

当代西方教师教育译丛

全纳教育与教师发展

Special Needs
and the
Beginning Teacher

[英]皮特·本顿
(Peter Benton)
提姆·奥布赖恩
(Tim O'Brien)

主编

范晓慧

译



北京师范大学出版社
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

当代西方教师教育译丛

全纳教育与教师发展

Special Needs

and the

Beginning Teacher

[英]皮特·本顿

(Peter Benton)

提姆·奥布赖恩

(Tim O'Brien)

主编

范晓慧

译



北京师范大学出版社
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

版权声明

本书中文简体版由英国 Continuum International Publishing Group 授权北京师范大学出版社在中国境内独家出版发行。版权所有,翻印必究!

Copyright ©2008, Beijing Normal University Press

Authorized translation from the English language edition, entitled *Special Needs and the Beginning Teacher* by Peter Benton and Tim O'Brien

The work is published by arrangement with the Continuum International Publishing Group

Copyright ©2000 Peter Benton and Tim O'Brien

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission.

图书在版编目(CIP)数据

全纳教育与教师发展 / (英)本顿(Benton, p.), 奥布赖恩(O'Brien, T.) 主编; 范晓慧译. —北京: 北京师范大学出版社, 2006
(当代西方教师教育译丛)
ISBN 978-7-303-08042-7

I. 全… II. ①本…②奥…③范… III. 特殊教育-概况-美国 IV. G769.712

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 040269 号

北京市版权局著作权合同登记图字: 01-2008-1602 号

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn
北京新街口外大街 19 号
邮政编码: 100875

印 刷: 北京新丰印刷厂
经 销: 全国新华书店
开 本: 170 mm × 230 mm
印 张: 14.5
字 数: 230 千字
印 数: 1~5 000
版 次: 2008 年 4 月第 1 版
印 次: 2008 年 4 月第 1 次印刷
定 价: 26.00 元

责任编辑: 赵春生 装帧设计: 李葆芬
责任校对: 陈 民 责任印制: 马鸿麟

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

序 言

英国政府致力于实施全纳教育 (inclusive education)，即在普通学校内对所有学生进行教学，这种教育成功与否有赖于新一代的教师能否担此重任。

目前的情况是，政府在全纳教育运动中正起着明确的引导作用，它提出新观念、提供新资源，这尚属首次。始于 1998 年的行动计划 (Action Plan) 在初级阶段已经形成了良好的开端，尽管对学生、家长与教师而言，直接从中受益为时尚早，但是，在过去的五年里，所有的学校都有了特殊需要协调者 (Special Needs Co-ordinator)，一些初期产生的问题正得以解决。时至 2001 年，《特殊教育需要鉴定与评估行为守则》(DFE1994，以下简称为《行为守则》) 本身将会简化并进一步加强。最为重要的是，与 1988 年国家课程 (National Curriculum) 不同，新的国家课程对全纳教育原则做了迄今为止最为清晰明确的阐述，这里，全纳教育已不再作为事后补记。

到 2040 年左右新一代教师”欣然退休之际，教育体制将截然不同于他们现在体验到的教育体制——一种将我们学校中将近四分之一的学生隔离开的体制。他们可以通过摈弃特殊教育需要的相关术语以及相应的思想来着手改变这种制度，因为这些专用术语会产生并加强一种思想倾向，那就是“这些学生”不同于其他人，需要特殊的关注来满足他们的需要。

目 录

第一章 特殊教育需要导言

- 2/ 定 义
- 5/ 规 定
- 8/ 《行为守则》的修订
- 9/ 《行为守则》的原则

第二章 全纳分层

- 13/ 导 言
- 14/ 课程不是有形的地毯
- 16/ 什么是分层?
- 19/ 鉴定学习需求的框架
- 20/ 关于学习的研究
- 22/ 学习的模式
- 26/ 情感分层
- 27/ 思考题

