

教育生态学视野下残疾学生课堂融合的重构与优化

关文军^{1 2} 孔祥渊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. 深圳大学 师范学院, 广东 深圳 518060)

摘要: 融合教育深入推进使得传统课堂生态产生了较大变化。限制因子大量存在,使得残疾学生最适发展空间受到挤压;生态位重叠,残疾很难获得自身发展的必要资源;教育关怀两级分化,违背残疾学生发展的耐度定律和最适量原则成为了融合课堂生态失衡的突出问题。文章从生态学视角出发,分析了这些典型问题的具体表现,并提出了融合课堂生态重构与优化的具体策略。

关键词: 融合课堂; 残疾学生; 生态学; 重构与优化

中图分类号: G760 文献标识码: A 文章编号: 1674-5310(2019)06-0081-08

DOI:10.16061/j.cnki.cn46-1076/c.2019.06.011

教育生态理论认为,课堂是一个由教师、学生和环境等生态因子组成的动态平衡、开放有序的微观生态系统^①。系统内各因子相互联系、相互作用,并且在长期的教学实践中磨合,进而达到一种相对稳定的平衡状态^②。近年来随着融合教育在全球范围的深入推进,传统普特二元分离的特殊教育格局正在急剧发生着变化。让越来越多的残疾学生进入普通学校学习和生活已成为当下各国发展特殊教育的共同选择^③。作为一种新的生态因子,残疾学生进入普通学校、普通班级势必引发传统学校和课堂生态系统内各因子间关系的变化以及课堂教学内部和外部环境的改变,并可能导致整个课堂生态系统失衡。那么,这些变化是什么?会带来什么样的结果?如何调整课堂生态因子间的关系和互

动方式,重塑融合课堂的生态环境,为普通学生和残疾学生的良性发展和成长提供共同的基础?这些值得理论和实践研究者共同思考。本文从融合课堂生态的基本构成出发,运用生态学的相关原理,分析了融合教育课堂生态失衡的典型问题,并针对这些问题,提出了重塑融合课堂生态、推动残疾学生顺利融入和发展的几个途径。

一、融合教育课堂生态的构成与变化

(一) 传统课堂生态的基本构成

通常而言,传统课堂的生态因子主要由课堂生态主体和课堂生态环境构成。其中,课堂生态主体主要包括教师和普通学生;课堂生态环境则主要包

基金项目: 2017年度教育部人文社会科学研究项目“教育生态学视野下融合教育学校残疾学生课堂参与研究”(项目编号: 17YJC880029)。

收稿日期: 2019-06-10

作者简介: 关文军(1985—),男,博士,新疆师范大学新疆儿童教育实践创新研究中心、新疆教师教育研究中心副教授,主要从事融合教育理论与实践 and 特殊儿童心理与教育研究; 孔祥渊(1988—),男,博士,深圳大学师范学院讲师,主要从事德育原理研究。

①徐陶,彭文波《课堂生态观》,《教育理论与实践》2002年第10期。

②刘长江《信息化语境下大学英语课堂生态的失衡与重构》,上海:上海外国语大学硕士学位论文,2013年。

③邓猛,颜廷睿《西方特殊教育研究进展述评》,《教育研究》2016年第1期。

括课堂的物理环境(地理位置、教室的颜色、温度、光线、照明、课桌摆放等)和人文环境(师生关系、生生关系、班风、学风、竞争、凝聚力、竞争、班级制度等)等。

课堂生态主体和课堂生态环境之间相互作用,相互依赖,共同构成完整的课堂生态系统:一方面,相对于课堂生态环境而言,教师和学生互为参照(交互主客体)、内部和彼此之间相互作用、相互塑造,构成课堂生态中教与学的子系统,共同保持、改变或者改造着课堂生态环境^①;另一方面,包含物理环境和人文环境的课堂生态环境各因子及其相互作用和联系又构成课堂的环境子系统,直接或间接的影响着课堂生态主体的存在状态、教与学的心理和行为、互动质量以及未来发展趋势等,对课堂生态主体产生持续的作用和影响。课堂生态系统的构成及其间各生态因子之间的关系如下图1所示:

