

共生理论视域下我国融合教育发展的困境与反思

赵 斌^{1,2}, 杨 银¹

(1. 西南大学 教育学部; 2. 西南大学 统筹城乡教育发展规划研究中心, 重庆 400715)

摘 要:作为一种全新的教育理念,融合教育自提出以后很快成为国际特殊教育的发展趋势。当前,我国融合教育在取得巨大进步的同时,在融合主体的接纳态度与行动支持、教师专业能力与合作意识、融合课程与教学、融合资源投入与共享等方面仍然面临困境。基于共生理论视角对融合教育困境进行理论反思,提出构建融合共生的社会文化环境、建立教师专业学习社群、调整课程与教学、完善资源配置等建议,以期为推进融合教育、提升融合教育质量提供借鉴。

关键词:共生;共生理论;融合教育;特殊教育;反思

中图分类号:G760 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2018)06-0001-07

融合教育旨在让有特殊需要的儿童进入普通班级接受教育,最大限度发展其潜能,与普通儿童共同成长^[1]。自1994年西班牙萨拉曼卡会议以来,融合教育逐渐成为国际特殊教育的发展趋势,备受相关各方关注与期待。随着《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》与《特殊教育提升计划(2014—2016年)》等相关政策文件对融合教育地位与价值的强调,融合教育理念在实践中的理解更加透彻,融合教师的质与量备受重视,融合阶段延伸至学前,融合体系逐渐完善^[2]。然而,融合教育在其不同主体接纳态度、教师专业成长、融合课程实施、资源与配置等方面仍面临诸多现实困境。如何从理论上对融合教育在实践发展中所遭遇的尴尬进行反思,对于突破融合教育发展瓶颈,促进融合教育理论的完善和实践发展具有重要意义。本文从共生理论的视角出发,考察共生理论与融合教育的价值共性,并借此深入剖析融合教育在实践中存在的问题,以探寻其突破路径。这不仅有助于完善和丰富融合教育相关理论,更为学校在融合教育理念下开展随班就读教学、师资培养等相关具体工作提供一定的理论依据与实践参考。

一、“共生”意蕴的发展

长期以来,达尔文“物竞天择,适者生存”的生物进化学说被人们所普遍接受,而生物共生思想的提出却对这一理论造成巨大冲击。所谓“共生”,单纯从字面上理解就是共同生活、生长、生存,但人类对共生概念的认识来自德国真菌学家德巴里(1879)的生物研究,他指出:“共生是不同生物密切生活在一起。”^[3]斯格特(1969)认为,共生是两个或多个生物在生理上相互依存程度达到平衡的状态,而并不是其中一方完全依赖另一方的寄生关系^[3]。随后,众多生物学家也在此基础上扩展了

