**共融教育計畫中聾及弱聽學生的社會融合情況**

姚勤敏 鄧慧蘭

香港中文大學語言學及現代語言系手語及聾人研究中心

**摘要**

時至今日，人們對全納教育優勢的認識不斷加深，例如有特殊教育需要的學生可以享有學習常規教學課程的平等機會，而一般學生亦意識到自身教育環境中同學間存在的多樣性和個體差異性。盡管如此，聾及弱聽學生在主流學校中的社會融合情況已經成為家長和教育工作者們所關注的問題。在本文中，我們將會報告一項以共融教育理念和實踐為基礎的聾教育研究，其旨在調查香港主流學校中小學四年級至六年級的聾及弱聽學生和健聽學生之間的社會融合情況。通過一系列測試，我們觀察到聾/弱聽學生和健聽學生在一同學習和一同遊玩的同伴互評（peer ratings）中有相若的結果, 顯示聾/弱聽學生和健聽學生相互之間在共融教育計劃(co-enrollment) 中有良好的社會接納 (social acceptance) ，而口語能力薄弱對項目中聾/弱聽學生並未造成任何的社交障礙。基於這些研究結果，我們認為在共融教育中採用手語雙語模式，一方面促進了聾/弱聽學生和健聽學生之間的相互交流，另一方面也提供了聾老師與健聽老師協作教學的互動機會，以達至我們所觀察到在社交發展的正面成果。

**一、引言**

* 近年來手語語言學及手語語言獲得研究的發展使得我們能夠重新考察手語與口語共同支援聾及弱聽兒童語言、認知及社會心理發展的可能性，進而推行手語雙語教育計劃，以幫助他們發展讀寫能力，增加聾及弱聽兒童接受教育的機會(Grosjean 2010, Padden & Ramsay, 2000; Plaza‐Pust & López, 2008)。儘管這一教育模式在特殊教育環境下已普遍應用。近年來，手語雙語模式亦開始納入在主流教育環境中。這一嘗試表明手語雙語已超越了聾人教育中隔離教育和全納教育的界限，與此同時，共融計劃並不僅只通過聾童，而是同樣通過健聽兒童的現有語言及社會心理狀況，來使得他們在雙語教育環境中能夠支持彼此。在主流環境中教育及培育聾/弱聽學生，面對的一個重要的問題就是，是否能夠實現健聽學生與聾/弱聽學生之間的社會融合。一些研究指出，當聾/弱聽學生在以健聽生為主的學校社區中讀書時，常常會面臨難以融入社群或無法被認同為社群成員的問題(Keating & Mirus, 2003; McKee, 2008; Stinson & Antia, 1999; Tvingstedt, 1995)。
* 在本章中， 我們將會通過研究，了解一組在共融聾人教育(co-enrollment)中成長的香港聾/弱聽及健聽學生的社會融合現象，對現有的社會融合文獻作出一些補充；具體來說，我們探究了在共融教育環境中，他們之間相互的社會接受(social acceptance)度。

在接下來這一節，我們首先將會針對聾/弱聽學生在進入主流教育環境學習時社會心理調適的社會融合現象做綜合討論。然後，我們將會總結一些最近有關聾人教育中共融模式的研究發現，以及有關這類模式在社會融合方面的研究。接下來，我們將會介紹在香港的一個以手語雙語及共融理念和實踐為基礎的聾人教育項目，並對該教育環境下聾健學生的社會融合程度的研究進行總結報告。我們將會對研究的分析手段和結果做出報告。最後一節則針對研究發現的現象提出了一些可能的解釋。

（一）社會融合

從廣義上說，社會融合指的是創造一個“所有人的社會”，包括弱勢群體及個人（United Nations，2005）。在過去的兩個世紀裡，盛行的聾童教育理念經歷了從特殊（或隔離）教育到主流或全納教育的巨大轉變(Spencer, & Marschark, 2010)，目的爲推進聾/弱聽學生的社會融合，譲他們在健聽主流學校社區(school community)獲得平等學習機會。根據Antia和Stinson (1999)，嚴格來說，社會融合被定義為學生在互相交流、建立友宜及被同伴接受的能力。聾/弱聽學生在多大程度上能夠與健聽及其他聾/弱聽同伴（如有）進行社會交往，建立社會關係以及獲得社會接受，顯示了他們能夠在多大程度上融入學校社區。能被學校或班級社區接納的聾/弱聽學生就會在學校逐漸產生一種歸屬感擁有一個“成員身份”而非“訪客身份”。作為一名“成員”，他們會被同伴們認為是學校社區的一份子，有著共同的社會價值觀感。在本章中，我們將會關注一些影響共融教育計劃中聾/弱聽學生社會接受度的因素，以檢視灌輸了全納文化的共融環境如何令聾/弱聽學生感到他們被學校接受及受到重視 (Anita, Stinson and Gaustad, 2002, p.214)。

