

# 培智学校

## 主题单元课程及活动设计

PEIZHI XUEXIAO ZHUTI DANYUAN KECHENG JI HUODONG SHEJI

● 于 文 王桂香 编著



天津出版传媒集团



天津教育出版社  
TIANJIN EDUCATION PRESS

# 培智学校

## 主题单元课程及活动设计

PEIZHI XUEXIAO ZHUTI DANYUAN KECHENG JI HUODONG SHEJI

● 于 文 王桂香 编著

天津出版传媒集团



天津教育出版社  
TIANJIN EDUCATION PRESS

## 图书在版编目 ( CIP ) 数据

培智学校主题单元课程及活动设计/于文, 王桂香  
编著. —天津: 天津教育出版社, 2016. 9  
ISBN 978-7-5309-7950-1

I. ①培… II. ①于… ②王… III. ①儿童教育—特  
殊教育—课程设计 IV. ①G764

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第238084号

### 培智学校主题单元课程及活动设计

---

出 版 人    刘志刚  
作     者    于 文   王桂香  
选题策划    陈志平   蒋丰祥  
责任编辑    王剑文  
装帧设计     悠缘华夏  
                 400-001-0560

---

|         |                                                                                                                    |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 出版发行    | 天津出版传媒集团<br>天津教育出版社<br>天津市和平区西康路35号    邮政编码300051<br><a href="http://www.tjeph.com.cn">http://www.tjeph.com.cn</a> |
| 经     销 | 新华书店                                                                                                               |
| 印     刷 | 天津金彩美术印刷有限公司                                                                                                       |
| 版     次 | 2016年9月第1版                                                                                                         |
| 印     次 | 2016年9月第1次印刷                                                                                                       |
| 规     格 | 16开 (787×1092毫米)                                                                                                   |
| 字     数 | 225千字                                                                                                              |
| 印     张 | 11.25                                                                                                              |
| 定     价 | 32.00元                                                                                                             |

---

## 前言

对于学生来说，课程是其在在校期间所接受的教育内容及教育进程的总和，是学校为了实现其教育目标而有目的、有计划开展的教育活动。课程目标的制定、课程内容的选择、课程进度的安排均关系到学生的受教育效果。

对于培智学校的特殊学生来说，课程设计尤为重要。尤其是近年来，越来越多的中重度智力落后学生进入到培智学校学习，传统的课程渐渐显现出弊端：已有的课程以单一学科课程为主，而智力落后学生受其认知发展限制，很难像普通学生那样接受学科知识；智力落后儿童之间智力发展有极大的差异，传统课程没有很好地兼顾这种差异性，也就很难解决课程如何适应智力落后儿童个体差异的问题；另外，传统课程也缺乏一定的综合性。

现行的教育法律法规对特殊教育课程体系提出了新的要求。特殊教育课程设置应体现先进的特殊教育思想，符合特殊教育的基本规律和特点，遵循智力残疾学生身心发展规律，适应构建和谐社会的要求，为智力残疾学生的全面发展奠定基础。为了让智力落后儿童能更好地享受优质、适合的教育，我校率先进行了课程改革，开展了主题单元教学的实践探索。

主题教学的理论基础包含了建构主义理论、多元智能理论以及活动理论。主题单元教学是高度情境化的，挑选的主题内容体现出学习同自然、社会以及生活的密切联系，满足了学习者的需要。同时，培智学校的学生由于智力发展

障碍，在感知觉、注意和记忆等方面都存在缺陷，正是这些不足致使培智学校的教学方法不能照搬普通教育的方法；如何促进学生的参与是教学设计者首先需要考虑的问题，而主题单元教学“以活动为中心”，以学生喜欢的活动方式开展教学，促进学生多感官参与，极大地提高了学生的学习兴趣，使学生能积极参与到活动中。主题单元教学整合了教学资源，体现了知识的整合性，同时也凸显了“环境支持”的理念。

我校开展的主题单元课程，一切从学生的特殊需要和能力出发，打破传统的学科框架，以生活题材为学习单元，注重学生主动参与教学活动，注重学生生活习惯和规律的培养，注重学生发现问题和解决问题的能力，注重学生与教师的平等，注重利用周边环境对学生进行教育，以社会生活问题来统合多种知识，使学生获得对世界的完整认识。这就是主题单元课程的主要任务，我们也期待智力落后儿童能真正从这一课程中获益。

