

## Проблема интеграции/инклюзии в психолого-педагогических исследованиях ученых Германии (середина XX — начало XXI века)

**Фуряева Т.В.,**

*доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной педагогики и социальной работы,  
Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, Россия, Красноярск,  
tat.fur130@mail.ru*

Представлены результаты компаративистского анализа процесса становления и развития психологии и педагогики интеграции/инклюзии на примере Германии в течение последних сорока лет. Выявлены четыре периода в развитии инклюзивного дискурса в психолого-педагогических исследованиях, показана динамика понятийно-категориального аппарата, доказана плюралистичность исследований инклюзивного плана на примере четырех психолого-педагогических концепций (образовательно-деятельностной, социально-экологической, интеракционистской и антрополого-этической), охарактеризован переход от политизации инклюзивного дискурса к поиску научно обоснованных и ответственных решений в реализации инклюзивного принципа в образовании.

**Ключевые слова:** нарушение, интеграция, инклюзия, педагогические концепции, периоды развития психологии и педагогики интеграции/инклюзии.

### Для цитаты:

*Фуряева Т.В.* Проблема интеграции/инклюзии в психолого-педагогических исследованиях ученых Германии (середина XX — начало XXI века) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 18—28. doi:10.17759/jmfp.2018070102

### For citation:

Furyaeva T.V. Pedagogy of integration/inclusion in Germany: history and modernity (the middle of XX — beginning of XXI centuries.) [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 18—28. doi: 10.17759/jmfp.2018070102 (In Russ.; Abstr. in Engl.).

### Первый период становления инклюзивного дискурса в психолого-педагогических исследованиях немецких ученых (70—90-е гг. XX в.)

История становления и развития инклюзивного дискурса в европейской педагогике и психологии насчитывает более сорока лет.

Идея интеграции становится предметом активных научных дискуссий ведущих ученых в области специальной педагогики, начиная с середины 70-х гг. (О. Шпек, У. Хаймлих, В. Янтцен, У. Хэберлин, Г. Фойзер и др.). В частности, известный немецкий специалист в области олигофренопедагогики О. Шпек подчеркивает интегративную сущность самой науки — специальной педагогики. При этом он различает два вида интеграции — индивидуальную и социальную. Последняя становится предметом активных исследований в 80-е гг. В частности, особое внимание уделяется эмоциональным аспектам интеграции, принятию, согласию группы с фактом совместного существования (обучения, воспитания, жизни) с человеком, имеющим особые потребности, с возможностью реализации его прав.

Социальная интеграция особого ребенка или его социальное принятие и включение в общество на разных этапах жизни все чаще стало обозначаться термином «инклюзия», который в социологических исследованиях противопоставляется понятию «эксклюзия» (исключе-

ние из общества). В этот период в специальной педагогике были определены условия успешной инклюзии.

Позиция сохранения своеобразия каждого участника жизненной общности как основа инклюзии получила значительное развитие в русле новой педагогической концепции — педагогики разнообразия, гетерогенности (А. Гинц и др.). В ней была сделана интересная попытка различения практики интеграции и инклюзии.

По мнению А. Гинца, интеграция базируется в основном на принятии двух разных, дифференцированных, путей образования — для нормально развивающихся и для особых детей. Эта дифференциация касается как содержания, так и технологий сопровождения, оценивания продвижения детей в своих образовательных маршрутах и исходит из позиции общей и специальной педагогик.

Инклюзия базируется на идеях единого образовательного пространства для гетерогенной группы, в котором имеются разные образовательные маршруты для разных участников. Совместность детей находит свое наибольшее отражение в процессах рефлексии, планирования, организации определенных видов деятельности в условиях совместного сопровождения педагогами и дефектологами. Инклюзия соответствует позиции общей педагогики, которая ориентирована на ребенка с учетом его индивидуальных образовательных потребностей и предполагает гетерогенность как норму в педагогическом сопровождении [15].

Последнее десятилетие XX в. в развитии теории воспитания и обучения лиц с ОВЗ происходят серьезные изменения, связанные с пересмотром понятийно-категориального аппарата в аспекте интегративного/инклюзивного понимания.

Ранее базовым в группе понятий специальной педагогики/психологии являлось понятие «отклонение», которое определяло иерархическую взаимосвязь между четырьмя понятиями: отставание, расстройство, повреждение, нарушенное развитие.

Термин «нарушенное развитие» трактуется как объемное, тяжелое и продолжительное отклонение; понятие «повреждение» означает частичное, менее тяжелое либо кратковременное отклонение в развитии; «расстройство» рассматривается как отклонение, которое потенциально может привести к повреждению или нарушению развития; «социальное отставание» может быть применено к случаям угрожающего состояния либо к ситуациям нарушения отношений между человеком и обществом, которые способствуют возникновению, усилению расстройств, повреждений и нарушений.

В связи с ростом социально-экономической гетерогенности общества и одновременной ориентацией на обеспечение социальной справедливости и сплоченности формируется новый понятийный ряд: повреждение, активность и участие. Социальная инклюзия объявляется как главный принцип социальной политики, в первую очередь в образовании [4].

