

# 义务教育均衡发展视域下的课程全纳探析\*

吴支奎\*\* 吴 岚

(安徽师范大学教育科学学院 芜湖 241000)

**摘要** 当前,深化义务教育均衡发展已经成为我国基础教育改革与发展的关键,从教育内部最核心要素——课程的角度来看,课程全纳应该是深化义务教育均衡发展的应有之义。课程全纳在价值预设上既追求教育过程中底线公平的基本伦理,又充分关注不同学生差异发展的现实诉求。课程全纳在课程目标上关注“最低要求”基础上挖掘学生潜能;课程内容上强调“共同课程”基础上关注学生差异;课程实施上注重自主学习基础上加强学生合作;课程支持上实现人的共性需要基础上满足个体特殊需要。

**关键词** 义务教育 均衡发展 课程全纳 底线公平 差异发展

**分类号** G760

当前,深化义务教育均衡发展已经成为我国义务教育改革与发展的关键,既保证底线公平,又兼顾学生的差异发展更是深化义务教育均衡发展的基本路向。从教育内部的最核心要素——课程的角度来看,课程全纳应该是深化义务教育均衡发展的应有之义。课程全纳既追求底线公平的基本伦理,又关注学生差异发展的现实诉求,契合了义务教育均衡发展的基本思路。本文拟对义务教育均衡发展视域下的课程全纳及其实践问题做一探讨,力图从课程这一个新的视角来探析教育公平问题。

## 1 课程全纳:深化义务教育均衡发展的应有之义

我国著名教育学者杨启亮教授认为“实事求是地国情实际出发,我们的九年义务教育在教育资源配置、教育价值取向上都应该以最低合格标准来推进均衡发展,底线均衡的义务教育发展样态,就是当下我国义务教育的优质均衡发展”<sup>[1]</sup>。注重底线公平的义务教育均衡发展遵循了义务教育的公平法则,突出了对特定弱势群体的尊重,“兜底”转向成为当前义务教育均衡发展的重心所在。课程全纳就是本着“兜底”的思想,接纳所有学生,反对歧视排斥,促进学生积极参与,注重集体合作,满足不同需求,指向“一切学生的发展”。

何谓课程全纳?西方学者 Pijl 与 Meijer 将“全纳”划分为六个不同的水平,即物理空间的全纳、名称的全纳、管理的全纳、社会性全纳、课程的全纳、心理全纳<sup>[2]</sup>。我国特殊教育学者陈云英博士将其简化为三个层次:物理空间的全纳、社会性的全纳以及课程的全

纳,而课程的全纳则是全纳教育最高也是最难的目标。课程全纳中的“课程”是一种“共同课程”,这种共同课程是以儿童生理和心理一般发展阶段的特点为基础,确定某一年龄阶段儿童应该达到的基本技能与学业水平,从而确定学校课程目标与内容,为儿童将来顺利过渡到成人生活奠定基础<sup>[3]</sup>。全纳课程是在教育实践层面体现全纳教育的价值取向、基本原则和核心观念的重要工具,也是推行全纳教育改革和提高全纳教育质量的重要环节。澳大利亚拉筹伯(La Trobe)大学的学者则进一步指出这里的“课程”应包括教学环境、课程内容、教学过程以及评价的实践诸方面,并详细论述了该课程的8个特征:即认可学生先前的经验可以体现在学生的学习预期以及对课程的体会中;承认并尊重所有学生的文化背景以及文化经验;包容因为社会性别、文化背景、社会经济背景、年龄、性取向、身体残疾与否等造成的差异;对教学情境中的师生的知识基础进行描述并做出反应;认识到任何课程决策只是一种选择结果而不是完全的真理;洞悉为课程设计奠定基础的基本理论根据;弄清楚学科目标与标准,包括所学学科的核心思想、关键概念以及对该学科达到理解的路径;提供公平的利用资源的机会,做到资源的合理分配<sup>[4]</sup>。

可见,全纳课程必须以儿童生理、心理的一般发展阶段特点为基础,创设各种教育机会,以满足不同类型学生的需求,其在教育实践层面体现全纳教育的价值取向、基本原则和核心观念,是推行全纳教育改革和提高全纳教育质量的重要环节。而“教育机会寓于与某种特定课程的接触之中。机会的多少视儿童学习课程

