

融合教育质量评估的理论探讨与框架建构^{*}

颜廷睿^{1**} 关文军² 邓 猛^{1***}

(1. 北京师范大学教育学部, 北京, 100875; 2. 新疆师范大学初等教育学院, 乌鲁木齐, 830017)

摘要 融合教育质量评估是促进融合教育发展、提高融合教育质量的重要实践活动。作为一种价值关联活动, 融合教育的质量评估反映了特定的价值取向, 即公平与效率相兼容的质量观。依照融合教育的基本理念以及以公平与效率为核心的质量观, 借鉴国外融合教育质量评估指标, 本文构建了体现教育输入、教育过程和教育结果全方位的融合教育质量评估的指标体系。在此基础上, 构建了融合教育质量评估的框架和模型。

关键词 融合教育 质量评估 效率公平

分类号 G760

1 前言

提高教育质量一直以来都是教育者孜孜不倦追求的目标, 也是教育理论与实践的出发点与立足点。而教育质量是否得以提高以及质量高低水平的评判则需要通过质量评估来实现。近年来, 融合教育质量评估备受关注。为了提高融合教育的质量、推动融合学校的创建, 西方国家基于以发展为导向的评估, 纷纷制定各自的融合教育质量评估体系, 力图通过评估的手段来促进融合教育质量的全面提高^[1-3]。教育质量评估已经不单纯是一种评估活动, 更是成为了一种发展性的教育实践活动。

在我国, 融合教育主要是通过随班就读的具体实践来实施。但长期以来, 随班就读始终停留在计算入学率的表面层次, 难以渗透到质量改进与教育整体改革的深层次, 在各国探讨并实践融合教育的趋势下显得有心无力。近年来, 为了提高特殊教育的质量, 我国先后出台了一系列的政策与规定。2014年教育部出台了《特殊教育提升计划(2014—2016年)》, 将全面推进全纳教育(即融合教育)作为特殊教育发展的总目标, 明确提出“逐步建立特殊教育质量监测评价体系”; 2016年国务院发布的《中华人民共和国国民经济和社会发展第十三个五年规划纲要》中明确提出要“提升残疾人群特殊教育普及水平、条件保障和教育质量”。可见, 重视与提高融合教育的质量、建立融合教育质量评估体系已经成为当前我国特殊教育实践领域的紧迫任务。

“理论在先”是一切实践活动的共同特征^[4]。作

为一项实践命题和实践活动, 融合教育质量评估能否科学有效地对融合教育的实施发展做出考量, 提高教育质量的实效, 取决于诸多主客观条件, 其中, 确定融合教育质量评估的理论框架至关重要。对理论的建构与反思体现了整个学术领域“自我意识”的萌动^[5], 有助于融合教育质量评估话语体系的确立及其概念自我的审视与突破, 从而为融合教育质量评估实践提供理论支撑与行动导向。然而, 我国特殊教育领域目前仍然缺乏对融合教育质量及其评估的理论探讨。因此本研究旨在厘清融合教育质量评估的概念, 探讨融合教育质量评估的价值取向和质量评估标准, 在此基础上, 确定融合教育质量评估的理论框架, 从而为融合教育质量的评估提供理论依据与评估框架。

2 融合教育质量评估的概念界定

探讨融合教育质量评估, 首先需要解决的问题是: 什么是融合教育的质量评估, 与此相关的则是对教育质量、融合教育质量等概念的分析。根据质量的原初定义^[6], 可以把教育质量理解为: 教育的质量特性满足教育消费者要求的程度^[7]。然而由于教育消费者各自的立场与需求程度不同, 从教育消费者的角度来定义教育质量往往缺乏操作性、控制性和可测量性。因此在教育质量的理论与实践研究中, 学术界通常以教育目的和学校的培养目标来体现教育消费者的意志和需求, 教育质量特性通过教育目的和学校的教育目标得以反映出来。瑞典学者托斯坦·胡森^[8]认为, 教育质量就是学校里进行某些教育活动的目标达到何种程度。我国的《教育学名词》(2013)将教育质量界定为

^{*} 本文为中央高校2015年基本科研业务费专项资金资助“融合教育背景下随班就读实施现状及支持体系研究”(项目批准号: SKZZA2015006)的研究成果。

