

融合小学视力障碍学生融合课程发展研究

黄汝倩

教育博士学位论文

2023 年 03 月

Research on the Development of Inclusive Curriculum for
Students with Visual Impairment who are Learning in Inclusive
Primary School

by

Huang Ruqian

A Thesis Submitted to
The Education University of Hong Kong in Partial Fulfillment of the
Requirement for the Degree of Doctor of Education

March 2023



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

原创声明

本人黄汝倩在此声明，本人是论文唯一作者，除致谢中注明的内容外，本论文中的材料均为本人原创作品。本人谨再声明，本人在撰写论文时遵守了大学关于学术诚信、版权和剽窃的政策规定，并且没有提交本论文中的任何材料以获得该大学或其他大学的学位。

Statement of Originality

I, Huang Ruqian, hereby declare that I am the sole author of the thesis and the material presented in this thesis is my original work except those indicated in the acknowledgement. I further declare that I have followed the University's policies and regulations on Academic Honesty, Copyright and Plagiarism in writing the thesis and no material in this thesis has been submitted for a degree in this or other universities.



The Education University
of Hong Kong Library

For private study or research only.
Not for publication or further reproduction.

摘 要

融合是世界特殊教育的共同发展方向。为确保内地融合小学视障学生接受有质量的教学，本研究以分析美国和中国香港、澳门、台湾地区融合教育政策及课程经验为基础，研制问卷，调查了解当前内地融合小学视障学生融合课程发展存在的问题，参考美国视障学生扩展核心课程和**内地盲校特殊课程内容**，**提出内地融合小学**视障学生融合课程发展建议，包括课程的针对性、8大领域的课程基本内容、课程实施方式以及课程政策建议。

关键词：中国内地 融合小学 视障学生 融合课程



ABSTRACT

Inclusion is the common development direction of special education globally. To ensure that visually impaired students receive quality education in inclusive primary schools in mainland of China, based on the analysis of inclusive education policies and curriculum experience in the United States and Hong Kong, Macao and Taiwan, the researcher developed a questionnaire to investigate what problems are in the expanded core curriculum for visually impaired students in inclusive primary schools, and referred to the relative experience in the United States and special schools in China, some suggestions have been given, which including the pertinence of the curriculum, the content of the curriculum in eight fields, the implementation ways of the curriculum, and the curriculum policies in the future.

Keyword: Mainland of China Inclusive primary schools Students with visual impairment and blind Inclusive curriculum



致谢声明

博士学习生涯即将画上句号，感慨万分，其中包含太多特殊的情愫。

我的研究方向是特殊教育。从 30 年前与特殊教育，特别是视障教育结下不解之缘至今，尽管其中有很对机会，但始终不忍放弃对这份专业的挚爱。

我的年龄在校园里显得那么特殊。在此，要向我的两位重量级的导师卢成皆教授和冼权锋教授致以最深的谢意；是他们以宽广的胸怀接纳了我年长的学生，让我有幸与我儿子年龄相仿的同学们齐聚课堂，重温校园生活，让我在知天命之年能够圆我的博士之梦。卢教授那充满智慧的目光、和蔼的笑容使得他的渊博知识更加闪亮；他对学术的严谨和对学生的体恤，总是结合得那么完美，让我深刻体会到了小时候老师就常说的“严肃、活波”。而冼教授那谦逊的学术态度让他的人格放出更耀眼的光芒，是您的指点让我的开题与研究的推进有了更高的质量保证。是您们的敬业精神和勤奋耕耘让我不敢懈怠，唯有加倍努力才能回报。

我的学习时间那么特殊。递交申请之际正是新冠疫情爆发之际，感谢丰富的学业生活伴随我度过了一个一个的隔离、封控期，使得这些特殊的日子丰满而生动。尽管如此，实则特别盼望疫情早一点结束。

感谢家人、朋友的鼓励，使得我能够坚持努力。感谢我年轻的学友们，你们的青春温暖和激励着我前行。感谢我供职的单位，四川省教育科学研究所，在我学习期间时间上的大力支持。感谢教大所有的师生员工，有你们的帮助，我才能顺利完成学业。感谢百忙中抽出宝贵时间对本论文进行审阅和评议的专家、教授。

毕业不代表学习的终结。唯有努力，才能做最好的自己！



目 录

附录：文章发表列表.....	1
Chapter 1 第一章 概 述.....	2
Chapter 2 第二章 《残疾人教育条例》实施过程中关键环节的制度建设..	10
Chapter 3 第三章 港澳台融合教育课程发展及政策之比较.....	22
Chapter 4 第四章 美国普通学校视力障碍学生扩展核心课程实施路径与启示	29
Chapter 5 第五章以提高功能性视力为目的的大脑皮质盲（CVI）评估研究新 进展.....	36
Chapter 6 内地融合小学视障学生特殊课程发展现状：基于教师的观点....	46
Chapter 7 第七章 结 论.....	60
参考文献.....	71



附录：文章发表列表

1. 黄汝倩, 《残疾人教育条例》实施过程中关键环节的制度建设——基于美国 IDEA 法案立法原则及相关条例的启示, 中国特殊教育 (哲学、社科类核心期刊), 2021 (4): 8-13
2. 黄汝倩, 港澳台地区融合教育发展及课程政策比较, 现代特殊教育 (基础教育研究) 》2021 (19): 76-79
3. 黄汝倩 龚怡丹 卢成皆, 美国普通学校视力障碍学生扩展核心课程实施路径与启示, 现代特殊教育 (基础教育版), 2022 年 (5): 76-79
4. 黄汝倩 卢成皆, 提高功能性视力为目的的大脑皮质盲评估研究新进展, 现代特殊教育 (基础教育版), 2022 (17): 20-24

Chapter 1

第一章 概 述

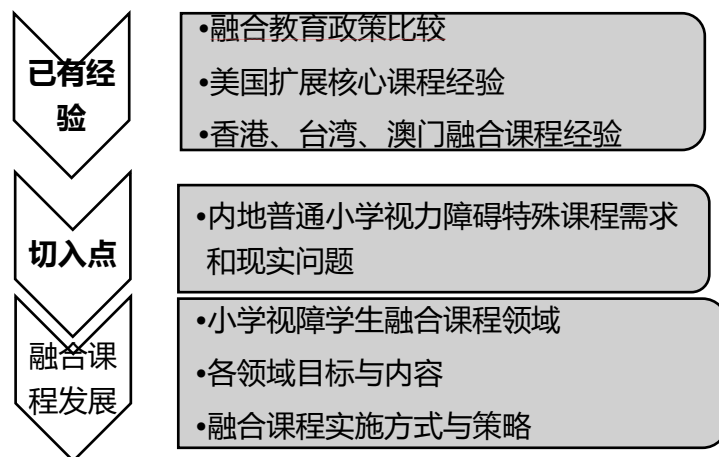
一、研究目的

本研究在借鉴美国、中国香港和台湾等发达国家和地区经验基础上，尝试通过调查的方式，了解当前内地普通小学视力障碍学生特殊课程存在的现实问题，参考内地盲校特殊课程内容，发展适合内地融合小学视力障碍学生的融合课程。

二、研究问题

- （一）分析发达国家和地区融合教育课程政策与经验；
- （二）了解当前内地普通小学视力障碍学生特殊课程需求和现实问题；
- （三）搭建内地融合小学视力障碍学生融合课程框架。

三、研究框架



四、研究进展

（一）分析发达国家和地区融合教育课程政策经验

教育政策决定教育资源水平的提供和资源的分配，以及决策者、教育者的责任划分。教育政策还传达着决策者对教育的期望和对实现期望的假设。^[1]以政策立法推进，是很多国家快速推进融合教育发展的经验。因此，本研究将对比分析中美两国融合教育政策立法和中国内地、香港、澳门、台湾两

岸四地融合教育课程政策的对比作为研究起点，尝试发现中国内地融合教育政策及课程发展存在的现实问题，对比学习发达国家和地区的融合教育立法及课程政策相关经验基础上，提出相关发展建议。

1. 对中美两国有关融合教育的政策法规进行了对比研究

新修订的《残疾人教育条例》（2017）明确了我国残疾人教育事业的发展方向是融合教育。这一具有里程碑意义的法规，必将推动我国特殊教育的重大变革。《残疾人教育法》（Individual with Disability of Education Act, IDEA）的颁布也是美国特殊教育发展的里程碑。研究分析了当前中国《残疾人教育条例》实施过程中的现实问题，结合美国 IDEA 法案的立法原则及相关条款经验，对《残疾人教育条例》实施过程中的关键环节，特别是涉及视障儿童融合教育的现实问题，提出了政策建议。

（1）“残疾人教育专家委员会工作制度”和“灵活便捷教育安置制度”建设；这涉及到对视障儿童的准确评估和科学安置问题。

《残疾人教育条例》（第二十条规定）规定，县级人民政府教育行政部门应会同卫生、民政、残联等部门，建立由教育、心理、康复、社会工作等方面专家组成的残疾人教育专家委员会。该委员会可受教育行政部门委托，对适龄残疾儿童少年的身体状况、接受教育的能力和适应学校学习生活的能力进行评估，提出入学、转学建议；对残疾人义务教育问题提供咨询，提出建议^[2]。与此进行对比研究的是 IDEA 立法原则——“非歧视性评估”原则。法案认为，为残疾学生提供适合的诊断、教育计划、教育安置，只有通过非歧视性评估才能实现^[3]。

调研情况证明，当前内地对视障学生教育安置还存在不科学、不合理现象。例如，大量全盲的学生仍然缺少进入普通学校就读的机会。普通学校的老师仍旧决定特殊学校才是他们的学习场所。

因此，结合调研情况，研究提出，为解决视障学生教育安置存在的现实问题，各地在贯彻落实《残疾人教育条例》要求时，建立健全残疾人教育专家委员会工作制度，明确专家委员会人员分工和职责，开发评估工具；坚持满足视障儿童教育需求和最少受限制环境安置原则，充分考虑视障儿童的发展变化，做好评估，重点关注入学、转学、升学等关键环节的

评估和安置建议；帮助视障儿童便捷地接受普通学校和特殊学校的共同支持。

（2）“个别化教育计划工作制度”建设；这涉及到确保融合学校视障学生教育质量的关键问题。

中国计划在 2035 年全面实现教育现代化，确保每一位残疾儿童少年“享有适合的教育”^[4]。实现这一目标的关键在于高质量 IEP 的制定与实施。根据《残疾人教育条例》要求，所有学校应当“制定符合残疾学生身心特征和需要的个别化教育计划”。但现实中，普通学校班级授课制、传统的教师备课形式与 IEP 制定和实施要求之间的矛盾较为突出，直接影响了融合学校视障儿童特殊课程教学质量。与此进行对比研究的是 IDEA 立法原则——“适合”原则；即教育应当遵循法案规定的基本程序和制定符合标准的 IEP^[5]。

因此，研究提出，内地应特别重视 IEP 小组人员队伍的规范建设和 IEP 工作流程与文本要素方面的规范建设；明确人员构成和各自职责，形成团队工作局面，努力解决人员能力不足、态度不积极、缺乏合作意识等现实问题^[6]。特殊学校应明确其提供“特殊教育支持服务”的内容和流程，配备专门人员，为其“派出教师和相关专业服务人员支持随班就读”^[7]，支持普通学校做好特殊课程的发展，提高随班就读教学质量。

此外，研究还提出了对视障学生融合教育实施过程和结果的督促、检查的“特殊教育专项督导与年度报告制度”建设。该研究形成的论文《〈残疾人教育条例〉实施过程中关键环节的制度建设——基于美国 IDEA 法案立法原则及相关条例的启示》，在《中国特殊教育》（哲学、社科类核心期刊）2021 年第四期（总第 250 期）发表。

2. 对两岸四地融合教育课程政策的比较研究

内地、香港、台湾、澳门，两岸四地具有相同的文化基础和相近的价值观，在制定学校课程中有着相似的标准体系^[8]；但由于政治、经济、社会、意识形态等方面的差异，教育和课程体系也存在差异^[9]。围绕研究的第一个问题，比较两岸四地特殊教育需要学生融合教育课程政策，也可以起到借鉴、学习的作用。

(1) 对四地融合教育发展现状的比较是融合学校视障学生特殊课程发展的基础。

香港推行的是由“三层支援模式”^[10]的“全校参与”式融合教育^[11]；根据需要，分别将特殊学生安置到特殊教育学校或普通学校。到2012年，香港已有85%的小学和81%的中学招收有特殊学生，普通中小学招收有特殊教育需要学生的情况已非常普遍^[12]。台湾的融合教育是以视障学生在普通学校就读开始的^[13]，从学前到高等教育的融合教育体系已基本形成。截止2016年10月，台湾从学前到大专有94.8%的残疾学生在普通学校就读^[14]。澳门的融合教育开始于1991年，由公立学校率先推行；1996年后，私立普通学校开始招收有特殊学生^[15]。目前，澳门有特殊教育需要的学生占在校学生总数的3.3%，其中融合生在特殊教育需要学生总数中占比接近七成^[16]。

总的来看，内地融合教育发展滞后于港澳台地区。截至2020年，内地在普通学校的普通班级就读的残疾学生有43.58万人，占特殊教育在校生的比例49.47%；在普通学校附设特教班就读的残疾学生有4211人，占特殊教育在校生的比例0.48%^[17]。

(2) 港澳台三地融合教育课程政策能为内地融合小学视障学生特殊课程开发提供重要参考价值。

课程是融合教育质量的核心要素之一，得到了两岸四地的共同重视。“全校参与”模式下的香港融合教育课程由“普通课程”“调整后的课程”和“特殊课程”三个板块构成。其中，针对视障学生的“特殊课程”包括盲文、定向行走、低视力训练^[18]以及社会 and 情绪适应等^[19]。同时，强调学校应首先确保所有学生学习同样的课程^[20]。在台湾，“特殊教育课程”是整个基础教育课程的组成部分。对于特殊学生的课程规划，要求学校根据学生在特定领域或科目的学习能力，弹性调整课程时间、比例与学习内容，在校本课程中加设特殊课程，如社交技能、沟通训练、盲文、定向行走、情绪发展等^[21]。澳门特殊教育需要学生的课程都需要达到特区政府规定学业目标；其他内容则由学生的学习能力来决定^[22]。

2020年6月，教育部下发《关于加强残疾儿童少年义务教育阶段随班就读工作的指导意见》，要求“普通学校要根据国家普通中小学课程方案、课程标

准和统一教材要求，充分尊重和遵循残疾学生的身心特点和学习规律，结合每位残疾学生残疾类别和程度的实际情况，合理调整课程教学内容……有条件的地方和学校要根据残疾学生的残疾类别、残疾程度，参照特殊教育学校课程方案增设特殊课程”。

基于两岸四地的比较发现，内地融合教育课程发展的具体策略、实施方式等亟待研究。此部分研究形成论文《港澳台地区融合教育发展及课程政策比较》，在《现代特殊教育（基础教育版）》2021年第19期发表。

（三）对发达国家视障学生融合教育课程内容的研究

融合的理念来源于西方国家。他们从隔离的特殊教育向融合的特殊教育起步更早，经验更多。在找到自身发展问题基础上，借鉴发达国家的融合课程发展经验，可以帮助我们更快、更准地发展适合自己的课程方案。因此研究先期就对美国视障学生扩展核心课程内容的具体情况进行了分析。

1. 对 ECC 课程领域和内容研究

扩展核心课程（Expanded Core Curriculum, ECC）是美国专业人士为帮助视障学生更好地学习核心课程（Core Curriculum, CC），拥有良好的成年生活，而开发的基础性必备课程。ECC 内容包括补偿技能（Compensatory Access）、感觉效能（Sensory Efficiency）、辅助技术（Assistive Technology）、定向行走（Orientation & Mobility, O&M）、社会交往（Social Interaction）、休闲娱乐（Recreation & Leisure）、独立生活（Independent Living）、自主决定（Self-Determination）、职业教育（Career Education）等9大领域；各领域针对不同年龄阶段的视障儿童设定有特定的学习目标。围绕 CC 的学习，ECC9 大领域的内容被嵌入视障学生的日常生活和各学科学习中，是视障学生 IEP 中必不可少的内容^[23]。这对发展内地融合学校视障学生特殊课程领域和内容具有重要的参考价值。

2. 对 ECC 教学策略研究

正确的教学策略能够保障 ECC 实施的良好效果。基于 IEP 的美国视障学生 ECC 的教学策略和方法主要有七个，即任务分析法（Task Analysis）、赋予各项活动充分的学习意义（Making Activities Meaningful）、身后教学（Working from Behind the Student）、提供时间等待（Providing Wait Time）、指导和支持（Giving Guidance and Support）、创造机会反复练习（Creating Opportunities for

Practice, Practice, Practice) 以及即兴学习和尝试错误 (Allowing Learning through Improvisation and Mistakes) ^[24]。

对以上两方面研究形成的论文《美国视力障碍学生扩展核心课程的经验与启示》在《现代特殊教育（高等教育版）》2018 年第 6 期上发表。

（四）对发达国家视障学生融合教育课程实施方法的研究

课程实施是课程发展的关键，其效果直接关系到融合教育质量。由于内地视障学生融合教育课程开发不足，课程实施经验也相对缺乏。因此，针对美国普通学校视障学生 ECC 实施途径和方法进行了研究。

研究发现，美国绝大部分视障学生在普通学校就读，巡回教师（含定向行走专家）是视障学生扩展核心课程实施的主体人员。他们为在普通学校就读的视障学生提供直接教学或与普通班级学科教师合作实施教学，并为普通学校教师和管理人员、视障学生家长以及社区人员提供咨询服务^[25]。

ECC 以 IEP 为依托，实施步骤通常包括四个^[26]。一是确定普通课程标准（Examine and Identify Stand）对特定年级的核心内容要求，并掌握视障学生的学业信息、学习内容和评估结果；二是对视力障碍学生在扩展核心课程各领域发展情况进行专业评估（Conduct Appropriate Assessment）；三是确定扩展核心课程目标与教学起点（Select Goals and Benchmarks）；四是实施基于普通课程标准的个别化教育计划。扩展核心课程在实施过程中聚焦于四大策略，即：与家长一起工作（working with parents）、提前教学（pre-teaching）、培训助教（training paraeducators）以及与专业人员合作（incorporating trained peer tutors）。

针对内地融合学校视障学生特殊课程教学中的问题，结合发达国家经验，研究提出了建好巡回教师队伍、提高个别化教育计划制定与实施质量、推进普通学校视障学生特殊课程建设以及做好与视障学生家长合作的建议。

此部分研究形成论文《美国普通学校视力障碍学生扩展核心课程实施路径与启示》，在《现代特殊教育（基础教育版）》2022 年第 5 期上发表。

（五）对大脑皮质盲评估方法新进展的研究

大脑皮质盲（Cortical Visual Impairment, CVI）已成为发达国家儿童致盲的首要原因，且正对发展中国家人口视力造成重大威胁，但尚未引起足够重视^[27]。该致盲原因的出现，对以低视力学生为主的融合学校评估、安置以及涉及视功能训练的课程发展和教室环境布置都有重要意义。

