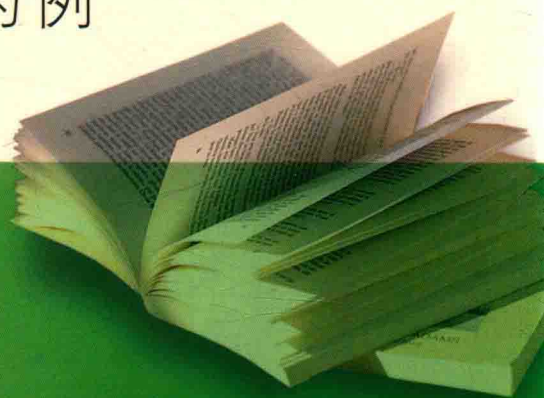


Individualized Education Case of A School for Mentally Challenged Children

培智学校个别化教育示例

——杭州市湖墅学校为例

© 郜玲亚 主编



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社

培智学校个别化教育示例

——杭州市湖墅学校为例

主 编 郤玲亚

编 委 秦爱仙 蒋建女 陈素君 何 萍 何胜琴

巫晓花 王 凉 王凤萍 郤玲亚



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

个别化教学示例：基于培智学校的分层教学/ 郜玲亚主编. —— 武汉：武汉大学出版社，
2013. 1

ISBN 978-7-307-11561-3

I. ①个… II. ①郜… III. ①弱智儿童—儿童教育—特殊教育—教学模式—研究
IV. ①G674

中国版本图书馆CIP数据核字 (2013) 第027838号

责任编辑：周丁玲 责任校对：何玲 封面设计：祁睿一 版式设计：杭州金旭广告有限公司

策划：陶林 执行：杭州沃尔德教育信息咨询有限公司

出版发行：武汉大学出版社 (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件：cbs22@whu.edu.cn 网址：www.wpd.whu.edu.cn)

印刷：杭州杭新印务有限公司

开本：889×1194 1/16 印张：8.5 字数：200千

版次：2013年1月第1版 2013年1月第1次印刷

ISBN：978-7-307-11561-3 定价：30.00元

版权所有，不得翻印，凡购我社的图书，如有质量问题，请与当地图书销售部门联系调换

发行电话：0571-88294389

序

个别化教育计划在我国特殊教育界的推广已经有许多年，它已不仅仅是特殊教育的基本原则和方法，而且已经成为特殊教育的法规（注：国家教育部在2007年颁布的“培智学校新课程实验方案”中正式要求各培智学校“应全面推进个别化教育，为每个智力残疾学生制定个别化教育计划和实施个别化教育计划”），相信许多基层一线的老师和我一样，一直坚信其对特殊儿童的重要性和对其教育教学品质提升的有效性。

有人说，“个别化教育计划”是特殊教育的灵魂，在特殊教育实施的过程中，它是不可或缺的工具。但是在实践中，始终存在个别化教育计划和实际教学不能很好地对接的情况，不少学校对个别化教育的实施过程深感困扰。如何将个别化教育的理念内化为学校的具有可操作性的教育行为，这对广大培智学校是压力，也是极大的挑战。

《培智学校个别化教育示例》一书，正是在杭州市湖墅学校邵玲亚校长主持下的个别化教育研究的阶段性成果。它集合了作者近年来个别化教育的研究历程和实践成效，让我们清晰地了解了杭州市湖墅学校个别化教育研究的路径，看到了该校在实践中重新架构与学校实际情况相匹配的个别化教育计划的实施思路，以及建立了适于本校运作的 IEP 的支持保障体系，并将艰涩的专业研究结果转化为实用性的技术操作，使个别化教育计划的设计与实施既具有本校特色，又演绎得扎扎实实。更让人欣慰的是，湖墅学校在开展个别化教育的实验中，注重培育专业教师，同步开展了《基于个别化教育的教师专业发展校本研修》，提升教师专业水平，为今后进一步的发展打下了坚实的基础。

个别化教育的理念似乎人人都懂，但是真正在实践中运作，难度还是很大，这就需要提供切实有效的范例引导。本书选取了生动、典型的个别化教育案例，从分析问题、解决问题、探求规律，对案例进行深入、细致、贴切的分析。它缩短了理论与实践之间、理念与现实之间的距离，让培智学校一线的教师读起来感到亲切、实在。这些案例不仅展示着湖墅学校教师们个别化教育的功力，也让我们看到了湖墅学校教师们 IEP 研究能力实现了质的飞跃。

捧读全书，我们不时能感受到字里行间闪烁着特殊教育新理念火花，这种火花是新理念与传统理念冲撞下的自然生成，是教师接受新理念并转化为教学行为过程中的必然现象。正是这些特殊教育先进理念的支撑，使这本书有精神、有份量，因而有一种感染力、说服力。所有这些，都为我们今天如何开展个别化教育研究提供了实例，为探索我省培智学校开展个别化教育研究提供了丰富的经验。

我曾多次到湖墅学校参加学术研究活动，教师们的敬业精神、务实的工作作风、锲而不舍的钻研精神每每感动着我。撰写这样一本研究专著，不仅需要爱心，需要奉献，需要专业精神，更多的还是教育责任和教育智慧。需要用心尝试，专心实验、潜心研究，其治学精神和工作热忱，令人敬佩。

个别化教育是提升培智学校教育质量的有效工具，也是培智学校内涵发展的重点。当湖墅学校个别化教育进入稳步推进的阶段之时，期盼有更多的培智学校开展这样的研究，以提升特殊教育质量，惠及特殊儿童！

