

特殊儿童生涯发展 整合性支持模式

申仁洪◎著

Integrative Support Model of
Career Development for Children with Disabilities

本书基于生涯发展理论，秉持“人与文化”“儿童与职业”整合与同一的基本立场，对特殊儿童生涯发展的“普适性与特殊性”“职业性与生命性”“匹配性与生长性”“连贯性与阶段性”等基本问题进行了深入探讨；并在此基础上构建了自我适应、人际关系、学业发展、职业准备、休闲生活等九大特殊儿童生涯“
与制度、家庭、学校、社会、现代技术等不同场域和利益相关
性支持体系，从而达成特殊儿童个人特质、职业生涯发展和
张和提倡特殊儿童生涯发展终身化，生涯发展内容的整合性，生涯发展支持系统的生态化，生涯发展环境的正常化、一体化和社区化，生涯发展社区学习化、家庭支持与赋权增能、支持性就业等观点。



科学出版社

特殊儿童生涯发展 整合性支持模式

申仁洪◎著

Integrative Support Model of
Career Development for Children with Disabilities

科学出版社

北 京

内 容 简 介

本书基于生涯发展理论,秉持“人与文化”“儿童与职业”整合与同一的基本立场,对特殊儿童生涯发展的“普适性与特殊性”“职业性与生命性”“匹配性与生长性”“连贯性与阶段性”等基本问题进行了深入探讨;并在此基础上构建了自我适应、人际关系、学业发展、职业准备、休闲生活等五大特殊儿童生涯发展的整合性内容领域,以及由法律与制度、家庭、学校、社会、现代技术等不同场域和利益相关者构成的特殊儿童生涯发展的整合性支持体系,从而达成特殊儿童个人特质、职业生涯发展和社会支持性服务的三向互动。本书主张和提倡特殊儿童生涯发展终身化,生涯发展内容的整合性,生涯发展支持系统的生态化,生涯发展环境的正常化、一体化和社区化,生涯发展社区学习化、家庭支持与赋权增能、支持性就业等观点。

本书可供从事特殊教育研究,以及在特殊儿童服务机构中从事特殊教育、特殊儿童发展和相关服务的教师、管理者和服务人员阅读。

图书在版编目(CIP)数据

特殊儿童生涯发展整合性支持模式 / 申仁洪著. —北京: 科学出版社, 2018. 12

ISBN 978-7-03-059754-0

I. ①特… II. ①申… III. ①儿童教育-特殊教育-研究-中国 IV. ①G76

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第271469号

责任编辑: 朱丽娜 刘曹芃 崔文燕/责任校对: 王晓茜

责任印制: 徐晓晨/封面设计: 润一文化

编辑部电话: 010-64033934

E-mail: edu_psy@mail.sciencep.com

科学出版社 出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码: 100717

http://www.sciencep.com

北京中石油彩色印刷有限责任公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2018年12月第 一 版 开本: 720×1000 B5

