

【特殊教育】

融合教育背景下特殊教育的 认同危机与发展理路反思

于松梅

【摘要】受后现代主义哲学和文化思潮影响,融合教育成为全球特殊教育的发展趋势。从隔离到融合的变迁给现代主义范式下的传统特殊教育带来困惑与未知感,特殊教育在发展过程中因受到融合教育的冲击而面临认同危机。本研究以史为鉴,审视特殊教育认同危机背后的历史文化脉络,致力于纠正融合安置地点而非教学成为特殊教育的关注焦点,以及淡化残疾与其他人类差异的差异性等错误认识。本研究还就我国特殊教育发展的基本理路进行反思,强调特殊教育学界需要深入体认自身学科在教学上的“特殊性”本质。面向未来,我国特殊教育发展需基于国情和社会文化土壤,探索具有中国特色、有效、负责任的融合教育之路。

【关键词】融合教育;随班就读;特殊教育;认同危机

【作者简介】于松梅(1968—),女,辽宁大连人,辽宁师范大学教育学院教授,教育学博士,主要从事特殊儿童心理与教育、残疾人社会学研究(辽宁 大连 116029)。

【原文出处】《教育科学》(大连),2023.1.62~68

【基金项目】中国高等教育学会特殊教育研究分会“特殊教育研究”2021年度课题“融合教育背景下随班就读学生社会参与质量研究”(项目编号:21ZSTSJYYB02)。

一、特殊教育的发展处在十字路口

特殊教育是一个年轻的、充满希望和挑战的、富有活力的专业领域,在近三个世纪的历史发展中不断经历变迁,充满着各种争议。它早期的发展受宗教的影响,后在医学、心理学的“科学”范式下运作,迄今又常陷入意识形态等社会政治的漩涡^[1]。面对剧烈变化的社会现实,无论对于西方发达国家还是我国来说,特殊教育发展都处在十字路口,特殊教育的基础知识面临不断建构—破裂—重构的挑战,其理论与实践充满困惑与不确定性,特殊教育到了真正需要自我反省与批判的时刻。

回顾特殊教育的发展历史可知,20世纪以美国为代表的发达国家掀起了两次特殊教育变革的浪潮:一次是70年代的回归主流运动,一次是90年代的融合教育改革^[2]。这两次变革给特殊教育带来了积极影响,推动了世界各国的特殊教育由隔离走向融合。我国特殊教育的起步虽落后于西方国家,但发展迅速,在改革开放后的短短数十年走过了西方两个多世纪的发展历程^[3]。尤其是21世纪以

来,从党的十七大“关心特殊教育”,到党的十八大“支持特殊教育”,再到党的十九大“办好特殊教育”^[4],无不体现出党和国家高度重视特殊教育事业的发展。在实践层面,“随班就读”作为中国融合教育的本土化元型,已发展成为我国特殊儿童教育安置的主体形式。融合教育更是在2021年首次被列入普通高等学校新增本科专业目录。然而,在政策与实践跨越式发展的同时,融合教育理论知识体系的发展却显露出滞后于实践的窘况。当前国内融合教育研究充斥着太多引入的概念与术语,且概念混用,内涵与外延不甚清晰,还有大量并非完全适合我国本土实践的思想与理论^[5]。如果只是简单地认为我国随班就读与国外融合教育已并轨发展,就遵奉西方的全纳理念,无视我国特殊教育改革发展的历史轨迹和现实问题,那么这样非但无益于我国本土化融合教育实践的健康发展,反而使人们对正处于十字路口的特殊教育产生信念动摇和认同危机。如有学者指出,“特殊教育受到融合教育实践的挤压,面临着后现代主义哲学理论上的解