编者

2016年9月

# 目 录



## 第一章 培智学校课程的实践.....001

第一节 课程的界定.....001

第二节 培智教育的课程改革.....005

第三节 课程实施的途径——主题单元教学.....007

第四节 主题单元课程设计.....009

第五节 主题单元教学实施流程.....013

## 第二章 主题单元活动设计实施建议.....018

第一节 一年级主题单元活动设计实施建议.....018

第二节 二年级主题单元活动设计实施建议.....026

第三节 三年级主题单元活动设计实施建议.....033

第四节 四年级主题单元活动设计实施建议.....041

第五节 五年级主题单元活动设计实施建议.....049



# 目 录

|            |                        |            |
|------------|------------------------|------------|
| 第六节        | 六年级主题单元活动设计实施建议.....   | 056        |
| 第七节        | 七年级主题单元活动设计实施建议.....   | 064        |
| 第八节        | 八年级主题单元活动设计实施建议.....   | 073        |
| 第九节        | 九年级主题单元活动设计实施建议.....   | 080        |
| <b>第三章</b> | <b>主题单元活动设计示例.....</b> | <b>088</b> |
| 第一节        | 三年级主题单元活动设计 .....      | 088        |
| 第二节        | 五年级主题单元活动设计 .....      | 110        |
| 第三节        | 七年级主题单元活动设计 .....      | 130        |
| 第四节        | 八年级主题单元活动设计 .....      | 151        |
| <b>后记</b>  | <b>.....</b>           | <b>170</b> |

# 第一章 培智学校课程的实践

## 第一节 课程的界定

### 一、课程

课程是指学校学生所应学习的学科总和及其进程与安排<sup>[1]</sup>。广义的课程是指学校为实现培养目标而选择的教育内容及其进程的总和，它包括学校所教的各门学科和有目的、有计划的教育活动；狭义的课程是指某一门学科。北京师范大学王策三教授在对课程论的发展进行考察和分析的基础上，提出“课程论基本上可概括为两大类型，即学科课程和活动课程”<sup>[2]</sup>，在他的论述中，综合课程是活动课程的一种。我校在实施课程过程中，倾向于将课程分为分科课程和活动课程两大类。

### 二、分科课程

分科课程也称学科课程，是一种主张以学科为中心来编定的课程，“分别从各门科学中选择部分的内容，组成各种不同的学科，彼此分立地安排它的顺序、学习时数和期限”<sup>[3]</sup>。



### 三、活动课程

活动课程的思想可以溯源到法国自然主义教育思想家卢梭。19 世纪末 20 世纪初,美国的杜威和克伯屈发扬了这一思想,其中杜威的课程为“经验课程”或“儿童中心课程”<sup>[4]</sup>。

下面介绍几种活动课程的定义。

(一) 活动课程就是指“以儿童的生活活动为课程内容,以儿童的兴趣、需要和能力为编制课程的出发点,由儿童通过自己组织一系列的活动进行学习,取得经验,掌握解决实际生活问题的知识,培养兴趣、能力和各种品质的课程理论”<sup>[5]</sup>。

(二) 活动课程有时也叫经验课程,是相对于系统的学科知识而言侧重于学生直接经验的课程。这种课程的主要特点在于动手做,在于手脑并用,在于脱离开书本而亲身体验生活现实,以获得直接经验<sup>[6]</sup>。

(三) 活动课程就是指以活动的方式把学生所要掌握的知识经验组织起来的一类课程。它与学科课程相对。它适应儿童的动机、需要和接受能力等心理特点,重在学生动手做和手脑并用,重在学生的亲身实践和实际操作,重在体验实际生活,重在直接经验的获得。它以培养学生的兴趣、爱好、特长和实际动手能力为主要目的<sup>[7]</sup>。

(四) 《九年义务教育活动课程指导纲要(实验区试行)》(教基司〔1996〕1号)<sup>[8]</sup>中将活动课程界定为在学科课程以外,由学校有目的、有计划、有组织地通过多种活动项目和活动方式,使学生综合运用所学知识,开展以学生为主体,以实践性、自主性、创造性、趣味性以及非学科性为主要特征的多种活动内容的课程。

