特殊教育季刊　民100年3月　第118期　第62-69頁

就讀普通學校聽障學生的自我認同

張淑品
臺北市立啟聰學校巡迴輔導教師

摘　要

根據Erikson心理社會發展理論，解決自我認同的危機感(ego identity crisis)是13-18歲青年的主要發展任務。對就讀普通學校聽障學生而言，他們自我認同的發展在聽人文化及聾人文化的衝擊下，又比一般學生更複雜。本文經由彙整相關文獻以了解就讀普通學校聽障學生自我認同取向、自我認同發展的歷程及影響因素；並提出增加聽障生及其父母對聾文化及手語的認識及接觸機會，以及聾社區提倡者能提升聾文化包容性等建議。

關鍵詞：聾、聽障、自我認同

Self-Identity of Students with Hearing Impairment Educated in Regular Schools

Shu-Pin Chang
Itinerant Teacher,
Taipei Municipal School for the Hearing-Impaired

Abstract

According to Erikson's psychological social development theory, it is the 13-18 years-old youth's main developmental task to solve the ego identity crisis. For the deaf or hard of hearing students educated in regular schools, their development of self-identity under the impacts of hearing culture and deaf culture is more complicated than hearing peers. In this paper the author reviewed researches on deaf identity and discussed under three topics: the aspects of deaf identity, the stages of deaf identity development, and factors affecting deaf identity. It is suggested that more chances should be provided to deaf or hard of hearing students and their parents to understand the deaf culture and sign language; moreover, the deaf community promoters could improve the pluralism of deaf culture.

Keywords: deaf, hard of hearing, self-identity

壹、前言

根據Erikson心理社會發展理論，解決自我認同的危機感(ego identity crisis)是13-18歲青年的主要發展任務，而自我認同就是自我了解與自我追尋的歷程。順利發展個人認同有助發展成一個自我悅納的成熟個人，如果個人無法依照自己的條件去找到自己的定位，就會產生角色混淆的現象(confusion)，亦即迷失個人方向，所作所為與自己應有的角色不符合，最後可能會有退縮，甚或出現異常行為（張春興，1993）。

對聽障學生而言，他們自我認同的發展又比一般學生更複雜。根據筆者教學經驗發現，就讀啟聰學校的學生，因為同儕都是聽障者，彼此溝通無礙，且周遭不乏優秀聽障楷模，因而自然體認個人聽力的特殊情況，發展自尊感，形成對聾社群的自我認同。在國內文獻也看到曾經就讀啟聰學校的聽障生做出類似的自我陳述，他提到在啟聰學校「有跟我一樣是聽障的小朋友，我們在一起很快樂啊，就好像是同一世界」（張稚鑫，2004，p. 69）。至於在普通學校就讀的聽障學生，通常會經歷矛盾期，不知自己該歸屬聽人或聾人群體，若將自己歸屬聽人群體，即使能以口語與他人溝通，但因聽覺缺損，仍會顯現一些與聽人不同狀況；若將自己歸屬於聾人群體，則因不會手語，仍會受到聾人群體的排擠，甚或不習慣聾人某些形式作風或價值觀。在文獻上也有同樣發現，例如：Glickman (1986)指出在普通班的聽障學生發現有手語及聾文化存在時，會產生內在衝突，需澄清自己是歸屬於聾人或聽人（引自Lang & Stinson, 1994）。Sharon (1997)訪談八位美國本地的聾人，發現他們仍傾向徘徊在聽人文化及聾文化之間，並非保留或認同二者之一。張稚鑫（2004）訪談的14位國小到國中有一半以上時間在普通學校就讀的聽障大學生，發現他們在普通學校就讀後沒多久幾乎都會察覺到與其他同學的「差別性」，而有「格格不入」、變得「很安靜」、「我是一個怪物」感覺；同時也在認識其他聽障者後，開始產生初步認同聽障群體的「同一性」，但是在深入了解聽障群體的差異後，反而會產生認同上的困惑，亦即雖發現與聽人群體不同，但也無法完全融入聾人群體中。

因此，在早期回歸主流及近期融合理念下，大部分聽障學生就讀普通學校，且目前聾文化概念已日漸在臺灣成形，手語在教育上定位也日漸受肯定，在普通學校就讀之聽障學生在同時面對聽人文化及聾文化衝擊下，他們是如何看待自己的呢？以下將整理相關文獻，探討聽障者自我認同發展取向，自我認同發展歷程及其影響因素。