构,特殊教育的‘特殊性’陷入了合理性被质疑的危机之中”,认为“特殊教育的‘特殊’是由于隔离式的特殊教育安置形式所致,而融合教育的出现就是对特殊教育‘特殊性’的否定”,提出“特殊教育并不‘特殊’的观点”^[6]。也有人撰文《融合教育让特殊学生“不再特殊”》^[7]以表达类似的观点。可见,融合教育思潮的洗礼,不仅使我国的特殊教育实践要面临特殊学校转型和阵地渐失的现实困境;而且使我国的特殊教育界在思想意识层面也面临一定程度的认知困惑和信念认同隐忧,一方面对融合教育有误解,另一方面对特殊教育与融合教育二者的关系表现出困惑,对特殊教育“特殊性”的本质认识不清,对特殊教育“不可替代”的价值信念产生动摇。本研究以史为鉴,通过回顾西方融合教育产生与发展的历史来审视特殊教育领域出现思想困惑和认同危机的逻辑脉络,破解认识误区,以期对我国特殊教育的良性发展起到警示作用。

二、融合教育发展的历史视角

特殊教育经历了从远离大众视线的孤立的特殊教育(isolation),到公共教育系统内的隔离教育(segregation)^[8],再到回归主流的统合教育(integration)和今日的融合教育(inclusion)^[9]的发展过程。回溯历史,追踪范式演变的内在联系,有助于为我国特殊教育的未来发展做出富有创见的选择。

(一)传统的隔离式的特殊教育

1. 孤立的养护机构及特殊学校

西方文艺复兴和启蒙运动为早期特殊教育发展奠定了思想基础。18世纪下半叶,法国作为特殊教育的发源地,率先创建了寄宿制教养机构,针对聋、盲、智力障碍三类残疾学生开展特殊教育。先驱者们致力于探索适合残疾人教育的各种特殊教学技术,如手语教学、盲文教学和感觉生理训练等。这些基于临床的特殊教学技术的发展与运用,使传统的隔离式特殊安置形式得以固定下来,也成为彰显特殊教育“特殊性”的重要标志。特殊教育机构和学校的建立在特殊教育乃至人类社会的发展史上都具有里程碑意义,它们改变了残疾人被教育排斥的历史,被视为在教育中实现社会公正的积极的解决方案。

2. 公共教育系统内分离的特殊班级

在美国,随着强制入学法案的颁布执行,公立学校迫于日益增多的问题学生(包括低成就、残疾、违纪、移民儿童等)以及不断增加的教学压力和班级管理压力,需要建立一种与隔离式机构设施等效

化的社区,于是在公立学校内部出现了特殊班级。至20世纪中期,这种自足式的特殊班级(self-contained special class)迅速发展,成为传统特殊教育安置相关学生的另一种选择。特殊班级所面向的有障碍学生虽不在完全隔离的特殊学校,但同样也被移出了主流环境,无法与普通教师和同龄普通伙伴接触。这种分离的特殊班级安置形式反而为特殊儿童及某些少数族裔儿童被错误分类(misclassification)和负面标记(labeling)提供了方便,招致教育改革者的强烈批判。

(二)一体化教育

1. 回归主流运动

20世纪50年代,受北欧“正常化”(normalization)原则的影响,去机构化运动(deinstitutionalization)和反对种族隔离的政治声浪在美国此起彼伏。布朗诉托皮卡教育局案(Brown v. Board of Education of Topeka, 1954)的判决结果“隔离就是不平等”对教育中固有的残疾隔离问题的解决产生重要启示。加之由特殊班安置引发的与隔离和错误分类有关的另一种教育排斥现象,引起学者高度关注。劳埃德·邓恩(Lloyd Dunn)在1968年发文《轻度智障者的特殊教育:是否适当》以对特殊班的安置效果与正当性进行质疑,这成为推动美国“回归主流”运动(mainstreaming)的导火索。其后,美国颁布《残疾人教育法》(Individual with Disabilities Education Act, 简称IDEA),将“最少受限制环境”列为法定教育安置原则,自此奏响了融合教育的序曲。在实践层面,IDEA法案支持为有障碍学生提供连续性的弹性服务模式,即学生在校可利用部分时间参与普通教育的非学术活动(如艺术、音乐、体育等),其他时间则接受巡回辅导、资源教室方案、特殊班等抽离式(pull-out)特殊服务,以满足他们的特殊教育需求。很显然,回归主流所倡导的一体化教育(integration)对残障学生有门槛要求,他们必须具备适应主流教育的能力,否则在此之前仍需被抽离出来接受特殊教育。

