

市域特殊教育办学质量评价的治理逻辑与运行机制

——以重庆市为例

周治红, 李龙梅*

重庆市特殊教育中心, 重庆

收稿日期: 2026年9月23日; 录用日期: 2026年10月20日; 发布日期: 2026年10月27日

摘要

本文考察国家特殊教育办学质量评价要求如何在市域层面转化为可执行的责任链条与改进机制。采用政策文本分析与案例分析, 以教育部《特殊教育办学质量评价指南》、重庆市实施方案及渝中区、北碚区实践材料为主要依据, 围绕评价对象、责任主体、运行程序和支持方式四个维度开展对照。研究发现, 重庆将县域履职、特殊教育学校专业支撑和普通学校融合行动纳入同一框架, 并以标准细化、自评审核、监测诊断、整改支持、结果运用和复评迭代形成闭环。普通学校行动评价构成制度进入课堂、教师协作和校园参与的关键接口。当前制度仍处于实施初期, 后续需进一步加强分类指导、证据积累、专业支持网络和数字化减负, 以推动评价由指标达标转向持续改进。

关键词

适宜融合, 特殊教育, 办学质量评价, 地方化转译, 治理闭环

Governance Logic and Operational Mechanisms of Special Education Quality Evaluation at the Municipal Level

—A Case Study of Chongqing

Zhihong Zhou, Longmei Li*

Chongqing Special Education Center, Chongqing

Received: September 23, 2026; accepted: October 20, 2026; published: October 27, 2026

*通讯作者。

文章引用: 周治红, 李龙梅. 市域特殊教育办学质量评价的治理逻辑与运行机制[J]. 教育进展, 2026, 16(10): 1832-1840. DOI: 10.12677/ae.2026.16102293

Abstract

This study examines how national requirements for special education quality evaluation are translated at the municipal level into a workable chain of responsibility and mechanisms for improvement. Using policy document analysis and case analysis, it draws primarily on the Ministry of Education's *Guidelines for Evaluating the Quality of Special Education*, Chongqing's implementation plan, and materials documenting practice in Yuzhong and Beibei districts. Comparisons are conducted across four dimensions: the entities evaluated, responsible actors, operational procedures, and forms of support. The findings show that Chongqing brings the fulfilment of responsibilities by district and county governments, professional support from special education schools, and inclusive education practices in mainstream schools into a single framework. A closed loop is formed through the refinement of standards, self-evaluation and review, monitoring and diagnosis, support for corrective action, use of evaluation results, and re-evaluation and iterative improvement. The evaluation of inclusive education practices in mainstream schools serves as a key link through which institutional requirements are translated into classroom practice, teacher collaboration, and participation in school life. As the system is still in the early stages of implementation, further efforts are needed to strengthen differentiated guidance, build the evidence base, reinforce professional support networks, and reduce administrative burdens through digital tools. These efforts should help shift the focus of evaluation from meeting indicator targets to continuous improvement.

Keywords

Appropriate Inclusion, Special Education, Quality Evaluation, Local Policy Translation, Closed-Loop Governance

Copyright © 2026 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. 问题提出：从入学机会走向教育过程

特殊教育首先是一项权利保障。过去较长时期，残疾儿童少年能否进入学校、是否完成义务教育安置，是衡量教育发展的重要尺度。在教育机会尚未充分保障的阶段，这一尺度具有现实必要性。随着基本普及程度提高，评价的重心也随之变化：学生进入学校之后，究竟获得了怎样的教育。

融合教育更能说明这一转向。拥有普通学校学籍，不等于真正参与课堂；进入班级，也不意味着学校已经具备回应差异的能力。课程目标是否调整，资源教师能否进入教学过程，班主任与任课教师是否稳定协作，学生在集体活动中是否拥有真实位置，这些具体经验共同决定融合教育的质量。若评价仍主要停留在安置数量、设施配置和材料完备度上，就难以触及教育过程本身。