应邵玲亚校长要求，特缀几句，是为序。

浙江省特殊教育分会

洪佳琳

2013. 4. 18

给各位读者的信

从事培智教育 20 多年了,教育对象逐渐从轻度智障转向了中重度智障,不但智障程度加重了,更多的孩子还伴随着其他的一些障碍,尤其是自闭症的孩子也成为了我们对教育对象了。如何满足每一个学生的教育需要,让每一个学生获得最大化的发展,是我及我们全校的老师们一直以来追求的目标,而如今却变得更为艰难。

2001 年的那个夏天,我第一次认识了“个别化教育”这个词,虽然对个别化教育的概念只是方武和李宝珍老师浓重的台湾口音和一本白色的、繁体、看不懂的资料,但“个别化教育”这个词却从此铭记在心,培智教育必须实施个别化教育,培智教育的未来就是个别化教育的思想已经非常明确。

而后,我陆陆续续参加了各级个别化教育的培训和研讨会,对个别化教育的理论、操作实务和必须具备的条件也逐渐有了清晰的认识,要真正开展个别化教育必须有足够的场地、足够数量的老师、足够专业的老师,要人人拥有有效的教学策略和与其相配套的教学管理体制,而这些在当时我们都很欠缺。但再多的困难都没有动摇我们开展个别化教育开展的信念,我们觉得应从能做的先做起来,边做边思考,边研究边实践,而不可以再等、再观望。于是开始外派老师参加各地各级的个别化教育相关的培训,并于 2008 年我们派出了第一位种子选手何萍老师赴重庆向阳中心参加为期一个月的个别化教育的研习,拉开我们个别化教育的序幕。

在大量外派老师培训的基础上,我们成立了以校长、副校长、教科室主任、教导主任和何萍老师为主要核心力量的课题组。我们分析了国内培智学校个别化教育开展的情况,认为美国、台湾等发达国家和地区先进的个别化教育要在大陆教育背景下落地生根必须找到立足点,才能与我们现有的教学观念、体制实行无缝对接。我们也认为个别化教育对我们来说不是翻天覆地革命性的教育,而是我们现行教育的继续深化,所以我们把基点定位在不改变现有课堂分层教学模式的前提下实施个别化教育。在上述足够的场地、足够数量的老师、足够专业的水平、有效的教学策略和配套的教学管理体制的五大支撑中,场地设备、教师数量,用我们拱墅区教育局张云雷局长的话说,“只要钱能办到的都不是难事情”,最关键还是教师的专业化问题,设想一旦当教师人人拥有了个别化教育的理念,掌握了个别化教育操作的实务技能,想不开个别化教育都难。所以我们以课题为载体在研究如何开展个别化教育的同时,也重点开展教师的专业化发展的研究,把教师的专业化问题作为个别化教育实施的突破点。

首先我们从试点开始研究,确立了试点学生、起始年级试点班、全校铺开等三个阶段、三步走的个别化教育实施规划。以课题研究为载体,在第一个阶段重在培训老师,研习个别化教育的操作流程,研究探索不改变班级授课、学科教学的原有课堂分层教学模式下如何实施个别化教学。第二阶段在起始年级全面开展个别化教育的前提下,研究个别化教育实施过程中遇到的一些问题。第三阶段全校铺开个别化教育。

第一阶段属于试点阶段。我们申报了杭州市立项课题《分层教学模式下个别化教育的实践研究》,大量外派老师学习个别化教育实务,三年内送教师外出参加个别化教育的研习和培训 59 人次。召开大量的会议

研讨基于个别化教育的课程设置、基于个别化教育的专业化教师队伍建设、个别化教育实务的具体操作、个别化教育课堂教学策略的实践等问题,并于2011年11月成功举办了杭州市首届个别化教育课堂教学研讨会。

第二阶段属于推进阶段。在已有三个班级全面开展了个别化教育和第一阶段课堂研究基础上,对教师在实施个别化教育过程中存在的困惑进行了调查,通过调查所得,老师们的困惑可包括为两个方面,即有效的教学策略问题和学生行为问题对课堂的影响和干扰问题,于是我们针对第二个问题召集学校骨干教师开展了基于个别化教育的正向行为支持的个案研究,用功能性行为分析法研究自闭症为代表的行为问题对课堂的影响和干扰,引发、促进正向行为的产生,减少行为问题的发生,提高课堂效率。并于2013年3月召开了“浙江省培智学校基于个别化教育的正向行为支持个案研究研讨会”。

培智学校开展个别化教育任重而道远,本书所呈现的主要是我校第一阶段的研究情况的介绍,是我们对培智学校开展个别化教育的一些理解和做法,限于水平和能力有限,期待各位读者能给我们指正,欢迎和我们一起研究探讨培智学校的个别化教育问题。

邵玲亚
2013.4.21

目 录

序	浙江省特殊教育分会 洪佳琳	
给各位读者的信	郜玲亚	
第一章 个别化教育的背景		1
第一节 个别化教育的内涵		1
第二节 个别化教育的意义		3
第三节 个别化教育的背景		4
第四节 同类研究情况		6
第五节 我校的个别化教育背景及经过		7
第二章 个别化教育的实施		10
第一节 构建个别化教育的支持系统		10
第二节 个别化教育实施的操作流程		13
第三节 个别化教育的效果评估		19
第三章 教师个别化教育指导方法		25
第一节 教育诊断		25
第二节 拟定个别化教育计划		26
第三节 课堂教学的组织与实施		27
第四章 个别化教育个案研究		30
第一节 一名自闭症学生的训练实例		30
第二节 结构化教学对四例多动症儿童发展课堂自我管理行为能力之影响		34
第三节 不要做星星的孩子——一例广泛性发展障碍儿童的校园心理辅导个案		39
第四节 一个亚斯伯格症情绪问题改善策略的个案研究		45
第五节 对一位唐氏综合症儿童手部功能训练的案例研究		54
第六节 一名唐氏综合症儿童感觉统合训练个案研究		59
第七节 一例脑瘫康复训练的个案研究		65
第五章 附录		70
附录 1: 新生报名登记表(空表)		70
附录 2: 家庭基本情况及个人发展情况调查表(新生家访用)		71

