



全国特殊师范教育专业课规划教材
全国特殊师范教育专业课规划教材编委会 编

学习障碍儿童教育概论

XUE XI ZHANG AI ER TONG
JIAO YU GAI LUN

毛荣建
著



天津教育出版社
TIANJIN EDUCATION PRESS



МОНАСТЫРЬ И ЕГО РОЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ

МОНАСТЫРЬ И ЕГО РОЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ

МОНАСТЫРЬ И ЕГО РОЛЬ В ОБРАЗОВАНИИ

全国特殊师范教育专业课规划教材
 全国特殊师范教育专业课规划教材编委会 编

学习障碍儿童教育概论

毛荣建 著



责任编辑 王 芳
 封面设计 王 芳
 版式设计 王 芳
 校对 王 芳
 印刷 王 芳

天津出版界

天津出版界

天津出版界

天津出版界

天津出版界

天津出版界

天津出版界

天津出版界

天津出版界

天津出版界

天津出版界

天津出版界

天津出版界

 天津教育出版社
 TIANJIN EDUCATION PRESS

图书在版编目(CIP)数据

学习障碍儿童教育概论 / 毛荣建著.
—天津:天津教育出版社,2007.4
(特殊教育)
ISBN 978-7-5309-4910-8

I.学... II.毛... III.儿童—学习心理学—概论 IV.G442

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第042991号

学习障碍儿童教育概论

出版人 肖占鹏

作者 毛荣建

选题策划 张纪欣

责任编辑 田昕

封面设计 王楠

版式设计 郭亚非

出版发行 天津教育出版社

天津市和平区西康路35号

邮政编码 300051

经 销 新华书店

印 刷 天津泰宇印务有限公司

版 次 2007年4月第1版

印 次 2007年4月第1次印刷

规 格 16开(787×1092毫米)

字 数 259千字

印 张 14.5

插 页 1

定 价 16.00元

特殊教育师资培训工作需要大家关注 (代序言)

刘全礼

我国特殊教育的师资培训是伴随着我国特殊教育的发展而发展的。19世纪末叶,我国开始了现代意义上的特殊教育。但是,由于那时特殊教育的规模相对较小,还不可能出现大规模的专门的特殊教育的师资培训机构,自然也就谈不上大规模的师资培训工作了。

清末、民初以来,尽管国家开始关注、举办特殊教育学校,也进行了一些局部的或小规模的专门的特殊教育教师的培养工作,但由于灾难深重的中华民族一直处于战争和动乱的境地,特殊教育的师资培训也没机会大规模地发展。

1949年后,中华人民共和国成立,伴随着共和国各项事业轰轰烈烈的开展,特殊教育工作也呈现了前所未有的繁荣局面,特殊教育的师资培训工作开始提上政府相关部门的工作日程,并于当时举办了全国性质的特殊教育教师的培训班。在20世纪50年代后期,国家还派遣留学生到前苏联学习特殊教育,表现出国家对特殊教育工作的重视。

1978年以后,随着拨乱反正和对外开放政策的实施,特殊教育的各项工作才真正迎来了发展的春天。

1981年,黑龙江肇东师范学校开始招收专门的特殊教育的师资班,开了新时期特殊教育师资培训的先河;1983年,山东泰安师范学校也开始招收特殊教育师资班,并促成了1985年山东省昌乐特殊教育师范学校的建立;1984年,国家教育委员会在南京建立了我国第一所特殊教育师范学校——南京特殊教育师范学校;1986年,北京师范大学建立了我国第一个本科层次的特殊教育专业;之后,包括辽宁营口特殊教育师范学校在内的特殊教育师范学校或师范学校的特殊教育师资培训部相继建立,我国的特殊教育师资培训工作出现了第一个高潮。到20世纪80年代末、90年代初,我国仅中专层次的特殊教育的师资机构就达到了28所。

正是在这种好的局面下,当时国家教委颁布了特殊教育师范学校的教学计划,国家教育委员会师范司中师处还组织有关学校编写了特殊教育师范学校或特殊教育专业的21科专业课的教学大纲,并在20世纪90年代初、中期陆续编写了有关学科的教材。

