與學校系統學習中的學科知識；聽障學生還需具備生活自理能力、基本勞動能力以及起碼的學習能力。在第四層級，是多元文化、聽能管理、溝通能力等十八種各學科共有的教育教學目標。

整個目標體系涵蓋了以書面語為歸依的全溝通教學模式中全部課程與學科的教育教學宗旨。

3. 以書面語為歸依的全溝通教學模式操作程式

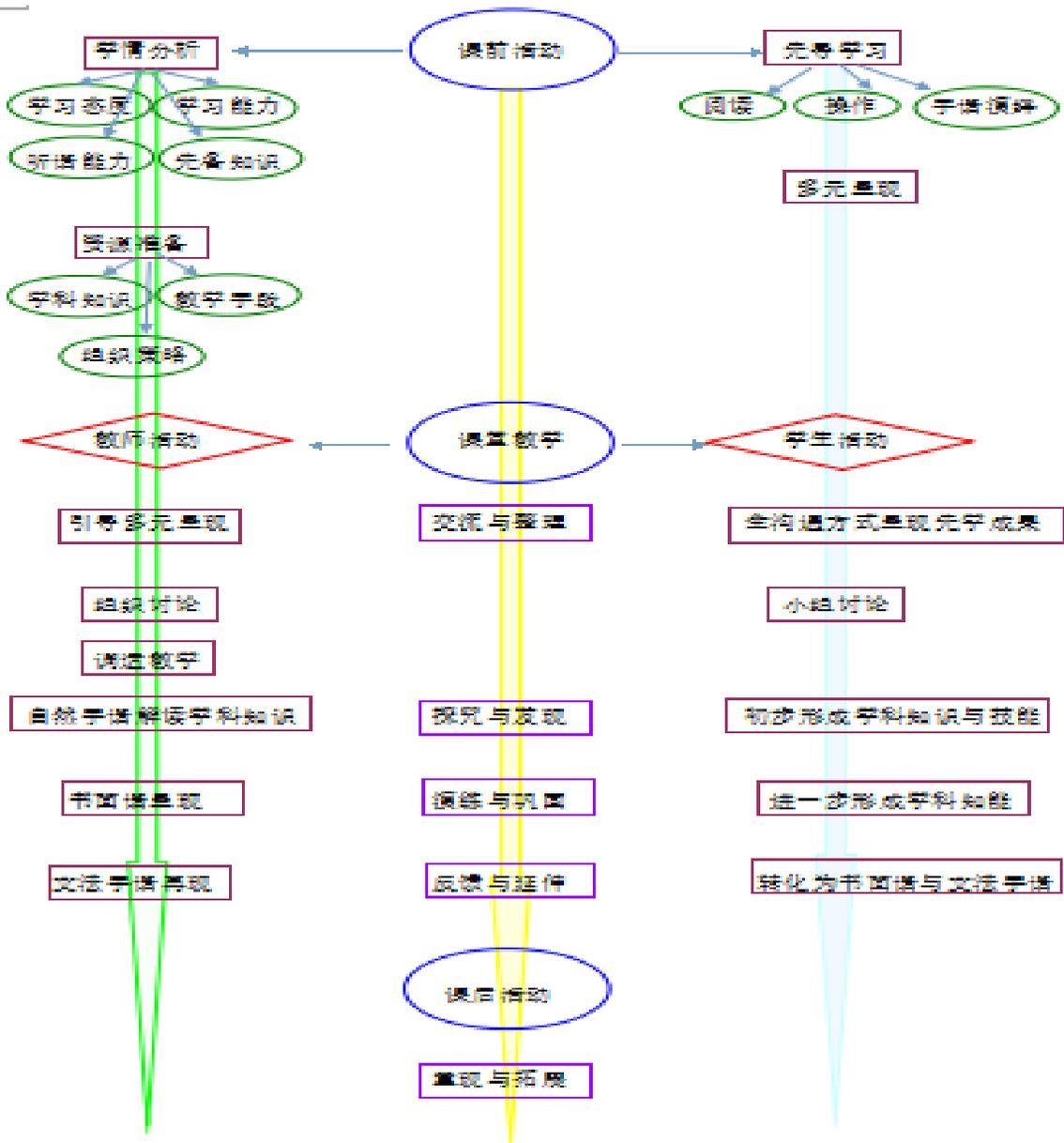


圖 2 以書面語為歸依的全溝通教學模式操作程式

4. 以書面語為歸依的全溝通教學模式實現條件

以書面語為歸依的全溝通教學模式，其核心價值是建立在以學習者為中心基礎上的教育思想與實踐方式變革，鑒於此，其對教與學雙方地位、角色與活動的關注遠遠大於對周遭物化條件的關注。

