

Central Lancashire Online Knowledge (CLoK)

| | |
|----------|---|
| Title | The development of deaf bilingual education in international context |
| Type | Article |
| URL | https://clock.uclan.ac.uk/4003/ |
| DOI | |
| Date | 2009 |
| Citation | Yang, Junhui (2009) The development of deaf bilingual education in international context. Chinese Journal of Special Education, 6. pp. 44-50. |
| Creators | Yang, Junhui |

It is advisable to refer to the publisher's version if you intend to cite from the work.

For information about Research at UCLan please go to <http://www.uclan.ac.uk/research/>

All outputs in CLoK are protected by Intellectual Property Rights law, including Copyright law. Copyright, IPR and Moral Rights for the works on this site are retained by the individual authors and/or other copyright owners. Terms and conditions for use of this material are defined in the <http://clock.uclan.ac.uk/policies/>

国际双语聋教育产生的背景、现状与前瞻^{*}

杨军辉^{**} (英国中央兰开夏大学教育与社会科学系)

摘要 本文回顾了欧洲和美国双语聋教育产生和发展的语言和文化背景,欧洲诸国最早开办的把自然手语作为聋童第一语言的双语实验班的情况,双语教育理念在美国的持续发展,以及他们在师资培训和团队合作方面所作的努力。双语聋教育的主要特点之一是语言学家与聋人群体合作,共同关注和参与聋人教育;其中一些聋人在学校或大学担任领导,还负责师资培训工作;他们都支持把自然手语作为聋童早期教育资源。

关键词 双语聋教育 语前聋的儿童 自然手语
分类号 G762

十多年来由南京爱德基金会社会福利部跨国牵线,并在有关部门的大力支持下,聋童双语教育实验已经在江苏省生根发芽、开花结果^[1]。2004 年爱德基金会与挪威 Signo 基金会合作成立“中挪 SigAm 双语聋教育项目”为期 5 年,江苏省有 4 所聋校参与,2006 年增加四川和贵州省 4 所聋校。该项目中,许多教师和家长定期接受培训,重新认识中国手语的语言规律和使用价值(如中国手语的本质是中国聋人群体创造和拥有的自然手语,能够直接用来交流和直接表达意思,并非汉语的附属和代码),了解聋童的第一语言(即中国手语,本文称为自然手语)和帮助他们学习第二语言(汉语)的方法,逐渐转变了他们的观念。他们学会了手语并与聋童直接交流,给聋童获得知识信息提供了巨大的支持。项目学校都聘请了优秀聋人当教师,承担手语故事、语文和数学等课程的教学任务,还积极创设使用手语和汉语的双语校园环境和生活环境。聋人教师和健听教师都能采用学生容易理解的自然手语上课,给每个孩子用手语发言和讨论的机会。SigAm 双语实验班的孩子们在丰富的无障碍的语言环境中学习和交流 3 至 5 年,他们的语言知识技能、学习成绩和社会交往能力都有了显著的提高。在该项目结题之际,本文综合介绍欧洲和美国双语聋教育的产生和发展情况,把中国的双语聋教育实验项目放在更广阔的国际背景下来考察,从中看出中

国和国外的聋童双语教育的发展轨迹存在一些相似之处。

1 双语教育和双语聋教育的基本含义

双语教育主要是针对一个国家的少数民族学生而言,他们的母语并非所在国家的主流语言,例如在讲英语为主的国家,母语不是英语的孩子。他们有权自然地获得一种非主流语言作为他们的母语,利用母语学习文化知识,逐渐过渡到学习主流语(英语),以主流语为主要教学媒介继续学习知识。

这些学生每天用两种语言与各种人交流,表达自己的思想感情,也用这两种语言来学习文化科学知识和积累社会生活经验,这样他们就成为双语者。双语者的两种语言熟练程度可以是平衡的,也可以是不平衡的;可以是双语都熟练的,也可以是其中一种熟练而另一种不熟练的;重要的是,他们几乎天天使用这两种语言与人交流和获取信息。美国两位聋人教授 Bailes 和 Tompkins 指出人们成为双语者主要有两种原因,其一是地理和政治的原因,在双语制度的国家和社会中,少数民族人士为了便于参与社会和政治活动自然就掌握和使用双语(即一种少数民族语言和一种主流语言);其二是身体的原因,聋人通常需要使用自然手语和主流语言(多以书面形式呈现)这两种语言,以便充分地、广