^{**} 颜廷睿, 博士研究生, 研究方向: 融合教育课程与教学。E-mail: yantingrui88@163.com。

^{***} 通讯作者: 邓猛, 教授, 博士生导师, 研究方向: 融合教育。E-mail: mdeng@bnu.edu.cn。

“以教育目的和学校培养目标为衡量标准的教育水平的高低和优劣的程度”^[8]。

以此为基础,融合教育质量可以被定义为学校的融合教育水平实现融合教育理念和学校发展融合教育目标的程度,其中“融合教育水平”包括两方面:一是融合教育对象发展的水平或状态,即包括特殊儿童在内的所有学生身心发展状态所达到的特定的教育标准或规格的程度,这是融合教育质量的核心;二是融合教育工作的水平或状态,包括学校实施融合教育的组织管理与文化,即教育基础设施、学校办学条件、教育管理制度与管理水平等各项工作的质量,它是保证学生身心健康发展的外在条件。

融合教育质量内在地蕴含了评估的意味,即“融合教育事实”实现融合教育标准的程度。确切来说,融合教育质量评估可以被视为评价主体依据融合教育基本理念与学校发展融合教育的目标,在特定的质量观的指导下,采用科学的评估方式,对融合环境下特殊儿童的发展以及融合教育过程的实施的做出价值判断,以促进所有儿童的参与、减少对有特殊教育需要儿童的排斥,从而实现融合学校重构的发展性活动。这种对融合教育质量评估的定义首先将融合教育质量评估视为一个价值判断过程,反映了对特定的质量观的追求,具有一定的目的性和倾向性。其次,在实施融合教育质量评估中,将融合教育的理念与学校发展融合教育的目标相结合,既考虑融合教育实施的一般原则,又兼顾学校自身的社会文化特性与发展特色。此外,由于学校是教育的主要场所,只有学校接受并践行融合教育理念,融合教育的最终目标才能达成^[9],因此本文中的融合教育的质量评估主要是基于学校层面融合教育实施的评估,即融合学校发展融合教育的质量评估。

3 融合教育评估的质量观:公平与效率的兼容

融合教育的质量观反映了对什么是“好”的融合教育的价值诉求。“好”的融合教育既要体现融合的理念,即获得平等、接纳和归属等对教育公平的核心价值追求,又要符合作为一般教育活动的基本准则,即对效率与结果的追寻。

3.1 以平等和差异为原则的教育公平是融合教育质量的核心价值追求

教育公平是社会公平价值在教育领域的延伸和拓展,也是融合教育内在的质的规定性。融合教育的目的是保证特殊儿童与普通儿童一样平等地在普通学校接受“免费、适当”的教育。但公平作为一种质的规定性,与平等相联系又有所不同,而是更多地体现作为正义的价值判断。基于正义之上的公平既是要坚持在某些方面以数量平等,在另一些方面则要求依据指向对

象的特点赋予比值平等,即平等原则与差异原则的结合^[10]。这种“正义”的公平观对公平的追求不仅体现在量的平等,更体现质的平等,与融合教育的基本理念相一致,并成为评判融合教育发展是否公正合理的基本原则。

首先,公平与正义理念之下的融合教育平等原则包括特殊儿童受教育权平等和教育机会平等两个方面。受教育权的平等涉及普通学校对特殊儿童的“零拒绝”,普通学校需要接纳所有学生,特别是残疾学生、学习困难学生及其他弱势群体学生,体现对所有儿童的“非歧视性”。教育机会的平等基于权利的平等,保证社会成员有平等的参与机遇,主要体现为三个“同等”^[11]:(1) 同等的环境,意味着残疾儿童有权在普通教室接受教育,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;(2) 同等的地位,残疾儿童在班级里与普通学生处于相同的主体地位并且能够平等、全面地参与学校与班级的所有活动,有着较高的身份认同与归属感,而不是班级的附属物;(3) 同等的教育,不管残疾学生存在何种困难,他们同样应享受到高质量的、适合他们自己特点的、平等的教育。

其次,融合教育强调平等并不意味着平均主义或均等,而是有差别的平等。在融合教育中,由于存在感官或智力的功能限制,如果对特殊儿童设定与普通儿童同样的标准和要求,其教育利益很可能牺牲在某些功利追求或某种抽象的价值设定中,非但不会带来实质的教育公平,反而由于社会竞争的不利,抑制和降低了他们的自由价值,使他们处于更加不利的地位^[12]。因此,为了达到事实上的平等,形式上的平等需要被打破。融合教育所追求的教育公平正视个体的差异性,放弃对教育同质性的追求,转而赞同异质平等的后现代观,承认每个学生都有自己独特的学习偏好、认知能力和学习需要,倡导为不同的学生提供多样化的、差异化的支持与资源以满足其需要。因此在融合教育中,为了实现实质性的平等,允许教育资源与支持不平等情况的出现,但这种不平等应该“最有益于最少受惠的社会成员”^[13],即残疾学生、学习困难学生以及其他弱势群体学生。在教育的过程中需要为他们提供额外的资源与支持,例如对课程的相应内容进行调整与简化,对教学方式进行调整,适当延长考试时间等等。这样教育资源配置看似是不平等的,但却是公平的。