### **Концептуальный период развития психологии и педагогики инклюзии/интеграции (конец XX в.)**

Анализ результатов психолого-педагогических исследований зарубежных педагогов и психологов конца XX в. позволяет выделить четыре базовые психолого-педагогические концепции интеграции/инклюзии детей и подростков в современное общество.

К ним относятся:

- образовательно-деятельностная концепция интеграции Г. Фойзера, В. Янтцена;
- социально-экологическая концепция интеграции особых людей в общество А. Зандера;
- интеракционистская (коммуникативная) концепция интеграции людей с инвалидностью в общество Г. Райзера;
- антрополого-этическая концепция интеграции У. Хэберлина и О. Шпека.

*Образовательно-деятельностная концепция интеграции Г. Фойзера, В. Янтцена.* Методологической базой образовательно-деятельностной концепции Г. Фойзера, основателя Бременской научно-педагогической школы, являются психологические идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и его учеников [2].

Главный пафос концепции Г. Фойзера, получившей на Западе значительное признание и распространение в течение 30 лет, заключается в рассмотрении сущности индивидуального психического развития в

рамках конкретных условий жизни ребенка [11]. В ней подчеркиваются социальные истоки развития индивидуальной психики, особая значимость внешней среды, организации кооперативной, совместной деятельности, имеющей общий предмет активности.

Понимая кооперацию и сотрудничество как базовое качество человеческого бытия, Г. Фойзер считает, что без совместной деятельности ребенок не сможет стать самим собой и существовать как человек общественный, культурный. Простая кооперация как распределенная деятельность в идеальной форме представлена в виде коллектива, где каждый равноправен и самодостаточен.

Г. Фойзер обращает особое внимание на факт развития самой общности, деятельность которой должна иметь как субъективную, так и социально-культурную, общественную значимость для всех ее участников — детей и взрослых. Речь при этом идет не просто о толерантности по отношению к участникам, отличающимся от других, но о полном признании идентичности, неповторимости, уникальности каждого из участников.

И здесь особая роль принадлежит позиции ассистента, тьютора для ребенка с ограниченными возможностями развития. При этом тьютор действует в зоне как актуального, так и ближайшего развития ребенка.

Для достижения интеграции учащихся с разными возможностями развития необходима кооперация не только самих учащихся в деятельности, но и объединение усилий в общей активности взрослых — учителей, воспитателей, родителей.

Кооперация достигается не сразу и не без внешней помощи. Кооперация постоянно развивается в своем качестве. Главным предметом кооперации является совместный предмет, который может представлять собой часть реальности, имеющей определенные предметные, пространственно-временные характеристики.

Дети, принадлежащие семьям разных социальных слоев, имеющие разные возможности здоровья, живущие в разных этнокультурных жизненных контекстах, включаются в общую деятельность, в решение актуальной проблемы реальности.

Апеллируя к деятельностной характеристике процесса обучения, где важнейшим компонентом являются учебные действия, Г. Фойзер выделяет объективную и субъективную сторону совместной деятельности.

Объективная сторона представляет собой способности или умения участников компетентно действовать с определенным предметным содержанием как частью человеческой культуры.

Субъективная сторона деятельности определяется индивидуальными характеристиками, способностями каждого участника, его специфической жизненной биографией, зонами актуального и ближайшего развития.

Общее содержание совместной деятельности немецкий ученый сравнивает со стволом дерева, корни которого питаются идеями гуманитарных наук, а ветви, различные по высоте, представляют собой раз-

нообразные по уровню сложности индивидуализированные учебные цели.

Деятельностная теория интеграция получила свою успешную реализацию в виде Бременской модели интегративного (инклюзивного) образования в детских садах и школах земли Бремен с 2008 г.

Основной технологией организации социального (образовательного, культурного) процесса являются *проекты*. Они дают возможность всем участникам работать в рамках общей проблематики, но с разным конкретным содержанием. Важным является изменение установки взрослых — от ориентации на патологические структуры в личности и деятельности особых людей на раскрытие и формирование новых деятельностных структур, умений самоконтроля.

Г. Фойзер, анализируя тенденции развития современной коррекционной (специальной) педагогики, постоянно подчеркивает необходимость сближения ее с общей педагогикой, выстраивания единой педагогической концепции развития всех детей на основе субъектно ориентированного, кооперативно-деятельностного подхода в рамках конкретной образовательной практики.

Принцип инклюзии нельзя осуществить при сохранении традиционных авторитарных способов организации образовательного процесса, сохранении разных типов школ или внешнем преобразовании (переименовании) специальных учреждений в специальные центры содействия развитию или в школы-мастерские.

Интересными в концепции Г. Фойзера являются его высказывания по поводу подготовки педагогических кадров, способных работать в инклюзивной школе. В частности, ученый справедливо утверждает, что подготовить учителя к инклюзивному образованию невозможно путем «специализации в инклюзии».

