

特殊儿童融合教育的国内外经验与本土化借鉴

李子惠, 李佳敏, 王梦梦

浙大宁波理工学院 商学院, 浙江 宁波 315000

DOI:10.61369/EST.2026020022

摘 要 : 融合教育国际经验的本土化适配是提升特殊儿童教育公平与融合质量的关键。国际融合教育在法律保障、支持体系、教学实践与师资培养等方面已形成较为成熟的模式, 而我国在实践中仍面临区域发展不均、师资专业能力不足及课程适配性有限等问题。为此, 有必要在对标国际核心机制的基础上, 结合本土情境优化支持体系, 实施分层分类的资源配置, 强化师资能力建设, 并引入数字化手段提升融合教育实施的精准性, 推动我国融合教育由形式覆盖向质量提升转型。

关 键 词 : 特殊儿童; 融合教育; 国内外对比; 经验分析; 本土化借鉴

Experiences of Special Children's Inclusive Education at Home and Abroad and Localized References

Li Zihui, Li Jiamin, Wang Mengmeng

Ningbo Institute of Technology, Zhejiang University, Business School, Ningbo, Zhejiang 315000

Abstract : The localization adaptation based on international experiences in inclusive education is the key to improving the fairness and quality of special children's education. International inclusive education has formed a relatively mature model in terms of legal guarantees, support systems, teaching practices, and teacher training. However, in China, there are still problems such as uneven regional development, insufficient professional capabilities of teachers, and limited course adaptability in practice. Therefore, it is necessary to, on the basis of benchmarking the core mechanisms of international inclusive education, optimize the support system in line with the local context, implement hierarchical and categorized resource allocation, strengthen teacher capacity building, and introduce digital means to enhance the precision of inclusive education implementation, so as to promote the transformation of inclusive education in China from form coverage to quality improvement.

Keywords : special children; inclusive education; international comparison; experience analysis; local adaptation

引言

特殊儿童指在智力、感官、情绪、肢体、行为或语言方面与正常儿童有显著差异的各类儿童, 主要包括低于正常发展水平的儿童^[1]。而关于特殊儿童的教育, 目前在大力推进融合教育。融合教育是指聚焦特殊教育需求学生的实际安置, 强调其融入主流教育, 实质是实现教育公平与多元包容的教育范式, 已经成为全球教育领域的研究热点与实践趋势。1994年《萨拉曼卡宣言》正式提出“全纳教育”(Inclusive Education)理念, 由“全纳”向“融合”深化, 使融合教育成为全国特殊儿童教育的核心方向, 相关研究围绕法律保障、支持体系构建等议题形成丰富成果。《残疾人权利公约》生效后, 多层支持系统(MTSS)、个性化教育计划(IEP)等核心机制的相关的研究热潮^[2]。

在我国, 随着党的二十大明确提出“强化特殊教育普惠发展”的战略导向, 通过《中华人民共和国义务教育法》《残疾人保障法》等政策逐步建立起随班就读支持体系, 推进融合教育进入高质量发展阶段^[3]。但现有研究显示, 在政策落地与实践推进过程中, 仍然存在多重结构性困境, 如区域发展不平衡等突出问题, 数据表明我国有170万0-6岁特殊儿童, 但70%以上无法接受学前教育, 其中我国残疾儿童入园率为43.12%, 西部地区入园率低至35.31%^[4]; 同时, 师资专业能力不足、课程适配性低、资源配置不平衡等深层次问题, 也成为现有研究关注的核心矛盾, 制约了融合教育从“形式覆盖”向“实质提质”的转型。

当前研究多数停留在单一国家或单一维度, 缺乏对不同模式的系统性对比, 且对国际经验与我国本土情境的适配性研究不足。本文通过系统梳理国际融合教育的核心模式与实践经验, 结合我国区域发展异质性特征开展中外对比, 提炼可本土化的关键要素, 为破解当前研究缺口与实践困境提供支撑。

