

教育个案研究:何谓与何为

季诚钧 莫晓兰

【摘要】个案研究因其“代表性”“普遍性”而饱受争议。从个案研究的方法论出发,个案研究在“实证研究”“思辨研究”“行动研究”三种研究范式中属于“实证研究”范畴,是一种综合的研究方法。这一研究方法在教育科学研究中具有独特的价值与功能,契合教育学研究与教育学知识的范式要求。为此,需要对个案研究正本清源,厘清个案研究在教育方法中的定位与性质,加强个案研究的规范性,为个案研究找到一只可以安全站立其上的“海龟”,形成自身独特的世界。

【关键词】教育个案研究;研究方法;研究范式

【作者简介】季诚钧,杭州师范大学经亨颐教育学院,浙江省教育现代化研究与评价中心;莫晓兰,杭州师范大学经亨颐教育学院(杭州 311121)。

【原文出处】《现代教育论丛》(广州),2022.3.81~91

【基金项目】国家社会科学基金教育一般课题“农村留守儿童社会性发展监测研究”(BHA210133)。

自然科学的发展带来了实证主义的兴盛,实证研究被认为是一种可靠的研究方法而受到青睐,量化研究因强调研究过程的标准性、数据的精确性、结论的可靠性契合了知识普遍性、客观性等价值取向,被看作最能体现实证研究的方法。个案研究作为与量化研究相悖的研究方法,因个案的独特性、排他性等特点,其研究结论的客观有效被人质疑与诟病,并把它排斥在实证研究方法之外。为此,本文就教育个案研究做进一步探讨。

一、教育个案研究的内涵、价值及分类

个案研究(case study)也被译为案例研究,国内外大多数研究者采用斯塔克(Stake)、梅里厄姆(Merriam)关于个案的定义,将个案看作一个有边界的系统(a bounded system),个案研究则是“针对有边界的项目、组织、个体、过程或一个社会单位,进行的深入的、整体性的描述与分析”^[1]。但也有研究者认为个案不同于案例,将个案看作一个或几个人,或者以一个群体为一个单位的样本;将案例当作包含一个或多个疑难问题并具有典型性的事件或作为一个真实、完整的故事。在此,不对个案与案例加以区分,个案研究等同于案例研究,并非指“一个”,而是若干个相同性质与类型案例的集合体。目前,学术界对个案研究的定义仍未形成共识。罗伯特·殷(Robert. Yin)认为,案例研究是对现实生活环境正在发生的现象进行深入研究,更

适用于待研究现象所处环境背景之间的界限并不十分明显的情况,采用包括设计的逻辑、资料收集技术以及具体的资料分析等手段开展^[2]。综合起来,关于个案研究的定义主要有两种角度进行:一种从个案研究对象、研究内容、研究方法进行界定^[3],另一种则从个案研究的情境、研究者与参与者主体、对研究深度的追求等方面切入^[4]。

教育个案研究与社会科学中的个案研究并无本质区别。个案研究在教育领域中的运用具有天然的契合性:一方面,教育个案研究遵循实证主义的传统,以解释主义为其背后的教育哲学,使其对案例的研究和描述更为翔实,也更具有穿透力,与教育的人文性、情景性等特性融为一体;另一方面,教育作为人才培养活动,充满了故事性、生动性,是一个人变化成长的动态历程,对这一历程及其背后现象进行研究,与案例研究的优势特长更为贴近,能较好呈现或揭示案例深层肌理。

关于个案研究的价值,理论界有不同观点。赞同者认为,个案研究作为一种研究方法在各学科领域中广泛使用,具有普遍适用性。比如社会学中有以费孝通《江村经济》为代表的经典著作,以江村为个案探索当时受工业发展影响较深的中国农村现状及农民生活问题,通过“类型比较法”,可以从局部推至整体。著名教育家陈鹤琴通过对其长子长达808天的观察记录,总结出儿童心理的特点与规

律。个案研究在心理学、法学、人类学等领域广泛存在,通过个案揭示普遍现象,是一种常见的研究方法。反对者认为,个案研究不能被视为一种科学的研究方法,只能将其看作科学方法的一个步骤,除非以某种方式对大量的案例研究总结出通用模式,否则案例研究对于科学的目的而言实际上是毫无用处的,所得出的结果也被定义为“直觉”“理解”“对事物的一般感觉”等^[5]。更多的人处于中间立场,在承认个案研究适用性的同时指出了个案研究的局限性。斯塔克认为个案是“一个有界限的系统”,所谓“界限”,指的是个案与其他个案及其环境之间的区别;所谓“系统”,指的是个案的组成部分构成一个相对自成一体的单位,这意味着个案研究只在系统内具有解释力。国内研究者认为,不同类型的个案研究具有不同的价值追求与学术旨趣,王富伟将费孝通的“类型比较法”、格尔兹的“深描说”以及布洛维的“扩展个案法”进行比较,认为“三种研究取向在理论层面实现了超越”^[6]。卢晖临等通过对“超越个案的概括”“个案中的概括”“分析性概括”“扩展个案方法”四种个案研究处理方式考察,认为扩展个案研究是个案研究可能的前景^[7]。

理论界对个案研究的分类也不尽相同。按照个案的数目,可将个案研究划分为单案例研究和多案例研究;贝西从研究方法出发,将个案研究分为“理论探求—理论验证”的个案研究、“故事讲述—图画描述”的个案研究、评价性个案研究^[8]。更多的研究者从研究目的出发进行分类:罗伯特·殷认为,“每一种方法都可以服务于三种目的——探索性、描述性、解释性,因而有探索性案例研究、描述性案例研究、解释性案例研究”^[2];斯塔克认为,个案研究旨在捕捉研究对象的复杂性,将个案研究分为内在的个案研究、工具性个案研究、多案例个案研究;梅里厄姆认为,个案研究具有叙述、解释、评估三个研究目的,包括特殊性个案研究、描述性个案研究、启发性个案研究。巴特利特(Bartlett)等人称上述为“传统个案研究方法”,并认为这导致了个案研究的学术性降低,倡导使用“水平的视角”“垂直的视角”“横向迁移的视角”开展个案研究,试图提供“一个涵盖不同研究场域和规模的多场所田野研究模式”。对个案研究的不同分类的背后,是研究者们对何为个案以及个案特点的认识差异。对个案研究定义、特点、价值、分类的差异,

使得人们对个案研究在研究方法体系中的定位持有不同看法。有研究者将个案研究方法作为整个教育研究方法的四大分类之一,较为普遍的做法是将个案研究归为一种质性研究方法。

然而,由于教育研究方法体系分类模糊,理论界对个案研究的认识尚不统一,个案研究方法的定位仍不明晰,对个案研究的学理需要进一步厘清和深化,对个案研究的理论基础、哲学背景有待条分缕析,以有助于明确个案研究的方法论定位,规范个案研究方法的运用,涌现出更多的教育个案研究范例。

二、教育个案研究在方法丛林中的定位

确定教育个案研究的方法论定位,可以从“教育研究范式”说起。“范式”一词最初由库恩(Kuhn)提出,具有两种基本意义:一种是狭义,表示一项特殊的科学成就,通过提出一种研究世界的新方法启发他人;另一种是广义,表示一个科学共同体所共有的东西,是由共同的信念、价值、技术等构成的整体。为此,教育研究范式是指教育学学术共同体对教育研究及其理论所持有共同的信念以及共同的基本理论、观点和研究规范,这一研究范式同样需要教育哲学及其方法论支撑。在此,从方法论层面对教育研究范式进行分析,探讨教育个案研究的性质与地位。一直以来,教育研究范式分类多样,未形成统一标准,“人们对于教育研究方法论分歧之大”,“是教育学科不成熟的表现”^[9]。教育研究范式分类一般包括以下几类:“事实性研究”和“规范性研究”,“量的研究”和“质的研究”,又或者是“经验的、体验的和逻辑的”“思辨的、批判的、实证的和行动的”“实证研究”和“非实证研究”^[10],等等。研究范式分类的多样性恰好反映出教育学科领域的复杂性,而这一复杂特性需要通过不同的研究范式进行解释阐述。教育领域自身就是一个世界,这个世界只有立体化之后才呈现出多面性,观察教育世界需要通过不同维度才具有穿透力,才能真实反映教育世界的繁杂多样。笔者倾向于把教育研究范式分为“实证研究范式”“思辨研究范式”和“行动研究范式”,下面作些具体分析。

(一)“实证研究范式”分析

实证研究范式属于“舶来品”,对其进行分析可追溯到为西方近代科学孕育发展提供重要思想养料的经院哲学。诞生于中世纪教俗之争的经院哲学,分别继承了柏拉图唯理主义的“唯实论”和亚里

士多德经验主义的“唯名论”,二者之间的博弈成为推动近代科学发展的内在动力。唯实论认为只要通过概念之间的演绎、归纳就可以描绘世界图景;唯名论强调将抽象、不可感知的理念和事物还原到具体的、可经验之中。从追溯可以看出,“经验”一词蕴含着科学的命题和自然主义的精神,强调通过具体事物寻求知识的确定性,“经验”意味着具备自然科学的属性,强调了客观性、确定性。特别需要指出的是,在此,“经验”(empirical)一词与国内的“经验”有着本质区别^①,国内的“经验”多是从实践经历中得到的个人认识,强调个人主观意识,等同于思辨研究。因此,为了更好地区分,国人通常将“empirical research”译为“实证研究”。但这又混淆了经验研究和实证研究,导致人们在讨论经验研究时,往往出现“牛头不对马嘴”的情况,此“经验”非彼“经验”。

