

我国高等师范院校中开设融合教育专业(本科层次)的思考与建议

关文军^{1,2}, 邓 猛³

(1. 新疆师范大学 新疆儿童教育实践创新研究中心, 新疆 乌鲁木齐 830017;

2. 新疆教师教育研究中心, 新疆 乌鲁木齐 830017; 3. 北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

摘要: 从融合教育在我国的文化土壤生成、我国随班就读的发展需求以及高等师范院校特殊教育专业发展的整体情况出发, 论述了融合教育专业(本科层次)在我国高等师范院校中开设的可行性。在此基础上, 从人才培养目标、课程设置和实践教学体系等三个方面初步提出建设融合教育专业的思路。认为有条件的高等师范院校应该主动适应融合教育发展的趋势, 逐步设立融合教育专业, 从而引导国内特殊教育师资培养体系的变革, 促使我国教师培养体系进一步完善。

关键词: 高等师范院校; 融合教育专业; 随班就读; 人才培养

中图分类号: G659.21

文献标志码: A

文章编号: 1003-2614(2017)07-0105-05

我国于 20 世纪 80 年代开展针对残疾儿童少年的随班就读试验。目前, 学术界已经普遍认同我国开展的随班就读虽然具有明显本土化特色, 但仍属于融合教育整体范畴^[1]。2015 年最新发布的全国教育事业统计公报显示, 普通小学、初中随班就读和附设特教班招收的学生 4.48 万人, 在校生 23.96 万人, 分别占特殊教育招生总数和在校生总数的 53.7% 和 54.2%^[2]。可见, 随班就读已经成为我国残疾儿童少年接受教育的主要形式。随着融合教育理念的普及、残疾儿童平等受教育权利意识的觉醒以及国家各级教育管理部门相关专项政策的推进与落实, 可以预见在不远的将来, 异质化、多样化的学生结构将成为普通学校未来不可逆转的现实。

在西方发达国家, 融合教育已成为与特殊教育平行的、单独的专业体系, 经常被合称为“special and inclusive education”。同时, 西方许多高校已经尝试进行专业整合、创办融合教育专业, 培养系统掌握融合教育环境下应对包括残疾在内的各种多样化需求与差异教学的专门知识和技能的人才^[3]。例如, 美国纽约州的雪城大学开设有全纳小学特殊教育和融合早期儿童特殊教育专业, 弗吉尼亚大学柯里教育学院的特殊教育课程中开设有小学特殊教育普通课程和中学特殊教育普通课程^[4], 澳大利亚昆士兰大学开设有融合和特殊需要教育(Inclusive and Special Needs Education)专业, 英国北曼彻斯特大学等都开设的教育领导及学校改善(融合教育)专业等。我国在融合教育专业的建设方面相对滞后, 目前除了北京师范大学、华中师范大学、华东师范大学等高校

开设特殊教育(融合教育方向)研究生层次, 南京特殊教育师范学院开办小学教育专业(随班就读教育方向)之外, 尚无其他高等师范院校开办融合教育专业, 尤其在本科层次尚属空白。大部分开设特殊教育专业的高校仅在课程设置中加入融合教育理论等导论性质的课程, 尚没有真正形成系统的专业及课程体系。本文从我国融合教育的大环境出发, 分析了在高等师范院校开办融合教育专业(本科层次)的现实可行性, 并在此基础上, 提出融合教育专业建设的初步构想。

一、融合教育专业(本科层次)建设的现实可行性分析

1. 融合教育的理念已深入人心, 融合教育人文土壤正在形成

20 世纪 80 年代末, 中国学术界开始系统介绍西方融合教育的思想。经过多年理论研究与实践探索, 融合教育在我国已经深入人心, 不仅成为我国特殊教育领域的热门话题, 并且以其为代表的新型教育思想正以丰富的内涵和多样化的教育形式惠及包含残疾儿童少年在内的所有儿童。2014 年 1 月, 国务院转发教育部等部门《特殊教育提升计划(2014-2016 年)》, 提出“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”的整体发展目标, 为我国特殊教育未来布局指明了方向; 同时, 也显示了政府在教育体制改革方面展现出的决心。事实上, 在此之前, 我国部分省市已经开始了全面推进残疾儿童融合教育探索。例如, 浙江省宁波市海曙区 2008 年以来构建的以“全社会支持”为特色的“海曙