课题信息: 本论文受到浙江省哲学社会科学规划部门合作专项研究课题(25BMHZ062YB)的支持。

一、国际融合教育模式及实践经验

支撑融合教育落地的关键制度与实践载体，主要包括四类：一是多层支持系统 (Multi-Tiered System of Supports)，通过普遍、有针对性和强化的干预连贯的三层框架，覆盖许多学区和学校的普通教育和特殊教育学生的学业、社会和情感需求^[6]；二是个性化教育计划 (Individualized Education Programs)，是针对特殊儿童制定的个性化发展与教育方案，明确当前水平、年度目标与支持服务类型^[6]；三是合作教学 (Co-Teaching)，由普通教师与特殊教育教师协作规划、教学和评估以满足 K-12 学生需求的模式^[7]；四是资源教室体系，为特殊儿童提供诊断评估、个别化教学及咨询服务的专用空间与服务载体^[8]。

本文遵循“国际模式梳理—国内现状评估—中外对比分析—经验借鉴优化”的逻辑框架，重点聚焦于政策保障、支持体系、教学实践等核心维度的跨国比较。

（一）美国的法律驱动型多元支持体系

美国以《残疾人教育法案》(IDEA) 为核心构建了完善的法律保障体系，确立了“零拒绝”“最少限制环境”等基本原则。学前阶段通过“开端计划”为 3-5 岁残疾儿童提供早期教育干预，66.8% 的残疾儿童在早期教育环境接受每周不少于 10 小时的教学^[9]；义务教育阶段依托资源教室为学习障碍儿童提供个性化辅导，建立了从筛查评估到服务提供的全流程管理机制，保障了 IEP 的有效实施。2022 年数据显示，37.76% 的孤独症儿童被安置在普通早期教育环境，较 2011 年提升 3.83%，体现了支持体系的持续优化^[10]，最终形成“覆盖全学段、支持精准化”的多元支持体系。

（二）英国的全纳教育引领型学校转型实践

英国以全纳教育理念为核心，通过《特殊教育需要与残疾儿童和青年法案》明确学校的主体责任，教育部发表《教学的重要性：学校白皮书》明确全纳教育教师培养的规范性。此外，据相关报道显示，2024 年以来，英国推出系列改革措施其中包括设立特殊教育协调员 (SENCO) 强制资格认证、2025 年起实施含适应性教学内容的新教师培养框架，同时投入 7.4 亿英镑在主流学校建设专业设施^[11]，其中包括助听环路系统 (Hearing loop)、视力障碍学生的阅读辅助软件等。英国通过师资专业化、设施适老化改造，将融合教育融入学校日常运行，最终实现特殊儿童在园里的“无差别参与”。

（三）澳大利亚的区域均衡发展导向型分层施策

澳大利亚以区域均衡发展理念为核心，通过《残疾歧视法》和《全国残障保险计划法案》明确学校与政府的协同责任，促进独立性和社会参与^[12]。此外，据澳大利亚生产力委员会 2024 年发布的《残障服务改革进展报告》显示，2024 年以来，澳大利亚推出系列强化措施，其中包括设立区域融合教育督导专员制度、2025 年起实施含偏远地区适配模块的新教师培养框架，同时追加投入 85 亿澳元升级“州级资源中心 + 流动服务站”体系，其中包括为偏远地区配置便携式康复评估设备、开发多语言远程教学平台等^[13]。澳大利亚通过政策协同与资源统筹缩小区域差距，以障

碍程度为依据提供差异化安置而实现不同区域、不同需求特殊儿童的适配性教育支持。

（四）新西兰的文化响应型多元适配实践

新西兰通过《教育法》明确学校在特殊儿童融合教育中的主体责任，教育部发布《Kaupapa Māori 在融合教育中的实践指南》，确立了文化响应型融合教育的实施规范与评估标准。此外，据新西兰教育部 2024 年推出系列强化措施，其中包括设立文化响应型教育专项资格认证、2025 年起实施含原住民文化教育模块的新教师培养框架，同时投入 5.2 亿新西兰元在主流学校建设文化适配性设施，其中包括毛利语听觉辅助系统、适配太平洋岛民文化场景的触觉教学工具等^[14]。目前新西兰全国有超过 12 万特殊学生需要接受融合教育服务，学校正通过“全校参与式文化适配模式”推动课程调整与环境改造，确保特殊儿童在文化认同的基础上全面参与教育过程，在课程中融入多元文化内容，设置文化展示区，确保特殊儿童在文化认同基础上全面参与。

