



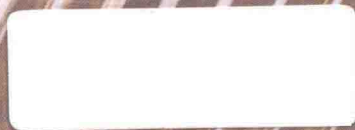
教师教育精品教材

特殊教育专业系列

“十三五”
国家重点图书

特殊教育教学设计

于素红 著



华东师范大学出版社



SpEcial
Education

教师教育精品教材

特殊教育专业系列

“十三五”
国家重点图书

特殊教育教学设计

于素红 著



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

特殊教育教学设计/于素红著. —上海:华东师范大学出版社, 2016. 1

教师教育精品教材, 特殊教育专业系列

ISBN 978 - 7 - 5675 - 4668 - 4

I. ①特… II. ①于… III. ①儿童教育—特殊教育—教学设计—师范大学—教材 IV. ①G76

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 027753 号

教师教育精品教材 特殊教育专业系列

特殊教育教学设计

著 者 于素红

责任编辑 吴海红

审读编辑 王艺婷

责任校对 邱红穗

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021 - 60821666 行政传真 021 - 62572105

客服电话 021 - 62865537 门市(邮购)电话 021 - 62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司

开 本 787 × 1092 16 开

印 张 16

字 数 336 千字

版 次 2016 年 7 月第 1 版

印 次 2016 年 7 月第 1 次

书 号 ISBN 978 - 7 - 5675 - 4668 - 4/G · 9039

定 价 35.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

第一章 特殊教育教学设计概述	1
第一节 课程与教学设计的基本概念	3
第二节 特殊教育教学设计的概念与任务	11
第二章 教学目标的设计	21
第一节 教学目标概述	23
第二节 教学目标表述的维度	26
第三节 教学目标表述的模式	37
第四节 特殊学生教学目标制订的要求与程序	41
第三章 个别化教育计划	43
第一节 个别化教育计划概述	45
第二节 个别化教育计划的制订人员与发展程序	64
第三节 个别化教育计划基本要素的制订	68
第四节 个别化教育计划的实施、总结与修订	81
第四章 单元计划	85
第一节 单元计划概述	87
第二节 单元设计与单元计划的制订	89
第五章 课时计划	109
第一节 课时计划概述	111
第二节 特殊教育课时计划设计	112
第六章 教学组织形式	137
第一节 教学组织形式概述	139
第二节 集体教学	140
第三节 个别教学	141
第四节 小组教学	146
第七章 教学策略(上)	155
第一节 直接教学	157
第二节 支架教学	164
第三节 交互式教学	173
第四节 精准教学	188
第八章 教学策略(下)	199
第一节 合作学习	201
第二节 协同教学	216

第一章

特殊教育 教学设计 概述

课程与教学是学校教育活动的核心要素。特殊教育教师所要完成的教学设计任务,不仅包括在正式课堂教学之前所进行的课时计划设计,还包括根据学生的实际需求设计课程的目标与结构,在此基础上设计教学单元,根据单元的教学目标与内容设计课时计划。

通过本章学习,你能够:

1. 理解课程、教学的涵义。
2. 理解教学设计的涵义与特点。
3. 理解特殊教育的涵义。
4. 了解特殊教育教学设计的基本依据。
5. 了解特殊教育教学设计的主要任务。

第一节 课程与教学设计的基本概念

一、课程与教学

(一) 课程的涵义

课程与人类的教育实践活动共生共长。自有教育活动以来,作为“教什么”的课程就存在了。在我国,“课程”一词始见于唐朝孔颖达为《诗经·小雅·小弁》“奕奕寝庙,君子作之”句所作疏“教护课程,必君子监之,乃得依法制也”中。此后,在宋代朱熹《朱子全书·论学》中有“宽着期限,紧着课程”、“小立课程,大作功夫”等句。朱熹的“课程”之义是指学习范围及其进程。这与现代人对课程的理解有相似之处。在国外,课程(curriculum)一词最早出现在英国教育家斯宾塞的名作《什么知识最有价值》一文中,指“教育内容的系统组织”。