收稿日期: 2017-05-11

作者简介: 关文军, 新疆师范大学新疆儿童教育实践创新研究中心讲师, 特殊教育学博士, 研究方向: 融合教育理论与实践、特殊儿童心理与教育等; 邓 猛(通讯作者), 北京师范大学教育学部教授, 博士研究生导师, 研究方向: 融合教育理论与实践。

融合教育模式”;《上海市特殊教育三年行动计划(2009—2011年)》提出的构建“普特融合的特殊教育体系”;北京市于2013年启动的“北京中小学融合教育行动计划”;新疆维吾尔自治区于2013年启动的“新疆全纳教育支持保障体系建设项目”等。另外,广州、深圳、南京、苏州等地还纷纷在自己的特殊教育发展规划中,着力凸显了融合教育的支持计划。2017年最新颁布的《残疾教育条例》更以国家法令的方式明确“地方各级人民政府应当逐步提高普通幼儿园、学校接收残疾学生的能力,推广融合教育,保障残疾人进入普通幼儿园、学校接受教育。”这些政策的颁布和实施充分表明:我国教育行政部门已经充分认可融合教育理念并开始付诸实践。

相关调查研究也表明,我国各类相关人群对特殊儿童融合教育的态度也比较积极,普遍认为特殊儿童与普通儿童应当有平等接受教育的权利。例如:孙玉梅调查了幼教工作者对特殊儿童融合教育的态度,结果发现幼教工作者对特殊幼儿进入自己所在班级以接受者居多^[5];曾雅茹^[6]和钟经华等人^[7]分别针对普通中小学教师对待融合教育的态度进行调查,均发现我国普通中小学教师对融合教育、随班就读的态度总体上比较正向和积极;陈莲俊和卢天庆以在校大学生为被试,调查了他们对残疾学生接受高等融合教育的态度,结果发现,在认知、情感和行为倾向等三个维度中,在校大学生对残疾学生及其接受高等融合教育的态度也比较积极^[8];除了对不同教育阶段相关人群的调查之外,还有研究者对残疾儿童家长和普通儿童家长做了调查,结果发现他们对待融合教育的态度也同样积极^[9]。

从我国文化传承的背景来看,儒家传统中强调的仁爱、正义和人本思想等与西方社会人权平等、公平正义等理念存在根本的一致性,为融合教育在中国本土的发展奠定文化基础。同时,新世纪以来我国提出的建设社会主义和谐社会的目标为教育的发展提出新的要求,建设现代国民教育体系成为我国构建和谐社会的的主要内容之一。其倡导公平正义、关注弱势群体发展,保障人人享有平等的受教育权利的发展目标为融合教育在我国的推进提供了良好的社会基础。

综上不难看出,随着融合教育理念的深入人心,不论是我国教育行政部门,还是普通学校以及家长、社会公众,他们对待融合教育的态度都越来越正面。同时,我国社会文化发展发展方向也越来越与融合教育的发展目标相适应。这说明,融合教育的人文土壤,即包容性环境、尊重多元、承认差异、追求教育公平、社会公正的思想已经在我国逐渐形成并开始肥沃。

2. 我国随班就读发展的现实困境呼唤融合教育专门人才的培养

与我国残疾儿童随班就读的绝对人数持续上升不相匹配的是随班就读质量的提升与保障一直处于停滞状态,进展缓慢。“随班就座”“随班混读”依然是大部分残疾儿童在普

通学校接受教育的最真实写照。相当数量的随班就读残疾儿童放弃普通学校重回特殊教育学校则从另一个角度进一步凸显了我国随班就读工作存在的严重质量问题。部分研究也显示,我国随班就读学校的实际教学质量并未像统计数字如此乐观,残疾儿童在普通教育环境中接受的教育质量、个人的发展状况和自身潜力实现程度并不理想^[10],多数特殊儿童并未获得他们需要的特殊教育。在大多数情况下,普通学校教师对于融合教育的支持仅仅表现在观念上,在实际教学实践中仍然采用传统隔离式教育的做法。

