幼儿园融合教育，两种场域有效交互的路径探索

林　霞（福州市船政幼儿园）

【摘　要】在采用“普通班级+资源教室”模式推进幼儿园融合教育实践中，普通班级和资源教室这两种场域缺乏有效交互与沟通路径，笔者聚焦现实问题，探索出以资源教师“双重身份”为两种场域连接媒介、搭建多元的沟通平台、开展多方卷入的现场教研、拓展普通班级融合教育样态等路径，有效助推融合教育在幼儿园落地。

【关键词】融合教育；两种场域；有效交互

2022年1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》，部署各地加快推进特殊教育高质量发展。《福建省教育厅等十二部门关于印发福建省“十四五”学前教育发展提升行动方案的通知》也指出，加强学前教育资源建设，推动幼儿园融合教育改革试点，探索融合教育模式，切实提升融合教育的质量水平。积极探索学前融合教育模式，无疑是满足时代发展的迫切需要。

我园在创园初期就关注到班级中特殊需要幼儿的问题。对于一线教师来说，班级特需幼儿给他们的教育教学工作带来了很大的困扰，诸多教师经常被孤立无援的情绪所包围，这直接影响着教师的专业幸福感；对于特需幼儿的家长来说，他们更是承受着经济与心理的双重压力。班级特需幼儿的教育问题亟待解决。带着寻找问题解决路径的初衷，我们开始探索幼儿园开展融合教育的实践路径。

一、幼儿园融合教育的两种场域

我园采用“普通班级+资源教室”的融合教育模式，即特需幼儿除了在普通班级与正常幼儿一起接受教育外，还在特定的时间到资源教室接受资源教师提供的一对一的个性化训练，资源教师为特需幼儿提供有针对性的支持。为此，融合教育在幼儿园的开展有两种场域，一种是资源教室，另外一种是普通班级。

资源教室已成为促进融合教育发展的重要载体。《特殊教育提升计划（2014—2016年）》中规定，“全面推进全纳教育，使每一个残疾孩子都能接受合适的教育”，并要求加强资源教室建设、无障碍设计等。资源教室是指在普通学校设置的专门为有特殊需要的学生提供适合其特殊需要的个别化教学的场所，配备特需儿童所需要的各种教具、设备和训练仪器等，由受过特殊教育专业训练的资源教师负责管理。在资源教室场域中，特需儿童接受个性化的专业干预。资源教师针对不同类型的特需儿童（主要对象为孤独症倾向、语言发展障碍、智力发展迟缓等），运用资源教室中的器材设施进行专业化的系统干预。

幼儿园的普通班级也是开展融合教育的重要场域。国家教育委员会于1994年颁布的《关于开展残疾儿童少年随班就读工作的试行办法》明确指出“开展残疾儿童少年随班就读工作，是发展和普及我国残疾儿童少年义务教育的一个主要办学形式”，充分利用

普通教育资源实施对特需儿童的教育，主张那些有特殊需要的儿童要真正地和正常发展的同伴一起享受教育资源，最大限度地发挥特需儿童的潜能。

二、在两种场域推进融合教育的现实问题

在调研与借鉴的基础上，我园打造了多空间的融合教育资源教室，包括感统训练区、语言社交情景区、启智训练区与沙盘心理疏导区，为特需幼儿提供了优质的物质环境。同时，配备了一名特殊教育专业毕业的资源教师，该教师负责为在园的特需幼儿建立个档，并针对每一位特需幼儿的情况制订个别化干预方案，开展一对一的个性化训练。然而，实践层面并未呈现预期的效果，我们发现在两种场域进行的融合教育缺乏交互与协同，主要存在以下三个方面的现实问题。

一是普通班级教师缺乏对特需幼儿进行专业支持的能力。我园普通班级教师大多是学前教育专业毕业，缺少特殊教育的专业知识，不仅不知道如何面对特需幼儿，而且还要关注人数众多的其他幼儿，对特需幼儿难以顾及。为此，普通班级教师更依赖资源教师对特需幼儿进行个别化训练，在普通班级场域中较少对特需幼儿给予关注和支持。