(五) 活动课程是指一种以综合性学习为主要内容,以学生主体的活动及体验学习为主要形式,以促进学生的认知、情感、行为的统一协调发展为主要目标的课程及教学组织模式<sup>[9]</sup>。

以上专家、学者、教师对活动课程的界定尽管说法不一,但从课程的内容、学习方式和目标评价等方面来看有许多共通之处<sup>[10]</sup>:一是人文精神的显现,即



在具体实施中都体现出一种“把人当人来对待”的思想,注重情感生活的教育,注重人性的自由与自尊,“以学生为本”这个精神既反映了时代的要求也突出体现了教育的规律;二是强调学生综合运用所学知识与时信息,强调“整体论”视野,这是符合活动课程与分科课程两类课程既相互区别又相互补充的课程结构要求的,有利于两类课程互相渗透和统一;三是强调贴近学生生活,从学生生活世界中选择活动主题和内容,注重学生对生活的感受和体验,强调学生亲身参与生活实践、社会实践、劳动技术实践和科学实践,使学生从中获得直接经验和即时信息;四是强调符合青少年心理和生理特点,使学生获得情感、行为与认知的统一协调发展,以活动促进发展;五是面向全体,让每个学生都真正成为活动的主人,都可以根据自己的爱好得到发展,为每一个学生创造性的人格培养打下基础;六是体现学生的探究性学习。

结合以上专家、学者的观点,我们认为活动课程是以贴近学生现实生活及未来生活为主要内容,以综合运用所学知识和直接体验学习过程为主要习得方式,以促进学生多元智能的发展为主要目标,采取以过程为主、结果为辅的评价方式的课程。

#### 四、活动课程与分科课程的区别

活动课程与分科课程两种课程理论的分歧在于以下几点<sup>[1]</sup>。

##### (一) 知识本位、社会本位和儿童本位

活动课程论者批评学科课程为知识本位,不管儿童的需要、兴趣和个性发展,有的甚至批评学科课程不仅不管儿童需要,而且也不管社会的需要,只是从科学知识或文化本身出发。

坚持学科课程论的人则认为,从儿童出发就不能保证其掌握科学知识,也不能满足社会需要。

##### (二) “教育准备生活”和“教育即生活”

学科课程论者坚持“教育准备生活”的观点,只不过强调的程度不同,有的不那么注重实用,有的则非常强调实用。活动课程论者刚好相反,杜威的“教育即生



活”的口号就是与“教育准备生活”针锋相对提出的，他认为生活千变万化无从准备，只有紧紧抓住现实，从现实生活中选择一些实际作业，从衣食住行到社会政治活动，将它们精心组织到学校教学中来，把学校办成雏形社会，使学生过上与社会生活类似的生活，学得一定的知识技能以及对付各种问题的能力和方法。

### （三）理论和实践、间接经验和直接经验

活动课程论者批评学科课程是“主知主义”，崇尚书本、脱离实际，没有多大用处，最有价值的是现实有用的经验。同时，从认识途径而言，唯有个人亲身实践、直接经验，才是最好的途径。因此，活动课程论与发现法或解决问题学习（教学）往往联系密切，甚至看不出教材和教学的界线。

### （四）逻辑（论理、科学）顺序和心理顺序

活动课程论者主张课程和教材应按照心理顺序安排。杜威说：“已成学问的材料，它的组织法与初学的人的经验不同。”“要使学生的经验常常朝着专家已知的结果方向发展。”活动课程论者不否认课程的逻辑顺序，但是要求从心理顺序开始，以学生的经验为出发点，要逻辑顺序去服从心理顺序。而学科课程论者有的根本不考虑儿童心理顺序。

### （五）分化（分析）与综合

活动课程论者批评学科课程把世界的完整性割裂了，也割裂了儿童本身的生活和认识世界的过程，因此，他们主张综合课程，反对分科课程，因为活动都是整体和综合的。学科课程论者则持相反的见解，认为正是为了让学生获得对世界的完整认识，特别是让儿童逐渐掌握事物的归类，恰恰要先分析后综合，在分析的基础上综合，也就是要分门别类地系统学习各门学科；他们认为活动学习或综合学习只能获得零星的、肤浅的知识，归根到底，反而不能获得对世界的完整的认识。