国际研究较早将关注点由“进入”推向“参与”。UNESCO 强调，包容性教育不仅关乎教育机会，也关乎学习者能否参与有意义的学习并减少排斥[1]。Booth 和 Ainscow 从学校文化、政策与实践三个层面讨论融合，提示学习障碍往往与环境、制度和教学安排有关，而不能简单归因于学生个体[2]。国内研究的指向也较为一致。李拉将平等、参与、支持与合作视为融合教育的重要价值[3]，刘明清和谢翌提出“适异而评”，强调评价应回应学生差异[4]；莫琳琳、傅王倩和肖非从随班就读课堂出发构建教学评价指标，进一步把评价推进到教学现场[5]。

政策取向与学术讨论由此逐步汇合。国务院办公厅印发的《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》

提出推进适宜融合, 并强调科学评估与质量提升[6]。教育部发布《特殊教育办学质量评价指南》, 将政府履职、课程教学、教师队伍、学校管理和学生发展等纳入评价框架[7]。评价对象不再局限于特殊教育学校, 评价功能也从“是否达标”转向“如何改进”。

国家指南提供了基本坐标, 但进入市域治理后仍需要具体转化。不同区县的资源基础、学校布局和专业力量并不相同, 原则性要求若不能落实为责任分工、运行流程与支持机制, 基层学校仍可能在经验中摸索。王杨和白硕指出, 融合教育现实困境往往同时涉及内部支持、外部协作与社会认知[8]; 许小玲的研究也表明, 专业供给不足和联动机制薄弱会削弱支持体系[9]。由此看, 问题已不只是“有没有政策”, 更在于政策如何进入学校并形成稳定行动。

近年的研究开始把这一议题推进到“如何评价”和“如何保障质量”。王玥、刘春玲和王梓雯构建普通学校融合教育质量评价指标体系, 将融合文化、组织管理、课程教学与专业支持等纳入可观察范围[10]; 杨希洁从内部质量保障出发, 指出特殊教育学校质量不仅体现于学生发展, 也与教师发展、学校改进及内部管理机制有关[11]。已有研究为学校层面的指标设计和质量保障提供了基础, 但对国家评价要求如何在市域层面被重新组织为责任链条、运行程序和支持网络, 讨论仍相对有限。

重庆市于 2026 年印发特殊教育办学质量评价实施方案, 将县域、特殊教育学校和随班就读普通学校纳入分类评价, 并设置分层实施、持续监测和结果运用机制[12]。基于此, 本文关注两个问题: 国家评价要求如何在市域层面完成地方化转译; 评价又如何由指标设置进一步进入学校改进与区域治理。

2. 分析框架、材料来源与研究方法

2.1. 分析视角与分析维度

本文以“地方化转译”理解市域特殊教育办学质量评价改革。这里的转译既不是照搬上位文件, 也不是脱离国家标准的地方变通, 而是地方结合资源条件与治理结构, 对政策目标、评价对象、责任主体、实施程序和支持方式进行再组织, 使抽象要求成为可执行的制度安排。政策执行研究为这一分析提供了基础。Pressman 和 Wildavsky 指出, 政策从文本走向行动要经过多个相互依赖的环节, 任何环节受阻都可能影响实施[13]。Lipsky 进一步注意到, 一线公共服务人员会在资源约束和复杂情境中作出实际判断[14]。Ball、Maguire 和 Braun 则指出, 学校并非机械执行政策, 而是在具体情境中理解、协商并付诸实践[15]。特殊教育评价同样如此。指标只有经过区县、学校和教师的理解与转化, 才可能真正影响学生的教育经验。

据此, 本文不把“地方化转译”作为抽象概念, 而将其落实为四个可观察维度: 评价对象是否重新划分, 责任主体如何配置, 实施程序如何衔接, 支持方式如何进入学校。分析时以国家政策为基准, 与重庆市实施方案及配套指标逐项对照, 重点识别地方层面的延续、细化和重新组合。四个维度既构成政策文本分析的框架, 也作为后续案例材料归类的共同尺度。

2.2. 材料来源与案例选择

政策材料以 2020 年以来国家教育评价改革和特殊教育政策为主, 包括《深化新时代教育评价改革总体方案》[16]、《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》[6]、教育部《特殊教育办学质量评价指南》[7], 以及重庆市特殊教育办学质量评价实施方案及配套指标[12]。另参考上海[17]、江苏[18]等地公开政策文本, 用于辨识地方细化的共同取向和差异, 不作地区优劣比较。

