

结构约束与能动实践：学前融合教育教师角色转型叙事研究

刘憬蓉¹ 马涵¹ 吴国丽 丁丰博 庾晓萌*

昆明学院学前与特殊教育学院 云南 昆明 650214

【摘要】：在学前融合教育常态化背景下，普通幼儿教师的专业职责与情感负荷同步扩张。本文采用叙事研究方法，分析三位融合班教师的角色转型。研究发现：普通保教知识与差异化支持要求存在结构性错位；园所资源未能嵌入班级日常，使融合责任个体化；教师在教育、照护、权益维护和秩序管理之间承受身份张力。教师虽以学习和调适展现能动性，但这种补偿性实践高消耗且脆弱，不能替代制度支持。教师角色转型须置于教师教育、园所协作、家园沟通与情绪支持构成的实践生态中理解。

【关键词】：融合教育；幼儿教师；角色转型；结构约束；教师能动性；叙事研究

DOI:10.12417/2705-1358.26.13.041

1 问题提出

学前融合教育正在由政策倡导进入制度化落实阶段。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》强调教育公平与教师队伍专业化^[1]。调查表明，特殊需要幼儿的课程参与质量、教师特教知识及支持能力仍显不足^[2]。幼儿教师由此不仅承担常规保教，还需参与需要识别、个别化教育计划（IEP）、行为支持与家园沟通。

国内研究已从师资、专业素养、社会支持与职业压力等方面揭示融合实践的约束^[3,4,5,6]；国际研究则将机会、参与和支持视为高质量融合的基本条件^[7,8,9]。但教师如何在具体事件中感知约束、协商角色并形成行动策略，仍缺少过程性解释。本文据此以“结构约束—能动实践”为主线，考察角色困境及个体调适的双重效应。

2 研究设计

叙事研究适于呈现教师角色认同的形成、受挫与重构。本文保留个体故事线，并以跨案例比较识别反复出现的结构条件和行动逻辑。

研究目的性选取三位融合班班主任教师：教龄12年学前教育本科背景的李老师；教龄6年具有特殊教育第二学历的王老师；教龄3年因孤独症幼儿入园而进入融合实践的张老师。访谈围绕关键事件、困境、应对与支持需求展开，并辅以教学反思、活动设计和家园沟通记录。分析先重构角色转型轨迹，再比较专业知能、组织支持、身份协商与能动策略。文中均为化名。

3 三位教师的故事：在理想与现实的夹缝中

（1）李老师：摸着石头过河的先行者

园领导以“经验丰富，要多费心”将李老师推入缺少专业准备的融合实践。她起初依靠保教经验接纳孤独症幼儿童童，但童童的尖叫、离座与活动参与困难很快显出经验边界。

“我最怕的是音乐课和户外活动。音乐一响，童童就捂耳朵尖叫，整个活动都没法进行。户外时他到处乱跑，我必须时刻盯着，其他三十个孩子怎么办？又要让孩子平等得到发展又要维护秩序，我真的筋疲力尽。”（李老师，第一次访谈，见图1）

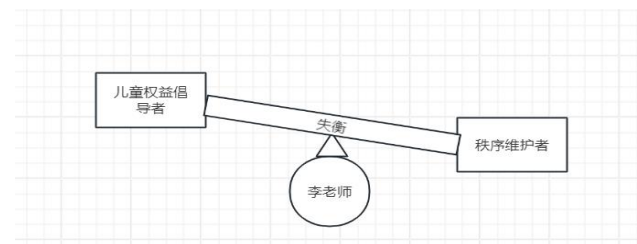


图1 李老师身份认同困境分析框架

网络信息庞杂，外出培训又偏重理念，难以回应现场问题。李老师由教育引导者转为安全监控者；园所虽口头支持，却未提供专业协作、人员补充或工作减量，支持缺口遂转化为个人的时间与情绪消耗。