Профессиональное педагогическое образование должно быть само организовано по принципу инклюзии, на общем образовательном содержании в активных формах профессионально-образовательной деятельности. Это новая образовательная культура, и она может быть сформирована только со стороны ее «субъектного присвоения».

В целом, образовательно-деятельностная концепция интеграции в значительной степени ориентирована на когнитивное развитие всех участников, на обеспечение возможностей каждому через участие в рамках общего содержания проектов стимулировать развитие психических познавательных процессов, способностей управления поведением. Вместе с тем, роль жизненного мира участников образовательного процесса как одного из важнейших источников культурного содержания в этой концепции учитывается недостаточно.

**Интеракционистская (коммуникативная) концепция интеграции людей с инвалидностью в общество Г. Райзера.** Г. Райзер, профессор Гессенского университета, в философской-методологической части своей концепции интеграции детей с особыми потребностями

ми базируется на идеях экзистенциально-диалоговой философии М. Бубера, который понимает воспитание как особый диалогический процесс духовной связи, ответственного отношения друг к другу взрослого и ребенка, как процесс межличностного становления в условиях доверия [21].

Психологическую базу педагогической концепции интеграции Г. Райзера составляют идеи психоаналитической психологии в ее интеракционистском варианте, принадлежащие Р. Коону.

Эта ученая предложила свое понимание сущности человека, автономия и своеобразие которого зависят от характера отношений с окружающей средой [19]. Главная теоретико-педагогическая идея данной концепции заключается в рассмотрении процесса интеграции как единения разных субъектов на основе диалога. Речь идет не о разрешении противоречий в совместной деятельности, а о сближении и одновременно удалении (дистанцировании) участников [21].

Г. Райзер предлагает свою модель взаимодействия на четырех уровнях: интерпсихическом, интеракционистском, институциональном и общественном.

Интерпсихический уровень интеграции касается преодоления противоречий внутри личности, которая должна осознать свои особенности, воспринять себя как нечто целое и научиться презентовать себя во внешний мир.

На интеракционистском уровне интеграция осуществляется между разными индивидами, которые включаются в совместные действия и учатся «социальному выравниванию», фиксации разных проявлений, противоречий и нахождению возможностей единения.

Институциональный уровень интеграции характеризуется специальной организацией интеграционных процессов на базе определенной концепции и адекватных технологий, в которые включаются все работники учреждения.

Для общественного уровня интеграции характерно положительное отношение разных слоев общества к включению людей с проблемами в общественную жизнь. Успешность интеграции зависит от взаимодействия всех четырех уровней. Например, процесс интеграции в учреждении не будет успешным, если он не подкреплен активным неформальным общением детей друг с другом, также усилиями каждого индивида, связанными с изменениями внутри самой личности.

Эффективность институциональных процессов интеграции зависит также от состояния нормативно-правовой базы отношения общества к инвалидам. Интеграция как выравнивание, как сближение и одновременно дистанцирование представляет собой сложный динамичный процесс. Здесь очень важен аспект углубления индивидуального, плюрализации общего, усиления многообразия.

В этой связи понятным становится обращение современных исследователей интеграции/инклюзии к таким характеристикам, как сближение, отграничение, сохранение различий и развитие общего (одинакового).

В рамках концепции Г. Райзера выдвигается тезис об особой значимости субъективной проблематики в организации совместных учебных ситуаций. Они обязательно должны иметь общее содержание. По мере необходимости участники могут отказаться от решения общей задачи и сконцентрироваться на своих учебных интересах. В этом контексте вводятся новые дидактические понятия типа «нарушение процесса обучения», «учебные трудности», относящиеся к конкретному субъекту учения.

**Социально-экологическая или социологическая концепция А. Зандера**, профессора Саарского университета, обращена к социальной реальности и не связана с образовательной инклюзией [22].

Здесь речь идет о диагностике жизненной ситуации ребенка в социуме. Социальное окружение ребенка, или среда жизни, рассматривается в системно-экологической концепции не как аддитивная совокупность различных факторов, а как их системное объединение. При этом имеется в виду одновременное влияние различных факторов, которые, в свою очередь, взаимодействуют друг с другом и образуют совокупность системного характера.

Особое значение в данной концепции интеграции придается диагностическому изучению социального влияния среды на развитие ребенка с отклонениями. На начальном этапе диагностики первичным становится анализ специфического влияния различных социальных систем. Затем следует выявление значимых компонентов внутри системы, характера их взаимозависимости и взаимовлияния.

Решающим условием для интеграции, по мнению А. Зандера, являются не изолированные и монокаузальные действия (взаимодействия) между ребенком, конкретными объектами и людьми, а комплексность связей и интерактивных взаимодействий между отдельными объектами и людьми внутри определенной (конкретной) жизненной сферы.

В качестве главного предмета исследования выступают протяженные во времени, повседневные социальные, культурные, пространственно-материальные контексты, в которых живут ребенок и его близкие.

Социокультурный контекст понимается как совокупность различных систем, расположенных в виде концентрических окружностей (вставленных друг в друга коробок, матрешек) — микро-, мезо-, экзо-, макросистемы.