案例材料来自渝中区和北碚区的实际工作记录及学校实践材料, 内容与文中所述教育评估、学校考核、巡回指导、教师培训、普通学校融合实践和“一人一案”管理相对应。案例依据研究问题作目的性选择: 渝中区随班就读支持中心用于观察区级平台如何承接评价要求, 临江路小学用于观察普通学校如何

把要求转化为日常教育行动, 北碚区“一人一案”实践则用于观察个体层面的评估、教学与督导如何衔接。三者分别对应区域平台、学校行动和学生过程管理三个层级。案例选择不以代表全市平均水平为目的。

本文未将正式访谈或独立课堂观察作为资料来源。涉及课堂调整、学生参与和教师协作的描述, 均依据既有工作记录与学校实践材料整理; 能够由材料直接支持的事实用于机制分析, 无法据此确认的效果不作推断。这样处理的目的, 是把制度如何进入实践说清楚, 而不是以少量案例替代全市成效评价。

2.3. 分析过程与研究边界

具体分析分三步展开。第一步, 按照评价对象、责任主体、运行程序和支持方式四个维度, 对国家和重庆政策文本进行人工对照与主题归类; 第二步, 将案例材料按“政策要求-行动载体-实践证据-反馈改进”的顺序梳理, 观察制度要求在不同层级的转化方式; 第三步, 在三个观察层级之间进行对照, 提炼能够相互印证的运行机制, 同时保留差异和未能验证的部分。本文据此讨论制度逻辑与运行机制, 不据此推断重庆市整体实施成效。

3. 结构性转化: 县域、特校与普校如何进入同一评价框架

重庆市特殊教育办学质量评价的首要变化, 是重新组织评价对象。过去谈特殊教育质量, 注意力往往集中于特殊教育学校。随着随班就读规模扩大, 区县是否配置资源、特殊教育学校能否提供专业支撑、普通学校是否调整教学, 逐渐成为相互牵连的质量条件。评价对象因此需要从单一学校扩展到区域治理链条。

3.1. 以适宜融合校准评价方向

适宜融合并非追求单一安置形式, 也不是把所有学生尽可能安置在普通班。其核心在于依据学生发展状况、教育需要和现实条件选择较为适切的教育路径, 并在成长过程中持续调整。于松梅提醒, 若融合教育只关注安置地点, 容易忽略特殊教育的专业本质^[19]。由此看, 特校就读、随班就读、特教班和送教上门并非彼此排斥, 而应在评估基础上构成连续支持。

从评价角度看, 适宜融合至少包含分类评估、合理安置、持续支持和动态调整四个环节。缺少评估, 安置容易依赖经验; 只有入学安排而缺少后续支持, 融合可能停留于形式; 学生需要会发生变化, 教育安排也必须保留调整空间。评价因而不能只问“在哪里上学”, 还要继续追问“获得的支持是否适切”。

3.2. 三类评价对象重构责任链条

重庆将评价对象划分为县域、特殊教育学校和随班就读普通学校。县域评价聚焦政府履职, 涉及发展方向、规划布局、条件保障、经费投入、协同机制、师资建设与质量监测等内容; 特殊教育学校评价关注学校治理、条件保障、课程教学、教师发展、学生适宜成长和办学特色; 普通学校融合教育行动评价则围绕价值导向、学校管理、专业支持、课程教学、办学成效和办学责任展开。

三类评价不是三套彼此孤立的表格, 而是对应三种不同责任。县域负责提供制度与条件, 特殊教育学校及资源中心承担专业支撑, 普通学校则把融合要求转化为日常教育行动。任何一环薄弱, 都会在后续环节显现: 缺少区域资源配置, 学校难以持续改进; 专业支持不到位, 普通学校容易独立应对; 课堂没有真实变化, 区域制度也难以转化为学生经验。评价由此成为连接责任的工具。