虽然课程早已存在,但在教育领域中课程其实是一个含义最复杂、歧义最多的概念。迄今为止,已有的课程定义种类繁多,教育与课程理论工作者从不同的角度对课程有着不同的认识和理解。概括而言,课程的定义大致可归为以下几种类型:

1. 课程即教学科目

课程即教师进行教学的科目。把课程等同于教学的科目是目前教育界最普遍使用的课程定义。《中国大百科全书·教育》中写道:“课程是指所有学科教学科目的总和,或学生在教师指导下各种活动的总和,这通常被称为广义的课程;狭义的课程则是指一门学科或一类活动。”^①

这种课程观强调课程即教程,认为学校教育的任务就是向学生传授系统的学科知识体系。把人类长期积累的知识按照知识的类别进行归类,并按照该类知识的内在逻辑加以系统化,形成一门门学科。这种课程只关注知识的逻辑,把课程视为独立于学习者的静态的东西,忽视学生的心智发展和经验。

2. 课程即学习结果或目标

课程即经过教师教学后学生达成的学习结果或目标。一些学者认为,课程要直接

^① 中国大百科全书:教育[M].北京:中国大百科全书出版社,1985:207.

关注学生预期的学习结果,因而目标的选择成为课程建设的核心任务。这要求课程建设者首先要制订该课程的学习目标,然后围绕目标选择课程内容、实施教学。持这种课程观的主要有博比特(F. Bobbit)、泰勒(R. W. Tyler)、加涅(R. M. Gagne)等人。

这种课程观强调教育的目的性,便于操作,在课程理论和课程实践领域有着很大的影响。制订课程目标、根据课程目标选择与组织课程内容已经成为课程建设的普遍模式。但该课程观过于强调预期的学习结果,容易忽视学生的非预期的学习结果,缺乏灵活性,不易照顾到课程实施过程中面对的层面不同的学生、教师和教学情境的具体情况。

3. 课程即学习经验

课程即学生在学习过程中所获得的学习经验。该课程观主要是受美国实用主义教育家杜威(J. Dewey)的影响,强调课程与教学要尊重学生的兴趣与需要,课程是学生在在学习过程中所真正体验到的东西。这些体验可能是教育者预期的或者非预期的。

这种课程观强调学习者的学习经验是课程的中心,消除了其他课程观只重视传递知识、只注重独立于学生的学习结果的倾向,重视学生与环境的相互作用,兼顾课程的过程与结果。但这种课程在实施层面有较大的难度,容易产生课程内容的不系统性、教学过程的随意性等问题,对教师、教学管理与评价都提出了更高的要求。

随着时代的发展,人们对课程的认识也在不断深入。上述三种课程定义在强调某一方面的同时也忽视其他方面。有些研究者试图综合考虑多种因素来定义课程。钟启泉等人把课程定义为“课程是按照一定的教育目的,在教育者有计划、有组织的指导下,受教育者与教育情境相互作用而获得有益于身心发展的全部教育内容”。^①考虑到该定义的综合性,本书采用此课程定义。

(二) 教学的涵义

“教”和“学”两个字最早分别出现在中国殷商时期的甲骨文中。《尚书·兑命》的“数学半”(敦,xiào,同教)一句最早把这两个字连在一起使用。《学记》中有“教学相长”之句。这里所说的“教学”并不是现代意义上的教学。确切地说,在古代个别教学的组织形式下,教与学不分,以学代教。教学即学习,是指通过教人而学,以提高自己。^②

在英语中,表示“教”的词是 teach、instruction,表示“学”的词是 learn,表示“教与学”的词是 teaching-learning。

人们对教学的理解也有不同的看法,概括而言主要可以归为以下几种类型:

1. 教学即教授

教学就是教师的教授。这种观点以教师为中心,强调教师的讲授。

2. 教学即教学生学

教学就是教师教学生学习。这种观点主要认为教师教的目的是为了使学生学习。

3. 教学即教师的教与学生的学

教学是教师的教与学生的学的统一活动,是教师和学生以课堂为主渠道的交流

① 钟启泉. 课程与教学概论[M]. 上海:华东师范大学出版社,2004:5.

