

论特殊教育学的学科交叉属性

申仁洪 胡梦楠

(重庆师范大学 重庆市课程与教学研究基地,重庆 401331)

摘要:学科属性是学科发展的根基,是学科存续与演进的根本依据。对特殊教育学学科而言,其诞生、存续与发展的全过程均深深印刻着跨学科交融的特征。纵观特殊教育学学科的发展历程、理论体系的创新构建以及实践领域的深化拓展,无一不生动体现了其内在的交叉融合本质。特殊教育学学科通过持续借鉴、吸收并整合医学、心理学、社会学、教育学等多学科的理论精髓、研究范式与实践成果,稳固其学科地位并获得持续发展动力。学科交叉融合不仅是特殊教育学诞生与发展的根本动力,更为落实立德树人的根本任务、推进教育优质均衡发展、实现补短扶弱的教育强国目标以及促进全面发展的育人目标开辟了新方向与新路径,为解决复杂、多维的特殊教育需求提供了超越单一学科视野的系统性方案。为进一步深化交叉融合进程,推进中国特殊教育学高质量发展,本研究系统提出聚焦谱系化问题领域、融汇集成化研究范式、创新自主知识体系、构建异质性专业团队以及打造开放性学科平台的学科交叉路径,以此回应时代挑战,促进教育公平,提升育人质量。

关键词:特殊教育学;学科属性;学科交叉

中图分类号:G760

文献标识码:A

文章编号:1673-0429(2026)01-0048-10

DOI:10.19742/j.cnki.50-1164/C.260105

习近平总书记指出:“要加快发展具有重要现实意义的新兴学科和交叉学科,使这些学科研究成为我国哲学社会科学的重要突破点。”^[1]特殊教育作为国民教育体系的重要组成部分,是实现中国教育现代化的战略支撑。在我国,特殊教育学学科发轫于20世纪80年代,在现有学科体系中属于教育学一级学科下的二级学科^[2],但这种单一的学科归属既难以全面呈现,也无法解释特殊教育的丰富实践,更难以支撑特殊教育领域构建自主知识体系的需求。面对特殊教育学发展的困境,本研究着眼于其学科交叉属性,梳理其嬗变历程,以Klein等人提出的学科交叉展开的三个核心维度和四种学科互动方式^[3]³¹³为基础,探讨构建系统化学科交叉路径,建设有中国特色的特殊教育学。

一、特殊教育学学科交叉的内在逻辑

学科既是一种知识体系,也是一种学术制度,其发展涵盖内在知识建构与外在制度建设,既包括研究一般问题、构建普遍适用性理论、探究特殊规律与授受知识,也涵盖建立人才培养制度、学会组织与学术交流制度、学科专业期刊制度等^[4]。特殊教育学作为一门发展历史较短的学科,其学科交叉不仅强调

收稿日期:2025-08-08

作者简介:申仁洪,男,教育学博士,重庆师范大学教育科学学院、重庆市职业技术师范学院教授,主要研究方向:特殊儿童发展与教育、特殊教育课程与教学。

基金项目:国家社会科学基金一般项目“中国残障人士职业教育与支持性就业保障机制研究(20BSH034)”。

多学科知识的引入并用,更强调多学科间的深度融通,形成对教育现象的整体性认识和方法论创新,还包括特殊儿童的评估干预、家校社协同支持等多维实践。从历史渊源看,它根植于医学、心理学与社会思潮的交互,奠定了交叉融合的必然基础;从理论建构看,它借鉴、吸收并整合教育学、心理学、社会学等多学科知识,构筑了包容与理解差异的基石;从实践维度看,它整合教育干预、康复技术等跨领域知识与技能,形成了应对个体需求复杂性与教育场景动态性的实践路径。

(一)特殊教育学科发展的历史演进孕育学科交叉的生长基因

特殊教育学自其学科化伊始,学科交叉性便是其建构发展的核心特征,这一属性深刻体现在学科核心要素的形成演变历程中。

首先,知识体系奠基于多学科交叉。20世纪80年代,朴永馨组织编写的《特殊教育概论》《特殊教育学》彰显了以“特殊教育概论”性质为主的知识体系建构底色^{[5]482}。它们以教育学原理为宏观框架,以儿童心理发展研究为微观基础,形成课程观、教学观;同时以社会学、管理学为基础,构建了由国家政策、政府管理、学校运行、班级管理组成的垂直管理体系,构成了以教育学、心理学、社会学等多学科为地基的主干知识体系。21世纪,陈云英的《中国特殊教育学基础》突破医学残疾观,提出社会学残疾观,形成从个体到教育再到环境的特殊教育学知识图谱。在个体层面,以医学、心理学为基础,构建特殊儿童生理、心理发展机制;在教育层面,以康复学、心理学、教育学为内核,形成多元教育策略;在环境层面,以社会学为关键,建立社会支持网络以消解排斥,三个层面的发展共同确立了特殊教育学的医学、心理学、社会学三角支柱。2005年,方俊明的《特殊教育学》以学科交叉逻辑重构知识体系,以问题解决为轴心整合多学科知识。在理论层面,融汇医学、心理学、社会学等,形成生物学限域、心理学代偿、社会学赋能的协同机制;在实践层面,以特殊儿童发展需求为核心和顶点,向母学科领域辐射延伸:医学领域延伸到康复学,社会学领域扩展到支持网络设计,教育学领域渗透到通用学习设计,实现从静态知识拼接走向动态问题解决的转变,推动特殊教育学完成从多学科基础奠基到跨学科系统集成的历史性跨越。