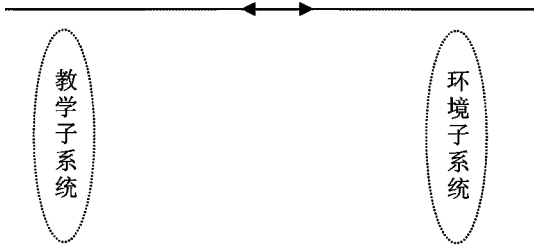


图1 传统课堂生态系统的基本构成

(二) 融合课堂的生态构成及其主要变化

传统课堂生态的构成,是以教师和普通学生以及二者共同构筑和维持的课堂环境作为主要内容。融合教育则将残疾学生也纳入到了课堂生态主体之中,并且随着残疾学生的加入,原本的课堂生态环境也随之产生了变化(图2)。

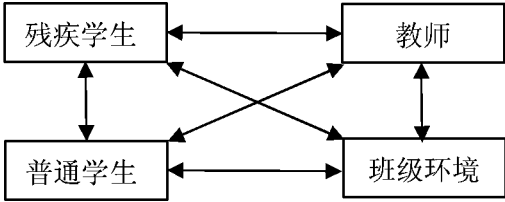


图2 融合课堂生态环境的构成要素

具体而言,融合课堂生态的变化主要体现在。

第一,课堂生态主体扩展,教学目标、内容和方式有所调整。传统课堂生态主体主要包括教师群体和普通学生群体。随着残疾学生的加入,课堂生态主体进一步扩展,由原来的两个主要类型变成了三个类型并且随着学生群体的异质性增大,传统课

堂的教学目标、内容和方式已经不能满足课堂内所有学生的发展需要,因此都需要做出相应变革和调整。从教育目标而言,传统教学注重精英培养,侧重甄别和选拔功能,而融合教育更注重满足教育对象的个别化教育需要,侧重个体的生活能力提升和潜能发挥;从教学内容而言,传统课堂面向普通学生的教育内容基本一致,而融合课堂却需要依据残疾学生的认知能力、学习能力和发展水平做出相应的“删、减、改、替”等重大变化;从教学方式而言,传统课堂侧重教师引领和学生自主学习,而融合课堂更强调课堂中所有成员能在互动中得到实质性发展,且在教学过程中注重为有特殊需要的学生提供必要支持。

第二,课堂生态环境更突出包容、接纳和共享,需要更多体现对残疾学生的关怀和支持。融合教育的目标是促进包含残疾学生在内的所有学生共同发展,由于残疾学生大部分存在生理或者心理发展的局限,其课堂学习和生活往往需要借助特殊的支持才能得以顺利进行。这就要求融合课堂必须从硬件环境和人文环境两方面做出改善,共同为残疾学生在课堂中的学习提供支持、奠定基础。其中,硬件环境的改善主要包括特殊的座位或者桌椅安排(例如将听力残疾的学生安排在靠前或者中间位置,注意力缺陷的学生避开门口或者窗户,脑瘫学生配置专门座椅等)、为残疾学生提供专门的教具辅具(例如为视力残疾学生提供大字书或助视器,为孤独症学生提供沟通板等)、过道、楼梯、洗手间等的无障碍化等方面;人文环境的改善主要指接纳、包容、互助、共享的融合班级文化的形成和维护,目标是发展残疾学生良好的班级归属和认同。

二、融合课堂生态失衡的表现及诠释

(一) 限制因子大量存在 残疾学生最适发展空间受到挤压

生态学理论认为,任何生物对其生长环境中的每一个生态因子都有一个能够耐受的范围,即分别有一个耐受下限和一个耐受上限,在此之间的范围就称为该生物的生态幅(ecological valence)。生态幅当中包含着一个最适区和两个耐受区,在最适区内生物通常具有最佳生长状态,而在接近或者越过

^①李森 《论课堂的生态本质,特征及功能》,《教育研究》2005年第9期。

两个耐受区后,生物生长往往不太理想^①(图3)。当一个或相关几个生态因子接近或超过某种生物的耐受性极限(如数量不足或过多,质量偏低等)而影响甚至阻止生物生存、生长、繁殖、扩散和分布时,这些因子就成为限制因子(limiting factor)。