收稿日期:2018-06-04

作者简介:赵斌,教育学博士,西南大学教育学部副教授。

杨银,西南大学教育学部硕士研究生。

基金项目:西南大学2017年教育教学改革研究重点项目“全纳教育视域下的免费师范生教师专业课程及实践体系构建”(2017JY014),项目负责人:赵斌。

共生的内涵,指出生物之间存在寄生、共栖等不同共生方式,从而促进了共生概念的扩展和深化。

20 世纪中后期,共生系统的理论与方法逐渐运用于社会科学领域,为社会科学相关问题的研究和发展提供了新的视角与方法。日本建筑学家黑川纪章(1987)在《共生哲学》中,将共生思想运用到城市建筑设计领域,认为共生理念存在于社会生活各个领域,其本质就是兼容并包^[4]。尾关周二在《共生的理想》中从哲学意义上区分了“共同”与“共生”,认为“共同”是个体拥有相同的价值、目标和规范等,而“共生”是建立在异质性基础上的相互依存,即个体间因价值、目标、规范等不同而构建起的相互依存关系^[5]。工业领域借鉴和运用生物学共生的方法,改变了企业之间为抢夺资源、独立壮大而展开恶性竞争的尴尬。Frosch 和 Gallopoulos(1989)首先提出“工业生态系统”这种新的工业发展观:为减少能源消耗,一个工业生产过程中所产生的能量和物质,可以在另一工业生产过程中得到充分运用。随后,丹麦卡伦堡的几家企业受此理论的启发,开展了相互利用废弃材料的合作,从而有效缓解了彼此之间因资源缺乏和成本上升而带来的压力,并由此成为工业共生理论发展与实践的典型^[6]。我国学者吴飞驰认为,共生分为生物学共生和人类社会共生,并着重论述人类社会的共生,认为人作为有差异的、独立存在的个体,只有在与他人或群体的相互交往中建立联系,才能获得自我存在与发展的意义^[7]。复旦大学社会学教授胡守钧首先提出要用共生理论来指导社会,认为共生关系存在于社会政治、经济、文化、生态等诸多层面,不同层面的共生系统组成完整的社会,和谐共生就是在合理的范围内分享、利用资源,社会的进步便体现在人类共生关系的改善上^[8]。

从共生发展历程的视角进行审视,无论是生物学领域的共生还是发展到社会科学领域内的共生,共生理论在相关学科领域内的运用与影响都是相当广泛的。随着科学技术的迅猛发展和国内外众多学者的深入研究,共生理论已然被赋予了超出生物学领域的更加深刻的社会意义。共生理论所强调的相互依存、共同成长的共生状态以承认共生单元的差异性和独特价值为前提,注重共生系统的整体性、异质共存性、开放性等特征^[9]。共生的整体性关注系统内部分与整体之间相互依存、相互促进的关系,强调系统中作为部分的个体自身整体的完善以及个体所在整体的整体性功能优化。异质共存性以共生单元的差异性为基础,力争达到彼此独立而又相互依赖、相互促进的互惠发展状态。开放性是立足于发展和联系,强调共生要素间、共生系统间以及共生系统与外界之间的相互影响、相互促进的动态生成。因而,我们要注重从“斗争哲学”向“共生哲学”转变^[10],利用共生现象的普遍性观点对待人与自然、社会、他人及其自身的关系,更加深刻地把握不同关系存在的客观性,以共生的理念促进人类社会的共生共荣。

二、共生理论在融合教育中的适用性分析

(一)共生理论在教育领域的运用

在教育领域,同样借鉴共生理论,将其作为一种分析和认识工具,为促进教育的发展提供新的视角和方法。综合国内外已有的研究,共生理论在教育领域的运用主要包含三个层面:一是从哲学和文化层面探讨共生与教育的关系;二是将共生理论运用于解决某一具体教育问题;三是从共生理论的视角,探究不同类型的教育。在内容上涉及道德教育、课程与教学、师生关系、教育理论及各类教育研究等诸多方面。在道德教育的哲学思考上,鲁洁从生物共生的哲学层面来探讨教育尤其是道德教育的人学观,从而揭示出现代社会中人的转型与教育的嬗变之间的应然一致性,由此开创了共生与教育关系研究的先河^[11]。以课程为着力点审视共生与教育的关系,坂田义教等学者在《共生教育》中指出,为实现教育的现代化目标,尽可能在全球一体化的交易圈中占据一席之地,共生教育理念已经渗透到教育领域的各个层面,并逐渐发展为一种有意识的行为,课程模式在此过程中发生相应转换^[12]。此外,我国研究者以某一具体的课程类型转变来论述共生与教育,如:张婷立足共生内涵及特征,以品德课程的开发来深化共生与教育尤其是道德教育之间的价值联结^[13];柳夕浪基于交往活动课程的建构,促使共生理想的达成^[14];熊梅从综合课程的目的及培养目标,阐述其内在的共生价值追求^[15]。在师生关系的解释上,吴康宁通过对受教育者的再度审视,用共生来表征