貳、聾人／聽障者自我認同取向

通常聾社群與教育工作者對聾人／聽障者的認同是採取不同觀點，聾社群較重視聾人群體認同，亦即從聾人文化觀點，認為「聾」不應被視為一種缺陷或障礙，而應被視為使用不同語言（手語）的少數族群（Padden & Humphries, 1988；引自Bagga-Gupta, 2002）。而教育工作者則較偏向從醫療缺陷及聽人文化觀點，以「聽障」指稱這群因聽力損失導致在普通教育環境中學習有困難而需要特殊教育協助的學生，也因而較強調聽障者對聽人群體的認同。

在聾文化及主流聽人文化交互影響下，聾人／聽障者的認同，可分成三個層次：語言認同、個人認同及社會認同(Kannapell, 1994)。所謂「語言認同」即是家中經常使用的語言，例如：主流社會所使用的語言（如：英文、中文）、手語（如：美國手語、臺灣手語）、二者並用（如：英文與美國手語、中文與臺灣手語）。「個人認同」即是個人如何看待自己，例如：聾人(deaf)、重聽(hard of hearing)、使用口語溝通者(oralist)、聽障者(hearing impaired)、後天失聰者(deafened)。「社會認同」即是個人對一個群體的歸屬感及該團體對其接納度，例

如：聾人(Deaf people)、介於聾人與聽人之間(Mixed, Deaf and Hearing)、聽人(Hearing people)。

聾人／聽障者的自我認同也在這三者交互影響下，形成以下幾個不同的取向：

一、口語聾人(deaf)

將個人定位為聾人，但未使用手語而仰賴口語溝通（說話及讀唇），會積極參與爭取身障者權益之運動。例如：在Skelton和Valentine (2003)研究中，訪談20位16-25歲英國聾人中，有人較認同並將自我歸屬於使用口語的聾人，亦即雖能融入聽人社會並認同聽人文化，但認為自己要融入聽人社會時仍需要一些特別協助。

二、口語聽障者

使用口語，歸屬聽人群體，將自己定位一個聽障者，強調自己在聽覺上的障礙，Chang (2002)曾訪談二位在普通教育情境下求學的聽障者，二位皆已成人，其中一位認同聽人文化，但她認為自己是一個使用口語聽障者，因她覺得雖然她會口語，但希望別人能注意到她仍有聽覺上的障礙，仍有溝通上的困難。例如：「比如和一群人聊天，或是在上課，開會時的情形，那對我來說很困難」(Chang, 2002, p. 5)。

三、手語聾人(Deaf)

認同自己是一個聾人且歸屬於聾人群體也被聾人所接納者，使用手語為主要溝通方式，承認聾人有聽力上的障礙，但是強調是因大部分聽人社會大眾的態度、做法及整個大環境，都缺乏對聾人的了解及缺乏與聾人溝通的能力而造成的，同時致力於推動手語成為官方語言之一。和口語聾人最大的不同是，他們認為聾人並不應被視為有身體缺陷的殘障者(bodily impairments/disabled)，而應被視為使用不同語言的少數族群(a linguistic minority)，就像臺灣少數族群，例如客家族群及原住民族群一樣，聾人有其獨特的語言—手語，及因聾人聚集而發展的獨特文化內涵—聾文化。在美國甚至有些社區因聾人占大多數，而自然發展成聾社區，例如：Martha's Vineyard, Massachusetts (Groce, 1985，引自Kannapell, 1994)。在Skelton和Valentine (2003)研究中，受訪者中有人以能成為聾人及聾社區一員感到自豪，並認為能使用手語的地方，才是一個能發展自尊，建立自信及自我價值的地方。

四、會口語也會手語的聾人

將自己定位是一個聾人，會流利使用口語及手語，認同聽人文化，也在聾人群體中找到歸屬。例如：Chang (2002)訪談二位聽障者中，另一位表達自己優游於聽人文化及聾人文化間，她認為自己是一個會口語也會手語的聾人。在Skelton和Valentine (2003)研究中，也有人雖以身為聾人為榮，但也體認到使用口語融入聽人文化對其在職場發展上的重要性。

