

# 县域特殊教育资源中心 推动农村特殊教育普惠发展的逻辑与路径\*

郑莎莎\*\* 关文军 姜玉琴\*\*\*

(新疆师范大学教育科学学院, 乌鲁木齐, 830017)

**摘要** 县域作为推动农村特殊教育普惠发展的战略支点,承担着优化资源配置、促进教育公平的时代使命。然而,当前农村特殊教育在空间正义实践上仍不充分,表现在资源分配失衡、话语符号隐性排斥、专项政策支持缺乏以及残疾儿童主体性彰显不足等方面。针对上述问题,将县域特殊教育资源中心作为空间再生产的关键节点,从空间正义的理论逻辑出发,可通过推动无障碍设施向乡村延伸、开展动态评估、深化个别化教育计划实施、搭建家校社协同共治的网络平台等路径,进一步推动农村特殊教育普惠发展。

**关键词** 农村特殊教育 县域 资源中心 普惠发展 空间正义

**分类号** G760

## 1 引言

随着党和国家对特殊教育重视程度的不断提升,我国特殊教育事业取得了长足发展和进步。近年来,国家层面出台了一系列政策以推进特殊教育的普惠发展,其中“五级特殊教育资源中心”建设是重要举措之一。2021年,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》,明确提出“大力推进国家、省、市、县、校五级特殊教育资源中心建设。依托高校和科研机构建设若干个国家级特殊教育资源中心,依托现有特殊教育资源加快建设省、市、县级特殊教育资源中心,鼓励依托设在乡镇(街道)的小学和初中因地制宜建设特殊教育资源中心,逐步实现各级特殊教育资源中心全覆盖”<sup>[1]</sup>。县域特殊教育资源中心(以下简称“县域资源中心”)作为五级体系中的关键环节,在连接城乡特殊教育资源、促进区域均衡发展方面具有不可替代的作用。2025年,中共中央、国务院发布的《教育强国建设规划纲要(2024—2035)》进一步明确“支持人口20万以上县(市、区、旗)办好一所达到标准的特殊教育学校”<sup>[2]</sup>。然而,受限于人口居住分散、交通不便、特殊教育专业人才匮乏以及残疾儿童

家长认知不足等情况,一些旨在缩减教育不平等的政策在农村地区难以有效落地。例如,随班就读政策的初衷是让残疾儿童融入普通学校接受教育,但在农村往往出现政策执行不到位的情况,呈现出一种“政策悬浮”的状态<sup>[3]</sup>;而“送教上门”服务,常因地域偏远、交通障碍等“最后一公里”难题,效果大打折扣,甚至异化为一种形式化的补偿行为<sup>[4]</sup>。与此同时,农村特殊教育虽长期受学校内生动力与政府外生推力的双重驱动,但因各地经济基础与区位条件不同,县域内教育资源分配极不均衡,城乡分化显著。县域通常是以县城为中心、乡村为腹地的地域空间,具有“城乡共存”的基本特征<sup>[5]</sup>。在这样的“中心—边缘”二元空间格局下,县城往往集中了优质的特殊教育资源,而乡村地区的特殊教育发展却相对滞后<sup>[6]</sup>。这种空间上的不均衡不仅加剧了县域内部的教育差距,更严重制约了农村教育的整体发展。

空间正义关注社会资源在地理空间中的公正分配,尤其强调弱势群体的空间权益。这一理论脉络中,法国哲学家H. 列斐伏尔(H. Lefebvre)提出“空间是社会关系的产物”<sup>[7]</sup>,构建了空间的三元辩证法(空间实践、空间表征和表征空间\*)。J. 罗尔斯(J. Rawls)在

\* 本文为2023年度国家社会科学基金教育学西部项目“乡村振兴背景下边疆民族地区农村特殊教育普惠发展的机制与路径研究”(课题批准号:BMX230345)的阶段性研究成果。

\*\* 郑莎莎,博士研究生,研究方向:特殊教育。E-mail:2557117412@qq.com。

\*\*\* 通讯作者:姜玉琴,博士,副教授,研究方向:教育理论与教育管理。E-mail:649000580@qq.com。

《正义论》中提出的“差别原则”,强调“正义的社会制度应当确保基本自由权利的平等分配,并且在社会经济不平等的安排上,要以最不利者的利益为出发点”<sup>[8]</sup>,为资源分配提供了伦理底线。而E. 列维纳斯(E. Levinas)的“他者伦理学”(Ethics of the Other)进一步将正义引向对“他者”的责任<sup>[9]</sup>。随后,空间正义理论被引入教育研究<sup>[10]</sup>,早期研究已关注到乡村教育边缘化引发的空间正义不足问题<sup>[11]</sup>。当前,学术界虽对特殊教育资源中心已有较多探讨,但大多局限于宏观层面:一方面,相关研究发现,融合教育教师对资源中心专业指导职能存在迫切需求<sup>[12]</sup>;另一方面,相关研究也指出,当前资源中心普遍面临专业人才匮乏、职能运行效率不高等现实挑战<sup>[13]</sup>,其中县级资源中心建设还存在制度缺失、人才不足等问题<sup>[14]</sup>。然而,对于县域资源中心如何在空间正义理论视角下,破解农村特殊教育中的资源分配失衡等问题,现有研究尚缺乏系统性的理论分析与实践路径探讨。因此,本文基于空间正义理论,聚焦县域资源中心这一关键节点,探讨其在推动农村特殊教育普惠发展中的作用和实现路径,从而为优化农村特殊教育空间正义格局提供思路。