研究以文献分析的方法，从医学评估、诊断入手，阐述了 CVI 对儿童视觉行为和运动技能产生的重大影响，包括 CVI 儿童在特定的视觉行为方面表现出十大特征^[28]，以及 CVI 会极大地影响儿童的心理运动功能和整个发育过程^[29]。研究主要聚焦于两种当前国际上最具代表性的大脑皮质盲功能性视力评估方法：一是理查德·霍（Richard Huo）开发的“六级视功能评估法”^[30]，二是克里斯汀（Christine Roman-Lanbty）开发的“CVI 区间（CVI Range）”^[31]。

研究发现，CVI 特征和评估方法对传统的视力障碍评估标准提出重大挑战，即重新定义视力障碍、增加功能性视力评估维度^[32]。这一理念的提出，将对融合学校教育对象——视障儿童的接纳范围产生重大影响。因此，研究指出，内地应充分关注 CVI 问题和因视力障碍评估标准与定义带来的融合学校视障学生情况可能发生的变化，以及对教育环境因素的关注、评估与教育康复的有机结合的建议，关注以低视力儿童为主体的融合学校视功能训练特殊课程的发展。

此部分研究形成论文《提高功能性视力为目的的大脑皮质盲评估研究新进展》，在《现代特殊教育（基础教育版）》2022 年第 9 期上发表。

（六）对内地视障学生融合课程发展的现实问题的研究

了解内地融合小学视障学生课程发展现状，是发展有针对性课程方案的重要保障，是本研究的重点之一，是针对性发展视障学生融合课程方案的重要依据。为此，研究开发了问卷，并选取四川绵阳（欠发达地区）和浙江杭州（发达地区）招收有视障学生的融合小学进行调查。

1. 研究发现

研究发现，当前内地融合小学中以低视力儿童居多，全盲儿童很难进入融合学校。其原因可能与教育者以及家长的“融合”观念有关，即普通学校教师和视障儿童家长仍认为盲校是全盲儿童接受教育的理想场所。而融合学校教师对融合的态度与地域有关，发达地区教师的融合理念优于欠发达地区。发达地区的教师更愿意面对当前融合教育发展挑战，希望努力实现真正意义上的“融合”；而欠发达地区的老师对视障儿童的期望值低于发达地区。

内地融合小学教师普遍没有意识到特殊课程对视障儿童的重要意义，学校未开设有规范的特殊课程；这是导致融合小学视障学生学习困难的重要原因，年级越高、困难越大。此外，内地融合小学还存在教师融合知识培训不足（包括资源教师），与盲校和视障儿童家长之间的合作不足等问题。总的来看，内地融合小学视障学生普遍学习效果不理想。

2. 提出建立

研究针对调查发现的问题，提出四点建议：一是应针对融合小学视障学生的实际情况开发专门的特殊课程，这套课程与发达国家和内地盲校的课程都应有所区别。二是加强对融合学校教师的融合理念培训，特别是对资源教师和欠发达地区教师。三是支持更多全盲学生能够进入融合学校。四是视障学生家长提供更多的专业支持，推进与他们的合作。

研究形成的论文——融合小学视力障碍学生特殊课程开发现状：基于教师的观点，准备投稿。

基于以上六大版块的内容，研究最终提出了内地融合小学视力障碍学生特殊课程发展建议（详见第七章）。

Chapter 2

第二章

《残疾人教育条例》实施过程中关键环节的制度建设

——基于美国 IDEA 法案立法原则及相关条款的启示

On the Institutional Improvement of the Critical Steps in the Implementation of the
Regulations on Education for Individuals with Disabilities
—— Inspiration from the Legislative Principles and Provision of IDEA

摘要 融合是世界特殊教育的共同发展方向，文章分析了当前我国《残疾人教育条例》实施过程中的现实问题，结合美国 IDEA 法案的立法原则及相关条款经验，对《残疾人教育条例》实施过程中残疾人教育专家委员会工作制度建设、残疾学生灵活便捷的教育安置和制度建设、确保融合教育质量的个别化教育计划工作制度建设、建立特殊教育专项督导与年度报告制度等关键环节提出建议。

关键词 残疾人教育条例 实施 制度完善 IDEA

ABSTRACT

Inclusion is the common development direction of special education globally. This paper analyzes the practical problems in the implementation of the regulations as well as the legislative principles and relevant provisions of the IDEA in the United States, and discusses the institutional improvement on the critical steps in the implementation of the regulations, including that on the Expert Committee for Individuals with Disabilities, flexible and convenient educational placement scheme, inclusive education quality development relying on the IEP, and supervision and annual report on special education.

Keyword: Regulations on Education for Individuals with Disabilities; Implementation; Institutional Improvement; IDEA

根据国家《义务教育法》、《残疾人保障法》的修订内容以及我国签署的联合国《残疾人权利公约》等，为将对应的上位法原则进一步细化，增强可操作性，将《公约》中有关残疾人教育权益保障内容转化为国内法，消除原《残疾人教育条例》（1994年）中理念、内容以及立法技术上的滞后和局限，2017年国务院颁布了新修订的《残疾人教育条例》^[33]（以下简称《条例》）。《条例》将融合教育作为重要立法原则，并贯穿整部法规，它的颁布对于我国残疾人教育事业发展具有里程碑意义，必将推动我国特殊教育领域的重大变革。

《条例》实施以来，所涉及的残疾人教育理念及制度层面的重大调整变化，以及提出的各项新要求，正全方位地渗透至我国残疾人教育实施过程中的各个层面；各地积极探索《条例》精神下的残疾人教育制度和模式的创新。其中，以残疾人专家委员会制度建设为代表的，包括融合教育理念下残疾儿童少年灵活多样的教育安置形式、个别化教育计划实施等重要制度的建立与创新，受到极大关注。由于国家尚未出台《条例》实施细则，而这些制度的建设在我国又都属于全新的探索，实施过程中给各地不断带来新的挑战。组织力量加强研究与探讨，适时出台实施细则^[34]、破解实施过程中的关键环节和难点问题的需求越来越强烈。

美国是世界特殊教育发展最为领先的国家之一。立法推进，是其近年来快速发展的重要经验之一。1975年，《所有残疾儿童教育法》（Education for All Handicapped Children Act of 1975, P.L.94-142, EAHCA）的颁布，有效地将法案与联邦资金结合，增加了各州对残疾儿童进行全面教育的教育责任^[35]。法案实施以来，美国已成功地从把近180万的残疾儿童排除在公立学校之外，发展到为690多万残疾儿童提供满足其个体需要的特殊教育和相关服务^[36]。“免费适当的公立教育（Free Appropriate Public Education）”、“零拒绝（Zero Reject）”、“非歧视性评估（Nondiscriminatory Assessment）”、“程序正当（Procedural Due Process Parental Participation）”、“最少受限制环境（Least Restrictive Environment）”、“个别化教育计划（Individualized Education

Program, IEP) ”是该法案立法的基本原则。法案于 1990 年更名为《残疾人教育法》(Individuals with Disabilities Education Act, IDEA)，立法的六大基本原则在先后经历的 5 次修订中，通过条款的细化和完善，得到全面落实。

尽管中美两国国情有着巨大差异，但融合是世界特殊教育的共同发展方向。融合理念下的美国 IDEA 法案立法原则与我国《残疾人教育条例》立法精神和原则有诸多相似之处，其在发展融合教育的关键制度建设方面，可资借鉴。

一、IDEA 法案“非歧视性评估”原则的实施对《条例》残疾人专家委员会持续评估工作制度建设的启示

为解决实施残疾人教育专业化支持不足，对残疾儿童接受普通教育能力判断缺乏科学标准的问题，《条例》规定县一级成立由教育、心理、康复、社会工作等方面专家组成的残疾人教育专家委员会^[37]（以下简称“专家委员会”），负责对残疾儿童少年身体状况、接受教育和适应学校的能力进行评估，提出入学建议和相关咨询。由于“专家委员会”承担残疾儿童少年入学评估的重要职能，它决定了残疾儿童少年是否能够顺利进入普通学校、融合教育是否能够全面推进。如何建设和运转“专家委员会”，如何为残疾儿童少年提供科学、全面的教育评估和教育安置建议，目前还面临诸多问题，各地正在积极探索。

（一）IDEA 法案“非歧视性评估”原则下的评估要求

IDEA 法案认为，为残疾学生提供适合的诊断、教育计划、教育安置，只有通过非歧视性评估才能实现^[38]。从制度建设上看，IDEA 法案涉及评估的条款既包括对评估流程的规定，也包括对评估工具的要求。

法案要求，残疾儿童评估程序分两步：一是地方教育机构将评估程序告知家长，获得家长同意；二是实施评估。法案要求实施的评估分为初始评估（安置前评估，Preplacement Evaluation）和再评估（Reevaluation）两类。初始评估包括两部分：一是确定儿童是否具有障碍，需要在收到家长提出评估要求的60天内进行；二是确定儿童的教育需求^[39]。而全面的再评估应当每三年一次，或确有需要进行^[40]。评估小组应包括专业人员、儿童家长、特教老师、当地教育行政官员以及学生本人（适当情况下）；如果儿童将安置到普通学校，普通学校教师也应是评估小组成员^[41]。

对于评估工具，法案要求，应选择和使用无种族或文化歧视的评估材料、不同的评估工具和策略，包评估使用的语言和评估采取的形式，均需有助于收集与儿童密切相关的功能性的、发展性的以及学业的准确信息（包括家长提供的信息）^[42]，用来确定儿童是否属于法案庇护对象，并依此制定个别化教育计划^[43]。

（二）对《条例》“专家委员会”工作制度建设的启示

现阶段《条例》下的“专家委员会”工作职能以对残疾儿童少年入学评估和教育安置建议为核心。结合实际，其工作制度的建立应着力于对人员构成、工作制度建设，以及评估工具的开发；以科学、权威的判断和建议巩固“专家委员会”的重要地位。

《条例》要求，“专家委员会”由教育行政部门牵头组建；实施过程中，建议其负责人由教育行政官员担任，这样有利于确保评估后残疾儿童少年顺利进入适合的教育环境（学校），有利于残疾学生不同教育环境中公用经费按标准划拨，有利于从地方特殊教育专项经费中划拨一定的比例支持“专家委员会”的工作开展。而其他组成人员，既要包括特殊教育心理、康复、社会工作等方面专家，还应充分听取家长意见、按需求吸纳普通教育机构相关人员；各司其职，避免大部分工作由特教学校一揽子包的现象出现。

在工作制度建设上，应将评估工具开发等持续进行的工作任务与入学前等评估和安置等特定阶段的工作任务结合考虑；坚持以满足儿童教育需求和最少受限制环境安置原则，充分考虑儿童的发展变化，不仅做好残疾儿童少年义务教育入学前的评估、安置工作，同时也关注其转学、升学等关键节点的评估、安置环节，建立持续的工作制度，并逐步将工作学前融合教育推进，将“专家委员会”评估、安置工作任务逐步前移。

二、IDEA 法案“最少受限制环境”原则对《条例》残疾儿童教育灵活便捷安置制度建设的启示

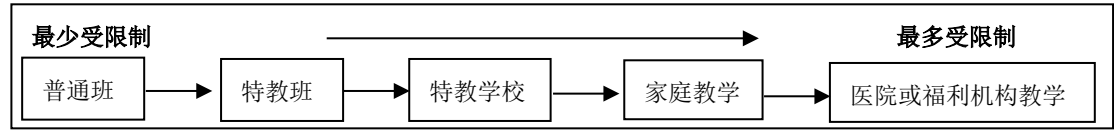
《条例》以融合教育作为重要立法原则，在理念和制度设计中凸显了普通学校在残疾人教育中的重要作用，进一步明确了普通学校和特殊教育机构两者的职能定位，即在普通教育方式和特殊教育方式之间优先采取普通教育方式^[44]。目前，我们需要在“专家委员会”科学评估基础上，建立完善的灵活便捷教育安置制度，切实解决残疾儿童少年进入普通学校难的现实问题。

（一）IDEA 法案“最少受限制环境”原则下的教育安置要求

IDEA 法案将“最少受限制环境”原则具体解释为：（1）残疾儿童应尽可能与普通儿童一起接受教育，（2）教育安置应基于儿童的教育需求并尽可能离家近，（3）残疾儿童能够参与非学科活动和课外活动，（4）学校应提供持续的替代安置方案（Continuum of Alternative placements, CAP）和不断增加的教育支持^[45]。对绝大多数残疾儿童来说，最少受限制的学校环境是普通班级，已成为美国特殊教育界的共识^[46]。但普通班级并非法案执行过程中一成不变的单一安置环境。联邦教育委员会（Secretary of Education）要求，为残疾儿童提供持续的替代安置方案应包括普通班、特教班、特教学校、家庭教学、医院和福利机构教学等，还应提供与普通班安置环境相扣的资源教室或巡回教学等补充服

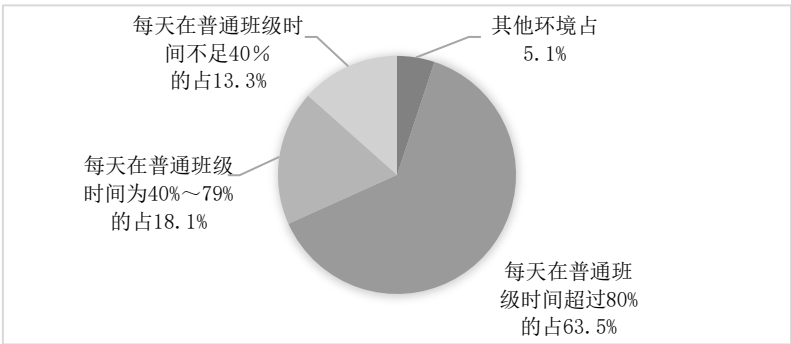
务^[47]。不同的安置环境其受限制程度不同（图 1^[48]），而隔离(segregate)的安置环境只有在满足儿童个别化教育计划目标时才能采用。

图 1. 美国 IDEA 法案支持下的持续的教育安置方式



IDEA 法案下的全美残疾儿童教育安置严格遵守“最少受限制环境”原则，围绕残疾儿童教育需求和个别化教育计划目标采取以普通班级为主的、灵活多样的教育安置；目前 6 岁至 22 岁残疾学生中全部或部分时间在普通班级接受教育的比例高达 94.9%，其中 63.5%的残疾学生每天中在普通班级学习的时间超过了 80%。（图 2）^[49]。

图 2. 2017 年秋全美 6~22 岁残疾学生教育安置环境统计



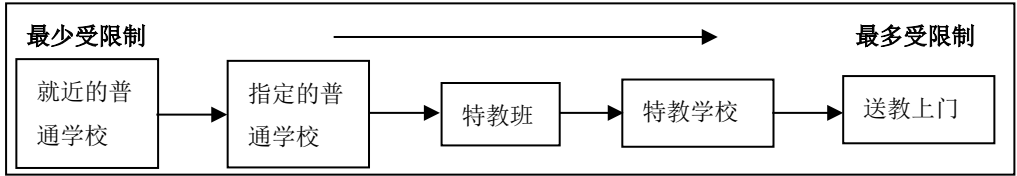
（二）对《条例》要求的普通学校优先、灵活便捷的教育安置制度建设的启示

根据现实情况，《条例》规定的当前我国残疾儿童入学安置同样有五种形式（图 3.）。我们看到，这五种形式同样遵循着“最少受限制环境”原则。

“专家委员会”提出安置建议只是开始，如何将符合融合理念、遵循“最少受限制环境”原则、最大限度满足残疾儿童儿童个体需求的、灵活便捷的安置落实下来，特别是当儿童需要多种形式相结合的安置或根据发展的不同阶段需要在不同安置形式之间进行转换时，还需要建立详细的规章制度，给予整个流程的规范与保障。例如，评估后对五种教育安置环境选择的基本原则与依据，儿

童多种安置形式下的学籍管理制度、经费划拨和使用制度，根据残疾儿童发展需求的转学安置程序与管理制度，升学安置过渡期的再评估制度等等；以建立完善的制度确保残疾儿童少年接受到有质量的教育。

图 3. 《条例》中涉及的残疾儿童入学安置方式



三、IDEA 法案“个别化教育计划”原则对《条例》确保融合教育质量工作制度建设的启示

教育质量是融合教育最根本的价值追求。随着 2035 年我国教育现代化的全面实现，残疾儿童少年将“享有适合的教育”^[50]。确保每一位残疾儿童少年享有适合教育的关键在于高质量个别化教育计划的制定与实施。为此，《条例》要求“制定符合残疾学生身心特征和需要的个别化教育计划”。

（一）IDEA 法案“个别化教育计划”原则下的教育质量要求

为所有残疾儿童提供免费适合的公立教育及相关服务，是 IDEA 法案的最基本原则。在法案实施过程中，“适合（appropriate）”被定义为两个方面：第一，教育是否遵循了法案规定的基本程序；第二，为使儿童能够获得教育收益，通过法案程序制定的个别化教育计划是否经过合理计算，符合了州教育标准，提供了从学前到高中的适合的教育和与法案对应条款要求一致的个别化教育计划^[51]。条款的规定充分体现了个别化教育计划对残疾儿童少年教育质量的重要影响，因而法案详细规定了计划制定和实施过程中小组成员构成、文本内容、影响因素以及评估要求等关键环节的具体要求。

对于小组成员，法案要求应由儿童家长、普通教育教师（如果在普通学校就读）、特殊教育教师、当地教育机构代表（监督者、普通教育课程专家、熟知当地教育机构可用资源的人员）、能对教学实施和评估结果进行解释的人员

（可以是小组成员兼任）、其他专业人员（家长或机构酌情决定）、以及适当时候的孩子本人组成^[52]。而计划的具体内容（书面文本）必须包括 10 个方面^[53]：①儿童当前学业成就水平和功能性表现；②可测量的年度发展目标（学业和功能性的）；③如何测量儿童在实现年度目标方面的进步；④特殊教育和相关服务以及学校将提供的教学调整或支持；⑤儿童不参与普通班级教学、活动范围的情况说明；⑥儿童将参与哪些州或地区考试、必须进行的适当调整或可能实施的替代性考试；⑦教育服务开始和调整的时间以及预期频率、地点和持续时间；⑧从 16 岁开始每年调整的转衔服务；⑨儿童进入成年期的权益（至少提前成年前一年）；⑩如何测量年度目标的进步程度。

除此之外，法案还强调计划制定和实施过程中必须考虑一些可能产生重大影响的特定因素^[54]，包括：①可能妨碍残疾儿童本人或其他孩子学习的行为，以及积极行为支持等策略的使用；②残疾儿童的语言需求（例如方言区儿童对普通话的有限掌握）；③视力或听力障碍学生是否需要学习盲文或沟通技能的需求；④对辅助技术设备和相关服务的需求等。

对于小组成员的评估职责，法案规定有两个方面：一是审查评估数据，包括家长提供的信息、课堂观察、教师和相关服务人员的观察结果等；二是在审查基础上增加来自于家长和其他经过认定的数据，包括确定儿童现有学业成就水平和发展性需求，以及是否需要增加有助于年度目标达成和充分参与普通教育课程的其他特殊教育及相关服务^[55]。

个别化教育计划制定的详细条款被写入法案已有 45 年历史。作为满足残疾儿童个别需求的教育方案，计划对促进家长和教师等不同人员之间的沟通，以及评价学校与教师教育绩效的重要依据^[56]，其重要地位在提供“适合的教育”过程中不可替代。