(1) 教師

教師角色意識與教學行動的轉變，是實現以書面語為歸依全溝通教學模式的關鍵所在。

首先，教師要將著眼點從課堂教學中分出相當大一部分來關注課前的準備，在課前對學生和教學內容進行有效分析與組織；其次，教師要提升與聽障學生溝通的能力，尤其是使用自然手語的能力；再次，教師要在課堂教學中改變按既定套路授課的思維，關注學生活動，關注學生回饋資訊，隨時調適教學內容與形式；最後，教師要在教學設計中關注教學內容之間的邏輯關係與各種內在聯繫，適時進行先學引導與重現延伸。

在以書面語為歸依的全溝通教學模式實踐過程中，教師所面臨的最艱巨的挑戰就是要大幅度提升自己使用自然手語的能力，並將之與口語等溝通方式在書面語的統領下有機整合起來。

(2) 聽障學生

聽障學生作為學習者，長期以來處在教學活動中的被動一方，學習的積極性與主動性沒有獲得充分地調動，學習的特質也沒有得到充分地研究與尊重。

在以書面語為歸依的全溝通教學模式中，聽障學生可以在課堂中有規定地使用他們的第一語言—自然手語，通過將學習第一語言的經驗進行有效遷移來學習書面語為突破口的第二語言—漢語言。自然手語作為幫助他們跨越認知障礙的重要手段而在課堂中使用，在通過自然手語完成認知活動任務後，運用文法手語和其他溝通方式形成書面語。

(3) 課程與教材

以書面語為歸依的全溝通教學模式中，依然堅信聽障學生的基本發展規律與學習規律是與健聽學生保持一致的，區別之處在於思維與學習的方法體系。無論是基於理論的剖析還是多年的實踐，聽障學生能夠適應與普通學生基本一致的課程，學習與普通學生基本一致的教材都是得到證實的。但於此同時，在課程架構和教學內容、教學手段等方面因應聽障學生的學習特質進行適當調整也是聽障學生教育的應有之意。

基於以書面語為歸依的全溝通教學模式，建議聾校基礎教育段的課程劃分領域，注重各領域教與學溝通手段的深入梳理與教與學內容的不斷系統化。分領域統整有利於聽障學生認知整體發展，有利於促進各地區為數不多的聾人學校教與學研究工作的開展與教與學研究成果的更有效利用及落實。

表 1 聾校以書面語為歸依課程領域

領域	語言	數學	人文與社會	體育與健康	科學技術	綜合實踐	藝術
學科	語文	數學	思想 政治	體育與 健康	資訊 技術	學科整 合活動	美術
	溝通與 交往		社會	心理健 康教育	科學	見習與 實習	美工
	英語		歷史	青春 期 教育	勞動與 職業技 術	社團 活動	律動
			就業 指導				

在教學中，無論是哪個課程領域，都應充分重視自然手語在學習中的地位和作用，幫助學生解決認知問題時，要儘量運用自然手語剖析事物內在規律，但在引領學生形成學科概念，掌握事實性知識的過程中，要注重借助文法手語形成書面語和口語。

(4) 教學環境

關於教學環境的營造，基於以書面語為歸依的全溝通模式需求，環境需要滿足教學活動中對無障礙溝通、多元學習、資源提供等需求。

聽障學生無障礙學習環境的營造，應至少從聽覺言語和視覺溝通兩個維度入手：

表 2 聽障學生無障礙學習環境

一級指標	二級指標	三級指標
聽 覺 言 語	社區噪音	學校周邊無明顯雜訊源
	教室聲學	牆面地面吸音處理
		教室及公共場所設無線調頻設備刷頻器
		教室無明顯雜訊源

	聽覺輔具	每生配戴最適的助聽器或人工耳蝸
		每班配置無線調頻系統
	聽能管理	建立聽覺檔案，並定期維護更新資料
		建立每日聽覺檢查制度，並定期回饋
		建立聽覺檢測及輔具保養制度
	視 覺 溝 通	可視化環境
教學及集會、活動中的即時字幕顯示系統(含隱蔽字幕)		
壁報、閱讀展示欄等		
活動前後的海報、總結等文字索引展示		
日常學習生活視覺提示		
無死角環境		教室中以主講者為中心的圓弧設計
		透明的電梯
		保持公共場所的通透