2018年12月第一次印刷 印张: 17 1/2

字数: 323 000

定价: 98.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

绪论

第一章 特殊儿童生涯发展的理论基础 // 13

第一节 一般生涯发展理论 // 13

第二节 特殊儿童生涯发展 // 37

第二章 特殊儿童生涯发展的整合性内容领域 // 59

第一节 特殊儿童生涯发展内容确定的依据 // 59

第二节 特殊儿童生涯发展的内容体系 // 74

第三章 特殊儿童生涯发展的法律与制度支持 // 125

第一节 现行法律政策的困境 // 125

第二节 法律与政策支持的改进策略 // 132

第三节 法律和政策的实践改进 // 135

第四章 特殊儿童生涯发展的家庭支持 // 138

第一节 家庭与特殊儿童的成长 // 138

第二节 家庭支持的表现 // 142

第三节 家庭支持的获得 // 145

第四节 走向伙伴协作的家庭支持 // 150

第五章 特殊儿童生涯发展的学校支持 // 163

第一节 生涯教育的概念及其发展 // 163

第二节 基础教育课程与生涯发展 // 166

第三节 特殊教育学校的生涯教育建设 // 175

第四节 融合教育背景下特殊教育学校的转型发展 // 192

第六章 特殊儿童生涯发展的社会支持 // 208

第一节 特殊儿童生涯发展社会支持的特点 // 208

第二节 社会支持力量 // 209

第三节 社区支持的基本职能 // 215

第四节 特殊儿童生涯发展社会支持的主要内容 // 218

第七章 以计算机为核心的现代技术支持 // 229

第一节 以计算机技术为核心的现代科技特殊支持功能 // 229

第二节 现代科技支持的关键问题 // 232

第八章 基于支持性就业的职业康复 // 237

第一节 支持性就业的兴起 // 237

第二节 权利与融合的价值取向 // 239

第三节 基于循证实践的运作模式 // 243

第九章 特殊儿童生涯发展支持的整合性 // 248

第一节 特殊儿童生涯发展支持的生态化走向 // 248

第二节 特殊儿童生涯发展整合性支持系统要素 // 249

第三节 特殊儿童生涯发展支持系统的层次化发展 // 254

参考文献 // 256

后记 // 274

作者简介 // 275



进一步保障和改善残疾人民生，帮助残疾人和全国人民共建共享全面小康社会，已经成为“十三五”时期残疾人事业发展的重大课题。特殊儿童的健康发展是残疾人小康建设进程中的不可或缺的基本构成。为此，党的十七大、十八大和十九大分别提出“关心特殊教育”、“支持特殊教育”和“办好特殊教育”，使得特殊（视觉障碍、听觉障碍和智力障碍）儿童康复、教育和就业内涵发展和质量提升成为特殊教育和特殊儿童发展研究领域的基本主题，特殊儿童“生涯发展”成为与“学业水平提升”和“人格-社会性健全”并驾齐驱的三大核心特殊教育领域之一。

一、问题的提出

特殊教育始终都要将特殊儿童的个人适应、社会适应和职业适应作为努力的方向。特殊儿童生涯发展既是特殊教育的核心组成，又是特殊教育努力的目标。这既是特殊人群存在的客观现实的要求，也是落实特殊教育法制化的要求，更是落实“人本教育理想”的要求。

（一）特殊人群的客观存在

根据人类个体身心发展的正态分布特性及人类的生理疾病和感官缺陷的不可避免性，特殊儿童的存在是人类进化中一个永恒的主题，同时也是人类社会的基本特性。根据我国第二次残疾人抽样调查结果，2006年4月1日，我国有各类残疾人（视力残疾、听力残疾、言语残疾、肢体残疾、智力残疾、精神残疾、多重残疾）8296万人，占全国总人口的6.34%。全国有残疾人的家庭户共7050万户，占全国家庭户总户数的17.80%；其中有2个以上残疾人的家庭户876万户，占残疾人家庭户的12.43%。有残疾人的家庭户的总人口占全国总人口的19.98%。有

残疾人的家庭户的户规模为 3.51 人。^①2010 年末我国残疾人总人数 8502 万人, 各类残疾人的人数分别为: 视力残疾 1263 万人, 听力残疾 2054 万人, 言语残疾 130 万人, 肢体残疾 2472 万人, 智力残疾 568 万人, 精神残疾 629 万人, 多重残疾 1386 万人。各残疾等级人数分别为: 重度残疾 2518 万人; 中度和轻度残疾 5984 万人。^②这意味着全国有将近 1/5 的家庭直接受到残疾的影响。

2006 年全国残疾人中, 0~14 岁的残疾儿童为 387 万人, 占全国残疾人总数的 4.66%; 15~59 岁的残疾人口为 3493 万人, 占全国残疾人总数的 42.10%; 60 岁及以上的人口为 4416 万人, 占全国残疾人总数的 53.24% (65 岁及以上的人口为 3755 万人, 占全国残疾人总数的 45.26%)。全国城镇残疾人口中, 在业的残疾人为 297 万人, 不在业的残疾人为 470 万人。城镇残疾人口中, 有 275 万人享受当地居民最低生活保障, 占城镇残疾人口总数的 13.28%。9.75% 的城镇残疾人领取过定期或不定期的救济。农村残疾人口中, 有 319 万人享受到当地居民最低生活保障, 占农村残疾人口总数的 5.12%。11.68% 的农村残疾人领取过定期或不定期的救济。^③这意味着我国大多数残疾人主要依赖于政府的救济和家庭的支持, 而不是靠自我的生产与创造维持自己的生活。

如果按照国际流行的对特殊教育的定义, 以学习上有“特殊需要的儿童”为教育对象的话 (包括阅读障碍、书写障碍、写作障碍、计算障碍等在内的学习障碍、情绪情感障碍、言语障碍、行为困扰、品行问题、交往障碍、心理健康问题、身体病弱等), 则苏联特殊儿童的比率为 5%~8%; 美国学习方面有“特殊需要”的学生占总数的 8%~12%; 英国“特殊教育需要”儿童的检出率为 20%; 荷兰报告问题儿童的患病率为 26%; 波兰特殊儿童的比率为 30%。(钱志亮, 1999)

庞大的特殊人群的教育需求之满足构成了和谐教育与公平教育不可或缺的有机组成。无论是哪一个年龄阶段的残疾儿童, 高质量的生活水平都是社会发展程度和个人发展程度的最终体现。而高质量的生活水平意味着自我、社会、职业三重适应的相互调适与支持。这三重适应的相互调适与支持的实现就其实质而言, 就是残疾儿童的生涯发展历程的体现。对于特殊儿童而言, 其生涯发展与促进不仅具有现实的学习价值, 而且对于未来整个生命历程的意义丰富都具有强大的支撑作用。这样, 特殊儿童生涯发展问题就不仅具有个人生活的意义, 而且具有社会生活的价值。于是特殊儿童生涯发展问题不可避免地需要提上议事日程来。

① 中华人民共和国国家统计局. 2007. 2006 年第二次全国残疾人抽样调查主要数据公报. http://www.cdpf.org.cn/sjzx/cjrgk/200711/t20071121_387540.shtml[2018-02-15].

