



21 世纪特殊教育创新教材·融合教育系列

融合教育 理论指南



邓 猛 主 编

孙 颖 李 芳 副主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

21 世纪特殊教育创新教材·融合教育系列

融合教育理论指南

主 编 邓猛

副主编 孙颖(北京联合大学特殊教育学院)

李芳(天津体育学院)



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

融合教育理论指南 / 邓猛主编. —北京: 北京大学出版社, 2017.3
(21世纪特殊教育创新教材·融合教育系列)
ISBN 978-7-301-26739-4

I. ①融… II. ①邓… III. ①特殊教育—教育理论—师范大学—教材 IV. ①G760

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第001035号

书 名	融合教育理论指南 Ronghe Jiaoyu Lilun Zhinan
著作责任者	邓 猛 主编 孙 颖 李 芳 副主编
策划编辑	李淑方
责任编辑	李淑方
标准书号	ISBN 978-7-301-26739-4
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 新浪微博: @北京大学出版社
电子信箱	zpup@pup.cn
电 话	邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62767857
印 刷 者	三河市北燕印装有限公司
经 销 者	新华书店
	720毫米×1020毫米 16开本 17印张 400千字 2017年3月第1版 2017年3月第1次印刷
定 价	45.00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

图书如有印装质量问题, 请与出版部联系, 电话: 010-62756370

前 言

北京市于 2013 年正式启动“北京中小学融合教育行动计划”，率先以国际最前沿的特殊教育理论——融合教育（也称作“全纳教育”）为目标，推进首都基本公共教育服务均等化，保障残疾儿童少年平等享受基本公共教育服务的权利，促进和谐社会首善之区的建设。

融合教育在本质上与中国自 20 世纪 80 年代中期发展起来的随班就读模式是不同的。随班就读的主要目标是为大量还没有机会接受任何形式教育的有特殊教育需要的儿童提供上学读书的机会，融合教育则是彻底的教育变革。随班就读只针对普通班级里少数残疾儿童的教育和服务，融合教育则要求教育整体的、系统的变革来应对所有学生的多样化需求。融合教育者认为残疾儿童有权在普通教室接受高质量的、适合他们自己平等的、特点的教育与服务。学校应成为使每一个儿童都获得成功的地方，而不能因为某些学生有残疾与差异而排斥与歧视他们，学校应该尊重日趋多样的学生群体的学习需求，多元化带给学校的不应该是压力，而是资源。融合教育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，推动社会文化的积极改变。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。融合教育自 20 世纪 70 年代以来逐渐成为全球特殊教育领域讨论最热烈的议题。今天，即使在最为贫穷、资源缺乏的国家，融合教育也至少已是一种使更多处境不利儿童享有学校教育机会的政治宣示甚至是现实举措。

可见，“北京市中小学融合教育行动计划”是随班就读发展到一定阶段的必然选择，是北京市基础教育发展自我突破与完善的必然举措。它开启了中国融合教育发展的新篇章，促进了北京市整体教育体制的变革；推动了北京市教育的现代化进程与国际接轨的进程，在国内融合教育改革与发展方面起到了引领与示范的作用。

融合教育要求普通教师和特殊教师在高度多样性的全纳学校环境中相互合作、协同教学。普通教师掌握特殊教育或全纳教育的相关知识与技能,特殊教育教师学习普通教育的相关教学方法,成为融合教育教师的必然选择。各类康复、治疗人员与相关设备也进入普通学校,共同构成支持与服务体系,这也是各国发展融合教育的基本举措。

然而,国内关于融合教育理论与实践的研究仍然非常缺乏,普通教师对于融合教育的基本理论与实践方式并不了解,现阶段教师的职前与职后教育中关于残疾人的基本知识及教育技能的课程几乎没有。因此,开发适合于中国教师培养实际需求的融合教育理论及实践教材就非常必要。北京市作为率先推行融合教育的前沿阵地,应当让所有教师掌握融合教育的基本理论与实践技能,这是全面实施融合教育的前提。2013年,本人有幸得到北京市“向基础教育倾斜,教育教学改革创新”项目的支持,主要任务就是开发一套系统性、操作性较强的融合教育理论与实践教材,为北京市乃至全国的普通教师学习融合教育提供一套基本的教材。经过近两年的努力,终于成稿。主要内容由本人历年所指导的研究生共同完成,书稿中的个案由北京市相关学校提供。撰写过程中得到多位特殊教育工作者包括华国栋、肖非、刘全礼、李玉向、兰继军、雷江华、龙建友、芦燕云、孙颖、黄伟、王红霞、周凯、杨希洁等同志的大力协助与支持。特此致谢!

