

融合教育专业助手制度的演变历程

陈楚熙

福建师范大学教育学院, 福建 福州

收稿日期: 2025年5月19日; 录用日期: 2025年6月18日; 发布日期: 2025年6月26日

摘要

在融合教育中, 专业助手又称为教师助手、教师辅助人员, 在我国常称为“影子老师”。尽管称呼存在差异, 但本质上都是为特殊儿童提供必要支持与保障的重要角色。而专业助手制度则是在融合教育背景下为帮助有特殊需求的学生更好地融入普通学校教育而设立的一种制度, 在西方发达国家建立较早。文章介绍并总结了融合教育专业助手制度的起源、制度化、深化三个阶段, 在此基础上分析他国专业助手制度演变历程发展的若干经验, 结合我国学前融合教育“影子教师”当前所处的困境, 认为可以从个人、社会、国家三个层面做出努力和改进, 为我国融合教育的发展提供相应参考。

关键词

融合教育, 专业助手, 专业助手制度

The Evolutionary Process of the Paraprofessional System in Inclusive Education

Chuxi Chen

College of Education, Fujian Normal University, Fuzhou Fujian

Received: May 19th, 2025; accepted: Jun. 18th, 2025; published: Jun. 26th, 2025

Abstract

In inclusive education, professional assistants, also referred to as teacher aides or paraprofessionals, are commonly known in China as “shadow teachers.” Despite differences in terminology, these roles fundamentally serve the same purpose: to provide essential support and safeguards for children with special needs. The paraprofessional system was established within the context of inclusive education to help students with special educational needs better integrate into mainstream

schooling, and it emerged relatively early in developed Western countries. This paper introduces and summarizes the development of the professional assistant system in inclusive education through three key stages: its origin, institutionalization, and further development. On this basis, the paper analyzes the evolution and experiences of professional assistant systems in other countries. In light of the current challenges faced by “shadow teachers” in China’s preschool inclusive education, the study argues that improvements and efforts should be made at the individual, societal, and national levels. These insights aim to offer valuable reference points for advancing inclusive education in China.

Keywords

Inclusive Education, Paraprofessional, Paraprofessional System

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

“专业助手”(Paraprofessionals)最早出现在惩教和卫生领域,20世纪50年代才开始进入教育领域。[1]历经半个多世纪发展,2001年被《不让一个孩子掉队法案》(No Child Left Behind Act,简称NCLB)规定为“专业助手是幼儿园、小学和中学聘用的,由具有资质教师监管的人员”。[2]该制度通过政策迭代与角色转型,逐步构建起覆盖多学段的专业化支持网络,成为美国融合教育实现教育公平的关键实践路径。在我国,融合教育专业助手亦称“影子教师”,该制度的建设尚处于起步探索阶段,并未建立。尽管2022年教育部等部门联合颁布的《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》首次提出“建立助教陪读制度”,[3]但相关政策法规仍局限于框架性表述,缺乏对资质认证、职能边界等核心议题的系统规范。学术研究层面,国内现有成果多聚焦基础教育阶段,针对学前融合教育场域的专业助手研究较为匮乏。实践层面,“影子教师”普遍面临角色认知偏差、编制与薪酬体系缺失、专业支持不足等困境,严重制约其教育效能发挥。

国外融合教育起步较早,现已形成了较为完善的理论体系和实践模式,美国是最具代表性的国家之一。美国的专业助手制度不仅缓解了教师的工作压力,还为不同年龄阶段的特殊学生提供了更为细致和个性化的支持,促进了他们的融合和发展。这一制度具有较强的优势,审视美国专业助手制度的演变历程,分析总结其中经验,对我国未来建立融合教育专业助手制度和提升融合教育“影子教师”服务的有效性有着重要的现实意义与价值。

