

融合教育

理论反思与本土化探索



邓 猛 主 编
颜廷睿 副主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

融合教育

理念反思與本土化實踐



鍾國強 主編
黃國明 編著

香港中文大學出版

融合教育理论反思与本土化探索

主 编：邓 猛

副主编：颜廷睿



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

融合教育理论反思与本土化探索/邓猛主编. —北京:北京大学出版社, 2014. 12
ISBN 978-7-301-25129-4

I. ①融… II. ①邓… III. ①特殊教育—教育理论—研究 IV. ①G760

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 277484 号

书 名: 融合教育理论反思与本土化探索

著作责任者: 邓 猛 主编

策 划 编 辑: 李淑方

责 任 编 辑: 于 娜

标 准 书 号: ISBN 978-7-301-25129-4/G · 3921

出 版 发 行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址: <http://www.pup.cn> 新浪官方微博: @北京大学出版社

电 子 信 箱: zyl@pup.pku.edu.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62767857

出版部 62754962

印 刷 者: 北京大学印刷厂

经 销 者: 新华书店

730 毫米×980 毫米 16 开本 19.75 印张 300 千字

2014 年 12 月第 1 版 2014 年 12 月第 1 次印刷

定 价: 58.00 元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究

举报电话: 010-62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

内容简介

融合教育理论以追求社会公平、自由等普世性价值观为基础,倡导残疾儿童在普通教室接受高质量的、适合他们自己特点的、平等的教育与服务。20世纪80年代以来,融合教育理论在特殊教育领域成为垄断式话语,为各国特殊教育政策制定、实施提供新的依据与动力;也为各国根据自己社会文化特点理解与实施融合教育提供了可能。本书主要对融合教育理论及我国随班就读实践进行了系统分析与思考,对融合教育的历史起源与发展、基本概念体系、核心要素、支持保障体系及实践规律进行系统的分析,对融合教育的本质特点加以总结与概括。作者从中国特有的社会历史文化及教育背景出发,结合国际融合教育发展的经验与教训,对我国特殊教育实践进行深入的思考,探索具有本土化特征的融合教育理论与实践方式。

作者简介

邓猛,现任北京师范大学特殊教育系教授、博士生导师、副主任。2011年9月之前曾任华中师范大学教育学院副院长、特殊教育系主任。邓猛教授曾被评为武汉市2008年度五四青年标兵,现为美国“国际特殊教育协会”成员及中国区主席,任该协会学术期刊 *Journal of the International Association of Special Education* (《国际特殊教育协会杂志》) 编辑,美国教育学术期刊 *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 咨询编辑,以及 SSCI 索引期刊 *Asia Pacific Education Review* 等期刊特约审稿专家。2010年教育部新世纪优秀人才支持计划获得者。研究领域包括全纳教育、视障教育、发展性障碍教育、特殊教育课程与教学等。在美国、英国等国际学术期刊发表论文20篇,其中10篇被 SSCI 收录,在中文核心学术期刊发表论文80余篇。

序 言

20 世纪 80 年代中期融合教育^①诞生于美国,90 年代成为全球范围内特殊教育改革与发展的主流思想。就其本质而言,首先,融合教育是一种信念,是基于人类社会近代以来发展起来的“平等”“自由”“多元”等共享的价值观而形成的“人皆有潜能”“人皆有权平等接受高质量教育”等信条的执著追求。其次,融合教育是一种理论,即是在自然、正常的教育环境中满足学生多样化学习需求的教育理论。第三,融合教育是一种实践,是促进弱势群体回归主流学校与社会、平等共享社会物质文明成果的教育和社会实践策略。

融合教育似乎涵盖了人类发展到今天以来所有美好的价值追求与理想,许多口号式的表达:每一个儿童都有受教育的基本权利;每一个儿童都有独一无二的个人特点、兴趣、能力和学习需要;有特殊教育需要者必须有机会进入普通学校……无不体现其美好、崇高的教育理想。不难发现这些表述充满了绝对主义的语言,用“每一个”“必须”“都有”等表达极端平等主义的道德诉求。

这些动人的词汇并非仅仅停留在口头层面。尽管对融合教育的批判与怀疑不绝于耳,在许多国家,残疾及其他处境不利的儿童回归普通学校和主流社会已越来越成为事实。融合意味着完全接纳,它基于满足所有学生多样化需要的信念,在普通学校适合儿童年龄特征的教育环境里教育所有的儿童;所有学生,无论种族、语言能力、经济状况、性别、年龄、学习能力、学习方式、族群、文化背景、宗教、家庭背景以及性倾向有何不同,都应该在主流的教育体系中接受教育。融合教育者认为特殊儿童有权在普通教室接受高质量的、适合他们自己特