二是资源教室场域与普通班级场域间缺乏有效交互。在对特需幼儿的干预支持中，特需幼儿需要在资源教室场域与普通班级场域中来回切换，然而这两个场域之间的教育支持却是相互分隔的，缺乏有效交互与沟通的路径。为此，如何打破两种场域之间的壁垒，改变“各做各的”现状，是推进融合教育亟待解决的关键问题。

三是普通班级场域未发挥多种活动形式的融合教育优势。幼儿园与其他学段相比，除了集体教学活动外，还有区域活动、游戏活动、生活活动等多种活动形式，这既是幼儿园的特点，也是幼儿园开展融合教育的优势。但在融合教育的实践中，幼儿园并未发现与挖掘这一优势，还是将融合教育局限在集体教学活动中。

三、两种场域有效交互的路径探索

基于我园融合教育的现实问题，如何基于特需幼儿的发展需要，通过普通班级和资源教室两种场域的有效交互给予切实支持，促进特需幼儿获得学习与发展，成为我园融合教育实践探索的焦点。我园以普通班级和资源教室两个场域为组织核心，探索两种场域的有效交互路径，实施共同与差异并存的融合教育课程，助力特需幼儿成长。

（一）以资源教师的“双重身份”作为连接两种场域的媒介

我们赋予资源教师“双重身份”，一重身份是在资源教室场域中为特需幼儿进行个性化训练的专业教师，另一重身份是在普通班级场域中作为“影子教师”，随班辅助。特需幼儿大部分时间在普通班级随班就读。在集体教学等规则性较强的活动中，特需幼儿往往难以融入，对其他幼儿的干扰较大，这时资源教师就以“影子教师”的角色介入，观察指导特需幼儿在集体教学活动中的学习。“双重身份”让资源教师能更全面地了解特需幼儿在不同场域中的真实状态，同时能根据具体情况与班级教师及时沟通，并提供教育示范，很好地将两种场域链接起来。

实践中我们发现了两种场域进行融合教育安排的问题并进行了调整。一是个别化练习的时长调整。从小学和干预机构中借鉴而来的1小时个训时长，并不适合于3–6岁幼儿，对于普通幼儿来说，其注意力都难以维持，对特需幼儿来说则更为困难，效果不佳，因此我们将单次个别化练习时长调整为30分钟，但增加个训的频次。二是个性化融合教育课程的动态调整。根据特需幼儿的发展情况与新出现的问题，对随班活动与个别化练习的时长、频率、内容等进行动态调整。如小倪刚入园时表现出发育迟缓、多动、指令反应差、注意时间短等问题，基本无法融入普通班级的学习。基于小倪当时的状况，资源教师制订了每周“1次随班活动+4次个别化练习”的干预计划，同时鼓励家长周末时间到规范的干预机构，有针对性地加强适应能力的训练。经过近一学期的干预，资源教师与班级教师对小倪进行了重新评估，发现小倪逐渐可以独立参与班级的区域活动、游戏活动等，此时基于小倪的发展水平，干预计划安排调整为“3次随班活动+1次个

别化练习”，让小倪更多地融入班级，增加其与小伙伴的交往机会。

（二）搭建多元沟通平台助推两种场域的互动

建立资源教师参与班务会的机制。班务会是幼儿园管理的一个重要环节，一般隔周一次，由班主任主持，配班老师和保育员参加，是班级三位教师共同分析班级幼儿发展状况与问题、讨论班级工作的会议。在开展融合教育的过程中，我们发挥班务会的沟通平台作用，特需幼儿所在班级会邀请资源教师参加班务会，搭建班级教师与资源教师面对面沟通的平台，让普通班级的三位教师及时了解特需幼儿的最新情况，并对近期干预策略达成共识，当特需幼儿出现问题行为时能采取一致的干预策略。