其次,人才培养体系映射跨学科交叉融合。1984年,北京师范大学比较教育专业招收特殊教育研究生^{[5]444},此后在教育系下设特殊教育专业;1988年,华东师范大学在心理系设特殊教育专业^{[5]475};随后,华中师范大学、西南师范大学、陕西师范大学、重庆师范大学等师范院校在教育系或心理系开设特殊教育专业,形成以师范院校为主体,教育学、心理学双归属的办学格局。2009年,《关于进一步加快特殊教育事业发展的意见》提出“鼓励和支持各级师范院校与综合性院校举办特殊教育专业和开设特殊教育课程”^[6],打破了仅限师范院校办学的框架。天津体育学院、滨州医学院、济南大学等陆续开设特殊教育专业,形成了我国以师范院校为主体,医学院、体育学院、综合类大学为补充的多元化办学主体、多元化专业归属的办学格局。而特殊教育课程内容也呈现出交叉融合特征,形成了以教育学为主的通识教育课程,融合医学、生理学、心理学构成核心特征的学科基础课程以及与教育学、心理学、语言学等学科交叉融合形成的专业课程^[7]。

再次,学科社会建制呈现高度异质性。特殊教育学研究队伍汇聚了教育学、心理学、社会学等多学科背景的学者。1988年,北京师范大学建立特殊教育研究中心,研究队伍涉及特殊教育学、汉语言文学、医学、教育技术学、语言学、测量与评估等学科领域,奠定了学科交叉融合的团队基础^{[8]122}。此后,组建了由语言学、心理学、医学影像学构成的阅读障碍跨学科攻坚团队。学会归属呈跨学科分布。1982年成立的中国教育学会特殊教育分会隶属于教育学门类^{[5]530},在其他相关学科或实践领域的学会中设立了特教交流平台,在中国残疾人康复协会、中国心理卫生协会等机构下也设立了特教交流平台。期刊体系异质化且内容兼具交叉性。1992年,《现代特殊教育》创办;1994年,《特殊儿童与师资研究》创办;1996年,《特殊儿童与师资研究》更名为《中国特殊教育》^{[5]537},内容定位突出综合性,广泛刊载融合了教育、心理、医学、社会等多学科理论与方法的研究成果,而特殊教育研究成果的发表也呈现外溢与渗透特

征^[9]。师范院校学报的特教专栏,以及大量心理学、医学、社会学乃至技术类的核心期刊,均常态化开设特教栏目或大量接收特教选题论文,这些期刊也从本学科视角对特殊儿童进行研究,如心理学类期刊聚焦特殊儿童认知发展。这种分散化与专业化并存的状态,形成了一个强大的、实质性的跨学科知识生产与交流网络。

(二)特殊教育学科的理论创新推进形成学科交叉的知识体系

中国特殊教育理论体系的演进呈现问题驱动的发展特征,推动特殊教育学突破学科边界,通过跨学科知识重组与理论重构,形成以解决重大实践问题为枢纽的自主性交叉学科。其理论创新并非多学科知识的简单聚合,而是针对特定历史阶段的核心矛盾,整合教育学、医学、心理学、社会学等领域的理论、视角与方法,生成具有交叉优势的解决方案。

在特殊教育学科发展初期,围绕特殊儿童的“可教育性”,朴永馨提出了“三因素补偿理论”^[10],整合多学科视角,确立了理解特殊儿童发展必须基于生理、社会与教育交互作用的跨学科整合认知立场:生物学、医学视角揭示特殊儿童生理结构与功能的物质基础限制,是补偿的物质基础;社会学视角聚焦家校社支持系统、政策保障等外部条件创设,为补偿提供支撑框架;心理学、教育学视角则通过潜能评估、认知训练和技能重塑,激发特殊儿童的主体能动性并设计教育性代偿路径。

伴随着义务教育普及进程中特殊学生“如何安置”问题的出现,中国融合教育理论及其支持体系得以发展,学科交叉走向系统性实践。其理论根植于社会学权利平等、反歧视的价值追求,依托教育学提供的课程调整、教学策略等实施框架,形成了以普通学校随班就读和附设特教班为主体,特殊教育学校为骨干,“送教上门”和远程教育为补充的发展格局^[11]。而真正决定融合教育成败的支持系统,更是多学科协同的主战场:社会学整合家庭、社区等社会资源,构建包容性环境;教育技术学、工程学等创建无障碍环境、开发数字化辅助技术;法学完善保障政策与法规等。多学科的共同支撑,构建了多层次、多维度、跨领域的综合支持体系,使特殊教育得以应对融入现实社会的挑战。