② 中国残疾人联合会. 2012. 2010 年末全国残疾人总数及各类、不同残疾等级人数. http://www.cdpf.org.cn/sjzx/cjrgk/201206/t20120626_387581.shtml[2016-02-15].

（二）法律法规的约束

我国已经形成了相对完备的特殊教育法律体系。《中华人民共和国宪法》第四十五条规定：“国家和社会帮助安排盲、聋、哑和其他有残疾的公民的劳动、生活和教育。”根据这一规定，1986年《中华人民共和国义务教育法》第九条宣布：“地方各级人民政府为盲、聋哑和弱智的儿童举办特殊教育学校（班）”，将特殊教育举办纳为政府责任。2006年9月1日颁布实施的新修订的《中华人民共和国义务教育法》分别在第六条第一款、第十九条第一款和第二款、第三十一条第三款、第五十七条第一款、第四十三条第三款规定等处分别就特殊教育的均衡发展、特殊教育学校建设、特殊教育教师待遇、随班就读教育质量、特殊教育学校运行保障等方面做出了规定。2008年4月24日第十一届全国人民代表大会常务委员会第二次会议修订的《中华人民共和国残疾人保障法》明确了要“维护残疾人的合法权益，发展残疾人事业，保障残疾人平等地充分参与社会生活，共享社会物质文化成果”，为此需要对残疾人进行恰当的康复、教育，为其提供劳动就业保障、参与文化生活保障、社会保障、无障碍环境建设，并对此分别进行了详细的规定。

《中共中央、国务院关于促进残疾人事业发展的意见》指出：“促进残疾人事业发展，有利于维护残疾人合法权益，促进社会公平正义，实现全体人民共享改革发展成果；有利于调动残疾人的积极性、主动性和创造性，发挥残疾人在促进改革发展稳定中的重要作用，实现经济社会又好又快发展；有利于促进我国人权事业全面发展，体现社会主义制度的优越性，树立我国良好的国际形象。”2009年《国务院办公厅转发教育部等部门关于进一步加快特殊教育事业发展意见的通知》（国办发〔2009〕41号）要求“各地要把各级各类特殊教育纳入当地经济和社会发展规划，把特殊教育发展列入议事日程。各级人民政府要进一步明确和落实教育、发展改革、公安、民政、财政、人力资源社会保障、卫生、税务、残联等部门和社会团体发展特殊教育的职能和责任，在保障残疾孩子入学、孤残儿童抚育、新生儿疾病筛查与治疗、学校建设、经费投入、教师编制配备、工资待遇、校园周边环境治理、特教学校企业税收减免、残疾人口统计等方面通力合作，各司其职，齐抓共管，加快特殊教育事业发展”。“加大特殊教育宣传力度，在全社会形成关心支持特殊教育、尊重特殊教育教师和残疾人教育工作者的舆论氛围。进一步落实国家关于捐赠及免税的政策，积极鼓励个人、企业和民间组织支持特殊教育，广泛动员和鼓励社会各界捐资助学”。

2016年，《国务院关于印发“十三五”加快残疾人小康进程规划纲要的通知（国发〔2016〕47号）》提出“把加快推进残疾人小康进程作为全面建成小康社会社

会决胜阶段的重点任务，聚焦农村、贫困地区和贫困、重度残疾人，健全残疾人权益保障制度和扶残助残服务体系，增加残疾人公共产品和公共服务供给，让改革发展成果更多、更公平、更实在地惠及广大残疾人，使残疾人收入水平明显提高、生活质量明显改善、融合发展持续推进，让广大残疾人安居乐业、衣食无忧，生活得更加殷实、更有尊严”。 “到 2020 年，残疾人权益保障制度基本健全、基本公共服务体系更加完善，残疾人事业与经济社会协调发展；残疾人社会保障和基本公共服务水平明显提高，共享全面建成小康社会的成果。农村贫困残疾人实现脱贫，力争城乡残疾人家庭人均可支配收入年均增速比社会平均水平更快一些，残疾人普遍享有基本住房、基本养老、基本医疗、基本康复，生活有保障，居家有照料，出行更便利。残疾人平等权益得到更好保障，受教育水平明显提高，就业更加充分，文化体育生活更加丰富活跃，自身素质和能力不断增强，社会参与更加广泛深入。残疾人基本公共服务基础条件明显改善，服务质量和效益不断提高，基层残疾人综合服务能力显著增强，形成理解、尊重、关心、帮助残疾人的良好社会环境。”