（二）全納聾人教育中的社會融合

如上文所述，全納聾人教育現已成為全球的發展方向(Spencer & Marschark, 2010)。能“平等地獲取包容、高質及免費的初等教育及中等教育”被認為是殘障兒童的權利，包括聾/弱聽學生（United Nations，2007）。然而，單靠安置聾健學生在同一校舍，譲他們接觸，並不能為主流學校聾/弱聽學生的社會融合提供足夠的條件 (Antia 1982; Bunch, 1994; Antia, Stinson, & Gaustad, 2002; Keating, & Mirus, 2003) 。 Dammeyer (2010, 頁51) 在回顧了不同歐洲國家進行的多個研究後發現，聾/弱聽學生(包括融合及特殊學校學生)的社會心理障礙的患病率在20%到50%之間。在他研究的6至19歲的334名丹麥學生中，聾/弱聽學生患有社會心理障礙的幾率比健聽學生高出3.7倍。關於社會關係的一些研究則重點指出，聾/弱聽學生並不能很好地適應主流學校的環境，這表現在他們與健聽同輩的社會交往(Arnold & Tremblay, 1979; Antia & Kreimeyer, 1996; Keating & Mirus, 2003), 社會接受度(Saur, Layne, Hurley, Opton, 1986; Antia & Kreimeyer, 1997; Kluwin, Stinson, & Colarossi, 2002), 以及社會關係(Tvingstedt, 1995; Nunes, Pretzlik, & Olsson, 2001)中。因此，許多主流教育環境中的聾/弱聽學生很可能將自己視為他們所在學校或班級社區的“訪客”而非“成員”。在Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer及Reed (2011) 的研究中，根據一項五年間標準測試的分數，與健聽常模相比，約25%的聾/弱聽學生社交技巧方面的出現了退步的現象。

 儘管如此，另一些研究則得出了相反的發現，認為主流教育環境下的聾/弱聽學生的社會能力成果(social outcomes) 與他們的健聽同輩類似 (Andersson, Olsson, Rydell, & Larsen, 2000; Leigh, Maxwell-McCaw, Bat-Chava, & Christiansen, 2008; Wauters, & Knoors, 2008)。Antia, Jones, Luckner, Kreimeyer 和 Reed (2011) 指出當被試的背景，包括他們的聽力狀況，教育環境以及支援服務的情況如此複雜時，這些研究很難在聾/弱聽學生的發展成果作出比較。例如，在 Wauters 和 Knoors (2008) 的研究中，獨自融入了普通學校的聾/弱聽學生皆能夠得到手語翻譯支援。然而在香港及許多其他亞洲國家的主流教育環境並沒有提供這些支援。這一差異必然會影響到研究的結果。因此，接下來的分析需要考慮不同教育環境中獨特的支援服務，這些變量可能影響到聾/弱聽學生在班級及學校社區的“成員身份”意識的發展 (Antia, Stinson, & Gaustad, 2002)。有時，並不是聽力損失本身，而是特定的環境因素造成了聾/弱聽學生不同的社會心理調適情況 (Polat 2003, 頁325)。

 總而言之，毫無疑問許多因素都對聾/弱聽及健聽學生在主流學校環境下的社會融合造成了直接或是非直接的影響。在本文中，我們將會關注的不僅僅是聾/弱聽學生得到的社會接受(social acceptance)程度，也包括健聽學生所得到的社會接受情況，因為現今全納教育已發展為全球性的活動，許多有著不同程度聽力損失的聾/弱聽學生近年來由特殊教育環境轉移至主流教育環境，這為健聽學校環境現有的“生態系統”帶來了改變，影響著健聽學生對聾及有特殊教育需求的同輩的認識。