2. 融合教育专业助手制度的定义

2.1. 融合教育

世界特殊教育的发展总体呈现由隔离走向融合的趋势。在早期的隔离式教育阶段,特殊儿童与普通儿童被分置于不同的教育体系,特殊教育与普通教育形成并行而缺乏联系的双轨结构,系统之间几乎不存在互动与衔接。随着经济社会的发展,特别是公平理念的深入人心,使得传统的隔离教育逐渐受到质疑,普通教育与社会开始向特殊儿童开放,融合教育的理念遂逐渐产生和形成。[4]于是,联合国教科文组织描述了一个全面而广泛的定义:“融合教育是通过增加学校、文化和社区的参与,减少教育系统的排斥,关注并满足所有学习者多样化需求的过程。融合教育以覆盖所有适龄儿童为共识,以常规系统负

责教育所有儿童为信念，它涉及教育内容、教育途径、教育结构与教育战略的变革与调整。”[5]本文认为融合教育有狭义与广义之分。狭义的融合教育特指有特殊教育需要的不同年龄学生在普通班级中，与同龄学生共同接受教育，强调在常规教育环境中提供适当支持，以促进其全面发展。广义的融合教育则是强调满足不同群体多样化学习需求的教育理念，主张为他们提供公平、优质的教育机会，其核心在于通过教育系统的转型，减少排斥现象，促进教育机会的平等和教育质量的提升。两者本质上都是为了实现每一个体的教育公平。

2.2. 融合教育专业助手制度

研究者们对“融合教育专业助手制度”这一术语还没有具体的定义，综合现有研究与实践经验发现，该制度本质上是以制度化手段保障融合教育实施的支持体系，其核心是通过制度化的角色分工、协作机制、资格认证和培训体系等，保障融合教育的有效实施。因此，本文认为该制度是指在融合教育环境中，通过明确的法律规范、角色分工、协作机制和培训体系等，由具备专业资质的助手人员协同普通教师 and 特殊教育专业人员，为特殊需求学生提供持续性支持的制度化安排。该制度是一种以法律规范为基础、以系统化协作机制为核心的特殊教育支持体系，旨在通过制度化的角色分工和专业化的人力资源配置，保障融合教育质量。

3. 美国融合教育专业助手制度的演变历程

专业助手制度的发展主要集中于西方发达国家，并普遍经历了从“起步、探索”到“制度化”，再到“不断深化与完善”的历程。有关专业助手制度的期刊论文在知网上数量相对较少，主要集中于教育领域，且多以美国为典例。其中连福鑫、王雁等学者在该领域有较为深入的研究，其研究成果被引用较多，对国内相关研究起到一定推动作用。国内学者早期主要介绍美国专业助手制度的基本概念、职责等，随着融合教育的发展，逐渐关注其在融合教育实践中的应用、优势与不足，以及对我国融合教育发展的启示。如张珍珍等人在《中国特殊教育》2022年第7期发表了《美国融合教育专业助手服务模式：优势、困境与应对策略》，介绍了美国融合教育专业助手的三种服务模式，在指出优势与困境的同时也提出了相应的应对策略。

因此，美国作为该制度实施较为典型的代表，建立较为完善，发展历程较为清晰，也经历了“三步走”的历史规律，具有一定的代表性。鉴于此，本文将以美国融合教育专业助手制度的三个发展阶段为例，介绍和分析该制度的演变历程。

3.1. 美国融合教育专业助手制度的起源阶段(20 世纪 50~60 年代)

在 20 世纪 50 至 60 年代，美国教育体系面临前所未有的挑战，尤其是第二次世界大战之后教育需求急剧增长和教师资源严重短缺的问题，使得各级教育机构亟需寻求替代性人力资源，以维持教育服务的基本运转。在这一背景下，美国教育界开始尝试系统性地引入“专业助手”作为辅助教育力量，以缓解师资压力并提升教育系统对特殊群体的服务能力。专业助手制度的建立，不仅是对当时教育人力资源结构性失衡的直接回应，更体现了美国政府在教育公平和教育机会扩展方面的政策导向。