关于经验研究和实证研究的关系存在两种不同的说法。一种观点将经验研究与实证研究看作并列概念,认为实证研究是自然科学研究取向,强调主客体二者分离,而经验研究是一种更加多元性、开放性和包容性的研究方法,强调主客体统一,应用于社会科学的实证研究是一种“实证取向的经验研究”^[11]。另一种观点认为经验研究是以经验事实为基础的一种教育学立场,包括以量化研究为主要标志的实证研究和以质性研究、比较研究、历史研究为主要标志的诠释性研究,前者依托科学程序注重可证伪性;后者依托哲学思辨,关注意义性^[12]。这一观点将经验研究作为实证研究的上位概念,将量化研究作为实证研究的主要标志。从实证研究的发展来看,20世纪中叶以来,实证研究逐步成为人文社会科学研究的主导范式,社会科学研究倡导证据,是其科学化的表现。但问题在于,不只是量化研究才能得到证实或证伪,逻辑的方法也是揭示事物本质的常用方法,实践也是探索真理、发现真理、检验真理的有效方法。用量化研究概念涵盖实证研究,显然是对实证研究内涵的狭窄化与片面化,也是对何为知识的模糊与疑惑。众所周知,教育学面临尴尬的主要原因在于教育知识的尴尬地位,似乎任何人都可以说出几句“教育名言”^[9]。究其根本,是由于“教育是一门实践,教育学是一门指向实践和为了实践的学术”,倾向于实践性的教育学知识殿堂充斥了大量似是而非、通俗浅显的理论、原理、概念等,于是在众人看来理论的

门槛很低。选择以精确数字为标志的量化研究固然有利于打破这样的“偏见”,但是数字承载不了事物背后全部价值与真相,数字揭示的因果关系同样可以具有不同的解释。随着实证化进程的不断演化,人们对实证研究有了更全面、准确的认识,实证研究不是一种具体的研究方法,而是从最严格控制变量的实验研究、准实验研究到不完全控制变量的大数据分析的方法体系,它包括考古研究、文献研究、调查研究、访谈研究、观察研究、视频分析研究、词频研究、知识图谱分析、统计研究等,是一个不断丰富、不断创新的方法链条^[13]。实证研究不等于量化研究,而是作为一种方法论包括量化研究和质性研究。

(二)“思辨研究范式”分析

古希腊哲学家最初描绘的思辨图景可看作思辨研究范式的雏形。思辨作为一种理性思考的方式,是“思辨的真理”,成为西方近代教育领域重要研究方法之一。而中国历来都有重思辨的传统,人文社会学科研究者们偏好采用思辨研究,思辨研究范式是人文社会科学不可或缺的研究方式。从认识论的角度说,通过思辨研究范式厘清概念的基本形态,得到概念的科学表述,可为规范和指导后续研究奠定正确的认识基础。然而,在中国,对思辨研究范式一直存在较大争议,认为这种个人书斋式的研究不可靠、不可取。人们对思辨研究的批驳并不是对其全盘否定,而是对思辨研究出现的“想当然式”“口号标语式”的研究成果的质疑,是对一些埋头于纸堆而罔顾现实与实践的研究的反对。思辨研究范式在本体论、认识论的独特价值,决定了其不同于实证研究范式对具体、可感知事物的探究,其严密的逻辑演绎与经验的实证互补,为科学研究另辟了一条有效途径。

(三)“行动研究范式”分析

“行动研究”最早在1946年由社会心理学家库尔特·卢因(Kurt Lewin)提出。陈向明认为,“行动研究”与亚里士多德“实践理性”一脉相承,康德将“实践理性”理解为人的行为决策过程,认为“人们如何行动不仅与现存的事实有关,而且与应该怎样行动有关”^[14]。如果说实证研究和思辨研究是从相关学者和研究者的角度出发,解释教育领域的技术性和价值性问题,那么行动研究作为一种解决问题的方法,就是针对教育指向实践这一特性,通过有意识地制定计划、行动、观察、反思这一螺旋循环

的过程,运用科学方法开展行动研究方案,在研究过程中不断反思、改进教育实践,达到解决实际问题的目的。莱文(Levin)认为,行动研究对科学话语的贡献在于关注与现实问题及联合意义的建构、解决方案的可行性等方面,是将囿于已有经验的“行动”和困在象牙塔的“研究”紧密相连^[15]。这种行动与研究的密切相关,即心理学家卢因提出的“没有无行动的研究,也没有无研究的行动”。在国内,有的学者把行动研究当作一种范式,与实证研究范式并列;也有的学者把行动研究视为一种方法,置于实证研究或质性研究之下。为了提升行动研究的地位,考虑到教育研究的实践性、情景性,笔者倾向于把行动研究作为一种研究范式看待。

教育研究范式分为“实证研究范式”“思辨研究范式”“行动研究范式”,分别从“技术规范”“价值规范”“反思规范”三方面理解教育研究形态。实证研究范式包括量化研究和质性研究两种“类方法”,思辨研究范式强调通过归纳、演绎推理展开概念推理与理论构建,行动研究范式则以院校研究、现场研究围绕实际问题实施方案。个案研究强调在现实情境中开展,与多种研究方法相结合,以达到对个案整体性认识、获得解释性理解,这也是质性研究方法所具有的特征。个案研究具有的诠释学倾向和现象学密切相关,即“继承了现象学的传统”,它与思辨研究的最大区别在于:思辨研究作为一种理性思考的方式,主要通过概念思辨形成严密的逻辑体系,而个案研究是通过案例细节、背景等的深入描述探究,以达到对个案本身尽可能充分的理解。教育个案研究在方法论层面定位于实证研究,

是一种综合的研究方法。个案的本质寓于事实之中,对事实的描述和分析是把握本质的过程,在具体研究过程中可以采取不同的方法进行。

研究范式作为最抽象概括的方法论,构成教育研究的第一层级;第二层级为“类方法”或“方法群”,是一种类型方法的集合体,如量化研究和质性研究;位于第二层级类方法之下的具体研究方法为第三层级,如访谈法、调查法、观察法等具体方法;如何运用某种研究方法,即研究方法的操作工具位于第四层级(如图1)。从范式到类方法再到具体方法、具体操作工具,建构出教育研究方法的四级分类体系。需要指出的是,这一划分也只是粗线条、概括性划分,旨在区分不同层面方法的概念范畴,明晰教育研究方法的不同类型。在具体研究方法中,有的属于单一的方法,有的又包含了多种方法综合运用。个案研究就是一种综合研究,田野研究、叙事研究也是混合了多种研究方法的综合研究。

三、教育个案研究的学理性阐释

把个案研究方法置于教育场域,个案研究受到教育学科及教育研究的影响和制约。笔者认为,个案研究与教育学科属性存在较强的内在关联性与契合性,为此,可以从教育研究及教育知识的特性等角度探讨教育个案研究的合理性。同时,个案研究作为一种研究方法,也存在着局限性。

(一) 个案研究的“研究性”

“学术研究之所以是研究,在于要进行新的探索,以论证辩理的方式提出新的合理性观点,对问题做出理性回答或解释,形成新知识、新观念和新思想。”^[16]教育个案研究的诠释主义倾向使其具有

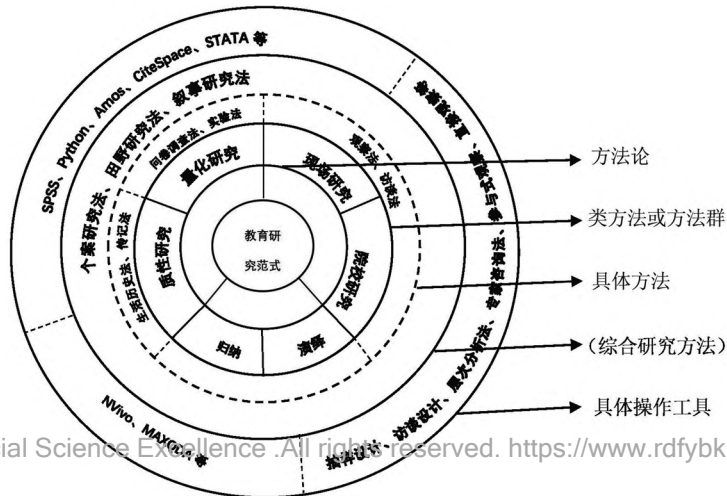


图1 教育研究方法分类及其关系

诠释学的特点,对某一文本的诠释确定了被诠释者的独特性,但也存在同一主体对同一文本产生无限意义、不同主体对同一文本产生不同意义、时空变化又有新的阐释意义等情况,因此,某种角度上文本诠释的结果是无限的。但无限的结果在有界限的“系统”中不能无限有效,尤其是教育个案研究在教育场中应基于教育实践及教育语境展开,对教育个案研究的诠释仅是提供了更多的可能,并不代表随意诠释甚至故意歪曲。任何诠释都是与个案的对话,真实的显示个案自身,而不是以研究者的意图为标准。在教育场域中,教育个案研究绝不是研究者的主观自诩,而是在交流与碰撞后达到教育场域、文本、阐释者、读者的“视域融合”,甚至进一步融入现象学所谓的“倾听哲学”,超越“视域融合”达至“听域交融”。在这一过程中,研究者对个案展开探索,在“碰撞”“融合”中提供“新知识、新观念和新思想”。

(二) 教育研究的“科学性”