附录 3:家访记录表	73
附录 4:智力落后儿童正强化物调查表	74
附录 5:学龄儿童语言障碍评量表	75
附录 6:语言评估记录单	82
附录 7:感觉统合发展评定量表	83
附录 8:感觉统合评估记录单	86
附录 9:自闭症评估记录单	87
附录 10:多动症评估记录单	88
附录 11:脑瘫康复——动作训练评估表	89
附录 12:脑瘫——动作能力评估记录单	90
附录 13:音乐治疗评估表	91
附录 14:音乐评估记录单	99
附录 15:心理评估记录单	100
附录 16:课程评量	101
附录 17:评量结果综合分析研判报告书	102
附录 18:学生个别化教育计划	105
附录 19:2011 年班级教学课程表	106
附录 20:个别化教学生活语文学期教学计划	107
附录 21:教学活动设计之生活数学 100 以内的进位加法	108
附录 22:教学活动设计之生活语文《3 小书包》	109
附录 23:教学活动设计之生活适应《日课表》	111
附录 24:社会实践教学记录卡	112
附录 25:语言训练计划安排表	113
附录 26:语言训练过程记录表	114
附录 27:儿童感觉统合训练计划	115
附录 28:儿童感觉统合训练记录表	116
附录 29:自闭症训练(小组康复)记录表	117
附录 30:多动症训练(小组康复)记录表	118
附录 31:脑瘫康复训练记录表	119
附录 32:团体沙盘游戏辅导情况记录表	120
附录 33:单项行为团体音乐治疗记录表	121
附录 34:学生个别化教育计划形成性总结评价表	122
附录 35:课程评量	128

第一章 个别化教育的背景

近几年,随着普通学校随班就读工作的开展,智障学校招生对象从“轻度智障儿童”逐步转向“中重度智障儿童”,不但智障程度更重了,学生的病障种类也更多了,学生之间的差异性更大,教师的教学更困难了。课堂教学中传统的分层教学往往顾此失彼,不能满足每个孩子的学习需求。培智学校个别化教育是美国、台湾等先进国家和地区已经很成熟的特殊教育模式,早在2001年就由台湾的专家将该理念传入内地,但因国内教育体制和办学条件的限制,到最近几年才有个别培智学校小心试水,更多的学校望而止步,不敢涉足。我校认识到分层教学虽是国内培智学校班级授课制下课堂教学中始终都需要的教学模式,但推进个别化教育是最彻底的分层,要满足每个孩子的学习需求必须实施个别化教育。因此,我们设想根据现有学校班级授课的具体情况,在坚持现有的课堂分层教学模式下尝试推行个别化教育,实现课堂分层教学模式和基于个别化教育的课堂个别化教学模式的对接。

第一节 个别化教育的内涵

随着社会的发展和进步,特殊教育亦不断发展,人们对特殊教育质量愈发关注。1975年,美国开始推行基于特殊教育的个别化教育计划。此后,个别化教育计划作为特殊儿童接受适当教育的保障,受到许多国家和地区学者们及政府的重视,但不同地区对个别化教育计划的理解和定义有所不同。美国1997年颁布的《残障儿童教育法》把个别化教育计划定义为个别化教育计划团队根据法律规定为每个特殊儿童订立并修改的书面陈述。我国台湾地区于1998年颁布的《台湾特殊教育法实施细节》把个别化教育计划定义为个别化教育计划是指运用专业团队合作方式,针对身心障碍学生个别特性所拟定之特殊教育及相关服务计划。我国学者张文京(2005)认为,个别化教育计划是为了落实个别化教学而编拟的为每位学生提供的最为适合其发展、给予最恰当教育服务的文件,是该学生在一定期限内的学习内容。

从以上定义可见,个别化教育计划强调特殊儿童个别化教育需要的满足及制定过程中教育团队合作。特殊儿童个体差异显著,根据其独特性需要进行教育才能促进特殊儿童的发展,因此“个性化”是个别化教育计划的基础。教育团队及团队合作的方式是深化适当教育程度的途径。特殊儿童有自己独特的发展需求。在诸多需求中有主要需求和次要需求。教育团队的存在及团队合作的方式便于确定特殊儿童的发展需求,有利于达到教育目标,促进特殊儿童的发展。

本书所研究的个别化教育是指在培智学校中以班主任教师为核心的团队依据残障学生的个别差异,设计不同的教育教学计划和方案,采用不同的教学资源、不同的教学方法和不同的评价方法进行教育教学工作,从而使每个智障儿童得到最佳发展的教育模式。个别化教育的实施需要足够数量的老师因为集体课堂教学中需要有主教和助教,需要足够专业的老师,因为很多个体存在各种障碍,需要有懂得心理干预、感统训练、语言康复、脑瘫训练、多动症、自闭症训练的老师开展康复训练,需要足够多的康训室,需要有效的教学策略和配套的教学管理体制。

个别化教育计划是实施个别化教育的具体的操作方案。包括教育诊断、研判会、拟定长短期目标、构建支持系统、实施计划等部分。一份完整的个别化教育计划包括学生的成长过程、家庭环境、生理各系统功能

状况等在内的学生基本情况(通过家访获得),认知、语言、动作、社会情绪、生活自理的状况(通过专业评量获得),可能的学业成就(通过个案研讨会获得),安置形式、提供的支持及家长签名,根据研讨会结果制定的长短期目标,课堂教学目标,教学实施记录,课程评量等。前一阶段(一学期)的课程评量结果是下一阶段的计划依据。简称 IEP。