（二）对依托个别化教育计划制定与实施工作细则确保融合教育质量发展的启示

个别化教育计划引入我国已有 20 余年历史，但从立法层面给予保障还是首次。如何将《条例》精神落实到位，克服长期以来的班级授课制和传统的备课形式、要求带来的与个别化教育计划制定与实施之间的矛盾，还需要制定细则、建立相关机制，才能有效解决。

个别化教育计划制定与实施工作细则应当做好三方面的规定。一是对**人员建设方面的规定**：应当明确个别化教育计划人员构成和各自职责，形成团队工作局面；处理好“专家委员会”成员与个别化教育计划小组成员之间工作职责、工作任务的有机衔接；抓好加强培训，不断提高小组成员个别化教育计划制定的专业能力；努力解决人员能力不足、态度不积极、缺乏合作意识^[57]等现实问题。二是对**规范工作流程与文本要素方面的规定**：针对特殊教育资源中心（学校）方面，应明确其提供“特殊教育支持服务”的内容和流程，给予专门人员配备，为其“派出教师和相关专业服务人员支持随班就读”^[58]提供条件保障；针对普通学校方面，应进一步明确普通班级教师为随班就读学生制定个别化教育计划的责任和义务，在合理认定工作量的同时考核计划制定的质量，并形成计划制定与实施的普、特团队工作制度。三是对**现阶段关键问题破解的办法**：包括处理好个别化教育计划制定与传统的教师备课形式之间的灵活认定；处理好为达成计划目标、满足残疾学生个体需求的多样化的教学方式与传统的班级授课形式之间的灵活安排等。力求以个别化教育计划的制定和实施为抓手，以制度的建设和完善，破解长期存在的随班就读教育教学质量提升的难点问题，有效促进融合教育质量发展。

四、IDEA 法案年度报告制度的实施对《条例》专项督导检查机制建设的启示

（一）IDEA 法案年度报告制度

从1975年联邦政府颁布《所有残疾儿童教育法》（EAHCA）开始，联邦教育部就被要求每年提交反映法案执行情况的年度报告^[59]，向国会和公众报告法案实施进展情况^[60]。法案第616（a）（1）（a）条、第616（d）和642条规定，美国教育部秘书处（the secretary of the U. S. Department of Education）负责监督各州法案执行情况。为此，秘书处委托教育部特殊教育办公室（the Office of Special Education Programs, OSEP）实施“持续改进和重点监测系统（the Continuous Improvement and Focused Monitoring System, CIFMS）”，对各州提交的绩效计划（the State Performance Plans, SPPs）、年度绩效报告（Annual Performance Report, APR）以及其他相关信息进行年度审查^[61]。为此，教育部特殊教育办公室（OSEP）依据“持续改进和重点监测系统（CIFMS）”，聚焦法案B（3-21岁残疾儿童教育条款）、C（0-3岁残疾儿童早期干预条款）两个主体部分制定了专门的评估指标体系^[62]；坚持每年对国家层面和各州的特殊教育发展数据，以及年度评估结果、结论发布年度报告。

评估结果和结论已成为联邦政府下一财年拨款的重要依据^[63]。截至2020年2月，美国联邦教育部已连续发布了41个法案执行情况年度报告。年度报告制度已成为美国国会和公众监督联邦各级政府对IDEA法案执行情况的重要途径。

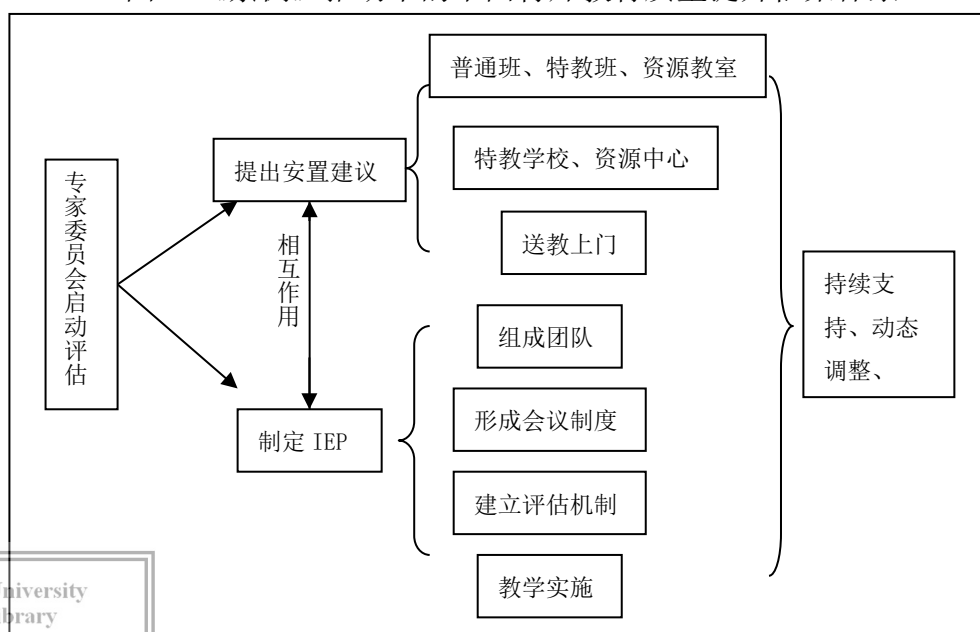
（二）对建立特殊教育专项督导检查 and 年度报告制度的启示

教育督导是我国《教育法》规定的一项基本教育制度。党的十八大以来，教育督导在督促落实教育法律法规和教育方针政策、规范办学行为、提高教育质量等方面发挥了重要作用。……针对当前我国教育督导工作存在的突出问题，新时期教育督导工作将进一步以优化管理体制、完善运行机制、强化结果运用为突破口，推动有关部门、地方各级政府、各级各类学校切实履行教育职责。^[31]近年来，国家层面的教育督导工作将各地残疾儿童少年义务教育实施情况纳入对地方政府举办义务教育履职尽责、均衡发展整体情况评估方案之中，

特别对 30 万人口以上县（市、区）的特殊教育学校建设情况、招收有 5 人以上残疾儿童少年随班就读普通学校资源教室建设情况、地方政府控辍保学工作等具体指标进行督导考核，有效推动了特殊教育义务教育阶段的快速发展。但总的来看，目前还缺少对特殊教育的专项督导，特别是缺少对各地建立健全特殊教育体系、提高特殊教育办学质量的督导检查。

《残疾人教育条例》指出，县级以上人民政府负责教育督导的机构应将残疾人教育实施情况纳入督导范围，可就执行残疾人教育法律法规情况、残疾人教育教学质量以及经费管理和使用情况等实施专项督导。特殊教育，是国民教育体系的有机组成部分。依据融合教育发展理念，未来，国家应将特殊教育发展情况、具体指标等纳入各级各类教育督导工作中，例如将残疾幼儿随园就读实施情况纳入学前教育专项督导的指标体系中。此外，建议针对国家发展特殊教育的重大政策、重大举措实施情况，例如《条例》和“特殊教育提升计划”贯彻执行情况等，开展专项督导检查，同时择机启动地方政府特殊教育发展年度报告制度；对地方政府在特殊教育办学标准执行、特殊教育专项经费投入和经费管理、教师编制待遇、国家特殊教育重大工程项目实施等情况，对特殊教育办学质量提升等进行督导。以建立相对完善的特殊教育督导制度，推动特殊教育的全面发展；以贯彻落实《条例》精神为依托，努力构建具有中国特色的特殊教育质量提升制度体系（建图 4.）。

图 4. 《条例》推动下的中国特殊教育质量提升框架体系



2020 年是我国教育事业具有转折意义的一年，也是我国特殊教育发展的关键之年。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）》、《国家教育事业发展“十三五”规划》、《第二期特殊教育提升计划（2017-2020 年）》（以下简称“二期计划”）等多项任务即将收官；残疾儿童少年义务教育入学率将达到 95%，各级政府已启动“十四五”教育发展规划和新时期特殊教育发展计划。抓住机遇，乘势而上，以特殊教育的快速发展推动教育体系的整体发展，以特殊教育的质量提升推动我国教育实力的整体增强，当下正是时机。

Chapter 3

第三章

港澳台融合教育课程发展及政策之比较

A Comparison of Curriculum Policies of Inclusive Education in Hong Kong, Taiwan, Macao

摘要 中国香港、澳门、台湾地区融合教育发展各具特色，但均呈现出致力于融合教育课程建设的特征。以课程来支持融合教育发展是确保融合教育质量的关键。内地（大陆）可借鉴港澳台地区融合教育发展经验，进一步扩大融合教育覆盖对象范围，着力构建符合融合教育发展需要的课程体系。

关键词 港澳台地区 融合教育 课程政策

ABSTRACT

The four regions in China which include mainland, Hong Kong, Taiwan and Macao have shown different characteristics on the development process of inclusive education. Curriculum is one of the crucial elements on the quality of inclusive education. From the experience on the promoting inclusive education of those four regions, we can see that they are both committed to inclusive curriculum construction. However, the development level of inclusive education in mainland lags the other three regions, which was mainly reflected in three aspects- the proportion of regular schools accepting students with special needs was lower, the objects concerned by the course in regular schools were not full, the content of course in regular schools lacks pertinence. Therefore, those problems above should be solved in future in mainland of China.

Key words: Hong Kong, Taiwan, Macon Inclusive Education
Curriculum Polices

任何教育过程都涉及“教什么”的问题^[64]，即课程问题。课程是教育的核心话题，融合教育（Inclusive Education）也不例外。以课程建设来支持融合教育发展的课程是确保融合教育质量的关键。

中国香港、澳门、台湾地区具有相同的文化基础和相近的价值观，在设置学校课程中采用着相似的标准体系^[65]。由于历史原因，港澳台地区在政治、经济、社会、意识形态等方面存在着差异，其教育和课程体系必然也存在差异^[66]。本文通过比较港澳台地区融合教育发展及课程政策，可以为内地（大陆）融合教育的发展提供借鉴与启示。

一、港澳台地区融合教育发展及课程政策现状

（一）香港

1. 香港的融合教育

香港对特殊学生的安置形式有特殊教育学校和普通学校两种。其中，重度或多重障碍学生就读于特教学校，其他有特殊教育需要的学生就读于普通学校。1996年香港颁布的《残疾歧视条例》（以下简称《条例》）要求，所有学校都应招收有残疾学生，并提供适切的支持。为此，香港推行了“全校参与”模式的融合教育^[67]。截至2012年，香港已有85%的小学和81%的中学招收有特殊学生，普通中小学招收有特殊教育需要学生的情况已非常普遍^[68]。

“全校参与”的融合教育由“三层支援模式”构成（见图1）^[69]。**第一层次**针对障碍程度最轻的学生，通过“早识别”和“优化课堂教学”来满足其学习和适应需要；**第二个层次**针对中等障碍程度学生，主要采取在普通班级教学或日常生活中的额外辅导形式进行；**第三个层次**主要为重度智力、视力或听力障碍等学生提供个别化支持，包括一对一训练等。支援模式的层次会根据学生的发展情况及时调整。

2. 香港的融合教育课程政策

“全校参与”模式下的香港融合教育课程由“普通课程”、“调整后的课程”和“特殊课程”三个版块构成。其中，“普通课程”以为所有学生提供终身学习所需的重要经验为目标，兼顾学生个体的潜能发展^[70]。“调整后的课程”主要运用于普通学校智力障碍学生和天才儿童。“特殊课程”则针对视障、听障和自闭症学生，包括盲文、定向行走、低视力训练、沟通、助听仪器使用^[71]、社会 and 情绪适应^[72]等课程。《条例》“务实守则”规定，学校应首先确保所有学生学习同样的课程^[73]，再根据残疾学生参与普通课程学习时的困难情况修订或增加课程^[74]。

（二）澳门

1. 澳门的融合教育

澳门的融合教育开始于 1991 年，在政府颁布《澳门教育制度》（第 11/91/M 号法令）后，公立学校开始实施融合教育。1996 年澳门政府颁布《特殊教育制度》（33/96/M 号法令）后，私立普通学校开始招收有特殊学生。^[75]2020 年，澳门特区政府颁布的《特殊教育制度》（第 29/2020 号行政法规）推进了融合教育的进一步发展。

目前，澳门残疾儿童少年教育安置方式由普通班、特殊教育小班、特殊教育班三种形式组成。在普通班就读的融合生，包括听障、视障、言语障碍和临界点智力障碍、自闭症、多动症、学习困难和情绪行为问题及天才儿童等类型。特殊教育小班和特殊教育班设在普通学校或特殊教育学校。特殊教育小班主要招收轻度智力障碍或严重情绪行为障碍的学生。特殊教育涵盖了学前、小学、初中、高中四个阶段。

截至年，澳门共有 78 所学校；其中公立学校 11 所，私立学校 67 所。公立学校中有 1 所特殊教育学校，其余 10 所普通学校都提供融合教育；私立学校中有特殊教育学校 3 所^[76]。64 所私立普通学校中有 34 所提供融合教育。全澳门

有特殊教育需要的学生占在校学生总数的 3.3%，其中融合生在特殊教育需要学生总数中占比接近七成，符合政府法律规定“特殊教育优先以融合的方式在普通学校内实施”的要求。^[77]

2. 澳门的融合教育课程政策

普通班融合教育课程以澳门特区政府《非高等教育制度纲要法》（第 9/2006 号法律第七条至第十条）为指导，学前课程至少涵盖“健康与体育”、“语言”、“个人、社会与人文”、“数学与科学”、“艺术”，小学到高中至少涵盖“语言与文学”、“数学”、“个人、社会与人文”、“科学与技术”、“健康与体育”、“艺术”^[78]。特殊教育小班的融合教育课程以职业为导向，旨在帮助学生拥有从事某一职业所需的基本知识、能力与态度；具体内容则取决于学生的学习能力^[79]。特殊教育班的融合教育课程旨在培养其独立生活能力、基本职业技能和态度，帮助其融合社会；具体内容同样由学生的学习能力决定^[80]。针对天才儿童的融合课程除需要达到普通学生课程要求外，还需根据具体情况进行调适，如增加科目、加快进度等^[81]。

（三）台湾

1. 台湾的融合教育

台湾已建成从学前到高等教育的融合教育体系^[82]。其中，学前阶段融合教育的安置场所包括医院、家庭、幼儿园、福利机构、特教学校等；义务教育和高中阶段的安置场所为普通中小学和特殊教育学校；高等教育则全部在普通高校进行。台湾还在普通中小学设特教班，包括集中式特教班、分散式资源班和巡回辅导班^[83]。截至 2016 年，台湾从学前到大专有 94.8% 的残疾学生在普通学校就读^[84]。

2. 台湾的融合教育课程政策

台湾《特殊教育法》规定，特殊教育课程应保持弹性，适合特殊学生身心特性及需要。“特殊教育课程”是台湾整个基础教育课程的组成部分，与普通

学校九年一贯课程纲要、普通高中和职业高中课程纲要相呼应，强调特殊学生以学习普通学校课程为主，可根据个别化需求加设特殊课程，重视个别化教育计划与课程的结合^[85]。

台湾中小学的课程体系由规定课程和校本课程两部份组成。学校根据特殊学生在特定领域或科目的学习能力，弹性调整课程时间、比例与学习内容，在校本课程中加设特殊课程，如社交技能、沟通训练、盲文、定向行走、情绪发展等^[86]。加设的课程必须从学生的日常生活经验出发，根据年龄与能力的不同，由低到高逐步设计和调整课程层次。此外，《特殊教育法》还提出天才儿童可提前选修高年级课程，以加深、加广、加速的方式促进其发展。

二、港澳台地区融合教育的共同特点

（一）制度保障是港澳台地区融合教育发展的共同方式

港澳台地区融合教育的快速推进均受益于立法。香港颁布的《残疾歧视条例》不仅规定了所有学校都应招收残疾学生外，还要求提出适切的支持。澳门1991年颁布的《澳门教育制度》，推动公立学校实施融合教育；1996年颁布的《特殊教育制度》进一步推动了私立普通学校开始招收特殊学生。台湾早在1984年就颁布了《特殊教育法》，并于2019年根据融合教育理念的新要求进行修订。

（二）“普通学校优先”是港澳台地区融合教育实施的共同原则

从融合教育政策和实践情况来看，针对特殊学生“普通学校优先”的教育安置原则是港澳台地区融合教育发展的共同原则。在香港，除重度和多重障碍学生就读于特教学校外，其他特殊学生均在普通学校就读；全港超过80%的普通中小学校招收有特殊学生。在澳门，在普通班学习的融合生在特殊学生总数中占比接近七成。此外，特殊教育小班和特殊教育班既可设在普通学校，也可

设在特教学校。在台湾，普通学校除在普通班级中安置特殊学生外，还附设特教班。这是台湾高达 94.8% 的特殊学生在普通学校就读的重要原因之一。

（三）课程建设是港澳台地区融合教育质量提升的共同关注

以课程建设来满足特殊学生的个体需求，是港澳台地区融合教育质量提升的共同着力点。香港、澳门、台湾三地明确要求，特殊学生仍然要以达到普通教育的课程目标为首要任务；融合教育课程基本都由“普通课程”、“调整后的课程”、“特殊课程”三个版块构成，即针对特殊学生的课程以调整和增加特殊课程为主；针对天才儿童的课程以增加科目、加快进度、缩短课时等方式进行。

三、启示

在相同的文化基础和相近的价值观背景下，内地（大陆）可从港澳台地区融合教育发展经验中获得启示。

（一）进一步扩大其覆盖对象范围

香港、澳门、台湾三地均具有较完善的融合教育体系，其政策和课程均覆盖了学前到高中阶段的残疾学生。从覆盖对象类型来看，不仅包含感官、肢体障碍，还包括情绪、行为问题学生以及天才学生。

进一步提高义务教育阶段残疾儿童入学率，加大力度推进学前、高中阶段融合教育，是内地“十四五”期间融合教育发展的重要目标之一。为实现这一目标，内地的融合教育政策应当明确列出不同年级段残疾学生入学率达成的具体指标，特别是学前和高中阶段融合教育发展的具体指标。此外，内地融合教育政策还应在继续关注七类残疾学生特殊需要的基础上，将更多特殊需要儿童少年纳入政策范围内，特别是普通学校为数不少的学习障碍、情绪行为问题学生，以及天才学生。

（二）着力构建符合融合教育发展需求的课程体系

课程是融合教育质量的保障。从港澳台经验来看，融合教育课程是学校课程建设的有机组成部分。推进融合教育课程建设打破了普通教育和特殊教育课程之间的隔离状态。从政策层面上整体规划、部署，进一步完善义务教育阶段融合教育课程体系的建设，推进与学前、高中阶段融合教育发展相匹配的课程建设，应当成为内地提高融合教育质量的重点任务之一。同时，内地应依据《关于加强残疾儿童少年义务教育阶段随班就读工作的指导意见》中“合理调整课程教学内容”、“增设特殊课程”的要求，进一步研究并出台细则，指导融合学校对课程内容进行科学调适。此外，还应加大力度开发非义务教育阶段的融合教育课程建设。

（三）进一步丰富融合教育安置方式

进一步遵循“最少受限制环境”原则，落实“建立完善的灵活便捷教育安置制度”^[87]，不断完善普通学校、普通学校附设特教班、特教学校和送教上门等多种安置方式，是内地在融合教育发展过程中需要不断完成的实施细节。

在相同的文化基础和相近的价值观背景下，中国香港、澳门、台湾融合教育呈现出共同目标下的、各有特色的**实施方式与路径**，值得内地（大陆）在进一步推行融合教育高质量发展过程中学习、借鉴。

Chapter 4

第四章

美国普通学校视力障碍学生扩展核心课程实施路径与启示

The Experience and Enlightenment of Expanded Core Curriculum for Students with Visual Impairments who are Learning in Regular Schools of U.S.