为规范和推动这一新型教育支持角色的发展，美国政府陆续出台了多项具有深远影响的教育立法，其中，《初等与中等教育法案》和《开端计划》等法规尤为关键。这些政策法规文件在确立联邦政府对教育系统支持责任的同时，也明确提出了对专业助手聘任、职责划分与培训机制的相关要求。虽然在这一时期，政策与实践的核心目标仍然聚焦于弥补教师不足、服务经济与教育条件落后家庭的儿童和青少年，但专业助手作为教育辅助力量的重要性已开始逐步显现。其作用不仅体现在缓解教育资源压

力上,更在于其在实践中逐步形成的专业化倾向和职业化路径。可以说,20世纪50至60年代是美国专业助手制度从无到有、由边缘化走向初步制度化的关键阶段,为其后续的功能拓展和角色定位奠定了重要基础。

3.2. 美国融合教育专业助手制度发展的制度化阶段(20世纪70~90年代)

制度化阶段主要是指一个领域或活动通过制定和实施一系列规则、政策和程序,开始形成一套正式的体系,并得到普遍认可和遵循的过程。这个阶段标志着美国融合教育专业助手制度从无序或非正式的状态向有序和规范化转变的开始。

20世纪70年代,制度化阶段的里程碑事件是1975年《所有残疾儿童教育法》的颁布。[6]这一法案为特殊学生提供了接受平等而适当教育的法律支持,标志着美国特殊教育进入了一个新的发展阶段,对全球特殊教育的发展产生了重要影响。但是随着大量特殊儿童进入普通学校就读,普通学校的教学和班级管理也迎来了严峻挑战。在此时期,为了给普通教育和特殊教育的教师提供必要的帮助,并开发出以学生为中心的个性化课程,美国对专业助手的需求不断上升,其角色也随之发生了重要转变。有研究者对美国各州教育机构使用教师助手的情况进行了调查,发现1979年特殊教育专业助手的人数相较于1976年增长了42%,并且他们的职责从以往主要协助教师处理日常简单的琐事,转变为参与教学活动或负责学生管理工作。[7]

但在20世纪80年代,由于美国联邦财政对专业助手就业和教育的支持与领导力逐渐减弱,有关专业助手就业、角色职责和培训等方面政策和制度变得越来越松散[8],尽管教师助手角色职责继续扩大,但他们却成为“服务提供系统中增长最快,但最不被认可、准备不足和利用不足的人员类别”。[9]

为了再次引起人们对教师助手角色、监督和培训的重视,20世纪90年代,美国出台了1990年《障碍者教育法》(简称IDEA法案)。该法案强调需要向特殊儿童和青少年提供个性化指导和支持服务,应确保教师助手为其角色和职责做好充分准备,还要求各州需制定相关标准,并将这些标准纳入其人事发展综合系统,以确保教师助手得到适当培训和监督。[10]

总体来看,该时期美国融合教育专业助手制度的发展满足了特殊儿童教育需求的迫切性,在推动融合教育发展方面发挥了积极作用,为普通学校教师提供了有力的支持。然而,由于后期政策松散和认可度低等问题,专业助手的专业发展和工作质量也面临诸多挑战,制约了融合教育的进一步提升,好在国家政府及时介入,扭转了这一松弛局面。该阶段的制度发展呈现出一定的矛盾性,既有积极的一面,也存在亟待改进的地方。

3.3. 美国融合教育专业助手制度的现代发展与深化阶段(21世纪初~至今)

3.3.1. 法律与政策支持

美国继续通过一系列法律法规对融合教育专业助手制度进行规范和支持。21世纪初期,2001年的《不让一个孩子掉队法案》首次系统地阐述了专业助手的概念、职责、资质要求、培训及监管等内容,为专业助手职责明确、工作规范提供有力支持。随后2004年,美国的《障碍者教育促进法案》的修订颁布为专业助手做了进一步的系统性规定,标志着该制度在法律层面较为完善的确立。

3.3.2. 专业助手数量与需求增长

截至2011年,全美公办学校中为特殊学生提供支持和服务的专业助手已超过45万人,且数量呈现持续上升趋势。[11]2017年,美国教育部统计显示,在3~21岁有特殊教育需求者服务的教师中,专职教师助理(51.5万)的人数远超过了专职特殊教育教师(42.7万人)。[12]这反映出美国融合教育专业助手制度在满足日益增长的特殊教育需求方面发挥了重要作用。