五、不歸屬任何一個群體

缺乏足夠語言能力融入聽人群體及聾人群體，無法認同及融入聽人文化外，也無法在聾人文化中找到歸屬感。例如：在Skelton和Valentine (2003)研究中，有一位訪談者因為可以使用口語溝通而拒絕學習手語，同時認為聾人聚會很無聊，沒有他感興趣的，雖然，他極力想打進聽人群體中，但總是覺得有隔閡，無法完全融入。張稚鑫（2004）所訪談個案中也有類似情況。

可見，聽障者認同是一個非常複雜概念，並不是只是單純將自我視為一個使用手語的聾人（認同聾文化）或使用口語的聽障者（認同聽人文化），也有的除了以身為聾人為榮外，也能或盡力融入聽人群體；但也有另一群聽障者既無法在聽人群體中找到歸屬感，也無法認同聾文化。為何會產生如此不同的取向，以下將從認同發展歷程及影響因素試著來尋求解答。

參、聾人／聽障者自我認同發展的歷程

Carty (1994)以澳洲聾人為對象，應用焦點訪談方式，歸納出聾人／聽障者認同發展會經歷六個階段。以下將以Carty所提出的架構，並輔以Chang (2002)訪問二位聽障者的陳述，說明聾人／聽障者自我認同發展的歷程。

一、混淆困惑期(confusion)

主要起源於察覺自己與其他家人的不同。而有聽父母的聽障者比聾父母的聽障者更有可能經歷這種角色混淆困惑，但有聾父母的聽障者也會因察覺自己家人與其他親戚或鄰居、朋友不同而產生角色混淆困惑現象。

Chang (2002)訪談二位聽障者，其中L是先天聽障者，雙耳裸耳聽力損失90分貝以上，家族中未有其他親人是聽障者。L從有記憶以來，就從與家人及同學的互動中察覺到自己與其他人的不同，「我覺得我爸和我媽對我和對我哥，講話方式是不一樣的」、「我那時候（小學）助聽器是戴口袋型的，很明顯，小朋友都會來問我說這是什麼呀!」(Chang, 2002, p. 4)。但是，L並未因此產生如Carty所謂的角色混淆困惑現象，她說：「我認識自己，知道自己聽不到，是一個聽障者」(Chang, 2002, p. 4)。

F則是在三歲發高燒後失聰，雙耳裸耳聽力損失100分貝以上，家族中除弟弟也是因發高燒而失聰外，未有其他親人是聽障者。F五歲時發現自己和弟弟與其他家人、鄰居的不同，且心理開始產生疑惑，「我看到大家跟別人說話都是口語的，可是跟我們兩個講話要用比手劃腳的方式來跟我們溝通，我們覺得自己很奇怪」(Chang, 2002, p. 5)。

二、挫折或憤怒或自責期 (frustration/anger/blame)

來自不被週遭環境（人、事、物）所接納或了解，而產生挫折、憤怒、自責的情緒。聽障者可能將這些情緒內在化，形成討厭自己的想法或表現暴躁易怒情緒或不合作行為。

L在與家人及同學溝通過程中感到挫折，「我哥和我同時在現場的話，她（媽媽）會把那些話對我哥講，她很少對我講。所以我會感覺到家裡面發生什麼事，都是講給別人聽，而不是講給我聽的」、「我小學說話好像並不是那麼清楚，因為我國小畢業紀念冊，就有同學她什麼都不寫，她說：『請妳以後國語發音標準一點，要不然大家都不知道妳在講什麼。』」、「別人笑我的時候，我會很退縮，因此我害怕公開上台說話」(Chang, 2002, p. 4)。

F則是學校教育環境無法符合她的需求，課業遭遇極大挫折與困難，「(小學時）我看得到的就學得很快，看不到的就不知道是什麼了，常常在那裡發呆」、「(國中時）我再怎麼努力也沒辦法了解，只能自己看參考書，不懂的問同學，同學也不知道怎麼教我，…那時我最常想：『氣死我了！如果我是正常人，我就可以勝過他們，偏偏我聽不到』」(Chang, 2002, p. 5)。同時，F國中時開始察覺現有的友誼關係無法滿足她的需求，「我們都在一起也只限於做功課方面，玩一玩，…就只是這樣而已」、「(我的)好朋友只不過是互相幫助而已，進一步能夠分享交流的都沒有」(Chang, 2002, p. 5)。