## 2 农村特殊教育普惠发展的空间正义表征

空间正义视空间与社会为不可分割的统一体,它依托于具体的空间实践,将社会正义的宏大理念延伸至教育领域<sup>[15]</sup>。当前,以县域为关键载体的乡村教育建设,是推动我国特殊教育普惠发展和城乡教育协调发展的核心抓手<sup>[16]</sup>。在此背景下,以“公平”为内核的空间正义理念,可从分配正义、承认正义、关系正义与伦理正义四个维度,有效解析县域资源中心发展的实践逻辑,从而服务于普惠发展的目标导向。

### 2.1 农村特殊教育普惠发展彰显“分配正义”

分配正义作为社会公平正义在教育领域的具体投射,强调教育资源在物理空间与虚拟空间的精准、均衡配置<sup>[17]</sup>,其核心是通过制度设计对处境不利者采取积极的差别对待措施,以追求实质性的教育资源均等化<sup>[18]</sup>。在县域中,分配正义要求将“最大最小值”原则落实到空间分配上,即资源配置必须优先保障最偏远、最弱势群体的特殊教育可获得性<sup>[19]</sup>。特殊教育资源中心作为县域内特殊教育的核心资源整合与服务供给平台,其使命正是通过优化教育资源配置格局、完善特殊教育服务体系等一系列举措,提升特殊教育服务的

整体覆盖面和质量,同时,确保县域内所有残疾儿童,特别是农村地区和家庭经济困难的残疾学生,能够无障碍地、有尊严地享有特殊教育服务<sup>[20]</sup>。

从实践层面审视,农村特殊教育的普惠发展,可以在起点上通过早期筛查、干预和个别化教育计划(以下简称“IEP”)的制定,为农村残疾儿童铺设平等的成长之路;在过程中,可以通过提供适宜的教育环境、创新的教学方法和全方位的支持系统,帮助农村残疾儿童克服发展障碍,最大限度地发展其潜能;在结果上,则致力于提升农村残疾儿童的生活质量和社会适应能力,为其未来融入社会、实现自我价值奠定坚实基础。因此,农村特殊教育的普惠发展,其实质是在教育领域内对分配正义的深刻践行,是为推进县域教育高质量、均衡化发展奠定坚实的伦理与物质基础。

### 2.2 农村特殊教育普惠发展彰显“承认正义”

A. 霍耐特(A. Honneth)将人际微观交往中的相互承认视为正义理论的基石。他指出,每位社会成员需从三种承认形式中分别获得自信、自尊和自豪感。唯有获得这些深层体验,个体才能真正实现自我认同,并达成健全的成长与发展<sup>[21]</sup>。承认,本质上是个体从他者身上获得被尊重、被认可的感受。N. 弗雷泽(N. Fraser)提出的“承认—再分配”二元正义观进一步指出,承认不仅是资源分配的前提,更是社会正义的根基<sup>[22]</sup>。基于上述观点,本文认为,在农村特殊教育语境下,承认正义意味着我们需要从文化层面重新定义残疾儿童的身份,不再将其视为“有缺陷的人”,而是通过文化身份的积极重构,实现残疾儿童的自我认同与社会承认。在这一过程中,县域资源中心承担着关键责任,即向农村学校、家庭和社区传播全纳教育理念,重构农村残疾儿童的身份认同。

从实践路径审视,农村特殊教育的普惠发展正是通过构建包容的教育文化和价值体系,让农村残疾儿童的独特需求、能力与价值得到充分体现。这意味着,在教育实践中要摒弃将农村残疾儿童简单视为“问题载体”的片面认知,转而关注他们作为教育主体的能动性与发展潜力。县域资源中心作为特殊教育服务的主要提供者,其核心职责之一便是在教育过程中充分认可农村残疾儿童的文化主体性。具体而言,就是无条件接纳农村残疾学生的个体差异,深入挖掘和培养他们的独特潜能,保障其平等的社会参与权利。就此而言,在农村特殊教育普惠发展的进程中彰显承认正义,

\* 空间实践指人类在日常生活中的实际活动与感知体验,是具体化、可感知的物理结构空间;空间表征指通过科学、规划、设计等抽象知识建构出来的空间概念,通常由权力机构或专家主导,属于“构想的空间”;表征空间指充满象征意义和情感体验的实际生活空间。

要求我们必须系统地推进农村残疾儿童文化身份的认同与主体性的全面重构,从而为特殊教育的公平与包容发展提供持续的内在动力。

### 2.3 农村特殊教育普惠发展彰显“关系正义”

相较于分配正义对资源配置的关注,关系正义倾向于关注社会关系的互动与排序问题<sup>[23]</sup>。从关系的角度去定位正义,能够看到一些在分配的视野中没有考虑到或者忽视了的问题,照顾到社会不同群体的多样化诉求和需要<sup>[24]</sup>。美国学者I. M. 杨(I. M. Young)提出的差异正义理论强调,正义远非资源或利益的分配问题,更关键的是社会关系中根深蒂固的权力动态和互动过程<sup>[25]</sup>。在特殊教育领域,关系正义的核心正在于将差异正义理论转化为具体的实践机制,推动教育资源从行政主导的、静态的层级分配,转向以个体需求为驱动的、动态的网络化流动,以破解城乡特殊教育服务供给中的“中心—边缘”结构矛盾。