2. 普通教育改革运动

1983年美国发表报告《国家在危机中》,该报告针对普通学生学业成就日渐低落的问题而展开,掀起了一次教育改革浪潮。这一浪潮同样引发特殊教育界的自我反省,其中有关抽离式特殊教育服务的批评甚嚣尘上,使特殊儿童在哪里安置更佳的“地点”的议题再度成为争论的焦点。批评者认为抽离式特殊教育方案意图虽好,但缺乏强力的证据

证明学生可从中受益。于是,20世纪80年代中期,以玛德琳·威尔(Madeline Will)为首的学院派支持者发起了“普通教育改革运动”(Regular Education Initiative,简称REI),要求取消抽离式特殊教育服务模式,倡导特殊教育融合于普通教育。遗憾的是,这场运动被评价是一场“特殊教育工作者忘了邀请普通教育这个新娘的婚礼”^[10],REI对普通学校教育并没有产生预期的深远影响。

(三)融合教育

进入20世纪90年代,联合国教科文组织(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,简称UNESCO)在推动融合教育方面发挥了重要作用,先后召开“世界全民教育大会”(1990)和“世界特殊需要教育大会”(1994),并分别发布了在国际教育史上具有里程碑意义的《全民教育宣言》和《萨拉曼卡宣言》。前者从普通教育出发,关注个体发展和基本学习需要;后者则关注特殊需要和残疾问题,提出融合教育(inclusive education)概念,呼吁所有政府以法律或政策的形式为特殊教育提供支持^[11]。这两个世界大会也为国际组织后续推动包容性教育制度的建立奠定了基础。2006年,联合国大会通过《残疾人权利公约》,将全纳教育作为一项公民权利。此外,UNESCO在2008年以“融合教育:未来之路”为主题举办第48届国际教育大会,基于每个学习者同等重要且享有获得有效教育机会的权利的原则,讨论将融合概念扩展到所有儿童。可见,在国际化教育大背景下,融合教育理念的内涵已超越教育范畴,延伸出教育愿景、社会平等和公正这些元素,并与全民教育理念殊途同归。融合教育关注的对象从最初的与残疾关联的有“特殊教育”需要的学生,转向在各种不利环境中“特殊的”教育需要的人,如女童、难民、偏远农村的农民、游牧民、贫民窟穷人、艾滋病病人等弱势边缘人群,再转向所有学习者,两次转向均以满足学习者多元的差异性需求作为教育实践的出发点。

在特殊教育实践领域,融合教育主张在普通班级为有特殊需要的学生提供特殊教育支持。欧美国家的第一代融合教育,主要采取调整和增加教学资源的策略,如适应性教学、课程调整、助理教师(paraprofessionals)等。在这种特殊支持模式下,有障碍的学生容易被包裹在各种“专业服务”中,这就容易形成有障碍的学生与普通师生相分隔的“气泡”效应,也会造成有特殊需要的学生被“贴标签”

的可能。随着主流教室中具有不同文化背景的、有残障的以及低学业成就的学生人数的增加,为应对学习者的各种差异,融合教育开始进入了第二代的发展模式。在这一阶段,学校改革者要求重建整个学校系统,整合特殊教育与普通教育各自的优势和资源,为所有学生(包括有障碍的学生)和教育者打造一个更利于合作的、灵活的学习环境;改革者还要求在教学上采用通用学习设计,实施差异化教学以及小组合作教学来促进学生的全纳教育。回顾西方特殊教育的发展史可清晰看到贯穿其中的围绕关于有特殊需要的学生的安置“地点”所发生的变化,将特殊教育与普通教育渐进融合直至与全民教育理念殊途同归的全纳教育的发展规律,特殊教育与普通教育由双轨并行逐渐走向一体化的融合过程。