尽管量化研究被认为是一种可靠的研究方法而受到青睐,但“推崇数据和证据的量化热潮,有时容易陷入追逐方法效用的工具主义倾向”^[12]。换言之,量化研究是认识教育以及提高教育研究科学性的途径之一,但教育研究除了追求“科学—实证取向”外,还有“伦理—规范取向”“现象—解释取向”“解放—批判取向”,这些取向彼此交错共同构成教育场域的复杂性和特殊性。因此,教育场域中一种可信且可证关系的确立,“一方面受制于数据所反映的事实规律和时间规则,另一方面则关涉研究涉及的逻辑规则、研究者与研究对象关系的伦理规则以及研究者用以理解和分析经验数据的意义及其所属实践情境的判断规则或观念合理性”^[12]。教育个案研究在关涉“研究者与研究对象的伦理规则”时体现其价值性,教育个案研究具有的整体性、独特性、价值性特征是进行事实与价值整合,以拓宽研究范围的有效方法。影响教育研究取向多样性的影响因素之一是科学分类的多样性,哈贝马斯在《知识与兴趣》里将科学分成“经验—分析科学”“历史—诠释科学”和“批判科学”,三者相互作用共同确保科学的发展趋势。比如,在20世纪60年代前后,西方通过量化研究,普遍认为个体特征和社会经济背景是影响学生成绩的最重要因素,而学校被认为与成绩的关系不大,到了21世纪初,同样研究结果却表明学校对学生的学习成绩存在显著影响^[17]。这是因为研究者在不同的文化观背景下,

对现实学校的关注越来越大,在大量样本和数据背后进一步揭示了,学校教师相较于其他因素往往会产生更大作用,尤其是发展中国家的中小学,这一影响范围在20%—40%之间^[18]。由此可见,以多种研究取向、不同文化视角下可以形成不同结论,这也是确保教育科学化发展的必然途径。

(三) 教育知识的“多样性”

知识作为教育精神的重要载体,决定了其形态绝非是单一的、有限的。不同的教育研究范式给教育带来多样化知识类型。有研究者认为,不同教育类型之间的根本区别是“它们在不同基础上构建教育知识”,将教育研究范式分为“经验的”“体验的”和“逻辑的”三种^[19]。“经验的”教育研究范式带来知识的客观性、普遍性,要求研究对象不因研究者的主观意识而有所改变,即经验具有绝对的外部来源,此类教育知识主要通过量化研究得来,但不是唯一方式,通过个案研究等质性研究方法搜集、整理、提炼的资料和结论也是这类知识生产途径之一。“体验的”教育研究范式带来实践性、体验性和情境性的教育知识,要求研究者将研究对象的特征、社会关系、文化背景等纳入其中,将“三角互证”作为提高这类教育知识可信度的有效途径。“逻辑的”教育研究范式带来具有伦理性和价值性的教育知识,通过精妙论证在伦理规范和价值判断中发挥作用,尽管这类知识在确定性上稍显劣势,但教育知识本身的特殊性使得人们不能采用自然科学的标准。人们追求教育研究的客观、有效及教育知识的普遍、确定,是为教育学理论大厦不断拓宽有效边界,而不是以此窄化、限制教育研究方法,不同研究范式为教育带来的知识各有侧重,丰富了教育知识殿堂。反过来,不同的知识也对教育研究产生影响,常见的四种研究知识类型为“描述”“预测”“改进”“解释”,在教育领域中承载着不同的功能价值。“描述”作为最普遍的知识类型,用以表达事物本质属性;“预测”是依据已有信息预测下一步发展,可以提前谋划;“改进”涉及“介入因素的有效性”,并采取相应措施;“解释”是对事物背后的现象及其成因进行探究,某种程度上包含了前面三种知识。为此,必须认识到教育领域的特殊性和复杂性使教育知识具有多样性质,与其固守知识的确定性与普遍性,不如承认情境性、价值性和伦理性均是教育知识的应有之义,承认不断变化的情境、不同的价值和不同的观点视角都对知识产生着不同程度的影响。

(四)教育研究的“实践性”

教育个案研究在教育自然情景中进行,带有明显的实践性。随着研究的进行不断反思并改善,应从更深远的角度去思考这些现象的本质是什么、如何与被研究者联系在一起以及如何联系。教育个案研究是对教育现象的深化,对教育个案研究的不同争议反映出人们对世界的不同预设,进而导致方法论上的差异。预设“真实世界”的人主张用数字和力学来理解和建构现实世界,或是试图将所有的事物最终都归结在一个模型之中。事实上,这也是许多自然科学研究者一直努力的事。自然科学总是期待从统计结果中得到“超然”知识以大范围推广,只是当这种以强有力的数据来捍卫“量化研究”不可撼动的地位、将数字作为最科学有效的计算符号时,反而迷失了数据背后的真实意义。对世界多元的预设更关注“人们有意义地、主动地和互动地参与社会世界”,强调以“诠释、语境、叙事、移情”的语言赋予意义,个案研究具有的“解释、描述、列示、探索”四种用途,可与任何研究方法结合以解释研究问题,包括将教育个案研究“与大量数据相结合的创新方式”^[20]。没有一种方法必然是理想的,选择不可避免的涉及损失和收益,但这也为方法之间的共享提供了更为可靠的逻辑基础,为选择不同的方法增加了可能性。

当然,教育个案研究也有其局限性。首先,教育具有复杂性、差异性、多样性等特征,人们难以对教育个案的指向及解释达成共识,对个案而言很难穷尽涉及的所有要素、层次类型,将个案研究结论外推覆盖全部类别、事件必须谨慎处理,教育个案的外推结论的可靠性受到种种因素影响。其次,每一种科学研究方法都有不同程度的局限性,将仅用个案研究方法得到的结果视为全面准确的客观描述与内涵揭示,是对个案研究主观性、情境性的忽视,容易陷入研究方法万能论的工具陷阱。

四、教育个案研究方法的运用

个案研究作为需要大量使用叙述、观察、访谈等手段的一种综合研究方法,如何与其他研究方法区分呢?例如,个案研究通常包含大量的叙事内容,为何它是个案研究而不称为叙事研究?对院校开展的研究为何既可称为院校研究又可称为个案研究?为何根据某个现象而收集大量数据进行分析也是个案研究?个案研究与各种方法的关系,是需要加以审视的问题。

(一)走上前台的个案研究:不止于“个案”

个案研究作为一种综合研究方法,与观察法、访谈法、实验法等方法相互交叉与重叠的,只是个案研究是从个案的角度加以概括,彰显出个案的意义与价值,凸现个案的性质与原貌,从而让个案置于中心地位。这时,案例走上了前台,成为现象与理论的一个载体与参照,研究方法反而退居其后,隐在个案之中,被个案所覆盖,并用个案研究作为称谓。案例最重要的用途是可以解释现实生活中各种因素之间的相互关系,这种关系非常复杂,以至于用实验法或调查法都无法很好解释,通过案例描述现实情境,揭示因果联系复杂多变的背后因素,对其进行深度探索。在此,个案研究成为一种相对独立的研究方法,使研究具有某种平民性与人文性、通俗性,从而使理论更有立体感、包容度与穿透力。

在个案研究法中,个案只是一个载体与对象,可以用多学科交叉的方法对个案加以研究。个案所涵盖的维度与层面是多种多样的,可以从不同的学科与视角加以研究,也可以从教育学的不同角度与方法进行分析。但教育个案研究作为一种相对独立的研究方法,其共性就是采取自下而上的研究者个人视角,形成对案例整体性的理解和阐释。有人诟病教育个案研究的“碎片化”“典型性”问题,其实是个伪问题。任何研究都无法穷极所有的事物,任何类型的研究都是特定研究对象的产物,任何研究也都隐含着研究者个体对研究问题的主观倾向。教育学作为人文学科,其研究对象与结论都会带有某种情境性与主观性。“天下乌鸦一般黑”是对乌鸦是黑色的这一研究结论的说明,但后来研究表明世上存在着白色乌鸦,说明原先的结论被证伪。所以,个案并非以追求普遍结论为要旨,而只是试图提供某种阐释与说明。一些对个案研究的非议其实是对个案研究缺乏深度理解与内涵把握所导致,是自然科学研究方法的简单移植套用而产生的偏见。一个好的个案研究,在于对个案的深度挖掘,进而呈现较为完整的场景,揭示背后的深层原因,提供人们丰富的联想与启示。个案研究在方法与形式上越是“四不像”,越可能会产生高质量的研究成果。笔者在1996年阅读到《王小刚为什么不上学了——一位辍学生的个案调查》时深为震惊,为此开启了教育研究的另一番天地。个案研究与通常所说的举例存着本质区别:前者是以教育哲学为依托、以研究范式为遵循、以研究方法为规范

而形成的体系,后者只是用来说明某一原理或揭示某一现象的一个具体片段。

(二) 个案研究功能:“关键个案”的解释力

从功能来看,个案具有“缩影”“类型”“典型”或是“窗口”等不同功能假设与方法立场。个案研究之所以成立,有的人认为,个案是某一现象的“缩影”,秉持解释整体的立场,将个案作为整体的“缩影”蕴含了整体的所有信息。然而,作为在复杂、多样的教育场域,将个案视为社会全景“缩影”在理论与实际中都难以让人信服,个案无法囊括整体所有的属性,因此,个案更宜视作某一类型的“典型”。事物纷繁多样,但终究可以分门别类,按照属性、功能、结构等差别进行分层分类,并把某一类型的“典型”特征通过个案加以具象与说明。“典型”功能假说包含两层含义,一方面,通过在某一类型中抓取核心要义,使个案具备相对较多的基本属性以获得更多解释力;另一方面,“典型”突出个案的性质及局限,使人们在近乎端点的状态中观察、反思,以求得新认识。当然,个案也可以作为观察整体的一个“窗口”,通过个案这一特定视角来了解事物全貌。