三、探索期(exploration)

在此階段聽障者會想要深入探索自我認同方向，因而藉由練習說話技巧融入聽人群體，或藉由學習手語融入聾人群體。因此，這個階段是影響聽障學生認同聾文化或聽人文化的關鍵期。若聽障學生缺乏與其他聾人、聾人歷史、聾文化接觸機會，將很難發展聾人認同。

L就讀小學時，同學、老師都是聽人，因此她藉由練習說話技巧，反抗欺負她的人，及展現自己的優勢，努力地融入聽人群

體。「我必須要克服，必須要努力想如何才能把話說得好」、「我盡量了解我在哪方面說得不好，盡量改善」、「記得我剛進來的時候，…被我們班的一個男生用棍子把頭上打了一個包包…那時候我就哭了，…老師就問我說是誰做的，然後我就很直接說是那個人幹的，…結果一堆人就被老師打了！我覺得反抗真的很重要，要不然一直沉默下去，人家會欺負妳」、「也許因為我會畫畫，班上有幾個人蠻羨慕的，對我的敵意就慢慢減輕，因為我會教他們畫畫」(Chang, 2002, p. 4)。

F國中時從與聽人同學的互動挫折中，開始思考自己是聽人還是聾人。「我開始去摸索我到底是正常人還是聽障人，我自己聽不到…大家都把我當作正常人，可是我還是也有障礙的地方」(Chang, 2002, p. 5)。高中時因感受到課業的壓力，且在聽人群體中未能感受到歸屬感，所以轉而探求聾人群體的認同。「上了高中，功課越來越難，這時候開始就出現了逃避叛逆的狀況」、「我好羨慕弟弟（就讀啟聰學校）他們同學之間都能夠互相幫助了解，我都完全沒有」、「我開始有這方面的渴求，希望有一個朋友能夠和我一起分享。所以我才想來啟聰學校」(Chang, 2002, p. 5)。

四、認同或拒絕期(identification/rejection)

在與聽人或聾人群體接觸後，會短暫認同聽人或聾人群體，之後感受到被群體認同或拒絕階段。例如：有聽父母且就讀一般學校的聽障者一旦接觸到聾人團體後，會很興奮發現一個可以歸屬的團體，並迫不及待想要融入該群體；只有那些感受到難於融入聾人群體的聽障者，會重新思考甚或拒絕認同聾人群體（Skelton & Valentine, 2003；張稚鑫，2004）。另一方面，來自聾人家庭的聽障孩子，在此階段可能會嘗試融入聽人群體，因而拒絕聾社區，然而在經歷被聽人拒絕經驗後，反而會以一個嶄新且欣賞態度來看聾社區(Skelton & Valentine, 2003)。

L剛升國中時，接觸到和她一樣使用口語的聽障者，開始對此群體產生認同感。「到國中時，發現我們班有一位和我一樣都是聽障，和他溝通沒有什麼障礙，…剛開始覺得很好啊！講話可以懂得他們的意思」(Chang, 2002, p. 4)。

F高中轉入啟聰學校後，剛開始並未如預期地感受到群體的接納，也未在她自認同樣隸屬聽障群體中找到心靈相通的好友及歸屬感，反而因不了解彼此想法及互動方式，產生一些誤會或被群體排拒的現象。「他們只要看到我跟老師用嘴巴聊天，就會說：『妳故意跟老師講話，我們不知道，也聽不懂』」、「他們排斥我，因為只有我一個人戴助聽器，我也會說話，我功課又很好」、「再加上我不會手語…（同學）會偷我的助聽器」(Chang, 2002, p. 5)。

五、矛盾、猶豫不決期(ambivalence)

在開始認同某一群體時，察覺此群體的負面刻板行為。如：發覺聾人較被動且行為很幼稚。

到了國三時，L察覺到聽障同儕的負面刻版行為「聽障生難免都會小家子氣，都會事情還沒搞清楚就亂講亂講，害了很多人，別的學校也牽扯進去。我不喜歡這樣的團體」(Chang, 2002, p. 4)。因此，轉而積極想融入聽人同學群體，但聽人同學群體又因升學壓力，讓其感受到彼此為成績而鉤心鬥角的不快，「因為國三的時候要升學考試，大家都比較自私一點，…我那時候覺得很不愉快，因為不像以前那樣可以談心」(Chang, 2002, p. 4)。