三、有关特殊教育和融合教育的一些认识问题

融合教育发端于特殊教育,又超越特殊教育。尽管融合教育已成为国际发展趋势,但其相关议题远未平息,仍在持续争论之中。受融合教育大力发展的影响,全球特殊教育学校数量大幅缩减,一些国家甚至要求关停特殊学校,特殊教育教师失去了原有的工作阵地,变身为普通教育的支持者。特殊教育是否会像正在削减的特殊学校一样逐渐消失呢?特殊教育是否会被融合教育取代?特殊教育从业者不但要经受外部现实的挤压,而且在思想上也要经受种种困扰。这些困扰以其蕴含的部分核心事实来掩盖和歪曲事实真相,使特殊教育在学科性质、独特性、价值等方面面临认同危机,这或许是未来特殊教育发展真正需要破解的难题。

(一)安置地点成为特殊教育的关注焦点是一种错觉

有关“哪里”的地点问题,不仅是在物理世界中反映人类思维的空间维度问题,也是人类社会体现个体身份认同和归属的核心焦点问题,很多民族、种族、国家、宗教的冲突都关涉地域问题^[12]。因此,教育安置议题能成为特殊教育的关注焦点就不足为怪了。由于物理地点最能体现空间上与某种特征人群的接近程度,所以,无论是在隔离的特殊学校还是在融合的普通班级,人们都容易对安置场所产生错误认识。一方面,人们容易误将“隔离”当作特殊教育显示“特殊性”的标志;而另一方面,人们会认为与普通学生一起被安置在相同环境是特殊学生对享受公平教育权利的诉求。因此,对寻找教育特殊儿童“最佳地点”的安置问题的认识,很容易

被与人权关联的原则与狂热激情所误导。换言之,融合学校教育成为评判一切非正义的教育形式的伦理武器^[13]。如前文所提到的,有学者认为“特殊教育的‘特殊’是由隔离式的特殊教育安置形式所致,而融合教育的出现是对特殊教育‘特殊性’的否定”,这一观点正是对安置地点有认识误区的鲜明写照。安置环境在特殊教育“特殊性”中的地位需要我们给予正确认识,正如内奥米·齐格蒙德(Naomi Zigmond)所提醒的那样,如果把关注焦点放在寻求哪里是教育残疾学生的“最佳地点”上,将会错失把握特殊教育真谛的机会^[14]。教学(包括干预)而非融合才是特殊教育应该真正关注的核心问题^[15]。

(二)淡化残疾与人类其他差异的差异性是另一种错觉

众所周知,人类社会存在多样化的差异,诸如身高、体重、肤色、性别、出身、性取向、社会阶层、智力、体能、残疾等。现代主义与后现代主义关于差异的观点迥然不同。现代主义将差异看作“异常”,认为差异的产生是因为少数者对“标准”的偏离^[16]。因此,残疾作为一种异常形式,可通过科学、医疗等技术手段检测甄别出来。融合教育支持者则认同后现代主义的差异观,认为差异普遍存在、无时不有。因此,所有儿童都与众不同,残疾只是个体众多特征中的一种,不应因残疾的特征而将儿童安置在隔离的特殊教育环境中。本质上,后现代主义者通过强调人类差异的“常态”性而给予所有差异以平等的地位,淡化了差异之中的差异性。他们将残疾与人类其他差异(如种族、性取向等)做等效化处理,给不同类型的差异赋予同等的民权意义、伦理价值,甚至类似的解决方案。譬如,既然“隔离就是不平等”适用于解决肤色不同的种族隔离问题,那么教育中的残疾隔离问题同样可以通过类似的途径来解决。

但事实上,人类的所有差异并不都是相同的,有些差异(如肤色、性别)无关教育,而对有特殊教育需要或残疾的学生而言,他们的残疾、能力及特殊学习需求却与教育教学关系密切。对于有些残疾问题,如学习障碍、轻度智力障碍或学习迟缓,教学容易做出调整;而对于某些重度或多重残疾,教学调整则难度巨大,迫切需要特殊教育人员及专业人员的介入。特殊教育工作者需要警惕后现代主义文化思潮以“平等”之名对“残疾”的差异性进行消解,必须意识到残疾有别于其他差异,因为这不