对研究方法功能影响最大的莫过于个案研究对象。一般来说,对个案的选择以“关键个案”为参考。帕顿(Patton)将关键个案定义为“那些能够引人注目地提出一个观点,或者处于某种原因,在事物的计划中特别重要的案例”,在他的意义上,关键个案对问题有重要意义,可以对关键个案的主张来提供证伪或进行归纳,经由关键个案提供证伪或归纳的个案研究无涉外推^[1]。同时,通过关键个案归纳出具有此类现象共同属性的结论,对同类事物是有解释力的,读者可根据实际情况对研究结果选择性的认同,达到“视域融合”或“听域融合”,正如陈向明教授在《王小刚为什么不上学了——一位辍学生的个案调查》一文中谈到研究结果的推广性时说的“启迪与共鸣”。然而,马丁·特罗的“高等教育发展三阶段理论”是对美国高等教育发展案例归纳的结果,但在中国并非适用,不具推广性。因此,单从个案及其功能着手是远不能够的,必须明确教育个案研究的范式。“所有的危机都始于‘范式的模糊’”^[21]。

(三) 几种研究方法辨析:解释范式的角度

正如前文所述,个案研究与叙事研究、行动研究之间,甚至是个案研究背后方法之间都存在着模糊的灰色地带,这些灰色地带导致人们对个案研究的独特性与闪光点认识不足,从而导致案例研究的

走形与异化。雅培(Abbott)和科尔内利森(Cornelissen)对解释范式的分类为此提供了帮助。

雅培从语言学角度对解释范式进行类比,认为一个解释范式就是一种思考问题的方式^[22]。科尔内利森认为这些解释范式间的区别巧妙地将不同形式的解释以不同的理论构建方式区分开来^[23],包括语义(semantic)、语法(syntactic)、语用(pragmatic)三种解释。其中,语义解释是针对一个现象提供丰富且细节化的描写,语法解释强调的是解释性描述中的逻辑形式以及这个解释各部分组合的方式,语用解释则是聚焦于完全务实地提出针对干预或行动的目标性解释。三种解释均存在两种变形,一种是具体的,另一种是较为抽象的,由此形成了六种解释范式:语义—具体解释范式、语义—抽象解释范式、语法—具体解释范式、语法—抽象解释范式、语用—具体解释范式、语用—抽象解释范式。借此理论可以用来澄清三对范畴。一是个案研究与叙事研究。叙事研究是让故事本身来说道理,案例研究不仅要有故事(案例),还要对故事蕴含的道理加以分析和讨论。所以个案研究可以用叙事研究的方法进行,但不局限于叙事研究,它从具体的案例出发,从个别到一般,从具体到抽象,围绕案例的所有相关因素与细节进行阐述与分析。从解释范式来看,叙事研究为语义—具体解释范式,个案研究为语义—抽象解释范式。以格尔兹(Geertz)对印度尼西亚巴厘岛斗鸡的描述为例,叙事研究作为语义—具体解释范式可以再现斗鸡本身,而在观察到的相同“数据”中,个案研究还需呈现一系列复杂的身份认同和社会形态,这支配着村民的亲属关系与村庄生活,其理论建构方式进一步引起了社会层面的共鸣,这就进入到语义—抽象范式。二是个案研究与院校研究。院校研究主要针对特定院校的具体问题,以量化研究为主,以院校发展实践需求为导向开展的研究^[24]。本文认为除上述特征外,院校研究还应以内部人员为主,目的是为了帮助学校更好地理解自身的运行情况,以支持院校规划、政策制定和决策,根本目的是为高校人才培养提供决策支持与管理咨询^[25]。院校研究围绕实际问题开展研究,以实践性、应用性为主要特征,追求研究结果的“应用性”“行动性”“改进性”,属于行动研究范畴,与个案研究从属于不同的范式。用解释范式来说,院校研究的描述文本属于关注干预或行动的语用解释。三是个案研究中的

数据分析与文字叙述。针对某一现象收集大量数据的研究也是一种个案研究,例如根据某一现象对几十名教师进行访谈,将内容整理为文字后做进一步分析。该例的研究对象——某一现象——可视为一类个案,以丰富的数据代替细节的叙述性解释,将访谈文本作为语法描述事件提供一个程式化、功能性的解释,从解释形式来看属于语法解释。

五、教育个案研究的文本规范

为什么人们对个案研究抱有怀疑态度,一方面固然与方法论有关,另一方面与不规范的个案研究相关。对个案的理解很大程度上影响了人们对教育个案研究方法的态度,其中较为有代表性的观点认为个案是“研究者根据研究目的选取出来的作为直接研究对象的个别案例”,无法成为真正合格的“某一现象”缩影,“说到底只是研究者用来窥视其自身与个案都安放于其中的那个世界的一个窗口”^[26]。这种将个案理解为被直接研究的个别案例,却将个案研究方法放在宏大叙事层面上加以批驳,是对个案研究的一种误解。教育领域具有复杂性与特殊性决定了不能简单用数字符码进行表示,在教育领域中,个案有时就是一个整体,个案是有生命的且是具有推广性的,我们需要提供教育个案来认识、解决、推动教育领域中存在的现实问题。个案研究既是学习个案的过程,也是人们学习的产物^[27]。

(一) 两种文本理论框架

尽管理论界将个案研究确定为一种独立的研究方法,并强调个案研究具有的灵活性和开放性等优势,但这种灵活性和开放性的特点反而让新手感到不适。因此,需要构建一个良好的理论框架指导个案研究以提高其一致性、严谨性,增加公众对个案研究的信任度。个案研究存在两种流行的理论指导框架,一种由斯塔克、梅里厄姆基于社会建构主义范式形成,具有浓厚的解释主义倾向;另一种由殷、艾森哈特(Eisenhardt)从后实证主义的观点出发提出的结构化个案研究,这两个流派的研究成果促进了个案研究的普及,也促进了个案研究理论框架的发展^[28]。目前,这两种理论框架在国外个案研究中均有使用。吉拉德(Gillard)等人使用殷的理论框架对艾滋病青少年营地开展个案研究,研究结果提供了详细的背景描写,并通过不断将案例与研究问题进行比较而得到发现,案例成为了分析的单位。该研究不打算对卫生政策产生影响,但是可以为之后的青少年艾滋病患者夏令营提供信息^[29]。

也有研究者明确表示斯塔克的标准更好,提出个案研究的使用步骤,即界定个案、选择个案、收集和分析数据、解释数据、报告研究结果^[30]。国内对个案研究质量框架的相关研究较少,许悦婷等人通过对比分析近20年(1998-2018)个案研究在外语教育研究领域的使用情况,基于斯塔克、殷、帕顿等人理论上提出了个案研究方法的评价框架;也有研究者直接对教育个案研究的使用程序的规范性进行了探讨,提出进行教育个案研究可以分为确定研究设计、收集和分析资料、撰写个案研究报告三个基本程序。

(二) 作为规范化的综合研究

斯塔克的理论框架可以作为个案研究的规范要求,该框架共包括“个案是否有充分的定义?”“作者的断言是否正确?存在过度解释或者低估吗?”“是否提供了充分的原始数据?”等在内的20条标准。国外研究者在斯塔克列出的标准基础上,整合了梅里厄姆和克雷斯韦尔(Creswell)的研究成果,进一步完善了个案研究理论框架^[28]。以陈向明教授的《王小刚为什么不上学了——一位辍学生的个案调查》作为分析对象发现,在研究方法上采用目的性抽样和开放式访谈;在研究报告撰写上,使用了现实的故事、坦诚的故事、印象的故事、批判的故事、规范的故事这种叙事体成文形式,较多篇幅用于描述和分析事实细节;在研究目的上,作者希望与王小刚有着类型情形的人可以通过此研究获得一些启发。教育个案研究一方面确认和描述现象,以便人们了解事物和发现、解决问题,并将个案推广到现实生活中,解决普遍性的问题;另一方面启发人们的认识,对研究对象寻求新的解释、观点和意义等,促进理论的发展^[31]。

格尔兹曾讲述过一个英国绅士在印度殖民地的故事^[32]:

当这个英国绅士听说这个世界是停在四头大象背上,而这些大象却站在一只大海龟的背上时,他问到那只海龟站在哪里?回答是站在另一只海龟上面,那另一只海龟站在什么上面呢?“啊哈,先生,从那之后一直往下都是海龟。”

格尔兹认为,人们对文化的理解在人与人之间的社会互动中进行,换句话说,文化的意义由生活于其中的人来赋予,不一定非要将其还原成某种结构,因而没有纯粹客观的文化分析。马克斯威尔进一步强调,不一定非要找到最下面那只海龟,只需要找到一只使你可以安全站立其上的海龟。作为科学研究方法之一,教育个案研究要善于找出关键

个案,丰富个案的理论解释力与穿透力,走出自诩的怪圈,遵循教育个案研究的范式,找到一只可以使教育个案研究安全站立其上的海龟,做出经得起实践检验的研究成果,在教育领域中或可形成一个自身独特的世界。

注释:

①由于国内外对“经验”一词理解的差异,本文中的“经验研究”统一指代“empirical research”,蕴含具有科学的命脉和自然主义的精神,国内通常译为“实证研究”。

参考文献:

[1] BARTLETT L, VAVRUS F. Comparative case studies: An innovative approach[J]. Nordic Journal of Comparative & International Education, 2017, 1(1): 5-17.

[2] 罗伯特·K. 殷. 案例研究: 设计与方法: 第4版[M]. 周海涛, 李永贤, 李虔, 译. 重庆: 重庆大学出版社, 2010: 12-22.