1. 聾人教育中的共融理念

在主流環境中，共融教育近年來出現的一種有效的聾童教育模式 (Stinson & Kluwin, 2011)。共融環境令聾/弱聽學生和健聽學生在同一個課室中共同學習，由一名普通老師和一名聾人老師或精通手語的老師共同授課。這與傳統的主流環境有著以下幾點的不同之處：(a) 每個班級中都有著相當數量的聾生就讀，一般認爲理想的聾健學生比例應該是1:1，但考慮到實際運作，在這類教育計劃中通常保持在1:3或是1:4的比例；(b) 課堂中有著雙重的語言輸入，即手語和口語，用以支持聾/弱聽學生和健聽學生一同學習和溝通；(c) 聾及健聽老師的共同授課，聾及健聽學生的共同學習；以及(d) 在學校構建一個相互調整、相互包容的課堂環境，以推促雙方得到的教育成效。這一教育環境因此區別于傳統的主流教育，因後者一般期望弱聽學生自己作出調整來“適應”主流的健聽課堂(Kirchner 1994)。

（1）共融教育項目的語言：一些理論上的考慮

共融教育項目是以手語與口語一起，共同作為課堂的教學媒介(參見 Kirchner, 1994, 2004; Kreimeyer et al., 2000; Jiménez Sánchez, & Antia, 1999; Bowen, 2008; Wauters & Knoors, 2008)。當共融教育中加入了聾教師，與普通健聽教師一起在課堂中教學時，對於聾/弱聽和健聽學生而言，這位聾教師既是一位手語專家，也是一位聾人模範 (Jiménez Sánchez, & Antia, 1999)。Bowen (2008) 發現，共融環境中的健聽學生同樣會習得手語，並能夠使用手語與他們的聾/弱聽同學進行社會交往。當聾/弱聽和健聽的參與者都將手語和口語作為他們相互溝通的兩種共同語言時，由口語能力缺陷帶來的社會融合障礙就得以減少。

從這一點來看，共融教育可以被視為是一種豐富的雙語教育環境，它能夠確保兩種語言的持續發展（參見Baker, 2011）。尤其是，健聽學生將會學習手語和聾人文化，而聾/弱聽學生則將身處於一個有利於獲取語言的環境，特別是從健聽同學及老師處獲得的口語語言輸入，當然也包括從聾/弱聽同學及老師處獲得的手語語言輸入。

這一教育環境將會支援他們的雙語習得以及正面的自我身份認同，進而直接驅使聾/弱聽和健聽學生在教育過程中彼此幫助，也促進了這兩組參與者之間的社會融合(Antia & Kreimeyer, 1996; Kirchner, 1994, 2004; Kreimeyer et. al, 2000; Spencer & Marschark, 2010)。

（2）有關共融教育的研究結果

與共融教育中社會融合相關的研究成果雖然有限但卻是很正面的。目前爲止，這項目的正面效益可以分為：a）聾/弱聽學生的心理調適；b）健聽學生的態度和認知；以及c）聾/弱聽學生和健聽學生之間的社會關係。首先，從社會心理學適應方面來看，在共融教育環境中聾及弱聽學生的社交技巧在自我評定和教師評定中都獲得了和健聽學生相若的結果（McCain & Antia, 2005）。投身共融教育的聾健老師們對共融教育中學生的社會情感發展的益處（例如，增加了日常交際的機會，聾/弱聽學生和健聽學生在學校中擁有平等地位，以及對自身未來發展積極且現實的預測）和語言/文化方面的益處（例如，學生們接觸一種積極的交流模式，有助於語言學習和課堂互動）亦給予肯定（Jiménez Sánchez & Antia, 1999）。從健聽學生的態度和認知角度來看，就像Kluwin（1999）報告的那樣，共融教育項目中的聾/弱聽學生和健聽學生在自我意識、社會關係中的受歡迎程度以及孤獨感這些方面的表現並無差異。Bowen（2008）也觀察到健聽學生在共融教育項目中學習的時間越久，或其手語水平越好，那麽他們就能更好地接受同聾/弱聽的同伴。第三，Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert, & Klein（2000）發現聾/弱聽學生和健聽學生間的社交互動頻率在三年内有顯著增加。另外，Bowen（2008）發現聾及弱聽學生的社會接受度和他們的健聽同齡學生是相似的。