F剛轉到啟聰學校時，不習慣同學某些形式作風「我以前…都乖乖的寫作業考試，可是在這裡（啟聰學校），就不是。只知道要玩，跟人家比賽，頭腦都不會想到課業的事情』」(Chang, 2002, p. 5)。也覺得她的聽障同學「該做好學生的本分他們不做」，「考試的時候偷作弊」，「如果說發生不愉快，他們就會說，是老師不對」(Chang, 2002, p. 5)。因此，F一度想要轉學離開啟聰學校。

六、接納期(acceptance)

當已有足夠訊息及經驗確定自己所屬群體時，就會接納自己個人及社會認同的取向，進而產生自尊，發展成熟穩定人際關係，適應社會。

L到高中時確認自己是歸屬於聽人群體。「後來到高中時候才碰到那樣（有歸屬感）的群體。」「我覺得高中時我的人際關係很活躍，不只國中部的我認識、高中部的學姊我認識，商科部的我也認識」(Chang, 2002, p. 5)。L在大學時或出社會以後，雖也因參加活動的關係認識許多手語的聾人，也積極學習手語，但她還是覺得和聽人的想法比較接近，用口語交談比較方便。「和我有心靈深處交談者都是聽人，聾人之間大多都是表面上的打哈哈，沒有辦法再深入」(Chang, 2002, p. 5)。

F後來察覺原來自己一直沒有用心去融入聽障同學群體，因此積極學手語，主動和班上同學用手語溝通，化解因溝通障礙所引起的誤解，慢慢因彼此溝通越來越無礙，而被同學所接納。「我只有尊重他們，才會跟他們處得很好…我就開始學手語。因為他們說不會手語，別想跟我們談朋友」、「我就是跟他們溝通，他們才知道我不是瞧不起他們，我是真的很想跟他們做好朋友。結果他們就開始放下身段，接受我」(Chang, 2002, p. 6)。高三時，參與聾人協會手語之家的活動，才較深入認識聾社群並接觸聾文化，也開始覺得自己是歸屬於聾人群體。「（我）還是屬於聾人的，只不過我會說話而已，生活方面我還是跟他們差不多」(Chang, 2002, p. 6)。

由以上陳述及分析得知，Chang (2002)訪談的二位聽障者探索自我認同的歷程與Carty (1994)架構大致相同。只不過L雖從有記憶以來即感受與周遭家人及同學的不同，但並未經歷如Carty所謂的「混淆困惑期」。可能與L從小就在指導聽障幼兒聽能說話的私人機構中，和其他聽障幼兒有接觸互動的經驗有關。在Skelton和Valentine (2003)訪談的20位16-25歲聾人／聽障者中，也發現相似結果，其中一位受訪者Sean（23歲）也是一位先天重度聽障者，當被問到是否記得何時察覺自己聽不到而其他人聽得到時，他說：「不，我不記得，我覺得成為一個聾人(Deaf)是很正常的，他們是聽人，我是聾人(Deaf)」(Skelton & Valentine, 2003, p. 461)。

因此，若以Carty (1994)架構及二位聽障者的經驗陳述，可以發現聽障者的自我認同是一個連續發展且會不斷變動的歷程，而聽障者自我認同的取向即是在個人與環境不斷互動中所產生的結果。

肆、影響自我認同因素

一、聽損程度及時機

先天重度聽障者通常比那些聽力損失程度較輕且戴助聽器的聽障者或後天失聰的聽障者，較容易接納自己是一個聽障者。例如：Sophie（17歲）被問到當時五歲突然聽不到聲音時的感受，她說：「我實在很驚訝，我不想要成為一個聽障者」(Skelton & Valentine, 2003, p. 461)，但是現在她雖然仍寧願自己聽得到，但已能坦然接受自己是一個聽障者。還有一些聽力損失程度較輕且戴助聽器的聽障者，無法接受手語，無法融入聾社區，例如：Karl（22歲），他形容自己是「部分聾(half deaf)」，而他形容其他的使用手語聽障同儕則是「全聾(full deaf)」(Skelton & Valentine, 2003)。

