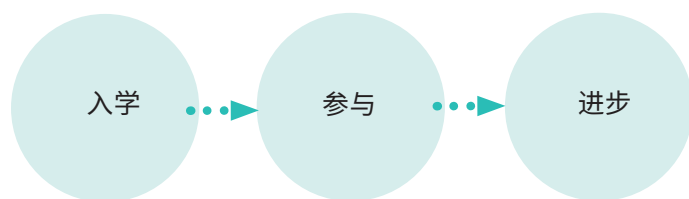


# 教育简报： 全纳教育

全纳教育通常被定义为让所有学生都能参与的与学生相关的、且有意义的教育。全纳教育认为，多样性源自个体差异，它可以丰富他人的生活和学习 (Hockings, 2010年)。

## 什么是全纳教育？

**全纳教育的定义**在过去几十年里不断演变。全纳教育最初是为了给有特殊教育需求的学生（特教学生）提供入学机会，让他们接受主流教育。近年来，这一定义的范围已经从最初的关注点——“让他们入学”，转变为注重学生的“参与”和“进步”等方面。



## 全纳教育的理论基础是什么？

- 最初与全纳教育相关的理论是关于如何教授有特殊教育需求的学生。它以**医学意义上的失能障碍**为基础，力求通过理解和认识特教学生的需求，并接纳他们，让他们都能有机会接受主流教育。
- **社会意义上的失能障碍**促成了失能障碍从医学模式到社会模式的转变。这一理论认为未能给坐轮椅者提供进入某个建筑物的电梯或坡道，未能给学生提供足够的机会学习计算机软件，或未能给学生提供安静放松的学习环境都是**阻碍个体取得成功的社会因素**。如今，全纳教育的范围已经扩展到其他群体，例如濒临边缘化的老年人或低收入人群 (Haug, 2017年)。
- 此外，还有**超出社会性失能障碍**的模型，根据**世界卫生组织的国际功能、残疾和健康的分类**，该模型强调个体与其**生活环境的关系**。国际功能分类指出，个体的功能水平会随着时间的推移而改变，并受健康、环境、其他个人因素等各种因素的影响 (世界卫生组织, 2001年)。因此，这种观点认为，个体的功能水平是变化的，而不是固定的。
- 全纳教育越来越多地与**学习的通用设计**原则联系在一起，该原则通过为学习者提供以下机会来促进教与学的灵活性：

- **多种呈现方式**（多渠道获取信息和知识的方式）。
- **多种表达方式**（展示学生所知）。
- **多种参与方式**（反映学习者的兴趣，为他们提供适当挑战，并激励他们学习）(Meyer等人, 2013年)。

学习的通用设计方法可保证所有学习者都能最大程度地运用课程和学习环境，并降低了对个体适应性的要求。

## 还有哪些术语与全纳教育相关？

与全纳教育相关的术语通常还包括：

**特殊教育需求**：它是指一系列障碍，包括具体的**学习困难**（如注意力缺陷多动症、自闭症谱系障碍、阅读障碍、运动障碍）、**视听障碍、心理健康困扰、慢性疲劳/疼痛情况**，也可能包括**社会心理方面的问题**，即学生在艺术等特定领域表现出色，但有社会性或交流方面的障碍。

**合理调整/入学安排**：特殊的考试安排和/或学习调整可以让有特殊教育需求的学习者受益，例如允许他们有额外的考试时间或使用电脑。

- **个别化教育计划**：专门针对一个或多个经确认的有特殊教育需求的学生，与家长、学生、教师和相关跨学科团队成员协作设计的教与学计划。
- **差异化**：针对学生不同的学习偏好和优劣势，对教与学进行调整。我们在学生的**学习过程**中对学生进行差异化教学比简单地对学习结果进行区分更有成效。差异化教学能培养学生的**自主学习和元认知能力**（见《教育简报：元认知》），也将帮助学生**正确对待自己的学习**。
- **神经多样性**：认识到我们的大脑（“神经”）天生因人而异（“多样化”），而且是人类个体差异的一部分。神经多样性能够让个体以不同的方式看待和感知世界。教师认识并欣赏这一点有助于理解为什么学生对学习文化和环境存在不同的反应。

# 全纳教育

## 全纳教育有什么优势？

全纳教育对学校、教师以及有特殊教育需求的学生和广大学生群体大有裨益：

- **全纳教育是主动的，而不是被动的**；它使我们能够预测学习上的困难，为此提前做准备并减轻困难的程度，从而降低对个体适应性的要求。
- 全纳性教与学能够改善所有学生的学习体验。许多基于特殊教育需求的干预措施可以为**整个学生群体提供有效的策略**，例如将信息分解成若干零碎部分，或者使用视觉手段来支持教学（欧洲特殊需求和全纳教育机构，2020年）。
- 全纳教育旨在让所有学习者**发挥自己的潜力**（Naraian，2019年）。这种方法将关注点从纠正学习者的弱势转向加强他们的**优势**，并利用这一点来弥补学习中遇到的任何挑战（Masataka，2017年）。
- 发展和实施全纳教育也可以作为**协同规划和合作教学**的机会。
- 全纳性教与学承认并支持学生的多样性，可**促进创新、有助于问题的解决和探寻新的思维方式**。