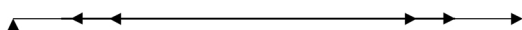


图3 “生态辐”示意图(李振基 2014)

对融合课堂而言,教师、普通学生和残疾学生构成了融合课堂的生态主体,三个主体在共生与互动过程中,彼此之间以及彼此赖以生存的课堂物理环境等都有可能成为影响他们发展的限制性因子。当某些限制性因子接近或超过师生耐受极限时,就会诱发生态失衡,破坏融合课堂的系统和谐,进而影响或限制课堂生态主体的发展。师生对待残疾学生的态度、教师的融合教育能力、教学知识难易、班额大小、班级氛围、教师空间、温度、环境装饰等都可能成为影响残疾学生发展的限制因子,当这其中的某个因子接近或超过残疾学生的耐受极限时,就会严重挤压残疾学生发展的最适空间,降低残疾学生发展的可能。而在前述所有可能的限制因子中,师生对待残疾学生融合教育的态度和班级规模大小是两个非常重要的限制因子。

通常而言,态度是认知、情感和行为意向的集中体现。只有教师和普通学生对残疾学生的融入持积极乐观态度时,他们对残疾学生的身心发展才能有正确认知,才能产生积极的情感接纳和认同,才有可能针对残疾学生特点改变或调整教学内容、手段和教学环境,普通学生才有可能真正与残疾学生达成实质性的互动从而获得共同发展;而当教师和普通学生对待残疾学生充满排斥和歧视,达到残疾学生耐受下限时,就会严重降低残疾学生对融合学校的认同,进而影响其在融合课堂内的生活和学习。从这个角度而言,师生对残疾学生融合教育的

态度直接决定了残疾学生的教育成效,是影响残疾学生发展的最核心限制因子。然而从当下国内外关于融合教育态度的相关研究来看,无论是教师还是普通学生,对残疾学生融合教育的实践仍然持保留态度^②,他们虽然对融合教育的理念表示认可,但他们并不愿意在实践中参与融合教育活动,并且对于不同类型残疾学生融合教育的态度也存在较大差异^③。

班级规模,也称班额,不仅只是一个人数概念,更是一种关涉到学校资源配置流向、教师课堂教学形态和学生学习方式的制度安排^④。从融合教育发展成效相对较高的国家和地区经验来看,小班额是保障残疾学生融合教育质量的重要基础^⑤。不仅可以使得教师有更充足的教学时间、更多机会进行个别化教学,有利于教师在创设教学环境时,更多考虑学生心智、体能、社交、情感的积极发展^⑥。而过大的班额,一方面会降低融合课堂中学生可以分配到的教学资源,另一方面,也会对增大教师的压力,影响教师的教学效率和课堂互动的质量^⑦。从我国现实情况来看,大班额现象依旧比较普遍,已经成为我国义务教育发展的突出问题^⑧。尤其在不发达省份地区,由于教育资源限制,大班额现象更是比比皆是。班额过大带来的结果一定是人均可利用资源的减少和不良竞争的加剧。对于残疾学生而言,大班额导致的“教育关注度”下降、课堂参与的机会降低、生活空间压缩等现实问题相较于普通学生更甚,严重限制了其在融合课堂中的发展,并引发了班级认同和学业自信降低、师生和同伴关系紧张、学校适应不良等一系列连锁反应。

(二)生态位重叠 残疾学生很难获得自身发展的必要资源

生态学理论中,生态位(ecological niche)是指一个物种与其他物种相关联的特定位置和功能定

①李振基,陈小麟,郑海雷《生态学》(第4版),北京:科学出版社,2014年,第68页。

②Ring E. Barriers to inclusion: “A vignette of a pupil with severe learning difficulties in Ireland,” *European Journal of Special Needs Education*, vol. 20, no. 5, 2005.

③Hwang Y, Evans D. “Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice.” *International Journal of Special Education*, vol. 26, no. 1, 2011.