② 施良方,崔允漭. 教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M]. 上海:华东师范大学出版社,1999:5.

过程。

本书认同第三种观点。教学是为了实现教育目的、达成课程目标而进行的教师的教和学生的学相统一的活动。教和学是同一活动的两个不同的方面。在教学活动中,教是教师的主要行为,学是学生的主要行为。教与学虽然不同,但又是互相依赖的。教师的教离不开学生的学,学生的学也离不开教师的教,教与学辩证有机地结合在一起。课程内容是联系教与学的纽带,教学活动是围绕教学内容的呈现与接受而开展的。

(三) 课程与教学的关系

课程与教学的关系问题是课程与教学理论研究中的一大困惑,两者的关系极为复杂,不同的研究者对此的看法也不一致。概括而言,关于课程与教学的关系主要有以下几种观点:

1. 分离说

这种观点认为课程与教学互相独立,彼此并无交集。课程是由国家相应的管理机构制订的,具有法规性,是学生必须要学习的内容。而教学则是教师和学生为了落实国家所制订的课程所必须进行的教与学的活动。教学只是被动地实施课程。

分离说把课程与教学分离开来,课程制订者无视学生的存在,这样的课程难以在教学中真正有效实施。

2. 关联说

关联说认为课程与教学虽然是彼此独立的,但二者间有着密切的联系。关联说中又包含不同层次的关联,具体而言有连接说、过程交叉说、包容说、目的一手段说4种表现。^①

(1) 连接说

这种观点认为课程与教学是两种系统连接在一起的关系。课程是课程开发系统的输出结果,同时又是教学系统的输入成分。

(2) 过程交叉说

这种观点认为课程与教学这两个系统在制订与实施的过程中有交叉的成分,教学是课程系统的实施过程,教学设计是课程开发的微观层次。微观层次的课程开发是相对于宏观层、中间层而言的,是指教师根据国家规定的课程以及所教学生的实际情况而设计的课程目标、结构与内容。

(3) 包容说

包容说有两种情况:一种情况为课程包括教学,又称为“大课程论”;另一种为教学包括课程,又称为“大教学论”。英美国家的一些学者认为教学是课程的一部分,而苏联以及我国的部分学者则主张把课程作为教学内容的一部分。

(4) 目的一手段说

这种观点认为课程是目的,教学是达成教育目的的手段。也有人认为课程、教学都是达成教育目的的手段,相比于教学课程是更重要的手段,教学是为适应课程而产生的。

^① 钟启泉. 课程与教学概论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2004: 20—23.

3. 整体说

这种观点认为课程与教学是一件事。整体说有循环整体说与有机整体说两种观点。循环整体说认为课程与教学虽然可以分开,但两者有延续的循环关系——课程对教学产生影响,教学决定依据课程而作出,而当教学决定付诸实践后则根据其成效来修正课程,这是一个周而复始的循环过程。作为一个循环圈的两个部分,课程与教学互相调适、相互影响。有机整体说认为课程与教学不能分开,两者具有内在的连续性和整体性。美国学者韦迪(R. Weade)用“课程教学”(curriculum and instruction)这一新术语来说明“课程”与“教学”密不可分的关系。

本书认为课程与教学既不是彼此毫无交集的独立系统,也不是密不可分的有机整体。两者间既有密切的关系,又有不同的指向。课程是受教育者所获得的有益于身心发展的教育内容,而教学是教师的教和学生的学相统一的活动。当然,课程是教学活动开展的中介,师生都要围绕希望学生所获得的教育内容来进行教学活动。