3.3. 普通学校行动评价成为关键接口

普通学校是融合教育发生的主要场域。以往一些评价较多关注学校是否接收特殊学生、是否建设资

源教室。重庆的行动评价进一步进入组织机制、课程调整、个别化支持、多元评价和校园参与，评价对象开始由“有没有条件”转向“条件是否转化为教育行动”。

这一变化回应了国内研究长期讨论的问题。邓猛和朱志勇指出，随班就读不能仅理解为一种安置形式，而需要普通教育系统作出实质性调整[20]。冯雅静和王雁从教师培养角度进一步强调，普通教师的融合教育实践能力直接关系到课堂回应差异的水平[21]。换言之，普通学校并非政策链条末端的被动接收者，而是融合质量能否发生的关键主体。三级评价结构见表1。

Table 1. Three-level structure of special education quality evaluation in Chongqing
表 1. 重庆市特殊教育办学质量评价的三级结构

评价对象	主要关注内容	核心责任	治理功能
县域	规划布局、经费投入、资源配置、协同机制、师资建设、质量监测	区县政府及相关部门	提供制度和条件保障
特殊教育学校	学校治理、课程实施、康复支持、教师发展、学生成长、特色建设	特殊教育学校及相关专业机构	发挥专业办学与区域支撑作用
随班就读普通学校	价值导向、学校管理、专业支持、课程调整、多元评价、办学责任	接收特殊学生的普通学校	推动融合教育进入学校日常运行

4. 运行机制：评价怎样从静态指标转向闭环治理

评价体系是否有效，不取决于指标数量，而取决于问题能否被发现、支持能否及时进入、整改是否得到检验。重庆市实施方案将学校自评、区县审核、市级监测和结果运用连接起来。结合制度安排，本文将运行逻辑概括为八个相互衔接的环节：标准细化、学校自评、区县审核、市级监测、问题诊断、整改支持、结果运用和复评迭代。这里的“闭环”不是增加程序，而是让评价结果能够返回教育现场。

4.1. 标准细化与学校自评：让问题在日常中显现

市级标准需要转化为学校能够理解和执行的行动要求。资源教室是否服务学生、个别化计划是否进入课堂、教师协作与家校沟通是否稳定，都应成为日常自评的问题。自评不是证明“没有问题”，而是尽早识别短板，为后续改进留下证据。

4.2. 区县审核与市级监测：把个体困难还原为治理问题

有些问题发生在学校，却并非学校能够独立解决。教师缺少专业支持可能源于资源教师配备不足，送教质量不稳可能涉及人员与交通保障，学段衔接也常需跨部门协调。区县审核的价值在于识别这些关联，而不是把问题一概归因于学校执行不到位。通过问题、数据和整改清单，可将笼统判断转化为责任明确、时限清楚的事项。

市级监测则需在汇总学校与区县信息的基础上识别区域差异，避免以同一操作尺度机械评价资源基础不同的地区。统一底线与分类指导应当并行。

4.3. 整改支持与结果运用：评价不能只有约束

评价需要约束，也要提供支持。若发现问题后只是增加报表和问责，基层容易转向材料应对。更有价值的整改，是让巡回指导、课程咨询、教师培训、资源协调和疑难案例研讨及时进入学校。结果运用一方面与政府履职、资源配置和学校管理衔接，形成必要约束；另一方面依据问题类型配置支持，减少重复填报。

4.4. 复评迭代：把评价理解为学习过程

闭环的最后一步不是归档，而是再次判断。整改是否有效、学生参与是否改善、教师协作是否稳定，需要在后续评价中得到检验。Pressman 和 Wildavsky 把实施看作由多环节共同塑造的过程[13]，这对特殊教育尤为重要。学生需要复杂，区域条件也在变化，评价标准应保持稳定的价值方向，同时允许操作方式依据实践反馈不断修正。闭环运行机制见表 2。

Table 2. Closed-loop mechanism for municipal special education quality evaluation
表 2. 市域特殊教育办学质量评价的闭环运行机制