第三章 个别教育计划

- 29/ 导 言
- 30/ 背景与前景
- 35/ 全纳与排斥
- 35/ 排斥的个别教育计划
- 37/ 全纳的个别教育计划
- 37/ “应付谁”与“不应付谁”
- 38/ 个别教育计划作为动态评估学生需要的模式
- 41/ 联系个别教育计划的计划—执行—评价模式
- 43/ 问责与透明度
- 44/ 结 论

第四章 多种族、多语言背景下的全纳教育

- 48 / 大背景
- 49 / 家长们的看法
- 51 / 学生的想法
- 52 / 教师如何看待环境
- 53 / 与新教师相关的特殊问题
- 54 / 路在前方
- 56 / 行之有效的方法：两位有经验教师的名言
- 57 / 结 语

第五章 主流学校对情绪或行为障碍的处理

- 60 / 情绪或行为障碍的起源
- 62 / 身心机能失调的定义
- 62 / 有效的因素
- 66 / 理解与维持关系
- 67 / 对行为的回应
- 69 / 教师应具备的基本技能
- 70 / 干 预
- 72 / 出现失误时的应对策略
- 76 / 结 论

第六章 有特殊需要的超常学生

- 77 / 何谓超常？
- 78 / 学校内存在的超常能力
- 79 / 残疾超常学生
- 80 / 残疾超常学生的个案研究
- 87 / 结 论

第七章 理解班级内的听障生

- 91 / 导 言
- 91 / 什么是耳聋？
- 92 / 听力损失的发生
- 93 / 听力损失的类型

- 94 / 助听器
- 96 / 如何使用助听器
- 96 / 耳聋问题
- 98 / 与耳聋学生交流
- 99 / 班级管理
- 99 / 其他注意事项与策略
- 101 / 课堂内需要关注的听力问题
- 102 / 何处寻求帮助?

第八章 满足视障生的需要

- 103 / 导 言
- 103 / 存在的困难
- 105 / 鉴别视觉障碍
- 106 / 团队合作
- 107 / 教学指导方针
- 111 / 色 盲
- 112 / 心理角度的关怀
- 112 / 两个案例

第九章 应对阅读困难的策略

- 115 / 导 言
- 116 / 升入中学与阅读环境的改变
- 118 / 阅读困难带来的启示
- 119 / 阅读过程
- 120 / 阅读教学:自上而下法与自下而上法
- 122 / 鉴定需要
- 123 / 评估教材的可读性
- 124 / 拓展阅读技能
- 124 / 确定读者已有的知识
- 125 / 与文本的互动以及对理解的监控
- 126 / 明确技能
- 126 / 批判性阅读
- 127 / 怎样使材料更适合阅读?
- 127 / 文本的替代品

- 128 / 组织课堂
- 129 / 中学辅助阅读的角色与责任

第十章 拼写的教学方法

- 131 / 背景介绍
- 133 / 目前的方法

第十一章 提高写作能力

- 143 / 导 言
- 143 / 小 学
- 144 / 中 学
- 144 / 存在的问题
- 145 / 流畅性与易读性
- 146 / 书 写
- 147 / 失败感
- 148 / 表达性与信息性写作技能
- 149 / 口头作文的价值
- 150 / 不情愿的写作者
- 150 / 组织技能
- 152 / 写作模式
- 154 / 句子写作
- 155 / 教 师

第十二章 计算困难及其应对策略

- 157 / 背景介绍
- 158 / 什么是计算能力？学生为何需要丰富的数学思维能力？
- 159 / 学生在计算上存在困难的表现是什么？
- 160 / 数学的本质是什么？什么因素使其具有威胁性与授权性？
- 163 / 计算困难出现的原因及解决策略
- 173 / 计算能力发展的前景
- 174 / 新教师寻求他人的指导与帮助
- 175 / 总 结

第十三章 与教学助理有效合作

- 177/ 教学助理的意义
- 179/ 为什么我的班级安排了教学助理?
- 182/ 与教学助理合作
- 183/ 教学助理给课堂带来了什么?
- 187/ 与教学助理合作中教师的角色
- 188/ 何时何处寻求指导?
- 189/ 行动中的教学助理