所有这些意味着在法律上为残疾儿童的生涯发展奠定了相应的制度要求和制度规范。其中在对残疾儿童进行教育的时候，应当根据残疾儿童的身心特性和需要，在进行思想教育、文化教育的同时，加强身心补偿和职业教育。

（三）研究的发展与演进

国外对于儿童生涯发展的关注始于 1850 年，直到 1971 年，时任美国教育总署署长马兰（Sidney P. Marland）提出生涯教育（career education）概念，并将其作为全民教育和终身学习的重要组成。在此过程中，生涯发展理论大致经历了四个阶段：强调特性与工作性质相适配的选择理论、以发展的眼光关注个体的一生规划的发展理论、重视环境相对个体的认知发展等主观因素产生影响的社会学习决策理论，以及汲取各家观点、综合地考虑个体的人生发展的整合理论。20 世纪 60 年代以来，特殊儿童生涯发展成为保证儿童发展权利和教育平等与民主化的重要体现，因而得到重视，并逐渐成为社会科学研究和社会政策研究不可或缺与独具特色的重要组成部分。传统上，对特殊儿童生涯发展的研究遵循一种“医学模式”，即以提升其社会“适应”能力为主旨，通过“社会化”形式，建立起“顺应性”发展模式。20 世纪 70 年代以后，随着人们对儿童发展权利平等和教育民主化理解的深入，以及对特殊儿童认识的提升，特殊儿童生活质量（quality of life, QOL）进入人们的研究视野，并逐渐与生涯发展研究相互支持。特殊儿童生活质量的研究和关注渐次采取了经济学取向—社会学取向—生态学取向，其研究内容分别聚焦客观综

合指标—生活满意度或幸福感—人、自然与社会和谐互动的生活质量观。特殊儿童生活质量研究重心逐渐从测定和评估社会指标的研究转向通过特殊儿童生涯发展提升其生活质量。特殊儿童生涯发展成为与学业成就提升、人格-社会性发展并行的三大发展领域之一。在此基础上，特殊儿童生涯发展研究逐渐突破传统的选择理论和发展理论，开始建立“生态模式”，即基于以学校、家庭 and 社区的共生存在的生态化环境资源网络系统的“支持性”生涯发展模式。至此，特殊儿童生涯发展超越了纯粹的发展心理学、特殊教育和职业训练的范畴，而聚焦于“生活质量问题”，探讨如何通过各种制度性的安排与支持网络的建构，让特殊儿童更有效地发挥功能，提升其生活质量，使其作为个人和社会成员正常地参与社会生活，进而实现社会平等和社会公平的目标。于是，基于个体差异的补偿正义、超越缺陷聚焦的潜能开发、拒斥隔离发展的融合取向、超越职业适应的整合性支持成为特殊儿童生涯发展研究的基本趋势。

我国特殊儿童属于弱势群体的范畴，在相关法律和制度上通常被界定为以视力残疾、听力残疾和智力残疾为核心的残疾儿童。传统上，其生涯发展研究具有隔离性（在相对封闭的特殊教育学校中）、阶段性（仅限于职业教育阶段）、技能性（技能训练成为唯一）、服从性与适应性（以普通儿童规范群体的生存环境与生存方式为标准与规范，忽视了特殊儿童在生理与心理发展上的“自我属性”探讨，忽略了对特殊儿童生涯发展特点与“个性化”辅导的研究），因而加重了特殊儿童及其家庭所面临的冲突与压力。20 世纪 90 年代末以来，随着社会转型、职业变迁，以及教育理念与制度模式的更新，在科学发展观、建设和谐社会思想与最新心理学和社会学相关理论的关照下，“定向于”特殊儿童可持续发展的生涯发展研究开始强调儿童个人特质、社会生活方式、社会支持和职业生涯发展的相互调适。据此，基于生存境遇改善和生态化环境资源与辅导系统建构的，生活质量导向的，超越隔离走向融合的特殊儿童生涯发展整合性支持模式开始进入研究和实践的视野，并成为我国特殊儿童生涯发展研究的最新发展趋势。

二、基本概念

（一）生涯

1. 词源学分析

在汉语中，“生”原为活着之意，“涯”则为边界，二者合为“生涯”则是

活着的边界，即“毕生经历”的意思。汉语中的“生涯”对应于英文 career，源自拉丁文 carrus，意指一种马车，在古代等级森严社会，不同的人乘坐的木制马车是不同的，于是不同的木制马车表示出这个人的职业生涯，于是 career 就演化为“职业”。career 的另一个来源是古法文 carriere，指的是赛马场，因此作为名词，career 蕴涵着疯狂竞赛的精神，后来被引申为名词“道路”，即人生发展道路与轨迹。作动词，则通常指驾驭赛马“尽全速移动或奔跑、疾行”，后来被引申为人生终身发展进程，同时也指个体一生所扮演的系列角色与职位。对生涯的词源学考察使我们获得了对于生涯的原始意义的理解，在此基础上，需要对其含义的逻辑表达进行分析，以便在此基础上关照生涯发展问题。