一、个别化教育与个别化教学

“个别化教育在对儿童个性的尊重的前提下,变教材、教师中心为以儿童为中心、真切关心每个儿童个性发展的新教育,个别化教育针对每个儿童个体通过个别化教育计划拟定与实施来完成,个别化教育通过教育诊断、评量、建立在对个体全面系统科学的基础上,充分理解每个儿童,允许按各自学习速度与学习风格前进,具务实的操作性,是将尊重落实于有效性上的真教育。”^①

在培智教育中,这是一种根据残障儿童的身心特征和实际需要制定的针对每个残疾儿童实施的教育方案,它既是残障儿童教育和身心全面发展的一个总体构想,又是对他们进行教育教学工作的指南性文件。它要求我们面向班级里的每一个孩子,无论是轻度智障,中度智障还是重度智障,哪怕残障再严重,我们作为教育机构都必须为他们每一个孩子提供他所需要的教育服务;它尊重每一个孩子的残障现状,要求我们必须根据孩子各自的因身心特点而决定的教育需求来提供服务,而不是根据自己的主观判断或一般大众的需求来决定提供什么服务;它要求我们必须对孩子有全面、科学的了解,遵照个别化教育的规范流程,持续地以严谨的态度来提供服务,而不是随随便便,敷衍了事;它还要求我们必须树立团队意识,一切因着孩子的需要,组建一个合作的团队来为孩子提供服务,尤其不能疏忽孩子家长的意愿和态度。

个别化教学是建立在对每个残障儿童全面科学了解,在课堂中提供适应学生个别差异,允许每个学生按各自学习风格、速度、兴趣进行学习,是个别化教育中最关键、最富实践性的一环,它使课程目标、IEP 在学生身上呈现出客观的效果。在培智学校中教学形式一般有集体教学、小组教学、个别教学、送教上门等多种形式。个别化教育在教学中必须通过个别化教学才能得以实施,小组教学、个别教学、送教上门本身就是针对个人的教学形式,难的是在集体教学课堂中实施个别化教学。

二、分层教学与个别化教学

分层教学从学生的知识基础、学习条件的实际出发,通过班级组织与教学形式的变化,创设“因材施教,分类指导”的环境,教师通过分层组织教学、改革教法,使不同层次的学生经过努力达到相应的教学目标。分层教学始终是我们现有班级授课体制下有效的教学组织形式,只是原有的分层不够科学、规范、细致。

个别化教学是建立在对每个儿童全面科学了解,在课堂中提供适应学生个别差异,允许每个学生按各自学习风格、速度、兴趣进行学习,是科学、规范、细致、最彻底的分层教学。个别化教学是分层教学的深化,但在现行培智学校课堂教学中又以分层的形式得以实现。

三、个别化教学与个别教学(或个别训练)

个别化教学最早是课指堂中教师在面对数量较多的学生时,从尊重学生的个别差异出发,采取不同的教学方法促进学生有个性的发展,它是对班级授课制进行改革而产生的一种教学组织形式。个别教学是中国和欧洲古代各国的学校普遍采用的一种教学方式,其基本特征是学生的年龄和知识程度都不相同、无固定的修业期限和上课时间、教师分别对个别学生进行不同内容的讲授、教学效率很低、教师拥有极大的教学自主性,孔子和苏格拉底就是中西方个别教学的典范。而且古代的家庭教育也是个别教学的一种表现形

① 张文京. 弱者儿童个别化教育与教学. 重庆出版社, 2005. 10

式,但在培智教学中,个别教学(或个别训练)是班级授课制课堂教学的一种补充形式,是对个体康复训练、心理干预、行为教导的主要形式,也是对个体通过大课堂无法达成的知识与技能目标的个别的教学与训练的重要形式。两者的不同之处在于,个别教学(或个别训练)是师生一对一或一对二、三的具体的一种教学组织形式,而个别化教学则是教育者主动改革班级授课制的结果,是教师面对数量较多的学生时,为了促进学生的差异发展而采取的教学组织形式,在培智学校里通过集体课堂中的分层教学、小组教学、个别教学和送教上门得以体现。个别教学是实施个别化教学的一个重要渠道。

四、个别化教学与班级授课制

虽然个别化教学是在对班级授课制进行改革的基础上产生的一种新的教学组织形式,但个别化教学和班级授课制并不是对立的,而是具有一定的继承性,不能简单的认为实施个别化教学就必须打破现有的班级编制,也不能认为班级授课制肯定就是灌输式、注入式的教学,个别化教学就一定可以促进学生有个性的发展。当班级规模控制在一定范围内,教师有时间和精力针对学生的不同特点采用相应的教学方式的教学、促进学生的差异发展,这种教学就可以称为个别化教学。而且在个别化教学过程中,许多教学活动的进行仍然需要以班级作为单位。相反,如果在实施个别化教学的过程中,教师只是注重个别化教学的组织形式,例如给学生提供不同的课程内容、对学生进行分组、采用多种教学评价方式等等,而教师的教学方法就是让学生死记硬背,丝毫不关注学生的个性特点,这种教学只是徒有个别化教学的表面形式,而没有个别化教学的实质内容,当然不能称为个别化教学,更谈不上促进学生的差异发展。