В качестве важного социально-педагогического феномена рассматриваются особенности субъективного переживания человеком с инвалидностью отношений с окружающей средой. Важным является выявление специфики взаимодействия разных институциональных структур, учет таких параметров, как ценности, характер влияний, сохранение или сокращение возможности автономного развития отдельного индивида.

Значительный интерес в концепции интеграции А. Зандера представляет его диагностическая методика анализа взаимодействия ребенка и среды (Kind-

Umfeld-Analyse). Предметом диагностического изучения в ней являются жизненная ситуация и социальный контекст, в которые погружен ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Ценностно-смысловые аспекты интеграции получили наибольшую разработку в русле **антрополого-этической концепции интеграции О. Шпека, У. Хэберлина** [12; 13; 24].

Опираясь на идеи философии экзистенциализма, О. Шпек и У. Хэберлин обращаются к такому понятию, как жизнь, которое понимается как абсолютное, бесконечное начало мира, постоянно меняющееся, и познать которое можно только с помощью интуиции, переживания.

Существенным свойством жизни является неопределенность, непредсказуемость, свобода, развитие.

В качестве основного понятия, которое характеризует внутреннее бытие человека, его индивидуальность выступает понятие «*ситуация*».

Выделяют три типа ситуаций: *биографические, институциональные и социальные ситуации*.

Специфическим в трактовке понятия «ситуация» в данной концепции является обращение к ее пространственно-временным и интерактивным характеристикам, в частности, выделение трех пар амбивалентных признаков — *телесности и перспективности, вещественности и пространственности, историчности и социальности*.

Одна и та же ситуация может содержать различные значения в силу различий в физическом (телесном) состоянии субъекта, которое варьирует между здоровьем и болезнью, нарушенным и нормальным развитием, мужчиной или женщиной, причем это отличие отражается на субъективном оценивании вещественного качества ситуации.

Кроме того, восприятие ситуации всегда исходит из определенного места и под определенным углом зрения.

Ситуации, как конкретно заданное единство отношений «человек—окружающая среда», характеризуются также наличием симбиозной (неразрывной) связи с материальным качеством их окружающего.

Если феноменология говорит о том, что тело располагается в пространстве, то под этим подразумевается непосредственная привязанность телесного субъекта к пространственному и вещественному миру.

При таком способе рассмотрения данные объективные особенности окружающего мира не могут функционировать сами по себе, быть отдельными от нашего восприятия. Они всегда внутри субъективно окрашенного восприятия действуют через телесно определяемый способ восприятия.

Открытость ситуаций вытекает, помимо перспективности, из их «временного характера». Мы являемся «частью истории другого человека», одновременно мы включаем других людей в свою биографию.

Если события жизни рассматривать как постоянно переплетаемые части конкретных жизненных ситуа-

ций, то можно предположить, что человеческая сущность имеет социальный характер. При этом обоснование данного ситуативного момента осуществляется с учетом телесных характеристик человека.

Каждый человек как телесный субъект является «предметом опыта других», т. е. он воспринимается, оценивается и совершает коммуникативные действия в окружении других.

Отсюда следует, что все дальнейшее развитие жизненных событий, отражающее субъективную перспективность и восприятие отдельным человеком пространственно-вещественного качества окружающего мира, изначально теснейшим образом связано с другими людьми.

У. Хэберлин и О. Шпек выделяют также типы ситуативных трудностей в интеграции — персональные, социальные и экологические.

### Социально-политический период развития педагогики интеграции/ инклюзии (первое десятилетие XXI в.)

13 декабря 2006 г. была принята в рамках резолюции 61/106 Генеральной Ассамблеи Конвенция о правах инвалидов, в которой международное сообщество закрепило основные права и свободы личности по отношению к людям с инвалидностью. Это первое всеобъемлющее соглашение, которое к 2012 г. подписали 155 государств, в том числе РФ [3].

24 февраля 2009 г. ряд европейских стран, в том числе Германия, ратифицировали Конвенцию, приняв тем самым на себя обязательства по ее исполнению [9]. Здесь была четко артикулирована идея о социальном смысле понятия «инвалидность», о необходимости преодоления «отношенческих и средовых» барьеров, которые препятствуют «полному и эффективному участию инвалидов в жизни общества наряду с другими» [3, р. 3]. С 2006 г. инклюзивный дискурс по отношению к школьному образованию в Германии

приобретает новые акценты, обращенные в основном к гетерогенному принципу организации обучения учащихся традиционной (регулярной) школы.

Понятие «инклюзия» стало употребляться в качестве синонима понятия «интеграция», или оба понятия используются вместе — инклюзия/интеграция.

Вместе с тем, анализ современных психолого-педагогических исследований свидетельствует об образовании двух противоположных позиций в инклюзивном движении.

Речь идет о *«тотальной»* и *«радикальной»* инклюзии.

Представители тотальной инклюзии, Г. Вокен, А. Гинц и др., трактуют инклюзию как политико-идеологический принцип, как универсальный постулат для демократизации всего общества [15; 26].