## 人们对全纳教育有哪些误解？

“全纳”一词的含糊性可能会导致许多常见的误解，日常实践中的全纳性教与学尤其让人迷惑。一些常见的误解包括：

- **全纳是额外的工作，会增加教师的工作量**。事实上，全纳式实践有助于逐渐减少教师的工作量，因为它具有预见性，而且可以帮助我们确保学生尽可能有效地学习。
- **全纳教育要从零开始**。相反，全纳教育是让人们了解自己已经在使用的有效策略，并以可持续的方式继续实践。
- **教师需要成为特殊教育需求或全纳教育“专家”**。全纳性教与学是为有特殊教育需求的学生提供的现有教育服务的补充，并帮助教师采取协作和全面的方式确保为学生提供所需的支持。

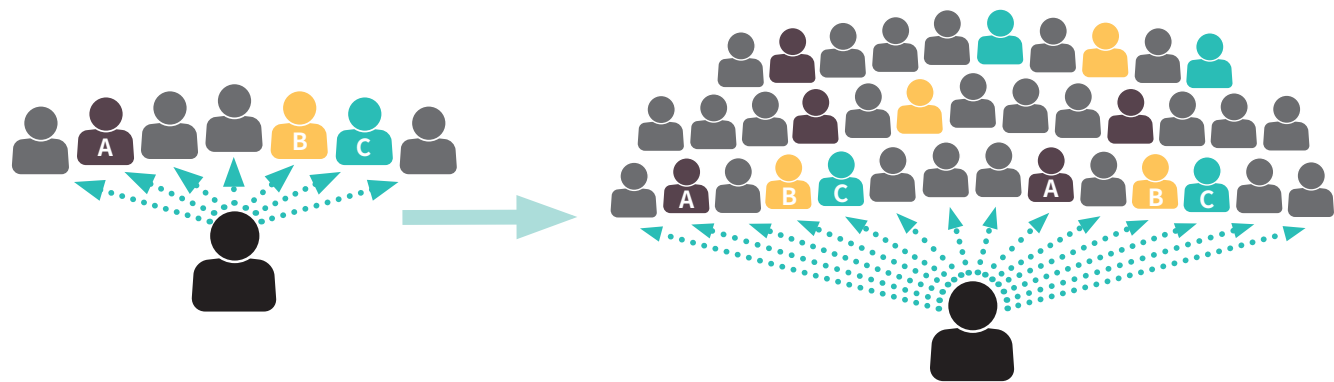
- **“全纳”就是指“排斥”的相反面**。虽然最早的全纳范例侧重于让有特殊教育需求的学生接受主流教育，不再将这类学生排除在外，但现在这个术语强调的是让学习者充分参与学习并取得**进步**以发挥其全部的潜力。
- **全纳意味着“简单化”、降低教育标准或“填鸭式”教学**。以全纳方式进行的教与学及考评应该能够让教师对所有学生有较高或更高的期望。
- **全纳教学只是为了根据诊断或标签纠正缺陷**。事实上，全纳教学积极挖掘学生的长处，并以此来应对他们可能面临的任何挑战。在为学生提供相关支持时，“特教学生”这种标签可能有用，但是，它只是展示了学生的“某个方面”，并不能全面地反映学生随时间推移所具备的全部能力。标签可能会阻碍我们对学生能力的感知，遮掩我们对学习者的创造力、创新思维和问题解决能力等积极特征的认识。有些学生没有被贴标签，因为他们还没有达到某个障碍的“门槛”，或者有些学生可能没有达到好几个标签的“门槛”，因此无法被诊断。

不是只有存在特殊教育需求的学生才会有**学习障碍**，我们**所有人**都会有经历这种或那种障碍的体验，而对障碍的适应则是学习过程的重要组成部分。

实用建议

虽然在考虑针对个体或小组的干预措施时关注个体差异（如Hockings所识别的那些）是一种有效的方法，但我们难以在课堂乃至整个学校中管理和维持这种关注。

图1: 关注小组内部个体 (Eaton和Osborne, 2018年)



找到整个学生群体中存在学习困难的规律可以为学校和教师提供一种有效的方法去关注这些困难给学习带来的影响，而不是关注给个体学生贴上标签（英国阅读障碍协会，2018年）。下面的图2中列出了一些我们通常能观察到的对学生的学习有关键影响的一些问题。