环节	主要任务	责任主体	主要作用
标准细化	把国家要求转化为市域指标和学校行动要求	市级教育行政与督导部门	明确方向和责任边界
学校自评	在日常运行中识别教学与支持短板	特殊教育学校、普通学校	推动问题发现常态化
区县审核	核验学校情况，开展抽查、复核和反馈	区县教育行政与督导部门	加强属地管理
市级监测	汇集数据，开展抽样评价，识别区域差异	市级部门及专业机构	掌握整体态势
问题诊断	形成问题、数据和整改清单	区县及相关学校	把评价结论具体化
整改支持	提供巡回指导、培训、资源协调和专业服务	资源中心、特校、专家团队	帮助学校解决问题
结果运用	与资源配置、政策支持和干部考核衔接	市级、区县相关部门	强化激励约束
复评迭代	检验整改效果，调整后续工作	各级实施主体	形成持续改进

5. 制度如何进入教育现场：区县实践的机制性观察

地方化转译是否成立，最终要看制度能否进入学校。渝中区和北碚区提供了两个不同观察窗口：前者侧重区域支持平台，后者突出学生个体层面的过程管理。二者并非用来证明全市成效，而是用于观察评价要求如何在不同层级转化为行动。以下分析沿用前述“政策要求－行动载体－实践证据－反馈改进”的路径，重点看评价要求如何被具体承接。

5.1. 渝中区：以支持中心连接评估、指导与学校改进

渝中区较早开展随班就读实践，2015 年区教委牵头成立随班就读支持中心，由特殊教育学校负责人参与组织实施，并引入巡回指导教师和高校专家。中心最初主要承担政策宣传、理念培训和巡回指导，随着服务对象增加，功能逐步扩展至教育评估、资源教师培养、学校考核、送教服务和平台管理。2024 年，支持中心会同区特殊教育专家委员会，为 148 名普通学校特殊需要学生开展教育评估，对 27 所随班就读学校进行考核，并依据学生类型和区域情况划分 8 个巡回指导片区。围绕管理平台和融合教育实践，中心还面向 80 余名巡回指导教师、资源教师、班主任及送教教师开展专项培训。文中 2024 年的评估、考核、片区划分和培训数据，均据该区相关工作记录汇总。

这些工作看似分散，实则构成一条连续链条。评估用于识别学生需要，学校考核用于发现运行短板，巡回指导把专业力量带进课堂，培训则使改进能力逐步沉淀在学校，支持中心由此不只是行政中转平台，而是评价、服务与学校改进之间的区域接口。

5.2. 临江路小学：普通学校如何把融合教育做进日常

以下内容依据学校实践材料整理。临江路小学将融合教育纳入整体治理，由校长牵头完善工作机制、资源教室、教师职责与考核安排，并以“三专护航、三礼共享”概括学校实践。专项管理、个别训练和资源教室构成支持基础，课堂与活动参与则直接关系学生的日常经验。

课堂中,教师依据学生情况调整目标、任务和作业要求;同伴交往中安排助学伙伴;运动会、合唱、诵读和公益活动也向其开放。评价的重点不在活动数量,而在学生是否真正进入共同生活。学校管理、教学和文化朝同一方向调整,融合教育才不只是资源配置。

这一案例也提示,普通学校行动评价不能只查阅材料,课堂观察、学生参与、教师协作和家长反馈应成为重要证据。刘明清和谢翌提出的“适异而评”[4],落实到学校层面,首先意味着承认差异,并据此改变教学和评价方式。

5.3. 北碚区:“一人一案”如何把治理闭环落实到学生

以下过程描述据北碚区相关工作记录与实践材料整理。北碚区将随班就读、特校就读和送教上门纳入“一人一案”管理。区级专家委员会承担评估安置和专业咨询,教师进修学院与特殊教育资源中心协同推进,学校内部由校长、分管负责人、资源教师、班主任和任课教师共同参与。

学生层面的管理围绕评估、目标、过程、记录与修订展开,方案在学期中落实、阶段结束时复盘,并纳入视导和年度考核,发现问题后限期改进。“一人一案”的价值不在于多一张表,而在于把学生需要、教师行动与评价反馈连接起来;只有进入课堂,计划才可能转化为支持。

5.4. 三个观察层级的共同指向

渝中区支持中心、临江路小学和北碚区“一人一案”分别对应区域平台、学校行动与学生过程管理,切入点不同,内在逻辑却相近,市级标准需要区县平台承接,区县平台需要专业网络支撑,学校还要把要求转化为具体教学行动。制度是否有效,最终仍要回到学生:是否获得更合适的支持,是否能够参与共同学习与校园生活。