本教材共分为十章,各章编写者如下:第一章:李芳(天津体育学院);第二章:李芳、景时(辽宁师范大学特殊教育系);第三章:彭兴蓬(华中师范大学特殊教育系);第四章:景时;第五章:孙玉梅(华中师范大学特殊教育系);第六章:熊琪(南京特殊教育学院)、赵永帅(北京师范大学特殊教育系);第七章:颜廷睿(北京师范大学特殊教育系)、牛爽爽(北京师范大学特殊教育系);第八章:江小英(西南大学特殊教育系)。全书由主编与副主编完成统稿工作。教材中难免有诸多疏漏与不当之处,请各位同行批评指正!

邓 猛

2016年10月05日于北京师范大学励耘8楼

目 录

第一章 融合教育概述	1
第一节 融合教育定义	2
一、什么是融合教育	2
二、融合教育相关概念辨析	2
第二节 融合教育基本理念	11
一、特殊儿童应与普通儿童一起在普通教室接受教育	12
二、特殊儿童应与普通儿童一样在普通班级中获得充分发展	14
三、融合教育需要多方参与、合作与支持	16
四、融合教育的终极目标是建立融合的社会	18
第三节 融合教育的安置形式	20
一、完全融合模式	20
二、部分融合模式	23
第二章 融合教育的历史与发展	31
第一节 隔离式特殊教育	32
一、隔离式特殊教育的产生	32
二、隔离式特殊教育产生的影响因素	35
三、隔离式特殊教育的特点	36
第二节 回归主流运动	38
一、回归主流运动产生与发展的背景	38
二、回归主流的主要内容	42
三、回归主流的主要特点	45
第三节 融合教育的兴起及发展	47
一、融合教育的兴起	47

二、欧美国家融合教育的发展	51
三、亚洲国家融合教育的发展	56
第四节 中国融合教育的发展	60
一、中国港澳台地区融合教育的发展	60
二、中国内地随班就读的发展	63
第三章 融合教育的意义	69
第一节 融合教育促进儿童发展	71
一、有利于残疾儿童获得公平的教育机会	71
二、有利于残疾儿童获得健康的身心发展	73
三、有利于残疾儿童获得教育关怀	75
四、有利于正常儿童健康成长	77
第二节 融合教育推动学校教育改革	78
一、有利于学校的角色功能转变	79
二、有利于学校的教育理念改革	81
三、有利于学校的教育体制改革	83
第三节 融合教育促进和谐社会构建	86
一、推动社会和谐发展	86
二、推动社会转型发展	89
三、推动社会文明进步	92
第四章 融合教育的理论基础	96
第一节 融合教育的哲学基础	96
一、人文主义	97
二、后现代主义	99
三、社会建构主义	101
第二节 融合教育的学科基础	104
一、融合教育学科理论基础概述	104
二、融合教育与其他学科的关系	108
第三节 融合教育的微观理论基础	113
一、多元智能理论	113

二、建构主义学习理论	115
三、合作学习理论	117
第五章 融合教育与学校改革	121
第一节 什么是融合学校	122
一、融合学校的概念	123
二、融合学校的特征	126
第二节 融合学校的创建	130
一、融合学校的创建——全校参与的方式	130
二、融合学校创建的基本内容	133
三、融合学校的创建策略	136
第三节 特殊学校职能的转变	138
一、融合教育中的特殊学校	139
二、我国特殊学校的职能拓展	141
第六章 融合教育的课程与教学理论	149
第一节 融合教育课程	149
一、融合教育课程的概念	149
二、融合教育课程的内容	153
三、融合教育课程的特点	157
第二节 融合教育课程调整	159
一、融合教育课程调整的类型	159
二、融合教育课程调整的原则	163
三、融合教育课程调整的趋势	168
第三节 融合教育教学调整	170
一、融合教育教学调整的内容	170
二、融合教育教学调整的策略	179
三、融合教育教学调整的发展方向	186
第四节 学习通用设计理论	188
一、学习通用设计的内涵	188
二、基于学习通用设计的课程	190