Идее инклюзии приписывается роль средства решения многих социальных проблем, связанных с обучением детей с разными возможностями, с социальным

статусом их семей, вероисповеданием, национальностью и др.

Критикуя «агрессивную», «массированную» специальную педагогику, Г. Вокен считает необходимым провести коренную реформу всей школьной системы, отказаться от типов школ и создать общую «школу для всех», где не будет общих стандартов, оценок, второгодничества, специального педагогического сопровождения, разделения по типам нарушений. Не индивид должен приспособиться к школе, а школа должна удовлетворять всем потребностям индивида.

Такое противопоставление системы и индивида у представителей «тотальной» инклюзии в настоящее время подвергается критике. Многие ученые, активно выступающие в педагогической и политической прессе, справедливо утверждают, что школа, являясь социальным институтом, должна удерживать задачу ориентации на отдельного ребенка, на его конкретные потребности (Арбек, Кох) [5; 6]. По мнению Б. Арбека, директора института реабилитационных наук Свободного университета Берлина, «... нельзя во имя идеи инклюзии жертвовать специальными школами» [6, с. 37].

Среди представителей радикального направления инклюзивного движения есть такие, которые очень критически относятся в целом к идее инклюзии. Так, М. Бродкорб сравнивает социально-политическую трактовку «радикальных инклюзионистов» с введением коммунизма в школе, а К Маркса он называет «первым и главным теоретиком инклюзии». Инклюзия не может быть «заклинанием» или претензией на истину». По его мнению, инклюзия как «волна доброй воли» схлынет, и через 15—20 лет все «инклюзивные меры», которые очень дорого стоят, «уйдут в прошлое» [8].

К необходимости определения «границ инклюзии», постепенного и взвешенного перехода к реализации инклюзивного принцип «тихой инклюзии» призывают наиболее авторитетные немецкие ученые, в частности, Б. Арбек, Г. Фойзер, У. Хаймлих, В. Янтцен, О. Шпек [5; 11; 17; 25] О. Шпек сравнивает инклюзию с «идеологическим минным полем, на которое очень рискованно наступить» [25, с. 13].

Б. Арбек постоянно обращается на страницах общественных и профессиональных журналов с призывом прекратить дискуссию об инклюзии как «борьбу не на жизнь, а на смерть» [5]. Он категорически против интерпретации инклюзии Г. Вокеном, который сравнивает ориентацию на закрытие специальных школ с борьбой за «спасение прав человека».

Б. Арбек убедительно показывает несостоятельность интерпретации некоторых положений конвенции о правах инвалидов, которая делает акцент на повышение уровня участия в жизни общества людей с инвалидностью.

Совместное обучение детей с разными возможностями является одним из путей решения проблемы обеспечения прав каждого ребенка, безотносительно к его образовательным потребностям. В конвенции нет

указаний на ликвидацию специальных школ. Б. Арбек считает неприемлемой позицию радикальных инклюзионистов по поводу несовместимости идеи инклюзии с системой специального образования, а также снижения значимости факта инвалидности, которая не может пониматься как «обычное человеческое многообразие», связанное с социальным происхождением, принадлежностью к определенному полу, религии, нации. Эффекты совместного обучения детей с разными возможностями развития зависят от качества его организации. Преодоление институциональных границ не означает автоматически гуманное обучение и оптимальное развитие для ребенка с инвалидностью.

Результаты многочисленных исследований эффектов инклюзии достаточно противоречивы. В частности, некоторые исследования показывают, что для детей с умственной отсталостью совместное обучение может оказывать позитивное воздействие на когнитивные процессы (У. Пройс-Лаузитц, Г. Вокен, К. Хубер и др.).

Вместе с тем, социально-эмоциональное развитие таких детей оптимальнее протекает в спецклассах или школах (К. Хубер, И. Шнелл, А. Зандер и др.). Б. Арбек выступает против эйфории тотальной инклюзии, против отказа от диагноза факта инвалидности как «негуманной маркировки», так называемой «декатегоризации».

Общепедагогический подход не может исключать специально-педагогическое сопровождение, связанное с конкретным нарушением речи, моторики, эмоциональной и когнитивной сфер. Совместное образование предполагает значительное усиление значимости субъективной ситуации учения каждого ребенка, дифференциации целей обучения, понимание родительских ожиданий.

Здесь уместно привести одно из последних высказываний Б. Арбека, который подчеркивает, что ответ на вопрос, что хорошо для ребенка, надо искать в результатах эмпирического изучения, а не в вопросах морали. В любом случае определение форм совместного образования, нахождение оптимального варианта для каждого ребенка предполагают серьезный и ответственный поиск ответа на вопрос, для кого, при каких условиях и что является лучшим. Есть дети с нарушениями в развитии, кому хорошо в инклюзивной модели, а кто-то «расцветает» в специальной школе [5, с. 12].