^{*} 本研究是“中挪 SigAm 双语聋教育项目”阶段成果之一。

^{**} 杨军辉,博士,研究方向:双语聋教育、聋人研究、手语语言学和社会语言学。E-mail:jhy7904@yahoo.com.cn。

泛地与外界交流,也能够利用手语翻译或速记服务来聆听^[2]。

双语聋教育主要是针对“语前聋”的儿童而言,他们还没能熟练自如地说话的时候耳朵就聋了,应当充分利用他们的视觉优势来认识世界,尽早学习一种视觉手势语言(自然手语)。他们有权利把本国手语作为第一语言来自然获得,把本国的主流语言作为第二语言来学习。由于听觉存在障碍,自然手语是聋童能够轻而易举地掌握和创造性使用的人类语言,能使他们早与周围的人充分交流,从而进一步了解周围的世界,明悉人情事理,为学习汉语书面语打下认知基础和第二语言基础。在学前班和小学阶段,聋童经过老师和家长的指导,逐渐过渡到学习本国的主流语言,以书面形式为主,口头形式则根据学生实际加以区别对待或实行个别化教学。他们能用这两种语言与各种人交流和学习百科知识。挪威等国家通过法律形式确认手语为聋童的第一语言,而且聋童有权利使用手语受教育。挪威聋孩子的父母还接受政府资助,包括总学时为40周(期限为从被确诊为耳聋时起一直到孩子16岁生日)的手语培训和聋童教育知识讲座。据说一些孩子即使接受了人工耳蜗移植,他们的家长仍然接受这样的培训,学习手语。这是因为手语已经被公认为人类语言,聋孩子有权利早接触和使用手语。另外,一些研究表明包括手语在内的双语教育有利于“语前聋”的孩子发展多种语言技能和交际能力,也有利于开发他们的智力,促进情感发展,并且给这些孩子更多的机会进行交流,增强他们的自信心。

一般来说,双语教育的含义比双语教学更为广泛。双语教学通常是在民族学校或特殊学校(例如少数民族学生人数占多数的学校和聋学生集中就读的学校)进行的教育教学活动;而双语教育不仅包括在各类学校里学习两种语言和通过这两种语言接受教育,还包括经常与家里人和其他人用两种语言交流,以接受良好的家庭教育和进行自我教育。以中国为例,一些少数民族学生在家和社区使用母语(少数民族语),在学校上课有时用民族语交流和学习,而主要任务是学习和使用汉语,学生还自觉地大量阅读民族语和汉语读物;一些聋学生由于父母是聋人,从小就会手语,通常在家使用手语交流,而到学校就读时,则以学习汉语为主,用手语和汉语交流;一些聋孩子经过培训用手语或汉语(口头或笔谈形式)与家人交流,共享阅读,在学校

用手语交流和学习汉语书面语,这些情况都属于双语教育。

对这些少数民族学生和耳聋学生个体而言,自己的母语和所在国家的主流语言(如汉语)同样重要。他们学习汉语的途径与母语为汉语的孩子不同,自身条件和所处的语言环境也不同。他们有必要通过双语教育途径,在学业、社会交往、心理素质、文化身份认同和职业技能等方面获得全面发展。少数民族孩子在没有听力障碍的情况下能通过口耳相传来学习两种有声语言,而聋孩子在没有视觉障碍的情况下能自然而然地观察和掌握手语。听觉障碍使聋童学习和理解有声语言的途径不同于健听儿童,多以视觉感知为主,主要依靠视觉语言(手语)和文字符号来学习有声语言和获取更多的信息。例如一些聋孩子通常在识字、阅读时需要凭借自然手语交流和其他措施来理解汉语词句的意思,然后在理解词句意思的基础上学习开口说话和看口型来与人交流。如果聋学生在课堂之外没有多少机会阅读书报、网络文字信息和电视字幕,没有充分的机会与人用汉语笔谈或口头交流,就和学外语一样缺乏语言环境,难以巩固和提高课堂所学的汉语知识和技能。