（2）王老师：在融合标签下的疲惫舞者

王老师带着“贯通特教与普教”的理想进入融合园，却遭遇园所绩效逻辑：

作者简介：

刘憬蓉（2002年11月-），女，昆明学院学前与特殊教育学院在读研究生，研究方向：学前融合教育。

马涵（2002年10月-），男，昆明学院学前与特殊教育学院在读研究生，研究方向：学前教育。

通讯作者：庾晓萌（1990年7月-），女，昆明学院学前与特殊教育学院副教授，研究方向：学前融合教育。

基金项目：教育部产学合作协同育人项目“基于智能化学习的学前融合教育教学改革”（241101159224223）。

“我们园宣传是融合，但本质还是追求家长满意和生源稳定……园长压力也大，常常暗示我要平衡……”（王老师，第二次访谈）

王老师既被要求体现融合专业性，又受家长满意、班级秩序和展示效果约束。康复师建议虽专业，却未校准班额、活动节奏与教师时间。她只能在开放日展示精心设计的融合活动，平日则借助控制甚至暂时隔离维持秩序，形成“专业性表演”（见图2）。



图2 王老师身份认同困境分析框架

（3）张老师：被动卷入后的个人挣扎

张老师的经历显示，支持缺位会使融合责任突然下沉。小明入园前，她既未获得个案信息，也未接受相应准备。

“小明第一天来就躲到桌子底下，不吃不喝。我完全懵了。我们没有资源老师，没有培训，连该怎么让他融入都不知道。我要一边照顾他的这些吃喝拉撒，又要学习设计适合他的教学活动。”（张老师，第一次访谈，见图3）

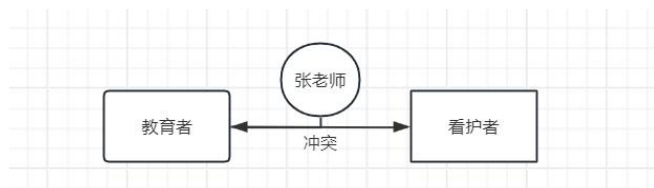


图3 张老师身份认同困境分析框架

张老师占用休息时间参加讲座和网络社群，却难以把零散知识转化为稳定策略，又承受其他家长投诉。小明转园后，她留下明显失败感：“我再也不想带这样的孩子了。”当组织不能承接风险时，主动学习虽可短期维持实践，也可能因持续透支转化为防御和退缩。

4 结果与分析

三位教师的挫折是知识供给、组织运作与角色规范在班级现场交汇的结果；其能动调适始终受资源、时间和权责结构限制。

（1）知能结构错位：从经验失效到碎片化学习：问题并非教师缺少责任意识，而是普通保教经验不能直接转换为特殊需要评估、行为支持与差异化教学能力。专业不足因而不是静态的个人缺陷，而是在任务、班额与责任配置中生成的。

我国学前融合师资的课程学习和实践训练存在差异^[3,5]，国

际教师培养亦有类似问题^[10]。正式知识不能回应现场时，教师便形成“问题触发—即时搜索—局部试用”的碎片化学习。这体现学习能动性，却把知识筛选、方法验证和风险留给个体。因此，“边做边学”实为培养体系与实践要求错位后的补偿机制。

（2）组织支持悬浮：从共同责任到个体承压：知能错位解释教师为何“不会做”，支持悬浮则解释她们为何只能“独自做”。三所园的资源均未充分进入共同备课、协同教学和现场决策；形式上的资源存在，并不等于关键时刻具有可调用的支持。

专业协作与共同愿景是融合项目持续实施的重要条件^[4,11]。本研究进一步区分“名义支持”与“嵌入式支持”：前者是理念宣示、偶发培训或事后建议，后者贯穿问题识别、方案制定、现场实施和复盘。若组织不能即时承接风险，园所责任就会下沉为教师私人负担。

（3）角色规范冲突：多重身份的情境性协商：教师压力还来自竞争性的角色规范。职业认同在情境与实践持续重构^[12]。三组张力尤为突出：教育者与照护者、外部专家期待与自我效能不足、儿童权益维护者与秩序维持者。教师须不断排序责任并调节多方情绪。社会支持可缓冲职业压力向倦怠的转化^[6]，说明情绪劳动是角色冲突与支持配置的组织后果（见图4）。