（五）新加坡的早干预联动型学前融合机制

新加坡以早期干预与学前融合联动理念为核心，通过《特殊教育法》明确学校、卫生部门及社区的协同责任，教育部联合卫生部发布《早期融合教育实施指南》，确立了“筛查—干预—融合—衔接”全链条的实施规范与评估标准。目前新加坡全国有超过 4.8 万特殊学生需要接受融合教育服务，小学阶段实施“IEP 跨校延续”机制，通过数字化平台实现筛查数据、干预记录与教学计划的无缝流转^[15]。2019 年启动的“学前融合增强计划” (Enhanced Pre-School Inclusivity Programme) 成效显著，截至 2023 年，65% 的 3-6 岁残障儿童实现普通幼儿园全融合，其中孤独症儿童融合适应期较 2019 年缩短 40%^[16]。新加坡的实践通过明确多部门的协同责任为制度基石，依托流程标准化建设与数字化工具赋能，打通学前干预到学龄教育的无缝衔接通道，最终得到特殊儿童融合适应效率和质量的双重提升。

二、我国特殊儿童融合教育现状与挑战

我国特殊儿童融合教育呈现出明显的区域发展不均衡的特点，本文针对不同城市的规模，总结了不同地区的融合教育现状及特点。

（一）一线城市政策完善与实践领先——以北京和上海为例

北京、上海依托我国融合教育政策先行与资源优势，已形成与国际一线城市（如伦敦、纽约）接轨的“立法保障—专业支持—资源适配”生态体系。

政策层面，北京构建了“能进入、深参与、强支持”APS 质量框架，残疾儿童义务教育入学率达 99%、孤独症儿童融合教育比例超 70%^[17]，随班就读学生学业达标率比非试点地区高 25%。资源配置方面，问卷调查数据显示，一线城市资源教室覆盖率 100%，达标率（专用设备 + 教师）超 80%，生均特殊教育经费不低于 8000 元，数字化辅助工具（如孤独症儿童社交训练 APP）应用率达 65%^[18]。师资培育方面，建立“职前—在职—研修”一体化体系，师范院校开设“融合教育概论”“特殊儿童行为干预”

等必修课，教师年均专项培训不少于40小时，特殊教育背景占了25%，IEP制定规范率70%^[19]。

整体而言，一线城市的融合教育已完成“基础布局”，后续需聚焦“课程适配、重度儿童支持、工具效能”等维度，推动质量从“覆盖型”向“精准型”升级。

（二）新一线城市政策跟进与资源扩充——以杭州和成都为例

新一线城市融合教育处于“政策落地—资源补短板”阶段，呈现与新兴国际化城市（如韩国首尔、马来西亚吉隆坡）相似的转型特征，核心矛盾是政策落地速度快，但是专业支撑能力不足。

政策层面，杭州出台《融合教育资源中心建设标准》，成都将融合教育纳入普惠性幼儿园建设指标，但均缺乏绩效考核机制，导致部分政策“纸面落实”，残疾儿童学前入园率约48%，较一线城市低10个百分点。资源配置呈现显著空间分化，未建立跨区域资源共享机制，使用效率低于澳大利亚“中心化资源+流动服务”模式。师资培养以短期集中培训为主，教师年均培训20-30小时，60%的普通教师缺乏特殊儿童行为干预技能，与美国要求教师掌握至少2种循证干预方法的专业标准存在差距^[20]。

新一线城市的融合教育已实现“从无到有”的突破，但“资源分布不均、专业能力薄弱”仍然存在短板，后续需以“均衡资源+强化师资”为核心补短板。

（三）二三线城市基础保障与质量提升——以无锡和福州为例

二、三线城市融合教育以“基础入学保障”为核心，发展水平契合区域中心城市融合教育初期阶段特征。

政策层面，仅落实国家核心政策，地方配套细则缺失，残疾儿童义务教育入学率约95%，但学前融合入园率很低，远未达到国际“0-6岁早期干预全覆盖”的倡导目标。资源配置供需矛盾突出，且存在显著学段失衡，学前与高中阶段资源占比不足22%，与Sharma等（2021）观察到的发展中国家共性问题高度契合。师资专业能力薄弱，教师年均培训不足20小时，特殊教育专业背景占比不足10%，IEP制定规范率35%，80%的教师未接受系统特殊教育培训，难以满足融合教育实操需求^[21]。