^① 融合教育(inclusive education 或 inclusion)在中国也被译作全纳教育。笔者认为 inclusion 一词译为“融合”更能反映其真正含义。这是因为 inclusive education 的思想自出现以来就成为特殊教育领域内讨论最热烈的焦点。它不仅导致全纳教育支持者与反对者的分野,还在其自身的支持者中制造了分裂,即出现了部分融合(partial inclusion)与完全融合(full inclusion)的争论。“融合教育”能够为准确地翻译、表达 partial inclusion(部分融合)和 full inclusion(完全融合)提供空间,并有利于更加便利地进行国际学术交流。

点的、平等的教育,他们应该在普通教室接受必需的支持与服务;他们无须经过自己的努力去争取、赢得在普通教室接受教育的权利。学校应达成所有儿童都有学习能力与获得成功的权利的共识,学校应成为每一个儿童获得成功的地方,不能因为学生的残疾与差别而进行排斥与歧视。学校应该尊重日趋多样的学生群体与学习需求,多元化带给学校的不应该是压力,而应该是资源;学校应试图通过残疾儿童教育这一杠杆撬动教育体制的整体变革与社会文化的积极改变。其目的就是要彻底告别隔离的、等级制教育体系的影响,使特殊教育与普通教育真正融合成为统一的教育体系,藉由学校融合实现社区和社会融合的目标。

从本质上讲,融合教育理论远远超出了教育的范畴,成为与社会上所有的公民相关的事情,是挑战不公正与歧视的利器,与各国社会文明发展水平、人权保护以及社会公平与正义目标的实现紧密相关。今天,即使在最为贫穷、资源缺乏的国家,融合教育也至少成为使更多处境不利儿童享有学校教育机会的政治宣示或者现实举措。同时,各民族或国家具有的独特的社会文化体系对融合教育的理论与实践有着独特的影响,使融合教育在各个国家的本土化成为可能。

20世纪90年代中期融合教育逐渐传到中国,始见于学者的介绍与讨论。尽管社会的呼吁、政府的倡导之声不绝于耳,课堂层面的研究与实践还是不多。由于文化与教育体制的差异,我们看融合教育总是雾里看花,似乎离我们很遥远,只能通过其简化版,即随班就读的方式艰难前行。我们理解融合教育往往会出现三个方面的误解:第一是认为残疾学生跟我们完全不同,应该到特殊教育学校或者机构接受教育或者康复训练。事实上,残疾学生首先是儿童,其次才是残疾儿童,是人的存在的多样性和差异性的一种表现,是人类多元化的特征,而不应意味着他们低人一等。残疾只是残疾人作为人的特性的一部分,我们往往放大了他们的缺陷与不足,却忽略了他们的平等的权利、低估了他们发展的潜能。第二是认为融合教育是特殊教育的事情,跟普通教育关联不大。从本质上看,融合教育首先是普通教育的事情,普通教育从来没有、也不可能离开特殊教育。相关研究清楚地表明,一个自然的普通班级里约有 $1/4 \sim 1/3$ 的学生有不同类型与程度的特殊教育需要。忽视这部分学生的教育理论与实践必

然是不完整的教育理论与实践。因此,普通学校是融合教育的主角,特殊教育学校只是配角。第三是认为融合教育只是几个残疾学生的事情,是学校工作的边角料。事实上,融合教育是应对多样性需求的教育,追求的是学校教育体制与教学范式的整体性变革,首先是面向所有学生的,其次才是面向包括残疾学生在内的处境不利学生的。融合教育给残疾学生机会的同时,也给普通教育变革提供了契机。

本书共分为六章,分别关注融合教育的理论基础、本质特点、实践规律、支持保障体系、本土化思考等重要领域。参与本书编写的有:第一章,邓猛(北京师范大学)、李芳(天津体育学院)、颜廷睿(北京师范大学)、彭兴蓬(华中师范大学)、景时(辽宁师范大学);第二章,颜廷睿、邓猛;第三章,傅王倩(北京师范大学)、颜廷睿、邓猛;第四章,孙玉梅(华中师范大学)、邓猛、赵梅菊(北京师范大学)、景时;第五章,刘慧丽(内蒙古赤峰学院)、邓猛、景时、熊絮茸(徐州医学院)、苏慧;第六章,彭兴蓬、邓猛。全书由邓猛和颜廷睿完成统稿工作。

在这些同仁的共同努力下,本书终于按时出版。当然,本书难免有许多疏漏之处,有许多的观点也需要再斟酌、再推敲,不足之处,请国内同行多多指正!