[3] 和学新, 徐文彬. 教育研究方法[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2018: 171.

[4] 梅雷迪斯·D. 高尔. 教育研究方法导论: 第6版[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2009: 449.

[5] LUNDBERG G A. Case work and the statistical method[J]. Social Forces, 1926(1): 61-65.

[6] 王富伟. 个案研究的意义和限度——基于知识的增长[J]. 社会学研究, 2012, 27(5): 161-183.

[7] 卢晖临, 李雪. 如何走出个案——从个案研究到扩展个案研究[J]. 中国社会科学, 2007(1): 118-130.

[8] 潘慧玲. 教育研究的取径: 概念与应用[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2005: 119.

[9] 马凤岐. 教育学的论证问题[J]. 教育研究, 2016, 37(3): 19-27.

[10] LOPEZ-FERNANDEZ O, MOLINA-AZORIN J F. The use of mixed methods research in the field of behavioural sciences[J]. Quality & Quantity, 2011, 45(6): 1459-1472.

[11] 阎光才. 关于教育中的实证与经验研究[J]. 中国高教研究, 2016(1): 74-76.

[12] 孙嘉蔚. 教育研究中的“实证”与“经验”之辨——基于方法论的反思[J]. 苏州大学学报(教育科学版), 2020, 8(4): 53-62.

[13] 袁振国. 实证研究是教育学走向科学的必要途径[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2017, 35(3): 4-17.

[14] 陈向明. 什么是“行动研究”[J]. 教育研究与实验, 1999(2): 60-67.

[15] MORTEN L. Ph. D. Programs in action research: Can they be housed in universities? [J]. Concepts and Transformation, 2003, 8(3): 219-238.

[16] 金生鈇. 教育研究的逻辑[M]. 北京: 教育科学出版社, 2015: 3.

[17] REYNOLDS D, SAMMONS P, DE FRAINE B, et al. Educational effectiveness research(EER): A state-of-the-art review[J]. School Effectiveness and School Improvement, 2014, 25(2): 197-230.

[18] KO J, SAMMONS P, BAKKUM L. Effective teaching: A review of research and evidence[M]. Ireland: Education Development Trust, 2013.

[19] 马凤岐, 谢爱磊. 教育知识的基础与教育研究范式分类[J]. 教育研究, 2020, 41(5): 135-148.

[20] ALPI K M, EVANS J J. Distinguishing case study as a research method from case reports as a publication type[J]. Journal of the Medical Library Association, 2019, 107(1): 1-5.

[21] KUHN T S. The structure of scientific revolutions[J]. Physics Today, 1962, 16(4): 69.

[22] ABBOTT A D. Methods of discovery: Heuristics for the social sciences[M]. New York: W. W. Norton & Company, 2004: 27.

[23] CORNELISSEN J P. Preserving theoretical divergence in management research: Why the explanatory potential of qualitative research should be harnessed rather than suppressed[J]. Journal of Management Studies, 2017, 54(3): 368-383.

[24] 刘亚敏, 王声平. 我国院校研究述评与展望[J]. 黑龙江高教研究, 2018, 36(7): 38-42.

[25] 祝欣莹. 做实院校研究, 助力高等教育评价改革——“院校研究与教育评价”学术研讨会暨中国高等教育学会院校研究分会 2021 年学术年会综述[J]. 高等教育研究, 2021, 42(8): 107-109.

[26] 吴康宁. 个案究竟是什么——兼谈个案研究不能承受之重[J]. 教育研究, 2020, 41(11): 4-10.

[27] STAKE R E. The art of case study research[M]. London: Sage Publications, 1995.

[28] HYETT N, KENNY A, DICKSON-SWIFT V. Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports[J]. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 2014, 9(1): 23606.

[29] GILLARD A, WITT P A, WATTS C E. Outcomes and processes at a camp for youth with HIV/AIDS[J]. Qualitative Health Research, 2011, 21(11): 1508-1526.

[30] CROWE S, CRESSWELL K, ROBERTSON A, et al. The case study approach[J]. BMC Medical Research Methodology, 2011, 11(1): 100.

[31] GHESQUIERE P, MAES B, VANDENBERGHE R. The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education[J]. International Journal of Disability, Development and Education, 2004, 51(2): 171-184.

[32] GEERTZ C. The interpretation of culture[J]. Journal for the Scientific Study of Religion, 1973, 13(2): 1389-1394.

【特殊教育】

构建优质均等的基本公共特殊教育服务体系

陈如平 安雪慧 张 琨

【摘要】当前,我国已建成以普通学校随班就读为主体,以特殊教育学校为骨干,以送教上门和远程教育为补充,统筹推进,普特融合的特殊教育体系,基本公共特殊教育服务体系日趋完善。从未来建设高质量教育体系和办好人民满意教育的角度看,特殊教育还存在一些地区和群体普及基础薄弱、教育教学质量有待提高、支撑保障能力有待完善等问题。“十四五”及更长时期内,要构建优质均等的基本公共特殊教育服务体系,建议拓展国家基本公共特殊教育服务范围 and 标准,优化区域特殊教育服务供给质量,完善特殊教育督导评价和特殊儿童评估鉴定制度,加强特殊教育教师培养培训,完善特殊教育经费保障机制,多部门协同推进特殊儿童健康发展。

【关键词】特殊教育;公共服务;残疾儿童;普教融合

【作者简介】陈如平,博士,中国教育科学研究院研究员,研究方向:教育政策、基础教育、教育领导与管理,E-mail:rupingchen@126.com;安雪慧,通讯作者,博士,中国教育科学研究院研究员,研究方向:教育政策、区域教育、教师管理,E-mail:anxh@moe.edu.cn;张琨,中国教育科学研究院(北京 100088)。

【原文出处】《中国特殊教育》(京),2022.5.3~10

随着我国社会经济发展水平的逐步提升,享有基本公共服务是人民群众的权利,提供基本公共服务是政府的重要职责。公共教育服务是政府公共服务的重要组成部分,是办好人民满意教育的重要评判内容,关系全面建设社会主义现代化国家全局。党的十九大报告明确提出,要“优先发展教育事业”,“推动城乡义务教育一体化发展,高度重视农村义务教育,办好学前教育、特殊教育和网络教育,普及高中阶段教育,努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育”^[1]。2021年习近平总书记在看望参加政协会议的医药卫生界教育界委员时强调,要“坚持教育公益性原则,着力构建优质均衡的基本公共教育服务体系”^[2]。近日,全国县域义务教育均衡发展水平全部通过国家督导评估认定^[3]。这是继我国全面实现“两基”后,基础教育改革中的又一重要里程碑,标志着我国基础教育进入优质发展阶段。国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标明确提出我国已转向高质量发展阶段,教育进入高质量发展的新阶段。未来,各级政府如何主动适应国家高质量发展要求,优化基本公共教育服务体系,在发展规划、财

政投入、资源配置上优先保障,进一步加大对薄弱环节和弱势群体的支持力度,仍是努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育的重要内容。特殊教育作为教育事业的重要组成部分,为残疾儿童及青少年提供适宜的教育,是国家建设高质量教育体系不可或缺的内容。近年来,国家连续组织实施了两期“特殊教育提升计划”,特殊教育的普及水平、保障条件和教育质量得到显著提升。从未来建设高质量教育体系和办好人民满意教育的角度看,特殊教育还存在一些地区和群体普及基础比较薄弱、教育教学质量有待提高、支撑保障能力有待完善等问题。2021年12月,国务院办公厅转发教育部等部门《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》^[4](以下简称《特教提升计划》),即特殊教育第三期行动计划,重点解决特殊教育发展的不平衡不充分问题,为构建优质均等的基本公共特殊教育服务体系提供了更加完善的政策保障。

一、普特融合的特殊教育服务体系逐步建成

目前,我国已建成以普通学校随班就读为主体,以特殊教育学校为骨干,以送教上门和远程教育为补充,统筹推进,普特融合的特殊教育体系。

残疾儿童及青少年义务教育普及水平显著提高,非义务教育发展水平稳步拓展提升。相对于普通教育,特殊教育的内容、形式不同,服务的边界、方式随教育普及程度的提高也在不断调整变化,逐步建成了相对完善的基本公共特殊教育服务体系。

(一)基本公共特殊教育服务制度框架逐步建成

为残疾儿童及青少年提供适宜的教育,是国家基本公共教育服务体系建设的重要内容。国家各个阶段的基本公共服务规划均对残疾儿童及青少年的教育做了明确要求,从服务内容、群体和标准等方面做出了具体规定,特殊教育的制度保障体系逐步完善。

2012年,国务院发布《国家基本公共服务体系“十二五”规划》,明确提出:“国家建立基本公共教育制度,保障所有适龄儿童、少年享有平等受教育的权利,提高国民基本文化素质。”该文件对残疾人基本公共服务内容和范围做了具体要求,主要包括义务教育阶段特殊教育和教育资助。在义务教育阶段特殊教育方面,提出“为适龄残疾儿童、少年免费提供义务教育”,“大中城市不能到校上学的残疾儿童、少年接受送教上门服务”。对义务教育阶段特殊教育的提供方式做了拓展,增加了送教上门服务。在资助方面,在国家义务教育“两免一补”基础上,针对残疾学生特殊需要,进一步完善助学内容、提高标准,提出:“完善残疾学生助学政策,保障残疾学生和残疾人家庭子女免费接受义务教育,逐步实行残疾学生高中阶段免费教育”;“为家庭经济困难儿童、孤儿和残疾儿童接受学前教育提供资助”;对于家庭经济困难的残疾儿童、青少年,“义务教育、学前教育和高中阶段教育寄宿生享受生活费用 and 特殊学习用品、教育训练补助;高中阶段教育学费、杂费、课本费免费”。具体资助方式和标准由地方确定。从责任主体看,资助支出由中央和地方财政共同负担^[5]。2014年,《特殊教育提升计划(2014-2016年)》明确提出,要加大特殊教育经费投入力度,切实保障特殊教育学校正常运转,义务教育阶段特殊教育学校生均预算内公用经费标准要在三年内达到每年6000元,随班就读、特教班和送教上门的义务教育阶段生均公用经费按该标准执行,有条件的地区可进一步提高。目前,各地义务教育阶段特殊教育学校生均预算内公用经费均按每生每年6000元标准执行。