究其原因,第一,这与普通学校已有的教师缺乏应对残疾儿童的能力和知识有关。普通学校教师在其受教育经历中很少接受有关特殊儿童身心发展规律及教育的相关知识,在面对特殊儿童的学习、情绪行为以及生活、人际交往等方面的问题时,缺乏可以从容应对的技能,自信心不足。第二,随班就读质量不高与普通学校严重缺乏融合教育实施的组织者、支持提供者有关。我国目前普通学校内的特殊教育相关师资大多以具有学科背景的教师构成,很少有通晓特殊儿童教育的专任教师,即便是在随班就读学校内,专任的特殊教育资源教师大多仍旧以普通学科教师兼任或者由心理咨询教师,甚至是行政人员兼任。以北京市为例,截至2012年,全市共有148个资源教室,资源教师总数为218人。其中,专职资源教师只有52人,仅占所有人数四分之一左右,兼职资源教师高达四分之三。且大多数兼职教师还需承担每周6节课以上的教学任务,将近一半教师在资源教室的工作量仅仅是其工作总量的1/3,仅有23%的教师在资源教室的工作量占其总工作量一半以上。另外,在所有的资源教师中,具备特殊教育背景的专职教师仅占1/6不到,大部分资源教师都是普通教育专业背景^[11]。此外,随班就读质量不高还与我国传统精英教育体制下过分强调竞争、考试和升学率有关。在传统精英制教育体制下,效率原则是其主要的考虑因素,追求高分、高升学率已成为大部分普通学校办学的“金科玉律”和“中心任务”,教育的过程变成不断甄别、筛选、淘汰落后者的残酷竞争过程。在这种情况下,残疾儿童的发展要求与其格格不入,牺牲他们的发展需求满足正常学生的发展需求成为必然。

融合教育要想获得实质性发展,师资和相关支持保障体系是关键。而这其中,承担特殊儿童教育的组织、支持等任务的,具备融合教育能力的师资队伍建设必须先行。从目前我国的实际情况来看,对于融合教育师资队伍的建设主要有两种方式:一种是学科教师接受一定量的特殊教育及融合教育相关知识的培训后上岗担任兼职或者专职随班就读教师(或者资源教师);另一种则以招收普通师范院校内特殊教育专业毕业生进行职后培养。

就前一种方式而言,目前国内所开展的融合教育师资培训大多数为短期的集中培训,主要由高校特殊教育专家或研究者就特殊教育领域的相关知识和理论进行讲座,而缺

乏对一线教师系统的实践指导,培训效果和教师参与的积极性并不理想;而直接招收特殊教育专业毕业生进行职后培养方案虽然在系统掌握残疾儿童身心发展和教育规律方面具有优势,但是需要指出的是,目前我国大部分特殊教育专业的培养目标仍然以传统的为特殊教育学校培养专任教师为主,在此目标引领下,相应的培养方案设置也出现了两个走向:一种培养方案更多地指向针对具体残疾类型儿童的教育与康复技能的训练;而另一种则以综合化的特殊教育通识人才培养模式为主,而不针对某特定残疾类型进行深入的学习与实践。相比而言,前一种学生的专业精细化程度高,但有可能在面对非自己所学的残疾类型时无能为力,而后一种则知识面广,适应性较强,但其专业精细化程度不够,难以承担对特定残疾类型进行专业性较强的教育教学或者康复训练工作。众所周知,融合教育毕竟不同于隔离式的特殊教育学校的教育,其本身是一个集家庭、学校和社会共同运作的系统工程,对人才的要求更多地体现在特殊儿童教育的组织、协调、评估、监测、安置、学习生活指导、班级管理综合素质能力上。因此,单纯地突出教育与康复技能或者以通识人才培养为主的现行特殊教育专业人才培养方案根本无法满足融合教育的现实需求,导致大部分的特殊教育专业毕业生即便是进入普通学校也显得水土不服,施展不开拳脚。

总之,不论是以职后培训方式开展的随班就读师资建设,还是以直接招收特殊教育专业毕业生的方式开展的随班就读师资补充,都因为无法突出融合教育所需的专业能力而显得力不从心,不能满足我国随班就读迫切的现实需求。因此,融合教育专门人才的培养势在必行。

3. 部分高等师范院校已具备培养融合教育专业师资的能力

1984年以前,我国并没有专门的特教师资培养机构,对于特殊教育师资的培养主要是通过短期集中式的培训和分散的“师傅带徒弟”式的培训。1984年,黑龙江肇东师范学校开办的全国第一个特殊教育师范部,拉开了我国特殊教育专门师资培养的序幕。到目前为止,全国已经有60多所高校开办本科层次的特殊教育专业,²⁰所左右高校开办专科层次特殊教育专业,¹⁰所左右高校开办研究生层次特殊教育专业。