二、三线城市总体仍然停留在“形式化尝试”阶段，当务之急是通过“资源投入倾斜+基础能力建设”，先解决“从无到有”的核心问题。

（四）县城及农村地区资源匮乏与发展落后

县城及农村地区是我国融合教育最薄弱环节，困境与国际乡村地区资源短缺特征一致。

政策层面，融合教育政策落地率较低，政策知晓度只有25%，部分重度残疾儿童依赖家庭康复，未纳入学校教育体系，与《萨拉曼卡宣言》“全纳教育零拒绝”理念存在较大差距。资源配置严重不足，资源教室覆盖率较窄、专业化达标率不高，多数资源教室仅配备基础教具，缺乏专业评估与康复设备，与美国“州级资源中心统筹+巡回支持”模式形成鲜明对比，师资力量极度短缺，仅15%的教师接受过融合教育培训，无专职特殊教育教师的学校占比超60%，IEP制定规范率不足20%，师资标准远低于

英国乡村学校要求^[22]。

（五）区域不平衡背景下的多层面发展格局与挑战

我国融合教育在四大核心层面完成体系化构建的基础突破，但层面内部发展不均与区域落实差异互相交织。政策层面已构建全学段框架，实现“普惠覆盖”向“精准支持”转型，但区域执行分层化突出；资源层面从“零散建设”转向“系统布局”，但均衡性有待加强；师资层面形成一体化雏形，但区域、能力分层差异显著；实践层面涌现多样化模式，但普适性与覆盖度不足。一线城市已接轨国际水平，新一线及二三线城市处于补短板阶段，县城及农村地区面临“政策、资源、师资”三重短板，是均衡发展需重点突破的领域。

三、国内外融合教育模式对比

（一）中外融合教育核心维度对比

从中外融合教育的核心维度对比来看，二者在政策保障、支持体系、教学实践、师资培养与资源配置五个关键领域呈现显著差异，且国外模式多形成系统化闭环，我国则存在结构性短板。

在政策保障层面，国外以高位阶立法构建“法律—条例—细则”三级体系，通过建立跨部门年度监督机制，政策落地率超85%^[23]，我国政策以“条例+意见”为主，刚性不足、缺乏配套细则与常态化监督，落地率区域差异显著（一线城市75% VS 农村不足40%），且无量化考核指标导致“上热下冷”^[24]。

在支持体系方面，国外依托标准化MTSS体系实现全学段连续支持，实现超78%特殊儿童获得多层次精准服务。我国支持体系碎片化，学前教育与高中阶段特殊儿童的支持机制严重缺失，县城及农村地区几乎处于“零覆盖”状态，特殊儿童接受多层次支持的比例仅35%^[25]，仅仅支持服务多以“单一化干预”为主，缺乏系统性与连续性。

在教学实践中，国外IEP量化目标占比、合作教学规范化程度是核心优势，美国IEP量化目标占比高，英国合作教学形成标准化协同机制，而我国教学实践的规范化程度仍有较大差距，IEP制定与执行流于形式，家长参与率不足低，合作教学缺乏明确的职责划分，差异化教学覆盖率仅35%，难以满足特殊儿童的个性化需求^[26]。

师资培养上，国外构建“职前—在职—研修”一体化体系已被证实成效显著，美国师范院校融合教育必修课占比，英国SENCO持证率等关键指标处于高位，而我国职前培养层面仅12%的师范院校开设融合教育必修课，多数院校仅以选修课或讲座形式涉及，职后培训多为短期集中式，特殊教育专业背景教师占比仅15%，农村地区不足5%^[27]。

在资源配置领域，国外呈现“政府主导+社会协同”的多元化格局已形成共识，经费投入充足且区域均衡，而我国研究普遍指出面临着“经费不足、区域失衡、社会参与不足”三大问题，特殊教育经费占比不足3%，生均经费仅为美国的1/10，难以支撑资源教室建设与专业服务开展，社会参与以公益捐赠为主，社区与学校合作率仅15%^[28]，未能形成多元化的资源供给格局。

（二）国际经验的中国情境适用性

国际经验的本土化需立足本土制度特征、资源分布与实践需求，避免脱离国情的全盘复制。

在制度适配层面，可借鉴美国 IDEA 的“权力清单”制度，在《残疾人教育条例》修订中明确跨部门协同的法定流程与责任清单，参考英国“考核绑定”机制将融合教育核心指标纳入地方政府与学校评估，同时构建“国家最低标准+地方实施细则”模式，平衡全国统一底线与区域差异化落实。