2. 学术性理解

通常而言，对于一个概念的定义有三种基本形式：规定性定义（the stipulative）、描述性定义（the descriptive）和纲领性定义（the programmatic）（索尔蒂斯，1993：32）。规定性定义是创制性定义，也就是作者在讨论某个问题时对某个概念的含义进行规定。从逻辑上讲，任何定义都可以充当规定性定义，这就使得规定性定义都有可能被否定。就其实质而言，任何规定性定义都可以是一种描述性定义。描述性定义就是适当地描述被界说的对象或使用该术语的方法，也就是要提供在不同语境中某个概念的不同使用方法或表达的意思，描述性定义可能使我们明白某个概念在不同语境中的特定用法，但是对任何客观事物的描述，只是试图使其符合公众的观念，毕竟不加区别、不加评价的用法不大可能真正有用，所以规定性定义可能无法使我们达到概念的真正本质。纲领性定义则通过某种形式或明或暗地表达某个概念或事物应该是怎样的，这就需要以某种立场或信仰为基础，因而必须涉及价值判断的问题。于是对于生涯概念的学术性理解多数就处在纲领性定义基础上。因为纲领性定义涉及价值判断的问题，所以学者们因其所处的时代精神不同、研究的视角不同、秉承的价值规范不同，对于生涯的理解也就不同。

美国生涯管理学家舒伯（Donald E. Super）从发展的视角认为，生涯是生活中各种事件的演进方向和历程，它统合了人一生中的各种职业和生活角色，由此表现出个人独特的自我发展形态（Super, et al., 1957）。而胡德和巴拉舍则从结构的角度认为生涯包括个体对工作世界职业的选择与发展，对非职业性或休闲活动的选择与追求，以及在社交活动中参与的满足感（Hood & Banathy, 1972）。与此相似，赫尔（Hall, 1976）认为生涯指人终其一生，伴随工作或职业的有关经验与活动。韦伯斯特（Webster）则从更为广泛意义上认为生涯指个人一生职业、社会与人际关系的总称，即个人的终身发展历程（邱美华等，1997：11）。美国

国家生涯发展协会（National Career Development Association）从最广义上将生涯定义为：个人通过从事工作所创造出来的一个有目的的、延续一定时间的生活模式（Reardon, et al., 2000）。延续一段时间意味着生涯在本质上是持续一生的过程，受到个人内在或外在力量的影响，而不是作为一个事件或选择的结果而发生的事情。创造出意味着生涯是个体的愿望与可能性之间、理想和现实之间妥协或平衡的产物。有目的意味着生涯对于个体是有意义的和有价值的，需要规划、思考、制订和执行，反映了个体价值观和信念。生活模式意味着生涯不仅仅是个体的职业或工作，而且是与所有生活角色交互作用，以及人们整合安排这些角色的方式。工作不仅意味着特定的职位，而且更多地意味着一种活动，一种为自己或他人创造价值的活动。

通过上述考察，生涯实际上是一个处于职业和生命之间的概念，一方面与个体成年之后所从事的职业或工作有关，另一方面又超越单纯的职业范畴，而与个体的生命生活状态有关。生涯是个人一生职业、休闲、社会与人际关系的总称，是一个人的终身发展历程中的个人适应、社会适应和职业适应。它强调的是个体生涯知识、技能及观念的获得与发展，并在此基础上走向生涯成熟。

3. 生涯发展

生涯咨询与辅导肇始于帕森斯（Frank Parsons）的工作。按照帕森斯的理解，生涯发展实质上就是将个体的特征与社会职业的要求进行匹配的过程。舍尔斯（Susan Sears）将生涯发展定义为“那些综合起来塑造我们生涯的经济、社会、心理、教育、生理与机遇等因素的总和”（Sears, 1982）。按照这一理解，生涯发展是一个很大的概念，受到资金和财政、团队关系和社会阶层、心理健康和人格发展、教育水平和经历、生理能力与特质及各种机遇的影响。任何单一的因素都无法决定一个人的生涯发展，所有这些内在的和外在的因素结合起来影响到个体生涯道路的展开方式。因此 Anne Roe 等认为生涯发展取决于四大类 12 个因素：生涯选择= $S[(Ee+bB+cC)+(fF, mM)+(lL+aA)+(pP \times gG \times tT \times iI)]$ （S=性别，E=一般经济状况，B=家庭背景、种族，C=机遇，F=朋友、同伴关系，M=婚姻状况，L=一般学习和教育，A=后天习得的特殊技能，P=生理特征，G=认知或特殊天赋能力，T=人格，I=兴趣）。公式中小写字母表示校正系数。（Roe & Lunneborg, 1990）