④方征,余美君《班额对教师课堂教学行为的影响》,《教育发展研究》2013年第12期。

⑤Orly L, Alona F B, Yael M. “Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions.” *International Journal of Inclusive Education*, no. 4, 2018.

⑥John M. Johnston. “Teacher perceptions of changes in teaching when they have a small class or an aide.” *Peabody Journal of Education*, vol. 67, no. 1, 1989.

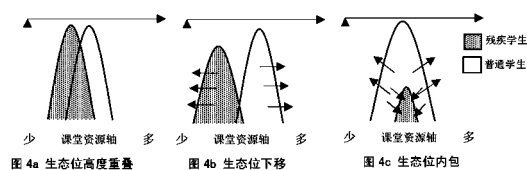
⑦Peter B, Paul B, Penelope B. “Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: differences in relation to pupil prior attainment and primary Vs. secondary schools.” *Learning and Instruction*, vol. 21, no. 4, 2011.

⑧方征,李婕婷《大学班额效应研究》,《教育科学》2011年第3期。

位。包括该物种生存空间的特征、可利用的资源和条件以及与其它物种的关系等。生态位理论认为^①在特定的生态系统中,每个物种都有自己的生态位,并且一个生态位只能有一个物种,没有两个物种会生活在同一生态位中。如果同一生态位中出现了两个物种或更多物种,就会因为生态位重叠而诱发激烈的竞争和排斥。只有生态系统中的各个物种分别拥有适合自己生存和发展的生态位时,才能确保生态系统的有序和稳定。

传统课堂生态经过多年的稳定运行,基本处于平衡状态,各个生态主体都具有相对稳定的生态位。融合课堂中,由于残疾学生的加入,使得普通学生的生态位被迫发生了变化:一方面,残疾学生在获取自己生态位的过程中,会占用有限的课堂教学资源,挤占有限的课堂生活空间,这对普通学生原本的生态位是一个挑战——尽管残疾学生在竞争中往往处于弱势地位——但普通学生依旧需要调整自己的生态位以满足课堂生态平衡的需要;另一方面,普通学生和残疾学生的生态位在很多时候会发生重叠,尤其在面对一些特殊的竞争性资源时(例如教师的教育关怀、教师有限的教学精力、教学资源、课堂学习的参与或表现机会等),由生态位重叠所诱发的普通学生对残疾学生的排斥会非常明显。这种排斥由强到弱表现在以下三个层次:第一层次是普通学生对残疾学生课堂学习参与和班级生活的直接抵制。表现为普通学生拒绝残疾学生进入班级、为残疾学生划定有限的生活空间、对残疾学生的言语和行为侵犯、对学习和生活资源的强制剥夺等。第二层次是普通学生对残疾学生日常学习和生活中的歧视和排斥。表现为普通学生对残疾学生学习能力和发展潜能的质疑,给予残疾学生负面标签的标定(如低能、秩序破坏者、拖后腿等)、生活学习圈的内心隔离等;第三层次是课堂互动中拒绝或忽视,例如普通学生不愿意和残疾学生分在同一学习小组,讨论或者其他合作学习的过程中忽视残疾学生的存在、不考虑残疾学生需求等。通常而言,这些排斥往往在传统的大班额班级、升学压力比较大的学校(重点学校)或者特定的转衔年级(六年级或初三等)中表现的更为剧烈和明显。

总体而言,在融合课堂中,与普通学生相比,残疾学生由于心智及生理发展的滞后,在面对生态位高度重叠(图4a)时往往处于劣势地位,很难通过自身努力取得竞争胜利,获取自身发展的必要资源。而普通学生在面对生态位重叠时的竞争性资源时,往往为了获得利益最大化,进一步对残疾学生边缘化和排斥,不断吞噬、压缩他们的生存空间。使得残疾学生的生态位要么下移(图4b),仅获得之于普通学生无足轻重或较少的学习和生活资源;要么完全被内包并逐渐压缩空间(图4c),迫使残疾学生减少对共占资源的利用,最终彻底丧失资源竞争的可能。其结局必然导致普通学生和残疾学生之间发展差距越来越大,并且随着年级增高、学科知识难度提升,这种“马太效应”越来越明显。