### Организационно-педагогический период (второе десятилетие XXI в.)

Этот период связан с активизацией научно-педагогических исследований, с разработкой региональных программ перехода к инклюзивной образовательной системе. На передний план выдвигается проблема поиска взвешенных путей реализации инклюзивного принципа на базе результатов солидных психолого-педагогических исследований конца XX века. Актуализируется задача реформирования всей системы общего школьного образования.

Как известно, традиционная немецкая система школьного образования включает три типа школ — девятилетнюю (народную), реальную (десятилетнюю) и гимназию (двенадцатилетнюю) [23].

Многие ученые согласны с тем, что такие типы школ, как начальная (Grundschule), общая (Gesamtschule) и общинная (Gemeinschaftsschule), предоставляют больше возможностей для реализации инклюзивного принципа в отличие от традиционных школ. Однако и в последних возможны определенные структурные изменения и нововведения, о чем свидетельствует опыт некоторых гимназий.

Вместе с тем известный специалист в области специального/инклюзивного образования. В. Янтцен фиксирует факт внешних изменений, попытку простого переименования — социальных учреждений в ассоциации, специальных школ в школы содействия/развития и т. п. [17].

Анализ имеющихся инклюзивных практик свидетельствует об увлечении структурными изменениями. Так, например, 12 больших социальных учреждений земли Баден-Вюртемберг были объединены в одно огромное учреждение для 10000 людей с тяжелой инвалидностью [20]. Вместе с тем, отмечается, что удельный вес специальных школ (школ содействия и развития) увеличился с 2001 по 2012 гг. с 4,6% до 4,8%.

По данным К. Клемма, в разных учреждениях инклюзивного типа обучаются 26,8% учащихся с проблемами в освоении образовательной программы (неуспевающие или слабоуспевающие ученики). Доля учащихся с диагнозами, связанными с отставаниями в умственном развитии, составляет 5,4%. Значительное количество детей, обучающихся в общих школах, имеют нарушения в эмоциональной и когнитивной сферах (43,2%). У многих фиксируются одновременно нарушения речи (34,6%) [18]. Все вышеуказанные группы учащихся имеют особые образовательные потребности и, соответственно, нуждаются в специальном содействии.

В. Янтцен выражает свою крайнюю озабоченность фактами игнорирования специфических образовательных потребностей детей с инвалидностью, которую просто обозначают как «социальная или даже как историческая конструкция».

Неслучайно Г. Фойзер, сравнивая инклюзивный дискурс до и после подписания конвенции о правах инвалидов, называет его «интеграционно-инклюзивным обманом». При этом он отмечает, что инклюзивный дискурс конца XX в. был «полностью деполитизирован». Тогда главным являлись дидактические и психологические аспекты организации совместного воспитания и обучения. По мнению Г. Фойзера, для избегания «школьного цунами» в связи с необходимостью реализации принципа инклюзии необходимы обращение к результатам общепедагогических исследований, усиление методологических разработок, актуализация антропологического обоснования [11].

Как известно, еще в 1987—1990 гг. в Германии были опубликованы два тома «Общей коррекционной педагогики», а также 10-томное издание энциклопедии «Справочник по коррекционной педагогике». В работе над этими фундаментальными произведениями приняли участие ученые из 15 стран.

В настоящее время кроме активного развития философско-антропологического в своем этическом варианте направления (современные исследования У. Хэберлина) на повестку дня выдвигается актуальная задача психологической подготовки учителей в направлении серьезного изучения психологии развития Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и других ученых, что будет способствовать «педагогическому оптимизму» [13].

Современные ответственные ученые призывают отказаться от волонтаризма. Отказ от спецшкол должен происходить при условии обеспечения высокого социально-педагогического, демократического качества образовательной инклюзии в рамках цивилизных, продуманных педагогических решений вне дидактического упрощения и редукции сложных связей и зависимостей.

В частности, В. Янцен предлагает при характеристике особенностей поведения детей с проблемами в умственном развитии полностью отказаться от термина «вызывающее поведение», который, к сожалению, получает распространение. Следует говорить о специфических синдромах проявления умственной отсталости. Он и его коллеги справедливо считают, что «... нельзя тех, кого ранее исключили, включать в старую систему».

Необходимо создавать новые институциональные моменты участия. Мы должны бороться не за инклюзию, а за трансформацию» [17, с. 12].

В новом школьном законе земли Нижняя Саксония предлагаются открытые пути обучения детей с особыми потребностями. Речь идет о разных формах организации совместного обучения, сообразных особенностям развития и потребностям разных детей.

В качестве ведущей идеи выступает мысль об ответственной позиции учителей. Совместное обучение должно сопровождаться педагогически ответственным решением. Специальное (отдельное) обучение может иметь смысл только в том случае, если доказано, что оно более адекватно потребностям и необходимости развития ребенка.

Главными являются не системные эффекты, а качество педагогической работы, которое находит свое отражение в школьной атмосфере, в организационной форме обучения, в отношениях в детском и педагогическом коллективах и в авторитете личности учителя [23].

С целью преодоления хаоса, потери ориентации, наступления фрустрации у учителей при реализации инклюзивного принципа во многих немецких землях создаются специальные экспертные комиссии.