虽然生涯与职业相关联，然而职业并不是生涯的全部。与职业发展相比，生涯发展超越了职业选择、准备、就业与适应，而达致以自我了解、自我接受和自我发展为基础，逐渐形成一个整合而适当的自我概念（包括职业自我），同时将此概念转化为实际的生涯选择与生活方式，达到个人的生涯发展目标，并满足社

会的需要(沈之菲, 2000: 10)。因此, 生涯发展更多地倾向于与职业相关的一生的经验与活动, 不仅包括职业选择和发展, 而且包括非职业性的活动, 如休闲活动、社交活动、追求与参与所获得的满足感等。因此, 生涯发展是指个体与社会互动过程中, 恰当扮演系列角色和履行相应职业要求的持续调适过程。这个过程受到个体内在因素和外在社会因素的综合影响。就其实质而言, 生涯发展的过程就是一个了解自我和各种选择可能性的过程。由于过去的学习以多种方式影响着个体的生涯决策, 因此生涯发展是一个持续的学习过程。

(二) 特殊儿童与残疾儿童

本书的研究对象首先是儿童。本书中的儿童是心理学意义上的儿童, 指 0~18 岁的个体或者群体。

所谓特殊儿童, 是相对于处于一般意义上的儿童而言的。特殊儿童属于处境不利儿童。特殊儿童可以从统计学、生态学和文化学三重视角加以理解。所谓统计学意义上的特殊儿童, 是指身心指标上明显落后于同龄儿童的一般发展水平的儿童, 如智力落后儿童、视力障碍儿童、听力障碍儿童、体弱儿童、情绪与行为问题儿童等。所谓生态学意义上的特殊儿童指的是在生活与学习环境上不利于个体的健康成长与潜能最大限度的发展, 如山区与落后地区儿童、流动儿童、留守儿童等。所谓文化学意义上的特殊儿童指的是受到主流文化的排斥与压力而处于相对不利境地的儿童, 如女童、农村儿童、边缘山区儿童、流浪儿童、特殊儿童等。从某种意义上讲, 所有统计学意义和生态学意义的特殊儿童都可以归结为文化学意义上的特殊儿童。在这些特殊儿童中, 农民工子女、留守儿童、残疾儿童、失足青少年、女童等是最为突出的几类。由于时间、精力和经费的支持问题, 庞大的特殊儿童不能够全部成为本书研究的对象。本书选择残疾儿童作为代表性对象, 进行生涯发展研究, 以便通过探讨残疾儿童的生涯发展问题与对策, 管窥整个特殊儿童的生涯发展问题与对策。

根据《中华人民共和国残疾人保障法》, 残疾人是指在心理、生理、人体结构上, 某种组织、功能丧失或者不正常, 全部或者部分丧失以正常方式从事某种活动能力的人。据此理解, 特殊儿童指由于生理、心理结构和组织的不完整而导致功能丧失或不正常, 从而全部或者部分丧失正常活动能力的 0~18 岁的人。特殊儿童包括视力残疾、听力残疾、言语残疾、肢体残疾、智力残疾、精神残疾、多重残疾和其他残疾的儿童。根据目前我国特殊教育现状, 本书所涉及的特殊儿童主要指视力残疾、听力残疾和智力残疾三类儿童。

三、基本理念

本书以特殊儿童为例，把特殊儿童生涯发展看成是其学习和职业生命存在及其活动与优化，它不仅着眼于未来对社会职业的适应与创生，而且着眼于现实的学习生命历程和学习生活的意义建构。据此本书重点关注特殊儿童生涯发展理论探讨、特殊儿童生涯发展冲突与健残隔离、影响特殊儿童生涯发展的因素、促进特殊儿童生涯发展的社会与制度支持、促进特殊儿童生涯发展的教育对策。

（一）差异与补偿

以残疾儿童为代表的特殊儿童与一般意义上的普通儿童相比，处于相对不利的境遇之中。目前我们从物理环境、制度规范和意识观念等不同层次逐渐树立起了平等与正义的价值取向，然而特殊儿童的生涯发展并不是一味地强调所谓的绝对平等，而是在正义原则下，以平等作为追求目标，在尊重差异的基础上，给予特殊儿童必要和适当的补偿。

