

融合教育语境下小学语文教学的困境与路径

麦睿思

湖南科技大学 湖南 湘潭 411100

【摘要】：教师融合教育素养的提升对我国高质量教育的发展起着关键作用。小学语文教师是融合教育的主要实施者。本文以三位小学语文教师为个案，采取半结构访谈的方法对有特殊教学需要的学生进行研究，分析融合教育语境下特殊学生语文能力发展和语文教师教学实践所面临的困境。最后，提出强化语文教师面向普特融合课程的专业培训、完善教师支持系统和优化课程评价体系三个既契合融合教育核心理念，又具备实践操作性的优化路径，以期丰富融合教育的学科教学实践案例，为推动我国基础教育的高质量与公平发展提供参考。

【关键词】：小学融合教育；语文教学；教师；个案研究

DOI:10.12417/2705-1358.26.05.051

新时代教育公平与加快教育高质量发展俨然成为我国教育战略的基本任务，融合教育也已逐步成为我国基础教育改革的重要方向。当前，随班就读是我国融合教育践行的主要方式，这一方法倡导将障碍者安置在现有的普通学校之中，目标在于打破正常与特殊的二元界限，通过系统性变革，实现教育的公平、包容与多元发展。这一理念的深化与实践，是教育强国的重要组成部分。融合教育的兴起与发展，奠基于深厚的多学科理论源泉。维果斯基的社会建构主义学习理论强调，学生的认知发展离不开社会文化互动和“最近发展区”的支持，教师与同伴的支持对学生发展至关重要^[1]。与此同时，从“医疗模式”向“社会模式”的残疾观转向，更是实现了根本性的革命。因此，教育改革势在必行。

在我国，随着《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》^[2]的深入推进，融合教育已从理念倡导进入全面实践的新阶段。小学语文作为基础教育的重要学科，不仅承担语言文化传承的重任，还对学生的思维发展和价值观养成有着不可磨灭的作用。所以，语文课堂理应成为践行融合教育理念的主阵地。然而，随着有特殊教育需求的学生进入普通课堂的数量逐渐增加，小学语文教学也逐渐面临着教学目标多元化、课堂管理不善、教学方法适用性不强等多重困境。这使得广大一线教师陷入了理念认同与实践操作矛盾的困境之中。因此，本文以融合教育理论为基础，采用访谈法、课堂观察法等，对小学语文融合教育应对的挑战进行研究，并试图探索出一条既契合融合教育核心理念，又具备实践操作性的优化路径，以期丰富融合教育的学科教学实践案例，为推动我国基础教育的高质量与公平发展提供有益的镜鉴。

1 研究设计

1.1 研究目标与问题

本研究旨在探讨融合教育语境下小学语文教学的现实困

境与可行路径，力求回答以下问题：第一，小学语文教师在实施融合教育过程中面临哪些具体困境？第二，教师在教学设计、课堂实施与评价过程中采取了哪些应对策略？第三，这些策略的有效性以及对发展产生了怎么样的影响？

1.2 研究方法

依据研究问题，选用个案研究和课堂观察的方法，分别对三位教师进行多轮深入访谈。个案选择的标准如下：一、教师需是所在年级的语文骨干教师，具备丰富的教学经验，跟有特殊教学需要的学生有深入的接触，对融合教育一定的理解，有能感知实际教学困境的能力；二、三所学校所处的地区经济与教育资源水平中等，且学校近年来要有接纳随班就读的有特殊教育需要儿童的经历，要有一定的典型性和代表性，能够反映普通小学在实施融合教育时的普遍状况；三、教师在教学风格与个人背景方面要存在差异，以助通过分析比较发掘共性和个性问题，具有研究的意义。访谈内容涵盖其在语文教学中遇到的困难、应对策略以及个人反思等议题。每位老师的访谈次数为2-3次，每次不小于60分钟。通过深入剖析这两位教师的教学经历与实践感受，研究力求从微观层面真实呈现小学语文教师在融合教育语境下的困境与探索。

表1 访谈对象基本情况

研究对象	性别	年龄	教龄	学历	职称	年级	是否为班主任
Z27	女	49岁	27年	本科	小学语文高级教师	二年级	否
L30	女	49岁	30年	本科	小学语文高级教师	五年级	否
S09	女	32岁	9年	本科	小学语文一级教师	二年级	是