特殊教育学学科进入“质量提升”阶段,医教结合与差异化教学使学科交叉向纵深发展。医教结合本质上是建立“医学筛查诊断—教育评估与计划制定—教康同步干预—效果监测反馈”协作系统,不仅提供神经发育评估等诊断起点,更是通过物理治疗、言语治疗等康复手段为教育扫除生理障碍;教育学则基于医学信息,设计认知训练、社会技能培养等发展性方案,两者在生理功能改善与发展能力提升的双轨上协同并行。差异化教学理论同样建立在多学科地基之上:生理学、生物学研究揭示了个体在神经传导、感知觉通道偏好等先天禀赋上的差异,有助于理解学习速度分化的物质本源;心理学提供了评估智力结构、学习风格的方法与工具,成为设计多元任务的直接依据;社会学则强调将差异作为资源,通过合作学习、同伴辅导等策略促进融合。

特殊教育学学科从“三因素补偿”模型到融合教育理论再到医教结合与差异化教学的演进历程,印证了其学科生命力源于问题驱动的自主知识创新逻辑。它绝非教育学的简单分支或其他学科的附庸,而是以教育学为主导,吸纳、重组并创造性地融合多学科理论方法,形成应对复杂挑战的整合性解决方案。

(三)特殊教育学科的实践逻辑催生学科交叉的时代要求

20世纪80年代以来,中国特殊教育实践的结构性变革深刻诠释了特殊教育学学科交叉属性。首先,教育对象谱系化延展并重构学科内涵。从1986年《义务教育法》将特殊教育对象限定为视力、听力、智力残疾儿童三类,到2006年《第二次全国残疾人抽样调查标准》将脑瘫、自闭症(根据中国残疾人联合会的通知,“自闭症”已统称为“孤独症”)谱系障碍等神经发育障碍纳入,再到2017年修订《残疾人教育条例》,转向“有特殊教育需求儿童”的包容性定义,在这一过程中,教育对象范围的一再扩大导致教育对象呈现高度异质性。各类特殊儿童在社会认知缺陷、感觉统合失调、执行功能障碍等多个领域存

在程度不一的障碍,单一教育干预显然难以满足这种复杂化需求,从而催生了跨学科协同干预:心理学发展行为分析技术,教育学主导个别化教育计划,社会学则关注社会融合支持系统,形成了以问题解决为导向的学科共生系统。

其次,安置方式多元化融合并拓展学科外延。早期以特殊教育学校为主体,采取集中安置模式,强调专业性但隔离性突出。20世纪80年代末,“随班就读”^[12]政策推行,探索在普通学校接收轻度障碍学生的融合路径。近年来,融合教育理念不断深化,形成了“以普通学校随班就读为主体,特教学校为骨干,资源教室、特教班为补充,涵盖‘送教上门’、远程教育等多种形式的弹性化安置体系”^[13]。这种从隔离走向融合的安置变化倒逼特殊教育向普通教育场域深度渗透,而普通学校实施“随班就读”需通过无障碍环境改造、差异化教学等多种辅助支持来实现,势必需要心理学、社会学、康复学等多个学科协同发力。此外,资源教室作为融合支点,其运作需要具备心理咨询、康复训练、课程调适、环境创设等复合型能力,必然需要多个学科间相互配合、相互协同。

再次,课程改革深化学科交叉内核。早期课程建设主要参照普通教育课程,缺乏针对性与特殊性。2007年,《盲校义务教育课程设置实验方案》《聋校义务教育课程设置实验方案》《培智学校义务教育课程设置实验方案》首次构建了分类特教学校“基础+特殊”的课程框架,但仍偏重学科本位。2016年,《培智学校义务教育课程标准》确立了生活化、功能性的课程导向,强调潜能开发和缺陷补偿。2022年,《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》提出“适宜发展”目标,课程实施也从标准化批量教学转向以个别化教育计划为核心的精准支持。从“统一要求”到“差异适应”的演变以个别化教育计划为落脚点,而个别化教育计划的制定与执行本质上是一个多学科知识聚合的闭环,教育诊断评估需联合心理、言语、医学等多学科力量进行多维度能力剖面描绘;长、短期目标设定须整合教育、发展心理及康复知识;课程调整与实施有赖于学科教学法与障碍干预技术的深度融合;支持服务设计则要求统筹辅助技术、社会工作者、家长协同构建生态化支持网络。

教育对象的高度异质性、安置环境的多元融合化以及课程实施的深度个别化三大实践的交织,决定了中国特殊教育学必然具备并不断发展其鲜明的学科交叉属性,实现从学科孤岛迈向知识群岛跨越。

二、特殊教育学学科交叉的价值意蕴

教育对象的多元复杂和国家教育对公平、质量、效能的关切,决定了单一学科模式存在根本性局限,其价值阐释必须置于国家政策、社会目标与个体发展规律的宏观框架下,从政治性、人民性、战略性与育人性四个维度展开。这四个维度由宏观到实践、由社会公平到个体发展,层层递进、相互支撑,共同构成理解特殊教育学学科交叉价值的完整逻辑框架。