特殊儿童的生涯发展实质就是教育正义的基本体现。罗尔斯《正义论》中关于正义的原则：“第一原则，每个人对与所有人所拥有的最广泛平等的基本自由体系相容的类似自由体系都应有一种平等的权利。第二原则，社会和经济的不平等应这样安排，使他们在与正义的储存原则一致的情况下，适合于最少受惠者的最大利益；并且，公共职位在机会的公正、平等下对所有的人开放。”（Rawls, 1971: 302）因此正义的精神实质，一是每个人获得最广泛的、与他人相同的自主的平等权利；二是获得均等对待及地位、职位、利益的机会应该对所有人开放；三是如起始状况（收入和财富分配）不同，处于不利地位者的利益应用补偿的办法来保证。按照这种精神实质，“以人为本”的特殊儿童生涯发展应该立足于不同儿童之间是否在生涯发展过程中得到了相对公平的对待，以及在促进他们生涯发展的运作过程中是否对弱势群体予以必要的补偿。具体表现为如下三个方面：第一，是否有同等的学习和发展机会，其实质的表现就是特殊教育和生涯发展的普及问题，也就是每个儿童是否都有机会进入学校接触和享受到国家或地方或学校相应资源的支持。第二，是否在学习和发展过程得到相对公平资源的支持。第三，是否获得一个相对均衡的学习和发展结果。所谓相对公平的学习和发展结果并不是说每个儿童都能够达到一个绝对一致的水平，而是指经过学习在自身遗传素质所给定的范围内，他们的潜能获得最充分的发展，从而最大限度地使其获得成长、进步与成功，并最终达成自我实现。这三个方面的均衡发展实质是平等、差异和补偿的动态均衡的过程。在这一过程中，从平等的前提出发，对特殊儿童

群体的补救与补偿教学是基本路径和有效保证。

（二）缺陷与潜能

当我们以残疾儿童为代表来考察特殊儿童生涯发展的时候，不可避免地面临着一个问题：按照通行的说法，特殊儿童全部或者部分丧失以正常方式从事某种活动的 ability。这就意味着当我们提到特殊儿童时，首先就会在大脑中获得一个预先植入的先验性观念：特殊儿童是有缺陷的。于是在探讨特殊儿童生涯发展过程中，聚焦缺陷便成为一种流行的价值取向。缺陷的补偿与代偿成为人们关注的重心。

但是我们需要明白的是，缺陷导向的生涯发展观带有消极倾向。这种倾向可能带来消极的影响：第一，缺陷取向关注残疾、损伤和能力上的缺陷，一些人可能只根据特殊儿童不能做什么而非他们能够做什么来考虑问题。第二，缺陷取向可能会给特殊儿童带来侮辱，导致同伴的拒绝或嘲笑。第三，缺陷取向可能会通过暗示的机制对特殊儿童的自尊心产生消极的影响。第四，缺陷取向导致其他人员对特殊儿童的低期望，并以缺陷为由对其区别对待，从而导致其消极的自我实现与自我预言效应的产生。第五，缺陷取向通常起到负面解释的作用（如张三之所以出现这样的问题是因为他有听力障碍）。第六，缺陷取向可能导致人们以类别来区分儿童的倾向，认为所有被归入某类缺陷的儿童都具有相同的特征，而忽视或者减少了对每个儿童特殊性的探究和正确的评价。第七，缺陷取向通常意味着问题或不足主要是由儿童本身的一些特质所决定的，因此忽视或减少了对导致能力缺陷的社会和教育因素的系统性考察，也忽视或减少了社会与教育因素对于能力缺陷应该负有的责任，缺陷为无效的社会应对和教育应对提供了一个内在的借口。总之，缺陷取向的生涯发展观会在相当的程度上造就隔离教育和低估儿童的真正价值与能力，可能会限制一个人对另外一个人的看法，改变儿童在学校和社会中的命运。

与缺陷取向的生涯发展观相反，本书极力主张潜能取向的生涯发展观。在潜能取向的生涯发展观看来，特殊儿童的缺陷只是可能的缺陷。这种可能性是否会变为现实，并不主要取决于儿童本身内在的因素，而取决于外在的社会与教育因素。每一个特殊儿童都有着自身的潜能，这种潜能使得除残疾之外，特殊儿童可做任何事情。古今中外大量事实也证明，感官残疾儿童几乎可以有效地完成所有的任务，现代心理学的最新研究成果也有效地证明了这一点。潜能取向的生涯发展观意味着要给予特殊儿童控制和选择自己生活的机会，根据他们的需要尽可能提供帮助，让他们有机会独立地生活；同样也意味着经过教育的特殊儿童必须有一定的生产能力，获得一定的收入，为家庭和社会贡献自己的价值。