开办本科层次特殊教育专业的近50所高校以2008年为界,其发展大致经历两个阶段:一是2008年之前,全国设立特殊教育专业本科层次的高校仅有17所左右;2008年以后,随着国家对特殊教育的日渐重视,尤其是2007年9月教育部、国家发展改革委下发《“十一五”期间中西部地区特殊教育学校建设规划(2008-2010年)》的通知要求之后,全国各地尤其是中西部地区特殊教育学校的数量迅速上升。特殊教育学校数量迅速增加的背后,是特殊教育专业师资和专门人才的巨大缺口。二是顺应国家特殊教育大发展的需求,自2008年之后,特殊教育专业陆续在全国各地方高校积极

兴办。依据教育部2009-2013年公布的新增专业目录,近年间,全国通过教育部审批的新增特殊教育专业的地方高校(本科层次)共有近60所。从总体数量而言,近十年通过教育部审批高校数几乎是2008年之前所有设立特殊教育专业高校数量总和的三倍。

经过三十多年的发展,我国特殊教育教师培养已逐步走向专业化与多样化的道路,并初步形成中国特殊教育学科规范与教师教育体系。顺应国际融合教育的发展趋势,国内大部分高校都已经开始融合教育人才的培养探索。这其中,新办特殊教育高校主要以在特殊教育专业培养方案中加入融合教育类课程的方式为主;而老牌特殊教育高校则已经开始专门人才培养的探索,形成其相对完备的融合教育培养方案,比如,北京师范大学、华中师范大学已经开展多年的融合教育方向研究生层次的人才培养以及南京特殊教育师范学院升本后开办的小学教育专业(随班就读方向)等。随着多年的积淀,一些老牌特殊教育高校融合教育人才培养的相关师资建设也已经初具规模,完全具备开设本科层次融合教育专业的实力。

二、融合教育专业(本科层次)建设的思考与建议

1. 以国际融合教育发展趋势为导向,设计融合教育专业的培养目标

融合教育的目标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。融合教育使得普通学校的教育对象发生根本转变,学生构成日趋多样化。原本那些长期以来被排除在普通学校之外的残疾儿童和其他被边缘化的儿童逐渐进入普通学校,成为普通学校新的成员。近年来,融合教育的发展已经由宏观的理念宣导转入微观的课程建设、师资培养、支持保障体系建设等方面。融合教育的关注焦点也已从追求数量向追求质量转化。随着普通学校教育环境、教育对象的变化,普通学校教师的工作任务也因此发生巨大的改变。融合教育需要特殊教育进入普通课堂,这就要求普通学校教师不仅需要具备融合教育的观念,还需掌握融合教育的知识和技能,以保证他们能在高度多样性的融合环境中相互合作、协同教学,共同为所有儿童的学习和发展需求提供支持和保障。因此,为保证我国融合教育的顺利开展,融合教育专业人才的培养也应以“具备从事融合教育的能力,能满足融合教育环境中特殊需要儿童的教育需求”为目标。具体而言,我们将融合教育专业(本科层次)的培养目标的核心指标初步设定为“培养具备融合教育观念、知识和技能,能够在普通学校针对各类有特殊教育需要的儿童进行组织、管理、教学与必要的康复服务工作,并具备与普通学校教育工作者协同规划、实施特殊教育计划能力的高级复合型人才,并为研究生教育提供优质的生源。”

此培养方案的设计主要突出三个层面的内容:第一,融合教育专业学生的素质构成,包括融合教育的观念、融合教育的知识和融合教育的技能,并且此素质构成还强调复合型人才培养,也即培养内容中要求学生综合掌握特殊教育与普通教育的知识和技能;第二,融合教育专业学生的职业目标,面向普通学校,主要是目前已经开展随班就读工作的普通学校,既可以在普通学校从事教学工作,也能担任资源教师、巡回教师或者特殊教育辅导教师等工作;第三,专业发展的连续性,为研究生教育培养后备人才。

2. 以融合教育所需的师资素养为参照,设计融合教育专业的课程结构

融合教育涉及教育体制、课程、教法、教育资源等诸多方面的变革,因此,对未来教师的专业素养提出新的、更高的要求。国外研究者归纳了融合教师要具备五个方面的能力,包括残疾儿童相关知识、残疾儿童学科内与学科间的有效教学策略、正确的班级管理行为与干预技能、正式与非正式的评估方法、与家庭成员以及其他专业人员有效沟通与合作的策略等五个方面^[1]。国内研究者也初步构建了融合教育教师素质的基本结构,例如,孟万金提出的融合教育教师专业素质三维立体架构模型^[2];郝振君等人提出融合教育教师需要具备全纳的态度、价值和期望,民主的教育观以及教育特殊儿童的知识、技能和情感等方面素养^[4];朱楠等人提出的融合教育背景下免费师范生特殊教育能力培养应包含融合的专业理念、融合教育的专业知识以及融合教育的专业技能^[3];邓猛等人提出的融合教育教师胜任力四因素模型,包含教学和指导能力、沟通和合作能力、态度和信念以及反思和专业发展等^[4]。