摘要 课程实施是达成课程目标、提高课堂教学质量。文章介绍了美国普通学校视力障碍学生扩展核心课程的实施路径，在此基础上，结合我国随班就读实际情况，提出了建好巡回指导教师队伍、抓好个别化教育计划制定与实施质量、推进特殊课程建设以及开展与家长合作的建议，以期为我国特殊课程实施提供借鉴。

关键词 美国 普通学校 视力障碍学生 特殊课程实施

ABSTRACT

The implementation of curriculum is one of the key elements to achieve curriculum objectives and improving the quality of teaching. This paper introduces the experience on implementation strategies and methods of expanded core curriculum for visually impaired students in regular schools of the U.S.. In order to improve the education quality for disabled students who are learning in regular classes in China, the author gave some suggestion which was based on the compare.

Key words the United State Regular Schools Students with Visual Impairment Implement of Expanded Core Curriculum

为确保进入普通学校就读的残疾学生享有学习与普通学生同样知识的权利，美国《残疾人教育法》（Individual with Disabilities Education Act, IDEA, 2004）要求，为残疾学生制定个别化教育计划（Individualized Education Programs, IEPs）时，必须将普通教育课程（access to the general education

curriculum) 学习内容列入其中^{[88][89]}。同时, 美国《基础和中等教育法案》(Elementary and Secondary Education Act, 2001) 也规定, 各州和学区教育部门应致力于通过对所有学生实施基于标准的教育来提高学生的学习成绩^[90]。

为帮助普通学校就读的视力障碍学生达成课程学习目标, 为未来职业生涯和独立生活打下基础, 1996 年, 菲利浦博士 (Dr. Philip Hatlen, 1996) 提出了包含 9 个领域的扩展核心课程 (Expanded Core Curriculum for Students with Visual Impairments, ECC-VI) 概念^{[91][92]}, 被美国接纳有视障学生的普通学校广泛认可^[93]。扩展核心课程包括补偿技能 (Compensatory Access)、感觉效能 (Sensory Efficiency)、辅助技术 (Assistive Technology)、定向行走 (Orientation & Mobility)、社会交往 (Social Interaction)、休闲娱乐 (Recreation & Leisure)、独立生活 (Independent Living)、自主决定 (Self-Determination) 和职业教育 (Career Education) 等 9 个领域。美国普通学校视障学生扩展核心课程的实施路径、实施策略等, 值得我国的特殊教育学校和开展融合教育的普通学校学习借鉴。

一、美国普通学校视障学生扩展核心课程实施的主要途径和主体人员

在美国, 普通学校视障学生学习扩展核心课程的途径有两条: 一是盲校不在节假日和暑期开设的扩展核心课程短期学习班; 二是普通学校开展的扩展核心课程教学活动。无论是哪条途径, 在实施扩展核心课程中发挥领导作用的是盲校^[94]。

为帮助普通学校开展扩展核心课程的教学活动, 盲校派出巡回教师 (Itinerant Teachers) 和定向行走专业人员 (Orientation & Mobility Specialists)^[95], 与普通学校的教师合作, 共同将扩展核心课程的教学内容融入普通学校的学科教学活动中^[96]。

美国绝大部分视障学生在普通学校就读，巡回教师是视障学生扩展核心课程实施的主体人员。巡回教师的教学对象由处于不同地区，不同学校、不同年级、不同年级的具有不同能力水平的视障学生组成^[97]。巡回教师需要在普通教育班级中独立教授扩展核心课程，或与学科教师合作实施教学^[98]。巡回教师不仅为在普通学校就读的视障学生提供直接的教学服务，也为普通学校教师、行政管理人员、视障学生家长以及社区人员提供咨询服务^[99]。

二、美国普通学校视障学生扩展核心课程实施的主要步骤

将扩展核心课程融入视障学生 IEP 的制定和实施中，安排进每天的课表，根据需要进行直接教学，将有意义的应用和技能巩固渗透到学生全天的学习生活中^[100]，是美国《残疾人教育法案》的具体要求。与普通教育课程标准保持一致是实施扩展核心课程教学的主要原则，视障学生 IEP 所涉及的扩展核心课程教学内容的确定和实施必须基于普通教育课程标准。此过程由巡回教师牵头，一般通过四个步骤来实现^[101]。

第一步，了解视障学生在校学习情况。主要包括三方面内容：一是根据学生所处的年级、确定普通课程标准中对应学科的核心要求；二是通过对普通班级任课教师和学生家长的访谈，以及对学生的观察，获取学生的学业发展水平、学习内容及评估结果等信息；三是帮助普通学校教师和学生家长充分认识到扩展核心课程是服务于普通课程学习的，了解实施扩展核心课程的重要性。

第二步，对视力障碍学生在扩展核心课程各领域发展情况进行全面评估。全面评估是对视障学生在补偿技能、感觉效能、辅助技术、定向行走、社会交往、休闲娱乐、独立生活、自主决定和职业教育等 9 个领域发展情况的专业评估，是制定扩展核心课程目标的依据。

第三步，确定扩展核心课程的教学目标与教学起点。在对视力障碍学生扩展核心课程各领域发展情况进行全面评估的基础上，确定可评量的课程教学目

标和教学起点，是扩展核心课程实施的关键步骤。教师需要参照与学生的年级和能力水平对应的普通教育课程标准内容，来确定扩展核心课程的教学目标。例如，普通教育课程标准要求学生能够“借助词根确定未知单词的含义”，那么“能够使用盲文字典”则是对应视障学生扩展核心课程的教学目标。

第四步，实施基于普通课程标准的扩展核心课程。主要包括设计教案，确定适合视障学生个体需求的教学方法；对学生开展持续性的评估，检测扩展核心课程是否与普通教育课程标准相符。

三、美国普通学校视障学生扩展核心课程的主要方式

在美国，除了鼓励和安排视障学生参加盲校节假日短期课程、暑期课程外，将扩展核心课程内容全面融入普通班级教学活动，是扩展核心课程实施的主要方式^[102]。

（一）家校合作

美国普通学校在实施扩展核心课程的过程中，重视与视障学生家长合作。家长能够为教师提供视障学生在校之外的兴趣、爱好、想法等信息^{[103][104]}。家长最大的优势是能在无压力的家庭环境中，帮助学生对在学校学到的知识、技能进行加强练习；因此，在包括扩展核心课程在内的课程学习活动中，教师十分重视与家长分享学生的课程学习情况和学业成就^[105]，共同促进视障学生的发展。

（二）提前教学与再教学

视障学生在学习新的知识和技能时，需要大量的学习和练习时间^{[106][107]}。他们在学习新技能时遇到的部分困难是因为缺乏与所教授的知识或技能相关背景知识造成的。因此在开展正式教学活动之前，教师需要进行“提前教学（pre-teaching）”，让学生了解背景知识；在完成正式教学活动之后需要进行“再教

学（reteaching）”，帮助学生巩固所学的扩展核心课程学习内容^[108]。例如，即将进入小学一年级的视障学生通常会在新学期开始前的暑假提前学习盲文。

（三）助教辅助

普通学校在普通班级中会为视障学生安排专门的助教，协助检查视障学生的扩展核心课程学习情况。这是对扩展核心课程进行改进的重要依据^[109]。助教的辅助对提升扩展核心课程教学成效具有重要作用。同时，普通班级中的同伴支持也是扩展核心课程教学活动所提倡的。

（四）专业人员指导

盲校派出巡回教师、定向行走专家等，通过提供积极的示范和有效的反馈^[110]，帮助视障学生提高扩展核心课程各领域的发展水平。普通班级教师与盲校专业人员通过合作，共同制定教学计划。专业人员帮助普通班级教师加强对视障学生的认识与指导，普通班级教师则及时向专业人员提供反馈信息，进一步提高扩展核心课程的教学成效^[111]。

总的来看，视障学生扩展核心课程的实施是普特学校合作、教师与家长合作以及各类专业人员合作的过程。在此过程中，教师和家长需要付出大量的精力为视障学生提供支持，视障学生也需要花费大量的时间来完成扩展核心课程的学习。

四、启示

（一）建好巡回指导教师队伍

具有专业技能、能够胜任特殊课程教学的巡回教师，是美国普通学校视力障碍学生扩展核心课程教学质量得以保证的关键人员。巡回教师由盲校派出，一方面为普通学校视障学生提供专业的特殊课程教学，另一方面为普通班级教师、行政管理人员、特殊学生家长以及社区人员提供相关的专业咨询服务^[130]。

我国《残疾人教育条例》明确要求，教育行政部门应当统筹安排支持特殊教育学校建立特殊教育资源中心，在一定区域内提供特殊教育指导和支持服务，派出教师和相关专业服务人员支持随班就读。如何建好巡回指导教师队伍，制定好岗位标准、人员配备标准、工作运转经费标准等，需要我们进一步深入研究。

（二）提高个别化教育计划制订与实施质量

制订和实施 IEP，是保障普通学校视力障碍学生接受有质量的教育的关键^[11]^{2]} [113]。高质量的 IEP 的制订与实施是一个团队合作的过程，包括需求评估、召开个别化教育计划会议、确定教育目标与相关服务内容、实施计划、成效评估与反思、调整计划等一系列工作^[114]。

为保障普通学校视障学生学习质量，普通学校应当积极与特殊教育学校合作，组建跨专业、跨学校的工作团队，准确评估学生需求，合理选择特殊课程学习内容，制订并实施基于普通教育课程标准和教学内容的 IEP。

（三）推进普通学校视力障碍学生特殊课程建设

任何课程方案或教学计划都难以完全满足每一位特殊学生的特殊需求。对于在普通学校随班就读的视力障碍学生，普通学校现有课程有的可不作调整，有的仅需做少部分调整。为帮助视力障碍学生克服视力障碍带来的困难，更好地在普通学校学习，普通学校还需要建设成体系的、满足融合教育发展需求的特殊课程。

普通学校在参照特殊教育学校课程方案增设特殊课程时，需进一步优化特殊课程教学目标，进一步丰富课程内容，采取多种方式为视力障碍学生安排特殊课程学习，逐步建立一套满足随班就读视力障碍学生个体需求，符合融合教育发展要求的随班就读特殊课程体系。

（四）开展与普通学校视力障碍学生家长的合作

家长能够为教师提供学生在校外的兴趣、爱好、表现等信息。家庭是残疾儿童能够在无压力情况下，巩固强化所学到的知识、技能的最佳场所，对于特殊课程所涉及的大量的功能性知识、技能更是如此。因此，普通班级教师、普通学校资源教师，巡回指导教师，应努力争取家长的理解与支持，保持与家长良好的合作，共同促进视障学生的良好发展。

Chapter 5

第五章

以提高功能性视力为目的的大脑皮质盲（CVI）评估研究新进展

The Newest Progress in Evaluation of Cortical Visual Impairment (CVI) for the Purpose on Improving Functional Vision

摘要 大脑皮质盲已成为发达国家儿童致盲的首要原因，且正对发展中国家人口视力造成重大威胁。本文以文献分析的方法，从医学评估、诊断入手，阐述了大脑皮质盲对儿童视觉行为和运动技能产生的重大影响，介绍了“六级视功能评估”和“大脑皮质盲区间”两种当前国际上最具代表性的大脑皮质盲功能性视力评估方法。总的来看，大脑皮质盲特征对改革传统的视力评估方法、提供基于功能性视力评估结果的适应性策略以及重新定义视力障碍等，提出了新的要求，符合 ICF 理念。在此基础上作者提出重视大脑皮质盲问题、关注未来盲校生源情况变化以及引入低视力学生评估与康复新理念的建议。

关键词 大脑皮质盲 评估 功能性视力 视力障碍新定义

ABSTRACT

Cortical visual impairment (CVI) is not only the primary cause of visual impairments in children in developed countries, but also posing a major threat to the vision of the populations in developing countries. Based on the method of literature analysis, this article starts with the medical diagnosis of CVI, expounds the significant impact of CVI on children's visual behavior and motor skills, and introduces the two most representative assessment tools- "6 Levels of Functional Vision Assessment" and "CVI Range". In general, the CVI features put forward new requirements for reforming traditional vision assessment methods, providing adaptive strategies based on the results of functional vision assessment, and redefining visual impairment, which is in line with the ICF concept. In view of the reality of blind schools in mainland of China, the author puts forward suggestions to attach importance to CVI, pay attention to changes of situations on disabilities of students in future, and introduce new concepts for evaluation and rehabilitation of low-vision students.

长期以来，视力障碍被认为是一种眼部疾病^[115]。但近年来的研究显示，视力障碍可能是眼部疾病或前视觉通路损伤导致的结果，也可能是大脑皮层（后视路，从外侧膝状体到视皮层）疾病导致的结果，代表其在大脑视皮层中处理和解释视觉信息困难^[116]。后者被称为大脑皮质视力障碍（Cortical Visual Impairment, CVI），或中枢性视力障碍、大脑皮质盲。随着医学日益进步，围产期患有严重神经系统疾病的儿童存活率提高，导致 CVI 患病率急剧上升^[117]。到上世纪末，CVI 已成为西方国家儿童致盲的主要原因^{[118][119]}，并正对发展中国家人口视力造成重大威胁^[120]。我国内地眼科医院也不断从儿童和成年人中检出 CVI 病例。仅 2013 年 1 月～2016 年 8 月期间，山东省立医院眼科门诊确诊的 2～9 岁 CVI 儿童就有 23 例^[121]。

由于 CVI 是一个全新的研究领域，儿童因 CVI 导致的视力障碍常常被医生、教师及其他专业人员所忽视^[122]。尽早获得科学的诊断与评估，既能帮助家长和教师了解、认识儿童个体特殊需求，也是制定教育、康复训练计划的重要依据。梳理当前国内外 CVI 医学诊断与教育评估进展情况，能够为相关专业人士、家长及 CVI 儿童提供及时的专业支持。

一、CVI 的医学诊断

医学临床上将 CVI 定义为双侧视力丧失，瞳孔反应正常，眼部检查没有其他异常^[123]。最可能导致幼儿 CVI 的原因是围产期缺氧缺血^[124]，其次是头部创伤^[125]。癫痫、脑血管造影、感染、药物、中毒以及包括代谢性疾病在内的脑部疾病等都可能引起 CVI^[126]。而大脑椎-基底动脉血栓性疾病是为老年人群最常见的 CVI 病因^[127]。

西方国家对 CVI 的诊断结论主要基于两个方面：一是视力丧失而没有前视路疾病的征兆，二是视力丧失远远超过了眼科检查的预期结果；在病因学和神

经学评估中，大多有明显的神经系统异常^[128]。我国内地眼科医生认为，CVI 必须具备的特征应包括四个方面：一是双眼视力丧失；二是瞳孔对光反射及调节反射正常；三是眼科检查视网膜结构、功能正常；四是眼外肌运动正常^[129]。

其临床诊断过程主要包括三个方面。一是询问包括出生和生长发育史、家族遗传性疾病史、发病及治疗过程等在内的病史；尤其关注是否有缺血缺氧性脑病、肺不张等可能导致脑部缺氧性疾病，出生后吸氧情况，神经系统疾病（包括家族遗传）及心、脑血管系统疾病病史等^[130]。二是进行视力、屈光、眼底、眼球运动等眼部检查。通常情况下，CVI 人群眼球活动正常，辐辏反射存在，瞳孔对光反射存在，眼底检查视乳头外观正常^[131]。三是脑部影像学的全面检查，这是 CVI 临床诊断的重要依据。无论是成人还是儿童，CVI 的性质和严重程度与大脑损害的原因、部位和程度密切相关^[132]。

二、CVI 对儿童行为产生的严重影响

CVI 对儿童带来的影响是巨大的，可能造成认知障碍、方向障碍、深度知觉障碍、运动障碍、同时知觉障碍等^[133]；重点表现反映在视觉行为和运动技能两个方面。

（一）CVI 对儿童视觉行为的重大影响

CVI 儿童表现出明显的视觉功能改变，并且可能因医疗、环境等因素而产生波动；例如，癫痫发作或其他疾病可能会暂时降低视觉功能，视觉复杂或陌生环境可能加重视觉困难。同时，CVI 儿童之间的认知、运动、社交和视觉等多方面能力也具有较大的差异性。但总的来看，CVI 儿童在特定的视觉行为方面表现出十大特征^[134]。

一是颜色偏好（Color preference）：即个体会被特定的颜色吸引；

二是移动需求（Need for movement），用以引发或维持视觉注意力：即需要个体或视觉目标物移动，以最大化地发挥视觉能力；

三是视觉延迟（Visual latency）：即个体对视觉目标物的反应延迟；

四是视野偏好（Visual field preferences）：指个体在周边视野范围内既有看得到的、也有看不到的目标区域，其中下视野功能障碍常见

五是视觉复杂性困难（Difficulties with visual complexity）：指对目标物表面的复杂性、阵列的复杂性、感觉环境的复杂性以及人脸复杂性的视觉困难；

六是光线需求（Need for light）：即个体被主要光源所吸引，需要将目标与此光源配对才能看到；

七是远距离观察困难（Difficulty with distance viewing）：即个体无法分辨超过一定距离的目标物；

八是非典型视觉反射（Atypical visual reflexes）：指个体缺少或减弱对接近物体的眨眼反射；

九是视觉的新颖性困难（Difficulty with visual novelty）：指个体对熟悉的目标物给予更多的视觉关注，缺乏视觉好奇心；

十是缺少视觉引导范围（Absence of visually guided reach）：指个体缺少同时注视和触摸目标物的能力，注视与触摸两个动作通常是分别执行的。

由此可见，CVI 给儿童视觉行为带来十分复杂的情况，其影响是巨大的。

（二）CVI 对儿童运动技能的严重影响

儿童生长发育过程中，视觉先于行动。视力使儿童能够识别照料者，知道他们的存在，并激发其朝照料者的方向迈进。生长发育过程中，儿童的空间定向、手眼协调、平衡和身体意识在内的感知和运动技能的发展和提高，取决于有效的视觉系统和良好的眼部肌肉控制。如果通过视觉系统输入的信息是有缺陷的，那么行动输出对信息的反应也将是有缺陷的，进而导致行动或视觉-行动的缺陷以及专注度的降低。^[135]在运动能力方面，CVI 儿童手部探索的局限性明显，对环境的空间探索较少，姿势运动能力发展明显延迟^[136]。与同龄人相比，CVI 儿童可能表现出严重的运动协调延迟。最为典型的表现是难以在视觉控制下执行动作，尤其是指向和抓握任务。例如在向目标移动过程中，拇指和其余手指存在因方向错误而导致的较大间隙，或将整个手都放置在目标对象上，或者用一只或两只手将目标物捧住。^[137]