师生关系,一定程度上揭示了教育者与受教育者之间的和谐共生、双向互动、共同发展的趋势^[16]。胡金平和丁锦宏则从后现代主义的角度对师生关系进行解构与重建,认为后现代主义视野下的师生关系应摆脱了现代主义视野中的“中心式”师生关系而发展成为“共生性”的和谐师生关系^[17-18]。在共生与各类型教育研究的关系上,小泽有作在“被差别的少数人”的认识基础上,运用共生理论来探究民族教育问题,形成民族共生教育理论^[19]。陈荟在研究中认为,民族地区的多种传统教育形态与学校教育之间面临的诸多问题与矛盾,只有在共生理论的指导下相互尊重、相互适应、相互补充才能得到解决,进而实现促进民族地区人与社会发展的目标^[20]。

在以上有关共生理论与教育关系的研究中,反映出研究者在借鉴和运用共生理论背后对教育的问题意识与反思意识,他们从新的视角切入,深入挖掘彼此的联结,无论是从课堂教学、师生关系等方面微观审视,还是从民族教育等方面中观探查,亦或是从教育哲学等方面宏观考究,都透射出研究者在共生理论与教育关系研究上涵盖的层次与内容的丰富性和多样性。虽然共生理论在教育领域的运用逐步深入,为教育研究提供了一种新的视角及方法论工具,拓展了教育研究的思维,但也必须清醒地认识到这种运用尚有待深化,在追求教育的共生价值的同时,也应注重共生理论对于当代教育的批判功能以及其思想定位与实践起点,由此才能实现教育的共生。

(二)共生理论与融合教育的契合性

1. 共生理论与融合教育同为时代发展的必然结果

生物多样性是地球生命的基础,尊重生物多样性和差异性保护地球生态环境的基础。一个社会越是发展,其各个要素之间的相互联系越紧密。21世纪是相互依存、共同发展的共生时代。人类社会在信息化、网络化飞速发展的同时,仍然面临着生态环境恶化、人口膨胀、社会冲突加剧、个体精神与价值迷失等一系列问题。因而,反思人类如何与自然、社会以及自身和谐相处、融合共生,实现共生共荣的共生理想显得尤为必要。共生理论为人类自身存在方式的定位提供了一个新的视角,共生时代的个体存在既不是混沌的“整体性存在”,也不是绝对的“单子式存在”,而是呈现为水乳交融的“共生性存在”^[11]。融合教育是社会经济发展到一定阶段后,对民主社会中公平、正义、平等的价值追求体现,突破了长期以来人们所形成的、必须将有特殊教育需要的学生抽离出普通学校进行隔离教育的思维定势。《萨拉曼卡宣言》明确指出,以全纳为导向的普通学校是反对歧视态度、创造受人欢迎的社区、建立全纳社会以及实现全民教育的最有效途径^[21]。从这一层面而言,融合教育不仅强调包括身心残疾学生在内的所有学生平等的受教育权利,重视所有学生之间彼此的相互依存关系,而且追求全民教育的实现以及融合社会的建立。由此可见,共生理论所凸显的共生理想和融合教育追求的公平、正义的融合社会具有异曲同工之妙,皆为新时代人类命运共同体建设所追求的理想蓝图。

2. 共生理论与融合教育具有共同价值取向

价值取向是一定主体基于自己的价值观念,在面对或处理各种矛盾、冲突、关系时,对所持的基本立场、态度及行为表现的整体把握。如前所述,共生理论强调共生单元的固有价值属性,认为个体是在一个具备整体性、开放性的共生系统中,与他者相互依存、共生共荣。融合教育以人权和平等、公正为价值之基,尊重学生的个体差异,追求蕴含零拒绝、接纳、融合、参与、成就之义的高质量全民教育的实现和融合社会的建立。可见,自产生起,“共生”与“融合”都是一个不断发展、不断丰富概念,二者具有共同的价值取向。这种价值取向可归纳为四个方面。一是对生命的终极关怀。即体现以人为本的核心,启发对生命的认识和感悟,注重主体生命质量的提升与健全人格的发展,力求摆脱功利主义主导下的工具价值束缚^[22]。二是对个体差异的真诚接纳。共生与融合都视差异为宝贵的资源而非阻碍,只有建立在对差异无条件地、全面地、真诚地接纳的基础上,才能实现彼此之间的平等互动,并发展成为异质共存共生的命运共同体。三是力争最大限度地整体优化。共生与融合不仅注重个体身心内外的整体协调,规避片面发展,而且强调个体所在系统或环境的整体优化,力求达到个体生命整体性和系统整体性功能的最佳状态。四是追求过程的主动性与开放性。即强调