从实践方面看,这种正义形态强调政府、学校、家庭及社会组织等多元主体的持续性互动,通过责任共担与信息共享重构资源配置逻辑。其中尤为关键的是,关系正义要求在教育的决策与实施过程中赋予农村残疾儿童家庭平等的话语权,避免因权力失衡导致的服务供给与实际需求脱节。在此意义上,在特殊教育普惠发展进程中,无论是确保教育资源的均衡配置,还是提高农村残疾儿童的主体性,抑或解决教育服务供给冲突的问题,都需要有效整合各方力量,形成治理合力践行关系正义。唯有以关系正义为行动导向,才能穿透农村特殊教育领域的表层矛盾,直指残疾儿童的学习需求、家庭支持系统的脆弱性以及社会融入困境等深层症结。

### 2.4 农村特殊教育普惠发展彰显“伦理正义”

伦理是对人类社会关系的一种规范和准则,正义是对于某种秩序的维护与价值重塑,和谐的人类社会关系是正义的理想目标<sup>[26]</sup>。伦理正义的核心在于重构教育空间对生命尊严的承载逻辑,其本质是通过激发教育者的伦理自觉与责任担当<sup>[27]</sup>,实现对“他者”的尊重与关怀。E. 列维纳斯的“他者”理论为这一命题提供了深刻阐释:教育者必须通过对“他者”的无条件承认,培养自身的责任感与同情心,使“自我”主动为“他者”负责,从而超越“缺陷矫正”的技术逻辑,走向“生命关怀”的价值逻辑<sup>[28]</sup>。将上述伦理正义视角投射到农村特殊教育领域,意味着我们要切实实现对农村残疾儿童这一“他者”的尊重与关怀,避免将其异化为“康复指标”或“管理负担”。县域资源中心正是推

动农村特殊教育从“缺陷矫正”转向“生命关怀”的核心载体。

具体而言,伦理正义要求特殊教育体系从以下三个方面实现伦理转向:一是重塑教育空间的关系属性,将教室、康复场所等物理空间转化为充满支持与关怀的教育空间,通过无障碍环境改造、个别化教具设计等举措,使空间本身成为尊重生命多样性的具象化表达<sup>[29]</sup>;二是重构教育主体的互动逻辑,强调教师对残疾儿童差异性需求的主动倾听与共情回应,而非依赖标准化评估体系的机械应用;三是将残疾儿童的主体体验、社会参与度等指标正式纳入教育质量评价体系,以全面、真实地反映其成长发展状况,替代单一的功能康复数据考核。基于上述伦理转向,县域资源中心应承担起一项重要使命,即让农村残疾儿童不再只是教育评估的“客体”,更要成为伦理关怀的“主体”。

## 3 农村特殊教育发展的空间正义遮蔽

基于分配、承认、关系与伦理四个维度,本文阐释了农村特殊教育普惠发展所应彰显的空间正义表征。然而,在城乡“中心—边缘”二元结构的长期作用下,受制于区域经济基础、区位条件及制度惯性的差异,空间正义理念在实践中常常被遮蔽,导致农村特殊教育发展面临多重困境。

### 3.1 地理遮蔽:城市中心主义导致特殊教育资源配置的空间折叠

在分配正义的维度上,城市中心主义的资源配置逻辑,在县域内引发了一种教育资源的中心集聚与边缘塌陷的空间折叠现象<sup>[30]</sup>。城市区域凭借其经济繁荣、文化底蕴以及优越的地理位置,吸引了大量特殊教育资源和设施,包括先进教学设备、高质量的无障碍环境等硬件设施,以及卓越师资和前瞻的教育理念等软实力资源。反观农村地区,受限于地理位置偏远、经济基础薄弱等多重不利因素,特殊教育资源的配置显得尤为匮乏和滞后,难以满足当地残疾学生的迫切且多样化的教育需求<sup>[31]</sup>。由此,城乡之间在特殊教育资源占有上呈现出明显的反差,构成了空间折叠现象的直接表征。

进一步审视,复杂多变的地形条件构成了加剧这一空间不均衡态势的关键地理变量。在一些山区、农牧区,地理环境复杂、特殊教育师资分散、专业教育机构严重匮乏等多因素相互叠加,致使农村残疾学生难以获得及时且有效的教育服务<sup>[32]</sup>。地形障碍不仅意味着物理意义上的空间阻隔,更在服务传递层面造成

了特殊教育资源流动的断裂。这种因地理条件导致的资源分配空间断层,将农村特殊教育困囿于一种更为深重的困境之中,使得普惠发展目标的实现更为严峻。事实上,空间折叠与地形放大效应并非偶然,更深层次的根源则在于城乡二元结构所塑造的“中心—边缘”教育权力格局。在这一格局下,教育资源的配置逻辑天然倾向于城市中心区域<sup>[33]</sup>。城市作为教育的“心脏地带”,掌握了更多的教育资源分配权及教育政策制定权,而农村地区则沦为“边缘地带”,其特殊教育需求往往被忽视或置于次要地位<sup>[34]</sup>。这种权力结构的不平等,往往加剧了城乡特殊教育的发展鸿沟,使得教育资源在城乡之间的分配正义问题凸显。

### 3.2 话语遮蔽:农村残疾儿童需求被“弱势群体”标签所简化

在承认正义维度上,农村特殊教育发展面临话语遮蔽困境。农村残疾儿童的教育需求,在公共话语和政策实践中易被简化为“弱势群体”标签<sup>[35]</sup>,这导致了对他们需求的多样性和个体差异的忽视。这种标签化的叙述不仅未能精确反映他们真实的教育需求,反而可能引发社会对他们的误解和偏见。在主流话语体系中,农村残疾儿童的家庭常常陷入“失语”的状态,他们的教育诉求难以进入公共决策的讨论范围,其声音被边缘化<sup>[36]</sup>。