(三) 教育关怀两级分化,违背残疾学生发展的耐度定律和最适量原则

生态学理论认为,一个生物能够出现并成功地生存下来,必须要依赖一种复杂的条件全盘存在,而如果要使一种生物灭绝,只需对其中任何一项因子的性质加以改变,或将其含量予以增减,使其量达到生物耐力的界限之外,即可出现上述后果。换言之,任何生物在其生态系统内对影响其生存的各种因子的耐受度和承受力有限——当某种因子超过或达不到该种生物成长所应有的“度”,就会产生不良或相反影响,此即“耐度定律”^②。生态系统中,任何影响因子之于生物个体而言,都有最小量、最大量和最适量之分。低于最小量或者高于最大量,都会影响或者限制生物的发展,甚至导致生物的灭绝;对最适量原则的不懈追求,才是保障生物良性发展的关键。

融合教育过程中,教师对学生的关怀不仅是教育者对受教育者单向的关爱和给予,更是关怀者和被关怀者之间的相互理解、对话、实践和互动的关系性品质,存在于所有课堂生态主体中,是调节融

①李景春《生态位理论视域中的教育生态系统及其发展》,《教育科学》2006年第3期。

②吴鼎福,诸文蔚《教育生态学》(第2版),南京:江苏教育出版社,1990年,第138页。

合教育环境的基础和连接点^①。为残疾学生提供适当关心、爱护和帮助是残疾学生在融合课堂顺利发展的重要保证。纵观我国当下融合教育课堂,教师对残疾学生的教育关怀,往往容易走向两个极端:要么过度保护,包办了残疾学生生活和学习的方方面面;要么彻底放弃,任由残疾学生“自生自灭”。过度保护比如极力袒护残疾学生的过失、无条件的免除残疾学生的班级劳动或学习任务、让普通学生为残疾学生整理书桌甚至打饭洗餐盘等;彻底放弃则表现为教师和普通学生对残疾学生在班级生活和学习中的不闻不问,更多的则体现在“只要他们不影响课堂教学,想干什么就干什么”等语言描述上。从耐受定律和最适度原则来看,这种看似细心的“呵护”往往超越了发展残疾学生社会技能的最大“度”,严重降低了残疾学生课堂生活适应的阈值,导致他们一旦离开教师的精心照料,就很难适应环境的变化,难以生存。也即出现生态学理论中的“花盆效应”;而对残疾学生不闻不问、忽视漠视、彻底放弃则让残疾学生无法获得支持其发展所需的最小量。二者均违背了融合课堂生态健康发展的基本规律,导致残疾学生在融合课堂中学习和生活受限,无法获得应有的发展机会和必要资源。

三、残疾学生课堂融合的重构与优化

(一) 调整课堂生态环境,消解生态因子限制,拓展残疾学生生活学习空间

前文述及,课堂生态环境主要包括人文环境和物理环境两个方面。无论是人文环境还是物理环境,只要其中某个生态因子接近或超过残疾学生的耐受性极限,就会变成限制因子,影响甚至阻止他们的健康成长和发展。从本文分析来看,课堂生态环境诸多因子中,教师和普通学生对待残疾学生融合教育的态度和班级规模大小是其中两个典型的限制因子。并且由这两个限制因子引发的系列连锁反应也使得其他限制因子的消极影响在逐步增强。因此,重构融合课堂生态,消解生态因子限制,拓展残疾学生生活学习空间,必须首先通过切实有