在动态发展的过程中,个体的主动参与以及彼此之间相互依存、相互影响、相互促进的开放性生成。

3. 共生理论为融合教育理论与实践发展提供新的思路

融合教育自提出后,二三十年间迅速发展成为国际特殊教育发展的主流,但在实践发展中仍然面临诸多问题。融合教育更为关注弱势的残疾个体,但其追求的哲学理念在于改变对所有学生的教育^[23]。中西方因文化背景不同,融合教育的理论基础、理论体系及话语体系也不尽相同,制约着融合教育理论的深入发展。在实践层面,融合教育相关利益主体的态度及行动支持因受多种因素的影响而呈摇摆不定之势,融合教育的文化氛围薄弱,融合所需资源短缺且分布零散。以共生理论所强调整体性、开放性、异质共存性等特征审视融合教育的理论差异,深入阐释融合教育理论的共通之处,对融合教育理论的完善与丰富具有重要意义,并可为融合教育实践的展开提供新的方法论指导。

三、共生理论视域下融合教育的发展困境

尽管我国融合教育已经取得较大成就,但从共生理论的视角加以审视,其在融合教育理念、课程与教学、资源支持等方面依然存在相应问题,导致融合教育在现实中并未达到所期望的成效。

(一) 接纳态度不稳定,行动支持不足

共生理论强调对不同生命形态的平等接纳与尊重。融合教育作为教育的理想追求,对随班就读学生的接纳态度不仅关乎特殊儿童成长及随班就读实施效果,更可彰显融合教育异质共生的价值追求。但目前,不同主体对特殊儿童的个体差异性认识受限,接纳态度摇摆不定,相应的个别化行动支持不足,对融合教育的实施造成阻碍,以致出现异质不共存的不均衡状态。部分普通幼教工作者对于特殊幼儿虽有一定认识,但因专业知识和技能后劲不足,实际中对特殊幼儿随班就读也呈犹豫态度^[24]。韦小满等人对“普特”教师关于随班就读态度的调查中,发现普通小学教师的态度相比特教教师更为消极^[25]。尽管部分普校教师表示能接受特殊儿童的随班就读,但因班级管理及自身知识等原因而对特殊儿童的个别化行动支持相对较少^[26]。对家长融合教育观念的研究发现,普通家长对于融合教育及特殊儿童的认识比较片面,出于孩子学业发展考量和对普通教师融合教育能力的质疑,普通家长对自己孩子所在班级招收特殊儿童的做法并不看好^[27]。特殊儿童家长对融合教育则非常认同^[28]。关于同伴接纳,已有研究指出,普通幼儿对特殊幼儿整体上呈现积极的接纳态度,并在生活和学习中能提供相应帮助^[29]。

(二) 教师专业能力不强,主体合作意识欠缺

共生理论既强调系统中个体自身的成长与完善,又凸显个体所在的关系网的整体优化与发展。融合教育场域下教师作为开放群体中的独立个体,只有满足自身身心的协调发展,在其相互形成的联结中充分合作以拓展知识、锤炼技能、坚定情感,才能发挥教师个体及其所在团体的最佳功效。随着我国特殊教育师资力量的增强,随班就读教师相应增加。2016年,特殊教育专任教师达到5.32万人,为特殊儿童进行融合教育提供了人力支持。但从已有研究发现,普校教师在普特知识与技能上存在两级分化现象,表现为丰富的普通教育教学经验和贫乏的特殊教育知识与技能^[30],资源教室工作经验相对缺乏^[31],且在后续专业发展中相关特殊教育培训较少,形式单一^[32],以致随班就读教育教学所需的知识与技能支架不稳。普校中,资源教室人员配置上缺乏专业特教人员,一般由普通科任教师甚至学校领导兼任资源教师^[33],导致普校教师角色压力过大、分工混乱等相应问题,使教师专业能力发挥不充分^[34],专业成长停滞不前,进而无法适应随班就读学生的差异性。此外,普校在注重学生德智体美劳发展的同时,也强调自身的生存发展。普通教师以学生学业成绩为绩效考核指标,而资源教师专业力量相对薄弱,使教师主体间以促进学生发展为中心的合作意识缺乏,教育合力不足,以致特殊学生真正的需求无法得到满足,“随班就读”沦为“随班就坐”“随班混读”。