邓猛

2014年3月12日

目 录

第一章 融合教育理论基础	1
第一节 从隔离到融合的范式变迁	2
第二节 实证主义视角下的融合教育	14
第三节 社会建构主义视角下的融合教育	18
第四节 后现代主义视角下的融合教育	27
第五节 社会分层视野下的融合教育	37
第二章 融合教育本质分析	49
第一节 融合教育的起源与发展	50
第二节 融合教育思想的概念分析	64
第三节 融合教育的基本要素	74
第四节 融合教育的效果探讨	84
第三章 融合教育实践规律	94
第一节 特殊教育的最佳实践方式	95
第二节 融合教育中的干预反应模式	106
第三节 融合教育课程调整	115
第四节 基于学习通用设计的融合课程	124
第五节 融合课堂中的合作教学	135
第六节 融合教育环境下的差异性教学	142
第四章 融合教育支持保障体系	152
第一节 融合教育的法律与政策分析	153

第二节	融合教育的教师培养	165
第三节	融合教育中的学校社区合作	174
第四节	融合教育支持性环境建设	184
第五章	融合教育理论本土建构	200
第一节	融合教育理论的社会文化特性与本土化建构	201
第二节	宽容:融合教育的历史生成与本土建构	210
第三节	融合教育在中国的嫁接与再生成	219
第四节	中西方文化视野下融合教育的解读	230
第六章	融合教育理论本土发展	249
第一节	随班就读与融合教育的比较	250
第二节	我国特殊教育发展格局探讨	257
第三节	我国发展融合教育的困境	270
第四节	从随班就读到同班就读	284
参考文献		296
后记		303

第一章 融合教育理论基础

人们习惯于认为特殊教育是一门多学科相互交叉、渗透的综合性、应用性学科,具有较强的实践性与操作性特征;殊不知操作与实践背后蕴涵的是深刻的理论基础与背景。特殊教育实践方式的每一点进步与变化,无不与宏观社会文化价值观念、制度变迁以及社会理论范式的改变密切相关。特殊教育理论就是建立在特定社会的政治、经济、文化基础之上的,当主流社会对“残疾”、平等观念发生变化时,特殊教育的基本理论与教育形式也会随之变化。融合教育理论正是西方社会变迁与文化价值观念发展的必然结果。

然而,特殊教育仍是一门理论缺乏且需要理论建设的学科。学术界从来就缺乏对于特殊教育与社会特别是社会科学关系发展的系统研究。就融合教育而言,人们习惯于从人类社会发展的普适性价值观,诸如“平等”“公平”“多元”等出发,站在伦理的制高点倡导融合教育的实施。从人类社会发展的宏观视野、哲学范式与社会科学理论变迁的角度对融合教育的基本概念与实践方式进行系统的哲学反思与探索还很少。

事实上,融合教育的发展与社会科学的基本理论变迁脉络一脉相承,其自身也有其特有的概念与范畴。因此,我们需要在多学科的视野下对融合教育的本质进行深入思考与探索,需要立足于人类社会思潮的起伏把握融合教育的脉搏。在此基础上,我们才能对融合教育所秉持的基本理论范式、概念体系、价值理念、方法论与实践模式等方面的变化趋势进行把握。本章从人类社会哲学范式变迁、实证主义、建构主义、后现代主义等不同的视角对融合教育进行分析与解读;试图以多元范式的角度确立融合教育的理论框架,为我们提供了理解融合教育的新的学术视野;探索融合教育基本理论与发展趋势,为确立融合教育的方法论奠定基础。

第一节 从隔离到融合的范式变迁

理论是一系列系统的命题性陈述以及定义和分类体系,其基础往往是未明说的假定,这些假定没有必要成为理论的一部分,但确实影响着理论以及理论被提出的方式,这些潜在的假定就是“范式”(paradigm)。范式本身不是一个完整的理论,但它为提出严谨的、可以由经验/实证研究加以检验的理论打下基础。^① 因此,从人类社会科学发展的主要范式变迁的宏大背景出发,厘清特殊教育这一具体的学科领域背后所秉持的哲学范式、概念框架、价值理念、方法论与实践模式等方面的变化趋势,有利于确立特殊教育的学科与方法论基础;也有助于我们了解融合教育发展 with 西方社会思潮与范式变迁之间的关系。