二、教学设计的涵义与特点

(一) 教学设计的涵义

设计(design)是把一种计划、规划、设想通过某种形式传达出来的活动过程,是在解决问题前,特别是解决非良构问题前所进行的规划和构思。

教学设计(instructional design)的涵义有广义与狭义之分。

广义的教学设计指向整个教学系统,包含着分析、设计、开发、实施和评价等教学系统开发过程的所有阶段。

教学设计是研究教学系统、教学过程,制订教学计划的系统方法。^①

教学设计是指面向教学系统、解决教学问题的一种特殊的设计活动。^②

教学设计是一个分析教学问题、设计解决方法、试行解决方法、评价试行结果并在评价基础上修改方法,直至获得解决问题的最优方法的过程。^③

教学设计是指教育实践工作者以各种学习和教学理论为基础,依据教学对象的特点和自己的教学风格,运用系统的观点和方法,遵循教学过程的基本规律,对教学活动进行的规划、安排与决策。完整地看,教学设计包括理念、计划以及为开发真正的教学必须和能够遵守的规则,即推进学习和达到教学开始前预期的学习结果的说明和任务分配。^④

狭义的教学设计指向课堂教学。

教学设计是对教师课堂教学行为的一种事先筹划,是对学生达成教学目标、表现出学业进步的条件和情境所做的精心安排。^⑤

有研究者把教学设计分为不同的层次。沈建民(2002)认为,根据系统论的有关观

① 顾明远.教育大辞典:上[M].上海:上海教育出版社,2002:718.

② 皮连生.教学设计——心理学的理论与技术[M].北京:高等教育出版社,2000:1

③ 张祖忻,等.教学设计——基本原理与方法[M].上海:上海外语教育出版社,1992:2.

④ 钟启泉.课程与教学概论[M].上海:华东师范大学出版社,2004:102.

⑤ 盛群力,等.教学设计[M].北京:高等教育出版社,2005:4.

点,按照其研究的范围,教学设计从大到小一般可以划分为四个层次:以教学系统为中心的层次——教学系统设计;以一门课为中心的层次——课程教学设计;以一堂课为中心的层次——课堂教学设计;以教学媒体为中心的层次——教学媒体设计。^①

郭成等人认同这一观点,认为课堂教学设计是教学设计系统中的一个关键层面,是一个直接作用于师生心理和行为的层面。没有这个层面的科学设计,再好的教学设计也难以实现其价值。他们认为,课堂教学设计是教学设计的一个重要组成部分,是依据系统论的观点和方法,运用现代教学心理学和教学设计的基本原理和技术,根据教学目标和教学对象的特点,有效安排和组织各种教学资源(教师、教学内容、教学媒体、教学方法、教学环境等),使之序列化、最优化、行为化,以提高课堂教学效果而制订教学方案的过程。

本书中的教学设计是指教师根据学生的学习能力、现有水平与发展需求而对教学目标、教学内容、教学策略与方法等进行的规划。

(二) 教学设计的目的

教学设计以学习者为中心。以学习者为中心的教学意味着学习者及其行为表现是所有教与学活动的焦点。教授及其他形式的教学都不过是为学习者行为表现这一目的服务的手段。^② 教学设计的主要目的在于创设一个能够促进学生学习、提高教学有效性的合理的教学系统。教学设计的目的是进行有效教学。

有效教学是指使学生成功地达成教师所期望的学习目标的教学。其中,“有效”是指有成效、有效率。有成效是指通过教师的教学,学生所获得的具体的进步或发展。有效率是指使用某种教学方法既能取得有效的教学结果,又不浪费时间、减少出现错误的几率。

有效教学的理念源于20世纪上半叶西方的教学科学化运动,深受美国实用主义哲学和行为主义心理学的影响。有效教学的研究有着明显的时代特征。直到20世纪60年代,有效教学的研究重心是发现教师的特征,如个性特征、性别、年龄、知识和教育等对有效教学的影响。这种试图把教学效果归因于教师特征的研究一度被称为“黑箱”研究,因为这种研究完全无视在课堂中真正发生了什么。20世纪70年代以来,有效教学的研究主要集中在课堂活动,特别是教师与学生的互动上。研究的重心转向教师的行为如何提高学生的学习。大量教育学、心理学的研究证明,教师和学生课堂中做什么是很重要的。教师的教学方法、呈现教学内容的方式、反馈、评价以及学生的学习方式、花在某项学习任务上的时间等都是能够影响教学的重要的变量。