(一) 贯彻落实立德树人根本任务,彰显学科交叉的政治性

习近平总书记指出:“建设教育强国是一项复杂的系统工程,需要我们紧紧围绕立德树人这个根本任务,着眼于培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”^[14]立德树人的本质在于实现价值引领与知识传授的有机统一,在特殊教育领域表现为“尊重差异、补偿缺陷、开发潜能”^[15]²⁶与“铸魂育人”的深度融汇。立德树人目标的系统性、复杂性以及教育对象的高度异质性、需求多元性,致使单一学科既无法充分解析复杂的身心发展基础与学习特点,也难以设计全方位教育方案,因此,实现立德树人的目标,必然要求多学科介入,整合多学科力量,为特殊教育的实施提供理论支撑与科学的方法路径。

学科交叉重构教育要素间的联结方式,突破单一学科视角下价值引领的困境,落实立德树人的核心目标。在课程建构维度,融合教育学、发展心理学等学科理论,设立符合特殊儿童认知特点与学习需求的德育目标、课程内容与方法体系,使抽象的价值理念转化为可感知、可操作的具象化学习模块^[16],并

通过差异化教学设计,实现全员、全程、全方位的育人目标。在教师培养层面,打破学科壁垒,构建由特殊教育教师、学科教师、康复治疗师等组成的跨专业育人共同体,通过协同备课、案例研讨、联合干预等实践,整合多专业智慧与经验,将立德树人的培养目标嵌入教育、康复全过程,破解因专业分割导致的德育实践碎片化、脱节化难题。在实践场域,依托并整合学校、家庭、社区及社会服务机构等场域资源,构建真实、连贯且具象化的德育实践场景,使特殊儿童能够在贴近其生活经验的真实情境中体验、理解并践行价值规范,促进其价值认同与行为内化。

(二) 促进特殊教育优质均衡发展,彰显学科交叉的人民性

习近平总书记指出:“要把促进教育公平融入深化教育领域综合改革的各方面各环节,缩小教育的城乡、区域、校际、群体差距,努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育,更好满足群众对‘上好学’的需要。”^[17]特殊教育优质均衡发展是新时代教育公平理念的实践深化,其核心在于突破区域限制与资源壁垒,提升教育服务的质量与可及性。单一学科既无法回应教育对象多元化、个性化需求,也难以支撑其在资源分布不均条件下为个体提供高质量的教育服务,因此,促进优质均衡发展的关键在于打破学科壁垒,进行学科交叉融合。

学科交叉通过知识体系的互补协同,构建全链条、个性化服务体系,针对资源分布不平衡,赋能集团化办学与跨校共同体建设^[18]。建立多学科专家参与的协同决策机制,破除行政分割与专业壁垒,制定基于需求评估的资源配置方法,实现师资流动、课程资源共享、技术设备按需调配的动态优化,提升区域资源整体效能与均衡度;搭建智能平台,构建城乡资源流通数字中枢,通过虚拟课堂、远程多学科协同评估与跨区域教研共同体,突破时空限制,使康复专家、特教名师等优质资源无差别触达乡村与边远地区,推进教育机会公平。针对服务能力不充分,推动单一干预向医教结合、普职融通、家校社协同多引擎模式转变。系统整合医学、心理学、社会学等多领域力量,编织跨部门跨专业的协同支持网络,构建需求即时响应、转衔无缝衔接的全链条支持体系;基于神经科学、心理学、康复学等交叉研究,开发整合康复训练、职业技能培育、社会适应能力提升的模块化、个别化课程体系,建立动态评估与反馈机制,确保教育服务紧密对接个体不同发展阶段的多元化需求与生活质量提升目标,建立以学科交叉为内核、普惠共享的立体化育人网络。

(三) 补短扶弱夯实教育强国基点,彰显学科交叉的战略性的

习近平总书记指出:“建设教育强国,是全面建成社会主义现代化强国的战略先导。”^[17]特殊教育作为国民教育的关键短板领域与基础性战略工程^[19],其发展水平直接关乎全面建成现代化教育强国所必需的公平性、包容性与可持续性。传统教育治理将特殊教育视为单一学科的任务,导致其长期边缘化,从而无力支撑补短扶弱所需的跨领域制度协同与资源配置,因此,推动教育强国建设,实现其公平、包容、可持续的核心目标,必然要打破学科壁垒,实现学科间交叉融合。

学科交叉推动教育强国目标的实现。在知识创新层面,建立跨学科研究共同体,整合生成具有中国特色的融合教育理论体系,为教育现代化提供原创性知识供给,破解单一学科的知识局限。在人才培养层面,打破院校、专业壁垒,重构课程体系与实践环节,培育复合型专业队伍。培养路径包括设置交叉学科核心课程模块;由教育学科导师与其他合作学科导师组成导师团队,建立“双导师制”;强化在融合学校、康复机构等多场景中的项目化实践,锻炼学生解决真实复杂问题的能力。在制度变革层面,推动教育与医疗康复、社会保障的融合,构建多部门协同的跨部门协同治理机制,建立常态化、实体化的多部门联席决策平台,制定统一的服务对象评估标准、转介流程与信息共享协议,破除部门数据壁垒,确保制度协同与资源精准配置,破解碎片化治理困境,提升制度协同的效率和资源精准配置的效能,有效支撑补短扶弱的战略任务,促进社会公平正义。