3.3.3. 服务模式创新

20 世纪 90 年代后,美国融合教育专业助手服务模式迅速发展,至今已经相对成熟与完善。美国融合教育专业助手服务模式包括一对一服务模式、班级服务模式和巡回服务模式三种实践样态。^[13]这三种模式相互补充,可以根据特殊儿童的具体需求和学校的具体情况灵活选择和组合。例如,对于需要高度个性化支持的儿童,可以采用一对一服务模式;对于班级中有多个特殊儿童的情况,可以采用班级服务模式;而对于资源有限的学校,可以采用巡回服务模式,以覆盖更多班级。这些模式不仅缓解了特殊教育师资短缺的压力,还降低了财政支出,减轻了教师的工作负担,提高了教师的授课效率,并惠及所有学生。

3.3.4. 培训与监管加强

美国的《不让一个孩子掉队法案》和《障碍者教育促进法案》(The Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004, 简称 IDEA2004)明确规定专业助手必须接受持续的专业培训,以确保其具备足够的技能和知识来应对特殊儿童的需求。州或学校会让普通教师和特殊教育专业人员参与专业助手的面试、选择、指导、培训和评估,确保选出适合特殊儿童的专业助手。同时,州、学区和学校建立机制,培训普通教师和特殊教育专业人员的面试技巧、监督和指导计划制订能力、面谈技术及专业助手培养能力。此外,还定期对专业助手进行监管和指导,根据其能力、经验、学生需求、教学情境和任务要求,制订相应的监督指导方案。

4. 美国经验对我国学前融合教育“影子教师”的困境启示

美国融合教育专业助手制度历经半个多世纪的演变,从二战后师资短缺催生的辅助性角色逐步发展为专业化、规范化的教育支持力量,其制度经验对我国破解融合发展具有重要启示。美国经验表明,制度性保障是专业助手发挥作用的前提。IDEA 法案对辅助人员资质、职责的精细化规定,NCLB 法案对联邦经费与地方培训的协同机制,以及州级认证体系与司法判例的持续互动,共同构建了专业助手职业发展的制度闭环。反观我国,“影子教师”通常游离于职业分类体系之外,既出现角色定位偏差,又出现编制无着落、工资不稳定状况,既缺乏法律身份认证,又缺少跨部门协作的培训监督网络,这使得其职业发展陷入“民间自发探索”的被动状态,常出现多重困境。^[14]所以,破解困境需多层面发力。

4.1. 个人层面:提升专业素养,明确角色定位

“影子教师”在专业素养方面需具备温和、坚定、稳定等特质,同时还要拥有极大的耐心、较强的同理心和爱心。这些品质虽然可以通过后天的培养逐渐形成,但部分也依赖于个体的先天素质。^[15]学前融合教育的“影子教师”由于教育对象年龄更小,更需要具备耐心、细心等特点,除了要注重 3~6 岁普通幼儿的有关专业知识和技能,还应主动加强特殊教育理论学习,提升对特殊儿童心理和行为特征的理解,以及融合教育策略的应用能力,不断加强自我学习。同时,积极参加各类专业培训也是学前影子教师提升专业素养的重要途径,特别是针对特殊儿童教育的专项培训,要积极学习借鉴国际经验,关注英国、美国这些专业助手制度发展较为成熟的国家,获取专业资质认证,提升自身专业水平。

尽管多方对学前融合教育“影子教师”的角色认知有失偏颇,但是影子教师自身应明确自己的角色不仅是生活协助者,更是特殊儿童的教育支持者,需要在专业指导下提供个性化的教育服务,与普通教师、家长和特殊教育专家保持密切沟通,形成教育合力,共同支持特殊儿童的融合教育。最后,学前“影子教师”还要具备较强的价值认同,意识到自身工作对特殊儿童成长和社会融合的重要性,增强职业自豪感和使命感,能够注重自身心理健康,学会压力管理和情绪调节,保持积极的工作态度和良好的职业形象。