第十四章 特殊需要与新教师

- 199/ 导 言
- 200/ 牛津大学师资培训课程中的特殊需要的背景介绍
- 203/ 对讲座的评价
- 205/ 实习计划中的特殊需要
- 206/ 在特殊需要环境中深入工作(更替经验周)
- 207/ 牛津大学实习计划中的特殊需要课程及其拓展

参考文献

第一章 特殊教育需要导言

仅通过浏览章节标题，你就能感觉到本书探讨的话题是纷繁复杂的。很显然，任何关于特殊教育需要的全面讨论，不仅包括被归入此类的儿童，而且还涉及课程、教学与组织策略、多元化辅助手段与服务等诸多方面。

在导言部分，我将为后面各章的具体话题提供综合背景知识，并介绍专门为所有教师 and 各类辅助特殊需要学生的专业人士制定的官方文件《行为守则》(DFE, 1994)。同时，也有必要针对一些对理解这一综合领域不可或缺的要害展开讨论，具体包括特殊需要的定义、历史、教育发展整体趋势和确保本教育领域持续发展的各种推动力等。

《行为守则》佐证了这种发展潜力。它于1994年颁布，着眼于未来几年的变化，目前尚处于试行阶段。我将在适当的地方对这些针对实践而非原则的变化加以阐述。最近出版的绿皮书《全体儿童皆优秀——满足特殊教育需要（实验稿）》(DfEE, 1997)，列出了一系列有关特殊教育需要合理发展的问題。现在，我们有了正式的文件《满足特殊教育需要——行动计划》(DfEE, 1998)，提供了进入新世纪之后发展变化的进程表。

定义

在特殊需要领域，要给出一个所有人都满意的定义实属不易，但是，可以把法律定义作为出发点。过去的定义侧重于对“残障类别”进行划分。例如，1994年英国颁布的《教育法案》以及随后出台的法规列出了以下几种类别：

- 盲生；
- 弱视生；
- 聋生；
- 弱听生；
- 智障生^①；
- 癫痫生；
- 适应不良生；
- 肢体残障生；
- 语言缺陷生；
- 体弱生。

上述分类的意义在于，某些由医学专家诊断出的、儿童自身的因素会给教育法规一定的启发。在许多情况下，专家的诊断会引导官方颁布某些法规，如强制设置隔离式的特殊学校、特殊单位或特殊班级。尽管我们对特殊教育需要的观点、描述儿童的残疾或学习困难的表达方式都发生了巨大的变化，但类别划分依旧是当前评估与规定中争论不休的问题。

1978年发布的颇具影响力的报告——《特殊教育需要》（通常称为《瓦诺克报告》）证实了一个普遍的观点：这种类别划分并不尽如人意。因为残障本身并不能决定这些学生是否有特殊教育需要，所以不能因为

^① 1970年，该类别包括以前被认为是不可教育的儿童，可进一步化分为中度智障生（ESNm）与重度智障生（ESNs），前者指目前存在严重学习困难的学生，而后者指那些学习困难更为严重的“新”学生。

残障就剥夺学生进入主流学校接受教育的机会。随后于1981年制定的《教育法案》只涉及特殊需要学生的教育问题，在一定程度上接受并采纳了该报告的研究结果与建议。迄今为止，该法案采用的定义几乎没有发生变化，也没有被《行为守则》采用，尽管仍有一些保留意见，但似乎在今后的修订中也不会发生改变。在法律文件中，特殊需要的定义依据的是学习困难，这相对于使用残障类别进行划分已经是显著的进步。学习困难的两个主要因素已经得到界定，只要儿童符合其中的一个方面，就可以被判定为学习困难学生：