搭建两个场域教师与特需幼儿家长沟通的平台。近年来为推进家园协同育人，提升教育质量，我园非常重视家访工作日活动。我园建立了常态化的“家长预约日”机制，每周二和周四下午离园后班级两位教师会根据家长学期初预约的时间，进行一对一的家园交流沟通。基于融合教育的视角，班级教师在与特需幼儿家长进行“预约家访”时，会邀请资源教师共同参与。两个场域的教师共同面对家长时能够更全面地反映特需幼儿的真实情况，与家长进行更专业的对话。同时，通过这一平台将幼儿园进行的个别化训练、班级干预策略与特需幼儿家长分享，并提出一些家长在家可以配合干预与指导的建议，让融合教育的场域向家庭延展。

（三）以多方卷入的现场教研促进两种场域教师的协同合作

面对特需幼儿，常规教育策略往往收效甚微，班级教师常常感到手足无措、身心疲惫，难以帮助特需幼儿获得有效的改善。因此，如何帮助一线教师识别特需幼儿的障碍类型与具体表现，从而能够进行较为有效的干预，是幼儿园融合教育最直接、也最为现实的核心问题。

我们鼓励班级教师对特需幼儿展开日常观察，采用图文并茂的方式进行记录，只有通过持续的观察才能更精准地捕捉问题。我们立足教育现场，聚焦问题破解，在实践中逐步形成了融合教育园本教研模式。如“辰辰在课堂中随意走动问题破解”案例中，辰辰由于智力发育迟缓、前庭觉与本体觉反应不足，警醒度过低，导致注意力易分散、活动时坐不住，喜欢到处走动，不接收教师的提醒与指令，辰辰的行为严重影响了班级的教育教学秩序。在教研活动中，班级教师通过视频呈现了辰辰的日常状态，并反馈了采用语言提醒、动作暗示等方法收效甚微的实际情况。通过教师讲述与现场实景教研，融合教育团队群策群力，在专家的指导下拟定了下一阶段的干预策略：通过提供摆位椅减少辰辰随意走动的频率，也满足其喜欢翘椅子、摆动身体的心理需求；在日常生活与学习中，班级教师增加手势和图片等直观具体的提示，辅以简洁明了的语言，帮助辰辰从视觉上接收教师的指令，强化辰辰正确的行为，并多为辰辰提供跑步、跳跃、骑行等运动的时间，鼓励其参与体育活动；资源教师调整对辰辰的个别化训练计划，增加大肌肉动作和力量练习，增强辰辰的肢体力量与协调性。干预策略的明晰让班级教师“拨开云雾见月明”，看到了努力的方向。接下来的两周时间班级教师明显感受到干预策略实施后的效果，辰辰在集体教学活动中随意走动的情况大幅度减少，端坐时间也延长了。

聚焦问题的现场教研，让班级教师在实践中不断学习与思考，大胆尝试通过“代币”奖励机制、图片视觉提示、语言与正强化动作、互助小伙伴等介入指导特需幼儿。以问题为导向、以实践为支撑的融合教育园本教研模式，让教师面对特需幼儿时有了专业指导的底气，也助推了班级教师融合教育水平的提升。

（四）拓展普通班级场域的融合教育样态

幼儿园除了集体教学活动，还有区域活动、游戏活动、生活活动等多种活动形式，相较于其他学段开展融合教育有自己的优势，多种活动形式给了特需幼儿更多的发展空间与平台。因此，我园聚焦普通班级场域探索多样化的融合教育样态，以期为特需幼儿提供更为适切的支持。

1.创设差异化的活动区域

我园以区域活动为切入点，创设适合特需幼儿的个性化环境，差异性地投放材料，并辅以一对一的指导，促进特需幼儿的持续改善。具体而言有两

种实施方式，一是针对特需幼儿设置专属区域，二是在公共区域针对特需幼儿进行材料难度上的调整。两种方式并不是割裂的，而是可以融通的，针对特需幼儿的发展需求精准投放材料，以达成资源教室和普通班级在材料上的有效衔接。