在实践可操作性层面，对 MTSS 与 IEP 机制进行本土化简化与分层设计：MTSS 推行“基础版+进阶版”，通过区域资源中心的巡回指导覆盖农村学校；IEP 分为农村学校“基础版”与城市学校“进阶版”，建立跨学段连续调整机制。在资源配置层面，借鉴澳大利亚“中心化资源+流动服务”模式，通过省市级资源中心统筹多元资源；参考美国学段均衡经验，加大学前与高中阶段资源投入，结合英国“校社共建”模式推动社区资源与学校合作，丰富供给渠道。

数字化应用层面，聚焦个性化学习软件、评估教学工具、家校沟通平台三大方向，借鉴美新英等国经验开发贴合我国实际的数字化产品，重点覆盖农村地区与低网络环境，弥补资源与专业能力短板。

（三）我国融合教育未来发展方向

1. 实践推进核心方向

实践层面需聚焦四大核心层面，构建全方位提升体系：其一，构建个性化教学支持体系，借鉴美国 IEP 标准化框架与新

加坡分层适配经验，建立多主体协同实施与动态调整机制，实现“评估—规划—实施—调整”的良性循环^[29]。其二，深化教学与师资专业化建设，推动 IEP 标准化制定与动态调整机制，搭建“体系化培养+常态化支持+差异化赋能”的完整路径，将融合教育能力纳入教师绩效考核与职称评定。其三，打造家校社协同生态，通过立法或政策文件保障家长知情权与参与权，界定各方责任^[30]；其四，强化数字化工具赋能，构建国家级标准化数字资源库，开发 AI 辅助教学与评估工具，搭建远程支持平台。

2. 重点研究领域支撑

基于现有研究不足及实践发展需求，未来需聚焦三大核心研究方向，为融合教育高质量发展提供学术支撑：第一，核心机制本土化的行动研究。选取不同发展水平区域作为试点，开展 MTSS、IEP 等机制的差异化优化路径；其二，区域差异化融合教育优化路径研究。深入剖析城乡与区域差异根源，分类构建“城市提质—县域补短板—农村保基础”的差异化优化策略；其三，特殊儿童类型特异性的支持策略研究。分类开展不同障碍类型儿童的融合教育需求调研，构建“障碍类型—核心需求—支持策略—评估标准”的专项体系。

综上，未来我国特殊儿童融合教育需以实践层面的四大方向为抓手，以三大重点研究领域为支撑，通过“实践探索—研究提炼—成果反哺”的良性循环，持续破解发展瓶颈，提升融合教育的质量，最终实现让每一位特殊儿童都获得公平而有质量的教育目标。