我作为这些工作的参与者之一,见证了这一过程。同时,还有幸成为由北京师范大学教育系(现在的教育学院)朴永馨教授组织编写的、华夏出版社1991年出版的我国第一本特殊教育师范学校的专业基础课教材——《特

特殊教育概论》的作者,承担了其中的特殊教育教师章节的编写任务。

毫无疑问,从教育部到各个学校以及有关人员的这些工作,对我国特殊教育的师资培训做出了巨大的贡献。

然而,1999年以来,随着我国中专层次的师资培训机构纷纷升格为本科或专科机构,原先为中专学生编写的教材已经不能适应新的要求了。正是在这种需求下,我曾不揣冒昧,在总结自己十几年讲授特殊教育概论和思考特殊教育问题的基础上于2002年编写出了特殊教育专业本科生使用的专业基础课教材《特殊教育导论》(教育科学出版社2003年出版)。

但是,全国各地仍旧缺少各种相关的专业课教材。

几年前义方木铎公司的蒋丰祥先生了解到这个情况时,就曾建议我牵头全国的相关同志编写一套专业课教材。当时因为感觉自己没有能力完成这一工作,就没有动这个心思。

2006年春天,在与辽宁省特殊教育师范学校的潘校长会面时,她也提到同样的问题,我也是感觉自己没有这个能力,就没有敢应承这一事情。

2006年4月底,在山东潍坊见到山东潍坊幼教特教师范学校的梁纪恒校长时,他与他的一些同事也谈到类似的问题,当时,感觉事态有些“严重”,就没有贸然做是否承担这个任务的决定。

回到北京之后,在与有关同志交换意见尤其是在蒋丰祥先生、张行涛博士的鼓励、支持下,决定6月或7月在北京召开一个教材的编写会议。这时我还是抱着为大家提供一个说话的场所的朴素想法,没有想到其他。

然而,会议一开,情况就发生了很大的变化。在与会的新老朋友们的厚爱下,我不得不牵头做这个编写教材的重大工作。

也就是在这次会议上,大家决定成立编委会,成立教材编写的秘书处,并且制定了编写的计划和进程。

在秘书处的勤奋工作下,编写工作进展得非常顺利。8月15号前各位主编就拿出了编写大纲。^①

我在对所有大纲粗略地阅读之后,在8月底全国特殊教育的一个会议上,参加会议的部分编委,包括河北唐健、南京王辉、潍坊李淑英、北京毛荣健、张行涛、蒋丰祥等人和我就收到的大纲进行了讨论,会后,由我集中大家的看法,提出了对大纲的意见和进一步的工作要求。

为了提高工作效率,编委会决定成熟一本(大纲)、编写一本,随之出版一本。

^① 需要说明的是,在这之前,南京特殊教育职业技术学院、辽宁营口特殊教育师范学校(营口职业技术学院)以及北京联合大学特殊教育学院特殊教育系就有人牵头做有关工作,并且已经有了相当的成果。

值得说明的是,我虽为编委会主任,但工作是大家做的,成果是集体智慧的结晶,我只起了一个协调的作用,也只是对大纲和教材初稿提出了一些参考意见——例如2007年元月的教材初稿审定会上,对各教材提出了修改意见,但并没有时间仔细阅读各本教材,教材仍旧是由编委会和各书主编负责。

从时间上看,本套教材的编写是及时的。

按照规划,我们将陆续编完20余种专业课的教科书,同时,还将把一些与特殊教育师资培训有关的特殊教育的专著也纳入本系列,作为教学参考书。

应该说,这是我国新时期,乃至中国历史上高等特殊教育师资培训的第一套系统的专业课教材,是我国培养一线师资的老教师们多年培养一线教师的实践经验的一次较大规模的、初步的经验总结。

从功能上说,我希望本套教材不仅能满足各特殊教育师资培训机构培养新师资——即职前培养的需要,也能满足特殊教育教师的继续教育的需要,还能满足普通师资培养机构新师资培养以及广大的中小学,乃至幼儿园教师的继续教育的需要。