(三) 课程与教学缺乏针对性,弹性化评价缺失

共生理论认为,个体在对异者认可、接纳、尊重的前提下,在动态的、开放的互动过程中,达到平等、互惠的平衡状态。融合教育要促使特殊学生与普通学生达到真诚关怀、接纳彼此的共生状态,

需要确保课程与教学上的全纳以及评价的适宜性。我国传统的智力理论突出强调语言能力和数理逻辑^[35],学校教育大多采取整齐划一的方式让所有学生都学习相同的课程,并按照学科分类的方式将知识传授给所有学生。普校为随班就读学生提供个别化教育计划,是促使特殊学生发挥潜能,实现其与普通学生共同成长的重要保障。但在实际教学中,不少普校的课程与教学并未实现真正的全纳,大多数教师仍采用普通课程与教学方法开展教育教学,较少为特殊学生设置特别课程或调整课程内容与教学,这样虽照顾了班级的整体发展,却忽视了特殊学生的需要,违背了随班就读促使特殊学生获得适宜教育的初衷。部分学校虽制订有个别化教育计划却未有效实施,或脱离教学实际^[36],或是制订的个别化教育计划仍然以学业成绩为中心,强调知识传授,脱离特殊学生的现有水平和最近发展水平^[37]。在对特殊学生的评价上则存在三种倾向:一是大部分学校仍然以学业成绩为主要评价指标,其评价内容、标准和普通学生一样或相对降低;二是部分学校不将特殊学生纳入评价范围;三是较少学校采取适用于特殊学生的评价方式和标准^[38-39]。随班就读学生的评价缺少弹性,未考量特殊学生的个体差异,难以反映特殊学生的真实发展水平,致使评价促发展的功能丧失。

(四)特殊教育资源支持不够,资源共享缺失

共生理论重视共生系统内资源及能量的互通有无,时刻保持彼此互动的开放性,以确保共生单元及系统的可持续发展能力。教育资源投入多少及其利用效率高低是评价教育效能的标准之一^[40]。我国特殊教育的经费投入从2006年的20亿元增加至2010年的近60亿元^[41],表明了国家大力发展特殊教育的决心。但诸如经费投入相对不足、区域差异较大^[42]、个人经费紧张而公务费用过高^[43]、师资力量薄弱不均、支持性特殊教育社区缺乏^[44]等问题仍然存在,并成为融合教育效能提升的桎梏。长期以来,我国特殊教育与普通教育之间属于平行式发展,彼此之间的交流合作相对较少。截至2016年,我国共有特殊教育学校2080所,其中仅少数特校拥有独立资源建设能力。同时,特殊教育机构追求小而全,机构为求发展在资源建设、利用等方面相互竞争,协作性差^[45]。特校及特殊教育机构所拥有的资源并未有效向随班就读学校输送,普校也未能与特校及相关机构建立资源共享机制。资源共享的缺失,导致资源的重复使用和更新不及时,继而使资源未能形成整体优势,制约了融合教育的深入发展。

四、共生理论视域下我国融合教育的发展路径

进入新时代,办好特殊教育不仅是国家政策的硬性规定,更是社会大众对于建立公平、正义的共生社会的现实诉求。当前,我国融合教育实践发展水平仍未达到理想状态,共生理论的思想有助于突破我国融合教育发展瓶颈,符合新时代发展追求。因而,本文基于对共生理论的思考,对我国融合教育发展路径提出以下建议。