\* 本文系安徽省哲学社会科学规划项目《义务教育均衡发展视域下的课程公平问题研究》(项目批准号: AHSK11-12D148)的阶段性研究成果。

\*\* 通讯作者:吴支奎,博士,副教授,研究方向:特殊教育基本理论,课程与教学论。E-mail: zhikuiwu@126.com。

的水平高低而定。对某些儿童来说,所达到的课程水平越高,所获得的机会就越多。<sup>[5]</sup>教育和课程都是与知识有关的活动,如果说经济发展水平和政治发展状况对教育公平的影响是显性的,那么知识发展状况对教育公平的影响则是隐性的、内在的,更能体现教育公平的实质。“教育不平等的主要原因与其到学校教育制度这种形式方面的问题中去寻找,不如到学校教育的实际内容与实际过程这种实质方面的问题中去探求”<sup>[6]</sup>。课程全纳是全纳教育在课程方面的要求和体现,从这个意义上说,课程全纳集中体现了义务教育均衡发展在课程上的公平,是义务教育均衡发展的应有之义。

## 2 “兜底”与“差异”兼顾:课程全纳的基本价值预设

本文所言的“兜底”是指“底线公平”,所言“差异”是指学生的“差异发展”。课程全纳既追求底线公平的基本伦理,又关注学生差异发展的现实诉求,在价值预设上兼顾了两者。

### 2.1 底线公平:课程全纳的基本伦理诉求

长期以来,关于教育公平问题的研究多集中于经济发展不平衡、城乡差异、家庭文化背景不同以及受教育权利的平等、受教育机会的均等、教育资源分配的公平等较为宏观的维度,所追求的多是一种外在平等或形式平等,而对教育的内在平等或实质平等(即人从事某一活动或享有某种资源的内部条件的一致性,如课程、教学和评价的平等)极少关注,即对影响教育公平的隐性因素,对教育内部尤其是课程公平与否缺乏关注<sup>[7]</sup>。

“公平”是全纳教育的核心内涵。底线公平不是“低水平”的公平,“底线”是指一种界限,是指不能含糊、不能推卸、必须坚持、必须做到的事情;在道德上,它是指与尊严、荣誉、良心能否守住攸关的言行标准和规范。底线是表示性质的概念,或做到或没有做到,或尽职或失职,没有中间状态。它具有道德规范含义,是应该做到的公平。

课程全纳要求的课程首先是一种“共同课程”。即为所有儿童提供同样的、高质量的课程,从而实现既要“保障学力”(通过顺次地设定适当的学习课题,并予以充分的指导,使儿童系统地掌握知识、理解技能,以保障每一个儿童达到一定内容和水准的具体的学历),又要“保障成长”(通过各种各样的活动,使儿童的思考力、自信心和意志力,一步一步地形成起来,以保障每一个儿童的人格得到成长和发展)。其次,这样的课程又要具备一定的弹性。全纳教育在课程设计和实施方面特别强调,学校应为不同能力和需求的儿童提供适宜的课程机会,使课程适应儿童的发展需要,但并不意味着因此使用不同的课程,只是要为特殊需要儿童提供额外的指导与支持<sup>[8]</sup>。课程全纳既面向全体,又兼顾差异,蕴含着“兜底”的思想,即明确体现所

有儿童享有同样课程的权利平等,体现出每个儿童从课程中获得最充分发展的机会平等,极大彰显了底线公平的意蕴——其要求学校要确保每个学生都能全面、平等地参与学校课堂内外的各种教学与活动,不能因为学生具有残疾或相关服务的需求而将他们拒绝于某项教学活动之外<sup>[9]</sup>。

### 2.2 差异发展:课程全纳的现实价值指向

底线公平是前提,差异发展是关键和根本。义务教育优质均衡发展是过程中的发展、和谐的发展,差异是和谐的本质。在强调全体学生参与的同时,尊重儿童的个性差异并满足他们的需要是实现全纳教育的根本路径。

分层是全纳教育最为必要的组成部分,是课程实施过程中必不可少的环节。分层即基于学生需要与能力的差异,确定适当的课程内容、教学策略及评价方式,让特殊需要教育的学生从中更好地获取知识和技能。Westwood指出,课程的分层主要是课程内容的分层,即资质优异的学生学习更多、更深内容,且经常要求他们独立完成;有特殊教育需要的学生学习较少、较简单的内容,且经常在别人帮助下利用更多的教学辅助工具完成<sup>[10]</sup>。King-Sears则认为,课程全纳中的课程应根据学生水平分为三层:同样的课程——所有学生学习同样课程,不需要对课程内容做出任何调整,教学目标、要求也相同;多重课程——所有学生学习的课程内容相同,但要求掌握的水平不同;交叉课程——所有学生参加同样的教学活动,但所学习的课程内容和要求掌握的概念不同<sup>[11]</sup>。