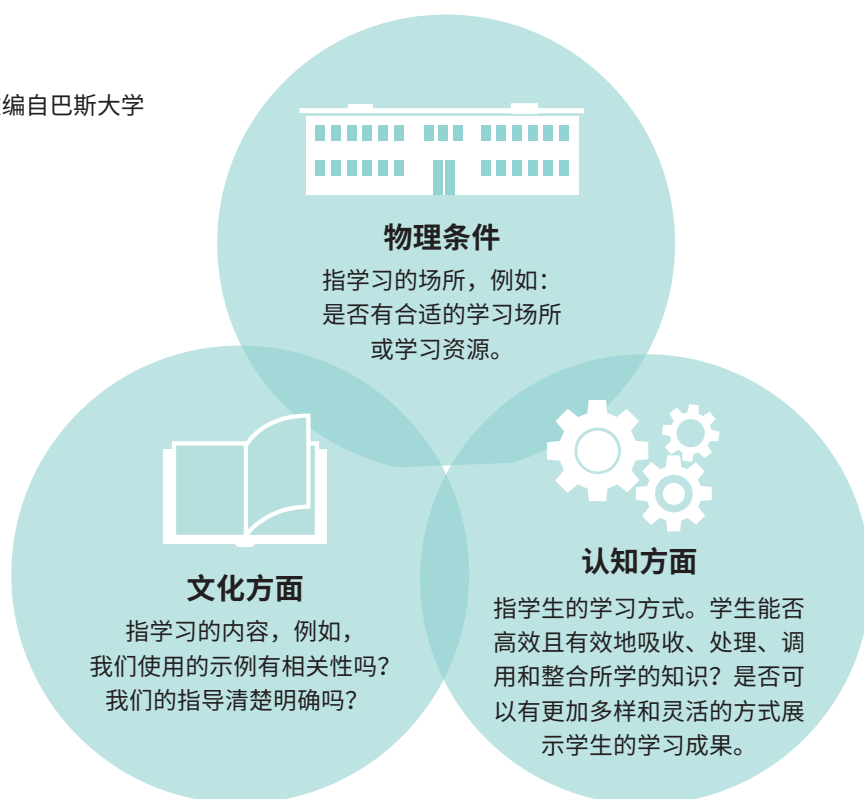
图2: 通常可观察到的表现

<b>行为：</b> 无法恰当调节和表达情绪，如沮丧、疏离、退缩或愤怒。	<b>专注力和注意力：</b> 冲动、易分心、注意力高度集中和信息过量。	<b>沟通和语言：</b> 不能正常听、说和使用社交语言。
<b>管理功能：</b> 不能进行时间管理、计划、组织优先次序以及无法记住需要记忆的东西。	<b>学习者可能表现出的与此相关的困难</b>	<b>肌肉运动：</b> 精细运动、粗大运动和平衡障碍。
<b>心理健康：</b> 抑郁症、焦虑症、饮食紊乱、强迫症。	<b>识字：</b> 阅读、拼写或写作困难。	<b>算数：</b> 数学能力方面的障碍。

**注意：**某些关键困难或障碍往往会重叠。当与学习更相关的（如管理功能）障碍得到管理时，能观察到的表现（如行为）可能就会更有效地被管理。

如果我们以这些常见的学习困难为出发点，就可以开始去识别它们的规律。“寻找规律而非贴标签”模型确定了许多可供切入的点，我们可以从物理条件、文化和认知等具体方面（见下文图3）将全纳式实践的模式加以利用，然后，利用这种模型来确定采用哪些策略支持学生克服这些常见的挑战。

图3:非贴标签模式(改编自巴斯大学  
教学中心)



举个例子，通常我们可能是关注学生的注意力是否集中的问题。**物理条件方面的切入点**引导我们思考学生学习的空间或地点（例如，噪音或视觉干扰等因素是否会对学生造成信息过量？）；**文化切入点**关注的是学习内容的相关性（例如，引入有趣的主题能否提高学习者的积极性？明确的指导能否提高学习者的信心？）；最后，**认知切入点**注重学生如何处理信息和展示自己的学习（例如，碎片化或写作支架式教学能否更好地支持学习者看到自己的进步并减少信息过载？）。这些切入点鼓励教师在全纳式实践中采取全面的方法，同时也培养了学生的**自主学习和元认知能力**。

## 学校怎样才能充分利用全纳教育实践？

- 实践需要基于学校对学生的了解以及具体的情况。
- 从小处着手——发展全纳式实践需要一个过程。从适合学校情势的较为简单的策略开始，采取循序渐进但可持续的步骤。
- 确定一些速效方案，因为这可能是一种让小变化产生大影响的强有力方式。
- 在教师专业发展中重视对全纳教育的培训。