一、范式的概念

美国学者托马斯·库恩(Thomas S. Kuhn)于1962年出版《科学革命的结构》一书,提出了“范式”的概念,并认为:科学的发展历程实际上是一个新的范式取代一个旧的范式的过程。^② 从事某一特定学科的科学学家们所共有的基本世界观便构成一个范式。人们对于范式有不同的理解与定义,但最为抽象的范式显然是形而上学的范式,亦即哲学范式,即一个既定的科学最为广泛认同的共识,一个完整的对世界的看法或者格式塔;一种帮助科学家决定哪种实体(entity)存在或不存在、应该如何行动的观察的方法,认知组织形式或心理图画。^③ 巴顿(Patton)认为:范式是引导研究者的“世界观,或揭示真实世界复杂性的一种方式”^④;古帕(Guba)认为,范式是“指导人们日常生活、行为及学科研究(disCIPLINED inquiry)的一系列基本信念”^⑤。格林等(Greene, et al., 1997)则

① 钱民辉. 范式与教育变迁研究[J]. 教育理论与实践, 1997(2): 7-12.

② Thomas S. Kuhn. The structure of scientific revolutions (2nd ed.) [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1970: 43.

③ 同上注.

④ Patton, M. Q. Qualitative evaluation and research methods [M]. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1999: 7.

⑤ Guba, E. C. The alternative paradigm dialog [M]. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1990: 17.

认为范式是对于知识、社会、认识世界的能力和理由的一系列相互联系的假设或基点,它奠定或引导社会科学研究的方向,决定研究的问题、方法。^① 因此,“范式”可以在本体论、认识论和方法论三个层面表现出来,分别回答事物存在的真实性问题、知者与未知者之间的关系以及方法论体系的问题。这些理论和原则对特定的科学家共同体起规范的作用,协调他们对世界的看法以及他们的行为方式。^② 换言之,范式是我们用来决定采用哪种观察到的信息来理解与处理实际的情景或事情,范式影响我们观察什么、怎样观察。

二、特殊教育范式的变迁与分析

传统上在社会科学领域存在实证主义(positivism)/经验主义(empiricism)与建构主义(constructivism)/解释主义(interpretivism)两大类范式的分野。^③ 伴随着这两大范式之间的争论的是科学与经验、客观与主观、理性与非理性、演绎与归纳之间的对立与统一。作为科学代名词的逻辑实证主义的坠落与以经验的建构与解构为特征的建构主义、后现代主义的上升是社会科学范式变迁的主要趋势。^④ 作为社会科学的一个分支,特殊教育的发展同样受社会科学范式变迁的影响。科学与建构、现代性与后现代的冲突与交融不仅改变人们对于残疾的基本认识,也影响着特殊教育的理论模式与实践方式。^⑤ 斯基德莫尔(Skidmore)认为:与实证主义与建构主义的认识论相对应,特殊教育学科及其研究的发展经历了心理—医学(medical-psycho)、社会学(sociological)、组织学(organizational)范式的转换,不同范式下特殊教育基本观念、实践方式亦不相

① Greene, J. C. & Caracelli, V. J. Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. In J. C. Greene & V. J. Caracelli (Eds.). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms* [M]. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 1997: 5-19.

② 滕星,巴战龙. 从书斋到田野:谈教育研究的人类学范式[J]. 西北师范大学学报:社会科学版,2005(1):19-22.

③ Tashakkori, A. & Teddlie, C. *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*[M]. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 1998:16.

④ Kauffman, J. M. Commentary: Today's special education and its messages for tomorrow[J]. *The Journal of Special Education*, 1999, 32(4): 244-254.

⑤ Gerber, M. M. Postmodernism in special education[J]. *The Journal of Special Education*, 1994, 28(3): 368-378.

同(见表 1-1)。^①

表 1-1 特殊教育范式变迁

范式		方法		基本观点		特殊教育实践
认识论	学科	研究方法	范围	残疾观	教育观	
实证/经验主义	心理—医学	定量研究 (实验、问卷调查等)	微观 (个体)	学生个体残疾与缺陷导致特殊教育需要	隔离制教育:特殊学生在特殊教育机构与学校接受教育	重视基于医学的训练与缺陷补偿技术的运用;运用标准化的检测技术追求诊断与鉴定的客观性
建构/解释主义	社会学	定性研究 (访谈、田野考察等)	宏观 (社会)	特殊教育需要源于社会分化与分层;是社会不公平现象在特定社会群体身上的复制	特殊学生从特殊学校(班)逐渐回归主流学校与社会	主张通过社会政治改革减少不公平现象;普通学校教育对象范围扩大,满足所有儿童平等接受教育的权利
	组织学	定性研究 (访谈、田野考察等)	中观 (机构)	现行教育、学校体制的缺陷导致特殊教育需要	融合教育:普通学校应具备教育多样化学生的能力	通过学校改革与发展、资源重组,提高学校教育的质量与效率