三、学习通用设计与辅助技术	193
四、学习通用设计带来的启示	194
第七章 融合教育的支持体系	197
第一节 融合教育的支持体系概述	197
一、融合教育支持体系的内涵和结构	198
二、融合教育支持体系的主要内容	202
三、融合教育支持体系的主要实施者	205
第二节 社区支持	208
一、融合教育社区支持概述	208
二、融合教育社区支持的内容	210
第三节 学校支持	213
一、融合学校的支持	213
二、特殊学校的支持	220
第四节 家庭支持	221
一、融合教育支持体系中家庭的角色	222
二、融合教育中家庭支持的主要内容	224
第八章 融合教育教师的培养及专业化发展	228
第一节 融合教育教师的基本专业素养	231
一、融合教育的专业理念和师德	232
二、融合教育的专业知识	233
三、融合教育的专业能力	233
第二节 融合教育教师的职前培养	237
一、融合教育教师的职前培养目标	237
二、融合教育教师的职前培养模式	240
三、融合教育教师职前培养的课程设置	243
第三节 融合教育教师的在职培训	247
一、中国香港融合教育教师在职培训的经验	248
二、美国融合教育教师在职培训的经验	249
三、英国融合教育教师在职培训的经验	250

四、我国融合教育教师在职培训策略	251
第四节 融合教育教师专业化发展	252
一、融合教育教师专业化发展的涵义	252
二、融合教育教师专业化发展的背景	253
三、融合教育教师专业化发展的需求	254
四、融合教育教师专业化发展的策略	257

第一章 融合教育概述

本章导言

第一次听到融合教育这个词时,首先感到的是一种温暖,是一种其乐融融。一个融合的班集体,共同学习、共同进步的美好画面浮现在眼前。

今天走进课堂与以往的感觉就很不一样,首先进入眼帘的是我们班32名全体同学。智力有残疾的李玲同学也自然地融合在其中,让人感觉她今天也是那样的阳光、灿烂、充满自信。是啊,她就是我们这个大家庭中的一员,融合教育让她在这个集体中,感到温暖,感到融洽,与大家一样接受教育,共同学习,发挥潜能,身心全面发展,而不再把她作为一个随读生与大家分割开来,使她与其他同学有所不同。融合教育改变了她的观念,改变了她在班级中的地位,使她的学习环境和氛围发生了很大的变化,使她更加自信、幸福与温暖。

观念的改变,使她真正地融入了这个班集体,同时也引起了教师、同学以及她自己行为上的变化。

课堂上,所有的教学资源向她打开,所有的教学活动让她参与,与同学们融为一体。教师对她的关注不再是有意的关注,而是自然的指导;她与助学伙伴的关系不再是单方的帮助关系,而是共同学习。这温馨的融合,使她在学习、活动中表现得更加积极,更加自信,使原来“随着”的被动变为了融合的主动!

融合是温暖而幸福的美好画面!^①

这是一位在普通小学里有着多年融合教育经验的教师写的一份教育笔记。她所理解的融合教育与您所理解的一样吗?那么究竟什么是融合教育?它有什么基本理念?推行融合教育的模式有哪些?本章将就这些问题进行详细的阐述。

^① 本案例由北京市延庆县沈家营中心小学闫淑萍提供。

第一节 融合教育定义

一、什么是融合教育

1994年联合国教科文组织(UNESCO)在西班牙召开“世界特殊需要教育大会”,在这次有90多个国家、25个国际组织和一些非政府组织参与的会议上,通过了著名的《萨拉曼卡宣言》和《特殊教育行动纲领》,正式提出了推广“融合教育”(Inclusive Education)的主张。从此,融合教育成为多数国家的基本教育政策,也成为全球共同关注的教育话题。

萨拉曼卡通过的《特殊教育行动纲领》将融合教育定义为:

普通学校“应接纳所有的学生,而不应考虑其身体、智力、社会、情感、语言及其他状况”;

“残疾儿童和天才儿童,流浪儿与童工,边远地区及游牧民族的儿童,少数民族儿童及其他处境不利的儿童”都应该一同在融合学校中接受教育;

“每个儿童都有独一无二的个人特点、兴趣、能力和学习需要”;

融合教育“必须认识到和照顾到学生之间的不同需要,顺应不同的学习类型和学习速度,通过适当的课程、组织安排、教学策略、资源利用及社区合作,提升全体学生的教育质量”^①。

按照上述阐释,融合教育概念的核心就是,特殊儿童(本书中所提到的特殊儿童特指残疾儿童)不应在隔离的特殊环境、而是在普通学校与正常学生一起学习;因为班级中同时有普通和特殊学生,教师应通过特别调整和环境、教材、教学方法等的设计,来适应不同特点学生的学习。本书中所提到的融合教育特指:让所有儿童就读于适合其年龄层次及学习特点的普通班级或学校,并通过多方的协同合作,为他们提供高质量的、有效的教育,让所有儿童都获得充分发展。

二、融合教育相关概念辨析

在探讨西方近年来特殊教育发展理念的时候,经常会遇到一些意义相

^① 赵中建.教育的使命——面向二十一世纪的教育宣言和行动纲领[M].北京:教育科学出版社,1996:135-142.