(一)构建融合共生的社会文化环境

融合教育发端于教育民主化潮流,立足于人权、自由、平等观念,是教育的应然状态^[46]。新时代是一个共生时代,人们美好生活需要的内涵日益丰富,不仅对物质文化生活提出更高要求,而且在民主、法治、公平、正义、安全、环境等方面的要求日益增长,构建融合共生的社会文化环境对于融合教育理想的实现提供了土壤。在共生理论整体性视角下,融合教育不仅是教育活动,更是一项系统的社会工程,需要社会全体成员的广泛支持与参与,以培养社会认可、包容、尊重差异的融合共生心理意识和行为方式。具体而言,学校应营造包容、尊重、和谐共生的校园文化氛围,为特殊儿童随班就读提供校园文化支持;教师应注意自身教育观念的更新,坚信每个学生的发展潜能,在实际教育教学中尊重、爱护学生;家长应主动走近特殊儿童、认识特殊儿童,同时引导孩子正确对待特殊儿童,积极参加有关融合教育的活动;政府等有关部门与组织应积极开展多种形式的特殊教育文化宣传活动,促进社会大众对于特殊儿童的理解与关心,为融合教育的开展创造有利的社会环境。由此,借助认可、接纳、支持的社会环境的渲染作用,促使融合教育中作为部分的各个主体从认知逐渐走向情感最终走向行动支持,深切领悟到生命形态的多样性、差异性、平等性,最终实现融合教育

与融合共生社会的双向互动、共生共荣。

(二)建立融合教师专业学习社群

融合教育的发展不仅对融合教师个体的专业发展提出新的要求,而且更加重视教师专业共同体的价值。基于共生理论对共生系统整体性与异质性的重视,系统内各部分都是相互独立的不同存在,各部分的价值实现是在整体逐渐发展壮大过程中体现出来的,在融合教育环境下,作为个体的教师,其专业成长及价值实现只有通过教师专业群体之间的协调合作才能实现。因此,建立融合教师专业学习社群^[47],不仅能够突破普特教师间相互隔离的状态,增进双方的对话交流,更能为教师个体的专业成长提供团队支撑。通过团队合作学习,强化教师个体自身的独特优势,继而提升融合教师团队的整体水平,发挥融合教师团队合作育人的最佳效能。

(三)调整融合教育的课程与教学

每个儿童都是独立的、具有发展潜力的个体,在身体能力和学习能力等各个方面都存在着差异。特殊学生的身体能力和学习能力可能显著高于或低于普通学生,这使得普通教育中的课程不能适用于随班就读学生,必须在接受相应普通教育的同时,辅之以个别化教育计划及相关服务,如此才能满足其教育需要。共生理论强调共生单元的异质共存性,就是在承认共生单元差异性与固有价值的前提下,实现彼此之间的“交融性共生”^[48]。在随班就读班级中,应正确认识特殊学生所处的地位,在课程教学服务于大多数学生成长的前提下,根据特殊学生身心发展异质性对课程教学作出适当调整。同时制订并合理使用个别化教育计划,弥补特殊学生在随班就读中的弱势,强化其优势,以课程与教学的融合实现特殊学生与普通学生共同成长。此外,对随班就读的特殊学生在评价标准与方式上应凸显个性与发展性,注重评价的开放性与生成性,避免单一评价失误造成等级效应与标签效应,从而真正发挥评价育人的功效。

(四)加强教育资源的合理配置与共享

所谓教育资源的合理配置,就是在教育系统内实现资源利用的最大化,以增强教育资源的可持续性,继而实现教育的可持续发展^[45]。共生理论强调共生系统内各要素、各系统之间的开放性,彼此之间通过物质与能量交换的动态平衡,实现相互间的共生共荣。具体到特殊教育领域,政府应在继续增加特殊教育资源投入的同时,从宏观层面上考量到不同区域、不同学校以及不同类型特殊儿童的资源需求,优化资源配置,确保各区域、各校各类特殊儿童都能获取充足的教育资源。同时,特教学校、特教机构、普校之间应加强融合教育资源建设、利用、管理、更新的合作与交流,构建彼此之间责任共担、资源共享、共同促进、稳定发展的良性资源支持循环格局。