效的方法,转变教师和普通学生对待残疾学生融合教育态度,与此同时,在现实条件允许之下,逐步推行小班额安置模式。

通常而言,态度包含内隐和外显两个部分。外显态度是个体对态度对象有意识的评价,内隐态度则更多是一种自动化的反映。^②无论是内隐还是外显态度的形成,都与个体对具体事物的认识、理解有关。从国内外不同个体对待残疾人的态度研究来看,多数结果均显示个体对残疾人的态度相对消极,并且内隐和外显态度严重分离。^③表现为大部分个体在外显态度上虽表现出对残疾人身心发展和行为特征一定理解,但内隐态度中却依旧赋予了残疾人更多负面评价和标签,并无意识在各种外显行为中显现出来。这提示我们,改变融合课堂中教师和普通学生对待残疾学生态度的关键在于转化教师和普通学生对残疾学生的内隐态度。因此,除了通过常规的融合教育知识和理念、特殊教育政策、残疾人心理特征宣传改变教师和普通学生的外显态度外,创造条件,组织各种残健交融的活动,增大残疾人和普通人间的群际接触,以降低针对残疾学生的内隐污名不失为一个有效的手段。相关研究均已证实,群际接触具有改善群际关系、减少内隐性群际偏见和歧视的作用^④,针对残疾儿童态度的研究也表明,直接接触、扩展接触、想象群际接触和观点采择等活动或任务不仅可以有效减少普通儿童对残疾儿童的内隐污名,还可以有效提升普通儿童与残疾儿童的交往倾向^{⑤⑥}。需要明确的是,对于残疾学生内隐态度的改变绝非一朝一夕就可以实现,需要教育管理者、师生共同且持久的努力,不断通过各种途径进行宣传和渗透,才能达到期望的效果。

班额调整虽然表面上看仅仅是班级人数的降低或增加,但实质上,却涉及教育投入、教师教学调整、教学资源分配等一系列因素的系统变化。是一场以班级为单位、以教师为中心的教育软件和硬件投入的系统升级。可谓牵一发而动全身。从我国现实情况来看,尽管近年来在国家相关政策的引导下,一些有条件的地区,如长三角、京津唐等,推行

①彭兴蓬,雷江华《教育关怀:融合教育教师的核心品质》,《教师教育研究》2015年第1期。

②张引,贺雯,罗俊龙《情绪对内隐态度和外显态度联结的调节作用》,《心理科学进展》2014年第12期。

③陈光华,张治星《大学生对残疾人的内隐与外显态度》,《中国特殊教育》2012年第8期。

④李森森,龙长权,陈庆飞等《群际接触理论:一种改善群际关系的理论》,《心理科学进展》2010年第5期。

⑤刘峰,张国礼《普小学生对随班就读肢体残疾儿童态度的干预研究》,《中国特殊教育》2017年第5期。

⑥刘峰,张国礼《普小学生对随班就读弱智生内隐污名的干预研究》,《中国特殊教育》2013年第5期。

了降低班额的政策,但受到庞大教育经费和教育环境约束,全国全面铺开小班化教学的时机依旧不成熟。那么,如何在现有大班额基础上,逐步实现小班额教学,为融合教育创造条件和基础,就需要创新性思路转变和精心设计。从我国大部分地区实际情况来看,利用现有人力资源和经费条件,借鉴我国台湾地区的做法,推行“小班教学精神”倒是可以施行的过渡性方案。这种“小班化教学精神”崇尚借助资源教室开展个别化教学、强调教师间协同教学、课程的统整和多元评价体系的创设、注重亲师合作及合作学习环境的创设^①。力求在大班中发挥“多元化、个别化及适应化”的教学精神,以满足课堂中所有学生个别需求。从我国台湾地区的推行经验来看,这种做法收到了明显的成效。当然,“小班教学精神”毕竟不能等同于小班教学本身。因此,进一步开拓思维,创新融合模式,回归小班教学仍然是融合教育教学组织的终极追求。

(二) 合理布局普特学生之生态位,增加残疾学生获取教育资源的机会

融合课堂中的生态位争夺,残疾学生往往占据不利位置。要么残疾学生生态位在竞争中被迫下移,仅能获取很少的教学资源,要么生态位被完全内包,生存空间极度受到挤压、限制甚至完全丧失。这对残疾学生在融合课堂中的成长极其不利。从生态学观点来看,生态平衡理想状态为“生态位部分重叠”^②。其生态意义表示这种状态下生态位符合生态平衡所要求的多样性、丰富性特征,有利于种群间不同生态位个体形成合理、适度竞争格局,进而激活生态位之间相互牵制、共同发展的可持续属性^③。那么,融合课堂如何实现这种生态平衡理想状态,既保证残疾学生和普通学生有共享大部分的学习和生活资源,又激发他们之间合理、适度的竞争呢?本文认为,由教师主导,合理布局普特学生之生态位,增加残疾学生获取课堂教育资源机会是达成此目标的关键。需要从教学组织及课堂环境调整两方面来共同考虑。