值得注意的是,1953年荷兰的语言学家Bernard Tervoort提出聋校的教师应该学习和理解聋学生自己的语言(即自然手语),才有可能教聋学生掌握好一种有声语言;也就是说,聋校的老师想要教聋学生一种有声语言,就必须先掌握好聋学生使用的自然手语。如果教师不能理解学生的自然手语,师生之间就无法通畅自如地沟通交流,也就无法有效地进行教育教学活动。

2 开展双语聋教育的国际背景

回顾世界聋人教育发展的曲折历程,从交流方式和教学媒介看,经历了两度“手口之争”。聋校教育创办早期的代表人物分别是法国的莱佩(手语派)和德国的海尼克(口语派),而在19世纪末的代表人物分别是美国的爱德华·加劳德特(即加劳德特大学的首任校长,支持使用手语)和亚历山大·贝尔(即电话发明人,也是口语语训教师)。在1970年后出现手势代码系统(即按照英语词法和词序打手势)和“综合交流法”(通常是同时说话和打手势),提倡综合使用各种交流手段,其中包括手语和用手指连拼词语。接着1982年丹麦和瑞典率先开展双语教育实验,把自然手语当作一门语言来供幼

小聋童学习和使用。这些双语教育实验项目绝大多数是团队合作,以学生为中心,教师、家长、助教、学校行政领导、大学教授和手语研究人员参与合作,进行教学和研究。其中有一半或多半是由聋人来担任领导和其他重要的角色^[3]。各个双语教育项目和双语聋校都有个团队,共同探讨聋学生获得自然手语和学习第二语言的规律和特征。他们还经常探讨双语教学法和教学评价问题,以科研带动教学。课堂是自然的教育实验室,他们经常在教学第一线观摩和实验,仔细搜集证据加以分析和总结。不同团队之间还共享资源和积极合作。

从教育安置的角度看聋教的历史变迁,最早是聋学生集中在聋校上学,往往是寄宿制学校,离家比较远;后来20世纪下半叶聋学生才可以就近与健听同伴一起上学,接受政府给予的各种援助,如各类助听设备、手语翻译、记笔记或电脑速录服务,便于他们学习和参加考试。使用手语和手语译员服务也被列为聋学生在普通学校享受融合教育的无障碍条件之一。

从课程角度来看,过去聋校单独为聋学生开设的课程,程度低于普通学校。在美国和欧洲的聋教育发展过程中几次出现过“聋学生学业失败”和“聋教育失败”之类的调研报告(如美国1965年Babbidge报告和英国1979年Conrad调研报告),主要数据是那个时代大多数聋生在聋校接受强调口语的单一语言教育,耳聋毕业生(大约18岁)的平均阅读和写作水平相当于普通小学四年级水平。这些国家的聋教育系统总是不断地变革,尝试新的策略和技术。教育立法改革后,聋学生不论在聋校还是在普通学校,都能学习与他们同龄的健听学生所学的课程参加学区或国家统一考试(有的考试为残疾学生提供适应性调节和无障碍措施,确保他们平等参与的权利),还都有机会学习手语和聋人文化,接触聋人榜样和其他聋同伴。在美国各州和欧洲一些国家面向全体学生的课程标准和考试设计都考虑到残疾学生的情况和需要,特殊学校也就能采纳国家课程标准和考试题库。

双语聋教育作为一种社会文化意义上的育人理念,出现在1960年美国的手语语言学创立和1970年“综合交流法”推行之后。根据资料报告,最先由丹麦和瑞典开始双语实验班,把自然手语作为聋童的第一语言来使用,接着法国、芬兰、挪威、英国、荷兰和美国等国家也相继开展双语教学实验。有些欧美学校还将双语教育理念纳入学校办学指导思

想,制定相关的语言政策,提供双语资源和措施,成为双语学校。双语聋教育办学理念是要给聋孩子机会,自然地获得一种自然语言(即本国手语)。自然手语是他们能够轻而易举、毫不费力地理解和掌握的第一种语言,并不需要机械练习和死记硬背,就能用来愉快地交流,畅所欲言,实现真正地交流^[4]。