6. 讨论:地方化转译的价值与边界

6.1. 地方化转译不是增加指标,而是重组责任

重庆实践首先改变的是责任关系,而非指标数量。县域、特殊教育学校和普通学校进入同一框架后,融合教育不再只是某一类学校的单项任务。区县承担保障责任,特殊教育学校和资源中心延伸专业支撑,普通学校则必须在课堂与校园生活中作出调整。评价因而具有协调责任的治理功能。

这种结构调整具有现实依据。王杨和白硕指出,融合教育困境往往由支持体系、协作机制与社会认知等因素叠加形成[8]。如果评价只盯住学校,系统性问题容易被转化为基层压力。三级评价的意义正在于把问题重新放回相应责任层级,并据此配置支持。

从地方政策看,上海的随班就读实施意见着重完善普通学校个别化教育与专业服务机制[17],江苏“十四五”特殊教育发展提升行动计划则强调在普通学校建设特需学生发展支持中心,并把教育评估、个别化教育与质量评价纳入制度安排[18]。不同地区路径各有侧重,但共同趋势都是把融合教育质量从“是否接收”推进到“是否获得持续、专业的支持”。重庆此次转译的特点,不在于增加单项指标,而在于把县域履职、特殊教育学校及资源中心专业支撑、普通学校融合行动放到同一评价链条中,再通过监测、整改和复评使三类责任发生联系。

6.2. 普通学校是政策转译最关键的现场

Ball 等人的政策实践研究提示,学校会依据自身资源、经验与文化理解政策[15]。普通学校正是融合教育要求被解释、协商并转化为日常行为的场所。行动标准需要清晰,但不能僵化;评价人员既要守住基本质量底线,也要理解学校所处的真实情境。

教师能力是这一转化能否发生的重要条件。冯雅静和王雁指出,普通教师融合教育素养不足会制约其回应差异的实践能力[21]。由此看,普通学校最需要的并非一次性培训,而是稳定、可获得的专业支持。资源中心、特校骨干、巡回指导教师和校本研修只有形成持续网络,评价提出的问题才可能被真正解决。

6.3. 评价运行中的现实张力

闭环并不意味着评价天然有效。首先要处理统一底线与区域差异之间的张力。市级评价需要有共同标准,但区县之间在专业队伍、资源平台和学校基础上客观存在差异,若把同一操作尺度机械套用,容易把资源条件差异误读为学校执行差异。其次是责任约束与专业支持之间的张力。评价可以明确责任,却不能把上级保障不足、专业力量薄弱等系统性问题继续向普通学校和教师下压;否则,三级责任链可能在执行中重新变成单向问责。

还要处理过程留痕与基层减负之间的张力,为了证明工作落实而不断增加表格和材料,容易使评价偏离教育现场。真正有价值的证据未必复杂:学生是否参与课堂,个别化计划是否带来教学调整,巡回指导是否回应具体问题,整改后是否发生变化。数字平台可以帮助留痕、识别异常和配置资源,但不能替代专业判断。特殊教育的个别化程度较高,量化指标适合守住基本底线、发现运行问题,支持是否適切仍需结合学生需要、课堂事实和区域条件判断。评价越接近教育现场,越应把“减材料”和“增证据”同时考虑。

6.4. 研究边界与后续方向

本文主要依据政策文本和典型案例材料分析制度逻辑,未开展系统访谈和独立课堂观察。重庆市相关实施方案出台时间较短,不同区县推进程度也并不一致,现有材料更适合解释“制度如何运行”,尚不足以回答“实施效果有多大”。因此,本文不对全市实施成效作总体判断。后续研究可结合连续监测数据、课堂观察、教师与家长访谈以及学生发展资料,开展跨区县比较和纵向跟踪,进一步检验不同支持组合与学校改进之间的关系。