**二、研究方法**

（一）參加者

在2012-13學年度，有16位小學4年級至6年級的聾及弱聽學生參加這項研究。他們都從小學開始就讀於共融教育計劃，他們擁有這種環境的學習經歷分別有4到6年。圖表1概括了所有參加者的背景資料，包括實際年齡、性別、年級、聽力程度、佩戴的助聽儀器、第一次接觸香港手語(HKSL)的年齡、以及就讀於共融計劃的時長。這些學生中，有7名女生和9名男生。

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **學生 編號** | **性別** | **年齡** | **級別** | **＊聽力水平****(dBHL)** | **＊聽力 損失** | **＃助聽儀器** | **開始使用HA／CI年齡** | **開始接觸手語年齡** | **參加共融計劃時長** |
| **C1-1** | **F** | **11;4** | **P.6** | **88** | **嚴重** | **Cl** | **0;9** | **4;4** | **6年** |
| **C1-2** | **F** | **13;7** | **P.6** | **118** | **深度** | **CI** | **2;0** | **6;8** | **6年** |
| **C1-3** | **M** | **13;3** | **P.6** | **105** | **深度** | **CI** | **1;3** | **6;4** | **6年** |
| **C1-4** | **M** | **12;5** | **P.6** | **93** | **深度** | **HA** | **0;4** | **1;0** | **6年** |
| **C1-5** | **M** | **14;1** | **P.6** | **108** | **深度** | **CI** | **2;0** | **7;2** | **6年** |
| **C2-1** | **M** | **10;5** | **P.5** | **108** | **深度** | **CI** | **1;6** | **4;6** | **5年** |
| **C2-2** | **F** | **10;11** | **P.5** | **72** | **嚴重** | **HA** | **1;0** | **0;0** | **5年** |
| **C2-3** | **M** | **12;6** | **P.5** | **107** | **深度** | **HA** | **3;2** | **6;7** | **5年** |
| **C2-4** | **F** | **10;9** | **P.5** | **15** | **單耳失聽** | **N/A** | **N/A** | **4;10** | **5年** |
| **C2-5** | **M** | **12;2** | **P.5** | **87** | **嚴重** | **HA** | **2;11** | **5;6** | **5年** |
| **C2-6** | **F** | **12;1** | **P.5** | **120** | **深度** | **HA** | **0;3** | **6;2** | **5年** |
| **C3-1** | **F** | **9;10** | **P.4** | **93** | **深度** | **HA** | **2;2** | **4;6** | **4年** |
| **C3-2** | **M** | **10;3** | **P.4** | **97** | **深度** | **CI** | **1;7** | **4;10** | **4年** |
| **C3-4** | **M** | **10;3** | **P.4** | **60** | **中度嚴重** | **HA** | **3;0** | **4;10** | **4年** |
| **C3-6** | **F** | **9;7** | **P.4** | **108** | **深度** | **CI** | **0;7** | **4;2** | **4年** |
| **C3-7** | **M** | **11;3** | **P.4** | **37** | **輕度** | **HA** | **4;1** | **5;10** | **4年** |

表1: 聾／弱聽學生的背景資料

表1: 聾／弱聽學生的背景資料

\*以較佳耳朵純音聽力測試 500, 1000 and 2000 赫玆的平均聽閾值為根據。

＃CI 代表人工耳蝸，HA 代表助聽器

參與本次研究的聾及弱聽學生有不同的的聽力程度。除了一名學生是單耳聽力損失，一名是輕度的，一名是中度嚴重的，其餘13名都是嚴重度或深度聽力受損（平均聽力水平為88.50分貝）。本研究中的聾/弱聽學生的年齡由9；7到14；1不等（平均年齡為11；6），其中兩名出生在聾人父母家庭，其他參加者都是出生於健聽父母家庭且開始接觸香港手語（HKSL）的時間都在4歲以後（從4；2到7；2不等）。其中7名學生是人工耳蝸（CI）的使用者，在2歲以前（≦2；0）就已經植入人工耳蝸。8名聾/弱聽學生佩戴助聽器(HA)，其中一名女生被確診為雙耳都沒有耳蝸的。

參加本次研究的健聽學生則包括了小學4到6年級的共融班級（共65名學生，其中36名是男生，29名是女生）的學生。因為共融計劃廣受學生家長稱睞，學校於該計劃實施的第三年（即2009年）起，決定通過將一些共融班的健聽學生和非共融班的健聽學生在小學1年級年尾進行交換，以此使更多的健聽學生具有在共融計劃內學習的經歷。所以，部分普通班級的健聽學生不是全時間在共融班學習。