(一) 实证—经验主义 \ 医学—心理学范式

早期的特殊教育是 14 世纪以来欧洲文艺复兴运动导致的科技革命与理性时代的产物。一些医学人员以及教会人士利用医学、生理学的理论与方法,试图解释并治疗或训练残疾人士。例如 16 世纪瑞士的巴拉萨尔沙士(Paracelsus)发现痴呆是一种疾病的结果而非“魔鬼附体”;法国医生皮内尔(Pinel)则明确指出白痴、精神病、智力落后之间的不同。^② 法国医生伊塔德

^① Skidmore, D. Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs[J]. European Journal of Special Needs Education, 1996, 11 (1):33-47.

^② 刘全礼. 特殊教育导论[M]. 北京:教育科学出版社, 2003:49.

(Itard)对狼孩维克多开展教育试验,其弟子法国精神科医生谢根(Suguin)在巴黎创立了弱智者训练学校,并发展了“生理学的方法”。^① 心理学的诞生与发展为特殊教育提供了新的理论与方法,例如,认知发展理论、心理动力学(psychodynamic)、心理测量技术、行为—生态学说、脑神经生理—心理学等不同的理论与假说被应用到残疾儿童的鉴定与干预中来。^② 人们对于学习障碍的理解更能说明这一点。早期对学习障碍的认识完全是从生物—医学的角度来研究其病理机制与特征的。斯特劳斯和沃纳(Strauss & Werner)对于智力落后的研究揭示了智力落后与脑损伤的紧密联系,认为脑损伤的儿童由于在出生期间或出生以后脑部受伤或感染可能会导致神经运动系统的缺陷。^③ 这类儿童会在感知、思维、情感等方面表现出单一或综合的困扰与障碍,并妨碍其正常的学习过程。对“脑损伤”进行研究与医学监测的目的是为了探索学习障碍发生的神经病理学基础。克莱门茨(Clements)则提出学习障碍的根源是“轻微脑功能失调”,^④“功能失调”(dysfunction)取代“损伤”(injury)表明这类儿童只是脑功能运转不足,不见得伴有物理性损伤,建立起学习障碍与中枢神经系统失调之间的联系;研究的角度明显地从生物—医学向心理学等学科转化。

巴拉德(Ballard)指出:长期以来人类对于残疾的研究以“心理—医学”为特点,关注残疾的病理学根源、行为特点以及矫正补偿的方法,其基本假定是:残疾由个体生理、心理缺陷所致,例如,唐氏综合征就有其特定的遗传学原因;应对残疾人进行医学的诊断、训练与缺陷补偿,应在隔离性质的特殊教育学校或机构对他们进行教育。^⑤ 这一范式从18世纪末特殊教育诞生到20世纪中期一直占据统治地位,它重视发展客观测量工具(如智力量表等)来诊断残疾或障碍

① Ashman, A. & Elkins, J. Educating children with special needs[M]. New York: Prentice Hall, 1994:35.

② Mallory, B. L. & New, R. S. Social constructivist theory and principles of inclusion: Challenges for early childhood special education[J]. Journal of Special Education, 1994, 28 (3):322-338.

③ Strauss, A. A. & Werner, H. Comparative psychopathology of the brain injured child and the traumatic brain-injured adult[J]. American Journal of Psychiatry, 1943, 99:835-838.

④ Clements, S. D. Minimal brain dysfunction in children: Terminology and identification[M]. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare, 1996:67.

⑤ Ballard, K. Researching into disability and inclusive education: participation, construction and interpretation[J]. International Journal of Inclusive Education, 1997, 1 (3):243-256.