参考文献:

- [1] 方俊明. 融合教育与教师教育[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2006,24(3):37-42,49.
- [2] 郭文斌,张晨琛. 我国融合教育热点领域及发展趋势研究[J]. 残疾人研究,2017,9(3):63-69.
- [3] 洪黎民. 共生概念发展的历史、现状及展望[J]. 中国微生态学杂志,1996,8(4):50-54.
- [4] 杨玲丽. 共生理论在社会科学领域的应用[J]. 社会科学论坛,2010(16):149-157.
- [5] 尾关周二. 共生的理想:现代交往与共生、共同的思想[M]. 卞崇道,刘荣,周秀静,译. 北京:中央编译出版社,1996.
- [6] CHERTOW M R. "Uncovering" industrial symbiosis[J]. Journal of Industrial Ecology, 2008, 11(1): 11-30.
- [7] 吴飞驰. 关于共生理念的思考[J]. 哲学动态,2000(6):22-25.
- [8] 胡守钧. 社会共生论[M]. 上海:复旦大学出版社,2006:3-81.
- [9] 张家军. “共生”及其教育意蕴[J]. 新课程(综合版),2009(6):4-5.
- [10] 胡守均. 社会共生论[J]. 社会科学论坛,2001(1):20-23.
- [11] 鲁洁. 关系中的人:当代道德教育的一种人学探寻[J]. 教育研究,2002(1):3-9.
- [12] 坂田义教,阿山光利,宗像哲男,等. 共生教育[J]. 四川师范学院学报(哲学社会科学版),2000(2):72-75.
- [13] 张婷. 道德共生:品德课程开发的價值选择[D]. 济南:山东师范大学硕士学位论文,2004.
- [14] 柳夕浪. 为了共生的理想——交往活动课程开发研究[J]. 教育研究(大陆版),2003(6):40-47.
- [15] 熊梅. 试析综合课程的教育目的观及其培养目标[J]. 课程·教材·教法,2000(9):57-62.
- [16] 吴康宁. 学生仅仅是“受教育者”吗?——兼谈师生关系观的转换[J]. 教育研究,2003(4):43-47.

[17] 胡金平. 后现代精神观照下教师角色的重新审视[J]. 南京师大学报(社会科学版),2003(4):83-88.

[18] 丁锦宏. 教师作用观的回顾与后现代审视[J]. 南通师范学院学报(哲学社会科学版),2001(4):121-124.

[19] 耿金声,崔斌子.日本民族教育学家小泽有作的教育思想[J].中国民族教育,1996(5):42-43.

[20] 陈荟,孙振东. 民族地区多种教育形态共生理论研究[J]. 民族教育研究,2015,26(4):5-10.

[21] 王培峰,丁炳霞. 教育公平:对全纳教育内涵的一种解读[J]. 现代特殊教育,2003(2):12-14.

[22] 于伟. 终极关怀性教育与现代人“单向度”性精神危机的拯救[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2001(1):92-97.

[23] 邓猛,彭兴蓬. 国外特殊教育学基本文献讲读[M]. 北京:北京大学出版社,2015:227.

[24] 孙玉梅. 湖北省幼教工作者学前融合教育观念与态度的研究[D]. 武汉:华中师范大学硕士学位论文,2008.

[25] 韦小满,袁文得. 关于普小教师与特教教师对有特殊教育需要学生随班就读态度的调查[J]. 中国特殊教育,2000,27(3):31-33.

[26] 于素红. 上海市普通学校随班就读工作现状的调查研究[J]. 中国特殊教育,2011(4):3-9.

[27] 严冷. 北京幼儿园教师全纳教育观念的调查[J]. 学前教育研究,2008(5):17-21.