“十三五”时期,国家在“十二五”基础上提出,要为家庭经济困难的残疾儿童、青少年提供包括义务教育和高中阶段教育在内的12年免费教育^[7]。虽然范围是家庭经济困难(含建档立卡和非建档立卡户)群体,但基本公共教育服务的内容向上延伸到高中阶段教育,实现了家庭经济困难残疾儿童从小学到高中阶段的12年免费教育。此外,从资助群体和学段看,增加了残疾儿童普惠性学前教育资助;从补助内容看,在特殊学习用品、教育训练费基础上,增加了交通费;从责任主体看,资助支出由地方人民政府负责、中央财政适当补助。

2021年3月,国家发展改革委联合20个部门印发《国家基本公共服务标准(2021年版)》^[8](以下简称《国家标准2021》),延续了“十三五”时期针对残疾儿童及青少年的基本公共教育服务内容、残疾儿童普惠性学前教育资助和相关补助。具体资助、补助标准由各地人民政府确定,支出责任由地方人民政府负责,中央财政适当补助。

(二)特殊教育体系日趋完善

(1)融合教育成为特殊教育主体形式,残疾儿童与普通儿童共同成长

2017年,修订后的《残疾人教育条例》首次明确提出“积极推进融合教育”^[9]。近年来,各级政府不断完善随班就读制度保障体系,加强普通学校特殊教育资源教室建设,配备专兼职教师,在普通学校就读的残疾学生规模不断扩大,残疾学生在普通学校就读的比例超过50%。2020年,小学特殊教育在校生总数为60.4万人,其中随班就读和附设特教班在校生为30.4万人,占50.3%,农村和城市随班就读和附设特教班的小学在校生所占比例分别为56.8%和36.0%;初中阶段特殊教育在校生总数为26.0万人,其中随班就读和附设特教班在校生为13.5万人,占52.0%,农村和城市随班就读和附设特教班的初中在校生所占比例分别为59.5%和36.4%^[10]。

(2)特殊教育学校专业化水平提升,教育服务能力提高

2020年,全国特殊教育学校为2244所,其中盲人学校26所、聋人学校389所、培智学校568所、其他特殊教育学校1261所^[11]。从下页表1中接受特殊教育的在校生人数上看,特殊教育学校和普通小学、初中提供的随班就读服务为视力、听力、言语、肢体、智力、精神残疾和多重残疾儿童青

少年提供相应学段的教育,教育服务能力增强,尽可能让残疾儿童及青少年选择并接受适宜他们需要的教育。2021年,全国共有残疾人中等职业学校(班)161个,在校生17934人,毕业生4396人,毕业生中1005人获得职业资格证书^[12]。残疾青少年接受职业教育后,未来在社会的就业能力得到提升。

(3)“送教上门”作为特殊教育补充形式,为重残儿童提供均等的教育服务

“送教上门”是由县级教育行政部门统筹安排、由特殊教育学校和普通中小学校通过提供送教上门或远程教育方式,对不能到校就读的适龄重度残疾儿童、青少年实施义务教育,并将其纳入学籍管理。教育部等多部门印发的《特殊教育提升计划(2014-2016年)》明确要求:“县(市、区)教育行政部门要统筹安排特殊教育学校和普通学校教育资源,为确实不能到校就读的重度残疾儿童少年提供

送教上门或远程教育等服务,并将其纳入学籍管理”^[13]。2017年修订的《残疾人教育条例》规定:“派出教师和相关专业服务人员支持随班就读,为接受送教上门和远程教育的残疾儿童、少年提供辅导和支持”^[14]。《第二期特殊教育提升计划(2017-2020年)》继续对送教服务做出更进一步要求,对不能到校就读、需要专人护理的适龄残疾儿童少年,采取送教进社区、进儿童福利机构、进家庭的方式实施送教上门制度^[15]。近年来,“送教上门”成为特殊教育的重要补充形式。下页表2数据显示,从2017年到2020年,接受送教上门服务的残疾儿童数量快速上升,送教上门在校生数从3.19万人^①提高到20.26万人,占特殊教育在校生总数的比例从5.34%提高到23.0%,有效确保了不能到校就读残疾儿童在家接受相应教育。2020年,接近四分之一的残疾学生接受送教上门,即大约四个残疾儿童中就有一名接受送教上门教育服务。

表1 特殊教育学校及小学、初中随班就读在校生情况(2020年)	学前教育		小学教育		初中教育		高中教育	
	在校生数(人) 结构(%)		在校生数(人) 结构(%)		在校生数(人) 结构(%)		在校生数(人) 结构(%)	
	在校生数(人)	结构(%)	在校生数(人)	结构(%)	在校生数(人)	结构(%)	在校生数(人)	结构(%)
特殊教育学校在校生合计	4416	--	218131	--	87185	--	11043	--
视力残疾	91	2.06	5620	2.58	2686	3.08	1011	9.16
听力残疾	1140	25.82	20560	9.43	14385	16.50	4942	44.75
言语残疾	76	1.72	4252	1.95	1423	1.63	125	1.13
肢体残疾	69	1.56	7661	3.51	2363	2.71	127	1.15
智力残疾	2199	49.80	154205	70.69	59093	67.78	4354	39.43
精神残疾	529	11.98	7034	3.22	1877	2.15	199	1.80
多重残疾	312	7.07	18799	8.62	5358	6.15	285	2.58
			小学随班就读		初中随班就读			
随班就读在校生合计	--	--	300688	--	135068	--	--	--
视力残疾	--	--	20254	6.74	12499	9.25	--	--
听力残疾	--	--	33853	11.26	13398	9.92	--	--
言语残疾	--	--	17265	5.74	6810	5.04	--	--
肢体残疾	--	--	84491	28.10	51298	37.98	--	--
智力残疾	--	--	111490	37.08	40431	29.93	--	--
精神残疾	--	--	13890	4.62	4680	3.46	--	--
多重残疾	--	--	19445	6.47	5952	4.41	--	--

资料来源:中华人民共和国教育部发展规划司编,《中国教育统计年鉴》,中国统计出版社,2021年12月。
备注:--表示该项无统计。

二、特殊教育发展面临的挑战与问题

(一) 中西部和农村是特殊教育攻坚区域

目前,我国特殊教育仍处于发展的初级阶段,普及质量仍比较薄弱,中西部及边远、农村地区残疾儿童青少年义务教育普及水平还不高。2020 年,全国特殊教育在校生有 88.1 万人,其中城市有 28.8 万人,农村有 59.3 万人。分省份看,有 18 个省份特殊教育在校生比 2015 年增长了 1 倍以上,其中河南、西藏和新疆增长了 2 倍以上。分城乡看,新增特殊教育在校生主要分布在农村和中西部地区,农村新增特殊教育在校生占新增总数的 72.3%,中西部农村新增在校生占中西部新增总数的比例超过 75%^[16]。但从特殊教育学校的分布看,区域间仍存在不平衡问题。比如,中西部地区特殊教育学校布局少、班级少,特殊教育学校规模大、班额大;特殊教育仍主要攻坚义务教育,向学前教育和高中教育阶段延伸存在困难,学前和高中教育在校生占比仍偏低。详见表 3。“十四五”期间,特殊教育发展不仅要将在已取得的成果巩固下来,还要扩大特殊教育学位供给。对中西部地区和农村

地区来说,既要保障义务教育,还要因地制宜向学前和高中阶段教育拓展。

(二) 多残、重残和精神残疾儿童是普及提高难点

随着我国社会经济的发展,特殊教育服务从原先重点为视力、听力、智力残疾儿童及青少年提供教育,拓展为面向视力、听力、言语、肢体、智力、精神、多重残疾以及有其他特殊需要的儿童及青少年提供教育。特殊儿童群体范围扩大,多残、重残儿童受教育机会明显增加,这也意味着特殊教育难度的增加。下页图 1 表明,近年来,除视力残疾和听力残疾外,其他各类残疾儿童所占在校生比例均在提升,其中多重残疾占比提高幅度最大,为 3.72%。通常情况下,重残、多残儿童不适合在普通学校随班就读,普通学校也缺乏接受过特殊教育方面专业培训的教师,很难为随班就读重残儿童提供专业支持,这就需要建设专门特殊教育学校来为这些儿童提供专业教育服务。比如,近年来儿童孤独症发病率提高,不同于传统特殊教育,孤独症儿童教育对专业知识要求高,给特殊教育带了许多挑战。新领

表 2 特殊教育送教上门情况

年份	毕业生数(万人)	招生数(万人)	在校生数(万人)	特殊教育在校生总数(万人)	送教上门比例(%)
2020 年	2.18	3.45	20.26	88.08	23.0%
2019 年	0.93	1.84	9.67	79.46	12.17%
2018 年	0.56	1.35	6.20	66.59	9.31%
2017 年	0.32	0.96	3.19	57.88	5.34%