类型与程度,并据此发展相应的药物或治疗方法以及具有明显医学特点的干预或训练手段。^① 它以实证/经验主义为认识论基础,在可控制的条件下对残疾个体或群体研究对象进行客观的、以实验室为基础的实验与观察,以期揭示残疾及其背后的病理学依据之间的因果关系,对某一残疾类型的不同亚类型及其特征进行区分,获得不受研究者价值观以及时间、场景影响的,具有广泛推广意义的诊断结果与干预方法。

(二) 建构—解释主义\社会学范式

“二战”后随着西方人本主义思潮的兴起,激进结构主义、新马克思主义以及人类学、人种志方法随之发展。建构主义逐渐取代实证主义成为揭示社会现象、人类经验和客观事实的主要范式。^② 建构主义者认为社会现实主要是通过社会互动主观建构与认知的,残疾的产生与境遇受到特定社会政治文化特点的影响。斯里特(Sleeter,1986)认为,残疾是一个“社会建构”(social construct),即残疾是由于社会的不平等与社会机制的缺陷导致的。^③ 巴拉德指出,对于残疾的研究与认识以“心理—医学模式”为特点是不够的,应该着重于残疾的社会与政治环境,即残疾并非某种身体器官或功能损伤(impairment)的结果,而是社会、政治等因素导致的歧视所致。^④

安德森和巴雷拉(Anderson & Barrera)指出:心理—医学范式关于残疾的理论是基于“社会是同质的结构”的假定。^⑤ 这种理论认为阻碍个体与社会顺利交往与沟通的行为即是“功能失调”(dysfunctional),功能失调的人士即是“异常”(deviant)或“失能”(disability,即残疾);“能力”(ability)与“失能”是内在于个体的、可以被测量与诊断的特性,例如,“智力”即是存在于个体且能够被检测的特征。因此,该理论强调发展促进“残疾”人士与社会沟通的干预与治疗项

① Skidmore, D. Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs[J]. European Journal of Special Needs Education, 1996, 11(1):33-47.

② Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. Handbook of qualitative research[M]. Calif: Sage, 1994:11.

③ Sleeter, C. E. Learning disabilities: The social construction of a special education category[J]. Exceptional Children, 1986, 53: 46-54.

④ Ballard, K. Researching into disability and inclusive education: participation, construction and interpretation[J]. International Journal of Inclusive Education, 1997, 1(3):243-256.

⑤ Anderson, G. L. & Barrera, I. Critical constructivist research and special education[J]. Remedial & Special Education, 1995, 16(3):142-149.

目。然而,我们知道智力测量工具只是间接地反映人的能力,只不过是基于儿童对一系列问题反应的分数,并不等同于智力,也不能够说明大脑某部位是否有病。威尔(Will)认为,人类个别差异是自然存在的,用正常/异常的二分法标准划分儿童是武断的做法;应该取消残疾与正常人群的区分,因为各种残疾种类的划分之带来歧视和不公正的待遇。^①斯基德莫尔则从文化复制理论(cultural reproduction)角度出发,指出:残疾人教育与社会地位不平等恰恰是社会不公平现象在残疾人领域中的反映与复制。^②造成残疾的主要原因不是残疾本身,而是外部障碍。外界障碍的存在,使残疾人在社会生活中处于某种不利地位,权利的实现和能力的发挥受到限制。因此,残疾是一个演变中的概念,残疾是伤残者和阻碍他们与其他人在平等的基础上充分和切实地参与社会的各种态度和环境障碍相互作用所产生的结果。

(三) 组织学范式

上述基于建构主义的特殊教育理论与实践主要遵循的是社会学学科范式,认为“特殊教育需要”源于社会分化与分层,是社会不公平现象在特定社会群体身上的复制;现行特殊教育体系是对儿童进行分级划类、区别对待的工具。因此,社会学范式从激进的人本主义理念出发,注重宏观社会的变革,希望通过社会政治、经济等的改革减少不公平现象,主张特殊儿童从特殊学校(班)逐渐回归主流学校与社会。美国20世纪60年代以来著名的“民权运动”希望消除种族歧视,倡导残疾人回归主流学校与社会的努力正是这一模式的体现。20世纪80年代以后,人们重视社会平等的理想逐步转向改革社会的结构,教育公平的理想更需要学校的变革来实现,特殊教育从重视学生的缺陷转向重视学校的能力,希望通过学校人与物等资源的优化组合,改进学校管理,提高学校教育教学质量。斯格迪克(Skrtic)总结:现有的教育体系是官僚的、低效率的、不公平的等级制体制,它假定残疾是导致儿童学习失败的原因,而非学校本身条件或教学的不足,并为学校将处境不利儿童推向限制、隔离更多的环境找到了借

^① Will, M. C. Educating students with learning problems—A shared responsibility[M]. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, US Department of Education, 1986: 55.

^② Skidmore, D. Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs[J]. European Journal of Special Needs Education, 1996, 11 (1): 33-47.