1. 与多数同龄儿童相比，学习上明显存在更大的困难；

2. 患有残障，这种残障妨碍或使儿童无法使用地方教育部门为当地学校的同龄儿童提供的教育设施。（1993年颁布的《教育法案》第156条）

1981年颁布的《教育法案》以及后来制定并被纳入该法案的法规，继续倡导让有特殊需要的学生尽可能地进入普通学校接受教育。因此，人们也许会发现，残障与特殊教育规定之间的必然联系已经有所改变，然而，上述界定仍然认为儿童本身是产生特殊需要问题的根源。不过，由于各地的规定有所不同，甲地区的特殊需要儿童，在乙地区有可能被认为是正常儿童。

在定义中，总的教育规定是否会导致新的教育困难产生、持续和加剧，至今没有定论。在更为广阔的教育研究领域，学校间的总体有效性差异已经引起了广泛的思考，学校能否满足学生特殊需要的能力已经被当作一项重要的衡量指标。另一个相关的教育议题，即一体化或融合问题，在20世纪80年代以来日益凸显。在文献中，这两个术语的区别通常很模糊，但是一般而言，一体化即使能起到作用，也似乎是要求学生适应这个并不能完全满足他们自身需要的体制，并成为其中的一员，而融合则指学校应进一步满足所有学生的需要，并且不“特殊”对待任何群体。融合的概念显然规避了对“特殊需要”这一术语的界定及使用的有效性等一系列问题。

当然，还有一些涉及法律定义的问题需要特别注意。界定的不确定

性似乎允许我们讨论那些与其同龄人有显著差异而且具有不同程度学习困难的学生，这些困难常分为严重困难、中度困难和特殊困难三类。通过定义本身也能辨别出儿童是否患有诸如听力障碍、视觉障碍、肢体残疾、慢性功能紊乱等已知残疾或障碍。

还有一类儿童也会给教育体制带来挑战，这些儿童通常被认为有特殊教育需要，但是却很难用法律定义来界定。情绪或行为障碍（emotional and behavioural difficulty, 简称 EBD）就是其中的一例。毋庸置疑，这方面的障碍会影响学生的学习能力，有时甚至需要采用特殊教育或其他教育方式来教育这类学生，但我们却不能把他们列为“残障”一类。许多中学都反映了这种进退维谷的处境。尽管《行为守则》明确地将情绪或行为困难的学生纳入应该接受特殊教育的范畴，但是学校仍然可以采用特殊需要以外的方式对他们进行管理。同样，我们应该如何理解能力超常的学生？他们除了能力较强之外，也可能患有残障或者有特殊学习困难，但是，如果没有有效的反驳理由，那么他们的能力本身应该成为关注的重点。许多研究表明，来自低劣生活环境、非主流文化背景或母语不同于主流语言地区的儿童，他们在学校里往往不能获得成功。这类学生的学业成绩较差，学校与政府长期以来也一直都在关注这个问题，但是，如果认为他们是因为某些肢体或精神问题或患有其他残障从而导致了学习困难，则是不正确的。负责撰写《瓦诺克报告》的瓦诺克（Warnock）女士后来承认，该报告不应在总结与建议部分忽略社会因素的影响。

显而易见，提供一个能够涵盖各种相关因素的有效判定标准是很困难的，也许根本就不可能，但是我们仍然需要界定，因为这对于分类、资源分配、教育管理，以及使那些常常感到接受的教育不尽如人意的学生能够得到公平对待的任何尝试都具有重大意义。

我认为，让实习教师采用诺维奇（Norwich, 1996）提出的定义会对他们有所帮助。在该定义中，诺维奇建议既要兼顾学生在各种残障或其他困难方面的个体差异，又要区分普遍需要与个体需要。因此，他提出的方法包括三个层面，即我们要考虑：

1. (不同于他人的特征所产生的) 个体需要;
2. (如有视力障碍而音乐天赋很高, 与其他人有多种共同特征所产生的) 特殊需要;
3. (儿童共有的特征所产生的) 普遍需要。