总的来看，CVI 会极大地影响儿童的心理运动功能以及整个发育过程^[138]。它与儿童发展协调障碍（Developmental Coordination Disorder, DCD）之间存在三方面的关联：一是功能性联系，即 CVI 的存在将直接导致儿童运动技能、运动协调和运动控制的延迟或不足；二是病变联系，即相同的脑部病变可能会导致 CVI 和 DCD 相关联的障碍；三是可同时观察到除常见脑损伤或常见功能性障碍以外的 CVI 和 DCD 之间的偶然关联。因此学者建议在诊断儿童 DCD 和学习障碍（Learning Disability, LD）之前，应充分考虑是否存在 CVI 的因素。^[139]

三、CVI 儿童的视功能评估

康复的目的是使经历或可能经历障碍的人获得并维持最佳机能。因此，功能性评估是针对评估对象和目标导向的康复过程的起点。^[140]针对 CVI 视觉行为特征，学者对传统的视力评估方式进行改革，尝试利用目标物替代标准视力表符号等方式，聚焦儿童功能性视力进行评估。目前，最具代表性的评估方法有两个。

（一）理查德·霍（Richard Huo）开发的“六级视功能评估法”

美国加州大学旧金山分校理查德·霍博士等人开发的六级视功能评估方法是从医学角度，对 CVI 儿童的功能性视力进行分级评估。该评估系统方法以目标物替代标准视力表符号，将功能性视力进行分级量化。其中，在第 5、第 6 级视力评估中，以传统的标准视力表对视敏度的测量为基础，在评分量表中增加行为成分，以此来说明有良好的视敏度但认知/语言技能较差的可能性。该评估方法对视功能的六级评估具体分为^[141]：

- 1 级：只有光感
- 2 级：偶尔会凝视大物体、人脸或环境中的运动
- 3 级：视功能变化大，偶尔会有良好的视觉注视，如能看到小物体（硬币或贴纸）、可依靠视觉识别熟悉的人脸

4 级：可注视小的目标和/或视力可在 20/400 至 20/200（Snellen 视力表）的范围内测量；

5 级：有良好的注视和/或视敏度（至少双眼睁开），视力测量水平不低于 20/50（Snellen 视力表）；

6 级：视力检查完全正常。

（二）克里斯汀（Christine Roman-Lanbty）开发的“CVI 区间（CVI Range）”

教育领域中使用最广泛的 CVI 儿童视功能评估工具是美国宾夕法尼亚州匹兹堡西宾夕法尼亚医院儿童眼科中心主任（The Pediatric View Program at The Western Pennsylvania Hospital, Pittsburgh）克里斯汀·罗曼-兰兹博士开发的“CVI 区间”。该评估工具针对 CVI 儿童在视觉行为方面的十大特征，根据对儿童感知不同视觉特征（颜色、运动、视觉复杂性等）能力的主观观察，得出从 1 到 10 的评估分数。这一区间分数分别对应于三个不同的障碍等级^[142]，并据此选择、实施不同的干预和适应性策略。

1. “CVI 区间”的评估过程和内容

“CVI 区间”被认为是指导视觉刺激疗法和监测治疗反应的有效工具^[143]。其评估过程包括（Interview）、观察（Observation）和直接评估（Direct assessment）三个部分。其中，访谈包括家长、监护人、老师等所有对孩子医疗经历和日常活动充分了解的人；观察强调在儿童生活和学习环境中进行；直接评估则要求面对面进行，包括（但不限于）以下六方面内容。^[144]

一是视野功能评估；

二是桌面环境的复杂任务，例如将小食品放在各种复杂的背景下以测试排列的复杂性；

三是利用不同媒介呈现材料，例如在背光的平板电脑上、纸上或使用彩色、反光的方式凸显；

四是在不同距离情况下呈现目标材料；

五是视觉反射评估；

六是伴随其他感官输入水平的变化呈现视觉目标的评估。

2. 依据评估结果设定的分级干预目标

根据评估得分区间，“CVI 区间”将儿童视功能损害程度划分为三个等级，其干预目标分别为^[145]：

阶段 1（Phase I，0～3 分）：处于这一阶段的儿童视功能水平处于最低级别。因此，所有干预活动设计都以增强视觉注意和建立稳定持久的注视为目标。干预过程中，需要特别注意对环境中的额外感觉输入进行有效控制，避免不必要的声响、触觉活动等带来视觉干扰。

阶段 2（Phase II，3+～7 分）：处于这一阶段的儿童视功能水平相对较高。因此，所有活动都应设计为鼓励学生将视觉作用于变化；例如视觉与触摸、拍、够、抓，甚至是眼睛注视等的结合。

阶段 3（Phase III，7+～10 分）：处于这一阶段的儿童视功能水平最高。因此，视功能训练通常要求增加二维材料中的背景细节，帮助儿童在生活中未经改变的视觉画面中找出显著特征或细节。

四、讨论

（一）CVI 特征对改革传统视力评估方式提出迫切要求

CVI 对儿童造成认知、方向、运动等方面的巨大障碍。受认知功能障碍限制，CVI 儿童无法阅读传统的标准视力表，需要专门的视觉评估策略^[146]，这是对传统视力评估方式的巨大挑战。理查德和克里斯汀两位博士对改革传统的视力评估方式进行了有效探索。他（她）们以实物、人脸等目标物替代标准视力表的符号系统；其中理查德博士的六级视功能评估法，对功能性视力较好层次的对象评估中，还采用了与标准视力表相结合的评估方式。这两种聚焦于儿童功能性视力的评估方式，充分体现了以评估做为“准确认识评估对象、有效启动目标导向康复”良好起点的理念与方法。可以说，“六级视功能评估”和

“CVI 区间”分别从医学和教育的角度出发，是目前开发出的最具代表性的、适合 CVI 群体的新型视力评估方法。

（二）功能性视力评估是为 CVI 儿童提供适应性策略的关键

世卫组织关于国际健康功能与身心障碍分类（International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF）标准认为，个体功能性状态与失能程度是个体的健康状况、环境背景因素与个人因素之间的复杂互动关系^[147]。功能性视力是低视力儿童在现实生活中能够使用剩余视力进行视觉操作的能力^[148]。也就是说，功能性视力状态与个体和环境之间的互动有着复杂而密切的联系。

“CVI 区间”聚焦 CVI 儿童的功能性视力，在评估中加入距离、光线及环境变化等策略，充分体现出 ICF 关于障碍的新理念。同时，它针对“仅诊断不能预测服务需求”^[149]的现实问题，以评估结果的分级做为重要依据，为评估对象提供最好地使用功能性视力和学习满足生活需要的替代性、适应性技术^[150]，使得评估与教育、评估与康复训练紧密地合为一体，以功能性视力的增强支持 CVI 儿童对涉及人、环境和材料的信息数量、质量的汇总能力^[151]，从而获得更好的发展。“CVI 区间”对功能性视力的评估成为了为 CVI 儿童提供适应性策略的核心与关键法。

（三）CVI 特征对视力障碍的传统定义提出了巨大挑战

学者认为，尽管 CVI 已成为发达国家儿童致盲的主要原因，并严重威胁发展中国家人口视力情况，但就针对最大程度地为 CVI 群体发展视力服务而言，CVI 问题仍未能得到足够重视。长期以来，对视力障碍定义的标准停留在视敏度和视野范围两个维度，这已不能解释 CVI 群体的功能性视力问题。为此，学者发出了重新拟定视力障碍的定义、增加功能性视力评估维度的呼声。这一重大变革要求，既能解决准确识别 CVI 的特征性问题，为其提供可能对视功能使用产生积极影响的资源^[152]，也符合 ICF 对障碍和个体功能性状态的基本理念。CVI 群体特征的出现，对视力障碍传统定义带来的挑战是显而易见的。

五、建议

（一）我国盲教育界应对 CVI 问题给予充分关注

发达国家社区调查显示，CVI 患病率已达每 10 万名儿童中就有 72 个^[153]。近年来，我国内地眼科医院也不断检出 CVI 儿童。但从最近五年来我国内地对广州^[154]、泉州^[155]、哈尔滨^[156]、太原^[157]等地盲校学生致盲原因分析的研究进展来看，尚未报告有 CVI 学生出现。内地的这些儿童在哪儿接受教育？有没有得到及时诊断和适应性康复训练？答案不得而知。

先天性 CVI 儿童的评估、教育、康复训练问题，以及中途因脑外伤等原因导致的成年 CVI 人群问题，应当引起国内盲教育界的广泛关注

（二）我国盲校生源情况可能发生的变化

造成儿童 CVI 的首要原因——围产期缺氧缺血，还可能引起一系列神经系统问题，如脑瘫、听力下降以及其他导致总体发育迟缓的问题。随着围产期严重神经系统疾病儿童存活率不断提高，未来盲兼有其他障碍儿童数量不断增加的可能性越来越大；也极有可能这些孩子目前为特教学校送教上门的教育对象，且尚未得到科学的诊断、评估和适应性策略支持。随着 CVI 儿童的不断检出和视力障碍定义的重大变化，我国盲校生源情况势必会产生变化。及早准备，才能及时应对。

（三）功能性视力评估与干预的新进展给予低视力儿童康复训练新视角

ICF 理念认为，降低个体障碍的严重程度既可以通过增强个体的功能能力来实现，也可以通过改变社会和自然环境的特征来提高绩效；我们既应分析不同干预措施的影响，也应采用对生活领域和提高绩效的环境因素进行分类的方法^[159]。以克里斯汀博士为代表的美国盲教育专家，根据 CVI 特征，将视力障碍的评估与干预聚焦于儿童功能性视力，关注环境、光线、物体、运动等多方面因素对儿童功能性视力及行为特征的影响；以评估等级为起点和依据，分层级

设计干预活动、提供适应性策略，力求最佳发挥和不断提高儿童的功能性视力，有机地将评估与教育、评估与康复融合为一体。此评估方法和干预理念中，对环境因素的关注、对评估与教育康复的有机结合，对盲校所有低视力学生的评估、康复工作，具有极其重要的借鉴意义。

Chapter 6

The Situation on the Development of Expanded Core Curriculum for Children with Visual Impairment or Blindness who are Learning in Inclusive Primary Schools in Mainland of China: Contributions of Perspectives from Teachers

融合小学视力障碍学生特殊课程实施状况调查报告

——来自融合小学教师的观点

【摘要】 融合，是一个与政治、文化、医学、哲学和历史等密切相关的教育发展过程。2014 年，融合（全纳）被正式确定为我国特殊教育发展的基本原则。课程，是任何教育过程的重要组成部分。发达国家和地区经验证明，扩展核心课程（特殊课程），能帮助视力障碍学生提供专业的技术、技能指导，帮助他们获得良好的普通课程学习效果，为未来生活的需要做好必要准备。本调查聚焦中国内地普通小学视障学生特殊课程发展现状，尝试了解普通小学随班就读视障学生在普通课程和特殊课程学习中遇到的困难和挑战，分析普通小学视障学生特殊课程发展中存在的问题，并提出发展建议。

【关键词】 融合小学 视障学生 特殊课程

一、背景

融合的理念能够追溯到中国古代教育哲学，其对中国教育的深远影响已超过 2500 年，并成为中国教育哲学的核心价值观。早在上世纪 80 年代，中国内地就以特殊学生随班就读（special students learning in general school）的方式，开始了融合教育的实践探索；并在此近 40 年的发展过程中不断积累着自己的经验。^[160]

2014 年，以国家《特殊教育提升计划（2014-2016 年）》出台为标准，融合（全纳）被正式确定为中国内地特殊教育发展的基本原则。之后，国家相继出台《第二期特殊教育提升计划（2017-2020 年）》、《残疾人条例》

（2017）和《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》（2022），加大全面推进融合教育的发展力度。国家明确要求，特殊儿童接受教育应优先采取普通教育的方式；普通学校和特殊教育学校在融合教育实施过程中应当“责任共担、资源共享、相互支撑”^[161]。当前，普通学校随班就读已成为内地融合教育推进的主体形式^[162]；截至 2021 年，内地在校特殊学生中有 54.93%（505232 名）的学生在普通学校就读^[163]。

二、现状回顾

（一）视力障碍的定义

视力障碍（以下简称视障）又称视力残疾。目前，内地将其定义为：指由于各种原因导致双眼视力低下并且不能矫正或双眼视野缩小，以致影响其日常生活和社会参与^[164]；分为两类四级；其中盲为视力障碍的一级和二级，低视力为视力障碍的三级和四级（见表 1）^[165]。

表 1. 视力障碍分类

分级	视敏度、视野
一级	无光感～ < 0.02；视野半径 < 5°c
二级	0.02 ～ < 0.05；视野半径 < 10°c
三级	0.05 ～ < 0.1
四级	0.1 ～ < 0.3

（二）视力障碍学生安置情况

2021 年，中国内地有在校视力障碍学生 41806 名^[166]；其中，在盲校就读的有 3597^[167]，除有少数在综合性特教学校就读和送教上门外，绝大多数视障学生在普通学校随班就读。

（三）视障学生课程发展情况

课程则是各种教育因素中的重要组成部分^[168]。探索符合学生能力差异和个体需求的课程，构建差异化的课程体系，是确保所有学生受教育机会均等的重要手段^[169]，是融合教育实施的关键。为此，教育部要求，普通学校应充分尊重和遵循特殊学生身心特点和学习规律，结合每一位学生的实际情况调整课程教

学内容，并根据需要和参照特殊学校的课程设置为普通学校随班就读的特殊学生增设特殊课程^[170]。

对于视力障碍学生特殊课程，教育部规定盲校应当为其开设综合康复、社会适应、定向行走、信息技术、综合实践活动（详见表 2^[171]）等课程；通过补偿缺陷、开发潜能，促进他们更好更快地学习普通课程，适应社会生活^[172]。

表 2. 内地盲校特殊课程设置情况

课 程		年 级	一	二	三	四	五	六	七	八	九	%
课程门类	康 复	综合康复	3	2	1							
		定向行走	1	1	1	2	2	2				
		社会适应				1	1	1	1	1	1	7.4
		信息技术应用	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

注：表中数字为周课时量。

三、研究目的

针对中国内地融合教育实际，了解：

1. 普通小学视障学生普通课程学习情况，
2. 普通小学视障学生特殊课程发展和学习情况，
3. 针对相关问题提出建议。

四、研究方法

本研究采用了自行设计的结构化问卷。问卷由三部分组成。第一部分涉及调查者年龄、性别、教学经历等基本情况。第二部分由李克特量表（Likert-type questionnaire）构成，评分从“完全同意”（记 5 分）到“完全不同意”（记 1 分）分为 5 个等级；包括 17 个主题，涉及了解普通学校教师对视障学生在普通课程和特殊课程中的学业成就、学习困难以及影响因素的观点和态度，以及普通学校视障学生特殊课程的发展和实施现状。第三部分是一个开放性问题的，试图了解普通学校教师对视障学生学业成就的期望。

数据分析采用了 SPSS（Version 27），涉及到多元回归和相关性分析。对少数不清晰的数据，后续做了教师、学校管理人员及视障学生的个案访谈。

五、研究对象

问卷调查对象选取了欠发达地区的西部省份 M 市（，后续编码为 SM 市）和发达地区的东部省份 H 市（后续编码为 ZH 市）；对两地招收有视障学生的普通小学进行了教师问卷调查。

（一）教师情况

调查共收到问卷 183 份（其中 SM 市 108 份，ZH 市 75 份）；调查对象的人口学特征及专业背景如下。

图 1. 性别

Gender		
	N	%
1.00	34	18.6%
2.00	149	81.4%

(1=男, 2=女)

图 3. 学历

Education		
	N	%
1.00	1	0.5%
2.00	38	20.8%
3.00	137	74.9%
4.00	7	3.8%

(1=中师, 2= 专科, 3=本科, 4=硕士)

图 2. 年龄

Age		
	N	%
1.00	41	22.4%
2.00	56	30.6%
3.00	69	37.7%
4.00	17	9.3%

(1=20~29, 2=30~39, 3=40~49, 4=50~59)

图 4. 人员类别

Category		
	N	%
1.00	142	77.6%
2.00	23	12.6%
3.00	6	3.3%
4.00	12	6.6%

(1=普通教师, 2=兼职资源教师, 3=资源教师, 4=管理人员)

值得注意的是，两地融合小学中，没有接受过任何形式特教专业培训的教师占比达到 64.48%（118 人，N=183）；而欠发达地区 SM 市的比例（81.48%，81 人，N=108）远高于发达地区 ZH 市（49.33%，37 人，N=75）。两地有视障学生直接教学经历的教师中的特教知识培训情况与此相近似（65.52%，57 人，N=87）。

两地资源教师的情况则差异较大，主要有两方面。一是接受特教专业培训的情况；ZH 市的 20 名资源教师培训率达到 100%（含 4 人特教专业毕业），而 SM 市的 9 名资源教师中仅 3 人接受过特教专业培训（含 2 名特教专业毕业）。但 ZH 市的 20 名资源教师全部为兼职，而 SM 市 9 名资源教师中有 6 人为专职。

（二）视障学生情况

目前，从两地各融合小学招收的视障学生情况来看，极少有全盲学生在普通小学就读，特别是发达地区 ZH 市。

图 5. SM 市融合学校视障学生情况

图 6. ZH 市融合学校视障学生情况

SM		
	N	%
1.00	3	2.8%
2.00	95	88.0%
3.00	10	9.3%

ZH		
	N	%
2.00	72	96.0%
3.00	3	4.0%

1= 全盲学生, 2=低视力学生, 3= 全盲和低视力学生

六、结果

（一）教师对视障学生学习普通课程和特殊课程的看法

1. 对视障学生学习普通课程的理念不够清晰

问卷尝试了解融合小学教师对视障学生学习普通课程三方面的看法：1. 视障学生是否能学习所有学科的课程，2. 普通课程内容是否需要为视障学生进行调适，3. 视障学生是否能够达成普通课程的学习目标。

得分显示，融合小学教师对视障学生学习普通课程的理念不清晰；但发达地区（ZH 市）的教师理念优于欠发达地区（SM 市）（详见表 3）。

表 3. 融合小学教师对视障学生学习普通课程的看法

	Total (N=183)	ZH (N=75)	SM (N=108)
视障学生能够学习所有普通课程	2.96	3.19	2.80
普通课程内容应为视障学生进行调适	3.81	3.81	3.81
视障学生能够达成普通课程学习目标	2.96	3.31	2.74

2. 对视障学生的特殊课程有一定的认识

问卷对了解融合小学教师视障学生特殊课程学习理念设计了四个问题：1. 是否应为融合学校视障学生开发特殊课程，2. 融合学校视障学生是否能学习盲校特殊课程，3. 学校是否为视障学生开设有特殊课程，4. 是否了解什么是特殊课程。

得分情况显示，融合小学教师对视障学生的特殊课程有一定的认识，大部分教师已意识到特殊课程对视障学生的重要性；但半数左右的教师（51.37%，94 人，N=183）认为融合小学没办法为视力障碍学生开设特殊课程，且有部分教师表示不知道什么是特殊课程（详见表 4.）。