7. 结语

特殊教育办学质量评价正在由机会保障走向过程与质量。过去更多回答“有没有保障”,现在还需要回答支持是否適切、责任是否落实、改进能否持续。重庆的探索表明,市域评价既不能只是国家指标的下沉,也不能只是学校材料的汇总,而应在区域保障、专业支撑和学校行动之间建立稳定联系。

评价体系是否真正有效,最终不取决于表格是否完整,而在于学生能否在合适的环境中学习,能否参与共同生活,并在原有基础上获得发展。只有当评价能够识别问题、带来支持,并在下一轮实践中检验改进,治理闭环才具有实际意义。

致 谢

感谢相关区县教育行政部门、特殊教育资源中心和学校在实践材料整理方面给予的支持。

基金项目

重庆市教育学会第十届基础教育科研重点课题(编号:XH2021A159)、重庆市教育科学规划课题(编号:2021-09-570)。

参考文献

- [1] UNESCO (2020) Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All. UNESCO.

-
- [2] Booth, T. and Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 3rd Edition, Centre for Studies on Inclusive Education.
- [3] 李拉. 当代融合教育改革的基本价值观——融合教育理论研究专题(二) [J]. 现代特殊教育, 2021(17): 10-15.
- [4] 刘明清, 谢翌. 适异而评: 融合教育课程评价的实践探索与理论构想[J]. 教育学术月刊, 2022(7): 105-112.
- [5] 莫琳琳, 傅王倩, 肖非. 随班就读课堂教学评价指标体系构建——基于德尔菲法的研究[J]. 中国特殊教育, 2016(4): 3-10+34.
- [6] 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. https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202201/t20220125_596312.html, 2026-09-29.
- [7] 教育部关于印发《特殊教育办学质量评价指南》的通知[EB/OL]. 2022-11-01. https://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/202211/t20221107_975922.html, 2026-09-29.
- [8] 王杨, 白硕. 新时代融合教育嬗变的现实困境与发展方向——基于结构功能主义视角[J]. 华南师范大学学报(社会科学版), 2024(6): 93-104.
- [9] 许小玲. 权利视阈下的特殊儿童融合教育支持体系构建[J]. 社会工作与管理, 2020, 20(4): 89-96.
- [10] 王玥, 刘春玲, 王梓雯. 普通学校融合教育质量评价指标体系构建[J]. 中国特殊教育, 2024(7): 10-19.
- [11] 杨希洁. 什么造就一所好的特殊教育学校?——从全面质量管理理论视角探析特教学校教育质量和内部质量保障体系[J]. 中国特殊教育, 2024(9): 13-22.
- [12] 重庆市教育委员会关于市六届人大三次会议第 0616 号代表建议办理情况的答复函[EB/OL]. 2025-08-29. https://jw.cq.gov.cn/zwgk/zfxgkml/jytablfh/202508/t20250829_14950645.html, 2026-09-30.
- [13] Pressman, J.L. and Wildavsky, A. (1973) *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland; or, Why It's Amazing That Federal Programs Work at All*. University of California Press.
- [14] Lipsky, M. (1980) *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- [15] Ball, S.J., Maguire, M. and Braun, A. (2012) *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- [16] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. 2020-10-13. https://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm, 2026-09-29.
- [17] 上海市教育委员会关于加强本市随班就读工作提高融合教育水平的实施意见[EB/OL]. 2023-09-01. https://edu.sh.gov.cn/xxgk2_zdgz_jcjt_03/20231007/957eac55e793455a9c662d74618f1992.html, 2026-09-29.
- [18] 省政府办公厅关于转发省教育厅等部门江苏省“十四五”特殊教育发展提升行动计划的通知[EB/OL]. 2022-07-13. https://www.jiangsu.gov.cn/art/2022/7/22/art_84418_10549916.html, 2026-09-29.
- [19] 于松梅. 融合教育背景下特殊教育的认同危机与发展理路反思[J]. 教育科学, 2023, 39(1): 62-68.
- [20] 邓猛, 朱志勇. 随班就读与融合教育——中西方特殊教育模式的比较[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2007, 46(4): 125-129.
- [21] 冯雅静, 王雁. 普通师范专业融合教育通识课程的构建——基于实践导向的模式[J]. 教育科学, 2020, 36(5): 70-77.