Britta Hansen指出丹麦于1982年开办的第一个双语实验班最初是由家长发起的^[5]。那个班有9个孩子(其中7个聋和2个重听孩子),大约5-6岁。他们的家长早在孩子2-3岁期间通过一家诊所而聚集在一起,其中一对夫妻是聋人且会丹麦手语,还有一对健听夫妻因家有聋父母,丹麦手语也比较熟练。当时丹麦手语还没有在聋校普及,学校当时用的是手势丹麦语(即按照丹麦语规则去打手语,不是自然手语)。这些孩子的父母联合声明:要求聋校采用丹麦手语教学,丹麦手语(自然手语)是他们孩子的第一语言,丹麦语是他们孩子的第二语言;还要求学校在教育聋童的过程中把这两种语言摆在同等重要的位置上;并且要求使聋孩子学习与同龄健听孩子一样的课程^[5]。这些家长非常勇敢,为孩子的健康成长而积极进言献策。那所聋校完全接受了他们的要求,还安排了4位教师,进行长期双语教育实验。这四位老师都熟悉聋人生活,其中一位教师本身是聋人,三位听人教师已经在聋校工作很多年,里面有一位健听教师和聋人结婚。他们理解并赞同双语聋教育理念,坚持用丹麦手语(自然手语)上课,打手语比较熟练。实验班里的9个孩子,起初只有2个孩子会丹麦手语,其他7个不熟悉丹麦手语。教师把丹麦手语和丹麦语分开使用,孩子经常观察和交流互动,从而了解两种语言不同的交际功能和具体用法,还通过讲故事和会话交谈来学习和巩固语言。他们的父母坚持学习手语;他们还自己组织课余活动,带孩子一起出去玩。自1987年起,所有的丹麦聋校都采用丹麦手语和丹麦语双语教育^[6](详细内容可参阅《双语聋教育在丹麦》吴安安译)。

Christian Deck介绍法国在1984年开办了两个双语实验班,后来经家长要求增加了班级^[7]。她总结其中的经验:父母的选择和参与是成功的关键因素;手语作为聋童的第一语言,法语作为第二语言的双语教育,要早开始就不会落后;由聋人教师挑大梁,担负主要责任(如主持班务);用手语作为教学语言,各科教学使用手语;双向的互动式交流是

学习与发展的基础,要让学生主动地全面地参与学习活动;教师需要培训,通过研讨了解双语教学法和聋学生的学习心理特征。

双语聋教育的产生不仅包括语言学家、聋人、家长参与聋教育,与聋校教师合作,还有社会学和人类学家倡导社会从语言和文化的角度来认识聋人群体。聋人有自己的语言和交往习惯、价值观、信念、传统、艺术和幽默,属于一个文化和语言群体。“聋”不是疾病,教育者和社会工作者不应当用病理学观点看待聋人,即不应当把他们看作耳聋患者或有缺陷的人,而应当用社会模式看待聋人,尊重聋人,接纳聋人的语言——手语。在传统的聋教界,听人教师占大多数,通常认为聋学生有缺陷,阅读和写作能力都很弱,听力、口头表达乃至心理状态需要被修复,却不重视学生在手语方面的长处,忽略学生容易接受手语讲解的特点;新的聋教理念和新的聋人观,认同聋人群体有自己的语言和文化特征,与主流语言使用者群体不同的是,聋人采用视觉为主的方式学习知识,尤其喜欢用手语直接与人交流,以书面语或口语为第二语言。

Stephen Nover 分析了美国聋教育语言政策发展进程,把 Ruiz 于 1984 年提出三种语言定位学说,应用到研究手语语言政策的发展轨迹上,即 (1) 把手语看作障碍 (language - as - problem), (2) 把手语看作权利 (language - as - right), (3) 把手语看作资源 (language - as - resource)^[8]。在双语聋教育实施之前,自然手语往往被误认为是低等的,难登大雅之堂,被误认为会妨碍聋孩子学习说话和书面语。经过语言学家斯多基 (Stokoe) 等人研究证实美国手语具有语言的一切要素和功能,是真实的自然语言^[9]。后来一系列跨国手语研究表明了一个国家的自然手语才是真正的手语,是这个国家真正的聋人手语。自然手语中的手势符号能够直接表达意思,直接代表事物和事件,也能够借用其他语言和符号来表示意思。手语的地位得到提升,聋童的语言权得到尊重。一些聋孩子的亲友愿意学习手语,用手语传递信息的多媒体资源和录像资料也不断丰富。上世纪七十年代美国聋校可以招聘只会一些简单手势和指拼字母的老师任教,而现在美国聋校和聋人大学招聘教师和聋教行政管理人员都要要求手语熟练程度达到中等以上,否则不能签约或晋升。