### （六）学习的结果和学习的过程

活动课程论者批评学科课程只让学生获得现成知识，被动地接受知识，而不能让学生学会探索；学生只问学习的结果而不问学习的过程。他们之所以主张活动课程，是因为他们关心学习过程或者学习方法甚于关心学习结果或者获





得知识。因为在活动课程中,学习结果还是未知的,必须去探索乃至尝试错误,学得方法,经历学习过程,这样才对学生最有益处。

学科课程论者则相反,他们的着眼点在于知识或学习结果,并且是预先选择、组织、准备好了的。他们认为在传授和学习知识的过程中,并不是不教方法,也并非不可以使学生经历学习过程。更重要的是,学科课程论者认为,活动学习在认识过程上是不经济的,而学科课程可以使学生在短时间内以较少的精力获得人类长期积累起来的大量知识。

## 第二节 培智教育的课程改革

### 一、培智教育课程改革的背景

1999年,国务院批转了教育部制定的《面向21世纪教育振兴行动计划》,强调要认真贯彻十五大精神,并指出:“培养同现代化要求相适应的数以亿计高素质的劳动者和数以千万计的专门人才,发挥我国巨大人力资源的优势,关系21世纪社会主义事业的全局。要切实把教育摆在优先发展的战略地位。”正是在这一背景之下,全国各地陆续开展了基础教育课程改革。2001年6月1日,《基础教育课程改革纲要(试行)》和各学科课程标准正式颁布,加速了课程改革的步伐。

新课程强调让每一个个性充分发展的人健康地接受社会选拔和其他挑战<sup>[12]</sup>。只有个性充分得到发展的人,才最具有创造性,才是真正推动社会发展的栋梁。普通教育的课程改革如火如荼地进行着,也取得了社会的极大认可,作为基础教育组成部分的特殊教育,它的课程改革要如何进行?进一步缩小范围,培智学校的课程改革要如何进行?学生需要怎样的课程?

### 二、培智教育课程改革的特点<sup>[13]</sup>

已有的课程思想趋于传统和保守;课程类型单一,以单一的学科课程为主;现行课程没有很好地反映出智力落后儿童之间在智力缺陷上的差异,同时,也没有很好地解决课程如何适应智力落后儿童的个别差异问题;课程内容缺乏综合



性；等等。

我们应根据《中华人民共和国义务教育法》《国务院关于基础教育改革与发展的决定》和《基础教育课程改革纲要（试行）》的要求，构建符合素质教育要求的新的特殊教育课程体系，设置培智学校课程。课程设置应体现先进的特殊教育思想，符合特殊教育的基本规律和特点，遵循智力落后学生身心发展规律，适应构建和谐社会的要 求，为智力落后学生的全面发展奠定基础。

在课程改革中，我们要坚定以下思想。

（1）残疾人享有生存的基本权利，也享有在学校、家庭、工作场所和社区中参与活动的基本权利。

（2）所有学生都有接受适合的教育 的权利。教师的职责是设计和实施学业、社会、职业和个人技能方面的有效教学。有效的教学可以帮助学生获得并保持积极的生活方式，有效并高效地工作，成为社区中具有生产性的成员，在家里保持舒适的生活方式，能与朋友和家人进行交流，并且有意义地、愉快地利用休闲时间。

（3）残疾个体有权利得到社会帮助他们实现自我决定的权利。对特殊教育教师来说，帮助残疾儿童、青少年和成人增加他们对自己生活的安排和控制水平尤其重要，自我决定和自我照顾技能应该成为所有残疾学生课程内容中的重要组成部分。

我们的课程是为了学生能够享受高质量、有尊严的生活。因此，在课程设计的主体上，要让教师真正拥有课程设计的自主权；突破局限于课堂的知识中心课程模式，提倡以智力落后学生生活内容为课程内容的活动课程；课程内容的选择要符合培智教育的规律和特点，有利于培智教育目标的达成，突出学生的主体性与自主性、环境的融合性与支持性，加强课程的综合化；改革培智教育课程评价的方法。