普通学校要实现全纳教育倡导的让所有儿童都在普通教室里接受高质量的、适合他们独特学习需要的教育,就必须重视调整普通教室里课程的形式、内容与实施策略,以使有特殊教育需要的学生能够和他们的同伴一起充分、平等地参与学校课程活动。可见,课程全纳在面向全体学生的同时,课程的内容结构需要适时地进行调整和修改,教师则需要顺应不同的学习类型和学习速度,通过适宜的课程组织安排、适当改变教学方法、教学思维、解决问题的技能、学习策略等实现全体学生的发展。从一定意义上说,差异是促进平等的催化剂,差异教学实现学生的差异发展,是实现课程全纳的必然要求。当然,课程的分层并不意味着一定要提供完全不同的课程,而是在必要的时候改变课程的内容和教学方法。“分层”只有在需要时才有意义,过度的分层与调整会适得其反<sup>[12]</sup>。

## 3 底线公平之上学生差异发展的达成:课程全纳的实践

### 3.1 课程目标:关注“最低要求”基础上挖掘学生潜能 基础教育课程改革用“课程标准”取代“教学大

纲”,促使课程目标关注的重心发生转移,即从强调“最高标准”转向关注“最低要求”。关注“最低要求”成为课程标准在课程目标上的基本规定,通过遵循“最低限度”的原则,以学生为出发点,关注学生学习的最低要求,弱化统一的最高标准,客观上关照了特殊需要学生的实际情况,使特殊需要学生的实质性学习接近普通学生的学习节奏,达到“最低要求”的学习状态。从而充分体现了以人为本、彰显生命平等的课程全纳思想。在“最低要求”的基础上让每一个学生发挥自身的潜能,个性充分发展是课程的终极目标。

首先,学校提供个体充分发展的空间。全纳教育的起点就是接纳所有的学生,反对歧视与排斥,它的结果也应该是平等的,个人的发展只要达到了与自身相应的充分最大化,就是“公平”。学校应提供给每一个学生发展的空间和机会,尽量使每个学生都能在学习或活动中获得成功的体验;其次,教师关注并挖掘每个学生的潜能。每个学生都有“未完成性”,他们都存在着广阔的发展空间,使每个学生充分发展是课程改革的重要使命。特别是有特殊需要儿童,教师要尊重其个体差异,帮助学生选择适宜的选修课程,让他们在各自的智力优势领域,体验到成功与自信;再次,帮助特殊学生建立积极健康的学习心态。在应试教育的环境下,很多特殊需要儿童的由于心理或生理的缺陷,很难真正融入到班级活动中,参加活动也变得可有可无,“自卑”和“挫败感”让许多特殊儿童不愿意去普校上学,这显然与当今的全纳教育思想相悖。因此教师更要关心和呵护“后进生”、残疾学生,还有一些家庭背景比较复杂的特殊学生,真正走进他们的内心深处,帮助他们建立积极健康的学习心态,采用多维度的评价方式肯定学生的个性特征和各自的智力强项,尽可能地让特殊需要学生在课程学习和活动中体验不到自身障碍,从而缩小与正常儿童的差距。

### 3.2 课程内容:强调“共同课程”基础上关注学生差异

Lipsky 和 Gartner 认为“共同课程是重新设计、调整以适应学生多样需要的起点。有特殊需要的儿童应该在接受常规课程的基础上(而不是在接受不同的课程的情况下)受到额外的教学帮助”<sup>[13]</sup>。因此,课程内容需要根据学生的个体化需求做出合适的调整,通过多种资源、辅助设备、改编教学资料,对课程内容进行选择、制定和修改,实现教材的多用性。

要实现课程的弹性化需做到:第一,在内容的选择上,要遵循“最小分层”原则。尽量让所有学生都参加同样的课程与教学活动,在活动过程中教师根据学生实际对课程进行适当的修改。修改后的课程评定可以通过作业的复杂性、作业达到的各种要求、学生参与和掌握任务策略的不同来进行。第二,只有必要的时候才改变课程内容。在新的课程内容制定上充分结合实

用的活动和普通教育课程,通过家庭、社区、学校三个层面来确定特殊学生学习计划,进而确定学习内容。第三,更改的课程内容要考虑到特殊儿童的个人生活自理能力、社会适应能力和职业技能等方面发展的特殊需求与目标,可以为特殊需要儿童提供一些沟通与交流、生活技能、动手能力等方面的内容,让他们通过特殊和系统的指导与学习,获得交流和表达技巧、实用学术技巧和日常社区生活技能。