(四) 多方共育、“五育”并举全面发展,彰显学科交叉的育人性

2019年,中共中央、国务院在《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》中提出,教育要坚持“五育”并举,全面发展素质教育。要突出德育实效、提升智育水平、强化体育锻炼、增强美育熏陶、加强劳动教育^[20]。“五育”并举本质在于将德、智、体、美、劳视为一个相互依存、相互促进的有机整体,核心是整体性、协同性与融合性。而单一学科教学因其固有的内容封闭、评价单一等局限性,在本质上与“五育”并举的系统性要求相冲突,无法独立承担系统育人的重任。因此,特殊教育领域实现“五育”并举全面发展的目标,必须突破单一学科限制,才能满足特殊儿童全面发展需求。

学科交叉构建纵向衔接、横向贯通、相互渗透的协同体系,打破“五育”间的割裂状态。纵向全学段衔接,整合医学、康复学、心理学等多学科知识,构建阶梯化“五育”内容体系^[21]。学前阶段,融合游戏治疗与感觉统合训练;义务教育阶段,衔接生活数学与劳动实践;职教阶段,则将“五育”目标融入职业技能训练全过程,确保各学段目标与“五育”要求精准对接,支撑生涯转衔的连续性发展。横向多领域贯通,依托多学科协作实现“五育”有机融合。课程层面,基于教育学、认知神经科学等交叉理论,设计多感官统整课程,以真实生活场景为锚点,将抽象的“五育”要素协同融汇于具象化学习任务之中,促进特殊儿童的认知迁移与“五育”内涵内化。教学层面,建立跨学科育人共同体,联合特教教师、学科教师等多方专业力量,通过协同评估与个案研讨,共同制定并实施整合性的“五育”支持方案。家校社协同层面,融合家庭教育学、社会学理论与方法,构建家校社共育体,将家庭、学校、社区等整合为“五育”实践场域,在实践中检验并深化“五育”整合成效。

三、特殊教育学科交叉的实现路径

面对研究对象的复杂性与实践需求的多元性,深层次的学科交叉融合已成为突破发展瓶颈的必由之路。根据 Klein 的交叉学科理论,学科交叉可从整合的层次性、知识生产的创新性和问题解决的导向性三个核心维度展开。为此,可以采取四种学科互动方式:借用相关学科研究方法;以特定复杂问题解决为载体整合多学科知识体系;增加研究议题或方法的稳定性增强学科交叉研究的稳健性;产生新兴交叉学科议题^{[3]313}。由此可知,特殊教育学科交叉融合核心在于协同推进五大关键学科要素:问题域、研究范式、知识生产、研究队伍与交流平台,这五大要素彼此联动,共同构成了实现高质量学科交叉、解决复杂现实问题的实践路径。

(一) 聚焦谱系化问题域

问题域是学科生长的初始条件^[22],俞吾金将其定义为“问题的逻辑可能性的空间”^{[23]3}。特殊教育学聚焦特殊教育对象,其核心是探究如何实现个体潜能最大化与社会化发展^{[24]15}。传统特殊教育研究长期受限于单一学科视角,对特殊儿童的研究往往各自为政,缺乏整体性观照。构建谱系化问题域是突破学科壁垒、驱动学科交叉融合的关键路径,通过系统化重构问题层级并建立关联网络,将特殊教育的复杂需求转化为需多学科协同解决的“问题簇”,从而引导并整合不同学科的知识与方法。

特殊教育学从教育学场域中分化出“有特殊教育需求的儿童”^[25]这一研究对象,形成“特殊需求儿童如何实现全面发展”的核心问题,将其分解为“特殊需求儿童”和“场域变化”两个分支。将“特殊需求儿童”作为学科交叉联结点,从各个学科视角立体全面了解特殊教育需求儿童,形成初层交叉融合,如从生理学角度构成有特殊教育需求儿童生理机制特征的分支研究问题等。初层交叉构成的分支研究问题相互间再次渗透交织,或衍生新的研究问题,或补充完善已有的研究问题,如心理学与医学再次交叉融合,形成相互补充、协同完善的特殊教育需求儿童的诊断评估体系。在“场域变化”坐标中,以特殊教育需求儿童的生涯发展为学科交叉的联结点,将社会学、管理学、经济学等学科纳入研究范畴,在宏观层

面,形成“特殊教育政策法规”“融合文化”“辅助技术研发”三个分支问题;在中观层面,将特殊教育需求儿童发展的直接接触场所划分为家庭、学校、社区构成三个研究场域,场域的发展受到宏观层面研究问题的推动与引领。“特殊教育需求儿童”坐标与“场域变化”坐标并非相互独立,而是相互推动、相互赋能,或完善、补充已有研究问题,或衍生新的研究问题。这种以核心问题为基础、层层递进交叉的系统化、谱系化问题域,不仅是对特殊教育复杂性的结构化呈现,更是一种强有力的学科交叉引擎。它通过结构化的问题关联网,暴露知识缺口,引导研究方向,整合多元视角,推动特殊教育学在解决自身核心问题的过程中,实现与其他相关学科的交叉、融合与创新发