实际上,在普通教育界开始注重并追求人的价值、开发人的价值的今天,我国特殊教育界率先开始的注重个别差异的想法与做法为普通教育实施上述理念提供了最为简洁的参照系。

例如,本人的《学业不良儿童教育学》《随班就读教育学》,即将出版的《因材施教教育学》和要修订的《个别教育计划的理论与实践》等著作就可能是一个解决普通教育问题的参照系,不仅是特殊教育师资培养所需要的,也可能是广大的普通教育工作者、科研、教研人员乃至所有的家长所需要的。

在历史上,特殊教育为普通教育的发展做出过巨大的贡献,蒙台梭利的幼儿教育方法、马卡连柯的思想教育体系都是源于特殊教育的实践。

因此,我们有理由相信,特殊教育能够影响,也应该影响乃至改造普通教育,尽管这种影响需要大家广泛的关注才能有效。

因为,今天的特殊教育已经不仅仅是盲、聋、弱智儿童的特殊教育了,而是所有有特殊教育需要的儿童的教育。在这种大特殊教育观下,任何一个人——包括智力超常儿童——在人生的某个阶段,都有可能有特殊教育的需要。

这样,也就有理由相信,本套丛书也能够在这个特殊教育影响普通教育的过程中发挥作用。

需要说明的是,由于时间仓促,加之编者的水平所限,丛书中不足甚至

错误在所难免,渴望读者能够及时提出修改意见,以便修改,使之发挥更好的作用。

最后,要感谢各位同仁、尤其是教育部基础教育司谢敬仁先生,中国教育学会特殊教育分会、中国高等教育学会特殊教育分会的曲学利同志以及本书的编委会副主任陈志平先生、蒋丰祥先生、编委肖非先生、天津教育出版社的诸位编辑,是各位的努力才使得本套丛书得以顺利出版。

2006年9月16日初稿于北京马驹桥

2006年9月28日修改于北京师范大学塔四

2007年2月14日定稿于北京芍药居



全 国 基 础 教 育 课 程 标 准 实 验 教 科 书

个体成长的过程是一个社会化的过程,在这一过程中个体需要通过不断学习来获取各种知识、经验和技能;然而,并不是所有个体都能顺利、圆满地完成这一任务。有的个体存在学习方面的障碍,需要教师对学习障碍的原因进行分析、诊断,并采取专门的方法、手段和措施才能予以特殊的支持和帮助。

借心理学家艾宾浩斯评价心理学的一句话来说明学习障碍研究的历史是很恰当的,即学习障碍作为一个研究和实践的领域,虽有长久的过去,但只有短暂的历史。20世纪60年代初,美国特教专家柯克首次提出学习障碍这一术语,它立即引起了世界各国的教育学家、神经心理学家、医学家们的重视。由于学习障碍的复杂性,目前仍是教育领域亟待研究解决的一个重大课题。

本书从学习障碍的定义入手,对学习障碍的发展,学习障碍的特征和类型,学习障碍的诊断,学习障碍儿童的安置,学习障碍儿童的早期干预,学习障碍儿童的基本技能训练等方面进行了系统阐述。

本教材的编写本着科学性、先进性和实用性等基本原则,力求科学严谨,简明扼要,注重理论联系实际,强调对学习障碍研究、教育工作的指导。

本教材的编写源于我对特殊教育的热爱,对学习障碍的兴趣,成于北京联合大学特殊教育学院刘全礼教授的激励和督促,北京师范大学课程研究中心张行涛博士,北京义方木铎公司蒋丰祥先生的支持和帮助。在编写过程中参阅的有关专家、学者的著作和文献,虽以脚注、参考文献的方式列出,但挂一漏万在所难免,对这些专家、学者表示诚挚的感谢。对在编写过程中曾经给予帮助的老师、朋友也一并表示感谢。