为了更好地满足学生的个性化需求，如果教育对象为轻度智力落后儿童，可以考虑语文、数学两科以学科为中心进行课程设计，同时注意所选择内容的功用性和非抽象性；其他学科则可以考虑以学生为中心和以问题为中心的设计为主。如果教育对象为中度以上的智力落后儿童，可以考虑全部的课程采用以





学生为中心或以问题为中心的设计,摒弃以学科为中心设计课程的传统做法。

### 第三节 课程实施的途径——主题单元教学

#### 一、主题教学的概念

主题教学的概念内涵可以追溯到 20 世纪 50 年代,美国学者汉纳(1955)首次对主题教学的概念内涵进行了比较系统的界定。他认为主题教学“是聚焦于对某一具体社会意义的课题的理解而展开的有目的的学习体验,其中这种课题被视为是一个横断各学科且基于儿童个体社会需求的意义整体”<sup>[14]</sup>。20 世纪 80 年代,加姆伯格(1988)等人对主题教学进行了新的概念界定,他们认为“主题教学是一种以学生为中心的,强调通过广泛的主题探究而非拘泥于某一学科领域来运作的教学模式”<sup>[15]</sup>。该理论着眼于“学生中心”和“课程整合”的视角。

国内很多学者对主题教学也做了大量有价值的研究,顾小清<sup>[16]</sup>认为主题教学是指在一定的问题情境下,以学生主动建构为活动主线,旨在促进学生多元智能发展的教学活动方式。李祖祥<sup>[17]</sup>认为主题教学是指在建构主义学习理论和多元智能理论指导下,通过跨学科领域的主题探究与活动来发挥学生的主体建构性和主观能动性,从而实现学生全面发展的教学活动方式。李芬芳认为主题教学是通过围绕某一主题,整合多学科的资源,促进学生认知发生迁移的一种教学模式<sup>[18]</sup>。我国学者不仅从宏观上对主题教学进行了界定,而且聚焦于教学,着眼于主题教学对促进学生发展的重要意义。

#### 二、主题教学的理论

从以上学者的论述中可以看出,主题教学的理论基础应该包含建构主义学



习理论、多元智能理论以及活动理论。

### （一）建构主义学习理论<sup>[19]</sup>

建构主义学习理论的核心是以学生为中心，认为学生是信息加工的主体，是意义的主动建构者，强调学生对知识的主动探索、主动发现和对所学知识意义的主动建构。该理论不仅强调学生应由外部刺激的被动接受者和知识的灌输对象转变为信息加工的主体和知识意义的主动建构者，而且要求教师由知识的传授者和灌输者转变为学生主动建构知识意义的帮助者和促进者。

建构主义学习理论强调学习是学习者利用感觉吸收并且建构意义的活动过程，这一过程不是被动地接受外部知识，而是同学习者接触的外部世界相互作用的结果，学习包括建构意义和建构意义系统两个部分。建构意义至关重要的活动是人的智力，它发生在人的大脑中。利用人的物理活动传递经验也许对学习来说是重要的，尤其对孩子来讲，但仅有它是不够的，我们必须投入与物理活动一样多的智力活动才可以保证意义的建构。学习是一种社会活动，个体的学习同其他人（如教师、同伴、家庭成员及偶然相识者等）关系密切，同其他个体之间的对话、交流是完整的学习体系的一部分。学习是在一定情境中发生的，我们不能离开实际生活而在头脑中抽象出虚无、孤立的事实和理论，我们学习的是已知事物之间的关系及人类确立的信念。只有这样，我们的学习行为才可能清晰，“学习是活动的和社会性的”观点才能成为一种必然的推论。总之，人类的学习不能离开生活而存在；个体学习需要先前知识的支持，如果个体没有先前形成的知识结构做基础，是不可能吸收新知识的。我们知道的越多，我们能够学习的也就越多。因此，施教者必须尽量创设同学习者当前状态的联系，必须为学习者提供基于先前知识的学习路径；学习的目的是建构个体自己的意义，而非重复他人的意义而获得“正确”答案等。