(二) 构建集成化研究范式

基于特殊教育学的复杂问题簇,需进一步构建与之匹配的集成化研究范式。托马斯·库恩指出,范式是“一个特定社团的成员共同接受的信仰、公认的价值和技术的总和”^{[26]158}。当前研究实践中,单一学科范式仍占据主导地位,主要聚焦于分类诊断、特定教学策略验证等线性问题^[27],这不仅导致研究陷入效度困境,更造成对复杂教育现象的认知简化,因此,特殊教育学亟须突破传统范式局限,构建“集成化研究范式”。集成化研究范式的核心在于主动系统地汲取自然科学与人文社会科学的养分,依据特殊教育研究的独特取向和复杂问题域,对多元学科的方法论资源进行选择、融合、改造与创新性应用。

构建集成化研究范式需紧扣两大要素——研究群体的共同信念与程序方法^[28]。首先,确立“系统整合”的元范式信念,超越表层的系统论与还原论的简单结合,达成必须将特殊教育现象嵌套于生态系统中解析其动态、非线性交互作用的根本共识。其核心在于聚焦两类关键对象,一是关系网络,如基因—环境交互作用;二是涌现属性,如干预过程中不可预测的障碍表征。在此框架下,通过不同学科提供的局部精细化解析理解整体,从而建立高阶理论整合机制,驱动多学科知识向特殊教育核心问题汇聚、碰撞,形成能解释局部与整体辩证关系的理论。其次,构建跨学科方法论协同体系,通过三类方法论互补实现整合:哲学奠定研究价值坐标;数理建模提供量化支撑;信息技术赋能数据融合与精准分析。再次,创建主客体连续统一的情境适配范式,依据研究对象的本体复杂性和认识论目标,构建基于情境谱系的科学选择模型。最后,深化问题导向混合设计,其核心在于根据复杂问题的不同探究维度,科学选择量化与质性方法组合,并预先设计方法间的逻辑衔接点与互补机制。以融合教育支持策略研究为例,可先通过扎根理论识别关键要素与实施障碍,继而采用多基线跨被试实验验证特定策略对目标行为的因果效应,同时嵌入微观民族志方法描绘实施过程中师生互动与情境动态,最后借助社会网络分析考察同伴互动网络的结构变化。量化与质性数据在研究过程中持续对话,在解释阶段主动寻求证据的汇聚、分歧与创新洞见,最终形成解释复杂干预效果的整体性理论网络。

(三) 创新自主性知识体系

集成化范式推动特殊教育在研究过程中生成具有主体性与解释力的知识成果。习近平总书记指出:“加快构建中国特色哲学社会科学,归根结底是建构中国自主的知识体系。”^[29]特殊教育学自主性知识体系的构建是服务国家教育强国战略、推动教育现代化、促进教育公平与社会正义的关键环节^[30]。其核心在于形成原创性理论范式与实践模式,体现为一种基于学科主体性的知识生产范式^[31],通过跨学科对话,以特殊教育核心问题为锚点,批判性整合多学科资源,重构理论内核与实践逻辑,形成具有解释力的概念网络与理论体系。

特殊教育学构建自主性知识体系,需以交叉创新打破学科壁垒,形成理论与实践架构^[32]。首先,以核心问题驱动学科交叉,立足本土实践并吸收世界先进成果^[33],围绕“特殊需要儿童全面充分可持续发展”这一核心命题,主动整合多学科资源,基于特殊教育问题的复杂性,运用批判性思维,既吸收借鉴世界先进理论的合理内核,也深入挖掘和创造性转化中华优秀传统文化中“因材施教”等教育智慧。例如,在构建社会支持网络时,借鉴社会学生态理论并融入中国社会重视家庭、社区互助的文化基因,提炼

“障碍补偿、潜能开发与社会融合协同共进”原创性概念;立足实践实现双向互动,坚持辩证唯物主义的实践观;聚焦个别化教育计划实施、融合教育质量提升等关键实践问题,融合差异教学、行为干预技术及辅助技术等,在解决实际问题的过程中创新理论与方法体系,指导特殊儿童评估、教学与干预,并不断反思、修正、优化理论,推动理论与实践螺旋上升、双向赋能、相互促进。其次,应构建层级分明的学科架构,横向以核心问题为纽带,有机串联心理学、社会学等多学科概念,形成跨学科知识网络。纵向搭建三级架构:基础层结合马克思主义人的全面发展理论、矛盾实践论与中国“天人合一”等哲学伦理思想,为学科提供根本的世界观和方法论指导;中层批判性融合国内外相关学科的成熟理论和方法,结合中国特殊教育实践经验,形成具有本土特色、适合中国国情的核心理论与方法体系;应用层结合技术开发工具策略,拓展体系边界,秉持辩证唯物主义开放发展观,动态回应国家政策、科技及社会观念变迁。再次,应批判借鉴国际理念并探索中国特色模式,积极吸收全球技术前沿,同时坚守中国伦理规范与文化价值,通过持续反思创新,提升体系解释与解决问题能力,在开放中实现自主可持续发展,为教育强国贡献独特力量。