从融合课堂的教学组织而言,教师要避免“一刀切、大一统”的传统教学模式^④,考虑从教学目标

和内容、教学方法、评量方式等方面,差异化的布局普特学生间的生态位。其中,教学目标和内容的差异化布局,需要根据残疾学生的障碍程度和其他学生的特殊需求,对教学内容进行调整,以适应学生的能力水平、兴趣和学习风格。通常而言,这种差异布局有四种操作策略^⑤:第一种是维持不变,即包括残疾学生在内的所有学生学习同样的课程,不对课程目标和内容做出任何调整。这一层次适合于学生对学习内容的需求差异较小时使用;第二种是保持教学目标一致的前提下,调整教学内容的编排顺序和教学内容的设计形式。这一层次通常针对介于轻度和中度之间的残疾学生而言;第三种操作是修改,即简化教学内容、降低学习目标、改变内容编排等多方面的调整以适应学生发展水平。这一层次一般是针对中、重度残疾之间的学生;最后一种是添加和补充,即对于能力稍强的学生则需要采取相反的方式,提高内容的要求标准、选择符合他们兴趣的内容等方式来促进他们的发展,这一层次则主要针对在某方面有特殊才能的学生而言。针对教学过程的差异化布局,教师一方面要考虑针对不同发展水平的学生设定不同难度的学习或活动任务,另一方面,还要注意学生之间的能力、学习风格的匹配,并根据学生的能力给予他们更多或者更少的辅助。针对教学评量的差异化布局,教师则应从评量内容和评量方式两方面入手来考虑。对于学业能力较强的学生,评量内容应该更侧重于学科知识的掌握程度,并提出相对较高的要求;而对于学业能力较弱的学生,则可以弱化学科知识学习的评价,而将评量内容转向其适应能力、社会规则、态度、情感、合作精神等方面。同时,对于具体评量方式,教师也需要注重多元方式结合,除了传统纸笔测试外,还应根据残疾学生的认知水平、身体功能特点,有选择的与普通学生分离,设计专门的评量形式,例如作品展示、口头报告、活动展演、操作演示等。

从融合课堂环境的生态位布局而言,教师除了需要创设残疾学生和普通学生共享的物理和人文

①马金虎《论高等教育生态位的重叠与矫正》,《教育评论》2010年第3期。

②马金虎《论高等教育生态位的重叠与矫正》,《教育评论》2010年第3期。

③邢运凯《分离、扩张与匹配:高等教育生态位压力的释放——基于我国高等院校生态位重叠现状的分析》,《现代大学教育》2012年第3期。

④华国栋《实施差异教学是融合教育的必然要求》,《中国特殊教育》2012年第10期。

⑤颜廷睿、关文军、邓猛《融合课堂中差异教学与学习通用设计的比较分析》,《中国特殊教育》2015年第2期。

环境外,还应侧重为残疾学生提供必要的生活学习资源和支持,增加残疾学生获取教育资源的机会,提升其对融合课堂生态系统的适合度。具体而言,教师可以做以下努力:第一,为有特殊需要的学生调整物理环境。例如将低视力残疾学生座位安置在靠前排中央或者为低视力残疾学生提供助视器等设备;听力残疾学生座位安排在靠近讲台和中间过道的前排并通过教师授课位置的移动照顾听力残疾学生需求;有注意力障碍、对刺激源过度敏感的残疾学生则在座位安排上尽量避开门口、窗户等容易引起无关注意的位置;第二,营造包容共享的班级文化。需要教师通过各种活动引导普通学生能设身处地的理解残疾学生,并学会欣赏和接纳他们、与他们建立友谊,进而支持和协助残疾学生。教师还应当注意引导残疾学生积极参与班级活动,使他们感受到自己也是班级这一群体中不可或缺的一部分,发展残疾学生良好的班级归属和认同感。第三,培养残疾学生参与课堂的自信。需要教师注意挖掘残疾学生的闪光点,创造参与机会,积极鼓励残疾学生建立学业自信,体验学习和班级生活的快乐。