资料来源:中华人民共和国教育部发展规划司编,《中国教育统计年鉴》(2017-2020 年),中国统计出版社,2021 年 12 月。

表 3 分区域特殊教育情况(2020 年)

地区	学校数(所)	班数(个)	毕业生数(人)	招生数(人)	在校生数(人)				
					合计	学前教育阶段	小学阶段	初中阶段	高中阶段
东部	895	13187	35964	47989	277870	2578	187478	80269	7545
中部	712	9713	32509	43528	275747	1220	194558	77675	2294
西部	637	8320	52938	57529	327183	822	222208	102255	1898
总计	2244	31220	121411	149046	880800	4620	604244	260199	11737
占比(%)									
东部	39.88	42.24	29.62	32.20	31.55	55.80	31.03	30.85	64.28
中部	31.73	31.11	26.78	29.20	31.31	26.41	32.20	29.85	19.55
西部	28.39	26.65	43.60	38.60	37.15	17.79	36.77	39.30	16.17

资料来源:中华人民共和国教育部发展规划司编,《中国教育统计年鉴》,中国统计出版社,2021 年 12 月。

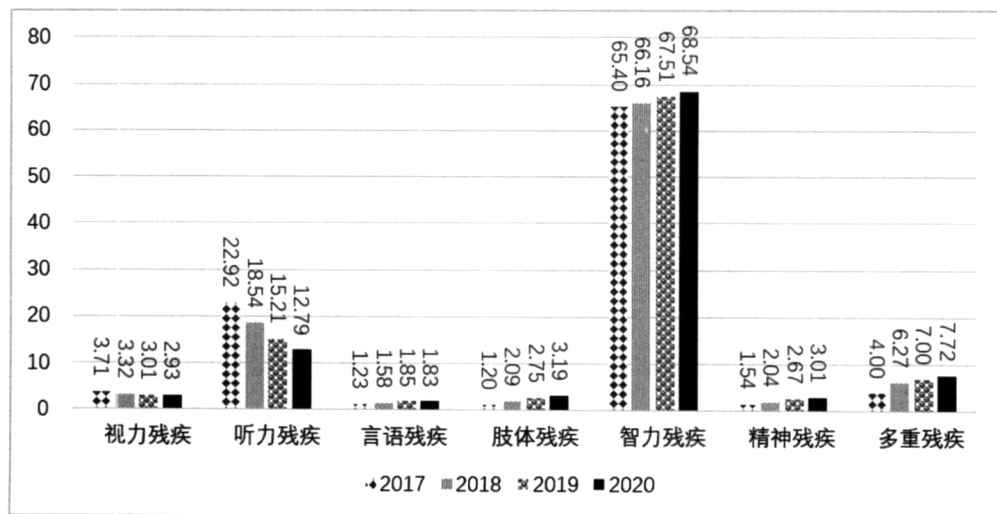


图1 特殊教育学校各类在校儿童占比情况 (%)

资料来源:中华人民共和国教育部发展规划司编,《中国教育统计年鉴》,中国统计出版社,2021年12月。

域急需专业人员参加,需要普通学校、特殊学校和其他专业人士的共同配合参与,才能达到预期效果。更要认识到的是,很多重度残疾儿童不适合在普通学校、特殊学校就读,需要“送教上门”,确保其接受义务教育。实践经验表明,“送教上门”方式需要经常性入户,适合就近选择安排专业教师和人员提供相应教育和康复训练甚至干预治疗,这就需要多部门、多机构人员共同参与,协同完成送教上门服务。2020年,我国适龄残疾儿童义务教育阶段入学率为95%,《特教提升计划》提出“十四五”时期全国适龄残疾儿童义务教育入学率要达到97%^[17],要实现这一目标,未来特殊教育普及提高的重点群体是重残、多残儿童及青少年。

(三) 特殊教育服务所需专业人员短缺

特殊教育的专业性和高成本很容易导致所需专业人员短缺。第一,特殊教育教师数量不足。由于特教“送教”成本比较高等原因,容易出现专业人员短缺。第二,特殊教育教师专业水平仍需提高。融合教育需要专业指导,但普通学校教师中接受过特殊教育课程和培训的教师比例低,教师在融合教育过程中遇到问题时往往不知如何解决或是解决问题效率低。数据表明,2020年,全国特殊教育专任教师有6.6万人,其中接受过特殊教育专业培训的教师为5.2万人,占78.7%。分省份看,北京、上海、浙江和海南的特殊教育专任教师接受过特殊教育专业培训的比例超过90%,辽宁、黑龙江、甘肃和青海比例低于65%,区域差异较大^[18]。第三,特殊

教育教师需要与家长和社区充分沟通交流,专业工作量大。在现实中经常会发生普通学校家长不同意普通班级接受甚至排挤特殊儿童的情况。这就需要专业人士提供多种巡回指导教育,消除普通孩子及家长的一些疑虑,以专业服务促进普通儿童和特殊儿童的共同成长。

(四) 区域特殊教育教学资源不充足

正因为残疾儿童及青少年教育的特殊性和形式的多样化,其所需的教学资源种类多、标准高,对使用者的专业资格有一定要求。在县域层面,特殊教育资源中心成为提供特殊教育服务的重要资源基地。但随着特殊教育服务对象从传统的视力、听力、智力残疾三类残疾儿童扩展至各类适龄残疾儿童及青少年,一些地区尤其是欠发达地区对有学习障碍、阅读障碍、行为障碍等特殊需要儿童提供教育服务的供给短缺、能力不足,要么从资源中心获得的支持不够,要么区域内没有资源中心,跨区域获得资源比较困难。从区域层面资源中心的实际建设来看,虽然《残疾人教育条例》和《特教提升计划》都明确要求“县级以上地方人民政府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”^[19-20],但都没有对特殊教育资源建设标准作出具体规定和要求,导致各地资源中心建设软硬件差距大,专业人员缺乏,资金短缺,缺乏专业评估工具、教(学)具、康复训练设备和心理室等,这影响了资源中心提供专业特殊教育服务的内容、形式、质量以及效果。《特教提升计划》明确提出,要“大力推进国家、

省、市、县、校五级特殊教育资源中心建设。依托高校和科研机构建设若干个国家级特殊教育资源中心,依托现有特殊教育资源加快建设省、市、县级特殊教育资源中心,鼓励依托设在乡镇(街道)的小学和初中因地制宜建设特殊教育资源中心,逐步实现各级特殊教育资源中心全覆盖”^[21]。另外,由于市场利润少等原因,现有残疾儿童及青少年教育的特殊教具、学具仍存在形式单一、质量不高等问题,不能满足特殊教育多种需求,需要国家和地方鼓励企业及相关科研机构加大研发力度,开发相关教学用具、康复仪器设备和心理健康发展工具等。

(五)特殊教育经费保障机制仍需完善

近年来,虽然特殊教育公共经费支出持续增长,但随着特殊教育学段的拓展、特殊教育形式多样化供给的发展,特殊教育成本上升是一个必然趋势,由此带来特殊教育经费与需求不相适应。从区域看,有研究发现,我国生均特殊教育经费的空间分布呈现出显著的“东部高、中西部低”的非均衡特征,区域间差异表现为西部地区内部差异高于东部、东部高于中部的分布特征^[22]。从特殊教师津贴看,部分地区将普通学校随班就读教师、送教上门教师纳入享受特教津贴范围,但一些地区非特殊教育学校编制教师仍无法享受特殊教师津贴,影响了一些教师的积极性。虽然特殊教育第二期提升计划明确提出“有条件的地区可以根据学校招收重度、多重残疾学生的比例,适当增加年度预算”,但大部分地区特殊教育生均公用经费仍为6000元,尤其是中西部和农村地区特殊教育运行成本高,经费支出压力大。

三、构建优质均等基本公共特殊教育服务体系的优化路径

目前,我国已进入新发展阶段,国家也启动了推进义务教育优质均衡发展的决策部署,着力构建优质均衡的基本公共教育服务体系^[23],保障适龄儿童及青少年享有公平而优质的义务教育。“十四五”时期及未来更长时期内,各级政府要提高战略意识和思想认识,深入贯彻创新、协调、绿色、开放、共享的新发展理念,以持续提高残疾儿童及青少年教育普及水平、提高教育质量为目标,着力构建优质均等的基本公共特殊教育服务体系,确保残疾儿童及青少年的受教育权利,为每一个儿童及青少年提供适宜的保育、教育、康复和干预措施,促进他们的健康成长。

(一)拓展国家基本公共特殊教育服务范围 and 标准

建议国家层面适当扩延基本公共特殊教育服务范围,大力发展非义务教育阶段特殊教育。从2016年起,我国已实施了家庭经济困难残疾儿童及青少年义务教育和高中阶段教育的12年免费教育,这为义务教育的向上和向下延伸提供了很好的实践基础。在巩固残疾儿童接受义务教育的基础上,特殊教育向学前教育阶段的拓展服务要尽早与保育、康复和干预服务结合,终止不良发展,为儿童后期健康发展打下良好基础;向高中教育阶段的拓展要与职业教育培训紧密结合,为未来就业奠定职业技能基础。