只关涉残疾人的基本人权和伦理价值,而且对有效教学具有重要意义。面对由人类多样化差异所产生的社会问题时,采取相同或相似的解决方案未必会产生同样的效果。“隔离就是不平等”这个看似无比正确的观点,实则是有前提的,主要针对学校中的种族歧视问题。但就卫生设施而言,性别隔离却是必然的要求。同样,对某些有重度残障的学生而言,如患有严重孤独症(profound autism)^{①[17]}和严重情绪行为障碍的学生,与同伴坐在同一间教室但同时又遭受情感排斥,这并不意味着享受平等待遇。那些可以满足残障学生特殊学习需求,有助于他们与其他同类伙伴建立友谊和归属感的特殊专门学校,才是适合他们获得教育平等的一种选择。混淆人类不同形式差异的性质和意义,不顾残疾学习者在所知与所学方面的巨大差异而采取相同的解决方案,是对特殊教育教学特殊性观点的刻意无视,同样会隐匿另一种形式的教育不公和社会排斥。

(三)融合教育概念混淆不清

融合教育的产生与发展深植于西方社会的文化土壤,建立在民主、平等人权的文化价值观念和法制的基础上。倚靠人权作为坚实的理念基础,融合教育占据了道德制高点,不容人们轻易反驳和质疑,否则他们就会招致攻击和批评,被扣上漠视和违反残疾人人权的帽子。然而,融合教育作为一种新的教育理论,其概念模糊不清也是引发种种困惑的根源。

尽管融合教育(inclusion/inclusive education)、融合学校(inclusive schooling)、社会融合(social inclusion)等相关词汇在各国的政策文件中被广泛使用,但关于融合的确切定义和理解并不清晰。梅尔·安斯考(Mel Ainscow)曾归纳出六种有关融合的不同思考,也从狭义和广义角度对融合定义进行了区分^[18]。狭义的融合主要是指接受残疾学生进入普通学校学习;而广义的融合常见于官方的政策文件,它与排斥(exclusion)相对立,强调的是社会或学校发展的一项原则,旨在促进所有弱势群体(不只是残疾人这一群体)免遭社会排斥或教育排斥。克斯汀·约兰松和克拉斯·尼霍姆(Kerstin Göransson, Claes Nilholm)将以往研究文献中提到的融合教育的定义归为四种:一是将残疾学生安置在主流教室;二是满足残疾学生的社交和学业需求;三是满足所有学生的社交和学业需求;四是创建融合的社区^[19]。我国学者庞文将融合教育视为一个在理念

内涵上由浅到深、由狭窄到宽泛的连续谱概念,并在前四种观点的基础上,又增加了两个观点,一是经由融合教育迈向包容性社会;二是最终指向集融合、权利、自由于一体的价值系统^[20]。融合教育概念所呈现出的多元且边界模糊的状况必然带来不同的实践模式与效果。从狭义上来理解融合教育,容易造成物理空间上的表面融合(或随班混读),但学校系统并未因应特殊儿童需求而发生任何变化。另外,若过度推崇社会融合,面向“所有”学生开展全纳教育,无视学习者群体的巨大差异和教师适应学生差异性的效能不同,那么也无法达成有效教学,甚至导致更加糟糕的结局^[21]。

融合教育作为一项权利,准入(access)均等与公平参与(participation)哪个应该优先也是人们争论的一个焦点。特殊儿童不仅拥有“准入”主流教育的权利,同样也享有适当教育的权利,即他们需要特别设计的课程与资源,需要实质性地“参与”课程。将“所有”学生纳入主流学校,只能保障受教育的机会均等。对某些有特殊需要的儿童而言,他们在学习上的“优先”需要的是适合自己的课程,而不是为主流学生设计的国家统一课程。正如《沃诺克报告》实施30年后,玛丽·沃诺克(Mary Warnock)主席在反思中所言:“融合教育应意味着容纳所有学生参与共同的学习事业,而非必然在同一间教室的屋檐之下。”^[22]拥有良好的情绪体验与归属感也是特殊儿童学校融合成功的关键。将特殊儿童纳入主流教育环境并不会自动增加他们与普通同伴的友谊^[23],相反,在同伴交往中,兴趣相投、能力(残疾)相近远比年龄相同更加重要。因此,融合教育的关键,并不是追求特殊学生与普通同伴在物理空间上的接近,而是使特殊学生在心理上有融入感和归属感。因为接近不等于与同伴发生有意义的互动交流,若执意将某些不适合主流安置的特殊学生强行融入主流环境,那么这些学生必然会承受作为局外人而经历种种排斥和压抑的痛苦。

