

弱智儿童生活与教育

张茂聪 \ 著

RUOZHI ERTONG SHENGHUO YU JIAOYU



山东教育出版社

弱智儿童生活与教育

张茂聪 著

山东教育出版社

1996年·济南

弱智儿童生活与教育

张茂聪 著

*

山东教育出版社出版发行

(济南经九路胜利大街)

山东商河印刷厂印刷

*

850毫米×1168毫米 32开 7.625印张 5插页 168千字

1996年8月第1版 1996年8月第1次印刷

印数1—2000

ISBN 7-5328-2291-5/G·2127

定价9.65元

教师出版基金理事会

顾	问	吴阶平			
名誉	理 事 长	赵志浩	宋木文	柳斌	董凤基
		吴爱英	崔惟琳	高明光	杨牧之
		宋桂植	石洪印	宋镇铃	
理	事 长	高挺先	钱海骅		
副	理 事 长	孙友海	张立升	单兆众	
		王洪信	(常务副理事长)		
秘	书 长	王洪信	(兼)		
副	秘 书 长	隋千存			
理	事	(以姓氏笔画为序)			
		马钊	马啸	王卓明	王洪信
		孙友海	孙永大	李华文	张立升
		张华纲	陈育	单兆众	钱海骅
		高挺先	隋千存	谢荣岱	

教师出版基金书稿评审委员会

(以姓氏笔画为序)

顾 问	任继愈	刘国正	季羨林	周祖谟
	潘承洞			
委 员	于 漪	王洪信	邓从豪	朱 铭
	朱德发	刘祚昌	李润泉	杨殿奎
	张恭庆	陈玉波	侯明君	袁行霈
	顾明远	顾振彪	高更生	梅良模
	崔 峦	隋千存	彭聃龄	谢荣岱
	袁锡圭	翟中和		

弱智儿童教育研究的新问题、新思路

王恩大

中国现代伟大的人民教育家陶行知先生的生活教育理论，被喻为“中国新教育的基石”、是“生活的、行动的、大众的、前进的、世界的、有历史联系的”教育理论，对我国的教育改革具有重要现实意义，对于我国特殊教育的理论与实践将产生深远的影响。

环境对于弱智儿童生活的阻力远远大于助力。弱智儿童是一个有特殊困难、在生活中需特殊帮助的群体，因而，特殊教育理论首先要确定特殊教育的目的是为特殊儿童的生活。美国的特殊教育以培养特殊儿童生活自理能力和社会适应能力为目标，教学内容具有很强的实用性，很多特殊学校设有为培养学生的独立生活能力所需要的家务劳动课和专门的起居、饮食、缝纫等教室。日本提出弱智儿童教育的终极目标是自立生活和社会生活的适应，并为此提出三个一般目标：①自身生活的确立和处理；②团体生活的参与与社会生活的理解；③经济生活和职业生活的适应。我国的特殊教育目的是什么呢？国家教委在《关于发展特殊教育若干意见》中指出：“各级各类学校应……切实加强劳动技能和职业技术教育，为特殊儿童参与社会生活，适应社会需要创造条件”。归根结底，就是要为特殊儿童的生活服务。本书作者张茂聪同志曾于1992年和1994年两次对北京、山东、

天津、安徽、江苏、辽宁等省市近百家弱智学校中千余名教师做了调查研究,其中有 94.8% 的教师认为弱智学校的课程设置应以生活教育为主。

但是,需要着重提出的是,正如生活教育理论给“生活”下的定义一样,特殊教育中的生活教育外延是很广泛的,包括“健康的生活”、“劳动的生活”、“科学的生活”、“艺术的生活”与“改造社会的生活”。因此,特殊教育中的生活教育不仅仅是培养特殊儿童的生活自理能力,还要使其在德、智、体、美、劳诸方面获得全面发展,尤其能有效地克服其自卑心理,增强自信心,真正做到“为生活的进步与提高而教育”。

教育作为一种社会现象,从它产生之时起,就与生活有着密切联系。生活需要教育,教育不能缺乏生活,这是生活即教育所蕴含的真理。它告诉我们,无论是教材、教法,还是教育的对象,都与生活有着千丝万缕的关系。