二、父母的聽力狀況及態度

有聾父母的聽障孩子比有聽父母的聽障孩子較有機會和聾成人及聾文化接觸，自然比較容易接納自己聽力狀況。因此，有幾篇研究指出聽障學生會產生自我認同矛盾情結(ambivalent)可能與從家庭或主要照顧者得到對聾社區及聾文化等不當評論或訊息有關（Benderly, 1980; Erting, 1982；Washabaugh, 1981；引自Stone & Stirling, 1994）。Stone和Stirling (1994)訪談43位7-15歲的聽障學生，研究發現有聽父母的聽障孩子(29%)對自我

認同不確定性高於有聾父母的聽障孩子(9%)，同時有聽父母的聽障孩子(56%)對自我認同滿意度也低於有聾父母的聽障孩子(86%)。因為聽父母的聽障孩子都較希望自己的聽力會因未來科技輔具或醫學進步，能讓自己和其他家人一樣聽到更多聲音；而有聾父母的聽障孩子則較能接受現狀，甚至有可能會喪失某些聽力的心理準備。

三、接觸手語及聾文化的機會

Carty (1994)經由和一群澳洲聾人討論結果發現若聽障學生缺乏與其他聾人、聾人歷史、聾文化接觸機會，將很難發展聾人認同。而Skelton和Valentine (2003)發現學習手語，接觸聾文化，是聽障者發展認同的關鍵因素。例如：Bernice（21歲）來自聽人家庭，進入一般學校就讀，一直無法融入聽人群體，後來因為有機會學習手語接觸到聾文化後才找到自己的歸屬，她形容手語非常清楚明確，透過手語能獲得更完整明確訊息，同時在聾人群體也感覺完全被接納的自在(Skelton & Valentine, 2003)。

Nikolaraizi和Hadjikakou (2006)在訪談22位22-47歲聽障者以了解其自我認同取向及歷程，也發現能發展雙文化者，亦即能認同聽人文化，也在聾人群體中找到歸屬感者的特點是，在普通學校內能用口語和聽人有良好互動，也有機會在校外碰到聾人模範並學習手語。

四、聾文化的包容性

由於聾文化的主要特徵就是手語（邢敏華，1994；Erting, 1994），但是手語對某些盲聾者仍有些困難存在，這也是推動聾文化者應考量的一個課題。另外，由於聾人群體是不管在數量及分布地域上都較受限的小團體，因此對某些無法融入當地有限聾人團體的聽障者而言，並無法在這樣的團體中找到完全的歸屬感，例如：無年齡層相近的成員、宗教信仰差異、同性戀者(Skelton & Valentine, 2003)。

五、身處的環境

Skelton和Valentine (2003)發現聽障者認同是有變動性的(fluidity of identity)，會隨著身處環境不同而改變，例如：參與當地聾人聚會，大家使用手語交談，感覺自在，此時自我認同為聾人群體一員。當在工作場合中，必須使用口語和他人溝通，此時同事會將之定位為聽障者。

從上述影響因素看來，除聽損程度及時機外，父母對手語及聾文化的態度，以及接觸手語及聾文化的機會及環境，是影響聽障學生發展自我認同的關鍵因素。尤其對就讀普通班的聽障學生來說，除能用口語和一般聽力同儕有良好互動，若有機會接觸聾人模範及學習手語，較容易發展出雙文化認同(Nikolaraizi & Hadjikakou, 2006)。

伍、結論與建議

由以上探討得知，雖然在早期回歸主流及近期融合的教育政策推動下，大部分教育工作者希望聽障學生學會口語、認同聽人文化、融入聽人社會，但是聽障生由於不同程度的聽力限制，並不是每一個人都能完全使用口語溝通；即使是一個依賴口語溝通的聽障者，也不是每一個人都能在聽人群體中找到歸屬感。而且聽障者自我認同的發展是一個連續且是在個人與環境不斷互動中所產生的結果。對教育工作者的啟示是，可以透過此架構來分析所教導聽障學生的自我認同發展階段，並搭配檢視相關影響自我認同發展因素，提供必要的協助，尤其是那些自認不歸屬任何一個群體的聽障生。