总的说来,在美国和英国这些讲英语的国家,一些聋人学校采取双语教育模式的主要证据包括:

(1) 调查结果表明,聋父母的聋孩子比健听父母的聋孩子英语学业成绩更好,这是由于聋父母抚养的聋孩子早就拥有视觉语言,在家里交流无障碍,自然获得大量知识信息和提高认知能力。

(2) 一些研究表明聋学生在看老师长期使用手口同时并用的交流方式(即以口头说为主,辅以手势)受教育,并没有在学业方面取得进步。

(3) 聋教育理念更新了,摒弃了医疗病理观,而采取了多元文化观。

(4) 双语教育模式强调聋学生的长处、能力、身份认同和自尊,使他们身为聋人也感到自豪。

3 国际上双语聋教育的现状

一些研究指出影响耳聋学生语言学习成效的因素主要有:(1) 家庭的社会经济状况,(2) 听力损失发生时间和损失程度,(3) 剩余听力的使用,(4) 学习风格。实施双语聋教育的核心不是交流方法和教育安置的问题,而是关注聋童的实际情况和成长需要,认可他们的语言权(主要是指把手语作为第一语言来自然获得和使用的权利),尽可能为每个孩子语言发展和受教育提供便利条件,落实无障碍措施,确保聋孩子和同龄的健听学生受教育的机会均等,受到同样高质量的教育。

2000 年德国的语言学家 Plaza - Pust 通过向聋校、聋协、开设手语和聋人研究的大学院校以及其他与聋教育有关的机构这四类团体发放问卷,调查研究欧洲 15 个国家在聋教育中使用手语的情况^[4]。问卷发出 112 份,回收 34 份,回收率达 30.4%。其中来自丹麦、芬兰、德国、挪威、西班牙、瑞典、瑞士、荷兰和英国的若干机构承认那里的聋校把手语作为教学语言使用,法国和意大利答卷方指出他们那里的聋校只把手语作为交流的辅助方式,在德国、希腊、冰岛、西班牙、瑞士、荷兰和英国也有一些学校把手语视为交流的辅助方式。奥地利和比利时的答卷方认为那里的聋校不采用或极少使用手语。德国、希腊、意大利、西班牙和英国的答卷方指出他们那里有一部分聋校不采用或极少使用手语。关于聋孩子接触双语的年龄,在北欧国家很早(出生后第一年)就被灌输手语,4 到 7 岁之间逐渐灌输有声语言。其他国家在孩子 3 岁开始同时灌输两种语言,有的更晚,到 6 岁才开始接触有声语言。问卷列出开展双语双文化教育项目的五种主要障碍供答卷方选择,结果多数认为“口语至上”占主导地位是最主要的障碍(50%),其次是“聋孩子的父母缺乏信

息”和“缺乏经济和人力资源”(大约45%)。另外选择两个因素“等待手语被承认为正式语言”和“对双语教育存在偏见”则比较少(30%)^[4]。谈及双语教育的益处,绝大多数答卷者同意聋童“在关键期获得语言输入十分便利”和有助于“增强认知能力发展”,略多于半数的答卷者同意双语教育有助于“提高聋童主流语(包括口头和书面形式)的语言能力”。

除了欧洲和北美洲,澳洲、非洲、南美洲和亚洲许多国家也相继开始了双语聋教育实验项目。双语教育在聋教育中的应用,呈现出多元化格局和灵活变通的模式。双语项目开始是学校里的一个实验班,后来增加了一些实验班。有的学校在全校范围采纳双语语言政策,变成双语学校;而有的学校维持一部分双语班,整体上仍是综合交流模式,还有利用手语译员的教育方式。不过,仍然有一部分传统的“口语至上”学校在原则上不接受手语,上课不用手语。由于手语和有声语言是两种不同语言,他们输入信息和输出信息的渠道都不同,在聋教育和聋人生活中两种语言有时必须分开使用,即根据话题、谈话对象、时间和场合而选择其中之一来用,就是说根据实际情况和交际需要而分开交替使用。两种语言有时能同步使用,出现一些跨语言接触现象,例如双语语码混合穿插使用的现象。也有两种语言并立使用的情况,即同样的话语内容分别用两种语言讲出来,等于讲了两遍同样的信息。Bailes和Tompkins解释美国手语和英语在教学中建立联系的5种方式:(1)主动的学习策略,跟聋成人或聋人教师学,(2)显示和比较美国手语和英语书面语的特征,(3)利用以英语为基础语素的手势系统(也称手势英语),(4)使用美国手语的英文注释(Glossing),(5)利用音素手势提示系统(cued speech)^[2]。手语和有声语言之间存在各种层次和多种形式的语言联系现象,例如语码混合和语码转换现象普遍存在于双语者交际使用中,已被社会语言学界关注,用于进行研究的语言现象和第二语言学习现象。