此外,文化上对残疾的污名化也进一步加剧了他们在教育领域的边缘化处境。如有的送教上门服务在实践中异化为形式化的慰问,仅停留在“送温暖、送关怀”的浅表层次<sup>[37]</sup>,却忽略了残疾儿童在语言沟通、辅助工具适配、个性化课程等方面的核心教育需求。同时,农村残疾儿童随班就读服务不足,城乡公共服务供需存在严重不均衡现象,也使得本就脆弱的支持体系更加难以回应农村残疾儿童个体差异<sup>[38]</sup>。总的来看,在标签化的叙述下,农村残疾儿童的真实需求往往被“弱势群体”标签简化,教育诉求遭遇消音。与此同时,标签化叙事与污名交织,固化了“送温暖”式服务,而家庭失语与随班就读不足,更使遮蔽从符号蔓延至实践,这使得农村残疾儿童的教育权益无法得到充分保障,他们所需的教育支持、资源和个别化关怀常常被忽视。

### 3.3 制度遮蔽:农村特殊教育服务中专项配套政策缺失

在关系正义维度上,特殊教育专项配套政策的缺失导致农村教育服务陷入了“政策悬浮—执行异化”的循环,其核心症结在于行政权力的单向主导与多元主体协同机制的缺位。

一方面,有的地方政府在执行特殊教育政策时,往往受到有限的财政资源、片面的政绩考核导向等因素的制约,从而选择性地执行政策,忽视了农村残疾儿童的实际需求,使得政策执行偏离其促进教育公平的初衷。过往调查就发现,由于缺乏针对送教上门在教育教学方面的具体制度设计和规范指引,一线教师在“送什么”“怎么送”以及如何评估效果等实际问题遭遇较大挑战,导致服务质量参差不齐<sup>[39]</sup>。另一方面,由于特殊教育政策在农村地区的宣传普及不足,广大残疾儿童家长和社会公众对农村特殊教育服务的重要性认识不足,难以形成有效的社会监督和支持合力<sup>[40]</sup>。与此同时,农村地区本就极度缺乏专业的特殊教育师资,而在市场报酬与制度倾斜的双重驱动下,有限的新增师资资源进一步向城市集聚,形成“虹吸效应”<sup>[41]</sup>,使农村特殊教育陷入“先天不足、后天失养”的困境。总的来看,制度遮蔽的实质在于特殊教育专项配套政策的缺失,使农村特殊教育服务陷入“政策悬浮—执行异化”的循环;行政权力的单向主导限制了多元主体的协同参与,导致政策在执行中被选择性甚至扭曲执行;而特教师资“虹吸效应”与政策宣传不足,则进一步加剧了制度供给与真实需求之间的矛盾。

### 3.4 伦理遮蔽:对残疾儿童关怀不够

伦理遮蔽在农村特殊教育中具体表现为对残疾儿童生命价值彰显不足和关怀不够,其直接后果是导致教育过于重视追求效率,忽视了残疾儿童作为独特生命个体的情感需求与发展权利。

一方面,农村残疾儿童的主体价值被隐藏。教育政策与资源分配往往以效率优先为潜在导向,将残疾儿童的教育需求简化为生理缺陷的“修复”或行为偏差的“矫正”,而非完整人格的培育<sup>[42]</sup>。例如,针对智力障碍儿童的课程设计过度依赖标准化的评估工具和量化的康复目标,忽视其丰富的情感需求与个别化的发展可能,导致教育过程在很大程度上成为技术规训的载体,而非生命成长的摇篮<sup>[43]</sup>。残疾儿童被视作“不完整主体”,实质上处于关怀缺位的状态,其作为独特生命个体的情感需求与发展权利未得到充分对待,生命价值多以康复进度或社会适应程度等外在指标来衡量。另一方面,农村特殊教育空间生产中的伦理断裂,导致弱势群体(如残疾儿童、贫困家庭的孩子等)容易被社会边缘化。现行的特殊教育质量评估体系,往往以“入学率”“康复达标率”等量化指标取代对教育过程伦理价值的深刻追问<sup>[44]</sup>。这种以结果为导向的思维方式,容易使教师在“完成指标”与“践行教育正义”之

间形成张力,从而淡化对残疾儿童个体尊严的关照<sup>[45]</sup>。这种伦理遮蔽不仅损害了残疾儿童的教育权益,也阻碍了农村特殊教育向更高质量、更具人文内涵的方向发展。

#### 4 县域资源中心推动农村特殊教育普惠发展的空间正义逻辑

作为农村特殊教育支持体系的核心,县域资源中心扮演着“基站模型”中“宏基站”的角色<sup>[46]</sup>。它并非单一的行动主体,而是通过“逐层赋能、上下内外联动”的机制,向上承接行政资源与政策支持,向下辐射并带动乡镇资源教室(微基站)和随班就读班级(小基站),从而系统地推动农村特殊教育空间的再生产。同时,县域资源中心可将物理空间、符号空间、社会空间与伦理空间进行系统整合,从而构建起一个涵盖分配正义、承认正义、关系正义与伦理正义的空间正义逻辑。