近、却又有所不同的术语,例如,全纳教育、回归主流、一体化、融合教育等,它们有很多相似的地方,又有一些细微的差别。

(一) 融合教育与全纳教育

1994年《萨拉曼卡宣言》正式提出“Inclusive Education”一词,在中国通常被翻译成为“全纳教育”或者“融合教育”。翻译成“全纳教育”是根据“inclusive”的含义“包括的、包含的”直接意译过来的。赞同“全纳教育”译法的人认为,全纳教育是在西方兴起于20世纪80年代末期的“inclusive Education”,它“超出了特殊教育的范畴,指向的是整个教育领域”;而融合教育则包含从20世纪六七十年代以来西方特殊教育领域内将特殊儿童放在普通学校中进行教育的“一体化”教育或“回归主流”运动^①,它“专指将特殊儿童融入普通教育与社会中的教育方式”,二者的产生背景以及研究领域都不一样。^②

但也有研究者认为,“Inclusive Education”应该翻译成为“融合教育”更准确,“全纳教育”这种翻译是不太准确的。他们的理由是,在西方,人们对“Inclusive Education”有部分融合(Partial inclusion)还是完全融合(Full inclusion)之争。完全融合派认为所有儿童都能在普通教室里接受适合他们需要的教育,部分融合派认为在普通班受教育只是其中一部分,应该允许特殊儿童在必要时到资源教室或是特殊学校接受一段时间的教育与服务。这样,在英文中“全纳”指的是“Full inclusion”,仅将“Inclusion”一词译为“全纳”是不够准确的,因其不能够准确地表达 Partial Inclusion(部分融合)和 Full Inclusion(完全融合)的含义,因此,“Inclusive Education”应该翻译为“融合教育”^③。本书赞同后者的观点,本书中对“inclusion”的翻译为“融合”,对“Inclusive Education”的翻译为“融合教育”。而且本书认为,融合教育的研究并不只是限定在特殊教育领域,它所包含的思想就是“Inclusive Education”的思想。后文引用的内容谈到“全纳”“全纳班级”“全纳学校”“融合教育”等,在没有特殊说明的情况下,分别与“融合”“融合班级”“融合学校”“融合教育”同义。

① “一体化”“回归主流”与“融合教育”的区别及联系在后文还将详述。

② 李拉. “全纳教育”与“融合教育”关系辨析[J]. 上海教育科研, 2011(5): 14-17.

③ 邓猛, 朱志勇. 随班就读与融合教育: 中西方特殊教育模式的比较[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2007(4): 125-129.

（二）融合教育与回归主流

西方早期的特殊教育以隔离、分类为特征,将视力、听力和智力残疾等特殊儿童安置在特殊学校和班级,在与正常儿童相隔离的环境中接受教育。直到20世纪50年代,丹麦的米克尔森(Bank-Mikkelsen)提出“正常化原则”(Normalization),主张将特殊儿童安置到正常社会环境中生活和学习,使他们能够适应社会生活,这种普特隔离的状况才得以打破。“正常化”主张很快传播到美国,并发展为“回归主流”(Mainstreaming)运动,其核心就是通过一系列教育安置环境的变换,尽可能地使特殊儿童从隔离环境向主流环境过渡,最大限度地将特殊儿童安置在普通班级接受教育,与正常儿童一起共同学习和生活,实现教育平等与社会公正。

回归主流本质上仍然是以特殊儿童应该在普通教室以外的、隔离的环境中受教育为前提,它要求特殊儿童必须达到某种预定的标准(鉴定或评价结果)才能到普通教室就读。特殊儿童教育仍属于主流之外的“支流”,普通教育才是权威和正本,特殊教育只是不断地回归到这个主流中来。特殊儿童必须通过自己的努力去争取、赢得在普通教室接受教育的权利,如果不能达到某项标准则只能在限制较多的环境中学习。