结合国内外研究者提出的融合教育教师素养构成以及我国随班就读实际情况,结合前述论及的培养目标,我们认为,融合教育专业的课程设置应该考虑突出学生融合教育能力培养的核心,涵盖特殊教育及普通教育的基本知识和技能。另外,课程设置还需放在我国师范类专业人才培养课程设置的大框架下讨论。目前,国内院校中关于师范类专业课程的设置,一般都可以分为“通识教育课程+学科基础课程+专业教育课程”等三类。根据融合教育专业的培养目标,在此大框架下,可以尝试如下课程设置方式:第一,在通识教育课程中,开设教育概论、普通心理学、人体解剖等,树立学生教育的基本观念基础的知识体系,帮助学生树立融合教育的专业理念;第二,在学科基础课中,主要开设特殊教育概论、融合教育导论、特殊儿童心理学、融合教育技术与支持、个别化教育计划制订与实施、特殊儿童康复学基础、教育科研方法等课程,为学生专业能力培养打下基础;第三,在专业教育课程中,突出融合教育教学能力的培养,主要开设融合学校的组织与管理、特殊儿童的鉴定与评估、融合教育课程调整、融合教育课堂教学法、资源教室的运行与管理、融合教育班级管理、特殊儿童问题行为干预、特殊儿童转衔与安置

等课程;第四,增设学科类必修课程,学生可以依据自己的学科兴趣,在语文、数学、外语等普通中小学常设的学科中选择其一进行学习,保障其普通学校学科教学能力,另外,有条件的学校可以考虑为学生修读双学位(融合教育+某一具体学科)提供政策支持与便利;第五,增设康复与训练类模块课程,学生可以就某一类感兴趣的特殊儿童类型做出选择,选修针对性的康复与训练技能类课程,提升其特殊教育技能。

3. 以我国随班就读的现实需求为基础,设计融合教育专业的实践教学体系

实践教学是一个“以学科专业为平台,由课程实践教学为主体,专业实践教学和社会实践教学为两翼构成的逻辑体系”。其中,课程实践教学主要是为增进理论知识理解,专业技能的提升而采取的具有实践特征的教学方式,如实验实训、观摩见习、课题研讨等;专业实践教学主要意指教育实习;社会实践教学则以有针对性的社会考察和探究为主,让学生进一步认识专业知识与专业伦理的关系,把握职业生活与公共伦理的界限,提升学生的自律意识与社会责任意识^{[1][2][3]}。

传统特殊教育专业人才培养的实践教学体系构建大多以特殊教育学校和相关教育康复机构为主导,因此,无论是课程实践教学还是专业实践教学,都主要依照特殊教育学校和教育康复机构的需求来设计具体的内容和侧重点。同时,专业实践活动的开展主要在特殊教育学校和教育康复机构内进行,社会实践活动则主要以特殊儿童、特殊教育的宣传为主。而融合教育专业人才培养的职业目标则转向普通学校,旨在培养在普通学校内胜任特殊儿童的教育教学、管理、组织和服务工作的高级复合型人才。因此,融合教育的实践教学体系也要适应普通学校的现实需求做出相应的设计。

结合随班就读的现实需求,可以考虑从以下三个方面来设计与安排融合教育专业人才培养的实践教学体系:第一,专业课程的教学突出实践性,侧重融合教育实践技能的培养,可以通过加大课堂练习、实验操作、观摩见习、研讨等活动的比重,调整理论知识讲解与实践练习的比例来实现;第二,专业实践环节建议增加目前国内惯用的师范生实习时长(10周左右),视条件延长至1年左右,分别安排学生在特殊教育学校(或者教育康复机构)和普通随班就读学校各实习一学期,以加深其对特殊教育和融合教育的理解和认同,加强其特殊教育专业知识和技能的应用能力。另外,普通学校和特殊教育学校可以开展长期合作,聘任同一学科的教师担任融合教育专业相应学科的实践指导教师。第三,社会实践环节突出大学生社会责任意识的培养。可以通过鼓励学生社区参与、社会体验、问题调查等,促进他们充分了解当下的社会问题与现实诉求,增进社会问题意识与责任意识,积累相应的社会实践知识。