至于普遍需要, 诺维奇列举了归属感与关联感的情感需要。此外, 我引用了科尔梅尔—普林格勒 (Kellmer-Pringle, 1980) 提出的儿童期普遍需要:

- 爱与安全;
- 新体验;
- 赞扬与认可;
- 责任。

在我看来, 这些概念时刻提醒着我们, 我们所面对的个体极其复杂, 因此任何一种学习困难都只能看作是其中的一部分, 过多地关注学习困难会使我们忽视个体的其他权利与机会。这并不是说把握两者之间的平衡是一件容易的事情, 因此在繁忙、压力重重的教学中, “特殊需要” 成为复杂儿童的简称也就不难理解了。诺维奇的观念是要激励我们不断反思, 从而证实自己没有因墨守成规而忽略儿童的其他方面。

■ 规定

提到特殊需要, 人们的反应各不相同, 这一点从界定特殊需要的困难程度中可见一斑。

■ 简要的历史回顾

早在实行义务教育之前, 就有为某些学生提供隔离式教育的决定。这种特殊教育常常针对患有感官和肢体等明显残障的儿童与青年, 它通常属于慈善机构的工作范畴或源于慈善的目的。20 世纪初, 义务教育开

始实施，其分级设置、预先确定的、根据明确的成绩标准设立的晋级制度存在一定的局限，导致许多学生被确定为不合格者，于是，在教育实践中出现了重新安排学生的需求。随着课程要求日趋严格，出现了更多的不合格的学生与愤愤不平的学生，于是，新的学校与班级教育方式逐渐成为一项国家规定，并在接下来的半个世纪中有所发展。到1994年《教育法案》出台时，已经出现了公立或私立的特殊学校与机构，接纳“残障类别表”上所有类别的儿童。尽管对学生的划分类别可能已经发生了变化，但是许多此类学校依然存在。然而，并非所有被认为有特殊需要的儿童能够在主流之外的学校接受教育。在这一时期，普通学校内也形成了各种辅助措施和组织，并不断发展起来。在过去，这些组织和辅助措施往往被冠名为“矫正”措施，这恰好与学习困难的治疗模式对应。

现在，这些组织和辅助措施通常被称为“特殊需要辅助”，或简称为“学习支持”。从传统意义上讲，辅助的对象是那些无法适应普通班级教学的个体或小群体。虽然这样的辅助或支持仍然存在，但现在更加强调班级内的支持和帮助。实施辅助的人可能是教师、教学助理（learning support assistant，简称LSA），甚至是志愿者。辅助的性质也各不相同，有的侧重于基本技能的培养，特别是读写技能的获得；有的辅助措施与某一具体残障类型相关，如视障儿童所需的独立能力；有的注重培养学生在个别帮助下参加相应级别主流活动的的能力。而更常见的情况是，鼓励班主任仔细地任务与资源进行进一步细化，适当地对学生进行分组，在尽量避免竞争产生的局限性的同时，充分发挥同伴支持的作用，以满足学生的特殊需要。

由于学生的学习需要、学习风格各不相同，并且受到动机及其他个体因素的影响，因此，要向他们传授统一的课程，并不存在一种放之四海而皆准的教育方法。教师通常会根据个人经验和智慧，采取折衷的方式，此外，他们还应得到其他人员更多的建议、帮助与支持。后面我们会对这些责任的范畴进行讨论。