由于能力和水平有限,难免有错漏之处,请予以批评指正。

毛荣建
2007年3月

全国特殊教育师范院校专业课教材编委会

编委会主任：刘全礼

常务副主任：梁纪恒 潘 一 谢 明 唐 健

王 辉 陈志平 毛荣建 要守文

编委会秘书：张行涛 蒋丰祥

编委会成员（按姓氏笔画为序）：

毛荣建（北京联合大学特殊教育学院特殊教育系）

王 辉（江苏南京特殊教育职业技术学院）

刘全礼（北京联合大学特殊教育学院特殊教育系）

孙中国（山东潍坊幼教特教师范学校）

张行涛（教育部北京师范大学基础教育课程研究中心）

李玉向（河南郑州师范专科学校特殊教育系）

李镇峰（贵州安顺师范学校）

肖 非（北京师范大学特殊教育系）

陈志平（北京义方木铎教育科技有限公司、洛阳市政协委员）

要守文（山西阳泉职业技术学院师范分院山西特师）

唐 健（河北邯郸学院教育系）

贾 君（吉林省教育学院综合部特殊教育研究室）

梁纪恒（山东潍坊幼教特教师范学校）

盛永进（江苏南京特殊教育职业技术学院）

曾凡林（华东师范大学特殊教育系）

谢 明（江苏南京特殊教育职业技术学院）

潘 一（辽宁营口职业技术学院）

特殊教育师资培训工作需要大家关注(代序言)/ 刘全礼
序言 / 毛荣建

第一章 学习障碍概述 □ 001

- 第一节 学习障碍定义 □ 001
- 第二节 学习障碍成因 □ 013
- 思考题 □ 023

第二章 学习障碍研究的历史与趋势 □ 024

- 第一节 学习障碍研究的历史 □ 024
- 第二节 学习障碍研究的理论 □ 029
- 第三节 我国学习障碍研究 □ 038
- 思考题 □ 043

第三章 学习障碍的特征与类型 □ 044

- 第一节 学习障碍的特征 □ 044
- 第二节 学习障碍与其他学习问题的关系 □ 060
- 第三节 学习障碍的类型 □ 069
- 思考题 □ 079

第四章 学习障碍的诊断 □ 080

- 第一节 学习障碍的诊断过程 □ 080
- 第二节 学习障碍诊断的内容 □ 086
- 思考题 □ 104

第五章 学习障碍儿童筛查量表 □ 105

- 第一节 学习障碍儿童筛查量表 □ 105
- 第二节 PRS 各项目的构成要素 □ 118
- 思考题 □ 128

第六章 学习障碍儿童的安置 □ 129

- 第一节 医学—神经学的处理 □ 129
- 第二节 心理—教育学的处理 □ 133
- 第三节 学习障碍儿童个别化教学原则 □ 141
- 第四节 学习障碍儿童的教育匹配 □ 145
- 第五节 学习障碍儿童教育指导的实施 □ 151
- 第六节 学习障碍儿童教育的注意事项 □ 170
- 思考题 □ 173

第七章 学习障碍儿童的早期干预 □ 174

- 第一节 理解和支持学习障碍儿童父母 □ 174
- 第二节 学龄前儿童的早期干预 □ 177
- 第三节 学校、家庭和社区的共同干预 □ 182
- 第四节 学习障碍儿童早期干预的注意事项 □ 190
- 思考题 □ 193

第八章 学习障碍学生基本技能的训练 □ 194

- 第一节 学习障碍学生基本学习技能的训练 □ 194
- 第二节 学习障碍学生基本社会技能的训练 □ 205
- 第三节 学习障碍学生基本劳动技能的训练 □ 215
- 思考题 □ 218

主要参考文献 □ 219

学习障碍概述

在现实生活中,有相当一部分学生家长抱怨自己的孩子,学习不努力,上课时小动作太多,爱讲话,不能集中注意听讲,回家不能及时完成作业,写作业比其他孩子多用3~4倍的时间,而且必须让家长陪伴。家长普遍认为,孩子之所以有以上的不良表现是学习动机不强,态度不端正,性格懒惰造成的。实际上,家长可能冤枉了孩子。这样的孩子并不都是动机与态度问题,而可能是学习能力问题,被称做学习障碍。