大量研究证明,影响教学有效性的因素是复杂多样的,大致可以归为背景因素与过程因素两大类。背景因素是指影响教学有效性的学习活动的背景特征。这些特征包括教师的性别、年龄、经验、受教育情况、个性等教师特征;学生的年龄、能力、价值观、个性、社会阶层等学生特征;学生所在班级的班级规模、学生的能力分布、社会阶层等班级

① 沈建民. 课堂教学设计要关注并渗透学习策略[J]. 课程·教材·教法, 2002(3): 33—36.

② R·A·瑞泽, J·V·邓普西. 教学设计和技术的趋势与问题[M]. 王为杰, 等, 译. 2版. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.

特征;课程的结构、内容、难度、学生对课程的兴趣等课程特征;学校的规模、建筑、设施、氛围与文化、校规、优质生源学生的比例等学校特征。过程因素是指课堂上真正出现的、在教学活动过程中教师的教学行为以及学生的学习行为。过程因素会在一定程度上受背景因素的影响,但又不完全取决于背景因素。

鲍勃等人(2006)总结了教师进行有效教学需要完成的4项重要任务:规划教学、管理教学、实施教学和评价教学。无论他们所教的学生是天才、障碍儿童还是没有障碍的儿童,所有教师都需要规划、管理、实施、评价他们的教学。其中,规划教学是指对教学进行设计,决定教学活动需要教什么、应该怎样去教。管理教学是指在课堂规则与纪律、时间与空间环境等方面做好准备,以使教学能够顺利进行。实施教学是指教师和学生在课堂中实际进行的教学活动,教师需要向学生呈现信息,关注学生的学习情况,及时调整教学。评价教学是教师基于学生的表现判断所使用的教学方法和材料是否有效的过程。这4项任务具体要完成的工作详见表1-1。^①

表 1-1 有效教学的 4 项任务	一、决定教什么	
	1.	评估学生的技能:知道学生能做什么
	2.	分析教学任务:基于学生能做什么以及需要学什么,决定教学任务;把复杂的任务分解为若干小的任务
	3.	建立符合逻辑的教学程序:清晰、符合逻辑
	4.	考虑背景的变量:哪里教、教多长时间、教学期间谁在教室里。譬如,知道教学时需要使用特殊材料,例如科学设备、计算机、图书资料
	5.	分析教学分组:思考如何对班级学生分组才能使教学效果最优。根据学生的成绩、行为、学习能力,教学的物理空间、学生间的互动方式等因素决定教学组织形式——个别教学、两人一组同伴辅导、小组教学等
	6.	认识真正的与期望的成绩间的差距:认识到学生目前真正的水平与所期望其达到的水平间的关系。只有这样,才能制订现实的、恰当的教学目标,而不会目标过低或过高
	二、决定如何教	
	1.	建立教学目标:为学生个体制订教学目标,然后确定教学程序
	2.	选择教学方法和策略:特殊儿童在教学方法和策略方面有一些特殊需要,如有的学生需要替代的方法(如手语)或者需要特殊的教学材料(高度有趣的、低文字水平的阅读书籍)
	3.	保持恰当的教学节奏:呈现材料的速度、制订学习成功的标准
	4.	监控学生的表现,再规划教学

① Algozzine, B., Ysseldyke, J. *Effective Instruction for Students with Special Needs — a Practical Guide for Every Teacher* [M]. California: Corwin Press, 2006: 7-29.