В частности, в земле Мекленбург-Форпоммерн в 2012 г. создана экспертная комиссия под названием «Инклюзивное образование в земле Мекленбург-Форпоммерн до 2020 гг.» под руководством министра образования, науки и культуры М. Бродкорба и научного консультанта профессора К. Корб [8]. При комиссии существует специальная группа сопровождения, куда входят 23 представителя всех заинтересованных слоев общества — общественных, религиозных, образовательных политических организаций и бизнеса.

За последние годы состоялись уже два конгресса, на которых рассматриваются результаты реализации программы и дорожной карты инклюзивной реформы, где предусмотрены структурные изменения, введение новых учебных планов, организация совместного обучения учащихся до шестого класса, значительное расширение спектра программ повышения квалификации учителей, разработка педагогического стандарта, реализация новой концепции ресурсно-ориентированной развивающей диагностики.

## Заключение

Немецкая психология и педагогика интеграции/инклюзии прошли в своем развитии значительный путь. Он характеризуется сменой нескольких периодов. Начиная с середины и по конец XX в. речь идет о становлении понятийного аппарата, о появлении самостоятельных психолого-педагогических концепций интеграции/инклюзии (образовательно-деятельностной, социально-экологической, интеракционистской, антрополого-этической). В первую половину XXI в. в развитии инклюзивного дискурса в Германии происходит актуализация социально-политических аспектов в связи с ориентацией на демократизацию всего общества. В настоящее время на повестку дня выдвигаются вопросы организации совместного воспитания и обучения на разных уровнях системы образования, поиск научно обоснованных и ответственных решений для реализации принципа инклюзии.

В современных психолого-педагогических исследованиях инклюзивного плана четко прослеживается идея отказа от расширенного и политизированного понимания сущности инклюзии. Важной является ориентация на обеспечение качества инклюзивного образования на базе солидных эмпирических исследований. Все большее распространение находит идея о разнообразии инклюзивных практик, которые должны выступать как способ поддержки и создания позитивных межличностных отношений в гетерогенных группах. Значимой является также задача по преодолению принципов селективности и элитарности, традиционных для немецкой системы образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: иллюзия или реальность // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1(19). С. 4—7.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация) [Электронный ресурс]. М.: Педагогика, 1983. 369 с. URL: [http://elibr.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t5\\_1983](http://elibr.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t5_1983) (дата обращения: 10.01.2018).
3. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]: [Заключена в г. Нью-Йорке 13.12.2006] // Уполномоченный по правам человека в Санкт-Петербурге. URL: [http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON\\_02\\_site.pdf](http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf) (дата обращения: 10.01.2018).
4. *Фуряева Т.В.* Социальная инклюзия: теория и практика: монография [Электронный ресурс]. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, 2017. 280 с. (Антропология и социальная практика; вып. 15). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29026735> (дата обращения: 10.01.2018).
5. *Ahrbeck B.* Der-Umgang-mit-Behinderung-Besonderheit-und-Vielfalt-Gleichheit-und-Differenz [Электронный ресурс]. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2017. 150 s. URL: <https://sfbs.tu-dortmund.de/handle/sfbs/722> (дата обращения: 10.01.2018).
6. *Ahrbeck B.* Inklusion: Eine Kritik (Brennpunkt Schule). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2016. 160 s.
7. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopaedisches Handbuch der Behindertenpaedagogik. Bd. 3. Bildung und Erziehung / Hrsg. A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, B. Werner. Stuttgart: Verlag Kohlhammer, 2010. 248 s.
8. *Brodkorb M., Koch K. (hrsg.)* Inklusion — Ende des gegliederten Schulsystems? [Электронный ресурс]: Zweiter Inklusionskongress M-V Dokumentation. Schwerin: Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQMV), 2013. 134 s. URL: [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation\\_2.-Inklusionskongress.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation_2.-Inklusionskongress.pdf) (дата обращения: 10.01.2018).
9. *Buber M.* Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Gütersloher Verlagshaus, 1999. 336 s.
10. Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 7. Muenchen [Электронный ресурс] / Hrsg. G. Feuser, J. Kutscher. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2013. 362 s. URL: <https://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/Paedagogik/Heil-und-Sonderpaedagogik/Entwicklung-und-Lernen-978-3-17-019636-0/> (дата обращения: 15.01.2018).
11. *Feuser G.* Eine zukunftsfähige «Inklusive Bildung» — keine Sache der Beliebigkeit! [Электронный ресурс] // Zugriff am. 2012. Vol. 4. 17 s. URL: [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_\\_G.\\_Zukunftsf\\_hige\\_Inklusive\\_Bildung\\_HB\\_06\\_06\\_2012.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser__G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf) (дата обращения: 10.01.2018).
12. *Haeblerlin U.* Allgemeine Heilpaedagogik. Bern: Haupt, 1998. 237 p.
13. *Haeblerlin U.* Inklusive Bildung. Sozialromantische Traeme // Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhaenge-Widersprueche-Konsequenzen / Hrsg. M. Gercke, S. Opalinski, T.Thonagel. Wiesbaden: Springer Verlag. 2017. S. 87—99.
14. *Hinz A.* Inklusion — von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? — Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland [Электронный ресурс] // Zeitschrift für Inklusion — online.net. 2013. 27 April. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> (дата обращения: 10.01.2018).
15. *Hinz A.* Inklusive Pädagogik in der Schule — veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik! Oder doch deren Ende? [Электронный ресурс] // Zeitschrift für Heilpädagogie. 2009. Vol. 5. S. 171—179. URL: <http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FID=871434#vollanzeig> (дата обращения: 10.01.2018).
16. Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte Auflage. [Электронный ресурс]. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, 2014. 60 s. URL: [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf) (дата обращения: 12.01.2018).
17. *Jantzen W.* 25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bunderrates zur paedagogischen Foerderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher [Электронный ресурс] // Weiterentwicklung-Stillstand—Rückschritt. Vortrag bei der Fortbildungstagung“ Sonderpädagogik und Integration“ der GEW Niedersachsen in Jeddigen am. 1997. Vol. 25. S. 1. URL: <http://www.basaglia.de/Artikel/bildungskommission.pdf> (дата обращения: 10.01.2018).
18. *Klemm K.* Inklusion in Deutschland // Daten und Fakten. Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung, 2015. 68 p.
19. *Langmaack B.* Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck [Электронный ресурс]. 4 Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union, 2000. 78 s. URL: <http://www.osz-ruth-cohn.de/schulportrait/ruth-cohn/themenzentrierte-interaktion-tzi> (дата обращения: 10.01.2018).
20. *Niendorf M., Reitz S.* Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem [Электронный ресурс]: Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016. 99 s. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-48723-2> (дата обращения: 10.01.2018).
21. *Reiser H.* Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion — Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? // Sonderpädagogische Förderung. 2003. Vol. 48. № 4. S. 305—312.