##### 4.1 分配正义:空间实践维度的物质重构

H. 列斐伏尔的社会空间理论指出,空间并非一个被动、静态的物理容器,而是由社会实践动态建构的产物<sup>[47]</sup>。人类通过劳动、互动和权力关系不断地生产和再生产空间,而空间又反过来影响和形塑社会结构、资源分配与个体行为。需要明确的是,空间正义的实现需要政府、社会等多方力量协同,县域资源中心不承担政策制定和财政收入的行政职能,而是在现有政策框架下,通过资源的统筹、调配和下沉服务,成为农村分配正义实现的关键之举。

从物理空间维度来看,县域资源中心在空间分布上通常具有显著的区位优势,大多位于县域核心地带,这使其能够作为枢纽,有效辐射周边的广阔农村地区<sup>[48]</sup>。例如,A县通过“一校两点”模式,依托作为县特殊教育资源中心的A县特殊教育学校,在长江南北岸各设教学点,弥补了特殊教育学校与随班就读不能覆盖所有残疾儿童的缺陷<sup>[49]</sup>。这种中心化的空间布局通过显著缩短残疾儿童获取优质教育的物理距离,有效降低了因地理隔离导致的教育排斥风险,从而在最基础的空间维度上促进教育公平。

在物质环境层面,县域资源中心的空间重构表现为物质环境的精准适配与人文关怀的注入,这包括无障碍设施的建设(如康复教室、辅助技术设备)和心理支持性空间的设计(如促进感官发展的互动区),它将抽象的分配正义原则转化为具象化、可感知的物质支持系统。更重要的是,县域教育具有显著的社会整合功能<sup>[50]</sup>。县域资源中心通过设计融合教育活动、构建

家校社协同育人空间、组织社区参与式活动等策略,致力于打破农村残疾儿童与社会主流群体之间的物理和心理区隔。因此,县域资源中心的空间实践,本质上是通过物质环境的改造重塑社会关系,最终实现从物理空间的简单整合到社会关系深度融合的跃升。

##### 4.2 承认正义:空间表征维度的符号转换

在空间表征维度上,县域资源中心通过引领区域特殊教育话语体系的变化,推动农村残疾儿童文化身份的符号转换与积极重构,从而践行承认正义。从符号与身份的关系看,农村特殊教育的普惠发展不仅需要资源分配的公平性,还依赖于对残疾儿童文化身份的积极重构与社会承认。社会空间作为符号和意义的载体,无时无刻不在塑造并反映着社会成员的身份认同。县域资源中心作为区域特殊教育专业权威,应当超越物质层面的重构,进一步引领区域特殊教育话语体系的转变。通过组织专业评估、指导教师制定IEP与开发本土化课程资源等方式,县域资源中心可以推动对农村残疾儿童的评估从单一的医学诊断转向涵盖认知、社会适应和潜能开发等多维度的发展性评估。这有助于解构残疾儿童的污名化,打破将“残疾”等同于“缺陷”的符号定式,从而为农村残疾儿童重建具有主体性的积极身份。

从主体身份的重构看,A. 霍耐特的承认正义理论也指出,“不是消除不平等,而是避免羞辱或蔑视代表着规范目标;不是分配平等或物品平等,而是尊严或尊敬构成了核心范畴”<sup>[51]</sup>。这意味着,所谓承认即一个人从他人身上获得被尊重、被认可的感受<sup>[52]</sup>。县域资源中心可将H. 列斐伏尔所言“构想空间”的生成机制,转化为课程标准的伦理化设计,帮助残疾儿童摆脱社会对他们的刻板印象和标签化定义(即“被定义的他者”),让他们能够主动参与到地方文化的阐释与意义创造中,从而实现从被动的污名化对象向主动的文化能动者身份的转变。

##### 4.3 关系正义:表述空间维度的权力流动

在H. 列斐伏尔看来,“社会空间就是一种社会性的产品”<sup>[53]</sup>。他提出的“表述空间”概念,揭示了日常生活中使用者对空间的感知、体验和创造,这一空间充满了权力的动态博弈与协商。以往,学校和教师往往占据绝对主导地位,家长、社区及残疾儿童自身的声音被边缘化,导致教育实践难以真正回应多元主体的需求。而在表述空间维度上,县域资源中心正是通过激活日常教育实践中的权力流动与多元协商,打破传统教育场域中单一的权力中心格局,从而践行关系正义。

一方面,县域资源中心作为协调平台,能够建立多方参与的协商机制。例如,可以成立由教育、民政、卫健、残联等部门代表,以及家长、社区代表和专家组成的“特殊教育专家委员会”或“联席会议”,为各方主体提供平等对话的平台。另一方面,县域资源中心可以推动专业资源与话语权的空间流动,使农村残疾儿童家庭从边缘化的“失语者”转变为教育决策的“参与者”,从而在城乡之间、家校之间重构权力平衡。例如,扬州市通过成立市、县两级特殊教育指导中心(资源中心),并组建由城乡学校共同参与的融合教育联盟,定期开展联动教研,有效促进了城乡学校间的责任共担与资源共享<sup>[54]</sup>。这种权力的分散与重构,使县域特殊教育场域真正成为多元主体平等对话、共同建构教育意义的表述空间。

#### 4.4 伦理正义:三元空间交织的尊严承载

在城乡社会的现代化转型进程中,教育空间始终面临着工具理性对伦理价值的侵蚀,农村残疾儿童作为教育中的“他者”,其主体尊严常被标准化的教育体系所遮蔽和忽视。E. 列维纳斯的“他者伦理学”将空间正义的建构指向对差异性的伦理回应,强调教育应当尊重每个个体的差异性,并在此基础上建立伦理关怀的教育关系<sup>[55]</sup>。县域资源中心作为空间正义实践的关键节点,通过物质、符号与关系三个维度的伦理重构,实现对传统教育空间的范式突破。