5. 以書面語為歸依的全溝通教學模式教學評價

從總體思路而言，以書面語為歸依的全溝通教學模式是繼承和完善了以口語為主導的全溝通教學模式。

首先，兩者均以全溝通作為基本的設計思想與要素；其次，兩者的最終目的均為提升聽障學生的書面語水準；最後，兩者的價值導向均為讓聽障學生最大限度融入主流社會。

以書面語為歸依的全溝通教學模式，繼承了以口語為主導全溝通教學模式中對聽障學生與主流社會關係的認識——回歸主流；繼承了以口語為主導全溝通教學模式中對聽障學生與主流社會最主要的溝通方式——書面語；繼承了以口語為主導全溝通教學模式中全溝通的理念。

在傳承的基礎上，以書面語為歸依的全溝通教學模式進一步揭示了對聽障學生學習機制的認識，並在此基礎上明確了全溝通教學模式的最終落腳點。

三、反思及展望

經過多年實踐，“以書面語為歸依的全溝通教學模式”的指導思想趨於成熟，操作模式比較完整，具有較強的理論與實踐價值，但在如何進一步增強適應性，以便因應聽障學生多元化學習訴求靈活調適；如何進一步強化科學性，使聽障學生認知與書面語形成之間更為順暢有效；如何進一步提升操作性，使幾種溝通手段之間結合更為緊密，對教學與學習活動的貢獻更大；以及如何更好運用心理學與醫學的研究成果，持續地用腦科學研究等最新成果改進豐富完善該模式。

“以書面語為歸依的全溝通教學模式”的緣起與成熟來自於對聽障孩子享受自由教育生活的教育理想追求，並最終以聽障孩子教育品質的提升作為檢驗。

四、參考文獻：

1. 簡棟樑（2004）：以口語為主導的全溝通教學—值得堅持和完善的聾教育模式，**中國聽力語言康復科學雜誌**，4
2. 林寶貴（2004）：**溝通障礙理論與實務**，心理出版社
3. 龔群虎（2009）：聾教育中手語和漢語問題的語言學分析，**中國特殊教育**，3
4. 鄭璿（2009）：中國手語的語言地位（1），**聽力學及言語疾病雜誌**，17.6
5. 鄧慧蘭（2002）：手語語言學及語言習得的關係，**當代語言學**，3
6. 張寧生（2004）：聽障者語言溝通法的歷史演變，**中國聽力語言康復科學雜誌**
7. 傅敏、諸蓓媚（2013）：基於認知語言學的聾人手語轉喻研究，**中國特殊教育**，10
8. 劉永萍、林倩（2010）：聾人手語的語言學闡釋，**科技資訊**，8
9. 方俊明（2001）：感官殘疾人認知特點的系列實驗研究報告，**中國特殊教育**，1
10. 靳開宇、呂金月、黃龍斌（2013）：視覺語言學視域下的聾人手語研究，**綏化學院學報**，4
11. 李恒（2012）：手語語言學方法論研究綜述，**中國特殊教育**，6
12. 李恒、吳鈴（2014）：手語語言學和認知語言學的雙向性研究綜述，**中國特殊教育**，7
13. 國華、張寧生（2008）：威廉姆.斯多基的手語及語言手勢起源，**現代特殊教育**，10

14. 國華 (2005) : 用手表達的語言—從語言學角度認識手語, 中國特殊教育, 9
15. 湯盛欽 (2007) : 教育聽力學, 華東師範大學出版社, 7
16. 薑繼為 (2014) : 教育的常識: 關於教育價值及方法的思考, 中央編譯出版社, 北京, 1
17. 賀蒼中 (2011) : 聽覺障礙兒童的發展與教育, 北京大學出版社, 11
18. 教育部師範教育司 (2004) : 聾童心理學, 人民教育出版社
19. 方俊明、雷江華 (2007) : 基於聾人語言認知基礎的綜合語言教育模式構建, 中國特殊教育, 5
20. Goldin-Meadow S, Mayberry R. (2001) .How do profoundly deaf children learn?, *Learning Disabilities Research&Pracice*
21. Spencer, Patricia Elizabeth, and Marc Marschark (2006) .eds. *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children[M]*. New York, Oxford University Press,