表 4. 融合小学教师对视障学生学习特殊课程的看法

	Total (N=183)	ZH (N=75)	SM (N=108)
融合学校应为视障学生开发特殊课程	4.79	4.77	4.81
视障学生可以学习特教学校的特殊课程	3.76	3.73	3.78
我不了解什么是视障学生的特殊课程	2.83	2.63	2.97

大多数教师“完全同意”或“同意”特殊课程应由特教学校教师执教（67.21%，123 人，N=183）；其中 ZH 市教师占比（72.00%，54 人，N=75）高于 SM 市（63.89%，69 人，N=108）（详见表 5）。

表 5. 对视障学生特殊课程执教教师角色认识的统计

	特教学校教师教	普小资源教师教	普通班级教师教
合计 (N=183)	67.21%	25.14%	21.86%
ZH 市 (N=75)	72.00%	30.98%	24.00%
SM 市 (N=108)	63.89%	21.30%	20.37%

（二）融合小学视障学生特殊课程情况

1. 在一定程度上开设有特殊课程

尽管仅有 10.93% 的教师（SM 市 14.81%，ZH 市 5.33%）认为学校为视障学生专门开设有特殊课程，但事实上是大多数融合学校已开展有，但未形成体系特殊课程。例如，融合学校与特殊学校共同开展的学生集体活动、教学协同教学，以及融合学校与视障学生家长的互动。

在认为已开设特殊课程的学校中，其内容涉及定向行走、视功能训练、生活技能、社会交往、劳动技能、辅助技术、感觉训练以及休闲娱乐等多个方面；其中，生活技能课被开设得最为广泛。但教师对特殊课程是否能满足视障学生需求的满意度较低，特别是 ZH 市（详见表 6）。

表 6. 特殊课程满意度

	Total (N=183)	ZH (N=75)	SM (N=108)
特殊课程是否能满足视障学生需求	2.82	3.00	2.69

2. 合作实施特殊课程情况

（1）普特学校合作

普特学校的教师合作，是融合小学视障学生特殊课程实施的重要途径。合作，需要双边共同努力。从合作意愿来看，特校表现得更为主动，且两地呈现出差异性。在特校教师到访融合学校方面，SM市的优于ZH市（详见表7）；在融合学校主动求助于特校教师方面，ZH市（22.67%）优于SM市（7.41%）

表 7. 普特学校教师合作情况

	Total (N=183)	ZH (N=75)	SM (N=108)
特校教师经常到访融合小学	38.80%	12.00%	57.41%
特校教师很少到访融合小学	41.53%	54.67%	32.41%
特校教师几乎从未到访融合小学	19.67%	33.33%	10.19%

从合作动机来看，包括特校发起融合活动、教育行政部门要求以及融合学校寻求帮助等多方面原因（详见图 8、9）。而 ZH 市向特教学校寻求帮助更多，与特教学校到访呈负相关。值得注意的是对于合作效果，超过 90% 的教师认为效果较好。

图 8. ZH 市融合小学与特教学校老师合作的原因统计

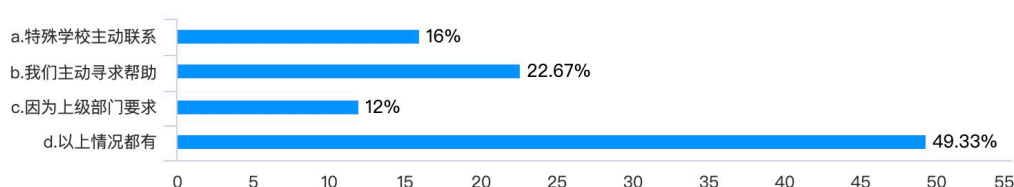
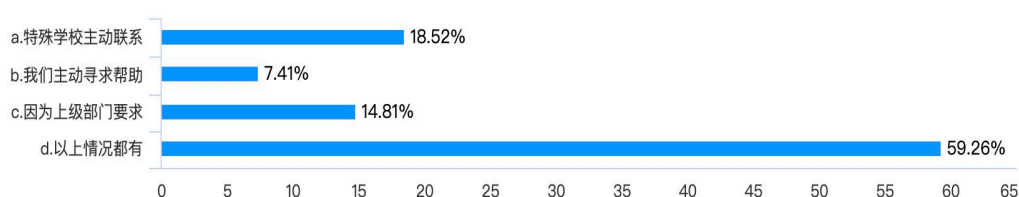


图 9. SM 市融合小学与特教学校老师合作的原因统计



从内容上看，两地普特学校在特殊课程实施过程中合作最多的均是“教师培训、教学研讨”，其余的有差异。SM 市普特学校教师“课程共建”活动居第二，ZH 市普特学校合作开展“文体、班队活动”居第二（详见图 10、11）。

图 10. ZH 市普特学校特殊课程实施合作情况统计

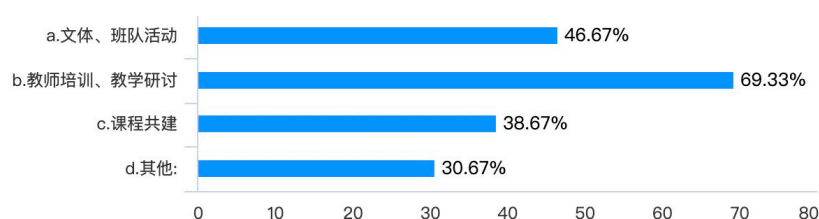
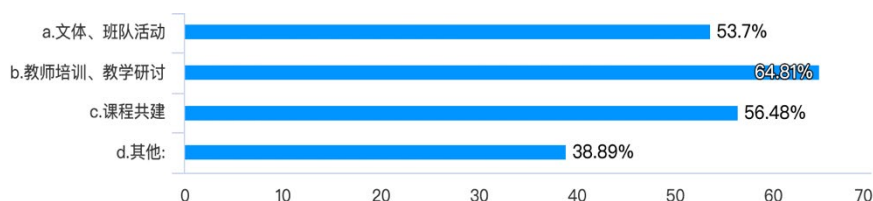


图 11. SM 市普特学校特殊课程实施合作情况统计



(2) 家校合作

因特殊课程内容的独特性，家校合作在特殊课程实施中也尤为重要。从合作内容上看，融合学校教师与视障学生家长“共同完成一些教学任务”最为常见，可见教师已经有意识地将特殊课程的学习内容交由家长引导视障学生进行练习。但总的来看，表示与视障学生家长合作的老师仅占 29.51%（详见表 8）。

表 8. 特殊课程家校合作情况

	Total (N=183)	ZH (N=75)	SM (N=108)
经常开展家校合作	29.51%	34.67%	25.93%
很少开展家校合作	49.73%	45.33%	52.78%
几乎没有开展家校合作	20.77%	20.00%	21.30%

(三) 教师对视障学生学习满意度的看法

1. 学习动机与学业水平满意度

数据显示，融合小学教师对视障学生学习动机和学业水平达成情况满意度不高，对是否应当要求视障学生与普通学生达成一致的学业目标持犹豫态度（详见表 9）；后续的访谈中也证明了这一点。学校管理人员表示，为保护视障学生的自尊心和在普通学校就读的热情，学校为他们安排了不一样的学业水平测试。SM 市采取的是由盲校老师单独命题的方式；ZH 市的情况稍好，大多数低视力学生能参加普通学生的学业水平测试。

表 9. 融合小学教师对视障学生学习满意度看法

	Total (N=183)	ZH(N=75)	SM(N=108)
整体学业水平达成满意度	3.28	3.45	3.16
学习动机满意度	3.34	3.52	3.22

2. 对学习困难的看法

对于学科课程学习，有 43.17%的教师（79 人，N=183）“同意”或“完全同意”视障学生学习语文、数学等学科课程最困难，其次是参加集体活动困难（36.07%，66 人，N=183）。在与视障学生的访谈中也得到了证明。学生认为，数学和英语两门学科学习最困难；由于学校担心他们受到伤害，很多集体活动，特别是课间操等人员密集的活动他们是不参加的。

涉及特殊课程的学习内容，教师对视障学生“日常生活自理”困难的看法呈现出地区性差异。SM 市教师（39.81%，43 人，N=108）认为视障学生日常生活自理困难的老师比例高于 ZH 市（22.67%，17 人，N=75）；而教师对视障学生同伴交往方面的表现满意度相对最高（详见表 10）。

表 10. 教师对视障学生非学科课程表现满意度

	Total (N=183)	ZH(N=75)	SM(N=108)
沟通技能	3.55	3.76	3.41
社会交往	3.48	3.67	3.34
情绪表达	3.44	3.67	3.28
集体活动	3.19	3.07	3.27
生活技能	3.12	3.40	2.93
同伴交往	2.69	2.49	2.83

3. 影响视障学生学业水平发展的原因

影响融合小学视障学生学业水平发展的最重要因素是特殊课程，其次是学校辅助设备、技术的配备，第三是普通课程缺乏调适以及教师教学策略的缺乏和普、特学校合作的缺乏（详见表 11）。但总的来看，以上各影响因素在融合小学普遍存在，权重差异不大，地区之间也没有明显差异。

表 11. 影响融合小学视障学生学业水平发展的因素

	Total (N=183)	ZH(N=75)	SM(N=108)
特殊课程的缺乏	3.53	3.55	3.51
辅助设备、技术的缺乏	3.50	3.44	3.49
普通课程缺乏调适	3.35	3.16	3.49
教师的教学策略	3.30	3.24	3.34
融合学校与特殊学校合作的缺乏	3.26	3.37	3.18

(四) 教师对视障学生特殊课程需求的看法

融合学校教师普遍认为，视障学生特殊课程最需要的是家长课程，其次是感觉训练、休闲娱乐和辅助技术；需求最低的是生活技能，这与寄宿制盲校视障学生的需求表现出最大的不同（详见表 12），且招收全盲学生更少的 ZH 市需求更低。

表 12. 视障学生特殊课程需求（教师的观点）

	Total (N=183)	ZH(N=75)	SM(N=108)
家长课程	71.03%	76.00%	67.60%
感觉训练	69.95%	74.67%	66.66%
休闲娱乐	69.95%	73.34%	67.60%
辅助技术	68.85%	73.34%	65.74%
情绪表达	67.21%	69.33%	65.74%
学习方法指导	67.21%	72.00%	63.69%
定向行走	64.48%	65.33%	63.89%
社会交往	62.28%	61.33%	63.89%
生活技能	36.07%	16.00%	50.00%

(五) 教师对视障学生的学习期望

两地融合学校的大多数教师认为，视障学生在普通学校学习困难；年级越高，困难越大。这与访谈中视障学生自己的感受一致。还有教师则因此认为，视障学生应当都在特教学校学习。

对视障学生的学习期望则呈现出地区性差异。ZH 市多数教师希望未来普通学校能获得包括特殊课程、辅助技术、专业人员等方面较全面的支持；希望未

来视障学生能够在普通学校完全融合，达到与普通学生同样的学业水平。他们也表示，尽管目前有困难，但可以克服；希望将来能真正实现融合教育。而 SM 市的多数老师对视障学生的期望值偏低。他们表示只要视障学生能够品行端正、行为习惯好、愉快学习，掌握基本的文化知识，学业水平达到中等程度即可，甚至可以降低学习要求。

（六）相关度

数据显示，特殊教育相关培训经验（表 13）、地区差异（表 14）与教师对视障学生普通课程学习的态度密切相关；但两者与对教师特殊课程的认识都无密切关联。这有可能与培训内容没有涉及特殊课程相关知识有关。此外，教师的角色（资源教师/普通班级教师）对视障学生普通课程和特殊课程学习的态度无明显关联（表 15）。

表 13. 教师培训经验与课程观念的相关度

教师培训	平均数		标准差	
	普通课程观念	特殊课程观念	普通课程观念	特殊课程观念
1 (N=58)	3.4310	2.4828	1.07788	1.06361
2 (N=125)	2.7600	2.9920	1.06559	.95458

1= 有特教培训经历，2= 没有特教培训经历；P (CC) <0.01, P (ECC) > 0.05

表14. 地区差异与教师课程观念的相关度

教师地区分布	平均数		标准差	
	普通课程观念	特殊课程观念	普通课程观念	特殊课程观念
1 (N=75)	3.3067	2.6267	1.10250	1.10004
2 (N=108)	2.7407	2.9722	1.06227	.93187

1=ZH市，2=SM市；P (CC) <0.01, P (ECC) > 0.05

表 15. 教师角色与课程观念的相关度

教师角色	平均数		标准差	
	普通课程观念	特殊课程观念	普通课程观念	特殊课程观念
1 (N=154)	2.9286	2.8896	1.10322	1.01339
2 (N=29)	3.2069	2.5172	1.14578	.98636

1=普通班级教师，2=资源教师；P (CC) >0.05, P (ECC) >0.05

七、讨论

总的来看，目前内地融合小学视障学生的学业水平发展并不理想。原因有以下几点。

（一）融合学校特殊课程开设不足

融合学校教师认为，特殊课程开设不足是影响视障学生学业水平发展的首要原因。其次，融合学校视障学生还缺少一些必要的学习辅助设备。调查发现，放大镜和眼镜是两地融合小学使用最多的助视设备；极少有学校为视障学生配备有盲文点显器、盲文打字机、电脑、盲用电脑软件以及电视阅读放大器等。

（二）已有的特殊课程实施效果不理想

根据普特学校合作开展教师培训、教研活动以及课程共建等情况来看，融合小学日常的教育教学活动已经渗透有特殊课程的内容；但其实施效果还不够理想。融合学校视障学生还难以全面参与融合小学包括学业水平测试、集体活动等；视障学生还难以达到与普通学生同样的学业水平，尤其是语文、数学、英语等学科课程；其学习生活离真正的“融合”还有较大的差距。

（三）融合学校教师特教知识培训不足，资源教师专业化水平不高

调查发现，两地融合小学教师在融合教育课程理念、特殊学生安置及教学方法等多方面理念尚不清晰，持“不了解”、“不确定”态度的教师与其融合教育培训经验成反比；而教师的特殊教育培训程度与视障学生学习效果呈正相关。数据还显示，两地融合小学资源教师队伍专业知识培训不足、专业化程度不高；与普通班级教师相比，其课程理念无明显优势。此外，两地专职资源教师的配置也不足。

（四）家长工作需加强

来自教师的观点显示，发达地区家校合作效果优于欠发达地区；同时，数据也显示，家校合作效果与视障学生情绪表达、与人沟通、社会交往、生活技能以及独立能力等方面的发展呈正相关。但总的来看，融合学校对加强视障学生家长工作的需要是十分迫切的。

（五）对全盲学生的接纳度需提高

第二次全国残疾人抽样调查数据显示，我国内地有视障人口 23840 人。其中，盲人有 7764 人（一、二级视力残疾），占视障人口总数的 32.57%；低视力人士有 16076（三、四级视力残疾），占视障人口总数的 67.43%^[173]。

从在两地融合小学就读的视障学生情况来看，全盲学生进入融合小学就读的比例还很小。

八、建议

（一）系统开设满足视障学生个体需要的特殊课程

学习普通课程并达到与普通儿童同等的学业水平，是视障儿童的权利，也是融合教育的价值追求。视力障碍意味着儿童获得信息的主要感觉通道受阻，从而造成其在学习上存在诸多困难。为帮助视障学生达成与普通儿童同样的学习目标，为未来职业生涯和独立生活打下基础，发达国家和地区普遍采用增加特殊课程的方式^[174]。为确保每一位视障学生享有适合的教育，内地融合小学应当结合在校视障学生实际，借鉴发达国家和地区经验以及我国盲校特殊课程建设经验基础上，尽快为其开设系统的特殊课程。

（二）加强教师融合教育知识培训，提高资源教师专业化水平

融合小学视障儿童学习需求的复杂性决定了课程调整、特殊课程发展的主体应当由特教学校巡回教师、融合小学资源教师以及普通班级教师共同组成。因此，加强融合学校全体教师融合教育知识培训，是确保视障学生特殊课程实施效果和融合教育质量的关键因素之一。

同时，融合学校的资源教师队伍建设也值得特别关注。教育部要求，普通学校资源教室应根据学生残疾类别配备资源教师及专业人员^[175]。资源教师须具备特殊教育、康复或其他相关专业背景，符合《特殊教育教师专业标准》的规定，经过岗前培训，具备特殊教育和康复训练的基本理论、专业知识和操作技能。从两地融合小学资源教师配备情况来看，专业化水平提升还有很大的空间。

（三）加强家校合作

视障学生特殊课程的性质和内容决定了家庭在课程实施过程中的重要地位和作用。融合小学在发展特殊课程过程中，应注意视障学生家长培训课程的开

发，因地制宜，创造更多的家校合作机会，增加合作时间，提升合作效率，共同促进视障儿童学习质量的提高。

（四）接纳更多视障学生

从发达国家和地区融合教育经验来看，在提供满足个体需求的教育教学支持情况下，视障学生完全能够在普通学校取得良好的学习效果，即便是全盲学生。受教育机会均等，是融合教育的价值追求。融合小学应当充分开放，不以视障程度为借口，接纳、承认和尊重每一位视障学生的能力和学习潜力的差异，提供平等的学习机会。

（五）提供更平等的教育环境

全面参与学校活动，是视障学生的基本权利。融合小学应当严格按照《残疾人教育条例》要求，避免“任何基于残疾的教育歧视”；做到：提高特殊课程建设质量，促进视障学生参加各项活动的能力提升；创设无障碍的、包容的校园环境，确保视障学生安全、有效参加学校各项活动；根据视障学生的障碍程度，为其参加学校考试“提供必要支持条件和合理便利”^[176]。

Chapter 7

第七章 结 论

自 2014 年起，国家连续下发《特殊教育提升计划（2014～2016 年）》（2014）、《第二期特殊教育提升计划（2017～2020 年）》（2017）、《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》（2021）和《残疾人教育条例》（2017）等政策法规，全面推行融合教育（**Inclusive Education**）。

融合教育是一种教育理念、一种教育发展的过程，没有固定的模式；这个过程与各个国家、地区的社会政治、经济、文化、历史、教育体系的整体发展等多方面因素密切相关^[177]。中国内地从上世纪 80 年代开始，就以特殊学生随班就读（**special students learning in general schools**）的方式，开始了融合教育的实践探索；并在此 30 余年的发展过程中不断积累着自己的经验^[178]。但长期以来，随班就读教学质量问题始终未能得到解决；其中“课程适宜性不足”是其中的一个重要原因。

为此，教育部特别下发《关于加强残疾儿童少年义务教育阶段随班就读工作的指导意见》（2020），特别强调随班就读要“注重课程教学调适……充分尊重和遵循残疾学生的身心特点和学习规律，结合每位残疾学生残疾类别和程度的实际情况，合理调整课程教学内容……不断提高对随班就读残疾学生教育的适宜性和有效性”。但如何提高教育和课程的适应性和有效性，目前内地尚未有成熟的方案。

研究在对美国、中国香港和台湾等发达国家和地区融合教育相关政策和课程发展经验开展文献研究的基础上，以半结构化的问卷调查的方式通，了解了当前内地普通小学视力障碍学生特殊课程发展存在的现实问题，参考了内地盲校特殊课程内容，提出了针对当前内地融合小学视力障碍学生实际的融合课程发展方案。