此外,融合教育概念的模糊不清还体现在对融合手段和目的的不同理解上。融合教育的支持者批驳特殊教育隔离式安置的理由之一,即认为教育的重要目标是使全体儿童能够融入他们生活的社区,因此儿童应该融入主流学校。然而,“学校并不是缩小的社会,学校教育只是人生阶段性的一项特殊活动,它指向未来,指向学生毕业后的生活”^[24]。因此,教育对平等的追求应确保学生在毕业后拥有

好的结局,拥有平等机会融入更大的社区,学校教育应成为达成这一目的的手段而不是目的本身。事实上,即使在隔离的特殊环境,某些残障学生也同样可以在教育、就业、休闲等方面融入社会。相反,如果主流学校无法满足残疾学生的学习需要,或为他们提供职业导向课程及生活导向课程,那么即便特殊学生此刻进入了融合学校,也可能被排斥在真正可帮助他们毕业后融入社会的适当教育之外。

四、我国特殊教育转型发展的基本理路

进入21世纪,我国融合教育迎来天时地利的发展机遇。不过,我们也应注意到融合教育强大的伦理道德观念正在遮蔽特殊教育的光芒,学界热衷于追求西方教育思潮,对特殊教育学科发展的基础理论缺乏深入探究,或存在认知困惑。譬如,不清楚特殊教育的“特殊性”究竟指什么?不清楚融合教育与特殊教育究竟是何关系?在融合教育的背景下,我国特殊教育面临转型发展,既需要借鉴国外融合教育发展的他山之石,也要保持自省,坚持本土化实践探索,为世界融合教育贡献出具有中国特色的发展模式。

首先,我们须清醒地意识到,进入全球化发展的新时代,特殊教育与全纳教育之间的碰撞是意识形态领域价值冲突的具体体现。全纳教育支持者通过用“隔离”这样的负面语言,贬低特殊教育的身价和价值。但是“隔离”并不是特殊教育的代名词,特殊教育的内涵并不是将特殊学生局限在“孤立”“分离”的学校环境中。如何从这些尖锐且带有批判性质的言辞中摆脱出来呢?特殊教育学界需要通过深入体认自身学科的本质特征来回答这一问题。从教育实践的角度来说,特种教育的本质是“以教学为基础的干预”^[25]活动,其教学目标、课程内容、教学方法与策略、辅助设备都具有不同于普通教育的特殊性。早在20世纪50年代,著名特殊教育专家塞缪尔·柯克(Samuel Kirk)就表达了支持特殊教育“特殊”的观点,他指出“特殊教育的发展依随于临床教学方法的发展”^[26]。临床教学关涉对特殊学习问题的识别,并依据有效学习的原理实施矫治或补救。道格拉斯·富克斯和林恩·富克斯(Douglas Fuchs, Lynn S. Fuchs)认为特殊教育的“特殊”之处,在于强调运用实证研究支持的教学程序及基于学生个体化需求而设计个别化的教育计划^[27]。布莱恩·库克和芭芭拉·希尔莫(Bryan G. Cook, Barbara R. Schirmer)更进一步指

出,特殊教育真正做到“特殊”须满足三个标准:其一,发展针对残疾学生的具有证据支持的有效教学技术;其二,有效教学技术的实施须具有保真度(fidelity);其三,教学实践必须在某种程度上是特殊教育所特有的,即在缺少特教教师或非特殊教育的环境下,它们不能被很好地或频繁地使用^[28]。特殊教育的这些独特之处,在主流学校教育中或因多数普通学生并不需要,且费时费力,或因普通教师的能力限制而难以得到充分有效的实施。未来特殊教育的发展需要在融合教育与特殊教育之间进行科学定位,各取其长。对此,加里·霍恩比(Garry Hornby)提出了整合二者的具有融合性质的特殊教育(inclusive special education)新理论^[29]。