（二）方法

根據先前檢驗社會接受度的一些研究，我們採取了同伴評分(peer rating)的方法去了解聾/弱聽學生的在學校的社會接納(social acceptance)度來了解聾健學生之間的關係。如果我們能幹觀察到積極的成果，這將增強我們的信心，預測主流環境共融計劃下聾/弱聽和健聽學生間會有更佳的社會融合。

共融班級中的16名聾/弱聽學生和65名健聽學生被要求在“玩耍”和“學習”條件下對他們同班同學的喜愛程度給予評分。根據Nunes et al. (2001)和Wauters & Knoors (2008)，我們採用了一個視覺量尺，包括一個開心的表情，一個普通的表情和一個悲傷的表情，並要求這些弱聽和健聽的參加者圈出合適的表情來表達他們對某一位同班同學（聾/弱聽或是健聽）的喜愛程度。與Wauters和Knoors (2008)的研究相似，這些表情代表了一個三分制的評分量尺(參考 Asher, Singleton, Tinsley, & Hymel, 1979)。在為這些數據評分時，我們使用了表格來記錄不同表情的數量，用以統計不同參與者的答案分佈模式。然後，我們會將他們的選擇轉化為具體的分值，開心的表情為3分，普通的表情為2分，悲傷的表情為1分，從而得出了每個學生受到同伴評分的平均分。

（三）研究結果

描述性數據顯示，當比較聾/弱聽學生和健聽學生從他們同伴得到的 “喜歡”、 “普通” 和 “不喜歡” 的評分時，在兩組人群之間， “聾被健評”（即指聾／弱聽學生被健聽學生給予的評分）和“健被聾評”（即指健聽學生被聾／弱聽學生給予的評分）的分佈在“學習”條件以及“玩耍”條件下都十分相似（參見圖1和圖2）。

圖1：聾健學生在 “遊戲” 處境下的互相評分

圖2：聾健學生在 “學習” 處境下的互相評分

單因素ANOVA分析的結果顯示，聽力狀況（即指聾／健聽對比健聽）這一因素並不會影響他們收到同學（聾／弱聽和健聽）的總評分(遊玩: F(1,82)=1.593, *p*=0.211); 學習: F(1,82)=0.787, *p*=0.378)。

我們接著使用獨立樣本T－檢驗來比較喜歡和不喜歡的評分時，發現聾／弱聽學生和健聽學生在互評下評分表現並不存在顯著差異(*t*=0.009, *df*=82, *p*=0.993)，但在得到負面評分的情況卻有著顯著差異(*t*=-2.156, *df*=82, *p*=0.020)，結果顯示聾／弱聽學生(N=16, M=0.289, SD=0.245)比健聽學生(N=68, M=0.147, SD=0.196)得到的負面評分較少。這進一步表明在共融環境下，聾／弱聽學生在共融項目中聾／弱聽學生沒有受到社會排斥或忽視，反之得到很正面認同。聾健之間的社會接受程度並沒有區別。

對比“聾被聾評”（即指聾／弱聽學生對聾／弱聽學生的評分）和“健被健評” （即指健聽學生對健聽學生的評分），我們發現聾／弱聽學生之間比健聽學生之間得到的正面評分還要多，這說明在共融項目中，聾／弱聽學生之間有著強烈的相互支持的意識，這或許是因為在該共融環境下有著足夠關鍵人數的聾／弱聽學生所致。

圖1和圖2顯示，聾／弱聽學生和健聽學生在“學習”和“玩耍”條件下同樣都得到了較多的正面評分。當綜合了“學習”及“玩耍”的評分時，聾／弱聽學生收到的所有正面評分和所有負面評分的平均差異為0.620 (SD=0.458)，而健聽學生的則為0.478 (SD=0.472)。配對樣本T－檢驗證實了他們收到的正面評分和負面評分之間存在著顯著差異，（包括聾／弱聽學生(*t*=5.421, *df*=15, *p*=0.000)，也包括健聽學生(*t*=8.348, *df*=67, *p*=0.000)）。這一結果顯示，在共融班級中的學生，無論有沒有聽力損失，都獲得了頗理想的互相接納。