特殊儿童为了生活而受教育,不可能脱离生活,特殊教育也就不能以学科教育为中心囿于向特殊儿童传授知识的樊笼。特殊儿童生活自理能力的缺乏,社会适应能力的欠缺,及其心理上的种种缺陷,影响了他们的健康发育与成长,影响了他们的生活能力与质量,因此,凡是特殊儿童生活中所出现的问题都是特殊教育所面临的问题。特殊教育过程中在对特殊儿童进行思想品德教育、文化知识教育和身心补偿教育的同时,必须把劳动技能教育和多形式、多层次的职业技术教育放在重要地位,培养他们的生活自理能力、社会适应能力和劳动就业能力,为他们适应社会生活、适应社会需要创造条件。

每个人的生活是丰富多彩的,生活是教育的源泉。特殊教育的形式更应使其生活化。只有在生活中,特殊儿童才能与外界人和事物进行积极、丰富的接触与交往,而这些因素,正是儿

童成长的关键。瑞士著名心理学家皮亚杰认为,儿童发展的基本因素,除了机体的自然成熟外,还包括个体对物体做出的动作中的练习、习得经验(指不同于社会经验)和社会经验(指社会上的相互作用和社会传递)。因此,学校以学科为中心、以讲知识为主的班级授课模式对特殊儿童的生活、教育是难能奏效的。

教育的目的、本质决定了教育的场所,也决定了教育的方法。生活教育是实践的、能动的教育,这就决定了生活教育的方法论是教学做合一,以“做”为中心,“做是学的中心,也是教的中心”。陶行知先生还说:“我们要在做上教,在做上学……不在做上用功夫,教不成为教,学也不成为学。”

陶行知提出教学做合一的理论基础是:行是知之始、知是行之成的哲学思想,实际上是“实践第一”的唯物论。他十分重视行动,认为行动可以产生真理,可以发展真理,提倡在行动中追求真知识。特殊教育归根结底是要依赖于特殊儿童的生活,也就是要依据他们的(生活)特征去因材施教。实践是特殊教育中的一条重要原则,如在劳动技术课中学习缝纫,单靠教师在课堂上讲是不行的,主要是让他们各自坐在缝纫机前,亲自动手去试一试方有效。

特殊教育中的教学做合一,其中起主导作用的是做,要使教学真正落实在做上,要使三者在实践中统一起来,即教的东西是学生学的东西,也是他们做的东西。如在对特殊儿童讲“捉”字时,教师不能空洞地去讲解,而要让学生去体会。如可让一位学生去捉一只放在一盆盛开的牡丹花中的蝴蝶(用玻璃纸作),让他们在一连串动作中体会“捉”的含义:要轻轻地走过去,然后用手一捧,手足并用,于是形成“捉”这个字。这样可以激发学生的兴趣,调动他们的积极性,可在这一系列动作过程中,培养特殊儿童的动手能力,提高他们多种感官协调的能力。而且,只有做

到教学做合一,才能真正实现特殊儿童为了生活而受教育的目的。

《弱智儿童生活与教育》是作者在主持完成“以弱智儿童生活教育为中心的核心课程设置研究”课题的基础上,通过深入细致地研究弱智学校的课程设置、教学内容和生活教育的基本理论,结合弱智儿童的身心特点和教育规律撰写成的,这是一本系统研究弱智儿童生活与教育的专著。在这本专著中,作者首先对弱智儿童教育观的产生,弱智儿童的概念、成因、鉴定和身心特性进行了系统介绍,在此基础上重点对弱智儿童生活教育的意义、目标、内容、课程设置、原则和方法等进行了科学、系统的论述。观点明确,逻辑严密,语言流畅。

本书的理论基础是陶行知先生的生活教育理论和弱智儿童的身心特点。作者通过认真研究陶行知先生的生活教育理论,借鉴中外特殊教育先贤志士认识成果,根据弱智儿童身心特点,提出了“以弱智儿童生活教育为中心的核心课程设置理论”,认为“弱智儿童的教育,应是一种生活教育,一种经由生活,为了生活的教育”。这一见解具有独到之处,是特殊教育研究发展的新思路,有较强的学术性。