一、内地普通小学视力障碍学生融合课程的针对性

调查研究发现，相对于发达国家、地区以及内地盲校学生来讲，当前内地普通小学视障学生的特点和融合课程的针对性应有以下特点。

（一）针对学生的视力障碍特点发展课程内容

目前在内地融合小学随班就读视障学生以低视力儿童为主，有少数全盲学生。针对此情况，内地普通小学视障学生的融合课程应当关注视功能训练内容。同时，根据国际经验，应重视大脑皮质盲等新的致盲原因；在视障学生入学评估、补偿技能、辅助设备设施配置与使用、教学策略手段和融合学校环境建设等方面都应当有针对性。

此外，目前内地融合小学尚未接纳视力障碍并兼有其他障碍的学生，因此学生对康复训练的需求可能较低。

（二）针对学生的学习生活环境特点考虑课程内容

目前内地融合小学随班就读视障学生学习环境以普通学校为主，有少量时间会在盲校度过；其生活环境与寄宿制盲校不同，他们是以家庭环境为主。基于以上学习生活环境方面的特点，以及视力障碍特点，他们对在校学习生活技能的需求较寄宿制盲校学生弱。同时，他们有融合的学习生活环境，相对于寄宿制盲校学生来说，在自然环境中习得社会交往技能的机会多，因此对在校学习社交技能的需求也相对较少。

但其学习生活的范围更广，环境变化更多，对安全行走的需求更高、更迫切；因此在定向行走课程内容的安排上应充分考虑。

此外，针对全盲和其他有学习盲文需求的学生，应在考虑课程内容安排的同时，还应提出教学时间建议，确保其进入融合小学时做好充分准备。

（三）针对内地普通学校课程情况考虑课程内容

发展融合课程的根本目的是帮助融合学校视障学生更好地学习普通课程、适应社会，为升学和未来生活打下良好的基础。因此，针对性地发展融合课程，一定是基于普通课程培养目标、内容设置等方面的情况进行的。例如，融合小学将劳动、信息技术等列为国家课程，视障学生能够在其中学习到涉及未

来生活、升学以及职业生涯的劳动技能和现代信息技术（详见表 1^[179]）。因此，融合课程的发展一定要结合这些情况针对性进行。

表 1. 内地普通小学课程方案

类别	科 目	年 级
国家课程	道德与法治	1～6 年级
	语 文	1～6 年级
	数 学	1～6 年级
	外 语	3～6 年级
	科 学	1～6 年级
	信息技术	3～6 年级
	体育与健康	1～6 年级
	艺 术	1～6 年级
	劳 动	1～6 年级
	综合实践	1～6 年级
地方课程	可在 1～2 年级开设外语或其他课程	
校本课程	可与地方课程等统筹使用	

（四）针对内地普通学校视障学生的家庭特点考虑课程内容

调查发现，内地普通学校教师广泛认为，在视障学生教学过程中家校合作不足；主要表现在视障学生家长的融合教育意识不足，对孩子期望度不高，特别是在欠发达地区。调查数据显示，家长的融合意识、合作意识与视障学生生活技能、情绪表达、与人沟通、社会交往等多方面发展情况呈正相关。

基于视障学生融合课程的具体内容，家庭也是学习、训练和巩固的重要场所；同时，鉴于美国专业人士在听力障碍学生扩展核心课程建设中纳入了家长课程的经验，根据当前内地普通学校对视障学生家长培训的强烈需求，因此考虑针对性地设置家长课程，为视障学生家长提供更多的专业支持，促进家长合作和视障学生发展。

二、内地融合小学视力障碍学生融合课程框架建议

内地融合小学视力障碍学生融合课程内容发展，应针对性地服务于支持融合小学视障学生更好地学习普通课程，为初、高中以及未来进一步的学习、生活打下基础为目的。

（一）感知觉训练

感知觉训练对融合小学视障学生来讲，非常重要。其目的是帮助视障学生学习和发展感官知觉系统的能力，帮助视觉通道受损的学生尽可能地利用其他感官以及残余视力收集环境中的各类信息，并传达到大脑进行同和和处理，促成其认知和技能的发展^[180]。

1. 视功能训练

目前内地融合小学视障学生绝大部分是低视力，因此应重视融合课程中安排一对一的视功能训练内容。由于专业性很强，建议视功能训练由盲校的专业教师直接教学。

视功能训练内容包括同时视功能（I级，simultaneous vision）、融合功能（II级，fusion vision）和立体视功能（III级，stereoscopic vision）的训练。具体内容的选择应严格根据视障学生的个体需求来安排。

同时视功能训练是改善双眼视功能的基础，帮助低视力学生大脑接受来自双眼的视觉信息，建立起正常的同时视功能，为融合视、立体视功能的建立奠定基础^[181]。融合视功能训练是帮助视障学生把双眼接受到的信息在大脑中合成相同物像，并在知觉水平上形成完整印象；同时提高双眼的协调运动能力^[182]。立体视功能训练目的是帮助视障学生提高辨别物体的空间方位，包括距离、前后、高低等相对位置的功能，为在双眼单视觉的基础上形成的一种立体视功能^[183]；为低视力学生从事精细操作创造条件，同时也促进视觉系统的发育完善。

2. 听觉训练

听觉是视障学生学习极其重要的通道。

低年级视障学生应学会辨识不同的声音和声音来源，理解环境中声音的意义，学习通过声音辨识学校、社区、家庭等不同的地方；后续应逐步培养学生的聆听技能、定向技能，并逐渐提高听觉的学习效率。

3. 触觉训练

触觉是视障学生学习的又一重要通道，特别是重度视障和全盲学生。

融合小学应帮助视障学生学习有效的触觉探索技巧；例如对物体触觉探索从整体到局部，再从局部到整体到过程。其次，要帮助视障学生利用不同的触

觉线索，例如墙面的质地、地板的质地等，来辨识环境，提高触觉能力。同时，要教会学生保护触觉。

（二）补偿技能

补偿技能重在帮助视障学生尽可能多地获取周围世界信息，提高沟通和读写能力^[184]。融合小学视障学生补偿技能领域的学习，需要重视视功能训练、盲文以及学习技巧等内容。

1. 盲文学习

融合小学不是每个视障学生都需要学习盲文。盲文学习既要包括教会学生正确使用字板、盲笔、盲文纸等手写盲文工具；也要教会他们涉及语文、数学、英语和音乐等学科的盲文点字。

对于语文学科的盲文学习，建议直接使用盲校一年级上期的盲文学习内容；但教学时间应当安排在一年级新生进入普通学校就读之前完成。因此，建议盲校为融合小学有盲文学习需求的孩子开设暑校。

数学、英语、音乐等学科涉及的盲文符号相对简单。在视障学生有汉语盲文学习经验的基础上，掌握这些学科的点字符号相对容易。但要特别注意的是，盲校巡回教师在视障学生的盲文教学中负主要责任，应与融合学校密切配合，合理安排时间，让各科的盲文学习稍早于同内容的学科课程学习，避免让盲文学习的缺失成为学科课程学习的障碍。

2. 学习技巧辅导

学习技巧主要是指帮助视障学生掌握在融合学校学习中需要的组织能力和笔记能力。应当指导他们学会利用非视觉技巧，利用系统标识和组织方法。例如，大字课本或盲文书上的章节、标题、注释、表格、目录等组织结构，做好定位以及定位后快速找寻内容^[185]。

此部分内容需要引导视障学生尽早学习，然后在日积月累的练习、运用中提高能力。

（三）定向行走

根据教育部颁布的盲校现行课程标准，定向行走课程的教学目的在于发展视障学生的感知觉，掌握与定向行走相关的基本概念、基本知识和基础技能；实现安全、有效、独立、自然地行走^[186]。在国家课程标准基础上，结合融合小学视障学生特点和需求，建议教学时以下面的内容为纲要，一对一地进行具体涉及。

1. 基本概念

(1) 环境：应包括融合学校、特殊学校、家庭和学校所在社区以及上下学路途等方面内容。例如学校布局、各场所位置、社区中常去的场所和常用的设施等

(2) 方向：应包括前、后、左、右、上、下六个相对方向，以及例如左前方等相对复合方向，东、南、西、北四个基本方向，以及例如东南方的相对基本方向。

(3) 其他：包括对盲道的人士，对辅助行走器具的认识，以及有关颜色、光线等概念。

2. 定向技能

(1) 利用声、光、气味、路标等多种线索判断相对方向和基本方向，学习借助多种线索定向的基本技能。

(2) 练习并掌握日常生活环境中方向的辨别。

(3) 学习使用触觉地图。

3. 行走技能

(1) 导盲随性技能的学习。此部分内容既要帮助视障学生学习随行技能、技巧，也要广泛帮助融合学校教师和普通儿童掌握基本的导盲技能。

(2) 独立行走技能的学习。包括上、下部保护法，沿物行走、上下楼梯、进出门、垂直定位、穿越空间等独立行走方法和技巧。

(3) 盲杖使用技能的学习。

教师一定要注意培养视障学生综合运用定向与行走的技能，帮助他们逐步做到在家中、在学校、在往返学校的路途、在社区等日常生活必需的场所环境中，借助盲杖，安全、独立行走。

(四) 辅助技术

辅助技术能帮助视障学生更好地利用技术认识生活和工作、休闲和娱乐等各个方面，是现代社会的视障学生学习生活不可或缺的工具和技术；其内容可以包括“获取信息”、“沟通”、“个人产品”^[187]等。结合盲校信息技术课程标准要求，融合小学视障学生辅助技术课程建议安排如下内容。

1. 沟通与获取信息

小学阶段的视障学生主要学习利用基础通用技术获取信息，学会阅读电子书籍，借助互联网信息检索等技能；学会利用相关设备和软件，学习发送文字或语音短信，以及利用其他社交媒体与家人、朋友沟通、联系和交流。而低视力学生和全盲学生在技术、手段上则各有侧重。

针对低视力学生，应教会他们使用放大软件或设备，能使用这些软件或设备放大明眼文字，帮助他们更好地阅读、书写；并在不断练习过程中熟练运用，获取更多信息。

针对全盲学生，应教学他们使用读屏软件和点字转化软件，学会使用盲文打字机等设备记录信息。

2. 个人产品

个人产品的使用学习主要是指针对个体需求，帮助低视力学生学会使用助视设备；帮助低视力和全盲学生学会借助智能手机、Ipad 等设备辅助学习生活，例如利用智能手机中的地图软件进行导航，或利用沟通软件与家人联系，利用 Ipad 快速检索信息、训练视功能等。

由于融合小学国家课程设置中有信息技术课程，因此应当将视障学生对辅助技术的学习与信息技术课程相结合；其余时间再根据学生个体需要安排在资源教室学习。

此外，融合小学可能会遇到盲兼有其他障碍的孩子，他们可能需要轮椅等其他辅助设备。那么，也应当为这些孩子提供对应的辅助技术教学。

（五）生活技能

目前，内地融合学校视障学生以低视力为主，且每天往返学校，在家住宿。尽管老师普遍反映其生活技能发展情况较预期要好，但由于视力障

碍的局限以及家庭教育方法和意识的普遍缺乏，因此，仍需要安排一定的生活技能学习内容；可以根据学生个体情况，从以下四个方面^[188]考虑选择性地安排学习内容。

1. 个人卫生：清洗、梳妆、如厕等。
2. 着装技能：辨识、穿脱、搭配和管理衣物。
3. 饮食技能：餐具使用、用餐礼仪等。
4. 时间管理：作息时间安排、合理利用时间等。

生活技能的学习建议安排在小学低段进行。由于普通学校国家课程方案中开设有劳动课程，因此建议将校园劳动和简单的家务劳动技能的学习与劳动课程教学结合起来。

（六）社交技能

融合学校教师普遍反映视障学生在学校环境中与老师、与同学的交往活动存在的问题不明显，但我们仍要意识到视力障碍为儿童带来了与余人交往时的即时反应受限，对周围环境的充分感知受限，以及家庭、社区环境中极有可能存在的社交活动的缺乏，充分利用融合学校的融合环境，结合定向行走、生活技能等课程的学习，帮助他们不断扩展社交技能。

结合盲校课程标准的要求^[189]和学生实际，融合小学可以重点关注视障学生在学校和社区环境中的社交技能教学以及对自我情绪的管理。

1. 校园环境

（1）安全：认识视力障碍对校园生活的影响；认识校园中的安全隐患，初步掌握安全保护技能。

（2）合作：参与合作学习，学会合作的技巧，恰当表达自己的诉求，提出恰当的问题，懂得倾听，体验合作学习的快乐。

2. 社区环境

（1）安全：认识视力障碍对社区生活的影响；认识社区中重要的公共服务机构和设施，能合理利用，初步掌握社区环境中的自我保护技能。

（2）资源利用：了解社区各种生活、学习资源，能够将社区资源用于学习、生活，并在相关活动中与人友好交往。

3. 自我情绪管理

社交技能中首要的是表达自己和情绪的自我察觉^[190]。初步学会分析自我情绪，基本能正确表达自己的情绪，尝试管理自己的情绪，进而做出正确的行为反应，是小学阶段，特别是小学中高级视障学生应当掌握的基本技能。

（七）休闲娱乐

对融合小学的视障学生休闲活动领域的学习，可以聚焦于帮助他们掌握以健康的方式乐于参与游戏、体育以及其他类型的休闲活动^[191]。

小学低阶段的视障学生可以采取游戏、角色扮演等形式，引导他们乐于参加融合学校的体育活动。后续应当帮助他们学会安排个人闲暇时间，学习欣赏适合他们的音乐，以及利用积木等结构玩具开展一些构造活动。

体育教师应当注意在融合班级的体育教学活动中，调整活动内容，融入适合视障学生的体育活动，教会他们安全运动。在涉及同伴或团队游戏、体育活动中，应教会视障学生与同伴玩耍的正确方式，包括沟通技能、合作技巧等；避免不敢让视障学生参与学校大规模体育活动的情况出现。

此外，还应针对视障学生的实际特点，培养他们良好的健康习惯，懂得如何保护眼睛、保护残余视力。

（八）家长课程

家长是视障学生教育团队中非常有价值的成员之一^[192]。但是，他们面临很多困难和挑战，例如诊断和接纳孩子的视力障碍，如何选择和使用辅助设备，社会和亲友的接纳程度等。

帮助家长获得参与视障学生教育等正确态度与方式，应当成为视障学生家长的重要目标^[193]。因此，建议视障儿童家长课程内容包括“认识视力障碍”、“认识助视设备”、“视障儿童互动与沟通策略”等。此外，融合学校和特殊学校还应合作，为家长提供可以利用的政策、经费、技术等各方面等资源链接。

三、内地融合小学视力障碍学生融合课程实施建议

发展融合课程内容框架，解决的是融合小学视障学生“教什么”的问题。融合课程的实施还涉及到“谁来教”和“怎么教”的问题。

（一）融合小学视障学生融合课程“谁来教”

已有经验显示，承担视障学生融合课程教学任务的主体是盲校巡回教师。巡回教师应当承担起为在融合学校就读的视障学生提供直接教学和与普通班级学科教师合作教学的任务，并为融合学校教师和管理人员、视障学生家长以及社区人员提供咨询服务^[194]。基于当前内地的现实情况，融合小学也可设立具有专业经验的资源教师，承担视障学生部分融合课程的教学任务。

巡回教师或资源老师应充分认识到教学对象的差异性、复杂性，他们年龄不同、年级不同、学校不同、致盲原因不同、能力水平不同、家庭背景不同、社区环境有差异，做好充分准备，应对挑战。巡回教师或资源老师还有责任帮助普通班级教师充分将融合课程中学习的技能技巧融入各学科教学活动，在练习、巩固的同时，也让融合课程技能服务于普通课程学习；帮助视障学生家长在充分利用家庭、社区环境帮助视障学生学习、巩固和运用融合课程技能。

（二）融合小学视障学生融合课程“怎样教”

1. 以 IEP 为依托

将融合课程融入视障学生的 IEP，通常包括四个步骤^[195]：一是对应年级的普通课程标准要求，掌握视障学生的学业水平发展情况、普通课程学习内容和评估结果；二是对视障学生融合课程各领域发展情况进行评估；三是确定融合课程教学目标和教学起点；四是实施基于普通课程标准的 IEP。

2. 合理安排教学时间

在有限的教学时间中合理安排教学，是融合课程实施的又一挑战，特别是视障学生在学习新的知识、技能时，需要大量的学习和练习时间^[196]。因此，巡回教师或资源老师应做好协调工作，根据需要及时教学。例如，有的技能需要在普通课程学习之前进行“提前教学（pre-teaching）”，例如全盲学生盲文的学习；有的技能需要在普通课程教学活动之后进行“在教学（re-teaching）”，例如低视力学生的生字巩固^[197]。此外，还要肩负对普通教师和社区人员提供咨询的任务，还要安排好家长课程的教学时间。

四、内地的融合教育课程政策建议

教育政策决定教育资源水平的提供和资源的分配，以及决策者、教育者的责任划分。教育政策还传达着决策者对教育的期望和对实现期望的假设。^[198] 以政策立法推进，是很多国家快速推进融合教育发展的经验。内地也在 2014 年下发的《特殊教育提升计划（2014~2016 年）》中正式提出全面推行融合教育。但全面推行融合教育是一个艰难的过程，需要更多、更细、更具体的政策给予支持。

（一）出台政策解决“谁来教”的问题

《残疾人教育条例》（2017）要求（第二十六条），“县级以上地方人民政府教育行政部门应当统筹安排支持特殊教育学校建立特殊教育资源中心，在一定区域内提供特殊教育指导和支持服务”。目前，内地大多数特教学校已经建立其特殊教育资源中心，并开始探索为区域内的融合学校提供专业支持。但是，工作任务增加了，特教学校的教师编制并没有得到相应增加。在人手极其紧张的情况下，盲校很难保证保质保量地为融合学校派出巡回老师，充分开展教学。所以，国家应当尽快为融合教育的全面推行和质量提升提供专业岗位的支持。

（二）出台政策解决“教什么”的问题

课程是融合教育质量的保障。2020 年 6 月，教育部下发《关于加强残疾儿童少年义务教育阶段随班就读工作的指导意见》，要求“充分尊重和遵循残疾学生的身心特点和学习规律，结合每位残疾学生残疾类别和程度的实际情况，合理调整课程教学内容……根据残疾学生的残疾类别、残疾程度，参照特殊教育学校课程方案增设特殊课程”。从政策层面上整体规划，组织人员建设适合内地融合教育的课程体系，指导融合学校对融合课程内容进行科学调适，应当成为内地提高融合教育质量的重点任务之一。

五、本研究的局限

对视障学生融合课程各领域发展情况进行全面、专业的评估，是为视障学生制定 IEP 和融合课程教学目标的根本依据。由于课程评估研究本身就是一个复杂的话题，因此本研究没有涉及。但为促使融合课程发展更加科学、合理，更好地为融合教育和视障学生发展服务，研究者将在后续的研究中聚焦融合小学的视障学生融合课程的评估。