（三）隔离与融合

在 20 世纪 60 年代以前，特殊儿童通常按照残疾的类型被分类安置在专门的特殊教育学校中接受教育和训练。时任美国特殊儿童协会主席道恩（Lloyd Dunn）以敏锐的眼光对于把轻度残疾或障碍儿童安置在特殊教育学校的效果提出了质疑，并认为应该将更多的特殊儿童安置在普通学校，而不是把他们隔离在主流社会之外（Dunn, 1968）。道恩的工作提醒人们隔离式的特殊教育并不一定是最有效的安置与教育形式。在此基础上，德诺（Evelyn Deno）从社会经济学和人类学的视角着重探讨了学前与小学阶段的特殊儿童教育问题，强调公立学校应该为不同学生提供所需要的相应服务（Deno, 1994），而特殊教育体系应该以提高公立学校特殊教育的质量为目的，是为特殊儿童发展提供服务的大本营（Deno, 1970）。为了重构学校体系，德诺提出了瀑布式特殊教育安置体系。瀑布式特殊教育安置体系的提出推动了特殊教育由隔离教育向融合教育（inclusive education）的演进。1975 年美国《PL94-142 法案》（Education of All Handicapped Students Act，全体身心障碍儿童教育法），以及 1990 年对此法案修订的《残疾儿童教育法》（Individuals with Disabilities Education Act，IDEA），2004 年修订的《2004 年残疾儿童教育促进法》（Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004，IDEIA）通过“少受限制环境”（Least Restrictive Environment，LRE）原则确保特殊儿童最大限度地进入主流社会和普通学校与普通课堂中学习的权利。只有当残疾的性质或严重程度使得儿童不能在配有额外辅助的普通班级所提供的设备与服务中受益，才能将儿童安置在隔离的班级与特殊学校中去学习。融合取向的发展观通过法律的形式加以确立。

在我国，随班就读作为特殊儿童融合教育取向的主要形式，从 20 世纪 80 年代开始就逐渐推行，并确立了“以一定数量的特殊教育学校为骨干、以大量特殊班和随班就读为主体的残疾少年儿童教育的格局”（何东昌，1988）。在法律上，《中华人民共和国义务教育法》第十九条规定：“县级以上地方人民政府根据需要设置相应的实施特殊教育的学校（班），对视力残疾、听力语言残疾和智力残疾的适龄儿童、少年实施义务教育。特殊教育学校（班）应当具备适应残疾儿童、少年学习、康复、生活特点的场所和设施。普通学校应当接收具有接受普通教育能力的残疾适龄儿童、少年随班就读，并为其学习、康复提供帮助。”2008 年修订的《中华人民共和国残疾人保障法》第二十五条规定：“普通教育机构对具有接受普通教育能力的残疾人实施教育，并为其学习提供便利和帮助。普通小学、初级中等学校，必须招收能适应其学习生活的残疾儿童、少年入学；普通高级中等学校、中等职业学校和高等学校，必须招收符合国家规定的录取要求的残疾考

生入学，不得因其残疾而拒绝招收；拒绝招收的，当事人或者其亲属、监护人可以要求有关部门处理，有关部门应当责令该学校招收。普通幼儿教育机构应当接收能适应其生活的残疾幼儿。”这就为特殊儿童的融合发展观提供了法律依据。

本书认为，无论是从实践层面，还是从制度层面，特殊儿童生涯发展都需要从隔离取向的发展观转换到融合取向的发展观。从生涯发展终极目标——提升儿童的社会参与度和学习与生活质量的角度，融合取向也是必须要采纳的。隔离式的发展体系使得儿童没有机会或者很少有机会去了解社会、了解职业及其需要，因此无法提升特殊儿童对社会的理解力和参与度。

（四）适应与支持

传统上，人们对待残疾儿童的生涯发展采取的是一种医学模式。传统的医学模式把残疾儿童的特殊性看成是他们自身内部的种种缺陷和不足的自然结果，因此其生涯发展与职业能力的促进主要从他们内部的角度进行考虑。于是“适应”就成为其就业医学模式的关键词。所有的教育和就业准备都着眼于如何利用各种手段减少或者消除残疾儿童内部的缺陷或不足所导致的种种障碍，使他们能够适应社会现实和社会生活。按照这种观点，残疾儿童或其家长本身应该对他们的特殊性负责，社会、学校、国家只是在尽道义上的责任，帮助他们学习和发展。

但是，残疾儿童生涯发展走到今天，已经突破了传统的医学模式的思维架构，而走向生态化模式。人们对残疾儿童的特殊性有了全新的认识。残疾儿童的特殊性被看成是其自身与社会环境复杂互动的结果。换一句话说，残疾儿童的特殊性一方面固然有他们内部的原因，但是，这种内部的原因并不是唯一的。残疾儿童自身的特殊性可能带来不利的文化环境，而社会文化环境对他们的特殊性也应该承担相当甚至是主要的责任。因为社会物理环境、社会制度环境和社会心理意识环境都是按照所谓正常人的标准进行建构的。以这种标准下的环境去要求残疾儿童，理所当然就会使其表现这样或那样的不适应。这是造成残疾儿童特殊性的主要原因所在。社会文化环境原因与残疾儿童自身内部的问题复合叠加并交互作用，就造成了他们的种种问题与障碍。如果我们改进社会文化环境，照顾残疾儿童的需要，其境况就会大大改善，障碍程度就会减轻甚至完全消除。而残疾儿童境况的改善又会带来一个适切的环境支持。因此社会“支持”就成为残疾儿童就业的另外一个关键词。这样，残疾儿童就业就要从两个角度同时展开，一方面改善残疾儿童内部状况；另一方面则主要从社会环境入手，营造起适合残疾儿童需要的社会文化环境。