3.2 以促进学生认知与非认知发展为核心的教育效率是融合教育存在的现实基础

教育活动对效率的追求根源于组织的有效性理论,将效率作为判定组织是否合理及合理程度的主要标志^[14]。对于融合教育而言,其教育效率的高低同样是决定融合教育是否正当、合理的重要依据。一直以来,融合教育更多的是被作为人们的一种“乌托邦”式

的教育理想和价值追求,其教育效率一直处于忽视状态。但作为一种教育实践活动,融合教育不能因为追求教育公平的政策目标,而回避、压制甚至放弃对教育效率的追求。长期以来,由于缺乏对融合教育效率有力的实证支持,融合教育一直面临着来自其反对者关于效率的拷问与质疑^[4]。缺乏效率的融合教育更多地被认为是教育发展中的“虚妄”,如 Kavale 和 For-ness^[17]指出,一些特殊教育者选择用后现代的理论框架来建构融合理论,而不是在真实世界背景下用经验证据支持来讨论融合的可能性,这种用后现代的解决问题方式既不实用也不可靠。因此,尽管融合教育对公平、正义的理念追求已经得到人们的普遍共识,但融合教育亟待在实践中增强其有效性,提高教育效率,捍卫其自身存在的合理性。另外,从特殊儿童未来发展的现实层面考虑,他们在教育中所得到的不应只是作为“公平的正义”所要求的权力。在未来走出校园、步入精英主义的竞争社会时,特殊儿童与普通儿童所面临的挑战是一样的,甚至更为严峻,他们同样需要培养和具备更高层次的思维运算与问题解决能力来应对挑战。尽管融合教育不需要追求特殊学生与普通学生同样的教育结果,但需要追求在最大程度发挥特殊学生潜力之后获得的教育结果。

融合教育自身并不能说明自己是否有效或高效。对于教育效率的衡量,无论是经济学,还是教育学或社会学,尽管学科视角不同,但其共同之处在于都强调教育对学生发展的效用,将学生的发展状况作为衡量教育效率的直接尺度^[18-20]。作为融合教育的积极倡导者,联合国教科文组织有关融合教育发展的一系列宣言和文件指南中同样将实现包括残疾学生内在的所有学生的预期发展目标作为融合教育发展的终极目的。早在 1994 年的《萨拉曼卡宣言》中就已经指出“普通学校应向绝大多数儿童提供一种有效的教育,提高整个教育系统的效率并最终提高其成本效益。”在学生发展层面,融合教育效率的衡量囊括了以特殊儿童为核心的所有儿童的认知与非认知发展两个方面。认知方面主要涉及学生学业的发展,包括学业成绩、知识学习、课堂参与等方面。非认知因素关注的主要有学生的精神与身体健康、学习动机、学习态度和自我概念、自我效能感、问题行为等。只有这两个方面都得到了发展,才可以表明融合教育是有效率。

3.3 效率与公平的协调:融合教育高质量的实现

对融合教育而言,效率与公平则是相互依存的,公平是融合教育的内在核心价值理念,效率则是融合教育本体性存在的依据。二者起着相互支撑的地位,而不是如一般的观点所认为的孰先孰后,孰重孰轻的问题。

融合教育在对公平的追求过程中,虽强调平等,却

是以一幅美丽的蓝图占领了教育领域的“话语霸权”。然而完美的道德理想诉求终须直面现实结果的质疑,对效率的忽视也将弱化与侵蚀融合教育存在与发展的基础。融合教育一直处于一个两难的困境:一方面,融合教育是一种完美的道德诉求,它的正确性是毋庸置疑;但另一方面,将这种理想付诸实践,落实到每一所学校又是需要实际的操作方法和技术的,仅凭激情是无法实现的^[21]。在这种困境之下,人们开始了反思,融合教育的理想是需要实证化、实用化的,无论它在道德上的诉求有多崇高,它始终要回归到为特殊儿童服务上来,终究要通过融合教育的效率来证实自己存在与发展的合理性与现实性。例如,美国先后在 1997 年和 2004 年两次修订《残疾人教育法》(the Individuals with Disabilities Education Act),并于 2002 年颁布了《不让一个儿童掉队法案》(the No Child Left Behind Act),要求各州必须提高包括残疾学生在内的所有学生的学业标准,并且强调残疾儿童应该能够参与到普通教育活动中^[22]。美国融合教育从理想到现实的回归也意味着融合教育从最初单纯对公平的追求发展为以效率为支撑的公平。因此,只有将融合教育的公平建立在效率基础之上,公平实现效率,效率保障公平,融合教育的质量才能得到切实提高。