参考文献

- 1 198. Lorraine M. M., Margaret J. M. & Patricia M. (1997), *Education One and All: Students with Disabilities and Standards- Based Reform*, National Academy Press, 20
- 2 33 37 44.王家勤.《残疾人教育条例》的修订[J]: 理念与制度完善.人权, 2018 (2) :36-43
- 3 5 35 38 45 47 48 50 54. Nikki L. M., Barbara C. G. & Gerard A. F (2014). *Special Education Law* (Third Edition), Pearson, 22, 52, 119, 120, 120, 52, 92-93
- 4 50.张力.如何理解 2035 教育现代化目标[J].陕西教育（综合版），2019（4）:21-22
- 6 56 57.于素红.个别化教育计划的现实困境与发展趋势[J].中国特殊教育, 2012（3）:3-8, 27
7. 中华人民共和国国务院.残疾人教育条例[EB/OL], 第二十六条,
http://www.gov.cn/zhengce/content/201702/23/content_5170264.htm.2017-02-23
8. 杨冬梅.中国大陆、香港和台湾三地幼儿园课程方案之比较[D].南京:南京师范大学,2007
9. 吴薇 李欣.两岸四地儿童早期教育对比研究[J].郑州师范教育, 2016（5）:1-4
- 10 11 12 18. 香港特别行政区政府教育局.全校参与模式融合教育运作指南[Z].2020（11）:4-5, vi, 3, 9
- 13 14. 郭又方 林坤灿 曾米岚.台湾融合教育的实施与展望[J].东华特教, 民 105（12）: 1-9
- 15 16.凌亢.中国残疾人事业发展报告（2020）：残疾人融合教育[Z].社会科学文献出版社, 2020（12）: 357-375

- 17.教育部.2020 年全国教育事业发展统计公报[EB/OL],
http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202108/t20210827_555004.html, 2021-08-27
19. 香港特别行政区政府教育局.全校参与分层支援有自闭症的学生学校支援模式学校锦囊[Z].2019（5）： 226-227
- 20.平等机会委员会.残疾歧视条例教育务实守[Z].https://www.eoc.org.hk/eoc/otherproject/chi/color/youthcorner/education/cop_edu/cop_edu_b.htm#_Toc514235937, 2015-07-15
21. 台湾.十二年国民基本教育-特殊教育课程实施规范[Z], 2019（9）:25
22. 澳门特别行政区.特殊教育制度（第 29/2020 号行政法规）[Z], 2020（7）
23. Perkins School for the Blind. Developing the Best Education for Your Child with Blindness or Visual Impairment, <http://www.perkins.org/sites/default/files/perkins-expanded-core-curriculum-booklet.pdf>, 2018 - 01 – 01
- 24 26 90 91 97 101 185 188 . Carol B. A. & Sandra L. (2014), ECC Essentials - Teaching the Expanded Core Curriculum to Students with Visual Impairments. New York: AFB Press, 31-39, 555, 555, 4, 519, 562-563
- 25 99. Luckner, J. L.. Chapter 12 Itinerant Teaching. In S. L. (Ed.) (2019), Preparing to Teach, Committing to Learn: An Introduction to Educating Children Who Are Deaf/ Hard of Hearing. Logan, UT: National Center for Hearing Assessment and Management, Utah State University, 1-8
27. Baker-Nobles L, Rutherford A. (1995). Understanding cortical visual impairment in children. *American Journal of Occupational Therapy*, (10), 899-903
- 28 31. Christine R.-L. (2018). Cortical visual impairment- an approach to assessment and intervention (Second Edition). New Nork, U.S., AFB Press, 31-33, 94-96
29. Patricia M S. & Naomi D (2002). Visual impairment in infancy: impact on neurodevelopmental and neurobiological processes. *Developmental Medicine & Child Neurology*, (44), 782–791

30. Richard H., Susan K. B., Creig S. H., William V. G (1999). Chronic cortical visual impairment in children: aetiology, prognosis, and associated neurological deficits. *Br J Ophthalmol*, (83), 670–675

32. Barry S. K., Linda L., Luisa M. D. & Gena H. (2019), Cerebral/Cortical Visual Impairment: A Need to Reassess Current Definitions of Visual Impairment and Blindness. *Seminars in Pediatric Neurology*, 10(31), 25-29

34.彭霞光.保障所有残疾儿童的义务教育权利——《残疾人教育条例》解读[J].中国特殊教育, 2017.6: 13-17+62

36. U.S. Department of Education (2019). History of the IDEA.
<https://sites.ed.gov/idea/about-idea/#IDEA-History>

39 40 41 42 43 52 53 55. IDEA (2019). Subchapter II (Part B), Section 1414-Evaluations, eligibility determinations, individualized education programs, and educational placements, (a)(1)(C)(i), (a)(2)(A), (d)(1)(B), (b)(3), (b)(1), (d)(1)(B), (d)(1)(A), (c)(1). <https://www2.ed.gov/offices/OSERS/Policy/IDEA/statute-chapter-33/subchapter-ii/1414>

56. 黄汝倩.美国帕金斯盲校特殊教育资源中心建设及其启示[J].现代特殊教育（高等教育），2017.12: 51

49. U.S. Department of Education (2020). 41st Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 52, xv

58.中华人民共和国国务院.残疾人教育条例第二十六条, 2017.2,
http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-02/23/content_5170264.htm [EB/OL].
2017-02-23/2020-08-05

59. IDEA (2019). Subchapter II (Part B), Section 1411—Authorization; allotment; use of funds; uthorization of appropriations, (h) (7) [EB/OL]. <https://sites.ed.gov/idea/statute—chapter—33/subchapter—II/1411>

60 61. U.S. Department of Education (2018). 40th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, xv, 203

- 62.黄汝倩.美国IDEA法案年度报告制度与启示——以第40个（2018）年度报告为例[J].中国特殊教育, 2019.6: 16
- 63.中共中央办公厅 国务院办公厅.关于深化新时代教育督导体制机制改革的意见[EB/OL]. http://www.gov.cn/zhengce/2020-02/19/content_5480977.htm, 2020-02-19/2020-04-25
- 64.施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].教育科学出版社, 1996: 1
- 65.杨冬梅.中国大陆、香港和台湾三地幼儿园课程方案之比较[D].南京:南京师范大学,2007
66. 吴薇 李欣.两岸四地儿童早期教育对比研究[J].郑州师范教育, 2016 (5) :1-4
- 67 68 69 71 74.香港特别行政区政府教育局.全校参与模式融合教育运作指南[Z].2020 (11) :vi, 3, 4-5, 9, 24
- 70.王琳琳.中国香港地区颁布《基础教育课程指引》[J].中小学教材教学, 2015 (5) :79-80
- 72.香港特别行政区政府教育局.全校参与分层支援有自闭症的学生学校支援模式学校锦囊[Z].2019 (5) : 226-227
- 73.平等机会委员会.残疾歧视条例教育务实守[Z].https://www.eoc.org.hk/eoc/otherproject/chi/color/youthcorner/education/cop_edu/cop_edu_b.htm#_Toc514235937, 2015-07-15

- 75.77.郭又方 林坤灿 曾米岚.台湾融合教育的实施与展望[J].东华特教, 民
105 (12) : 1-9
- 76.台湾.特殊教育法 (民国 108 年), 第十条、第二十五条
- 78.79.台湾.十二年国民基本教育-特殊教育课程实施规范, 2019 (9) :1, 25
- 80 81.澳门特别行政区.特殊教育制度 (第 29/2020 号行政法规), 2020
(7)
- 82 84 .凌亢.中国残疾人事业发展报告 (2020): 残疾人融合教育[Z].社会科
学文献出版社, 2020 (12) : 357-375
- 83.澳门特别行政区政府教育及青年发展局.非高等教育统计[EB/OL].
[https://portal.dsedj.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?id=8525,
2020-10-26/2021-06-15](https://portal.dsedj.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?id=8525,2020-10-26/2021-06-15)
- 85.澳门特别行政区.本地学制正规教育课程框架 (第 15/2014 号行政法
规), 2014 (6)
- 86.澳门特别行政区.特殊教育制度 (第 29/2020 号行政法规), 2020 (7)
- 87.黄汝倩.《残疾人教育条例》实施过程中关键环节的制度建设——基于美
国 IDEA 法案立法原则及相关条例的启示[J].中国特殊教育, 2021 (4) :8-13
88. Paul W. & John K. (2004). Functional Curriculum for Elementary, Middle, &
Secondary Age students with Special Needs., 2nd Edition, Pro-ed. Inc, Texas, 95
89. 黄汝倩.美国普通学校智力障碍学生功能性课程的发展经验与启示[J].现
代特殊教育 (高等教育研究), 2020 (6) :51-55

92 93 192. 黄汝倩.美国视力障碍学生扩展核心课程的经验与启示[J].现代特殊教育（高等教育研究），2018（3）:21-27

94. Sacks S. Z. & Rothstein S. M.(2010). The Expanded Core Curriculum and the Reauthorization of IDEA: Reality or Rhetoric?. *Journal of Visual Impairment & Blindness* (12), 781

95 100. Sapp, W., & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338–348

96. Perkins School for the Blind. Developing the Best Education for Your Child with Blindness or Visual Impairment, <http://www.perkins.org/sites/default/files/perkins-expanded-core-curriculum-booklet.pdf>, 6-8

98 102 105 108 109 110 112. Lieberman L. J. & Haegele J., Columna A. etc. (2014). How Students with Visual Impairments Can Learn Components of the Expanded Core Curriculum Through Physical Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness* (Online), (Vol. 108, Iss. 3,), 239-248

103. Columna, L., Pyfer, J., Senne, T. A., Velez, L., Bridenthall, N., & Canabal, M. Y. (2008). Parental expectations of adapted physical educators: A Hispanic perspective. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(3), 228–246

104 107. Perkins, K., Columna L., Lieberman, L., & Bailey, J. (2013). Parents' perceptions of barriers and solutions for their children with visual impairments toward physical activity. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(2), 131–142

106. Lieberman, L. J., Ponchillia, P., & Ponchillia, S (2013). Physical education and sport for people with visual impairments and deaf- blindness: Foundations of instruction. New York: AFB Press

111. Lieberman, L. J., & Houston-W. C. (2009). Strategies for inclusion (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics

113. Keri L., & Karen B., etc. (2009). Expanded Core Curriculum: 12 Years Later. *Journal of Visual Impairment & Blindness* (2), 103-112

114. 胡永崇.个别化教育计划的理念与实施[M].台北: 心理出版社, 2018:8, 136
- 115 116. 于素红.个别化教育计划的现实困境与发展趋势[J].中国特殊教育, 2012 (3) :3-8+27
117. Groenvelde, M., Jan. J. E., & Leader, P. (1990). Observations on the habilitation of children with cortical visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness* (1), 11-15
- 118 124. Baker-N. L., Rutherford A. (1995). Understanding cortical visual impairment in children. *American Journal of Occupational Therapy* (10), 899-903
119. Syvlie C. & Gordon N. D. (2016). Impact of cerebral visual impairments on motor skills: implications for developmental coordination disorders. *Frontiers in Psychology* (10, 7), 1-15
120. Good W. V. (2001). Development of a quantitative method to measure vision in children with chronic cortical visual impairment. *Transactions of the American Ophthalmological Society* (99), 253-269
121. Murphy D., Good W. V. (1997). The epidemiology of blindness in children. (Abstract) *Ophthalmology*, 157
122. Swetha S P. (2017). Setting up of a cerebral visual impairment clinic for children: challenges and future developments. *Indian Journal Ophthalmology*, 65(1), 30-34
- 123 128 132 133 田静雯.23 例儿童中枢性视力障碍临床分析[D].山东大学, 2017 (5) : 10
125. Flodmark, O., Jan, J. E., & Wong. P. K. (1990). Computed tomography of brains of children with cortical visual impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology* (32), 611-620
126. Whiting, S., Ian, J E., Wong, P. K., Ferrell, K. A., & McCormick, A. Q. (1985). Permanent cortical visual impairment in children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 27, 730-739

127. Huo R., Burden S. K., Hoyt C. S., Good W. V (1999). Chronic cortical visual impairment in children: etiology, prognosis, and associated neurological deficits. *Ophthalmology*, (83), 670-675

129 131. 田国红.视而不见——1 例皮质盲患者的临床特征分析[J].中国眼耳鼻喉科杂志, 2019 (1) :69-72

130. Soul J., Matsuba C. (2010). Visual impairment in children due to damage to the brain. In: Dutton GN, Bax M, editor. *Causes of Damage to the Visual Brain*. London, England: Mac Keith Press, 20-26

134 139 141 142. Sylvie C. & Gordon N. D. (2016). Impact of cerebral visual impairments on motor skills: implications for developmental coordination disorders. *Frontiers in Psychology*, 10(7), 1-15

135. Gordon N. D. (2013). The spectrum of cerebral visual impairment as a sequel to premature birth: an overview. *Doc Ophthalmol* (127), 69–78

136 145 147 148 152 153. Christine R.-L. (2018). Cortical visual impairment- an approach to assessment and intervention (Second Edition). New Nork, U.S.: AFB Press, 31-33, 94-96, 89-92, 186-189, 175, 1

137. Dane´ C. & Anita E. P. (2013). The effect of visual therapy on the ocular motor control of seven- to eight-year-old children with developmental coordination disorder (DCD). *Research in Developmental Disabilities* (34), 4072-4084

138. Elisa F., Sabrina G. S., Stefania M. B., et al (2007). Spectrum of visual disorders in children with cerebral visual impairment. *Child Neurol* (22), 294-301

140. Patricia M. S. & Naomi D. (2002). Visual impairment in infancy: impact on neurodevelopmental and neurobiological processes. *Developmental Medicine & Child Neurology* (44), 782–791

143. Rauch A., Cieza A., & Stucki G.(2008), How to apply the International Classification of Functioning Disability and Health (ICF) for rehabilitation management in clinical practice. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine* (44), 329-342

144. Richard H. Susan K. B., Creig S. H., William V. G. (1999). Chronic cortical visual impairment in children: aetiology, prognosis, and associated neurological deficits. *Br J Ophthalmol* (83), 670–675

146 149. Melinda Y. C. & Mark S. B. (2020). Advances in the evaluation and management of cortical/cerebral visual impairment in children. *Survey of Ophthalmology* (65), 708-724

150. Khadija S. S. a; Mark E. W. (2020). Evaluation and management consideration for children who are visually impaired. *Saudi Journal of Ophthalmology*, 1-5

151 177. WHO. (2002). Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF, 4, 5

154. Barry S. K., Linda L., Luisa M. D. & Gena H. (2019). Cerebral/Cortical Visual Impairment: A Need to Reassess Current Definitions of Visual Impairment and Blindness. *Seminars in Pediatric Neurology*, (31), 25-29

155. Flanagan N. M., Jackson A. J. & Hill A. E. (2003). Visual impairment in childhood: Insights from a community-based survey. *Child: Care, Health & Development*, (29), 493–499

156. 罗嘉玲 陈焕英. 1997 年与 2012 年广州盲校学生致盲原因分析[J]. 中国校医, 2015. 2 (29. 2) :103-107

157. 黄丽娟 颜玉缘 胡建民 施文建. 泉州市盲校学生视力损伤病因[J]. 中华眼视光学与视觉科学杂志, 2017 (11) :673-676

158. 杜海涛 周鼎 施展 赵楚楚 郭鑫 刘平. 哈尔滨市盲校儿童视力调查及致盲原因分析[J]. 中国斜视与小儿眼科杂志, 2018 (26. 1) :35-37

159. 董慧 贾丁 张立华 曾建林 冯恬枫 徐月琴. 太原市盲童学校学生视力状况及致盲原因调查分析[J]. 中国眼镜科技杂志, 2019 (7) :109-112

- 160.UNESCO. China, Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education [R], East Asia. Hangzhou, China, 2007. 3~5
- 161.教育部等七部门.第二期特殊教育提升计划（2017-2020 年）[H].
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/201707/t20170720_309687.htm, 2019-09-01, 2021-08-17
- 162.王家勤.《残疾人教育条例》的修订：理念创新与制度完善[J].人权, 2018, 2: 38
- 163 166.教育部.特殊教育基本情况[D]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2021/quanguo/202301/t20230103_1037868.html, 2023-01-03, 2023-02-18
- 164.第二次全国残疾人抽样调查残疾标准[J].中国残疾人, 2006（5）:7-9
- 165.中华人民共和国国家质量监督检验检疫总局 中国国家标准化管理委员会.残疾人残疾分类和分级（中华人民共和国国家标准 2011 年第 2 号公告）[S].2011.1
167. 教育部.特殊教育学校基本情况[D]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2021/quanguo/202301/t20230103_1037867.html, 2023-01-03, 2023-02-18
- 168.UNESCO. Sixtieth Session of the Council of the International Bureau of Education [R]. 2011(1): 3
- 169.D. & Mara E. L.. Curriculum Adaption in Inclusive Education [J]. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2012 (46): 4004-4009
- 170 173.教育部.关于加强残疾儿童少年义务教育阶段随班就读工作的指导意见[H]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202006/t20200628_468749.html, 2020-06-28, 2022-05-08

- 171.钱志亮.盲校义务教育课程标准的特点[J].现代特殊教育, 2017 (1) :10-11
- 172 174.黄汝倩.美国视力障碍学生扩展核心课程的经验与启示[J].现代特殊教育 (高等教育研究), 2018 (3) :21-27
- 175.教育部办公厅.教育部办公厅关于印发《普通学校特殊教育资源教室建设指南》的通知 (教基二厅〔2016〕1号) [Z].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/201602/t20160216_229610.html, 2016-01-27, 2022-05-08
- 176.国务院.残疾人教育条例 (第五十二条) [S], 2007-02-23
177. Stein Erik Ohna (2005). Researching classroom processes of inclusion and exclusion. *European Journal of Special Needs Education* Vol. 20, No. 2, pp. 167–178
178. UNESCO. China (2007). Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education, East Asia. Hangzhou, China, 3~5
- 179 189.教育部.义务教育课程方案 (2022 年版), 北京师范大学出版社, 2022: 8
- 180 184 186 188. 余月霞 何世芸.视障学生延伸核心课程实施指南[M].财团法人爱盲基金会, 2021:365, 117, 231, 197
- 181 182.魏润菁等.视功能训练对不同程度儿童弱视治疗对巩固作用[J].国际眼科杂志.2013 (13) :1432-1433
- 183.杨景存.眼外肌学[M].河南科学基础出版社, 1997:229
- 185 187.教育部.盲校义务教育课程标准 (2016 年版)
190. Iowa Department of Education. 1 of 9 The Expanded Core Curriculum for Students Who are Deaf or Hard of Hearing: Revised January 2013[EB/OL]. <https://www.educateiowa.gov/documents/special-education/2013/05/1-9-ecc-dhh-revised-january-2013>

- 191.黄汝倩.爱荷华州听力障碍学生扩展核心课程的经验与启示[J].现代特殊教育（高等教育研究）.2018（11）:49
192. Wolffe K. E., Sacks S. Z., Corn A. L., et al. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 293-304
193. Lieberman L. J., Ponchillia P. E., Ponchillia S. K. V. (2013) Physical education and sports for people with visual impairments and deafblindness: Foundations of instruction. New York: AFB Press
194. Lieberman L. J., Haegele J. A., Columna L, et al. (2014). How Students with Visual Impairments Can Learn Components of the Expanded Core Curriculum Through Physical Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(3): 239-248
- 195 196 197.黄汝倩.美国普通学校视力障碍学生扩展核心课程实施路径与启示[J].现代特殊教育（基础教育研究）.2022（05）:76-79