融合教育的本质是认为特殊儿童本来就应该属于普通教室,他们有权在普通教室接受高质量的、适合他们自己特点的、平等的教育以及必要的支持与服务;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。^①在融合教育里,没有主流,也没有权威,每个孩子都是班级里不可替代的、平等的一员。由此可见,“回归主流”与“融合教育”有两个主要区别,第一,二者分属于不同时期的运动,“回归主流”兴于20世纪60年代,盛行于20世纪70年代中期,早于“融合教育”,并为融合教育奠定理论与实践基础。第二,二者的主张有本质的区别,“回归主流”视特殊儿童为“支流”,强调儿童通过一系列的改进与环境的转换来适应学校,对学校而言是被动地接受他们;“融合教育”则认为每一个人都在“主流”中,学校要设法满足儿童的各种不同需要,为他们提供高质量的教育,即学校要适应学生。融合教育的思想来源于“回归主流”,但二者有本质的区别。在实际的特殊教育课堂教学实践中,人们却很难鉴别究竟是在进行回归主流教育还是在进行融合教育。

^① 邓猛. 双向多层次教育安置模式、全纳教育以及我国特殊教育发展格局的探讨[J]. 中国特殊教育,2004(6):1-7.

(三) 融合教育与一体化

同样受正常化思潮的影响,1961年,丹麦一个学校心理工作者柯特·克里特斯(Kurt Kristensen)在赫林(Herling)城的普通学校里开始了一系列的试验:包括创立特殊班,接受从隔离的特殊学校、机构转来的残疾学生,在普通班里接受盲童、重听儿童及有语言障碍的儿童。^①这种做法迅速传播到整个丹麦以及欧洲其他国家,并发展成为“一体化”运动。正常化思潮下的融合运动在以美国为代表的北美洲通常被称为“回归主流”运动,而在以英国为代表的欧洲国家则被称为“一体化”运动。^②它包括四个层次:(1)形式上的一体化,目的在于减少残疾儿童与非残疾儿童间的距离。特殊儿童可以组成一个特殊的教学组或班级,在一所普通学校之内受教育,既融合又保持一定的独立性。(2)功能上的一体化,旨在缩减残疾儿童与非残疾儿童之间功能上的差异。在开展诸如音乐、美术、戏剧和体育等活动中使用同样的课程与教学设备。(3)社交上的一体化,旨在减少交际方面的差距,鼓励残疾人与非残疾人之间进行接触和联系。(4)社会上的一体化,力图扩大社会方面的相互作用和联系,让残疾儿童广泛了解社会。^③不过发展到后来,有学者指出“一体化”通常被用来泛指将特殊儿童从隔离的教育环境向较少隔离的环境转换、过渡的过程,^④尤其指向普通教室转换、过渡的程序过程与进程。可见,“一体化”是行动的过程,从广义的角度看,回归主流和融合教育都可以被视作一体化教育运动。

综上,“融合教育”与“回归主流”或“一体化”有很多相似或是重叠的地方。它们都源于美国20世纪50年代以来的民权运动,都以西方个人自由、社会平等的价值观为社会文化基础,都倡导让特殊儿童融入普通教育机构和主流社会。但它们之间确实存在一些细微的差别:回归主流是一种主张使特殊儿童尽量在正常教育环境中受教育的教育思潮;一体化教育强调的是使特殊儿童一步一步向普通教室转换、过渡的程序、过程;融合教育则更

^① Egelund, N. Special Education in Denmark[J]. *European Journal of Special Needs Education*, 2000, 15 (1):88-98.

^② 李拉.“全纳教育”与“融合教育”关系辨析[J].上海教育科研,2011(5):14-17.

^③ 陈云英等.特殊教育学基础[M].北京:教育科学出版社,2004:450-451.

^④ Ainscow, M., Farrell, P., Tweedle, D. Developing policies for Inclusive Education: A Study of the Role of local education authorities[J]. *International Journal of Inclusive Education*, 2000, 4 (3):211-229.