其次,我们也必须清醒地认识到,融合教育尽管是特殊教育全球化的发展趋势,但各国特殊教育的发展有各自特定的社会政治、经济、文化与历史背景,没有哪国的做法能够为其他国家提供标准的蓝本或范例,也没有任何其他国家可以为中国的残疾儿童教育准备好现成的“药方”^[30]。西方发达国家的融合教育植根于人权理念和后现代哲学思潮,在“所有学生都是独一无二的”“普通教育应包容所有学生”等华丽口号下,他们的融合教育渐渐由“曾经是一种好的理念——残疾与非残疾学生在同一个地方受教育,转变成一种绝对专治的全纳理念——将所有学生安置在普通学校或主流班级”^[31]。此外,他们还认为,融合教育由于其道德伦理的正确性,使它具备了不言自明的有效性和超自然的品质,甚至无须经验科学的检验与证明^[32]。这种脱离现实的理想狂热也明显偏离了特殊教育需要循证教学实践的本质。回到我国特殊教育发展的现实,学校融合教育的实施效果并不乐观。在现有学校场域下,融合教育尊重和包容学生个别差异的价值理念与学校长期内生的基于选拔、升学的组织文化制度相矛盾,这也导致教师在实践中采取“政策—实践”松散耦合的应对策略,以形式化、象征性的调整来遵从外部政策,因此融合教育尚未成为普校教师内化认同的理念^[33]。此外,我国教师教育体系长期存在普教与特教的双轨模式,普通教师因缺乏足够的融合素养和专业能力而不能在实践中响应残疾学生的差异需求,特殊教育与普通教育的沟通与合作机制也未能有效建立……这些不利因素都将影响融合教育的实效。面向未来,我国特殊教育的发展必然要基于国情和社会文化土壤,努

力探索出具有中国特色、有效、负责任的融合教育之路,这其中必然蕴含特殊教育在教学上的特殊性,而不是否定特殊教育的“特殊性”。

注释:

①《柳叶刀》发表的重大报告中引入过“严重孤独症”概念,以强调孤独症患者的高度异质化及阶梯化照护和支持模式需满足个体化需求。

参考文献:

- [1]于松梅,杨雨卉.“Special Education”一词在美国诞生的历史溯源[J].绥化学院学报,2022(10):122-125.
- [2]MEYEN E L,SKRTIC T M. Special education and student disability: Traditional, emerging, and alternative perspectives [M]. Denver, Co: Love, 1995: 1.
- [3]王雁,朱楠. 70 年的跨越: 特殊教育学科发展[J]. 教育研究, 2019(10): 27-40.
- [4]赵斌,张瀚文. 建党一百年来中国特殊教育发展成就[J]. 中国特殊教育, 2021(8): 7-12.
- [5]李拉. 融合教育学的建构: 融合教育理论研究专题(五)[J]. 现代特殊教育, 2021(10): 8-12.
- [6]颜廷睿. 特殊教育并不“特殊”: 关于特殊教育“特殊性”的思考[J]. 现代特殊教育, 2016(5): 71-77.
- [7]黄勇. 融合教育让“特殊学生”不再特殊[C]. 国家教师科研专项基金科研成果(神州教育第5卷), 2014: 249.
- [8]WINZER M A. The history of special education: From isolation to integration [M]. Washington DC: Gallaudet University Press, 1993: 363-365.
- [9]WINZER M A. From integration to inclusion: A history of special education in the 20th century [M]. Washington DC: Gallaudet University Press, 2009: 202-206.
- [10]LIEBERMAN L M. Special education and regular education: A merger made in heaven? [J]. Exceptional Children, 1985 (51): 513-516.
- [11]KIUPPIS F. Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the "Salamanca Process" [J]. International Journal of Inclusive Education, 2013(7): 746-761.
- [12][31]KAUFFMAN J M. How we might achieve the radical reform of special education[J]. Exceptional Children, 1993 (1): 6-16.
- [13]李芳,邓猛. 全纳教育的后现代性分析[J]. 外国教育研究, 2009(2): 16-19.
- [14]ZIGMOND N. Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? [J]. The Journal of Special Education, 2003(3): 193-199.
- [15]KAUFFMAN J M, BADAR J. Instruction, not inclusion,