■ 负责特殊需要学生教育的人

常常会有教育领域之外的人负责特殊需要学生的教育管理工作，这

些人员组成的多样性往往出人意料。在一般情况下，尽管班主任或任课教师需要承担首要职责，但他们背后可能会有许多人的支持。

在校内通常有一位或多位教师负责协调教育事务，通常这些人被称为特殊教育需要协调者。他们既辅助教师，也帮助学生。此外，通常还有专门聘请的教学助理，负责为有特殊需要的学生提供校内或校外的具体帮助。他们的工作可能由教师或特殊教育需要协调者来安排。在某些学校，志愿者也发挥着一定的作用，他们包括来自校外的其他教育界人士，如评估与提供建议的教育心理学家，专门研究读写能力培养、了解感官或肢体残障儿童的专业教学助理等。许多地方教育部门拥有专门的工作小组，针对有情绪或行为问题的学生或患有孤独症的学生，配合学校的工作。同时，特殊需要的复杂性也需要精神病学家、医生、临床心理学家等专业人士，视轴矫正医师、言语矫治学家等辅助医务人员和各种社会工作者的参与。在特殊需要学生的一生中，这些来自不同领域的外部人员是很重要的，而对于特殊学校里的那些具有多种困难的儿童而言，其重要性就愈加显著了。

在对任何儿童进行教育的过程中，家长都是学校重要的合作伙伴，特殊需要儿童的家长可能会更多地参与学校管理、监控子女的进步、共同参与实施特殊的教育项目。在接下来的章节中我们会发现，家长的作用在《行为守则》中得到了进一步的提升，成为自《瓦诺克报告》以来特殊需要理论的一个关键因素。

自1994年《行为守则》颁布以来，要求儿童“参与”关于自身需要及对需要的回应讨论的呼声日益高涨，这有可能是因为：①人们逐渐认识到，在做出有关影响儿童的决策时应该考虑儿童的总体权利；②人们开始认识到决策权对于能否有效实施《行为守则》起着重要的影响；③人们已经意识到，如果提出的问题恰当，并且给予儿童表达自己观点的机会，那么，他们对自身的需要也会有自己的见解。

■《特殊教育需要鉴定与评估行为守则》

1994年，英国政府颁布的《行为守则》旨在给予学校更多指导，帮助处理特殊需要学生的各方面问题。该守则是在认真分析1983年出台的早期特殊教育法案实施十年之后的状况基础上制定的。该守则本身虽然

不是法律，但根据法律要求，学校应该参照《行为守则》实施教育教学。教育标准办公室（OFSTED）则会调查教学的实施情况。《行为守则》提出了一系列原则以及有效实施的建议。其中，在1994年它提出了五个阶段的措施：先确认教师关注的内容；然后历经以学校为基础的两个辅助增强阶段，包括个别教育计划的设计与实施；第三阶段，开始有校外人员参与。在某些情况下，某些学校如果感到目前自身的资源仍然不能满足儿童的需要，就可以填写特殊需要认定书，一旦获得批准，无论主流学校还是特殊学校，都能够在一定程度上得到来自地方教育部门的额外支援，这是最后一个阶段。

《行为守则》也规定了特殊教育需要协调者的职责，其中附则条款强制规定，所有学校都必须制定教育特殊需要儿童的方案。《行为守则》详细说明了辨别各类特殊需要儿童的标准，例如，（一般与特殊的）学习困难、情绪或行为障碍、感官与肢体障碍、言语困难以及生理条件不健全等。

在《行为守则》中，指导纲要旁边都列有相关的法律条文。

《行为守则》的修订

在过去的五年里，人们对《行为守则》的评价褒贬不一。如果仔细阅读近来出版的有关特殊需要的主要刊物，如《英国特殊教育杂志》《学习辅导》《特殊儿童》等，马上就能看出各种不同评论的特点。人们称赞《行为守则》对该领域的工作意义深远，它能够在发现儿童有特殊需要时给予及时的关注。然而，复杂的分阶段处理方式似乎过于官僚化，对于特殊教育需要协调者而言尤其如此。因为毕竟是由他们负责监控与审核各种书面材料。最近，英国政府颁布了试行法案，该法案表明经过修订的《行为守则》将于2000年或2001年开始实施。

以学校为基础的辅助阶段将有可能被简化为第一阶段，被称为学校支持。通过咨询学生与家长，教师和特殊教育需要协调者共同负责制定总体上递增的分层教育方案和个别教育计划。如果在总结时未见成效的话，那么在第二阶段将追加支持，直至开始生效。在这一阶段，相关的