在物质层面,以无障碍环境的改造将身体尊严落实到空间设计之中,让坡道、扶手、感官训练室等设施,从功能性物件转化为体现伦理关怀的设计,使肢体障碍儿童不再因为建筑空间的限制而被边缘化或被视为“异常”。在符号层面,通过个别化的、发展性的评估体系,来消解特殊教育标签所带来的符号排斥,用动态的发展档案替代冰冷的残疾等级诊断,在IEP的制定与实施中,让每个儿童独特的生命叙事获得平等的话语空间。在关系层面,以家校社协同机制重塑责任伦理的边界,通过设立家长资源教室和实施家庭支持计划,将过去单向的学校责任转化为一个由家校社三方共同构成的教育命运共同体。这种三个维度的伦理嵌入,使得县域资源中心超越一个单纯的知识传授或技能训练场所,成为农村残疾儿童的个体尊严与发展权利得以充分彰显的伦理场域。

### 5 县域资源中心推动农村特殊教育普惠发展的空间正义路径

在国家特殊教育优质融合发展战略的引领下,推

动农村特殊教育普惠发展,核心目标在于逐步缩小城乡特殊教育的发展差距。本文从空间正义理论切入,针对当前农村特殊教育面临的地理、话语、制度和伦理等多重发展遮蔽,结合县域资源中心的空间正义逻辑,探究县域资源中心作为核心行动者,推动农村特殊教育普惠发展的实践路径。

#### 5.1 空间再分配:以县域资源中心为枢纽推动无障碍设施向乡村延伸

以空间再分配为驱动力,县域资源中心应发挥标准制定者、资源协调者和技术指导者的枢纽作用,推动无障碍设施改造与资源支持向乡镇及以下学校延伸。在硬件层面,资源中心应牵头建立覆盖全域的、分级分类的无障碍设施改造标准体系,尤其要为农村地区不同类型学校(如教学点、村小、中心校)提供差异化的改造指南和技术支持。借鉴A县“一校两点”模式的经验,可优先选择地理位置相对居中、基础条件较好的乡镇学校,集中力量将其改造为区域性资源中心(特教班),使其成为服务周边乡村残疾儿童的次级枢纽<sup>[56]</sup>。在软件层面,县域资源中心应积极争取县政府和教育行政部门的支持,努力构建“政府主导—企业参与—社会组织监督”的协同治理机制,并利用县域资源中心自身专业优势,推动开发县域无障碍电子地图与导航系统,为农村残疾儿童提供精准的空间信息服务。这种空间再分配实践,不仅通过物质支持改善了农村残疾儿童的学习环境,而且借助H. 列斐伏尔所言“空间生产”辩证逻辑,使特殊群体的空间需求从被动适应转向主动塑造。将过去被视为“边缘需求”的无障碍改造转化为县域教育空间生产的核心议题,从而确立农村残疾儿童平等使用教育空间的权利。

#### 5.2 身份承认重构:县域资源中心主导下的动态评估与IEP实施

以重构身份承认为核心路径,县域资源中心应承担起区域评估与指导中心的专业责任,推动对农村残疾儿童的评估从医学标签转向发展性叙事。第一,县域资源中心应组建由特教教师、康复师、心理学工作者等多学科专家组成的评估团队,开发适合农村残疾儿童生活经验的多维度综合评估框架与工具。同时,通过定期培训和巡回指导,将动态评估、生态化评估的理念和方法传递给乡镇资源教师和随班就读教师。第二,要深化IEP的教育伦理意义,县域资源中心应指导教师将IEP的制定过程,转化为对儿童生命叙事的深度解码。结合残疾学生需求及县域乡土文化、农村生活技能和当地产业特点(如种植、养殖、手工艺等),设

置灵活、多元的个别化教育目标,使教育从“缺陷补偿”转向“优势培育”。第三,建立评估与实施的动态追踪机制。县域资源中心可对农村残疾儿童的发展状况进行持续记录与分析,通过定期组织 IEP 实施研讨会、家长参与的评估结果解读会等形式,确保评估结果能够及时反馈到教育教学实践中,并根据残疾儿童的发展变化动态调整 IEP 内容。这种动态评估与 IEP 实施过程,本质上是赋予农村残疾儿童主动讲述自身生命故事的权利,使其从被动接受评估的“客体”转变为参与自身发展规划的“主体”,从而在教育场域中实现真正的身份承认与价值肯定。

### 5.3 关系权力重组:县域资源中心构建家校社协同共治的网络平台

以重构教育权力网络来推进农村特殊教育空间正义,县域资源中心应发挥平台搭建者和关系协调者的功能,构建一个家校社协同共生的制度框架。一方面,需建立家校社协同治理的长效机制。各县级资源中心应牵头对区域内普遍存在的家庭与学校沟通障碍、社区资源不匹配、教育责任推卸等问题开展专项诊断,通过设立数字化的家校沟通平台、建立社区资源对接清单机制以及推广责任共担的融合教育模式,系统性地增强家庭、学校与社区之间的联动性。具体而言,可以通过问卷调查、深度访谈等方式进行教育生态的专项调研,精准定位协作中的堵点与痛点。在此基础上,制定标准化的家校联席会议机制与流程手册,明确各方权责边界。与此同时,还可建立社区教育合作伙伴的资质认证制度,筛选并引入优质的社会力量参与教育治理。另一方面,资源中心牵头建立农村特教服务的内部协同机制。一是制定标准化的家校联席会议流程,如每学期至少召开一次农村残疾儿童家长会议,听取家长意见,共同制定教育计划;二是定期举办家长培训班,普及特教知识和家庭教育方法,提高农村残疾儿童家长的教育参与能力;三是整合县域内的志愿者资源,为农村残疾儿童提供课后陪伴和社区融入服务。通过定期举办家长工作坊,系统培养农村残疾儿童家长在家庭教育、行为干预及评估方面的能力,从而实现农村特殊教育从学校的单一主导模式,向多方参与、协同共治的现代治理模式转变。