弱智儿童教育是九年义务教育的重要组成部分,研究探索弱智儿童生活教育规律,提高教育教学质量,是九年义务教育的需要。该书的出版,对于推动我国特殊教育学科建设,提高弱智儿童学校教师、家长的理论水平和认识,对于改善弱智学校教育教学实践,转变人们对弱智儿童的教育观念,都具有重要指导意义。

在我接触到的青年学者中,作者比较年轻,但很有才华,肯于钻研,理论水平与实践技能很高。愿将该书推荐给大家。

1995.12.21 于济南



作者简介

张茂聪，1968年生，祖籍青岛胶南市。1992年毕业于北京师范大学教育系特殊教育专业。现为山东省教学研究室特殊教育教研员，兼任山东省特殊教育研究专业委员会副秘书长，山东省应用教育研究中心秘书长。近年来曾在《教育研究》、《中国教育报》、《特殊教育研究》、《现代特殊教育》等刊物发表学术论文20余篇，近15万字。主编专著《怎样教育帮助听力残疾孩子》、《全国特殊教育特级教师课堂教学艺术集萃》。承担山东省“八五”教育科学研究重点课题一项。其事迹被收入《齐鲁智星》。

66163/02

目 录

第一章 绪论	(1)
一 弱智儿童教育观的产生	(1)
二 我国弱智儿童教育的发展	(8)
第二章 弱智儿童的概念、成因	(15)
一 弱智儿童的概念	(15)
二 弱智儿童的成因	(25)
三 弱智儿童的预防和治疗	(35)
第三章 弱智儿童的鉴定和教育安置	(41)
一 弱智儿童的鉴定	(41)
二 弱智儿童的分类和出现率	(70)
三 弱智儿童的教育安置型态	(78)
第四章 弱智儿童的身心特性和生活教育的意义	(82)
一 弱智儿童的身心特性	(82)
二 弱智儿童身心缺陷的矫正方法	(100)
三 弱智儿童生活教育的意义	(110)
第五章 弱智儿童生活教育目标、内容及课程设置	(114)
一 弱智儿童生活教育目标	(114)
二 弱智儿童生活教育的课程设置	(119)
三 弱智儿童生活教育的内容	(129)

四 弱智儿童基本生活习惯的教育.....	(144)
五 弱智儿童的安全与健康.....	(148)
六 弱智儿童正常的性格教育.....	(154)
第六章 弱智儿童生活教育原则和方法.....	(164)
一 弱智儿童生活教育原则.....	(164)
二 弱智儿童生活教育方法.....	(176)
第七章 弱智儿童的学习教育.....	(186)
一 弱智儿童学习教育方法的确立与发展.....	(186)
二 弱智儿童掌握知识的特点.....	(194)
三 弱智儿童学习教育的班级编制与教育方式.....	(198)
四 弱智儿童的单元学习教育.....	(208)
五 弱智儿童各年级阶段学习教育要点.....	(224)
主要参考文献.....	(228)
后 记.....	(231)

第一章 绪 论

一 弱智儿童教育观的产生

自从人类产生以来,残疾儿童的问题就已经存在了。然而,残疾儿童所经受到的待遇,也随着文明时代的进步而得到改善和提高。美国著名残疾儿童教育家柯克和葛拉赫(Kirk and Gallagher)认为对残疾儿童教育态度的变化,从历史角度可分成四个阶段,即在基督教兴起前期,是残疾儿童经受人类歧视、虐待和抛弃的阶段;在基督教扩展时期,残疾儿童处于人类的保护与怜悯阶段;在18和19世纪由于大批养护机构的产生和兴起,残疾儿童被进行隔离,实施保护主义教育;到了20世纪中期,人们开始接纳残疾儿童与让他们尽可能地回归社会接受“正常人”一样的教育,即“回归主流”教育、“一体化”教育(我国实施称“随班就读”)运动的产生与兴起阶段。当然,我们要想严格而又科学地划分残疾儿童教育发展的历史阶段,并不是一件很容易的事情。因为每一段历史的分割都很难有确定的分界线,其间仍有相当多的重叠之处。但我们发现,残疾者所受到的待遇常常是社会对其整个态度的反映,社会在态度上对残疾者的转变,也往往使残疾儿童在所接受教育补偿的设施上产生若干变革。几个世纪以来对于残疾者的待遇形态和教育观念上的变化,并非一蹴可就,而是经过几代乃至数代关心残疾儿童教育人士们不断努力的结果。历史是一面镜子,对于残疾儿童教育的过去发