2 研究结果分析

研究基于6名特殊学生（分别为书写障碍、自闭症、多动症、感统失调）的教学实践，结合教师干预措施与家校互动情况，梳理出当前融合教育在小学语文教学中的表现，具体如下：

三位教师所在班级都不止一名具有特殊教育需要的学生，其中Z老师所教的学生1具有感统失调，学生2具有多动症。学生1无法控制自身行为，对杂音敏感（如听到嘈杂声易“神经爆炸”并攻击他人）。他的智力没有缺陷，甚至语文潜力处在中上水平，但离开家长监督后完全无法学习。该名学生在一年级时需家长全日陪读，否则会上课画画、玩玩具、扰乱课堂，二年级在家长监督下能听课，字写得工整，可回答课堂问题，第一单元语文成绩合格，但离开家长后仍无法自主学习、完成作业。具有多动倾向学生2表现出明显的情绪冲动和自控力不足特征，冲突中常以武力或自残威胁解决问题。根据学校对特殊需要学生的评估，该学生被列为三级关注对象。家长拒绝药物治疗，坚持“自然调节”，教师与家长需持续跟踪沟通。在语文课堂上，他的智力虽然正常，但冲动行为易引发课堂秩序风险，是教师重点监控对象。L老师所教的学生3患有书写障碍，学生4则确诊为自闭症。书写障碍的这名学生虽识字读句正常，但无法规范书写，仅能完成选择、判断题，试卷上的主观题部分却显得“有心无力”。自闭症学生写字工整却“认不出所写字”，不具备识字能力，难以完成低年级语文教学中学生认字识字的教学目标，仅将文字当作图案复制。这两位学生情绪上总体稳定，虽偶有冲突行为，但都具有信任教师、主动寻求帮助倾向，他们会在遇到冲突时主动去跟老师寻求帮助，请老师帮忙解决。S老师所教班级亦有两名有特殊教育需要的学生，学生5患有ADHD，学生6在阅读方面有障碍，但没有经过医学诊断。两名学生的基础能力都非常薄弱，学生6写字存在笔画颠倒、错写问题，虽能识字但无法准确书写；阅读的理解能力差，无法完成组句、主观题等语文任务，写字仅能写出少量内容且满是错别字。该学生无法跟上课堂识字写字的进度，课后需大量重复练习，测验分数长期维持在40分左右；面对试卷、练习题易产生畏难情绪，出现“乱写”应付的情况。ADHD学生对语文课堂完全没有兴趣，不听课、不拿书、不交作业，仅能专注10分钟左右，无法参与识字、写字等基础语文学习。S老师还表示，该学生智力与认知能力低下，短时记忆难以转化为常识记忆，无法理解语文课堂内容；且存在情绪控制问题，课堂上的异常行为（如走动、摸隐私部位）进一步影响学习。从这六名学生的类型与能力表现看，可分成两类。一类存在认知与行为的复合性障碍，自身难以融入课堂的同时会对整个课堂教学产生干扰，另一类仅存在单一维度的学习障碍。他们对课堂秩序的影响也有差异明显。多动倾向与感统失调学生属于“高风险类型”，前者曾以自杀、自残威胁他

人，后者曾划伤老师手部；书写障碍与自闭症学生则属于“低干扰类型”，情绪稳定、无攻击性，仅需保障其不脱离课堂基本秩序即可。在这种情况下，语文教学的困境也应运而生。

2.1 特殊学生的语文能力发展陷入停滞

通过访谈，我们得知三位老师都将教学目标定位于“确保特殊学生不影响课堂”，而非“提升语文学科能力”，他们均表示，不对学生的学业成绩提出期望已成为家长跟教师心照不宣的做法。书写障碍、自闭症、多动倾向与感统失调这些不同类型学生虽然与普通学生共处于同一教室，但教师并未根据学生的差异性实施分层教学或个别化教学。语文课堂中，特殊学生往往处于“被容忍”的状态：他们可以安静地看连环画、临摹文字或短暂参与朗读活动，只要不干扰到他人就已经属于理想状态。L老师对书写障碍学生，计划在其识字基础上，引导其参与口头表达活动，不强求学生3的书写能力提升。对感统失调的学生，Z老师并没有针对性设计阅读、朗读训练，仍跟随班级常规进度进行教学。对待这些有特殊教育需要的学生，语文老师仅期盼学生“最低限度的参与”，没有把学生纳入正常的教学计划进程中，折射出教师在多重压力下对教学目标的现实调适。

2.2 教学策略和评价策略缺乏专业支撑，风险频发

以多动倾向学生2为例，尽管心理专家和学校提供了分级管理建议，但家长拒绝药物干预，所以实际工作仍由班主任和科任老师承担。在教授新字的过程中，Z老师会安排学生随堂练习，在巡查过程中，如果Z老师说：“你写得很棒，如果下次能继续保持就更好了”（Z27-2），学生2会继续认真改进，但如果Z老师说：“你写得不好，擦掉重新写”（Z27-2），学生2会马上情绪爆发，失控地砸桌椅。所以，教师的主要做法是根据对学生的了解程度避免触犯到学生的刺激源，密切观察情绪变化，凭借经验防止学生情绪爆发，但无法确保意外的完全规避。把视线回归教学目标，小学低年级语文教学要求普通学生需掌握“四会字”，即认字、写字、组词、造句，三年级需完成300字作文；特殊学生需从“单个字写对”逐步起步，三年级可能仅能写200字，常规教学目标无法适配特殊学生。各老师虽通过“小红花奖励”“减少写字量”等常规方式激励特殊学生，但学生分数长期低迷，常规的分数评价无法体现其微小进步，难以持续激发学习动力。