### 5.4 伦理共同体构建:县域资源中心促进农村残疾儿童主体性回归

通过构建教育伦理共同体的途径,县域资源中心应成为农村残疾儿童尊严伦理空间生产的引领者和守护者。一是大力推进教育空间的伦理关系重构。县域

资源中心应鼓励并指导教师创设主体间性对话的教育场景,如组织普通学生与农村残疾学生共同参与乡土文化探究、社区服务等活动,在真实的互动中促进理解和接纳。通过伙伴学习小组、融合主题班会等形式,让农村残疾儿童在与同伴的合作探究中表达观点、贡献智慧,获得尊重。二是完善社会支持的伦理责任网络。县域资源中心需强化枢纽功能,整合区域内的康复资源与社区支持系统,通过组建“特教教师+社工+康复师”的多学科巡回服务团队,为偏远农村地区的送教上门、康复指导提供高质量、稳定的专业支撑。三是积极创新农村残疾儿童的社会参与渠道和活动形式。通过开展残疾儿童故事征集、无障碍文化节等活动,将农村残疾儿童的成长故事与创造才能融入公共文化空间,让他们的声音被听见,价值被看见,进而培育尊重差异、包容多元的伦理氛围。

### 参考文献

- 1 国务院办公厅.关于转发教育部等部门“十四五”特殊教育发展提升行动计划的通知. [https://www.gov.cn/gongbao/content/2022/content\\_5674303.htm](https://www.gov.cn/gongbao/content/2022/content_5674303.htm), 2021-12-31
- 2 中共中央、国务院.教育强国建设规划纲要(2024—2035年). [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/202501/t20250119\\_1176193.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html), 2025-01-19
- 3 黄建辉,陈奕荣.构建残疾儿童“适宜融合”的教育生态:价值意蕴、现实依据与路径举措.中国特殊教育,2023,(7):3-9
- 4 周宇.藏区残疾儿童送教上门实践路径研究.中国特殊教育,2019,(3):32-36
- 5 黄振华.县域、县城与乡村振兴.理论与改革,2022,(4):156-165+168
- 6 16 32 41 王麟,张玲,邓猛.中国式现代化背景下乡村特殊教育融合发展的本土特征与质量突围.中国特殊教育,2023,(12):3-8
- 7 53 Lefebvre H. The production of space. Oxford: Blackwell, 1991. 26-27
- 8 19 约翰·罗尔斯.正义论.何怀宏,何包钢,廖申白,译.北京:中国社会科学出版社,1988. 76-78
- 9 王晓蕊.他者的借鉴——列维纳斯“他者”理论的教育教学应用研究.当代教育与文化,2013,5(4):36-41
- 10 周潇龙,王培峰.强化特殊教育普惠发展:思想内