Pearson相關系數顯示，班上聾／弱聽學生或是健聽學生在“玩耍”及“學習”條件下收到的平均評分（來自所有同班同學，無論聾／弱聽或是健聽）是高度相關的(聾／弱聽: *r*= 0.941, *p*<0.01; 健聽: *r*=.886, *p*<0.01)，這表明在“玩耍”條件下得到較高同伴評分的學生在“學習”條件下也會得到較高的評分。鑒於這兩種條件下評分的相關性甚高，在接下來的分析中，我們將會合併兩種條件的總分以調查同伴評分與其他因素之間的關係。

爲了證實在學校中“共融計劃經驗”（從4年到6年）與聾／弱聽學生得到的同伴評分（例如“聾被聾評”和“聾被健評”）的關係，我們計算了Pearson相關系數。在兩種條件下，“共融計劃經驗”和“聾被聾評”的同伴評分之間並沒有顯著關聯。在共融計劃中，聾／弱聽學生之間很早已有著十分良好的關係(全部學生平均得到70%正面評分, 27%普通，只有5%負面評分)。相反，Pearson相關系數顯示，“聾被健評”的總評分和“共融計劃經驗”則存在顯著關聯(*r*=0.609, *p*<0.01)。進一步的單因素ANOVA分析顯示，“共融計劃經驗”對於健聽學生給聾／弱聽同學的評分有著顯著的影響 (F(2,13)=4.049, *p*=0.043)。Bonferroni post-hoc檢測亦顯示，單單在4年級和6年級之間的存在顯著的差異。

最後，聽力程度跟社會融合並沒有有很明顯的相關性，只影響聾／弱聽學生對健聽生的評分（見表2）。但跟一般研究融合教育中聾／弱聽學生社會融合的結果不同，聾／弱聽學生在口語(CG)，中文(CGA)及言語感知(CLNT)能力都沒有跟同伴評分有相關性。反之手語的能力(HKSLG)卻與“聾被健評”有正面的相關性，即表示手語能力有助得到較多“聾被健評”的正面評分（*r*=0.435, *p*<0.05)。

表2：聾健互評中聾／弱聽學生結果

|  |  |
| --- | --- |
|  | 同伴互評 “遊戲” 及 “學習” 處境總分(N=16) |
| 聾評健 | 聾評聾 | 聾被健評 | 聾被聾評 |
| 開始使用 助聽儀器年齡 | -0.056 | 0.032 | -0.397 | 0.224 |
| 開始接觸手語年齡 | -0.032 | -0.041 | 0.346 | 0.310 |
| 參加共融計劃年期 | -0.308 | 0.076 | .609\*\* | 0.064 |
| 聽力水平(dBHL) | -0.502\* | -0.105 | 0.171 | 0.078 |
| 廣東話語法(CG) | 0.275 | -0.164 | -0.076 | -0.033 |
| 中文語法(CGA) | 0.030 | 0.185 | 0.210 | 0.218 |
| 香港手語語法 (HKSLG) | -0.164 | 0.034 | 0.435\* | 0.131 |
| 言語感知能力 (CLNT) | 0.061 | -0.197 | -0.260 | 0.129 |

\*\*. 相關性低於 0.01 水平.

\*.相關性低於0.05 水平

**三、討論**

香港共融教育計劃中聾/弱聽和健聽學生間良好的社會接受度結果顯示，當聾/弱聽學生和健聽學生在手語雙語支持下的共融教育環境內學習時，他們能夠互相支持彼此。爲了解釋這一現象，我們提出這一學習環境下的某些原則和實踐可能有利於聾/弱聽和健聽學生間積極的社會融合，為他們供了必要的條件，使他們得以積極地將自己與某一特殊類型的學校及班級社區相關聯，並建立屬於該類社區的社會成員意識。

首先，構成共融的“合作”的理念在兩個層面上得以實現，既通過聾老師和普通老師的合作教學，以及通過聾/弱聽和健聽學生的共同學習。在共融環境下逐漸採用的合作教學和共同學習的實踐為聾健學生間的課堂及社會交往活動提供了許多機會，他們由此認識並評估了對“聾”的概念，以及社會融合的價值所在。作為合作老師的聾人和健聽的成人榜樣有著相互接受的態度，這可能會加強聾/弱聽和健聽參與者間社會交往的價值和相互合作的態度。