第一节 学习障碍定义

学习障碍是广大教师在教学实践中经常遇到的现象。然而,到底什么是学习障碍,学习障碍的实质是什么等问题,则并不容易回答。对此,国内外学者对此做了大量的探索,但至今还没有取得一致的意见。

一、学习障碍定义的演变

有关学习障碍的英文名词很多,如learning disorders, learning difficulty, learning disabilities, special learning disabilities, perceptual handicaps 以及 developmental aphasia等,其中最常用的是learning disabilities。

learning disabilities这一概念最早是由美国著名特殊教育专家塞缪尔·亚历山大·柯克(Samuel Alexander Kirk)提出的。1963年4月6日,柯克应邀参加在美国芝加哥举行的“全美知觉障碍儿童协会家长会议”,在会上发表了著名的演讲。柯克提议使用“学习障碍”(Learning Disabilities)这一较为教育性的名词来代替当时医学文献上常见的一些术语,如知觉—动作障碍、脑损伤、失语症等。柯克在演讲中提到:“就我的了解,这一会议与盲聋等感官障碍或智力落后儿童无关,也与环境因素引起的情绪困扰或行为问题儿童无关。这个会议所研讨的主要是那些能看能听又无显著的智力缺陷,但在心理与行为上表现出相当的偏差,以致无法在家庭中有良好的适应,在学校中依靠通常的教学方法未能有效学习的儿童。”^①与会者在这次会议上立即投票决定将“知觉障碍儿童协会”改名为“学习障碍儿童协会(Association for

^① Daniel P. Hallahan, James M. Kauffman, John W. Lloyd, *Introduction to Learning Disabilities*. 2nd ed., Allyn & Bacon, 1999, 8.

Children with Learning Disabilities, ACLD)”。从此“学习障碍”作为一个学术领域开始建立起来。此后,根据柯克的建议,将协会的名称改为“学习障碍儿童及成人联合会”(Association for Children and Adults with Learning Disabilities, ACALD)。这个专业组织的建立标志着“学习障碍”成为一个社会—政治—教育运动的正式开端,并对日后美国乃至全世界研究、教育学习障碍儿童起到重要作用。

柯克使用学习障碍这一概念,统一了当时与学习问题有关的各种称谓,如脑损伤儿童(the brain-injured children)、知觉—动作障碍(perceptual-motor disorders)、轻微脑功能失调(minimal brain dysfunction)、阅读障碍(dyslexia)、失语症(aphasia)、书写障碍(dysgraphia)等,可以说学习障碍包容了与学习相关的种种问题,但又不特指缺陷的具体领域。

学习障碍这一术语的提出受到了教师、家长和教育研究者的普遍欢迎,但要对它下一个科学的定义却是一个挑战性极强的工作。虽然不同学科领域的研究人员与实践工作者进行了大量的研究与探索,但对于学习障碍的本质、内涵以及操作定义的认识还不统一,至今还未形成一致的、被普遍接受的定义;但在学习障碍定义的演变过程中,人们对学习障碍的认识也在不断深化。在学习障碍的研究过程中具有代表性的定义有如下几种。

(一)柯克的定义

柯克对学习障碍(learning disabilities)做了如下界定:“学习障碍是指在听、说、读、写、算术或其他学科中的一种或几种障碍、失调或发展迟缓的现象。它是一种心理上的障碍,可能由大脑皮层功能失调或情绪、行为困扰所引起,而不是由智力落后、感觉剥夺或文化、教学等因素造成的。”^①

(二)贝特门的定义

柯克的学生贝特门(Barbara Bateman)根据自己多年的研究,在1965年提出了自己的定义:“学习障碍儿童是指那些在智力潜能和实际学业水平之间表现出显著差异的儿童。他们可伴随(或不伴随)中枢神经系统的功能失调,但不是由智力落后、教育或文化剥夺、严重的情绪困扰或感觉丧失所引起。”^②

贝特门的定义至少有两点不同于柯克的定义:第一,将情绪因素引发的学习问题排除在学习障碍的范围之外;第二,提出了智力潜能和实际学业水

① S.A. Kirk, *Behavioral Diagnosis and Emendation of Learning Disabilities. Proceedings of Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child. Fund for Perceptually Handicapped Children, Evanston, IL, 1963*, 1-4.