同時，從影響聽障者自我認同因素來看，聾文化及手語確實有介入聽障教育的必要。尤其，目前聾文化概念已日漸在臺灣成形，手語在教育上定位也日漸受到重視（邢敏華，2008；劉秀丹、曾進興、張勝成，2006；劉秀丹，2007，2008）。因此，建議學校可舉辦各類活動，使聽障及聽人學生皆有認識手語及聾文化的機會。如：舉辦手語

演講比賽、請成功聽障人士（包括手語及口語聾人）來校演講或表演特殊才藝、開辦手語及聾文化的課程等。另外，由於父母態度也是重要影響因素，所以學校也可辦理父母成長課程，讓他們對手語及聾文化有更多認識(Stone & Stirling, 1994)。當然，聾文化本身的包容性也是聾社區提倡者該努力的目標。

註：手語有自然手語及文法手語之分（劉秀丹、曾進興、張勝成，2006），前者為聾社群溝通時主要採用的手語，後者為主要借用自然手語的手勢，但以主流語言（如：中文、英語）的語序打出的手語。本文所指的手語，主要是指自然手語而言。

參考文獻

邢敏華（1994）：我對聽障生「最少限制環境」與「聾文化」的看法。**特教園丁**，**9**(4)，35-38。

邢敏華（2008）：聽常與聽障嬰幼兒個案學習手語七個月後其語言與整體發展之效益初探。載於中華民國特殊教育學會（編），**中華民國特殊教育學會年刊：邁向成功的融合**（303-313頁）。臺北：編者。

張春興（1993）：**現代心理學**。臺北：五南。

張稚鑫（2004）：**徘徊在「聽」與「聾」之間：回歸主流教育中聽障大學生的身分認同**。國立臺北大學社會學研究所碩士論文，未出版，臺北。

劉秀丹、曾進興、張勝成（2006）：啟聰學校學生文法手語、自然手語及書面語故事理解能力之研究。**特殊教育研究學刊**，**30**，113-133。

劉秀丹（2007）：文法手語構詞語句法特性對聾生詞義與句義理解的影響。**特殊教育研究學刊**，**32**(1)，77-92。

劉秀丹（2008）：空間性對於聾生手語句義理解的影響。**特殊教育研究學刊**，**33**(2)，71-83。

Bagga-Gupta, S. (2002). Exploration in bilingual instructional interaction: A sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction, 12*, 557-587.

Carty, B. (1994). The development of deaf identity. In C. J. Erting, R. C. Johnson, & B. D. Snider (Eds.), *The deaf way: Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 40-43). Washington, DC: Gallaudet University.

Chang, S. P. (2002). Self-identity among hearing-impaired educated in mainstreaming settings. *The 8th Asia-Pacific Congress on Deafness.* Poster Presentation, P-35, 1-8.

Erting, C. J. (1994). Introduction. In C. J. Erting, R. C. Johnson, & B. D. Snider (Eds.), *The deaf way: Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. xxiii-xxxi). Washington, DC: Gallaudet University.

Kannapell, B. (1994). The identity: An American perspective. In C. J. Erting, R. C. Johnson, & B. D. Snider (Eds.), *The deaf way: Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 44-48). Washington, DC: Gallaudet University.

Lang, H., & Stinson, M. (1994).The potential impact on Deaf students of the full inclusion movement. *Implications and complications for deaf students of full inclusion movement. Occasional Paper, 94*(2), 31-40. (ERIC: ED380917)

Nikolaraizi, M., & Hadjikakou, K. (2006). The role of educational experiences in the development of deaf identity. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*(4), 477-492.

Sharon, B. (1997). *The native American deaf experience: Culture, linguistic, and educational perspectives* (American sign language). Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma state University, America. (AAC 9717940, dissertation abstracts).

Skelton, T., & Valentine, G. (2003). 'It feels like being Deaf is normal': An exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people's identities. *The Canadian Geographer, 47*(4), 451-466.

Stone, R., & Stirling, L. O. (1994). Developing and defining an identity: Deaf children of Deaf and hearing parents. In C. J. Erting, R. C. Johnson, & B. D. Snider (Eds.), *The deaf way: Perspectives from the international conference on deaf culture* (pp. 49-54). Washington, DC: Gallaudet University.

來稿日期：2009.06.18
接受日期：2010.07.21