续 表

	三、传达真实的期望:为学生建立真实的期望并且把这些期望与学生进行沟通
	1. 鼓励学生积极参与学习
	2. 明确陈述期望:告诉学生期望他们学什么以及怎样学,以及帮助学生了解失败的后果以及如何把错误转变为新的学习机会
	3. 保持高标准:不要对特殊儿童期望太低
任务 2: 管理教学	一、准备教学
	1. 建立并与学生交流课堂教学规则
	2. 告知行为的结果:行为的重要性以及违反的后果
	3. 有效处理问题行为:尽可能快
	4. 教学生学会自我管理
	二、有效使用时间
	1. 建立日常工作和程序
	2. 组织物理空间
	3. 保持教学环节转换的短暂
	4. 限制干扰:保证正常的、流畅的教学进程
	5. 使用学术的、任务取向的中心
	6. 分配充分的学术学习时间
	三、创设积极的环境
	1. 使课堂环境友好
	2. 接受个体差异
	3. 保持积极的互动
	4. 吸引学生参与
任务 3: 进行教学	一、呈现内容
	1. 告知学生教学目标;保持学生的关注;进行前后联系的课堂教学;检查学生的理解情况
	2. 教给学生思考的技能:示范思考的技能;教学习策略
	3. 激励学生:显示热情;布置反映学生兴趣的作业;间歇使用奖励;布置学生能成功完成的作业
	4. 提供相关的练习和实践:掌握所教的技能(当学生有机会练习时才能掌握、有充足的时间练习)(掌握:90%—100%;自动化);变化教学材料:避免厌倦
	二、监控学生的学习

续 表

	1. 给予反馈:立刻、经常、准确(正确的:强化;错误的:指出错误,改正;再教学)
	2. 吸引学生积极参与:点名提问;巡视教室检查每个学生学习的情况;为提前完成任务的学生进行个别指导,减少学生无谓的等待时间
	三、调整教学
	1. 改变呈现内容的教学方法
	2. 改变教学材料
	3. 调整教学节奏
任务 4: 评价教学	一、监控学生的理解
	1. 监控学生对指导的理解
	2. 监控学生完成任务的过程
	3. 检查正确率
	二、监控参与时间
	1. 确保积极参与:监控学生参与课堂活动的时间
	2. 参与的自我监控:学生自己在表格上进行记录
	3. 扫视学生参与情况:阶段性地观察学生的参与情况
	三、保持记录学生的进步
	1. 保持记录
	2. 自我记录进步的情况
	四、告知学生的进步
	1. 定期报告学生
	2. 提供反馈:立刻、经常
	3. 纠正错误:立刻
	4. 提供具体任务的表扬
	5. 自我改正
	五、使用数据做出决定
	1. 决定什么时间改变安置形式
	2. 进行教学改变:判断目前的教学是否有效
	3. 决定什么时间不再继续服务
	六、做出学生成绩的评判
	1. 具体说明学生的目标
	2. 在图表上记录学生朝向目标进步的情况

综上所述,教学设计的目的是进行有效教学。教学设计是教师进行有效教学需要完成的任务之一。

（三）教学设计的特点

1. 全面性

教学设计是为一定阶段教学活动制订蓝图的过程,教学设计的结果是教学的目标、内容、进程与方向的规划。在进行教学设计时,教师需要全面考虑课程要求、学生水平与发展需要、教师能力与资源等多方面的因素,围绕着影响教学成效的所有因素做出恰当的决定。

2. 系统性

教学活动是由教师、学生、教学内容、教学策略等组成的系统,系统内的各因素相互影响、相互制约。教学设计需要采用系统的方法,把需要设计的某个要素放在整个系统中加以思考。

作为一项系统设计,教学设计必须按照一定的程序和步骤进行规划。在进行教学设计时,首先需要考虑多方面的因素制订教学目标,然后围绕教学目标规划教学活动,选择恰当的教学方法和策略,最后还要确定恰当的评价目标与评价方法。

3. 灵活性

教学设计是一项具有创造性的工作,教师需要根据学生的具体情况、具体的教学内容等因素灵活地设计教学方案。在具体实施设计好的教学计划时,还要根据教学现场学生学习的实际情况做出灵活调整。