4.2. 社会层面：完善支持体系，建立监督机制

社会机构应组织定期的专业培训，为“影子教师”提供系统、全面的特殊教育知识和技能培训。入职前，各级教育职能部门或幼儿园应针对新入职“影子教师”安排系统的岗前培训，有效衔接职前教育与职后培养，助力新晋“影子教师”快速实现身份转变。入职后，相关部门应定期组织理论与实践相结合、内容全面且形式多样的培训，促进“影子教师”工作能力与人文素质的真正发展，增强其专业能力和从业信心，使其能灵活应对不同特殊儿童的多样化需求。“影子教师”尤其是学前“影子教师”招聘难度相对较大，这不仅是因为专业要求高、人才储备不足以及培训体系不完善等因素，还因为目前“影子教师”的职业体系和相关标准规范尚未明确，社会认可度不高，导致专业“影子教师”的职业发展面临诸多困境。为了缓解这一问题，建立“影子教师”交流平台显得尤为重要。通过这样的平台，可以分享成功案例和经验教训，促进资源共享和合作。例如，江西省民政学校联合青云谱区教体局和南昌柏润职业培训学校发起的“影子教师”公益培训班，就是一个较好的尝试。这样的培训不仅能够提升“影子教师”的专业水平，还能通过实际案例的分享，让新入职的“影子教师”更快地适应工作，同时也为在职“影子教师”提供了交流和学习的机会，有助于提高整个行业的专业水平和社会认可度。

为了确保“影子教师”的工作质量和特殊儿童的教育效果，应建立由家长、幼儿园、卫生健康服务部门、特殊教育专家等多方参与的“影子教师”工作监督机制，除此之外，还可以建立反馈机制，及时收集家长、教师和特殊儿童的意见和建议，用于改进“影子教师”的工作和支持模式。媒体、网络也应广泛宣传学前融合教育的重要性和“影子教师”的角色价值，提升社会对学前融合教育和“影子教师”的认知度。

4.3. 国家层面：加大资金投入，完善政策法规

学前教育资金投入相对紧张，无法兼顾学前融合教育。一方面，与其他阶段的教育相比，学前教育经费投入较少，另一方面，融合教育资金投入存在重义务阶段而轻学前阶段的倾向，并未明确学前阶段特殊教育经费补助标准。^[16]因此，国家层面应加大对学前教育特别是学前融合教育的资金投入，明确和细化特殊教育经费补助的适用对象与标准，合理提高其在整体学前教育预算中的占比，为“影子教师”的聘任、培训与保障机制提供经费支撑，从而吸引更多专业人才投身于该领域，提升融合教育服务的质量与可持续性。

除了财政支持的不足，制度建设上的缺位亦是不容忽视的问题。从现实层面看，当前我国学前融合教育中的“影子教师”尚未纳入正式编制体系。多数“影子教师”由家长自行聘请，或由学前教育机构临时雇用，其身份游离于正规教育体系之外。这一岗位的工作性质虽与教育助理或陪读人员相似，主要职责是为特殊儿童提供个别化支持与协助，但目前尚未被正式收录进《中华人民共和国职业分类大典》，导致其职业定位模糊，人才培养路径不清晰，专业支持体系尚未建立。^[17]与此同时，公办幼儿园本身的编制资源就较为紧张，编制数量难以满足实际岗位需求，在此背景下，“影子教师”作为辅助性岗位更难获得编制保障。这不仅直接反映出“影子教师”在当前教育体系中的边缘化地位，也进一步暴露出国家在融合教育支持体系建设方面存在的制度性缺口。此外，“影子教师”在待遇保障方面也面临严重问题。目前，该岗位在不同地区存在较大差异，薪酬形式以时薪与月薪并存，普遍偏低，工作稳定性差，不少“影子教师”被视为临时工，随时面临被替换的风险。^[18]这充分说明，“影子教师”制度目前主要依赖市场机制和个体家庭的自发安排，缺乏国家层面的制度供给与财政保障，不利于其职业化、规范化发展。