展历程的了解,有助于引导和确定我们未来研究课题的方向。

弱智儿童教育成为一种现实,它较晚于盲、聋儿童的教育。世界上的第一所聋校是1770年建立的巴黎聋校,第一所盲校是1784年建立的巴黎盲校。而世界上第一所弱智学校是谢根(Edouard seguin)于1837年在巴黎建成的,距今也只有160年的历史,它的发展长期被人歧视与虐待,最后才获得保护与教育的过程。这类教育起源于法国,也发展于法国,之后逐步扩展到其他国家和地区。

在古代的西方社会,由于人们生存间的竞争和经济、人口等问题的影响,弱智儿童被视为魔鬼缠身而遭到遗弃或杀害,采取的是灭绝手段。希腊如此,罗马也如此。被称之为伟大学者的亚里士多德(Aristoteles)也称弱智儿童和盲、聋儿童皆属天生,不足以教育云云。后来基督教出现,这种残酷的态度即被慈悲与怜悯的感情所取代,各地教会陆续出现了收容和保护弱智儿童的措施。意大利的圣尼可拉斯(Saint Nicholas)曾组织一个慈善团体,制定一定计划,对弱智儿童进行了一段研究,但由于社会形态的变化和需要大量的财物、人力,这类研究最终没有得到发展和继续。

到了15和16世纪的文艺复兴与宗教革命时代,由于重视个人的社会责任,一般弱智者和精神疾病患者因为不能对自己所产生的行为负一定责任,再一次陷入社会的歧视与冷落。他们被禁止参加社会活动,不承认他们有能力为自己和社会谋幸福。尤为甚者,人们认为他们是被恶魔缠身,为驱逐恶魔、使其恢复正常,依旧采取鞭打、铁锁或更为残酷的方法,使其身心痛苦不堪,遭到极大摧残,这便是弱智儿童“鞭与锁”的时代。

16世纪中期,瑞士学者巴拉萨尔沙士(Paracelsus, 1493~1541年)致力于阿尔卑斯山区发生的一种“痴呆症”(Cretin)的

研究,认为这是人类本身出生后带来的一种疾病,应该给予特别照顾和治疗处理,首次打破了“恶魔缠身”之说。刚刚进入到 17 世纪,启蒙教育思想的兴起,促使社会经济、文化、政治等领域发生了变革,科学技术、文化、教育得到迅速发展,人道主义和空想社会主义思想以及自由、博爱思想的产生提高了个人的价值,人们开始重视经验的观察和发生的研究。其中,法国著名精神病学者皮纳尔(Pinel,1745~1826 年)主张对精神病者不应给予惩罚,他们应享有种种被看护的权利。他力主解放弱智儿童的锁链,给予更加细心的照看和教育。皮纳尔的学生伊泰尔(也译为伊达德,Itard,1775~1838 年)——一位巴黎聋哑学校的校医,深受 17 世纪末洛克教育经验论的影响,确信人类产生的精神内容完全来自于经验,对人类进步和发展的可能性始终抱乐观的信念,于 1801 年开始从事弱智儿童的教育实验。

1799 年,在法国南部阿维隆的一个大森林里发现了一个“野孩子”,有 12~13 岁。依据皮纳尔的形容,这个野孩子“是一个比家畜更为低劣的无可救药的白痴(Idiot)”。这是根据“野孩子”的感觉机能和智能状态来说的,他不属于人类所应有和达到水平,而是动物所存在具有的。然而,伊泰尔却认为在人类社会的影响下,如果按照一定次序给他以适当的教育,可以从“白痴”状态恢复到人类状态。于是,自 1801 年开始,伊泰尔便对他进行了前后长达五年之久的训练与教育实验(这正是弱智儿童教育的真正起源)。伊泰尔实施的第一期教育训练计划是在将此野孩子作为正常儿童的前提下,着重环境给予影响;第二期教育计划是在承认他先天性弱智后,将教育目标着眼于生理机能的培养,谋求感觉的发展和智能、情感的发展。但是,伊泰尔的一切努力并没能获得太大的成功,因为他只知道经验是促使精神发展所不可缺少的条件因素,忽略了“活用经验者乃精神也”的