融合教育基于效率与公平的质量观为我们提供了实际考察融合教育质量的两个维度,根据这两个维度,我们可以把实际提供的融合教育归纳为四种典型情况(如下图 1)。象限 I 代表真正“高质量”的融合教育。在这种融合环境下,既能保证对特殊儿童的高度公平,包括享有平等接受教育的权利、与普通学生处于相同的主体地位等,而且还能实现特殊儿童学业、社会性等方面得到了适合其特点、充分施展其潜能的高效发展。象限 II 代表“有偏差的高效率”的融合教育。这种融合教育倾向于以牺牲教育的公平为代价来保证融合的效率,其通常做法是通过选择性接纳障碍程度较轻、基础较好的特殊儿童,排斥和拒绝残疾程度较重、基础较差的特殊儿童。其偏差的另一方面还包括过度强调特殊儿童的认知与非认知方面的发展,忽视他们与普通学生之间以及个体之间的差异。象限 III 代表“低质量”的融合教育。这种融合教育既没有能够按照公平的原则接纳与培养特殊儿童,也没有能够有效地促进特殊儿童的各方面发展,比较典型的就所谓的“随班混读”、“随班就座”。象限 IV 代表“有偏差的高公平”的融合教育,即只强调特殊儿童在融合环境下的平等和公平,却忽视了特殊儿童的学业、社会性等各方面的效率发展。

因此,总的来说,实现高质量的融合教育,效率和公平二者必不可少。对任何一方的忽视与过度追求都有可能造成融合教育发展的偏差和低效,二者的均衡

与协调才是融合教育实现高质量的目标所在。

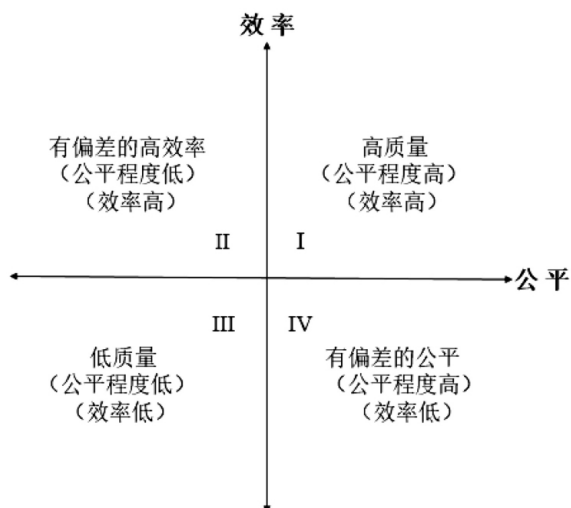


图1 融合教育质量的二维分析

4 融合教育质量评估标准的结构探析

融合教育的质量评估需要以一定的评价标准为依据,并通过一系列具体的评估指标来衡量学校实现融合教育理念和融合教育发展目标的程度。

4.1 关于融合教育质量评估指标的基本观点

从国外关于融合教育质量评估的理论与实践来看,当前融合教育质量评估的标准有两种取向。其一是《融合教育指南》(Index for Inclusive)评估标准体系。英国学者 Tony Booth 和 Mel Ainscow^[23]将融合教育的质量评估标准分为三个相互关联的维度:创建融合性文化、制定融合性政策和发展融合性实践。其中,创建融合性文化包括构建融合共同体和确立融合性价值观两个方面;制定融合性政策包括规划和创建面向所有学生的融合性学校以及提供应对多样化学生的支持;发展融合性实践包括设计面向和适应所有学生的课程以及精心策划教学。这三大维度六个方面又设置了许多更加具体的、可观察的具体评估指标。Booth 和 Ainscow 提出的融合教育质量评估标准强调融合教育要促进所有学生的参与,减少对残疾儿童、学习困难儿童以及其他边缘群体儿童的排斥,因此整体体现了以公平为导向的质量观。