- 涵、政策思维与路径. 中国特殊教育, 2022, (12): 23-28+15
- 11 曾天雄, 曾鹰. 乡村文明重构的空间正义之维. 广东社会科学, 2014, (6): 85-92
  - 12 王红霞, 王秀琴, 王艳杰, 等. 融合教育教师对区级特殊教育资源中心职能期望的调查研究. 中国特殊教育, 2018, (12): 10-14
  - 13 秦铭欢, 赵斌. 我国特殊教育资源中心发展现状调查研究. 中国特殊教育, 2022, (4): 23-32+40
  - 14 冯雅静. 我国县级特殊教育资源中心建设和运作: 政策演进、现实困境与对策. 中国特殊教育, 2020, (7): 19-23+43
  - 15 陈炜. 教育研究的空间转向——基于社会理论空间转向的视角. 教育研究, 2022, 43(9): 150-159
  - 17 熊孝梅, 梁仁朋. 迈向“优质均衡”: 城乡基础教育资源配置政策的正义演进及启示. 教育理论与实践, 2025, 45(8): 3-8
  - 18 姚文佳, 李建华. 教育资源的分配正义——基于罗尔斯的视角. 现代大学教育, 2023, (2): 15
  - 20 李帆, 钱丽欣, 邢星, 等. 2022 中国基础教育政策分析. 人民教育, 2023, (Z1): 13-41
  - 21 51 阿克塞尔·霍耐特, 胡太平, 陈良斌. 承认与正义——多元正义理论纲要. 学海, 2009, (3): 79-87
  - 22 许德强, 洪晓楠. 批判的理论化——略论南茜·弗雷泽对正义理论的批判与重构. 教学与研究, 2016, (4): 106-112
  - 23 钟景迅, 曾荣光. 从分配正义到关系正义——西方教育公平探讨的新视角. 清华大学教育研究, 2009, 30(5): 14-21
  - 24 杨建朝. 关系正义视域下教育优质均衡的发展图景. 教育发展研究, 2011, (12): 36-40
  - 25 Young I M. Justice and the politics of difference. New Jersey: Princeton University Press, 1990. 49-63
  - 26 秦蒙, 王永收. 留守儿童题材电影“代理”形象的伦理正义研究. 电影文学, 2020, (7): 50-54
  - 27 王培峰. 残疾人教育政策之伦理正义及其局限——基于罗尔斯差别原则的分析. 教育学术月刊, 2016, (7): 43-50
  - 28 冯建军. 从主体间性、他者性到公共性——兼论教育中的主体间关系. 南京社会科学, 2016, (9): 123-130
  - 29 黎浩田. 无障碍视角下残障人体育参与权保护研究——以空间正义理论为基础. 残疾人研究, 2024, (2): 64-73
  - 30 夏志强, 陈佩娇. 城市治理中的空间正义: 理论探索与议题更新. 四川大学学报(哲学社会科学版), 2021, (6): 189-198
  - 31 韩文娟, 孙娴, 谢正立, 等. 乡村振兴战略背景下我国农村地区随班就读: 经验、挑战与发展路径. 残疾人研究, 2022, (3): 58-67
  - 33 周晔, 景琛琛, 梁宇健. 县域城乡教育融合发展: 概念与理论架构. 教育研究, 2025, 46(1): 30-42
  - 34 45 单莹. 特殊教育助力巩固脱贫成果: 问题与应对——基于H省调研的分析. 当代教育论坛, 2023, (2): 18-27
  - 35 高圆圆, 张爽. 西部地区农村残疾儿童社会参与及影响因素——基于贵州三县区的实证研究. 广西民族大学学报(哲学社会科学版), 2016, 38(5): 84-89
  - 36 王素芬, 杨晓婷. 论全纳教育赋能残疾人教育救助的法治路径. 人权, 2024, (4): 156-179
  - 37 39 刘德华. 县域开展重度残疾儿童少年送教上门工作的现状与对策研究——以福建省泉州市为例. 中国特殊教育, 2020, (6): 25-31
  - 38 金梅. 贫困儿童及家庭公共服务需求与供给匹配研究——以甘肃省临夏回族自治州为例. 西北师大学报(社会科学版), 2020, 57(2): 138-144
  - 40 皮悦明, 王庭照. 高质量推进普惠性特殊教育公共服务体系建设——贯彻党的二十大精神, 夯实教育强国战略基础. 中国特殊教育, 2023, (6): 3-7+46
  - 42 石连海. 义务教育阶段残疾儿童受教育权保障的思考. 中国特殊教育, 2010, (4): 3-6+17
  - 43 邓靓玥, 郭文斌. 智力障碍儿童理财教育课程开展现状的调查研究——以上海市四所特殊教育学校为例. 现代特殊教育, 2020, (12): 32-38
  - 44 萧胜南. 区域特殊教育质量评价体系的构建与思考. 现代特殊教育, 2015, (9): 20-22
  - 46 赵斌, 周树勤, 刘霏霏. 乡村振兴视域下推进乡村融合教育的思考——基于基站模型的启示. 现代特殊教育, 2021, (14): 52-58
  - 47 亨利·列斐伏尔. 空间与政治. 李春译. 上海: 上海人民出版社, 2015. 5
  - 48 雷万鹏, 王浩文. 真实情境中教师的差异化行为: S县“联校走教”政策十年观察. 华东师范大学学报(教育科学版), 2019, 37(4): 129-141

- 49 56 赵斌,陈鸿宇,刘静静,等.“一校两点,普特协同”的乡村残疾儿童融合安置模式探究.现代特殊教育,2024,(18):45-51
- 50 王旭清.基于地方资源配置视角的县域教育效能提升.湖南师范大学教育科学学报,2025,24(4):1-9
- 52 王嵩迪,文雯.从分配正义到承认正义:高校专项计划生的教育经历研究.现代大学教育,2023,39(3):79-86
- 54 周翔.优先发展农村学校融合教育,加快城乡特殊教育优质均衡发展.现代特殊教育,2024,(7):56-58
- 55 柯晓玲.他者伦理哲学及其教育意蕴.高教探索,2016,(2):11-14+27

## The Logic and Pathways of County-Level Special Education Resource Centers in Promoting the Inclusive Development of Rural Special Education

ZHENG Shasha GUAN Wenjun JIANG Yuqin

(School of Educational Science, Xinjiang Normal University, Urumqi, 830017)

**Abstract** As strategic pillars for advancing inclusive rural special education development, county-level special education resource centers shoulder the contemporary mission of optimizing resource allocation and promoting educational equity. However, the practice of spatial justice in rural special education remains insufficient, as manifested in imbalanced resource distribution, the implicit exclusion embedded in discourse symbols, inadequate policy support, and the insufficient affirmation of agency among children with disabilities. In response to these challenges, this study positions county-level special education resource centers as pivotal nodes in spatial reproduction. Grounded in the theoretical framework of spatial justice, it proposes a four-dimensional collaborative pathway encompassing material reconstruction, symbolic transformation, power redistribution, and an ethics of dignity, with the aim of advancing the inclusive development of rural special education. Specifically, these centers can help promote inclusive development in rural special education by extending accessible facilities to rural communities, conducting dynamic assessments, deepening the implementation of individualized education plans, and establishing collaborative governance platforms integrating schools, families, and communities.

**Key words** rural special education county resource center inclusive development spatial justice

(责任编辑:赵小红)