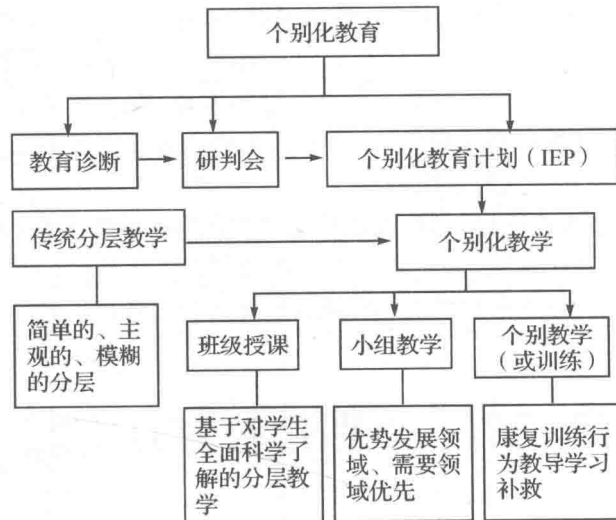


图 1:个别化教育、个别化教育计划、个别化教学、分层教学、个别教学的关系

第二节 个别化教育的意义

一、个别化教育是国际特殊教育发展的趋势

一部特殊教育发展史,是一个逐步尊重、适应、满足残疾儿童教育需要的过程。1994年国际特殊教育大会上发表的《萨拉曼卡宣言》中指出“每一个儿童都有独一无二的特点、兴趣、能力和学习需要,教育体系的设计和实施方案的实施应充分考虑到这些特点与需要的广泛差异”。由此可见,尊重、适应、满足每一个特殊儿童的需要是国际特殊教育界的共识。1975年,美国的《所有残疾儿童教育法》明确规定,各州必须为每

一个接受特殊教育学生制定一份书面的个别化教育计划。根据个别化教育计划实施个别化教育,对美国特殊教育的发展产生了巨大的影响。随后,一些国家和地区如加拿大、澳大利亚、英国、中国香港、中国台湾等均将为特殊教育需要儿童制定个别化教育计划的要求写入相关法律,并严格执行。2001年起,台湾和香港地区的个别化教育理念开始传播并影响大陆。

二、个别化教育是特殊教育发展的内在要求

个别化教育是特殊教育对象的差异性决定的。智障儿童在不同的病因、障碍的类别和程度、家庭环境、早期干预等方面的差异导致不同学生的感知觉、记忆、注意、思维、表象、兴趣、个性、情感等心理素质有很大差异;同一个学生的各种心理特征发展也不平衡(如有的学生善于表达但记忆力很不好)。总之,一个智障儿童就是一个特殊的个体,教育无章可循。所以,作为特殊教育学校,面对不同的教育对象,就要针对其特点,最大限度地因材施教,才能取得最佳的教育效果。个别化教育是根据每个孩子的学习风格、速度、兴趣等个体情况和教育需求制定并实施个别化教育计划,是满足每个孩子个体发展需求的最佳模式,是极致的因材施教。

三、个别化教育是特殊教育发展的最终方向

早在2001年教育部等九部委印发的《关于“十五”期间进一步推进特殊教育改革与发展的意见》中就提出了“……要根据学生差异提出不同的教学内容,使不同类别、不同程度的残疾学生都能通过教育得到发展;要更新教育观念,改进教学方法,开展个别化教育等有效的实验,切实提高教学质量。……”国家《培智学校课程设置实验方案》中明确指出“学校应全面推进个别化教育,为每个智力残疾学生制订和实施个别化教育计划。应将课堂教学与个别教育训练相结合,针对学生的个体需要安排一定时间的个别训练,为有需要的学生提供补救教学,满足不同学生的发展需求。”

即将颁布的《培智学校义务教育课程标准》也明确预言“随着培智教育的不断的发展,个别化教育将逐步成为我国培智学校的主要教育形式”。虽然相对于发达国家先进的地区,我国特殊教育尤其是培智教育起步晚,但发展迅猛,个别化教育在不久的将来必将成为特殊教育的教育模式。

第三节 个别化教育的背景

一、近代教学论中的个别化教学理论

夸美纽斯是近代教育理论的奠基者,他认为和谐是人的本质,“人的本身,里外都只是一种和谐”^①,他理想的培养目标就是身心和谐发展的人。洛克指出人具有差异性,教学方法也应具有差异性,“每个人的心理都与他的面孔一样,各有一些特色,使之与他人区别开来;我们很难找到两个能用完全相同的方法进行教导的儿童。”^②卢梭提出“人是目的而不是手段”,要让儿童在自然的发展中成为一个有个性的人^③。他塑造了爱弥尔,他欣赏爱弥尔,爱弥尔体现了他的教育追求。“请你看一看我的爱弥尔,他现在已经年过二十,长得体态匀称,身心两健,肌肉结实,手脚灵巧,他富于感情,富于理智,心地是十分的仁慈和善良;他有很好的品

① 夸美纽斯. 大教学论. 傅任敢译. 人民教育出版社, 1957. 81

② 洛克. 教育漫话. 徐诚、杨汉麟译. 河北人民出版社, 1999. 207

③ 滕大春. 卢梭教育思想述评. 人民教育出版社, 1984. 59

德,有很好的审美能力,既爱美又乐于为善;他摆脱了种种酷烈的欲念的支配和偏见的束缚,他一切都服从于理智的法则,他一切都倾听友谊的声音;他具有许多有用的本领,而且还通晓几种艺术;他不把金钱看在眼里,他谋生的手段就是他的一双胳膊,不管他到什么地方去,都不愁没有面包。”^①裴斯泰洛齐鲜明地指出了“和谐发展”的教育目的并提出了多样、综合的教育内容。他写道:“我的初等教育思想,在于依照自然法则,发展儿童的道德、智慧和身体各方面的能力,而这些能力的发展,又必须达到它们的完全平衡。”^②赫尔巴特认为在班级教学时要促进学生个性的多方面发展,在教学任务、课堂讲解与指导、作业布置等方面应该考虑到学生的个别差异,“对较弱的学生所进行的讲解不应使较熟练的学生感到太厌倦;那些正在从事活动的学生必须得到支持……必须对所有学生的思想特色加以鼓励和促进。”^③第斯多惠创造性地提出了培养“完全之人”的教育目的,他在《德国教师教育指南》中论述了教师必须从学生的各种差异出发来开展教学,“要求所有的学生在同一门科目上表现同样的成绩,并必须学习同样的分量,这是完全不合理的。”^④19世纪空想社会主义者明确提出了全面发展的教学目标,他们的教学思想成为马克思主义全面发展教育思想的重要源泉。