- 实施全纳教育的**政策**，并在全校范围内开展合作，确保教师间联合协作，并得到校方全力支持。
- **对效果进行评估**，以便有效的干预措施可以在不同情境下推广、复制和使用。

## 教师怎样才能充分利用全纳教育实践？

- 通过清晰的**叙述**，将**知识架构**牢记于心，因为这有助于学生建立**信息之间的联系**；大多数的学生难以弄清楚信息之间而非概念或想法之间的联系。向学生展示当前主题在整个知识架构中的位置能给学生提供重要的**情境**。
- **管理环境**。虽然我们不可能总有能力改变环境，但对教师和学生来说，意识到环境如何影响学习（如照明、噪音和座位安排）是非常有用的。
- 在可能的情况下，在学生如何展示自己的学习方面（例如，小组或个人任务、海报、演讲或论文等形式），采取灵活的**学习活动和考评方式**，并给学生选择的机会。
- 将信息和任务分解成较小、较易管理的步骤，**避免信息过载**。使用要点、留白和粗体字让信息一目了然。

# 全纳教育

- 就“如何”处理一项任务或学习活动，为学生提供**清晰明确的指导**，重点放在学习的方法上而不仅仅是学习的“内容”上。
- 以书面指导**辅助口头指导**，因为这有助于加强学生对于知识的记忆。
- **注意平衡学生听课与动手操作**之间的安排，让学生有机会应用新知识、练习新技能并巩固学到的东西。
- **采用视觉提示**来打破单一的文本，巩固新知识和加强记忆。

## 剑桥如何在全纳教育方面为学校提供支持？

剑桥学校可以通过一系列公平、有效、可靠，并能真实反映学生能力的考评来衡量学生的进步情况。剑桥的考评和评分对英语非母语的学生以及有特殊教育需求的学生和残疾学生都是公平且无障碍的。

在每年为剑桥考官提供的《剑桥手册》第1.3节中，我们列出了一系列准入安排，给可能在考试中面临障碍的考生提供支持。在考试开始前商定安排事宜，通过在不改变考评要求的情况下消除不必要的障碍，让考生能够参加考试。

我们为各大考点提供支持和指导，并与其他颁证组织和无障碍服务用户群体进行合作，以确保实现持续改进和最佳实践。我们还为教师和校领导提供定期的培训机会，帮助他们了解更多关于全纳教育的信息。

## 您还可以从哪里了解更多信息？

- British Dyslexia Association. (2018). Teaching for neurodiversity. *Every Child Journal*, 6(6).
- CAST. (2020). **Universal Design for Learning at a Glance and UDL Guidelines**. Wakefield, MA: CAST. Available at: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Eaton, R. and Osborne, A. (2018). **Patterns beyond labels model of inclusive practice**. Bath: Centre for Learning and Teaching, University of Bath.
- Ellis, P., Kirby, A. & Osborne, A. (2023). **Neurodiversity and Education**. Corwin.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2020). **European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report**. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Hockings, C. (2010). **Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research**. London: Higher Education Academy.
- Masataka, N. (2017). Implications of the idea of neurodiversity for understanding the origins of developmental disorders. *Physics of Life Review*, 20, 85–108.
- Meyer, A., Rose, D. and Gordon, D. (2013). **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST.
- Narayan, S. (2019). Precarious, debilitated and ordinary: Rethinking (in)capacity for inclusion. *Curriculum Inquiry*, 49(4), 464–484.
- Osborne, A., Angus-Cole, K., & Venables, L. (2023). **From Wellbeing to Welldoing**. Corwin.
- UK Inclusive Practice Network. (2018). **Re-visioning support for disabled students in HE**. London: Wonkhe.
- University of Sheffield. (2010). **The Inclusive Learning and Teaching Handbook**. Sheffield: The University of Sheffield. Available at: [https://www.sheffield.ac.uk/polopoly\\_fs/1.189891/file/The-inclusive-learning-and-teaching-handbook.pdf](https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.189891/file/The-inclusive-learning-and-teaching-handbook.pdf)
- World Health Organization. (2001). **International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)**. Geneva: World Health Organization.

Acknowledgement: Abby Osborne, University of Bath

We are committed to making our documents accessible in accordance with the WCAG 2.2 Standard. We are always looking to improve the accessibility of our documents. If you find any problems or think we're not meeting accessibility requirements, contact our team: [info@cambridgeinternational.org](mailto:info@cambridgeinternational.org)

If you need this document in a different format, contact us at [info@cambridgeinternational.org](mailto:info@cambridgeinternational.org) telling us your name, email address and requirements and we will respond within 15 working days.