[28] 周卫,汤盛钦,梅仲孙. 上海市残疾儿童、少年随班就读工作调研报告[J]. 中国特殊教育,1997,4(4):17-22.

[29] 范秀辉. 普通幼儿对身心障碍同伴接纳态度之干预研究[D]. 重庆:重庆师范大学硕士学位论文,2012.

[30] 赵斌,许小珊,马小卫. 普教教师对随班就读态度的相关研究述评[J]. 绥化学院学报,2016,7(7):13-16.

[31] 王沫,杨希洁,张冲. 残疾儿童随班就读质量影响因素的调查[J]. 中国特殊教育,2006(5):3-13.

[32] 孙颖. 北京市资源教室建设现状与发展对策[J]. 中国特殊教育,2013(1):20-24.

[33] 李娜,张福娟. 上海市随班就读学校资源教室建设和运作现状的调查研究[J]. 中国特殊教育,2008(10):66-72.

[34] 李拉. 专业化视野下的随班就读教师:困境与出路[J]. 教育理论与实践,2012(23):34-36.

[35] 田友谊. 多元智能理论视野中的特殊教育[J]. 中国特殊教育,2004(1):14-18.

[36] 邓猛,郭玲. 西方个别化教育计划的理论反思及其对我国特殊教育发展的启示[J]. 中国特殊教育,2010(6):3-7.

[37] 朱媛媛,于素红. 九年级随班就读学生个别化教育计划文本分析研究[J]. 中国特殊教育,2011(10):14-21.

[38] 于素红. 上海市普通学校随班就读工作现状的调查研究[J]. 中国特殊教育,2011(4):3-9.

[39] 陈瑾,曾凡林. 我国随班就读教育评价问题[J]. 基础教育,2011,8(4):108-112.

[40] 顾明远. 教育大辞典:第2卷[M]. 上海:上海教育出版社,1990:24.

[41] 彭霞光. 中国特殊教育发展报告:2012[M]. 北京:教育科学出版社,2013:41.

[42] 庞文,尹海洁. 我国特殊教育经费投入的数据分析与讨论[J]. 中国特殊教育,2008(12):13-17.

[43] 熊琪,雷江华. 我国特殊教育学校教育经费支出结构探析[J]. 中国特殊教育,2012(3):21-27.

[44] 许家成. 特殊教育社区化:理想与现实的结合点[J]. 现代特殊教育,2006(4):4-6.

[45] 崔玲玲,张天云. 论特殊教育资源建设的可持续发展[J]. 基础教育研究,2010(3):6-7.

[46] 刘春玲,江琴娣. 特殊教育概论[M]. 上海:华东师范大学出版社,2008:22.

[47] 魏燕荣,陈全银,杨银. 教师专业学习社群视角下融合教育教师的专业发展[J]. 现代特殊教育,2017(8):59-62,69.

[48] 阳泽. 论残疾人与健全人的交融性共生[J]. 残疾人研究,2015(3):45-50.

The Dilemma and Reflection of the Development of China's Inclusive Education from the Perspective of Symbiosis Theory

ZHAO Bin^{1,2}, YANG Yin¹

(1. College of Education, Southwest University;

2. Research Center for Coordinated Development of Urban-Rural Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: As a new concept, inclusive education has rapidly developed into a trend of international special education since its introduction. At present, while great progress has been made in China's inclusive education, it is still in the dilemma of integrating the attitude of acceptance and action of the main body, teachers' professional ability and consciousness of cooperation, inclusive curriculum and teaching, and integration of resources input and sharing. Based on the theory of symbiosis, this essay offers a theoretical reflection on the dilemma of inclusive education, puts forward some suggestions on how to build a social and cultural environment that integrates symbiosis, establishes professional learning community for teachers, adjusts curriculum and teaching, and optimizes the allocation of resources so as to provide reference for the further development of inclusive education.

Key words: symbiosis; symbiosis theory; inclusive education; special education; reflection

责任编辑 邓香蓉