Strong调查和综合评述了北美洲9所聋校和中心(其中有美国加州,印地安那州,马萨诸塞州,科罗拉多州,德克萨斯州,马里兰州,纽约州和亚利桑那州的州立聋校)的双语双文化项目,侧重介绍他们的教育指导思想、入学标准、学生人数和来源、教师数量和组成、与学校里其他项目的关系、课程设置、英语的呈现方式、美国手语的使用情况、口头语

的使用,以及相关的教科研活动^[10]。九个双语项目发展程度不同,都有明确的指导思想和语言政策,其中强调了学生有权利在无障碍环境里学习。在那里,人们都熟练地使用美国手语,而且每个人交谈时都自觉地打手语。他们有专人负责双语项目,也非常重视家长的参与,积极与家长沟通合作。学生的美国手语语言技能发展得到重视,学校和大学还不断地研发手语评估技术。美国手语是课堂教学主要语言,英语课采用第二语言教学法。课程设置已经成形,含有聋人文化内容和美国手语语言文学艺术表现形式等。有的学校采取教学与科研结合的行动研究法,即项目组的教师同时还兼任科研任务,用科研方法加强分析和反思来不断尝试和改进教学。Strong还指出这些项目开展和维持有两大难关:(1)难以得到社会上所有的人都支持和赞同,因此必须小心谨慎地实施和研究;(2)很难找到不仅手语熟练而且教学业务合格的双语教师,这无疑是项目发展的绊脚石。另外采取合作教学方式(如聋听双师同堂或轮流上课),需要更多的老师承担双语教学任务^[10]。

教师的语言态度和双语教学技能是学校双语教育发展的关键^[4]。美国的新墨西哥州聋校1997年获得联邦教育署的资助,牵头搞双语教师在职培训(隶属远程教育学校项目)为期五年,共有5所聋校参与。Nover和Andrews介绍了这个教师在职培训项目构成和进度,共4级课程^[3]。教师采取远程学习与集中培训相结合的方式,阅读讨论并结合自己的教学实践不断反思和写出收获体会。值得一提的是,该课程布置的作业密切联系教学实践,体现出很强的应用性。同样的课程被几所大学的聋人教育硕士专业采纳,加劳德特大学还设置了双语聋教育硕士学位项目。这个项目入学申请者的美国手语要达到相当熟练的程度。该项目的学生如果手语达不到指定的熟练程度,就不能获得去聋校实习的资格。

4 双语聋教育的发展趋势

目前在欧洲和美国植入人工耳蜗的聋孩子数量越来越多。一些医务人员专注于听力康复,主张多听多说,并不提倡使用手语。他们曾建议只在听与说训练效果不明显之后,再让孩子接触手语。他们知道手语是语言,但是过度专注于听力修复,会忽略孩子的早期语言发展。挪威学者Patirrick Kermit在2009年3月2日在笔者所在大学讲演中提到,听

力并非语言,拥有接近正常的听力,只是打开了接触有声语言的一条渠道,有效的听力不是获得语言的唯一条件。他认为,“语前聋”的孩子即使接受了人工耳蜗手术,仍然需要手语和视觉援助来获取信息和明白话语的意思,手语有助于聋童有声语言的学习与发展社会交往能力,而且早开始这种包括手语在内的双语教育要比在口语教育失败以后改用(或增加)手语要安全得多,避免孩子错过语言发展关键期,减少语言和身心发展过程中的挫折和损失。一个人不会因为多掌握一门语言而受伤和痛苦,但常常会因为多掌握一种语言而懊悔。只会一种语言,不能满足交际需要,这才是聋人与听人之间、中国人和外国人之间存在语言交流障碍的主要原因,这也是需要翻译服务的原因之一。