另一种是“输入-过程-输出”评估标准体系。Kyriazopoulou 和 Weber^[24]根据系统论的观点,提出了融合教育质量评估的“输入-过程-输出”模型。输入指标是指为了实现融合教育结果而为教育系统提供的资源与支持,包括财政与资源、融合教育政策、教师专业发展与教师教育等。过程指标是在融合教育实施过程中所开展的、能够将输入转化为输出结果的各项实践,包括融合氛围的创设、学校实践、班级实践、个别化支持等。结果指标是输入指标经过一定过程加工的

产物,例如学生的参与状况、学生的学业成就和社会性发展、毕业率、各方的满意度等。这种融合教育质量评估标准体系强调效率与产出,将产出或结果指标视为最重要的、甚至是唯一的在教育过程中需要监控与衡量的质量指标^[25]。

除此之外,还有一些国家和地区针对本地区的实际情况制定了融合教育质量评估标准体系。例如,美国新泽西州制定的《有效的融合教育质量指标手册》(Quality Indicators for Effective Inclusive Education Guidebook),将融合教育质量标准分为了 11 个维度^[26];加拿大亚伯达省(Alberta)编制了《融合学校指标:持续进行对话》(Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation),将融合教育质量评估标准分为 5 个维度^[27];我国香港地区也参考英国的《融合教育指南》编制了《照顾学生个别差异——共融校园指标》以提高学校应对学生个别差异的能力。

4.2 我国融合教育质量评估的指标框架

4.2.1 融合教育质量评估指标的逻辑建构

融合教育质量评估的指标是融合教育质量观的具体化,也是融合教育质量评估的衡量尺度。融合教育质量评估指标的建构以融合教育理念为核心,遵循效率与公平向兼顾的质量观,构建动态的、系统的评估指标体系。

首先,融合教育的理念是融合教育质量评估标准的依据和核心基础,也是评估指标建构的出发点和立足点。尽管不同的学者、教育实践者以及组织机构都基于各自不同的背景、研究领域和目的提出不同的融合教育质量评估标准,但都反映了融合教育共同的核心理念:特殊儿童应该与普通儿童一起接受教育;融合教育需要为所有的学生获得满足需要的教育及相关服务;融合教育的成功“有赖于各方的协同努力”,需要多方参与、合作与支持;融合教育提供的教育应是保证质量的有效的教育。

其次,以融合教育的理念为基础,对公平与效率的追求成为了融合教育质量评估指标构建的哲学理念基础与体系建构的“风向标”。在追求公平的道路上,融合教育既要能够实现形式上的均衡化的平等,同时也要实质性的差异化平等,从而促进所有学生的参与、减少对特殊学生的排斥。在效率要求融合教育在实践中重视特殊儿童的发展成就。公平与效率相互协调与兼容,通过融合教育实施的输入、过程与结果三条路径所体现出来。其中,融合教育的输入包括学校为发展融合教育所提供的资源与支持、政策与管理等方面,过程包括“转化”融合教育输入、教育特殊儿童所需的融合性的文化与环境、教与学等方面,这二者更倾向于公平的价值取向。教育的结果,即学生在认知与非认知方

面的发展成就、参与机会的获得等方面则更多的体现了融合教育的效率。

综上所述,本文按照从抽象到具体、从上到下的逻辑,将融合教育的抽象理念具体化为现实中对公平与效率的质量追求,并在具体实施中通过输入、过程与结果三条路径体现这一质量观,通过三条路径中的实施方面来构成质量评估的具体指标,共同构成了融合教育质量评估的动态过程。

4.2.2 融合教育质量评估的具体指标

基于以上融合教育质量评估标准建构的逻辑框架,结合当前融合教育领域比较有代表性的质量评价指标体系的回顾,在借鉴这些的基础上,笔者将融合教育质量评价的标准体系分为5个维度:支持与资源、管理与领导、文化与环境、教与学、学生表现(如图1)。

(1) 融合学校的资源与支持。资源与支持是建设融合学校的基础和动力。在融合教育的质量评估中,融合学校为融合教育提供发展所需要的资源是指学校通过各种途径所获得的经费资源、空间场所资源(资源教室)和物质设备资源等(如无障碍设施,助听器、大字课本等辅助设备以及资源教室内的其他设施设备)^[2]。而融合学校提供对融合教育成功的支持则包括对教师专业发展的支持,如教师接受融合教育培训、接受外来专家的指导等;为学生提供的促进学习与活动参与的适当支持,如个别化学习辅导,积极行为支持,心理咨询,言语矫治、沟通训练以及其他康复训练支持等。