第二节 特殊教育教学设计的概念与任务

一、特殊教育与特殊教育教学设计的概念

（一）特殊教育

关于特殊教育的涵义,人们也有着不同的认识。目前特殊教育的定义可以大致归为以下两种类型:

1. 特殊教育是对特殊教育儿童的教育

特殊教育就是对特殊教育儿童所进行的教育。我国《特殊教育辞典》(第3版)中对特殊教育的定义是:特殊教育是教育的一个组成部分,是使用一般的或经过特别设计的课程、教材、教法 and 教学组织形式及教学设备,对有特殊需要的儿童进行的旨在达到一般和特殊培养目标的教育。因特殊教育有广义和狭义之分,特殊教育也随之有广义和狭义之分。^①

2. 特殊教育是对特殊教育儿童的特别教学

特殊教育就是对特殊教育儿童所进行的特别的教学。该定义不仅强调特殊教育的对象是特殊教育儿童,也强调对特殊教育儿童所进行的教学是不完全等同于普通学生所接受的教学的特别教学。在20世纪70年代,特殊教育儿童的安置形式还是以特殊教育学校为主,当时的一些研究者把特殊教育定义为为满足特殊教育儿童的特别学习需要而特别设计的教学。随着融合教育的发展,大量特殊教育儿童在普通学校普通班级中接受教育,特殊教育的定义也随

^① 朴永馨. 特殊教育辞典[M]. 3版. 北京:华夏出版社,2014:43.

之发生变化,特别设计的教学被适应性的教学所代替。适应性的教学是指采取措施帮助特殊学生适应普通教育的课程,促进特殊学生的学习与发展。

本书认同第二种定义。特殊教育既然是对特殊儿童进行教学,就一定要在课程、教学方面有别于普通教育。如果儿童可以完全接受普通教育的课程与教学,达成与普通儿童同样的目标,那么该儿童就不是所谓需要特殊教育的儿童。本书认为特殊教育是对特殊儿童所进行的促进其充分发展的教育,其核心是为特殊儿童提供适合其需求的课程与教学。

(二) 特殊教育教学设计

特殊教育教学设计是指教师在对特殊儿童进行教育时,基于特殊儿童的能力与发展需求而对教学目标、内容、教学策略与方法等进行的规划。这种规划既包括长期发展目标、学期目标、单元目标、课堂教学目标的制订,也包括教学活动、策略与方法的设计。

二、特殊教育教学设计的基本依据

教学设计不是教师随意的行为,而是基于多种因素的科学选择。影响特殊教育教学设计的因素是多方面的,大致包括国家的课程与教学政策的规定;学生的安置方式、现有水平、学习能力与发展需求;教师的教育理念、课程观念与教学追求等几个方面。教师在对特殊儿童进行教学设计时,需要综合考虑这些因素。

(一) 国家的课程与教学政策

1. 国家的课程与教学政策

课程与教学政策是指国家教育行政部门为调整课程与教学权力的不同需要并调控课程与教学运行的目标和方式而制订的行动纲领和准则。课程与教学政策一般是一个国家用文件形式来规定的。它包括三个方面的内容,即课程与教学政策的目标、载体和主体。课程与教学政策的本质是课程与教学权力和课程与教学权力的变化而造成的利益的变化。^① 课程与教学政策是教育实践的保证。课程与教学是实现国家教育目的的核心,课程与教学政策规范着学校和教师的课程与教学。

不同国家的课程与教学政策也不尽相同。根据课程与教学权力的集中程度,可以把目前许多国家的课程与教学政策分为中央集权型、地方集权型、学校自主型与共有型等类型。中央集权型是指课程与教学权力集中统一在最高国家权力机关和教育行政机关,地方教育行政部门几乎所有的重要事务均受中央支配。法国、日本、苏联是这一政策类型的主要代表,1949年至20世纪80年代的中国实行的也是完全中央集权的课程与教学政策。中央集权型课程与教学政策是在统一论或国家中心主义的价值观下制订出来的,强调统一的国家基础和整体利益,追求全国范围内的课程基本统一。地方集权型是指课程与教学权力集中在地方教育行政部门,由地方教育行政部门负责课程与教学事务。美国、澳大利亚、加拿大等国家的课程与教学政策属于这一类型。地方集权型课程与教学政策是一种适应论或地方中心主义的课程与教学政策价值观,强调具体的地区适应性,主张课程与教学要更加符合独特的地方环境和教育需求。学校自主型是

^① 钟启泉. 课程与教学概论[M]. 上海:华东师范大学出版社,2004:32.