哲理体验,其结果却没能达到预期的效果。虽然伊泰尔放弃了对野孩子的教育实验,但毕竟使其获得了若干身心方面的发展,他的教育训练实验多多少少也证实了弱智儿童教育所拥有的可能性,而且他所用的生理学教育原理,尤其是感觉的训练方法,为后来人们对弱智儿童教育产生了极大的启发作用。

在伊泰尔教育训练实验的基础上,终生研究并从事弱智儿童教育训练,首先确立弱智儿童教育目标与方法,素有“白痴之徒”(The apostle of the idiot)之称的 19 世纪法国著名医师谢根(Seguín, 1812~1880 年)则认为:弱智并不是在大脑或神经细胞组织中具有某些缺陷或异常,而是在出生前或发展初期,由于种种原因所形成的精神发育迟滞,这种迟滞状态,如果我们给予治疗和教育,是可以获得改善的;弱智者也可以具有一定程度上的社会生活能力。由于这种认识,他极力提倡生理学教学法(Physiological method),这是一套由肌肉运动——神经系统——感觉器官——一般概念——抽象思考——道德陶冶组成的有系统的教育训练方法。谢根于 1837 年正式在法国巴黎创办第一所弱智儿童学校,强调从感觉动作训练方法来加强对弱智儿童的体能康复训练。谢根的教育成果辉煌,由于他改变了“弱智不能接受教育”的观念而闻名于世。

与谢根教育研究、训练弱智儿童的同时,瑞士一位兼学医学的牧师葛更比尔(Guggerbuhl, 1816~1863 年)也在致力于弱智儿童的教育训练研究。他于 1841 年创设疗育院,收容训练弱智儿童,其教育的构想是以有规律的、有信仰的生活、清新的空气、充足的阳光作为基础,从儿童的运动与感知觉的训练开始,加强引导弱智儿童进入社会,进行生活指导、技能训练,结果有了相当大的进步,至今,他的“弱智儿童社会生活中心化”理论仍在世界各国产生着很大影响。

受谢根与葛更比尔的影响,自19世纪后半期起,法国、英国、瑞士、美国等当时的先进国家,陆续开始创办弱智儿童的收容所和学校。例如英国于1846年创办弱智儿童收容所,美国于1848年创设第一所州立弱智儿童学校,德国于1860年创立第一个为弱智儿童而设的特殊班。各国都对弱智儿童教育的发展可能性持乐观态度并积极从事这方面教育的研究。但是到了19世纪末至20世纪初,却出现了否定前述教育可能性的论说,“弱智儿童教育隔离论”由此兴起。

19世纪末期,正是生物进化论时代,优生学的思想逐渐抬头,对于犯罪与遗传关系的种种研究更加强调了犯罪者的“劣等人种说”以及弱智儿童都是有天生犯罪性的观点。例如谷达德(Godard,1866~1957年)经过长期研究认为:弱智儿童来自于遗传,最好的处理方法就是使其与人类社会完全隔离。所以到19世纪末20世纪初美国等国家都制定了“绝种”、“结婚限制”、“优生教育”等优生法规,以预防弱智儿童的出现;英国则强调建设弱智儿童聚居地,采取与一般人类隔离,达到美化社会的目的。另一方面,20世纪初发展了智能的测验方法,而这种智能测验的教育研究,重视智能的素质性,轻视教育与环境的影响力。制作研究这种智能测验的法国心理学家比奈(Binet)则批评谢根的乐观论与采取的一系列教育方法,而使人获得弱智儿童教育无益论的感受。虽然如此,但比奈毕竟还主张弱智儿童需要教育,不过他的主张并不是为了儿童本身,而是为了整个人类社会。他说弱智儿童之所以需要学习,并不仅仅因为他的“智力低下”,而是对于一个文盲颇多的社会感到可耻,有这个教育的要求。另一方面,他认为当时的弱智学校的教育总体上成果不佳,多数毕业生产生就业困难,无法过上正常的社会生活,因而,对这种教育的意义与价值适应发生怀疑。此外,由于优生学