工业革命、思想启蒙、资本主义制度的确立和自然科学的发展是近代教学论产生、发展的现实背景。人性得到张扬,神性受到贬抑;科学、民主、理性的观念逐渐深入人心,愚昧、专制、迷信的桎梏得以挣脱,尤其从19世纪后,教育回到了世俗世界,在功利主义道德观和进化论的影响下,主张教育是为了未来完美生活而培养人,所有这些观念必然在近代教学论思想中印下深刻的烙印。教育家们追寻着时代的发展轨迹,各自叙述着如何通过教育、教学来培养人,在这其中,闪烁着赞美人、顺应人、了解人和发展人的个别化教学光辉。但是我们也应该看到,近代教学论更多是在观念层面来谈人性,对学生的认识也缺乏先进研究成果的支持,在具体的教学实践中,过分注重知识获得和教师的作用,教学内容也显得狭窄,这样势必会影响儿童的个性发展。所以,虽然人性得到呼唤,人性得以张扬,但是“儿童的世纪”还没有真正到来。

二、现代教学论中的个别化教学理论

杜威在教学领域掀起了一场“哥白尼式的革命”,他使学校教学的中心实质性地转移到了学生自身。他认为“一个进步的社会把个别差异视为珍宝,因为它在个别差异中找到它自己生长的手段。”^⑤蒙台梭利提出了个别化教学的原则,认为“儿童的个别差异很显著,没有两个儿童是完全一样的”。^⑥因此,她强调个人学习和个人活动,强调个别化教学。赞可夫在其多年从事的“教学与发展”问题研究中,提出了教学促进学生一般发展的观点,其核心就是通过教学促进学生的个性发展。他分析了“后进生”的特点并且提出“使全班学生(包括差生)都得到发展”的原则,为学生的个性发展创造了有利的条件。苏霍姆林斯基在实践的基础上提出了全面和谐发展的教育理论和个别对待的教学原则,认为“可以把教学和教育的所有规律性都机械地运用到他身上的那种抽象的学生是不存在的,也不存在对所有学生都一律适用的在学习上取得成就的先决条件”。^⑦巴班斯基在教学过程最优化的教学理论体系中提出了全面的教学目的性原则,为了实现教授方法的最优化,主张在教学中采取区别对待和个别对待的方法,把全班的、小组的和个别的教学形式最优地结合起来,并且认为在教学过程中研究和照顾学生个人的特点是减轻学业负担、促进学习活动合理化的教育措施之一。阿莫纳什维利提出了“无分数的学校教育”,认为在对待学生的个别差异上,不应该有任何形式的能力分组,每一个学生都应该有适合自己的“学习依靠点”。为了照顾学生能力的差异,他还提出了“超前

① 卢梭. 爱弥尔. 上海教育出版社, 110

② 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选. 人民教育出版社, 1979. 206

③ 赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要. 李其龙译. 人民教育出版社, 1989. 371

④ 西方资产阶级教育论著选. 377

⑤ 杜威. 民本主义与教育. 人民教育出版社, 1988. 321

⑥ 田本娜主编. 外国教学思想史. 人民教育出版社, 2001. 387

⑦ 苏霍姆林斯基. 给教师的建议. 杜殿坤译. 教育科学出版社, 1980. 1

学习”、“超大纲学习”的教学策略。

瑞典教育家伦·凯提出“20世纪将是儿童的世纪”，这个世纪的钟声被杜威敲响了。如何让儿童获得知识？如何发展儿童的智力？如何顺应社会的发展促进儿童具有完美的个性？一个接着一个的追问形成了现代教学论发展与擅变的线索。在20世纪，科学精神与人的主体存在受到不同教育家的关注，教学重视科学化、民主化，重视对人的研究，重视促进个性和谐发展。虽然具体的主张不同，但是从20世纪90年代以来，世界各国的教学改革近乎于殊途同归。“教学论各派的探索与争论，其实除了‘误解’之外，就是彼此冲突的受意念约束的有限形态。实践是检验真理的标准，它导致了‘有限’向极限意识的觉醒，所以就实际上发生了‘趋于接近和类似’的整合。”^①难怪世界上许多学者都赞同美国比较教育学家坎德尔的预测：“世界上几乎所有的国家将在教育目的与课题上越来越趋于接近和类似，只是各国用于解决教育课题的方法和手段，依存于该国的传统和文化罢了。”^②它们的个别化教学思想亦成为个别化教学有效性研究的教学思想基础。

第四节 同类研究情况

一、个别化教育计划在美国的发展

1975年，美国《所有残疾儿童教育法》规定为每个接受特殊教育的儿童制定个别化教育计划，并详细规定了个别化教育计划的内容，参与人员及制度流程。至今，个别化教育计划的相关规定经过了四次修改。1986年颁布的《所有残疾儿童教育法修订案》将享有个别化教育计划的特殊儿童年龄向下延伸至3岁，同时规定0~2岁特殊儿童应有“个别化家庭支持计划”。法律规定了个别化家庭支持计划的内容和制定程序。此次修订扩大了适用于个别化教育计划的人群范围。个别化教育计划前期的家庭支持计划使特殊儿童能够尽早接受干预。1990年美国颁布了《障碍者教育法》。该法案对个别化教育计划工作做出了更明确的规定，如确定监督机构，会议参与人员，相关服务和辅助科技设备；对16岁特殊学生的个别化教育计划增加转衔服务内容，规划学生毕业后的发展；还确定了教育经费来源和家长的权力。1997年，美国颁布的《障碍者教育法修正案》再次规范个别化教育计划的内涵，参与人员以及制定和实施流程，强调学生家长在教育中的地位和作用，倡导特殊学生尽可能多融合于普通学生的学习和生活中，同时注重个别化教育计划的效用。2004年美国颁布了《障碍者教育改进法案》。该法案对个别化教育计划的时限和会议形式等部分作出修改。在各个州开始试行3年期的个别化教育计划。个别化教育计划会议根据需要召开，会议形式也更多样。这些修订使个别化教育计划的操作更灵活，减轻了教师的负担。