双语聋教育的理念和教学模式从国际范围来看还不普遍,而且还处在不断发展变化之中。一方面,人工耳蜗设备和医疗技术不断改进,给聋孩子的家长和公众一些幻想,他们倾向于修复听力,选择冒险,却忽略了一些“语前聋”孩子的语言获得和身心全面发展;这些孩子植入人工耳蜗以后,还需要特殊的教育和训练,需要社会和心理发展方面的援助。这些都扩充了聋教育的服务范围和措施,家长需要获得全面的信息和指导。另一方面,聋人群体在语言规划和语言政策(包括学校等地使用手语的规定,标准化和语料库工作)起草和执行过程中参与程度空前提高,有的聋人还踏上领导岗位,担任重要角色。根据世界聋人联盟会发布的资料,世界上已有120多个国家(包括中国)的手语得到公认并出现在该国家的法律和教育政策文书上。手语是聋童的第一语言和重要的教育资源,应该在教学和社会交往中充分利用。

江苏省四所聋校的中挪SigAm双语聋教育项目在五年实验结题大会上得到《双语聋教育在丹麦》一书的作者Wendy Lewis本人的高度评价,她说江苏这五年实验项目比丹麦最初十年实验项目做的还要好,取得的成果更多。这些实验也同样表明,各国聋童在双语下成长比较快乐,学习积极性高,课堂交流参与程度高,而且能够与家里人和其他人用手语和笔谈交流。这些实验班的学生到九年级毕业时在双语语言理解能力和表达能力、学业成绩和社会交往能力上能达到什么程度是我们拭目以待的。

参考文献

- 1 Callaway A. Deaf children in China. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2000. 258 - 265
- 2 Bails C, Tompkins L. Bilingual education and the deaf child. In F. King, (ed.). Introduction to education of the deaf: the deaf perspective. Hillsboro, OR: Butte Publications, 2001. 136 - 165
- 3 Nover S, Andrews J A. Critical pedagogy in deaf education: bilingual methodology and staff development. USDLIC Star Schools project report No. 2. New Mexico School for the Deaf. 1999
- 4 Plaza - Pust C. The path toward bilingualism: problems and perspectives with regard to the inclusion of sign language in deaf education. In to the lexicon and beyond: sociolinguistics in European Deaf Communities, Van Herreweghe M, Vermeerbergen M (eds.). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2004. 141 - 170
- 5 Hansen B. Sign language and bilingualism: a focus on an experimental approach to the teaching of deaf children in Denmark. In Sign and School, Kyle J (ed.). Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1987. 81 - 88
- 6 Hasen B. Trends in the progress toward bilingual education for deaf children in Denmark. In the deaf way: perspectives from the international conference on deaf culture, C. Ering, et al. (eds.). Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994. 605 - 614
- 7 Deck C. Bilingual education for deaf children in France. In Sign and School, J. Kyle, (ed.). Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, 1987. 198 - 205
- 8 Nover S. Politics and language: American sign language and English in deaf education. In Socio-linguistics in Deaf Communities. C. Lucas (ed.). Washington, DC: Gallaudet University Press, 1995. 109 - 163
- 9 Stokoe W C. Sign language structure. An outline of the visual communication system of the American deaf. Studies in Linguistics. Occasional Papers 8. Buffalo, N. Y.: University of Buffalo, 1960
- 10 Strong M. A review of bilingual/bicultural programs for deaf children in North American. American Annals of the Deaf, 2000, 140(2): 84 - 94

The Development of Deaf Bilingual Education in International Contexts

YANG Junhui

(University of Central Lancashire, Preston, PR1 2HE, United Kingdom)

Abstract This paper reviews the linguistic and cultural contexts of deaf bilingual education in Europe and America, such as, early bilingual experimental classes in Denmark and other countries, bilingual schools and staff development programs in the United States. The central characteristics of deaf bilingual education are summarised by linguists involved in joint deaf education fieldwork, their work with the local deaf community, deaf people involved in leadership and educational positions and their support of natural sign language as an early educational resource.

Key words deaf bilingual education prelingually deaf children natural sign language

(责任编辑:叶立言)