总之，学习是认知者在原有知识经验的基础上，在一定的社会文化环境中，主动对新信息进行加工处理和建构知识表征的过程。

### （二）多元智能理论

多元智能理论是 20 世纪 80 年代中期以来风行全球的教育新理念，它是由哈佛大学著名心理学家和教育学家加德纳提出的。该理论认为“智能”是指在





实际生活中解决所面临的实际问题的能力、提出并解决新问题的能力以及对自己所属文化提供有价值的创造和服务的能力。

该理论认为智能不是单一的,而是多元的,具体而言,可以分为八种不同的智能<sup>[20]</sup>,即语言智能、数学逻辑智能、空间智能、身体运动智能、音乐智能、人际智能、自我认知智能和自然认知智能。语言智能是指用言语思维、用言语表达和欣赏语言深层内涵的能力;数学逻辑智能是指人能够计算、量化、思考命题和假设,并进行复杂数学运算的能力;空间智能是指人们利用三维空间的方式进行思维的能力;身体运动智能是指人能够巧妙地操纵物体和调整自己身体的技能;音乐智能是指人敏锐地感知音调、旋律、节奏和音色的能力;人际智能是指能够有效地理解别人和与人交往的能力;自我认知智能是指关于建构正确自我知觉的能力,并善于用这种知识计划和导引自己的人生;自然认知智能是指观察自然界中的各种形态,对物体进行辨认和分类,能够洞察自然或者人造系统的能力。

多元智能理论融合于主题教学设计中就要求在实施主题教学过程中增加对多元智力的关注。从教学设计的角度来说,多元智能既是目的,也是工具<sup>[21]</sup>。教学设计的出发点是为了促进学生多元智力的发展,同时要充分利用学生的多元智力整合教学资源。这一理论也告诉我们,在进行教学设计时,针对不同的学生,同一主题也可以设置多种活动,要考虑让学习者的强项智能得到体现,让弱项智能得到锻炼。

#### 第四节 主题单元课程设计

课程设计是课程论在应用层面上最重要的范畴之一,根据课程设计所承担的任务和产生的结果,它大致可以分为宏观、中观和微观三个层次;不同层次的设计,完成不同的任务,产生不同的结果<sup>[22]</sup>。宏观层次的课程设计主要解决



课程的一些基本理念问题，包括课程的价值、课程的根本目的、课程的主要任务和课程的基本结构等，由学校结合上级的要求与学校的实际而产生；中观层次的课程设计是在宏观层次的课程设计完成之后，将其具体化为各门课程的大纲或标准，并且以教科书或其他形式的教材作为物质载体表现出来，由年级组老师结合宏观设计而产生；微观层次的课程设计与上述两种设计在设计主体和时间上都是分离的，它主要是指中观层次的设计在进入课堂实施之前，由各班班主任老师根据各种相关因素和具体情况再次设计，也就是课堂教学设计。

## 一、宏观层次的活动课程设计

宏观层次的活动课程设计由学校整体规划。

课程的根本目的：通过让学生在活动中学习，在学习生活中，重视学生的需要与兴趣，尊重学生的主体性，使他们亲身体验并获得直接生活经验；尊重差异，让每一名学生在智能、潜能和社会适应等方面的能力得到很好的发展，让学生享受优质的教育。

课程的主要任务：一切从学生的特殊需要和能力出发，打破传统的学科框架，以生活题材为学习单元，注重学生主动参与教学活动，注重学生生活习惯和规律的培养，注重学生发现问题和解决问题的能力，注重学生与教师的平等，注重通过周边环境对学生进行教育，以社会生活问题来统合多种知识，使学生获得对世界的完整认知。

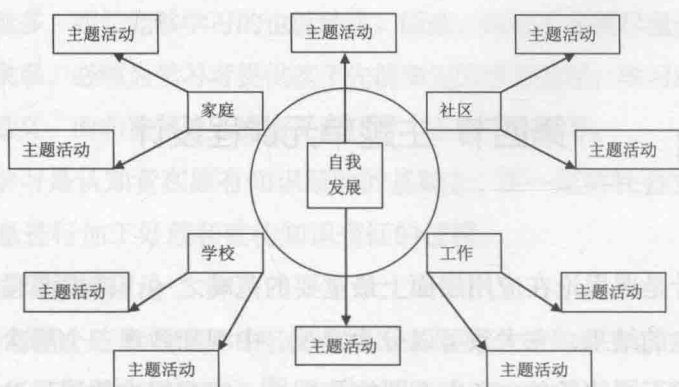


图1 课程的基本结构