(2) 学校管理与专业领导。融合教育学校的管理和专业领导,为融合教育其它四个维度的工作提供有力的支持。具体而言,融合教育的学校管理需要学校融合教育的管理者成立专门的融合教育实施小组;按照融合教育的理念和原则制定适切的发展规划和清晰的融合教育推行策略;提供各种激励手段来鼓励教师积极参与学校的融合工作;协调所提供的各种资源和支持服务等。这些管理工作需要学校的领导层具有专业的领导,包括带领学校教职员共同制定融合学校愿景;争取资源来支持学校的融合教育工作;为融合教

师提供合作的信息和组织研讨会;经常督促学校的融合教育工作等。

(3) 融合性的文化与环境。融合性的文化是学校所秉承的尊重学生差异和多样性的哲学、理念、信仰和期待等融合教育价值观思想体系,它既是学校发展融合教育的内动力,也是学校融合教育工作的方向指引。融合性的学校环境就是要建立一个充满尊重、合作、互助氛围的学校,使学校中的每一个人都感到自己是受欢迎、受尊重的,对学校 and 班级有归属感和身份认同。通过创建共同的融合性文化和环境,学校能够将这种文化价值观传播至所有的融合教育实践者、学生和父母,进而引导学校的各项政策和实践活动。

(4) 融合班级中的教与学。这一维度主要是发展反映融合教育的具体实践,包括教师的教与学生的学两个方面。融合教育的发展归根结底是为了促进包括残疾儿童在内的所有学生的发展,这些发展最重要的是通过课堂中的教学,特别是融合教育在长期的教学实践中所形成的一系列的最佳实践方式来实现。具体在融合教育的质量评估体系中,要强调教师根据差异化教学的理念,注重为学生提供多样化的教学方法和策略,如多样化的内容呈现方式、多样化的内容组织形式和多样化的学生评估形式等。对于学生的学习,融合教育强调学生有意义的学习,特别是特殊儿童能够积极参与到课堂活动当中,与同伴合作学习,获得学习所需要的各种支持和资源。

(5) 学生的表现。融合教育的发展最终要通过学生个体层面的认知与非认知两个方面的发展来体现出来。在认知发展成就上,融合教育既关注以特殊儿童为核心的所有学生在知识、能力等方面的发展,又关注在实现学校学业要求标准的基础上,充分挖掘特殊儿童的潜力,获得学业发展。对于学生的课堂参与、学习动机等非认知因素,融合教育要求所有学生,特别是特殊儿童,能够树立积极的自我形象;积极参与到课堂和学校活动之中;掌握良好的社会交往技巧;能够进行恰当的自我行为管理,养成自律习惯,保持情绪稳定等。

表1 融合教育质量评估指标体系

	融合教育理念									
	公平				效率					
	支持与资源		管理与领导		文化与环境		教与学		学生表现	
	提供发展的资源	提供对成功的支持	融合教育管理	专业领导	融合性的价值观	融合性的校园环境	差异性的教学	有意义的学习	认知发展成就	非认知学习动机与参与
输入	√	√	√	√						
过程					√	√	√	√		
结果									√	√

5 融合教育质量评估框架的建构

评估框架是由一系列评估标准,按照一定的逻辑层次关系所构成的一套体系架构,它架构出了谁去评估、以什么样的方式去评估以及以什么样的标准体系去评估的教育图景^[29]。相应地,融合教育的质量评估框架则涉及到在融合学校中,谁对融合教育的质量进行评估、如何进行评估以及采用什么标准和指标进行评估的架构。其中评估指标则是评估标准的具体化,是融合教育质量评估框架的核心,而谁去实施评估以及以何种方式来实施评估则涉及融合教育质量评估观的问题。

融合教育的评估观强调多元化的评估主体和协商建构的评估方式。根据第四代建构主义的评估理论,评估是一个连续的、问题反复出现的、并可能有众多分歧的过程,共同建构强调多方力量共同合作,通过对各类与评估有利害关系的主体的需求、关注点和问题的应答^[30],并通过对话和协商,逐步达成共识。在此过程中,各方参与主体相互学习和交流,以协商为基础,共同建构评价过程^[31]。融合教育的质量评估基在评估过程中,需要协调普通教师、特殊教师或资源教师、学校行政管理者、家长、各类专业人员等各方利益相关

者共同参与评估。在使用融合教育质量评估标准和指标体系评量的基础上,通过对各方与评估有利害关系的主体的需求、关注点和问题的应答,进行对话和协商,逐步达成对学校发展融合教育成效的共识。作为一种价值关联活动,融合教育质量评估需要坚持融合教育价值多元化的理念,反映多方的利益诉求,赋予教师、家长 and 特殊教育需要学生同样的话语权,而非专家主义或行政强权的霸权式评估。