2.3 语文实践空间被压缩

当班级内特殊学生的情绪得不到控制时，语文教学与班级管理陷入“两难”。如Z老师所处班级含感统失调、自闭症、智力偏低3名特殊学生，教师需花费大量课堂时间维持纪律——仅“写字”环节能使班级保持安静，其余时间学生容易画画、玩玩具、互相干扰，不得不牺牲教学内容深度，以“写字时间”

换取短暂的秩序安静。为了提高学生的课堂参与度，Z老师曾尝试组织课堂游戏，但在此环节中，学生自控力更差，最终导致教学进度大幅落后——其他班级1周多完成1个语文单元，该班3周末讲完第一单元，常规教学目标难以达成。因此，课堂活动设计受到压缩，Z老师避免组织竞争性、互动性强的游戏环节，以减少情绪失控风险。这使语文课堂逐渐演变为以纪律维持为中心的低互动课堂，学生语言实践机会被进一步削减，语文学习的情感与审美价值难以实现。S老师表示，语文课上需同时面对普通学生与特殊学生，受应试教育影响，课堂进度偏快，无法为特殊学生单独放慢节奏。在一些课堂活动中，特殊学生常常作为“旁观者”，难以真正融入。（S09-6）

2.4 语文教学进度滞后

作为小学语文教师，三位老师的教学重点都落在“学科教学”，缺乏特殊教育、心理健康等跨领域知识，面对学生的情绪失控，往往因专业能力不足陷入被动，导致教学停滞，需要呼叫学生家长到校协助。作为语文教师，他们既要承担常规语文教学任务，又要兼任特殊学生的行为管理者和家校沟通协调者，三重角色身份叠加导致精力分散，难以在“兼顾多数学生”与“关注特殊学生”之间找到平衡，最终都是选择优先保障常规教学秩序。但过多精力投放在课堂秩序的维持上，所以教学进度大幅落后于其他没有特殊学生的班级，导致班级的测验、考试成绩远远低于年级平均分。其次，学生主观题答题的问题尤为突出。融合班级中的特殊学生在书面表达、构思连贯和审题能力方面存在明显障碍，然而教学资源有限，语文教师往往缺乏来自特教专业的协同支持，导致教学容易流于“一只眼睁，一只眼闭”的无奈之举。

3 研究建议

通过对三位语文老师在融合教育语境下教学实践的个案

研究，可以发现：语文教师在课堂教学中承担了超出学科本身的复杂职责。普通教师在特殊教育知识和技能上的匮乏和由此带来的困难和限制，已然成为制约我国随班就读质量提升的瓶颈^[3]。作为教育工作者，小学语文教师应具备自身教育素养，以推动我国融合教育实践之路的发展。当前，融合教育在理念层面得到倡导，但在具体语文教学实践中，资源配置、专业培训和课堂支持体系的缺位，使教师的专业能力与教学需求之间存在显著断层。基于此，本文提出以下几点建议：

（1）强化语文教师面向普特融合课程的专业培训。师范院校或具有教师资格认证的专业应在课程设置上提供针对融合教育的教学方法指导课程，深化未来教师对融合教育的理解。在新教师在职培训时，应针对融合教育情境下的阅读指导、写作教学与差异化教学设计等核心问题，帮助教师提升专业判断与课堂应变能力。同时，鼓励跟踪特殊学生的任教老师考取心理健康教育证书，主动关注获取特殊教育知识，以应对学生课堂上情绪分级管理、行为矫正等问题。

（2）完善教师支持系统。研究表明，专业支持对随班就读学生课堂参与的积极作用具有合理性^[4]。专业人员能有效分析有特殊教育需要的学生的心理特点，以满足学生的基本教育需求，提升学习效果。教育行政部门应构建由语文教师、特教教师与心理教师组成的协同支持机制，为小学语文教学提供实际可用的教学策略与干预方法。

（3）优课程评价体系。建议学校在语文课程评价中引入多元标准，淡化以结果为导向的单一评价方式，不因卷面考试成绩不理想而否定学生的语文发展潜能。教师应更关注学生语言表达能力与学习过程的改进。

参考文献：

- [1] Vygotsky,L.S.(1978).Mind in Society:The Development of Higher Psychological Processes.Harvard University Press.
- [2] 中华人民共和国教育部.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[EB/OL].(2021-12-31)
- [3] 王雁,范文静,冯雅静.我国普通教师融合教育素养职前培养的思考及建议.教育学报,2018,14(6):81-87.
- [4] 袁维,周斌英,彭田田,等.教师领悟社会支持对随班就读学生课堂参与的作用及影响机制研究[J].中国特殊教育,2024,(04):82-90.