指课程与教学权力主要在学校,中央和地方往往只提供指导或参考性的课程与教学标准或建议。英国是这一类型的代表。学校自主型课程与教学政策强调立足于本校学生的实际,以追求特色与个性为价值取向。^①共有型是指课程与教学权力不完全属于国家、地方或学校的任何一方,而是由两个方面或者三个方面共同拥有。共有型课程与教学政策是20世纪80年代以来世界上多数国家的课程与教学政策发展趋势。

我国目前的课程与教学政策是国家、地方、学校共同拥有课程与教学权力。新中国成立后,我国课程与教学政策经历了三个阶段。1949年至20世纪80年代中期为完全中央集权阶段,由国家决定课程与教学政策,地方和学校只是执行。20世纪80年代中期至20世纪90年代末是以中央集权为主、中央集权与地方集权并行的阶段。在这一阶段,课程与教学政策的制订以国家为主,但课程的极小部分可以由地方安排。20世纪90年代末至今为中央集权、地方集权与学校自主型相结合的课程共有阶段。1999年6月颁布的《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中规定,“调整和改革课程体系、结构、内容,建立新的基础教育课程体系,试行国家课程、地方课程和学校课程”。2001年我国开启的新一轮基础教育课程改革在课程与教学政策方面追求国家、地方、学校之间的平衡。2001年6月,国务院颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》中明确提出,“改变课程管理过于集中的状况,实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校及学生的适应性”。^②当然,课程权力共有并不是课程权力均等,而是国家、地方、学校三者课程与教学各类问题的权限上各有侧重。以教育部为代表的中央政府制订三级课程开发与管理的政策,制订基础教育各个阶段的课程与教学计划,颁布国家课程的课程标准,组织编写国家核心课程的教科书或教材编写指南。地方政府和学校需要遵照中央政府制订的课程政策与计划,根据当地的需求开发地方课程、校本课程。

特殊教育作为我国基础教育的一个组成部分,原则上也要遵守基础教育的课程与教学政策。1998年12月教育部颁布的《特殊教育学校暂行规程》第十九条明确规定,“特殊学校应按照国家制订的特殊教育学校课程计划、教学大纲进行教育教学工作。学校使用的教材,须经省级以上教育行政部门审查通过;实验教材、乡土教材须经主管教育行政部门批准后方可使用”。2007年,教育部印发的《盲校义务教育课程设置实验方案》、《聋校义务教育课程设置实验方案》和《培智学校义务教育课程设置实验方案》中也对特殊学校的课程政策做了说明。譬如,《盲校义务教育课程设置实验方案》规定,“整体设置九年一贯的视力残疾儿童义务教育课程,包括国家安排课程和地方与学校安排课程两部分,以国家安排课程为主,地方、学校安排课程为辅”;“国家将通过制订各科目课程标准来规定各科目课程的具体内容和要求”;“本课程方案所规定的课程门类、教学内容、教学要求、课时分配,体现了国家对全日制盲校义务教育的基本要求,是各级教育部门和盲校组织、安排教学活动的依据,制订各科课程标准、编写教材的依据和督导、评估盲校教学工作的依据。在本方案的指导下,各省、自治区、直辖市教育委员会、教育厅

① 钟启泉.课程与教学概论[M].上海:华东师范大学出版社,2004:37—50.

② 钟启泉.课程与教学概论[M].上海:华东师范大学出版社,2004:37—50.