综上所述,本文以基于效率和公平的融合教育质量评估指标为核心,以多主体参与、共同建构的教育质量评估范式为依托,建构融合教育质量的评估框架(如图2)。在融合教育质量的评估框架中,评估主体从“评价的组织者和实施者”扩展到“参与评价活动的所有人”,包括特殊学生、普通学生、教师、特殊学生家长、校长等;不同的主体坚持价值多元化的理念,在融合教育对效率与公平的质量追求中,从融合教育的文化与环境、管理与领导、支持与资源、教与学、学生表现等五个方面的质量评估指标来衡量融合教育的质量水平。融合教育评估主体共同建构出科学而合理的融合教育评估结果,并通过将评估结果反馈到融合学校的进一步建设与发展中,从而为融合教育的发展提供未来发展空间的导向与指引。

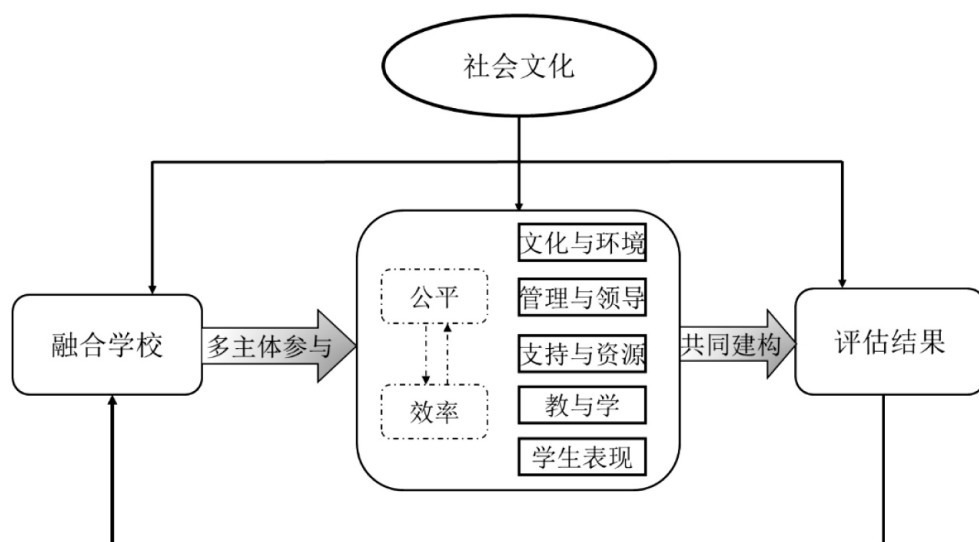


图2 融合教育质量的评估框架

值得注意的是,社会文化在融合教育的质量评估中发挥着中介调节作用。尽管融合教育实施发展的质量评估需要特定的标准,但不能用同一把尺子来衡量所有的融合教育发展水平。融合教育的质量评估需要因地制宜,注重融合教育实施当地的社会文化的作用,充分考虑融合教育发展的地方性与实践性。

参考文献

- 1 23 Booth T, Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. 2002. 7-8
- 2 Kyriazopoulou M, Weber H. European Agency for Development in Special Needs Education. Development of a set of indicators for inclusive education in