其次，共融環境下的手語雙語是另一個重要的因素，因為它使聾/弱聽學生能夠通過使用口語或是香港手語，除了與他們的聾/弱聽同伴溝通之外，亦得以與他們的健聽同伴、健聽教師以及聾人教師溝通。無論在課堂內外，學生能夠通過手語或口語任何一種語言來溝通的做法帶來了學校環境中豐富的語言輸入和輸出機會。因此，這一有利於語言習得的環境鼓勵了對香港手語和口語的雙語習得，既包括聾/弱聽學生，也包括了健聽學生和學校中的健聽老師。換言之，將手語引入共融環境並非是爲了支援聾/弱聽學生從手語發展到口語而達到“過渡”的目的，而是爲了在學校環境內維持手語雙語發展。有趣的是，正如本研究中所展示的那樣，在共融教育環境下，言語感知和口語能力都不是影響健聽學生對聾/弱聽學生同伴評分的關鍵因素；相反，是手語的熟練度充當了溝通橋樑的作用，並促進了聾/弱聽學生與健聽學生之間的社會接受度(尤其是在“學習”處境下)。

第三個要素是一種在共融教育環境中融入足夠多數量（關鍵數目(critical mass)）的聾/弱聽學生的概念。前人關於社會融合的研究中，持續關注著聾/弱聽學生在融合過程中所出現的“孤獨”感。在共融教育項目中，聾/弱聽學生努力在由健聽學生構成的大團體中建立起屬於他們的團體，並通過手語雙語將這兩個團體連接起來，並減輕了學生們在交流過程中的壓力。

第四個因素是聾人老師的存在。Jiménez Sánchez & Antia （1999）強調指出在共融環境中，當聾人老師成為學校團體的主要組成部分之一並集中參與團隊教學實踐中時，最可能的好處就是讓所有兒童都能夠在課堂上通過各種方式實現溝通交流，在這樣的課堂中，差異性將不再被視為是負面的問題，反而會受到尊重（Jiménez Sánchez, & Antia, 1999）。當健聽老師成為口語榜樣時，在課堂上增加一名成年聾人的目的就不單只是讓他將手語帶入課堂，更重要的是讓他成為聾人榜樣和連接聾人社群的橋梁。

**四、總結**

在本研究中，我們重點檢驗了在香港一個共融教育環境下聾/弱聽學生與健聽學生之間的社會融合情況。我們報告了他們對彼此的社會接受度，這由健聽學生對聾及弱聽同伴的正面態度得到體現。爲了解釋這些結果，我們假設，最初爲了在教育中適應對聾/弱聽學生的教學需求而創造的手語雙語教學環境，結果支援了聾/弱聽學生與健聽學生之間對彼此社會接受度的正面發展。我們認為，能夠跨渠道地獲取語言，並讓學生在正面環境下運用兩種語言來交往及一同參與課堂和學校活動中，聾/弱聽學生和健聽學生就有足夠的機會來建立各自的團體特性。正如Kirchner (2004) 所建議的那樣，當有著足夠關鍵數量的聾/弱聽學生和一位聾人老師，並將手語雙語和共融教育包括進這一主流環境中時，我們培育了一種合作教學和學習的課堂文化，這正形成了共融教育項目的本質。共融是教育的一種形式，它建立在兒童現有的語言和智力資源基礎上，為他們提供一個教育環境，使他們的雙語發展能夠得以繼續強化。因為“若這個世界上有將近三分之二的人口都是雙語者”，由手語雙語支援的共融環境正好促進了聾／弱聽學生成為雙語者的一份子。正如Baker (2011, p.2) 所說，“儘管聾人也許會將他們自己視為一個語言上的少數群體，但作為雙語者，他們反而是這個世界主流群體的一員”。

 作者註：兩位作者感謝香港賽馬會慈善信託基金對“香港賽馬會手語雙語共融教育計劃

 （2006-2014）”的慷慨捐贈與支持。

**參考文獻**

Andersson, G., Olsson, E., Rydell, A. M., & Larser, H. C. (2000). Social competence and behavioural problems in children with hearing impairment. *International Journal of Audiology, 39*(2), 88-92.

Antia, S. D. (1982). Social Interaction of Partially Mainstreamed Hearing-Impaired Children. *American Annals of the Deaf*, *127*(1), 18-25.

Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H., & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children, 77*(4), 489-504.