### 3.3 课程实施:注重自主学习基础上加强学生合作

新课程强调自主学习,越来越多的“校本课程”、“模块课程”的出现,使得课程的结构变得立体、开放,这就为学生的自主学习提供了可能。在自主学习状态下,学生就能够获得更高的学习效率和质量。对于特殊学生也不例外,尽可能让他们独立地完成作业,只有必要的时候才改变课程教学手段和方法。

在强调学生自主学习的基础上,鼓励学生相互合作是实现底线公平之上学生差异发展的关键。教师应帮助每个学生建立“对话”、“合作”的主体交往方式,利用学生个体的差异互补,鼓励其开展合作学习。比如有的资质较好的学生,学习速度较一般学生快,很容易学会新知识,因此他们需要把自己的“超能力”进行分解;而学习障碍学生,他们在听说读写、思考或数学运算方面显示出明显的不足,需要在小组中得到同伴的真诚帮助。把这两类学生结合在一起,通过合作学习使普通学生与特殊需要学生间建立起积极的相互依存关系,在很大程度上满足了学生交往、表现、求援、游戏的需要,使具有不同智力水平、知识结构、思维方式的学生可以相互启发、相互补充,在交流中产生新的认识,上升到新的水平,用集体的力量共同完成学习任务<sup>[14]</sup>。学生积极参与到自主学习和合作学习中,不仅为特殊学生与普通学生的共同学习创造了空间和机会,帮助他们从相对学习困难的环境中获得资源、信心和关心,体现了生命意义上的平等,而且使差异得到互补,保持了“公平”与“差异”之间的平衡。

### 3.4 课程评价:守护“兜底”要求基础上突出多元化

课程评价通常可理解为对课程目标达成度的评判。课程全纳在目标层面关注“最低要求”基础上挖掘学生潜能,相应地,课程全纳在评价层面就表现在守护“兜底”要求基础上突出多元化,彰显生命的潜能和多样性。

“兜底”要求旨在评判全体学生通过“共同课程”的学习,是否达到课程目标在基本知识、技能和学业水平上所规定的“最低要求”,这事关学生的后续学习和将来的发展,尤其是特殊需要儿童将来能否顺利过渡到成人生活。在此基础之上,课程全纳的课程评价更加突出和强调的是多元化,超越传统单一的纸笔测验方式和以分数论成败的单一标准,力主评价方式和评

价标准的多元化、弹性化。根据不同学生的特点,灵活推行“分层评价”,即根据不同的评价对象和目的,采用不同的评价标准,充分照顾到学生的个别差异。在具体的评价过程中,始终秉持评价不是“选拔适合教育的儿童”,而是“创造适合儿童的教育”的基本立场,有机地将质性评价与量化评价、形成性评价与终结性评价、相对评价、绝对评价和个体内差异评价结合起来,最终实现多元化评价追求的“全人观”,即课程评价在于给每个学生找到并提供成功的支撑点,使每个学生都能获得成功的机会。此外,课程全纳的课程评价还基于多元智能观,从学生的角度出发,尊重生命的差异多样性,充分照顾到学生的个体差异,从多维度挖掘学生的潜能,为学生的发展提供一个多维空间。对特殊需要学生来说,多元化的课程评价无疑为其潜能的发展和生命多样性的展现打开了一扇窗,使特殊需要学生重新找回自我价值,为其真正融入主流增添底气。

### 3.5 课程支持:实现人的共性需要基础上满足个体特殊需要

支持是全纳教育本质的内在要求,也是从根本上实现教育平等的重要保障。社会提供的资源模式往往以人的常模需要为假设,以此来满足人的共性基本需要,从而忽视了人的特殊需要。对于特殊学生,需要通过特定的支持性措施来满足其需要,更好地促进其发展。

第一,政府支持。“政府机构是影响课程变革的重要力量。学校的课程变革与学校所在地的需要的一致性越大,就越能得到当地政府的支持,课程实施的程度也有可能越大。<sup>[15]</sup>”政府在政策层面必须要制定和出台一系列向农村地区和弱势群体倾斜的政策以满足特殊群体的需要。同时,政府要加大教育投入,寻求资源和物质支持的同时,还要加强地方政府的课程权利,组织编写课程标准,创设课程改革环境,搞好学科课程、活动课程和综合课程的协调比例,开发管理多样化的教材,使办学权、管理权与课程权利相配套,以满足全纳教育的需求。