被诊断为发育迟缓的特需幼儿硕硕，在社会交往上有一定的困难，难以融入班级的区域活动。班级教师捕捉到了硕硕对恐龙感兴趣的信息，先在班级阅读区中设置了硕硕的“专属书柜”，书柜里摆放了许多硕硕喜欢的恐龙书。有趣的恐龙书吸引了其他幼儿的阅读兴趣，但要借阅恐龙书要经过硕硕的同意，于是班级其他幼儿主动与硕硕交往，同样的方法针对孤独症幼儿也适用。针对特需幼儿恺恺情绪管控差、有攻击性行为等问题，班级教师为其创设了“恺恺小屋”，投放其熟悉的布偶、玩具、书本等，在恺恺情绪波动阶段，教师借助恺恺身边熟悉的物品安抚恺恺，避免其与同伴的肢体接触，为恺恺提供情绪发泄的空间。在恺恺情绪稳定的状态下，教师有意识地引导互助小伙伴与恺恺在他熟悉的小屋里游戏，或引导恺恺将小屋中的玩具拿到其他区域玩，促进其社会交往及语言表达能力的发展。

在区域材料投放上，教师会基于特需幼儿近期的医院评估及资源教室的课程进度，根据其阶段的教育目标定位与指导要点，努力实现普通班级和资源教室两个场域在材料投放和干预策略方面的协同推进，有针对性地帮助特需幼儿获得发展。

2.在生活活动中大量运用视觉提示

由于特需幼儿在认知、语言表达与社会交往方面发育迟缓，不能很好地理解生活活动的要求和规则，再加上家长因缺少专业能力在家庭中无法帮助特需幼儿养成良好生活习惯，因此大部分特需幼儿刚入园时都不能胜任常规的生活活动，存在很多不良的生活习惯。

为了有效支持特需幼儿逐步适应幼儿园生活活动，我们大量运用了视觉提示，并不断深化与优化。

视觉提示包括图片指引、照片指引、可视化一日作息时间表等。在实践中，我们发现图片要凸显关键信息，最好采用特需幼儿自己的形象，这样更易引发特需幼儿的亲切感与熟悉感，并与之形成互动。如在特需幼儿的椅背上粘贴他的头像，引导其搬自己的椅子，避免了他总是坐别的幼儿已经搬好的椅子；在饮水机旁设置饮水提示，引发特需幼儿与镜子里的自己、同伴干杯游戏，增加饮水的趣味性，激发其饮水的愿望。此外，视觉提示摆放的位置也很重要，如在书包柜的旁边粘贴放书包的提示卡，要贴在特需幼儿放书包格子旁边的醒目位置，才能起到直接的提示作用。

3.以表演游戏为载体支持特需幼儿学习与发展

在与特需幼儿相处与互动的过程中，我们发现许多特需幼儿对音乐和表演都比较感兴趣，在相关的活动中表现出来的专注程度与参与度都比较高。因此，我们尝试以表演游戏为载体，促进特需幼儿在班级中与同伴互动并获得发展。如智力发育轻度低下、存在疑似孤独症表现的恺恺，日常表现为情绪管控差、攻击性行为多，且语言表达不清严重影响了其与同伴的交往。教师发现恺恺喜欢听故事、对音乐有明显反应，愿意在表演游戏中模仿发声，能用肢体动作表达表现。于是，教师针对恺恺上午去机构训练的情况，特意将表演游戏调整到下午，并在走廊创设了表演区。在表演游戏中，教师请恺恺扮演对白简单的角色，如《三只羊》中的大灰狼，并通过一对一的支持，引发其他幼儿与恺恺互动，为恺恺语言表达与社会交往能力的发展提供了有效支持。

在探索幼儿园融合教育两种场域有效交互路径的过程中，我们发现，每一位特需幼儿的成长是显著的、可持续的。如，“打不起精神、不听指令”的辰辰今年已迈入大班，在幼儿园的三年里他的四肢变得有力了，不仅减少了攻击性行为，对待指令也更为敏感，能遵守班级的秩序。动作发育迟缓、脾气“大”的硕硕，与三年前相比，他的变化也是令人欣喜的，表现出更愿意参加体能活动，喜欢在戏剧活动中表现自己，并在一定程度上掌握了控制自己情绪的方法。后续我们将持续探索幼儿园融合教育的实践路径，为特需幼儿提供更多的成长空间和有效支持，让他们与普通幼儿一起在幼儿园的场域中共生共长。

原载《福建教育》：学前版（福州），2023.11.37 ~ 40