(三) 注重教育关怀的伦理和制度互构,探寻符合残疾学生发展的最适阈限

在面对普通儿童和特殊儿童共存的融合课堂中,由于特殊儿童身心发展的诸多障碍和困难,教师和普通学生对之建立的关怀往往属于伦理性关怀,以单向的“同情”“怜悯”“给予”为主。从生态学的观点来看,这种仅靠单向输出却很少有回应的关系,通常不利于长久关怀的建立和维持。因为这种单向输出不仅容易突破施予者的“耐度”,产生情感耗竭,也容易让被施予者产生“过度依赖”,放弃主动获取资源和发展的动力。因此,必须寻求教育关怀的制度性依托,通过制度明确施予者和被施予者的权利和义务,既保证施予者的热情和付出,也避免被施予者的惰性和依赖。最终通过伦理关怀

和制度关怀的互构,探寻符合二者共同发展和收益的最适阈限。在此过程中,伦理性关怀是基础,制度性关怀是保证,互动和合作是实现二者互构的主要途径。

从具体的实践路径来看,伦理性关怀首先要求教师和普通学生对残疾学生接受融合教育持理解、认同的态度,并能认识残疾学生的差异和特殊需求。其次,伦理性关怀还要求教师能及时地通过家长、同学及日常观察发现残疾儿童的各种需要,借助学校资源为残疾学生给予合适的教育支持。最后,伦理性关怀还应该渗透到教师的职业道德之中,通过爱心、耐心和责任的互动生成,对残疾儿童进行发自内心的教育关怀。

制度性关怀则强调通过外部制度环境来划定权利和义务,是保障教育关怀不逾越施予者和被施予者承受“耐度”的关键。制度性关怀的建构,一方面要明确残疾学生在融合课堂中需要哪些支持,谁来提供支持,如何提供支持;另一方面还需要明确施予者给予残疾学生支持和关怀后,能获得何种收益或者获得什么样的成长。例如教师要求普通学生为残疾学生提供生活帮助后,是会给予普通学生德行评定的加分还是口头的表扬鼓励。最后,还需要明确残疾学生在接受制度关怀过程中,不应只是单向、被动的索取,而应主动、努力地为融合课堂健康发展做出自己的贡献。

当然,无论是伦理性关怀还是制度性关怀,都需要注意,施予者和被施予者之间应该是平等的对话关系。对教师和普通学生而言,不能因为特殊儿童的残疾而给予他们过度的关注,使得关怀成为一种负担,也不能让关怀成为一种“居高临下的施予^①”;对于残疾学生而言,在接受关怀的同时,要给予教师和普通学生反馈,让他们能及时把握教育关怀的分寸,同时,在此过程中,残疾学生也应主动建立“被需要”和“被实现”的个人效能感,大胆地与老师和普通学生互动、合作,形成稳定的交流机制。

(责任编辑:王彦才)

①何艺,檀传宝《诺丁斯的关怀伦理学与关怀教育思想》,《伦理学研究》2004年第1期。

Reconstruction and Optimization of Classroom Integration for Disabled Students from the Perspective of Education Ecology

GUAN Wen-jun^{1 2}, KONG Xiang-yuan³

(1. Xinjiang Children Education Practice Innovation Research Center, Xinjiang Normal University, Urumqi 830017, China;

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

3. Normal College, Shenzhen University, Shenzhen 518060, China)

Abstract: The further promotion of integrated education has greatly changed the traditional classroom ecology. The existence of a large number of limiting factors has squeezed the optimal development space for students with disabilities, while the niche overlapping makes it difficult for the disabled to obtain the necessary resources for their own development, and the polarization of educational care, contrary to the law of tolerance and the principle of optimum quantity for the development of disabled students, has become a prominent problem of integrating the ecological imbalance of classroom. This paper analyzes the concrete manifestations of these typical problems and puts forth concrete measures for integrating classroom ecological reconstruction and optimization from the perspective of ecology.

Key words: integrated classrooms; disabled students; ecology; reconstruction and optimization