should be the central issue in special education; An alternative view from the USA[J]. *Journal of International Special Needs Education*, 2014(1):13-20.

[16]景时. 融合教育后现代差异观的阐释与批判[J]. *中国特殊教育*, 2021(4):14-19.

[17]LORD C, CHARMAN T, HAVDAHL A, et al. The lancet commission on the future of care and clinical research in autism [J]. *The Lancet*, 2022(10321):271-334.

[18]AINSCOW M, BOOTH T, DYSON A, et al. Improving schools, developing inclusion [M]. London: Routledge, 2006: 14-27.

[19]GÖRANSSON K, NILHOLM C. Conceptual diversities and empirical shortcomings; A critical analysis of research on inclusive education[J]. *European Journal of Special Needs Education*, 2014(3):265-280.

[20]庞文. 改革开放以来我国融合教育的演进脉络、经验反思与未来展望[J]. *残疾人研究*, 2020(4):51-60.

[21]FLORIAN L. Special or inclusive education; Future trends[J]. *British Journal of Special Education*, 2008(4):202-208.

[22][24]WARNOCK M. Special education needs; A new look [M]//TERZI L. Special education needs; A new look. London: Continuum, 2010:11-45.

[23]GURALNICK M J, NEVILLE B, HAMMOND M A, et

al. The friendships of young children with developmental delays; A longitudinal analysis [J]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2007(1):64-79.

[25]HEWARD W L. Exceptional children; An introduction to special education (9th edition) [M]. New Jersey: Pearson Education Upper Saddle River, 2009:35-41.

[26]KIRK S A. What is special about special education? The child who is mentally handicapped[J]. *Exceptional Children*, 1953(19):138-142.

[27]FUCHS D, FUCHS L S. What's "special" about special education? [J]. *Phi Delta Kappan*, 1995(7):522-533.

[28]COOK B G, SCHIRMER B R. What is special about special education? Overview and analysis [J]. *The Journal of Special Education*, 2003(3):200-205.

[29]HORNBY G. Inclusive special education; Evidence-based practices for children with special needs and disabilities [M]. New York: Springer, 2014:12-13.

[30]朴永馨. 努力发展有中国特色的特殊教育学科[J]. *现代特殊教育*, 2017(6):3-5.

[32]GERBER M M. Postmodernism in special education [J]. *The Journal of Special Education*, 1994, 28(3):368-378.

[33]杨茹, 赵彬, 王雁. 教师对融合教育的理解与践行: 基于社会学新制度主义的分析[J]. *教师教育研究*, 2020(4):96-103.

Identity Crisis and Reflection on the Development of Special Education under the Background of Inclusive Education

Yu Songmei

Abstract: Influenced by postmodernist philosophy and cultural trends, inclusive education has become the development trend of global special education. The transition from isolation to inclusion has brought confusion and a sense of unknown to traditional special education under the paradigm of modernism, and special education is facing an identity crisis due to the impact of integration education in the development process. Using history as a mirror, this study examines the historical and cultural context behind the identity crisis in special education, and aims to correct misconceptions such as inclusion placement rather than teaching as the focus of special education, and downplaying the differences between disabilities and other human differences. This study also reflects on the basic rationale for the development of special education in China, emphasizing that the special education academic circle needs to deeply understand the "special" nature of its own discipline in teaching. Facing the future, the development of special education in China needs to be based on national conditions and social and cultural soils, and explore an effective and responsible way of inclusive education with Chinese characteristics.

Key words: inclusive education; learning in regular class; special education; identity crisis