三、结语

融合教育带来的教育变革正在不断地以各种形式冲击

着传统的教育体制,同时,也对教师提出新的要求。高等师范院校尤其是那些特殊教育专业建设相对比较成熟、师资相对完备的高等师范院校应该主动适应融合教育发展的趋势,尝试打破传统的特殊教育教师和普通教育教师各行其道的独立培养模式,逐步设立融合教育专业。培养特殊教育与普通教育的技术和方法相互渗透、可以共同满足学生多样化的教育需求的高级专门人才,从而引导国内特殊教育师资培养体系的变革,促使教师培养体系的进一步完善。

参考文献:

- [1] 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[J]. 教育研究与实验, 2004(4): 41.
- [2] 2015 年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. 中华人民共和国教育部网站, 2016-07-06.
- [3] 邓 猛, 赵梅菊. 融合教育背景下我国高等师范院校特殊教育师资培养模式改革的思考[J]. 教育学报, 2013(6): 75.
- [4] 刘 扬, 肖 非. 试论我国特殊教育师资培养中的几个争议问题[J]. 教师教育研究, 2005(7): 47.
- [5] 孙玉梅. 幼教工作者对特殊幼儿融合教育问题的态度和意见的调查研究[J]. 中国特殊教育, 2007(12): 8.
- [6] 曾雅茹. 普通小学教师对随班就读的态度、教学策略与所需支持的研究[J]. 中国特殊教育, 2007(12): 3.
- [7] 钟经华, 孙 颖, 张海丛. 北京市普通中小学教师对随班就读态度的调查[J]. 现代特殊教育, 2011(9): 12.
- [8] 陈莲俊, 卢天庆. 在校大学生对残疾学生接受高等融合教育的态度调查[J]. 中国特殊教育, 2006(12): 22.
- [9] 苏雪云, 吴择效, 方俊明. 家长对于自闭症系障碍儿童融合教育的态度和需求调查[J]. 中国特殊教育, 2014(3): 36.
- [10] 冯雅静, 王 雁. 随班就读任职教师职业适应与社会支持的关系研究[J]. 中国特殊教育, 2013(5): 13.
- [11] 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.
- [12] Cooper J E, Kurtts S, Baber C R, et al. Model for examining teacher preparation curricula for inclusion[J]. Teacher Education Quarterly, 2008(fall): 155.
- [13] 孟万金. 全纳教育理念下教师专业素质及专业化标准研究[J]. 中国特殊教育, 2008(5): 13.
- [14] 郝振君, 兰继军. 论全纳教育与教师素质[J]. 中国特殊教育, 2004(7): 1.
- [15] 朱 楠, 雷江华. 融合教育背景下免费师范生特殊教育能力培养研究[J]. 中国特殊教育, 2014(2): 29.
- [16] Meng, D., Wang, S. S., & Guan, W. J. The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China[J]. International Journal of Inclusive Education, 2017(4): 416.
- [17] 时 伟. 高师院校实践教学体系的生成与运行[J]. 教师教育研究, 2012(5): 1.
- [18] 时 伟. 论大学实践教学体系[J]. 高等教育研究, 2013(7): 61.

Reflection and Suggestions on Establishment of Inclusive Education Major (Undergraduate Level) in Higher Education Institutions in China

GUAN Wen - Jun^{1,2}, DENG Meng³

(1. Xinjiang Children's Development and Education Research Center,
Xinjiang Normal University, Urumqi 830017, China;

2. Xinjiang Teacher Education Research Center, Urumqi 830017, China;

3. Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: This article discusses the feasibility of establishing of inclusive education major (undergraduate level) in higher education institutions in China, according to analysis of the socio-cultural formation of inclusive education, the current requirement of LRC and the entire development of special education in China. On these bases, the approaches to establishment of inclusive education major are proposed from three aspects, including personal training objectives, curriculums and teaching practice teaching systems. Moreover, it is suggested that some higher education institutions, which have the training ability, should take the initiative to adapt to the developmental trend of inclusive education and gradually establish the major of inclusive education, which can lead to the change of the training system of special education teacher and improving teacher training system in China.

Key words: higher education institutions; inclusive education; learning in regular class; Personnel training