(四) 构建异质性专业团队

专业团队为学科发展提供系统性支撑,自主知识体系的生产、复杂方法论的实践以及特殊儿童的个性化和社会化发展的复杂性目标,都要求研究团队从单一学科背景主导转向异质性专业团队协作。异质性专业团队指在高校中由来自两个或更多不同学科的学术研究人员组成,基于共同的科研目标与愿景,通过知识、技能的共享与交叉,对团队成员各自掌握的资源进行重新配置与整合,旨在建立有效应对并解决复杂现实问题的团队^[34],其本质特征不在于成员数量的叠加,而在于要素结构的互补性与多样性。

在社会网络理论的指导下,要以实践中真实问题的解决为导向,通过多中心节点连接,建立系统化异质性专业团队支持系统。一方面,打破同质化团队的闭合网络,主动填补特殊教育学、心理学、社会学、教育学等学科间的“结构洞”,形成多中心分布式结构。纵向整合特殊教育理论研究者、临床干预专家、辅助技术开发者,横向吸纳认知神经科学、发展心理学、教育社会学等关联学科人才,同时将社区人员及一线教育工作者纳入,形成“研究—实践”双向联动的主体结构,每个成员既是特定知识领域的责任节点,又是跨学科连接的传导枢纽。将特殊教育理论研究者设置为学科联络官,负责各个学科间范式冲突的调节,要求其以特殊教育学为根本立场进行协调统筹。领导权分配遵循任务导向原则,根据研究阶段特性调整主导学科,如在教育干预方案设计期由特殊教育专家领衔,在效果评估阶段则由测量学研究者主导。同时,建立透明化贡献追踪系统,包括匿名投票、双盲同行评议流程,研究成果由跨学科小组交叉验证等。另一方面,激活功能互补的异质性主体是突破专业壁垒的关键。组建由特殊教育学家、发展心理学家、行为分析师、社会工作者及教育技术专家等构成的跨学科研究团队,其中,心理学家评估特殊儿童的发展轨迹,行为分析师设计科学的行为支持方案,社会工作者整合家庭社区等支持资源,教育技术专家开发适应性辅助技术,特殊教育学家在整合其他学科提供的信息基础上进行理论构建,制定干预方案,形成从理论建构到实践干预的完整知识链与实践闭环。

(五) 打造开放性学科平台

团队合作与学科交叉的深入开展,需以学科平台为交流载体。学科平台是指开展学科活动所必需的场所、手段,是学者推进教学、科研工作的物质基础^[34],肩负着汇聚高层次人才、提高办学质量、开展学术交流、推动成果转化的使命,是学科建设的重要载体和提升学科建设水平的重要抓手^[35]。开放性学科平台是开展学科交叉的重要支撑,其开放性主要体现在“引进来”和“走出去”两方面,既有利于融汇多学科视野、扩大知识面、开拓学术思想,也为产生新理论、新观点创造条件;同时,也有利于打通学科间的阻隔,通过联合开展科学研究,实现资源、技术共享,提高资源利用效率与科研创新效能^[36]。

构建具有持续生命力的开放性学科平台,需将“引进来”与“走出去”相结合。在“引进来”层面,由教育部牵头,联合科技部、卫生健康委等多部门联合成立实体化特殊教育交叉学科创新中心,设立常设性的“医教结合”“融合教育”等国家重点实验室,由其负责设立专项基金,协调资源,并确立清晰的领导机制与跨学科项目决策机制。该中心需深度整合康复医学、神经科学、辅助技术等关键学科领域资源,建立跨学科资源共享库与人员流动机制,并设立专门的跨学科方法论协调小组,预估并化解量化研究与质性研究等范式冲突。同时,必须将一线教师、家长及社区工作者作为核心知识生产者纳入平台,在实验室或中心内设立实践者咨询委员会。学校可依托实验室的研究方向,灵活组建项目制团队;将虚拟协作平台作为实体中心的延伸,由中心统一管理,利用信息技术连接多学科资源,建立云端常态化冲突调解与协作规范。在“走出去”层面,构建双向流动的知识辐射网络:一方面,推动特殊教育期刊与相关学科期刊建立双向开放投稿与评议机制,促进深度学术对话与成果互鉴;另一方面,数字化平台在免费向基层特殊教育学校及多学科人员开放资源的同时,设计基层反馈机制,使一线实践者的问题能直接反哺上游研究工作,形成研究实践闭环,推动学科交叉持续深化。

[参 考 文 献]