强调特殊儿童享有在正常教育环境平等接受教育的权利。^①

(四) 融合教育与随班就读

盲人和聋人在普通班级中学习的情况在中国文献中早有记载。改革开放之初,东北的一些学校出现了弱智儿童就近跟班学习的事例。1983年8月教育部在《关于普及初等教育基本要求的暂行规定》中明确指出了“弱智儿童目前多数在普通小学就学”。“随班就读”这一概念的正式提出是在1987年国家教委发布的《关于印发“全日制弱智学校(班)教学计划”的通知》中,该通知明确提出:“在普及初等教育过程中,大多数轻度弱智儿童已经进入当地小学随班就读。”^②随后,国家把普通教育机构招收特殊学生随班就读正式作为发展特殊教育的一项政策。国家教委于1994年下发了《关于特殊儿童少年随班就读工作试行办法》,其中对随班就读的定义是:“随班就读就是让具有一定能力的视障、听障、弱智等特殊儿童少年就近进入普通学校同普通学生一起学习、一起活动,共同进步。”^③

2003年,《关于印发〈全国随班就读工作经验交流会议纪要〉的通知》指出,“随班就读”是我国实施融合教育的一种形式,是“我国基础教育工作者特别是特殊教育工作者参照国际上其他国家的融合教育做法,结合我国的特殊教育实际情况所进行的一种教育创新”^④。可以说,随班就读是在西方一体化或回归主流的教育思想影响下,由我国特殊教育工作者根据我国国情探索出的针对特殊儿童实施特殊教育的一种形式,它使特殊儿童就近进入普通小学接受义务教育,使大量游离在学校大门之外的特殊儿童就学有门。^⑤

朴永馨先生列举了“随班就读”与西方“融合教育”的共同之处:(1)教育安置形式相同或相似,均把特殊学生安置到普通班级(或主要是在普通班级)与正常学生一起上课。(2)学生都有平等受教育的权利。(3)体现特殊

① Bailey, J., du Plessis, D. An investigation of School principal's Attitudes toward Inclusion [J]. *Australasian Journal of Special Education*, 1998, 22 (1): 12-29.

② 朴永馨. 融合与随班就读[J]. 教育研究与实验, 2004(4): 39-40.

③ 国家教委基础教育司. 特殊教育文件经验选编[M]. 北京: 人民教育出版社, 1989.

④ 教育部基础教育司, 中国残疾人联合会教育就业部. 关于印发《全国随班就读工作经验交流会议纪要》的通知[EB/OL]. [2014-09-03]. <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3331/>

⑤ 邓猛. 特殊教育管理者眼中的全纳教育: 中国随班就读政策的执行研究教育研究与试验[J]. 中国特殊教育, 2004(4): 41-47.

学生与社会、特殊教育与普通教育相融合的思想。(4)根据学生的个体差异对其提供个别帮助、辅导或咨询。^①

不过随班就读和融合教育二者不能画等号。随班就读与融合教育主要有以下几个显著的不同点^②：

(1) 随班就读参照了西方融合教育的做法，例如，也是将特殊儿童置于普通教室，逐渐重视学生潜能的鉴定与开发；另一方面，它也留存了某些苏联的影响，重视对学生的缺陷进行补偿与矫正，这些缺陷学的理论与方法在中国特殊教育领域受到重视，其效果也为实践所证明。

(2) 融合教育以西方的自由、平等、多元的社会文化价值观念为基础，而随班就读生长发展于传统儒家教育思想的历史文化背景之上，并体现社会主义的政治与教育理念。

(3) 随班就读比较简单、粗糙，并不像融合教育那样具有完备的教育目标、方法和体系；随班就读只是解决中国残疾儿童教育问题的一个切实可行的具体实施办法。

(4) 融合教育的根本目标是要在普通教室为包括残疾儿童在内的所有儿童提供高质量的教育，面向的是全体学生；随班就读的服务对象目前来说还是以盲、聋、弱智三类残疾儿童为主，许多重度残疾、综合残疾儿童以及其他残疾类型的儿童还没有进入普通学校，还没有上学接受教育的机会。

有学者认为广义上而言，随班就读应该属于融合教育的范畴。中国随班就读既受国际先进特殊教育理论的指引，又考虑了中国的社会文化、经济、教育等实际条件。中国因地制宜探索的随班就读模式，丰富了融合教育的理论与实践，并为其他情况类似的发展中国家提供了可借鉴的经验。可以说，随班就读处在融合教育发展的初始阶段，它最终会“演变成为真正的融合教育”。^③

(五) 随班就读与同班就读

从发生的时间次序上来看，随班就读是在 20 世纪 80 年代中期出现的，这一阶段正是西方回归主流思想占主要地位的时期。融合教育的概念是在

^① 朴永馨. 融合与随班就读[J]. 教育研究与实验, 2004(4): 39-40.

^② 邓猛, 朱志勇. 随班就读与融合教育: 中西方特殊教育模式的比较[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2007, 4: 125-129.

^③ 肖非. 中国的随班就读: 历史·现状·展望[J]. 中国特殊教育, 2005(3): 3-7.