30多年来，美国一直通过特殊教育的相关法规保障个别化教育计划的存在，促进个别化教育计划的发展。

二、个别化教育计划在台湾地区的发展

1979年，林孟宗先生将个别化教育计划引入台湾。1997年5月，台湾颁布了《特殊教育法之修订案》。在修订案中，首次将个别化教育计划及其具体内容列入法条。在1997年5月颁布的《特殊教育法实施细则》中，对个别化教育计划作出解释，并对其所应包含的事项作出规定。至此，个别化教育计划有了强制执行的

① 杨启亮. 困惑与抉择——20世纪的新教学论. 山东教育出版社, 1995. 461

② 钟启泉. 现代课程论. 上海教育出版社, 1989. 750

保障法源,成为特教老师必须完成的工作。政府设立了专责单位监督,各特教科级特教中心将个别化教育计划作为检查评估的重要项目。

三、个别化教育计划在大陆地区的发展

从20世纪80年代开始,我国大陆有学者将个别化教育的理念及做法进行介绍,并且有一些学校开始进行相关的实验,取得了一些进展。90年代后,我国推行特殊教育改革,其中一个很重要的主题就是如何在特殊学校实行个别化教育。个别化教育的实施离不开个别化教育计划,因此,许多特殊学校开始要求教师为每个学生制定个别化教育计划。

台湾特教专家方武、李宝珍老师自2001年就将个别化教育的理念传播到大陆,而后在重庆江津市建立了向阳儿童发展中心,为全国的特教老师提供个别化教育的培训和指导。目前,北京市海淀区培智学校等一些学校在实施个别化教育,它打破了传统的班级授课制,以单元教学为主。成都郫县特殊教育中心,推行个别化教育是整合了发展性课程和环境生态课程,重点是探讨了家校社区互动的主题教学实施模式。此外,据了解到的情况还有一些兄弟学校因时机不成熟、条件不具备等原因在实施了二到五年后而夭折。究其原因有以下几点:

1. 教师数量不够,教育经费、场地得不到保障,直接导致教师工作量过大,研究经费缺乏,个训课无法开展。

2. 教师的个别化教育理念未形成,对个别化教育认识不到位,应对个别化教育高强度、高难度、高繁度的工作机制缺乏思想准备,教师主观意识上对个别化教育存在排斥态度。

3. 国内缺乏专业的、合适的评量工具,教师的专业化程度不够高。教师缺乏专业评量、训练的技能。学校一般都缺乏专业的康复老师,这也是造成教师畏惧个别化教育的很大的原因,虽然有很多香港台湾等先进的评量工具,但教育体制、常模不一样,所以无法直接使用。

4. 传统课堂教学中如何实施个别化教育缺乏有效策略。教师们虽然满足于传统意义上的、主观的、模糊的、简单的分层教学,但心里也存内疚,知道自己的教学实际上不能让每一个学生都得到满足,也知道基于个别化教育的个别化教学课堂是最适宜的,但苦于缺乏有效的策略,尤其无法驾驭自闭症儿童、情绪障碍儿童等多种障碍类型对课堂的影响和需求,让老师们很困惑也很焦虑。

随着国内特殊教育的快速发展,国家对特殊教育的重视,办学经费和教师编制等条件逐步得到了保障,个别化教育的理念通过各级各类的培训和研讨在教师中得到推广和普及,老师们不再排斥个别化教育,并做好了接受个别化教育的准备,个别化教育的推行将变为可能。在基本条件具备的基础上,推行个别化教育的重点只在于如何加快教师专业化水平的提升和先进的个别化教育如何在本土课堂扎根两个问题。而我校是在国内绝大多数培智学校课堂教学保持现行班级授课形式分层教学的模式下推行个别化教育,对其他培智学校会有一定的借鉴作用。

第五节 我校的个别化教育背景及经过

一、学校基本情况

我校是杭州市拱墅区下属的一所培智教育学校,得名于运河之畔“十里银湖墅”的著名古景。学校创办于1983年,独立于1989年,是一所专门招收本区智障儿童,集学前康复、义务教育和职前培训为一体的特殊教育学校。学校以个别化教育和生活化教育形成独特鲜明的教育特色,也是区的随班就读的指导中心、资

源教师培训中心和特殊教育研究中心。

学校几经易址,现位于拱墅区余杭塘路138号,占地面积8500平方米,总建筑面积8845平方米。学校现有10个班级,117名学生,设有家政室、烹饪室、电脑室、劳技操作室、电脑室、录播室、情景教学室等一般专用教室和心理工作室、感觉统合训练室、语言训练室、脑瘫康复室、个训室等特殊专用教室。每个教室都配备了空调、电子白板,每个教师都配有手提电脑和台式电脑,整体教育装备精良,并形成了“大气、精致、温馨、怡人”的校园文化特色。

“快乐、仁爱、专业”是杭州市湖墅学校全体教师共有的特质。学校现有教职员工共40人,其中27名专任教师,100%大专以上学历,73%本科以上学历。学校以“大爱无疆、专业立教”的教师精神为立校之本,教师队伍形成了“爱心、耐心、恒心,求实、敏学、创新”的教学风范。

学校开办以来得到了省、市、区教育局和残联部门的大力支持、各界政府部门的关怀和社会热心团体的资助,学校一直坚持着“用爱心凝聚学校、家庭、政府、社会的力量,构建一个个融通的平台,托起残障儿童一张张幸福的笑脸”的信念。坚持生活化、个别化、人本化、现代化的办学方向,以康复为基础、教学为中心、科研为先导、育人为目标,全面贯彻特殊教育方针政策,以学生的需要为出发点和终极目标,面向全体,尊重、理解、赏识、激励每一个残障儿童,让每一个孩子身心得到康复、潜能得到开发、生活适应能力得到增强,毕业后得到妥善安置。办学以来已有90多名毕业学生,学校通过努力让所有毕业生在福利工厂、公疗站和居家等三级安置形式中得到了妥善安置,获得了良好的社会效益。

在这里,残障儿童得到了高度的重视和关爱,充分享受到了学习的快乐和领奖台上成功的喜悦,学校是残障儿童快乐的家园!