- [1] 习近平. 在哲学社会科学工作座谈会上的讲话[N]. 人民日报,2016-05-19(2).
- [2] 邓猛,肖非. 特殊教育学科体系探析[J]. 中国特殊教育,2009(6):25-30.
- [3] KLEIN J T. Interdisciplinarity: history, theory, and practice[M]. Detroit: Wayne State University Press, 1990.
- [4] 王建华. 学科、学科制度、学科建制与学科建设[J]. 江苏高教,2003(3):54-56.
- [5] 朴永馨. 共和国教育学70年·特殊教育学卷[M]. 北京:北京师范大学出版社,2019.
- [6] 国务院办公厅转发教育部等部门关于进一步加快特殊教育事业发展意见的通知[EB/OL]. (2009-05-07)[2025-06-25]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201410/t20141021_180368.html.
- [7] 雷江华. 中国特殊教育学学科论初探[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版),2005(4):132-136.
- [8] 朴永馨. 朴永馨口述史[M]. 北京:北京师范大学出版社,2017.
- [9] 赵斌,吴婕. 新中国七十年特殊教育学科发展的回顾与思考[J]. 现代特殊教育,2019(20):3-8,52.
- [10] 朴永馨. 对残疾儿童的认识和特殊教育的发展[J]. 江西教育科研,1998(1)28-32.
- [11] 顾定倩. 论中国特殊教育的五大特色[J]. 中国特殊教育,2024(9):3-12.
- [12] 陈云英. 全纳教育的元型[J]. 中国特殊教育,2003(2):3-11.
- [13] 赵斌,杭飞. 中国特殊教育的民族性探析[J]. 中国特殊教育,2025(2):3-10.
- [14] 习近平. 加快建设教育强国[J]. 求是,2025(11):4-9.
- [15] 方俊明. 特殊教育学[M]. 人民教育出版社,2011.
- [16] 杨晓慧. 实施新时代立德树人工程培养担当民族复兴大任的时代新人[J]. 教育研究,2025(3):16-21.
- [17] 习近平. 扎实推进教育强国建设[J]. 求是,2023(18):4-9.
- [18] 石启红. 打造特教集团,促进区域特殊教育优质均衡发展[J]. 现代特殊教育,2020(21):11-12.
- [19] 申仁洪,赵雨晴. 教育强国图景中的中国式特殊教育现代化:内在逻辑与基本表征[J]. 中国特殊教育,2023(11):3-8.
- [20] 中共中央 国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见[EB/OL]. (2019-06-23)[2025-06-25]. http://www.gov.cn/zhengce/2019-07/08/content_5407361.htm.
- [21] 刘庆昌. “五育并举”才能促成完整的学校教育[J]. 教育发展研究,2021(22):3.
- [22] 龚怡祖. 学科的内在建构路径与知识运行机制[J]. 教育研究,2013(9):12-24.
- [23] 俞吾金. 问题域的转换:对马克思与黑格尔关系的当代解读[M]. 北京:人民出版社,2007.
- [24] 方俊明. 特殊教育学[M]. 北京:人民教育出版社,2011.
- [25] 王培峰,马建强. 中国特殊教育学发展七十年回顾[J]. 现代特殊教育,2019(24):3-10.
- [26] 托马斯·库恩. 科学革命的结构[M]. 金吾伦,胡新和,译. 北京:北京大学出版社,2003.

- [27] 杨克瑞,马建强. 中国特殊教育学术研究的百年发展与嬗变[J]. 现代特殊教育,2021(20):66-73,80.
- [28] 林宁. 复杂性视阈下的教育研究范式探究[D]. 开封:河南大学,2006.
- [29] 习近平在中国人民大学考察时强调 坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地 走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N]. 人民日报,2022-04-26(2).
- [30] 傅王倩,李锐. 特殊教育学的学科体系、学术体系和话语体系建设[J]. 中国特殊教育,2023(2):3-10.
- [31] 侯怀银. 中国特殊教育学科建设的未来走向[J]. 现代特殊教育,2021(12):3-8.
- [32] 咎飞. 新时代背景下特殊教育学科体系建设的思考[J]. 现代特殊教育,2025(2):5-6.
- [33] 王雁,朱楠. 70年的跨越:特殊教育学学科发展[J]. 教育研究,2019(10):27-40.
- [34] 郭晶. 高校学科交叉团队异质性与团队绩效关系研究——知识整合的中介作用[D]. 保定:河北大学,2024.
- [35] 张淑林,裴旭. 高校集约性学科平台建设的探索与思考[J]. 学位与研究生教育,2004(6):16-20.
- [36] 肖艳秋,吴磊,马闯,等. 学科平台建设助力地方高校“双一流”创建的探索与实践[J]. 实验技术与管理,2025(5):256-260.

On the Disciplinary Intersection Attribute of Special Pedagogy

Shen Renhong Hu Mengnan

(The Key Research Institute of Chongqing for Curriculum and Instruction, Chongqing
Normal University, Chongqing, 401331, China)

Abstract: The disciplinary attribute constitutes the foundation development and the fundamental basis for its continuity and evolution. The historical trajectory of special pedagogy, the innovative progression of its theoretical framework, and the deepening of its practical domains collectively delineate its intrinsic process of disciplinary intersection. By assimilating, synthesizing, and integrating theories, methodologies, and advancements from multiple disciplines, it has established its academic legitimacy and secured sustainable developmental momentum. Disciplinary intersection serves not only as the primary impetus for its genesis and growth, but also pioneers new directions for fulfilling the fundamental mission of fostering virtue and cultivating talent, advancing equitable and high-quality educational development, achieving national objectives of addressing disparities and empowering the vulnerable, and promoting holistic educational goals. To further deepen disciplinary intersection and propel the high-quality development of special pedagogy in China, this study proposes pathways focusing on spectrum-based problem domains, convergent research paradigms, innovative autonomous knowledge systems, heterogeneous professional team construction, and open disciplinary platform development.

Keywords: special pedagogy; disciplinary attribute; disciplinary intersection

[责任编辑:赖黎捷]