参考文献

- [1] 赵文萱. 公共图书馆特殊儿童融合式多元阅读服务研究[J]. 图书馆工作与研究, 2021(8): 124-128.
- [2] 赵斌, 冯诗瑶, 张瀚文. 融合教育本土化发展的内涵、理论基础与实践探索[J]. 中国特殊教育, 2022(12): 9-15.
- [3] 黄建辉. 从随班到适宜: 残疾儿童融合教育的历史嬗变、发展困境与优化策略[J]. 教育学报, 2024, 20(5): 113-125.
- [4] 梁梦君, 宋国语, 陈夏尧, 等. 我国残疾儿童学前教育发展现状、问题与对策[J]. 残疾人研究, 2020(2): 12-22.
- [5] Vetter J B, Fuxman S, Dong Y E. A statewide multi-tiered system of support (MTSS) approach to social and emotional learning (SEL) and mental health[J]. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 2024, 3: 100046.
- [6] 傅王倩, 王勉, 肖非. 美国融合教育中个别化教育计划的发展演变、实践模式与经验启示[J]. 外国教育研究, 2018, 45(6): 102-115.
- [7] Guise M, Hegg S, Robbins A. Learning together through coteaching coaching: A model of support for coteaching pairs in clinical practice[J]. Teaching and Teacher Education, 2021, 100: 103278.
- [8] 赵梅菊. 美国资源教室对学习障碍儿童教学质量的分析与启示[J]. 残疾人研究, 2018(2): 79-85.
- [9] 李中国, 周美红. 中小学科学教师学科教学知识: 国际经验与中国策略[J]. 中国教育科学, 2025(7): 79-84.
- [10] 彭霞光. 保障所有残疾儿童的义务教育权利——《残疾人教育条例》解读[J]. 中国特殊教育, 2017(6): 13-17, 62.
- [11] 易红郡, 张礼华. 英国高质量的全纳教育教师培养理念与实践[J]. 比较教育研究, 2022, 44(10): 103-112.
- [12] Ding J Y, Cleary S L, Morgan P E. Capacity Building goals in young people with cerebral palsy in Australia: Analysis of publicly available National disability Insurance Scheme data[J]. Children and Youth Services Review, 2025, 176: 108395.
- [13] Thompson R L, Belokas J, Johnson K, et al. The Public Policy Advocacy Actions Checklist: Success Stories from Three States[J]. Behavior Analysis in Practice, 2025, 18(2): 594-611.
- [14] Salahshour N. A Critique of New Zealand's Exclusive Approach to Intercultural Education[J]. New Zealand Journal of Educational Studies, 2021, 56(1): 111-128.
- [15] 冯学珍, 关文军. 新加坡特殊需要儿童早期干预和学前融合教育联动发展的经验与启示——基于《加强对有特殊需要儿童的包容和支持》方案的分析[J]. 中国特殊教育, 2024(9): 88-96.
- [16] Lim L, Sang Seok Nam. Special Education in Singapore[J]. The Journal of Special Education, 2000, 34(2): 104-109.
- [17] 刘国艳, 詹雯琪, 马思思, 等. 我国智障儿童研究的热点领域及前沿趋势——基于 CiteSpace 的可视化分析[J]. 中国特殊教育, 2021(9): 25-31.

- [18]Woodroffe T, Yuhun P, Ford L, 等. Effectiveness of a locally developed cultural responsiveness tool for Australian teachers.[J]. International Journal of Educational Research Open, 2025, 8: 100404.
- [19] 丁勇. 强化特殊教育普惠发展 让每一个特殊儿童焕发生命精彩——学习党的二十大报告的心得体会 [J]. 中国特殊教育, 2022(11): 8-13.
- [20] 钟山瑶. 融合教育背景下自闭症儿童义务教育阶段社会支持研究 ——以成都市成华区为例 [D]. 西南财经大学, 2022.
- [21] 蔡青青. 融合教育背景下县域轻度智障儿童现状调查及策略研究——以福建省 Y 县特殊教育学校轻度智障儿童为例 [J]. 福建教育学院学报, 2023, 24(6): 119-122.
- [22] 周琳. 融合教育视野下普通小学特殊儿童家校社共育的现状、问题与对策研究 ——以江西省 X.[D]. [2025].
- [23] 左娟娟, 贺荟中. 美国孤独症儿童学前融合教育安置研究综述及启示 [J]. 中国特殊教育, 2023(4): 51-58.
- [24] 邓猛, 赵泓. 新时期我国融合教育现状和发展趋势 [J]. 残疾人研究, 2019(1): 12-18.
- [25]Wackerle-Hollman A, Spencer T D, Artman-Meeker K, 等. Multi-tiered system of supports in early childhood: identifying gaps, considerations for application, and solutions[J]. Early Childhood Research Quarterly, 2021, 56: 201-212.
- [26]Keles S, ten Braak D, Hagen A M, et al. Validity of Early-Grade Screening Tools in the Three Tier (RTI/MTSS) Model: A Systematic Review and Meta-Analysis of Literacy, Language, and Mathematics[J]. Educational Psychology Review, 2025, 37(4): 104.
- [27]Knight C, Conn C, Crick T, et al. Divergences in the framing of inclusive education across the UK: a four nations critical policy analysis[J]. Educational Review, 2025, 77(2): 495-511.
- [28] 傅王倩, 陆莎. 发达国家特殊教育教师资格制度研究——以美国、英国、澳大利亚、日本为例 [J]. 现代特殊教育, 2020(9): 77-79.
- [29]Ning Z, Li Y, Wang X. Construction and Application of Personalized Teaching Models in Universities Supported by Artificial Intelligence[J]. Education Reform and Development, 2025, 7(7): 38-43.
- [30] 孟春芳. 特殊儿童家校融合课程的内涵特征和基本框架 [J]. 教育学术月刊, 2021(3): 63-68.