借鉴国外相关经验，不难发现美国通过一系列法律明确了教育助手的职责和职业规范，例如 NCLB 和 IDEA 法案。这些政策不仅提升了教育助手的职业地位，还为融合教育的实施提供了制度保障。由此可见，完善的法律法规是提升专业助手地位与作用的关键。我国应出台专门的政策法规，明确“影子教

师”的职责与定位，一定程度上划分各个教育阶段影子老师的工作侧重点，并建立相应的资质认证体系。同时，制定合理的薪酬保障制度，保障其工资和福利待遇的稳定性，增强岗位吸引力，为“影子教师”的职业发展提供法律保障。

参考文献

- [1] Blalock, G. (1991) PARAPROFESSIONALS: Critical Team Members in Our Special Education Programs—How to Successfully Utilize the Paraprofessional in the Special Education Setting. *Intervention in School and Clinic*, **26**, 200-215. <https://doi.org/10.1177/105345129102600404>
- [2] 连福鑫, 王雁. 美国融合教育专业助手制度评析[J]. 比较教育研究, 2016, 38(1): 66-71.
- [3] 国务院办公厅. 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]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2022-01/25/content_5670341.htm, 2022-01-25.
- [4] 李拉. “全纳教育”与“融合教育”关系辨析[J]. 上海教育科研, 2011(5): 14-17.
- [5] 雷江华, 刘慧丽. 学前融合教育[M]. 北京: 北京大学出版社, 2015
- [6] 曹溶萍, 赖元元, 孙玉梅. 融合教育背景下美国教师助手的发展及启示[J]. 中国特殊教育, 2021(2): 9-17.
- [7] Pickett, A.L., Likins, M. and Wallace, T. (2003) The Employment and Preparation of Paraeducators, the State of the Art—2003. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474398.pdf>
- [8] Frith, G.H. and Lindsey, J.D. (1982) Certification, Training, and Other Programming Variables Affecting Special Education and the Paraprofessional Concept. *The Journal of Special Education*, **16**, 229-236. <https://doi.org/10.1177/002246698201600210>
- [9] Pickett, A.L. (2021) Paraprofessionals in the Education Workforce.
- [10] Ashbaker, B.Y. and Morgan, J. (2012) Team Players and Team Managers: Special Educators Working with Paraeducators to Support Inclusive Classrooms. *Creative Education*, **3**, 322-327. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.33051>
- [11] IDEA Data Center (2011) 2011 IDEA Part B Personnel (Table 2) Questions and Answers.
- [12] Stewart, E.M. (2018) Reducing Ambiguity: Tools to Define and Communicate Paraprofessional Roles and Responsibilities. *Intervention in School and Clinic*, **55**, 52-57. <https://doi.org/10.1177/1053451218782431>
- [13] 张珍珍, 辛伟豪, 王磊, 等. 美国融合教育专业助手服务模式: 优势、困境与应对策略[J]. 中国特殊教育, 2022(7): 32-42.
- [14] 彭晓梅, 杨长江. 学前融合教育中影子教师面临的发展困境与解决对策[J]. 幼儿教育·教育科学, 2022(9): 47-50.
- [15] 程毓可, 徐金凤, 吴添昊, 等. 我国随班就读影子教师身份困境及纾困路径——基于 Gee 身份理论的分析[J]. 现代特殊教育, 2024(18): 31-38.
- [16] 洪秀敏, 刘友棚, 赫子凡. 学前融合教育质量保障建设的现实境遇与行动路向[J]. 中国教育学刊, 2024(4): 22-27.
- [17] 赵斌, 张瀚文. 特殊教育影子教师的角色定位与改进路径——基于特殊教育变革的国际经验[J]. 教师教育学报, 2022, 9(5): 106-113.
- [18] 何明, 于松梅. 自闭症幼儿融合教育中影子教师: 职责及面临的挑战 [J]. 绥化学院学报, 2020, 40(7): 82-86.