第二,社会支持。地方和校本课程能够满足学生的兴趣爱好和多方面发展需要,促进学生的个性化发展。家庭、学校、社区成员和教师都是课程决策者,而课程开发、实施与管理过程需要开放、民主,才能满足学生的特殊需求。因此,它既需要教育专家的支持,也需要家长、学生、社区成员等参与地方课程建设,表达他们的教育观点。因此,通过社会力量参与课程管理,支持课程开发,才能形成全纳教育合力。

第三,学校支持。学校支持是课程全纳落到实处的重要保证。一是通过加强教师的“全纳”培训,让每一位教师都受到全纳教育的洗礼,树立“全纳”观念和“大资源观”,为课程全纳的落实提供观念支持。二是

加强普通教育学校和特殊教育学校教师的合作,通过改变全纳教育课程的呈现形式和方法,共同担负起教育全体学生的责任。三是建立全纳课堂,既面向全体,又切实兼顾差异(尤其是特殊需要儿童),适时、适度调整教学策略,使课程全纳真正“扎根”,服务于特殊需要儿童的学习与发展。四是在物质资源与服务上提供支持。对于特殊儿童还要提供相应的助听设备、盲文材料、声像教材、斜坡等各种物质资源与服务上的支持,只有如此,他们才能真正在全纳环境中接受和正常儿童一样的教育,学习和发展才不至于流于形式。

一切生命都是伟大的,理解是尊重的颜色,关爱是和谐的乐章。全纳教育的成功依赖于课程,实现课程全纳必须要重视被忽视的弱势群体的声音,打破主流文化和弱势文化之间的界限,将普通教育课程与特殊教育课程相融合,使特殊需要学生的实质性学习成为可能,让“关注全纳”、“关注差异”脱离口号,从而真正实现义务教育的均衡发展。

### 参考文献

- 1 杨启亮. 底线均衡: 义务教育优质均衡发展的解释. 教育理论与实践, 2010, (1): 3
- 2 Pijl S J, Meijer C J W. Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries. *European Journal of Special Needs Education*, 1991, 6(2): 100 - 111
- 3 Salend S J. *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms* (3rd ed.). New Jersey: Prentice - Hall, Inc, 1998. 37 - 41
- 4 La Trobe university: Developing an inclusive Curriculum. [http://www. Latrobe. edu. teaching/teaching - resources/inclusive - curriculum. html](http://www.Latrobe.edu.teaching/teaching-resources/inclusive-curriculum.html) ,
- 5 孙琳. 课程公平: 问题、基础与内涵. 天津市教科院学报, 2008, (3): 12 - 13
- 6 鲁洁, 吴康宁. 教育社会学. 北京: 人民教育出版社, 1990. 626
- 7 刘丽群. 论课程公平. 湖南师范大学学报, 2006, (2): 17
- 8 《特殊需要教育行动纲领》第29条, 1994. 6
- 9 Walters B. *Management for special needs*. London: Cassell, 1994. 136
- 10 Westwood P. Differentiation as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties - identified. Paper presented at the Hong Kong Red Cross 50th Anniversary International Education Seminar 2000. 33
- 11 King - Sears M E. Best academic practices for inclusive classrooms. *Focus on Exceptional Children*, 1997, 29(7): 1 - 23

- 12 邓猛. 关于全纳学校课程调整的思考. 中国特殊教育 2004 (3):5
- 13 Lipsky D K ,Gartner A. Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms. Baltimore ,Md: P. H. Brookes Pub. Co ,1997. 235
- 14 吴支奎. 生命关怀视野下基础教育新课程全纳思想探析. 中国特殊教育 2007 (6):17
- 15 张华. 课程与教学论. 上海: 上海教育出版社 , 2001. 357 - 358

## A Probe into Curriculum Inclusion from the Perspective of the Balanced Development of Compulsory Education

WU Zhikui WU Lan

( College of Educational Science , Anhui Normal University , Wuhu , 241000)

**Abstract** Currently , curriculum inclusion has become a must for the deepening of the balanced development of compulsory education , the key to the reform and development of basic education. Curriculum inclusion pursues the baseline equality in the process of education , and heeds the development of different students based on their diversified needs. Specifically , curriculum inclusion emphasizes tapping students' potentials based on the "minimum requirements" of the curriculum , the differences between students based on "common courses ," the cooperation between students based on autonomous learning , and satisfying students' special needs based on common needs.

**Key words** compulsory education balanced development curriculum inclusion baseline equality differential development

( 责任编辑: 冯雅静)