(二)优化区域特殊教育服务供给质量

国家鼓励和支持中西部地区和农村地区优化布局特殊教育学校建设,科学合理布局建设特殊教育学校,推进现有特殊教育学校的达标建设,补齐特殊教育短板。中央财政可支持完善欠发达地区和革命老区、边境地区、生态退化地区、资源型地区、老工业城市等地区特殊教育学校建设布局,做好兜底保障。省级教育行政部门要因地制宜,完善普通学校随班就读和送教上门服务的教学、指导和儿童发展标准,确保每一个残疾儿童都能得到最大限度的发展,既认识其差异性,也保证每一个儿童的教育服务质量,避免形式上的“统计就读”。在教育资源供给上,要加快实现区域特殊教育资源中心全覆盖,能够为县域普通学校特别是农村地区学校承担随班就读、送教上门等工作提供巡回指导、教师培训和质量评价。鼓励有条件的地方充分应用互联网、云计算、大数据、虚拟现实和人工智能等新技术,推进特殊教育智慧校园、智慧课堂建设。开发特殊教育数字化课程教学资源,扩大优质资源覆盖面。在国家中小学教育智慧平台开展特殊教育专栏或在相关栏目中增加特殊教育资源,为特殊教育学校、教师和区域教育资源中心提供支持。

(三)完善特殊教育督导评价和特殊儿童评估鉴定制度

国家高度重视特殊教育义务教育阶段督导评价。2012年,国家印发《县域义务教育均衡发展督导评估暂行办法》,规定“三类残疾儿童(智力残疾、视力残疾、听力残疾)入学率不低于80%”,作为国家评估认定义务教育发展基本均衡县的重要指标^[24]。2017年,国家印发《县域义务教育优质均衡发展督导评估办法》,规定“特殊教育学校生均公用

经费不低于6000元”,“全县残疾儿童少年入学率达到95%以上”,作为国家义务教育发展优质均衡县必须达到的评估标准^[25]。但随着对精神残疾、多重残疾以及其他特殊需要儿童及青少年教育的更多关注,国家县域义务教育优质均衡督导评估中有关特殊教育的内容也应做相应调整。

科学评估是开展残疾儿童教育和干预的基础,残疾儿童及青少年适合就读特殊教育学校、随班就读还是送教上门,需要经过严格规范的评估程序,确保残疾儿童能在适宜的教育环境接受相应教育。学前阶段是残疾儿童发现、诊断、康复和教育的黄金时期,越早开展评估诊断,对专业标准和专门人员的依赖度越高。建议国家教育行政部门牵头联合相关部门完善特殊儿童评估标准、工具和程序,确保各地综合儿童智力因素、身体因素、心理因素和特殊能力等科学规范评估特殊儿童能力,分类施教,按随班就读、特殊学校和送教上门的优先次序,提出适合的就学建议。各地教育等相关部门要建立与家长协同尽早沟通机制,根据儿童评估结果,尽快为残疾儿童提供适宜的教育、康复和干预服务,切实保障残疾儿童平等接受教育的权利和健康成长的最佳时期。省级教育行政部门要在已有探索经验基础上,进一步明确送教上门的运行机制、经费保障和工作评价。

(四) 加强特殊教育教师培养培训

建议教育部部属和地方师范院校优化公费师范生招生结构,倾斜支持特殊教育公费师范生培养。各地推动师范类专业开设特殊教育课程内容,列为必修课并提高课程占比,纳入师范专业认证指标体系,在教师资格考试中纳入特殊教育相关内容。特殊教育教师培养高校和机构要拓宽特教师资和相关专业人员补充渠道,扩充特教教师培养队伍。国家教育行政部门牵头联合中国残联等相关部门,以提高特殊教育实践能力为导向,创新教师培养培训方式,切实提高中小学教师开展特殊教育的教育教学和实践能力。在“国培计划”中专设特教学校校长和骨干教师培养项目,并对中西部和农村地区学校给予倾斜。继续实施卓越特殊教育教师培养改革项目。建议各地在中小学教师轮训中,增加特殊教育内容,提升普通学校教师开展特殊教育知识、素养和能力。

(五) 完善特殊教育经费保障机制

各地按照国家基本公共特殊教育服务清单,做好为残疾儿童及青少年提供包括义务教育和高中

阶段教育在内的12年免费教育的经费保障。中央特殊教育补助资金向农村地区特殊教育资源中心倾斜。完善从学前到高中阶段教育的特殊教育资助体系。各地要认真落实特殊教育教师津贴标准,保障特殊教育教师待遇,将儿童福利机构、残疾儿童康复机构等机构中依法取得相应教师资格的特殊教育教师纳入特殊教育教师培训、职称评聘、表彰奖励范围,并按规定享受相关待遇、津贴补贴等,激励更多教师参与到特殊教育事业中来。鼓励各地结合实际情况制订送教服务工作专项补贴,落实为送教教师和相关专业人员提供必要的交通补助等要求。普通学校、幼儿园在绩效工资分配中对直接承担残疾学生教育教学工作的教师给予适当倾斜。按《特教提升计划》要求,各地逐步提高特殊教育生均公用经费补助标准,即每生每年7000元以上,有条件的地区可适当提高补助水平。积极鼓励企事业单位、社会组织、公民个人对特殊教育捐资助学。

(六) 多部门协同管理推进特殊儿童健康发展

建议各地以区县为单位建立健全残疾儿童及青少年数据共建共享机制,将“全国中小学生学籍信息管理系统”与“残疾人人口基础数据库”进行对照核对,建成义务教育阶段残疾儿童实时监测信息管理系统,进一步提高数据的准确性,有针对性地指导学校和家长对孩子进行义务教育安置和再安置。在特殊教育服务上,建议教育、卫生健康、民政、残联等部门协同推进,建设医教结合、康教融合数字资源共享平台,推动残疾儿童青少年相关数据互通共享,实现教育教学、康复训练、评估和信息管理等方面的深度融合,提高入学安置、教育教学、康复训练的针对性和有效性。建议各部门联合实施残疾人辅助器具进校园工程,优先为义务教育阶段残疾儿童科学提供辅助器具适配及服务。鼓励支持企业研发、生产特殊教育学具、教具和康复器械,地方对企业在税收等方面给予优惠。

注释:

①含特殊教育学校、普通小学、初中送教上门学生。

参考文献:

[1] 习近平. 决胜全面建成小康社会, 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告. <https://www.12371.cn/2017/10/27/ARTI1509103656574313.shtml>. 2017-10-18.

[2]习近平.把保障人民健康放在优先发展的战略位置,着力构建优质均衡的基本公共教育服务体系.人民日报,2021-03-07(1).

[3]国家教育督导委员会.全国县域义务教育基本均衡发展国家督导评估认定收官.http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202205/t20220505_624731.html.2022-05-05.

[4][17][20][21]国务院办公厅关于转发教育部等部门“十四五”特殊教育发展提升行动计划的通知(国办发[2021]60号).http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202201/t20220125596312.html.2021-12-31.

[5]国务院《关于印发国家基本公共服务体系“十二五”规划的通知》(国发[2012]29号).http://www.gov.cn/zwgk/2012-07/20/content_2187242.htm.2012-07-11.

[6][13]国务院办公厅关于转发教育部等部门特殊教育提升计划(2014-2016年)的通知(国办发[2014]1号).http://www.gov.cn/zhengce/content/2014-01/18/content_8358.htm.2014-01-18.

[7]国务院关于印发“十三五”三推进基本公共服务均等化规划的通知.http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-03/01/content_5172013.htm.2017-01-23.

[8]关于印发《国家基本公共服务标准(2021年版)》的通知(发改社会[2021]443号).http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2021-04/20/content_5600894.htm.2021-03-30.

[9][14][19]残疾人教育条例(1994年8月23日中华人民共和国国务院令161号发布,根据2011年1月8日《国务院关于废止和修改部分行政法规的决定》修订,2017年1月11

日国务院第161次常务会议修订通过).http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202205/t20220505_624731.html.2017-01-11.

[10][11][16][18]中华人民共和国教育部发展规划司编.中国教育统计年鉴.中国统计出版社,2021.

[12]中国残疾人联合会.2021年残疾人事业统计公报.<https://www.cdpf.org.cn/zwgk/zccx/tjgb/0047d5911ba3455396faefcf268c4369.htm>.2022-04-06.

[15]教育部等七部门关于印发《第二期特殊教育提升计划(2017-2020年)》的通知(教基[2017]6号).http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/201707/t20170720_309687.html.2017-07-17.

[22]汪栋,王子威.特殊教育经费投入空间差异测度、来源分解与发展格局优化.教育与教学研究,2022,(1):118.

[23]教育部办公厅.关于开展县域义务教育优质均衡创建工作的通知(教基厅函[2021]43号).http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/202112/t20211201_583812.html.2021-12-01.

[24]教育部关于印发《县域义务教育均衡发展督导评估暂行办法的通知》(教督[2012]3号).http://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/moe_1789/201201/t20120120_136600.html.2012-01-20.

[25]教育部关于印发《县域义务教育优质均衡发展督导评估办法》的通知(教督[2017]6号).http://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/moe_1789/201705/t20170512_304462.html.2017-04-26.

Building a Basic Public Special Education Service System with Quality and Equity

Chen Ruping An Xuehui Zhang Kun

Abstract: A basic public special education service system has been built and increasingly improved in China, with children with special needs learning in regular classes in ordinary schools as the main placement, special education schools as the main body, and home delivery and distance education as the supplement. In light of building a high-quality education system and running education to the satisfaction of the people, issues still exist in special education in that the popularization is weak in some regions and groups, the quality needs to be improved, and the support capability needs to be enhanced. In the period of "fourteenth five-year plan" and beyond, to fulfill this accomplishment, it is suggested to expand the scope of national basic public special education service, raise service standards, optimize the quality of regional service supply, improve the supervision of special education and the evaluation of children with special needs, strengthen the training of special education teachers, improve the special education fund guarantee mechanism, and promote the development of children with special needs in collaboration with multiple parties. China Social Science Excellence. All rights reserved. <https://www.rdfybk.com/>

Key words: special education; public service; children with special needs; inclusive education