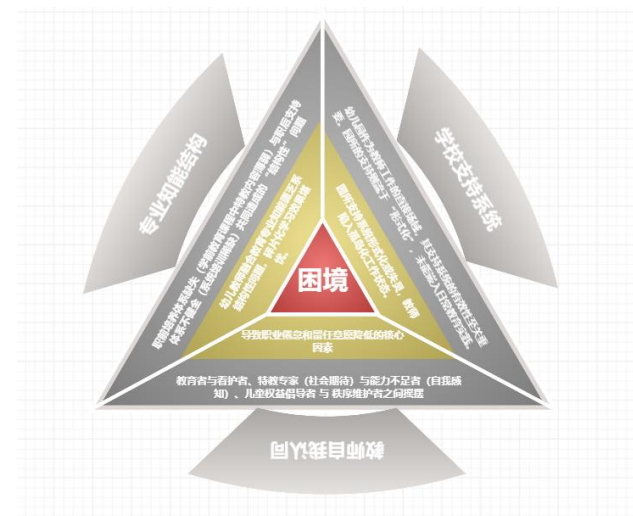


图4 困境的三重核心维度分析框架

教师通过学习、试验和关系协调维持融合实践，但这种能动性主要用于补偿知识与组织缺口，也可能因“教师还能扛住”而遮蔽制度缺位。角色转型因此是受限的能动实践：个体可以在结构中周旋，却难以改变资源配置和责任边界。

5 对策建议

（1）以实践问题为中心重构教师专业发展：培训应由理

念输入转向“问题识别—现场指导—协同实施—复盘改进”，并围绕行为支持、活动参与、同伴互动和家园沟通形成可迁移的实践知识；职前培养则应增加特殊教育基础与融合实习。

(2) 将园所支持转化为制度化协作机制：园所应把融合教育界定为共同责任，明确主班教师、保育教师、管理者和专业人员的职责、沟通频率及问题升级路径。专业人员共同观察、备课并承担关键事件，才能使资源在场转化为实践在场。

(3) 以工作结构调整实现实质性减负：新增融合职责须同步调整班额、人员、时间与考核，按支持强度配置助教或资源教师，并为观察记录、家园协商和个别化活动预留时间，压缩重复文书与展示任务，避免以个体透支填补制度缺口。

(4) 将情绪劳动纳入正式支持体系：情绪安抚、风险控制与关系协调应纳入组织支持和教师评价。园所可通过同伴小组、个案督导、事件复盘和心理支持提供恢复空间，并把长期高压、角色冲突和倦怠风险纳入人员调配。

参考文献：

- [1] 中共中央,国务院.中共中央国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》[EB/OL].https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html,2025-01-19.
- [2] 李伟亚.普通幼儿园有特殊教育需要儿童的在园生存现状[J].学前教育研究,2011(12):34-40.
- [3] 毛杰,王帅,杨俊良.幼儿园教师融合教育素养的实践检视与优化策略——以河南省为分析对象[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),2022,49(1):151-156.
- [4] 陈娇,张瑶,汪甜甜,等.我国学前融合教育的社会支持现状及其影响因素——基于教师知觉的视角[J].学前教育研究,2022(8):27-36.
- [5] 魏勇刚,杨明月,雷雅娴,等.我国学前融合教育师资队伍建设的实践样态与改善路径[J].学前教育研究,2022(8):13-26.
- [6] 谢正立,邓猛,李玉影,等.融合教育教师职业压力对职业倦怠的影响:社会支持的中介作用[J].中国特殊教育,2021(3):46-52.
- [7] Odom,S.L.,Buysse,V.and Soukakou,E.(2011)Inclusion for Young Children with Disabilities:A Quarter Century of Research Perspectives.Journal of Early Intervention,33,344-356.
- [8] Buysse,V.,Wesley,P.W.and Keyes,L.(1998)Implementing Early Childhood Inclusion:Barrier and Support Factors.Early Childhood Research Quarterly,13,169-184.
- [9] DEC and NAEYC(2009)Early Childhood Inclusion:A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood and the National Association for the Education of Young Children.FPG Child Development Institute,Chapel Hill.
- [10] Chang,F.,Early,D.M.and Winton,P.J.(2005)Early Childhood Teacher Preparation in Special Education at 2-and 4-Year Institutions of Higher Education.Journal of Early Intervention,27,110-124.
- [11] Lieber,J.,Hanson,M.J.,Beckman,P.J.,et al.(2000)Key Influences on the Initiation and Implementation of Inclusive Preschool Programs.Exceptional Children,67,83-98.
- [12] Beauchamp,C.and Thomas,L.(2009)Understanding Teacher Identity:An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education.Cambridge Journal of Education,39,175-189.