- Europe. 2009. 4
- 3 周作宇. 论教育质量观. 教育科学研究, 2010, (12): 27 - 30
 - 4 唐莹, 葆奎元. 理论与元教育学引论. 华东师范大学学报, 1995, (1): 1 - 14
 - 5 国家质量技术监督局. 中华人民共和国国家标准: 质量管理体系标准. 北京: 中国标准出版社, 2001. 8、11、12
 - 6 程凤春, 卫喆. 再论教育质量及其衡量标准——基于 ISO9000 族标准的分析. 教育研究, 2012, (6): 56 - 60
 - 7 托斯坦·胡森. 论教育质量. 华东师范大学学报(教育科学版). 1987, (3): 1 - 9
 - 8 教育学名词审定委员会. 教育学名词. 北京: 高等教育出版社, 2013. 3
 - 9 Scheerens J, Luyten H, Ravens J. Perspectives on educational quality: Illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands. Spring, 2011. 31
 - 10 徐玉珍, 黄志成. 全纳教育的具体落实: 全纳学校. 外国中小学教育, 2005, (4): 21 - 24
 - 11 李纪才. “合乎比例的不平等”与“比值相等”: 柏拉图、亚里士多德的公平思想. 上海行政学院学报, 2009, (6): 17 - 23
 - 12 邓猛, 景时. 从随班就读到同班就读: 关于全纳教育本土化理论的思考. 中国特殊教育, 2013, (8): 3 - 9
 - 13 王培峰. 特殊儿童教育公平问题的审思——特殊教育政策伦理分析视角. 中国特殊教育, 2014, (3): 3 - 11
 - 14 张国清. 罗尔斯难题: 正义原则的误读与批评. 中国社会科学, 2013, (10): 22 - 40
 - 15 The comprehensive model of educational effectiveness background, major assumptions and description. https://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/the_comprehensive_model_of_educational_effectiveness.pdf, 2001 - 2 - 14
 - 16 颜廷睿, 邓猛. 西方全纳教育的效果研究分析与思考. 中国特殊教育, 2013, (3): 3 - 7
 - 17 Kavale K A, Forness S R. History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. Remedial and Special Education, 2000, 21(5): 279 - 295
 - 18 李慧. 教育公平与教育效率关系再探. 教育与经济, 2000, (3): 21 - 23
 - 19 许丽英, 袁桂林. 教育效率的社会学分析. 中国教育学刊, 2006, (5): 1 - 4
 - 20 褚宏后. 教育公平与教育效率: 教育改革与发展的双重目标. 2008, (6): 7 - 13
 - 21 李芳, 邓猛. 从理想到现实: 实证主义视角下的全纳教育及其对中国的启示. 教育研究与实验, 2010, (3): 24 - 27
 - 22 Korterling L J, McClannon T W, Brazier P M. Universal design for learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions are saying. Remedial and Special Education, 2008, 29(6): 352 - 363
 - 24 Kyriazopoulou M, Weber H. Development of a set of indicators - for inclusive education in Europe. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2009. 3 - 5
 - 25 Loreman T. Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. International Journal of Inclusive Education, 2014, 18(5): 459 - 483
 - 26 New Jersey Council on Developmental Disabilities. Quality indicators for effective inclusive education guidebook. <http://www.sccoe.org/depts/students/inclusion-collaborative/Documents/sip-phase4/Quality-Indicators-for-Effective-Inclusive.pdf>, 2011 - 4 - 15
 - 27 Alberta Inclusive Learning Supports Center. Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation. https://education.alberta.ca/media/482253/indicators_of_inclusive_schools.pdf, 2013 - 12 - 2
 - 28 钮文英. 障碍教育: 拥抱个别差异的新典范. 台北: 心理出版社, 2008. 283
 - 29 李召存. 对学前教育质量评估框架建构的思考. 中国教育学刊, 2015, (10): 17 - 21
 - 30 刘志军. 教育评价的反思与建构. 教育研究, 2004, (2): 59 - 64
 - 31 卢立涛. 国外发展性学校评价研究综述. 外国教育研究, 2008, (10): 20 - 25

(下转第 18 页)

An Overview of the Research into Eye Movement in the Field of Special Education in China

ZHU Nan HUANG Zhonghe

(College of Education, Central China Normal University, Wuhan, 430079)

Abstract Eye movement research is one of the important means in the current study of psychology, and eye movement techniques render support to the probe into the cognitive mechanism of children with special needs. This article analyzes 59 papers related to the research into eye movement of children with special needs, issued by the China Journal Full-text Database and the China Doctoral & Master's Thesis Full-text Database, discusses the characteristics of the participants, experimental materials, experimental instruments, and eye-movement indicators, sums up the eye-movement research outcomes involving learning disabilities, autism spectrum disorders, and hearing impairment, and explores the trend of future research into eye movement in the field of special education.

Key words special education eye movement research China

(责任编辑:冯雅静)

(上接第 9 页)

A Theoretical Analysis and Framework Construction of the Evaluation of Inclusive Education Quality

YAN Tingrui¹ GUAN Wenjun² DENG Meng¹

(1. School of Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875;

2. College of Elementary Education, Xinjiang Normal University, Urumqi, 830017)

Abstract The evaluation of inclusive education quality, an important practice in the promotion of the development of inclusive education, reflects the concept of value focusing on the compatibility of equity with efficiency. This study, based on the basic idea of inclusive education and the concept of value focusing on equity and efficiency, as well as the overseas indicators for the evaluation of inclusive education quality, constructs a system of indicators for the evaluation of inclusive education quality, which embodies "input-process-output" during inclusive education. In conclusion, the authors construct the framework and the model for the evaluation of inclusive education quality.

Key Words inclusive education quality evaluation efficiency and equality

(责任编辑:杨希洁)