Antia, S. D., Kreimeyer, K. H. (1996). Social Interaction and Acceptance of Deaf or Hard-of-Hearing Children and Their Peers: A Comparison of Social-Skills and Familiarity-Based Interventions. *Volta Review*, *98*(4), 157-181.

Antia, S. D., Kreimeyer, K. (1997). The generalization and maintanence of peer social behaviours of young children who are deaf and hard of hearing. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 28,* 59-69.

Antia, S D., Stinson, M. S. (1999). Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *4,* 246-248.

Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *7*(3), 214-229.

Arnold, D., & Tremblay, A. (1979). Interaction of deaf and hearing preschool children. *Journal of Communication Disorders*, *12*(3), 245-251.

Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology, 15*(4), 443.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism,*(5th ed)*,* Bristol: Multilingual Matters.

Bowen, S. K. (2008). Coenrollment for students who are deaf or hard of hearing: Friendship patterns and social interactions. *American Annals of the Deaf*, *153*(3), 285-293.

Bunch, G. (1994). An interpretation of full inclusion. *American Annals of the Deaf*, *139*(2), 150-152. doi: 10.1353/aad.2012.0193

Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(1), 50-58.

Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual* *Education and Bilingualism, 13*(2), 133-145.

Jiménez-Sánchez, C., & Antia, S. (1999). Team-teaching in an integrated classroom: perceptions of deaf and hearing teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *4*(3), 215-224.

Keating, E., & Mirus, G. (2003). American sign language in virtual space: Interactions between deaf users of computer-mediated video communication and the impact of technology on language practices. *Language in Society, 32*(05), 693-714.

Kirchner, C. J. (1994). Co-enrollment as an inclusion model. *American Annals of the Deaf*, *139*(2), 163-164. doi: 10.1353/aad.2012.0187

Kirchner, C. J. (2004). Co-Enrollment. *Educating Deaf Students: Global Perspectives*, *161*.

Kluwin, T. N. (1999). Coteaching deaf and hearing students: Research on social integration. *American Annals of the Deaf, 144*(4), 339-344.

Kluwin, T. N., Stinson, M. S., & Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*(3), 200-213.

Kreimeyer, K. H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V., & Klein, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *5*(2), 174-185.

Leigh, I. W., Maxwell-McCaw, D., Bat-Chava, Y., & Christiansen, J. B. (2009). Correlates of psychosocial adjustment in deaf adolescents with and without cochlear implants: A preliminary investigation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *14*(2), 244-259.

McCain, K. G., & Antia, S. D. (2005). Academic and social status of hearing, deaf, and hard of hearing students participating in a co-enrolled classroom. *Communication Disorders Quarterly*, *27*(1), 20-32.

Mckee, R. L. (2008). The construction of deaf children as marginal bilinguals in the mainstream. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *11*(5), 519-540.

Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness & Education International*, *3*(3), 123-136.

Padden, C., & Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. In C. Chamberlain, J. Morford, and R. Mayberry (Eds.), *Language acquisition by eye* (Volume I, pp.65–89). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

* Plaza-Pust, C., & López, E. M. (2008). Sign Bilingualism: Language development, interaction and maintenance in sign language contact situation. In Plaza-Pust, C. and Morales-LÓpez, E. (Eds), *Sign bilingualism* (pp. 333-379). Amsterdam: Benjamns.

Polat, F. (2003). Factors affecting psychosocial adjustment of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *8*(3), 325-339.

Saur, R. E., Layne, C. A., Hurley, E. A., & Opton, K. (1986). Dimensions of mainstreaming. *American Annals of the Deaf*, *131*(5), 325-330.

Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. New York: Oxford University Press.

Stinson, M., & Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *4*(3), 163-175.

Stinson, M., & Kluwin T. (2011). Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, (Volume 1, pp. 47-62)*,* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Tvingstedt, A. L. (1995). Classroom Interaction and the Social Situation of Hard-of-Hearing Pupils in Regular Classes. In A.Weisel, (ed.), *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf* - 1995. Tel-Aviv, Israel. Ramot Publications, Tel Aviv University.

United Nations (2005). *Building peaceful social relationship by, for and with people.* Retrieved from: http://www.un.org/esa/socdev/sib/peacedialogue/soc\_integration.htm.

United Nations (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. Retrieved from：<http://www.un.org/disabilities/>convention/conventionfull.shtml.

Wauters, L. N., & Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *13*(1), 21-36.