② Daniel P. Hallahan, James M. Kauffman, John W. Lloyd, *Introduction to Learning Disabilities*. 2nd ed., Allyn & Bacon, 1999, 8.

平之间不一致的观点。这是一个很有影响的观点,被以后许多学者所引用,同时也引发了众多的争论。

(三)美国法规的定义

为了规范学习障碍的定义与行为标准,柯克作为“美国残疾儿童咨询委员会”的负责人于1968年再次提出学习障碍的定义。

该定义认为:“有特殊学习障碍的儿童在一项或多项与理解和运用口头或书面语言有关的基本心理过程方面有障碍;这些障碍可能表现在听、思考、谈话、阅读、拼写或算术方面,包括感知障碍、脑损伤、轻微脑功能失调、诵读困难、发展性失语症等,但不包括从根本上讲是由视觉、听觉或运动残疾、智力落后、情感障碍以及环境不利导致的学习问题。”^①

美国残疾儿童咨询委员会的这一定义很快就产生了较大的影响,因为它被美国教育部所采纳,吸收到1969年联邦法律的学习障碍法案中。

这一定义没有体现出贝特门提出的潜能与学业成就的差异,也不能够为学习障碍严重程度的变化提供标准,为相应的教育提供可操作的变量与参数,“从根本上讲”一词也较模糊。但这一定义首次从法律的角度对学习障碍进行定义,初步满足了对学习障碍进行行政管理、资金调配以及制定教育计划的需要。

这个定义于1975年以美国残障儿童教育法(PL 94-142法案)的形式确定下来,经过适当修改后成了著名的美国联邦政府定义(1977):

“特殊学习障碍是指在理解和使用口头与书面语言过程中存在一种或多种基本心理过程的障碍,这种障碍可能表现在听、说、阅读、写作、拼写或计算等方面的能力缺乏。特殊学习障碍包含知觉障碍、脑损伤、轻微脑功能失调、诵读困难和发展性失语症等情形,但不包括主要由以下原因造成学习问题的儿童:视觉障碍、听觉障碍或运动障碍,智力落后,情绪困扰以及环境、文化和经济处境不利。”^②

这一定义成为美国大多数州界定相应的学习障碍的定义及确定鉴别方法的依据。而且,它后来又被收入1990年颁布的身心障碍者教育法(PL 101-476法案)和1997年颁布的身心障碍者教育法修正案(IDEA, PL 105-17法案)之中。这一定义反映了美国政府官方的观点,影响较大,也较为著名。

^① Daniel P. Hallahan, James M. Kauffman, John W. Lloyd, *Introduction to Learning Disabilities*. 2nd ed., Allyn & Bacon, 1999, 10.

^② N.B. Willan, *Learning Disability: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*. Allyn & Bacon, 1998, 30.

1997年颁布的身心障碍者教育法修正案仅对美国联邦政府1977年的定义做了个别文字的改动。将定义中的“儿童”去掉以反映“学习障碍可以发生于任何年龄”的观点。该定义如下:

“特殊学习障碍是指在理解和使用口头与书面语言过程中存在一种或多种基本心理过程的障碍,它们可能表现在听、思考、说、阅读、写作、拼写或计算等方面的能力缺乏。特殊学习障碍包含知觉障碍、脑损伤、轻微脑功能失调、诵读困难和发展性失语症等情形,但不包括主要由视觉、听觉或运动障碍、智力落后、情绪困扰以及环境、文化或经济不利等因素所造成的学习问题。”^①

身心障碍者教育法修正案还对学习障碍做出了操作定义,认为只要符合下述两个条件,便可鉴别为特殊学习障碍学生:

(1)如果提供了适当的学习机会,但该儿童却不能在一个或几个特定的领域获得与其年龄和能力水平相称的成就水平;

(2)该儿童在下列的一个或几个领域中其学业成绩与智力能力之间存在着严重的不相称:口语表达,听的理解,书面表达,基本阅读技能,阅读理解,数学计算,数学推理。

总的说来,体现在身心障碍者教育法修正案中的美国联邦政府定义包含4个含义:

(1)个体具有一种或多种基本心理过程的障碍;

(2)个体具有学习上的困难或问题,尤其表现在听、说、读、写等方面;

(3)这些学习问题主要不是由于视觉障碍、听觉障碍或运动障碍,智力落后,情绪困扰以及环境、文化或经济处境不利等情形直接引起的;

(4)儿童的学习潜能与学业成就之间存在严重的不相称。

(四)美国国家学习障碍联合委员会的定义

由美国言语—语言—听力协会、学习障碍儿童及成人联合会、特殊儿童协会交往障碍儿童分会、国际阅读协会和奥顿(Orton)诵读困难联合会等8个与学习障碍有关的组织联合组成“美国国家学习障碍联合委员会”。该委员会于1981年对学习障碍的定义如下:

“学习障碍是一个综合性的概念,指在获得和运用听、说、读、写、推理、数学运算能力方面表现出重大困难的一组异质的障碍。这些障碍对个体来说是固有的,假定是由中枢神经系统功能失调所致。尽管学习障碍可能会与其他残疾(如感觉障碍、智力落后、社会与情绪困扰)或环境因素(如文化

^① J. W. Lerner, *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company. Boston, 2000, 9.

差异、教学不足或不适当、心理因素)相伴随发生,它并不是这些残疾或因素的直接结果。”^①

与94-142法案的定义相比,NJCLD定义有如下几个特点:

(1)学习障碍是一种综合的,而非特殊残疾类别,其综合性表现为一系列异质的困难与障碍;

(2)学习障碍不仅仅局限于儿童,可发生于任何年龄阶段;

(3)“基本心理过程”涵义太广,容易导致歧义因而被取消。

(4)一系列残疾“感知障碍、脑损伤、轻微脑功能失调、诵读困难、发展性失语症”等定义不明确,很难准确区分因而被取消;

(5)虽然学习障碍不是其他残疾或环境因素导致,但可以与它们同时共存。

但是,这一定义同样没有清楚地表述学业一潜能的差异以及障碍程度的变化,只是用了“重大的”这一模糊的表述。并不是所有的NJCLD成员组织都接受这一定义,美国学习障碍协会(LDA)就认为学习障碍者还会在自我概念、社会技能、日常生活活动等方面有困难。

美国卫生部与教育部的学习障碍机构协调委员会(The Interagency Committee on Learning Disabilities,ICLD)虽然基本上确认了NJCLD定义的主要内容,却也要求在两个方面做修正:

第一、增加了社会技能的内容,即认为学习障碍者可能在社会交往方面表现出困难。

第二、把注意力障碍(Attention-Deficit Disorder,ADD)纳入学习障碍。

为了回应学习障碍机构协调委员会的意见,美国国家学习障碍联合委员会数度修改定义,于1997年形成了如下定义:

“学习障碍是一个概括的术语,它是一个由异质障碍构成的群体。这些障碍表现为听、说、读、写、推理或数学等能力的获得或使用上存在明显的困难。这种障碍源于个人的内在因素,推测是由中枢神经系统功能失调所致,而且在人的整个生命周期都可能发生。自我调节行为、社会知觉和人际互动的问题可能会与学习障碍共存,但它们不是引发学习障碍的原因。虽然学习障碍可能与其他障碍情形(如感觉障碍、智力落后及严重的情绪困扰)同时存在,或者与外部环境的影响(如文化差异、不足或不当的教学)同时发生,但不是这些情形或影响的直接结果。”^①

美国国家学习障碍联合委员会定义的要点是:

^① J. W. Lerner, *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Houghton Mifflin Company. Boston, 2000, 10.