二、课题研究的简介

随着《培智学校义务教育课程设置实验方案》的出台,个别化教育的实施就变成考量每一所培智学校的办学水平。当一所所县(区)级培智学校如雨后春笋,破土而出、拔节而上时,当其他与我校有同样发展规模因各种原因在个别化教育实施过程中夭折之时,我校全体教师披荆斩棘、众志成城,于2008年提出必须要实施个别化教育,突破学校发展瓶颈,走出我校的特色。决定从2008年到2015年以尝试研究、稳步推进、全面开展三个阶段整体规划个别化教育的实施。

第一阶段(2008年~2011年)重在培训教师,通过对试点学生开展个别化教育让每个都掌握个别化教育实务的操作;

第二阶段(2011年~2015年),起始班级全班推行个别化教育,重在研究整个班开展个别化教育过程中存在的问题;

第三阶段,即2015年开始全面实施个别化教育。

2009年4月我校申报了《培智学校分层教学模式下个别化教育的探索与实践研究》杭州市课改立项课题。带着最初的想法,以此课题研究学校发展,突破发展瓶颈,我校全体教师带着兄弟学校的困难、困惑潜下心来,从不惜重金培训教师开始。

1. 先派骨干教师外出培训、然后组织全校教师学习个别化教育理论和操作;
2. 从试点学生开始实战个别化教育的操作实务;
3. 根据开展个别化教育的需要设置课程;
4. 为个别化教育的班级提供支持。

从第一个全员专题培训开始到一、二、三年级全面实施个别化教育,我们一步一个脚印踏实地走着(详见以下进程表),并在2011年12月5日承办了杭州市首届个别化教育课堂教学研讨会。

湖墅学校第一阶段个别化教育研究主要事项进程表

时间	主题
2010年1月到3月	全员高密度培训个别化教育的具体操作实务 (家访调查、课程介绍与评量、研判会的模拟)
2010年3月	为每个班一个的试点学生召开个案研判会 (一周以内完成)
2010年4月	IEP制定及评价标准制定 班主任关于长期目标如何落实到学科教师若干问题探讨
2010年5月	《培智学校分层教学模式下个别化教育探究与实践研究》 成为杭州市2010年课改立项课题并举行开题论证
2010年6月2日	《怎样落实个别化教育目标》研讨
2010年10月	2010届一年级新生个别化教育研判会
2011年1月7日	校级个别化教育课堂教学研讨会
2011年3月11日	试点学生和一年级全体学生个别化教育会议及实施情况汇报
2011年9月26日	2011届一年级新生个别化教育研判会
2011年12月5日	举办杭州市个别化教育课堂教学研讨会暨课题结题论证会

三、承办杭州市首届个别化教学研讨会

为总结学校在推行个别化教育过程中的做法和经验,展示个别化教育的科研和办学成果,2011年12月5日,我校承办了杭州市培智学校个别化教育课堂教学的研讨会。杭州市教育局基教处处长、特教分管老师出席了开幕式,拱墅区教育局特教分管副局长、华东师范大学特殊教育系马红英教授、浙江省智障中心洪佳琳主任、拱墅区教研室主任、特教教研员以及杭州地区培智学校的校长、老师们计近100人全程参与本次研讨会。

本次研讨共分“一二一”三个环节,即一个主题汇报,两堂观摩课,一个专题讲座。首先我们对学校近三年来推进个别化教育实施的路径、实施的过程、实施的效果做了详细报告,并与与会者分享了我校在个别化教育实务具体操作中我校课题组成员合编的《个别化教育指导手册》。接下来,我校两位老师以全面开展个别化教育的二年级为教学对象向老师们呈现了两节个别化教学课堂。一堂是生活适应课的《日课表》,生活适应是我校正在编写的教材,老师通过国家生活适应的课程目标一步一步落实到课堂目标,通过异质小组合作,互帮互助学习看日课表。另一堂是生活语文课《雪地里的小画家》,通过同质分组,A组以自学为主提高学习能力,B组学生得到较多的辅导时间,同时发展两组学生的学习能力。课后,两位老师就学生情况、教学目标、个别化教学课堂中所采取的教学方法交流了自己的教学反思。

下午,华师大教授结合评课以《个别化教育课堂教学设计》做专题讲座,马教授从评估特定学生的学习基础、设置差异的学习目标、设计有效的教学环节、提供个别化的教学指导、开展即时且个性化的教学评价五个方面结合两堂个别化教学课堂实例阐述,有理论的引导,又通过实例,在肯定了我校个别化教育课堂务实精神的同时又帮助我们理清了思路,指明了下一步的研究方向。

最后,全国知名特教专家、浙江省特殊教育中心洪佳琳主任对活动做总结。她首先对校长的报告表示高度认可,肯定我校在开展个别化课题研究抓住了培智学校内涵发展的关键点,在推进个别化教育上有力度、有深度,走在了全市甚至全省的前列。她对我校个别化教育课堂的研究的开展以及我校团队给予了高度肯定和赞许,建议已开展或还未开展个别化教育的培智学校向我校学习,直接借鉴、学习我校的个别化教育实践“三步曲”。