22. *Sander A.* Von der integrativen zur inklusiven Bildung — Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland [Электронный ресурс] // Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom. 2002. S. 143—164 URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (дата обращения: 10.01.2018).
23. *Schweiker W.* Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive [Электронный ресурс]. Bristol: Vendenhoeck-Ruprecht, 2017. URL: [http://www.v-r.de/pdf/titel\\_inhalt\\_und\\_leseprobe/1092331/inhaltundleseprobe\\_9783788731618.pdf](http://www.v-r.de/pdf/titel_inhalt_und_leseprobe/1092331/inhaltundleseprobe_9783788731618.pdf) (дата обращения: 10.01.2018).
24. *Speck O.* Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10 Auflage. München, 2004. 186 s.
25. *Speck O.* Wage es nach wie vor, dich deines Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle // Zeitschrift für Heilpädagogik. 2011. Vol. 2. № 3. S. 84—91.
26. *Wocken H.* Rettet die Sonderschulen? — Rettet die Menschenrechte! [Электронный ресурс] // Zeitschrift für Inklusion. 2011. Vol. 4. S. 1—7. URL: <http://inklusion-bayern.de/upload/Ahrbeck-Dekategorisierung-HW2-Online.pdf> (дата обращения: 10.01.2018).

## Pedagogy of integration/inclusion in Germany: history and modernity (the middle of XX — beginning of XXI centuries.)

*Furyaeva T.W.,*

*doctor of psychological sciences, professor, head of chair of social pedagogics and social work department,  
Krasnoyarsk state pedagogical University. V.P. Astafieva, Russia, Krasnoyarsk,  
tat.fur130@mail.ru*

The article presents the results of comparative analysis of the process of formation and development of the pedagogy of integration/inclusion on the example of Germany during the last forty years. Four periods in the development of inclusive pedagogy were identified, the dynamics of concepts and categories was shown. The pluralism of the studies of inclusion was proven for the four psycho-pedagogical approaches (educational activity, socio-environmental, interactionists and anthropological, and ethical). The implementation of the principle of inclusive education should be characterized by the shift from the politicization of inclusive discourse to the search for a scientifically sound and responsible decisions in this field.

**Keywords:** infringement, integration, inclusion, pedagogical concepts, periods of development of the pedagogy of integration/inclusion.

### REFERENCES

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: illyuziya ili real'nost' [Inclusive Education: Illusion or Reality]. *Sibirskii vestnik spetsial'nogo obrazovaniya [The Siberian Herald of Special Education]*, 2017, no. 1(19), pp. 4—7. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 5: Osnovy defektologii (Defekt i kompensatsiya) [Collected Works: in 6 volumes. Vol. 5: Foundations of Defectology (Defect and Compensation)] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Pedagogika, 1983. 369 p. Available at: [http://elibrary.gnpbu.ru/text/vygotsky\\_ss-v-6tt\\_t5\\_1983](http://elibrary.gnpbu.ru/text/vygotsky_ss-v-6tt_t5_1983) (Accessed 10.01.2018). (In Russ.).
3. Konventsiya o pravakh invalido [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] [Elektronnyi resurs]: [Zaklyuchena v g. N'yu-Iorke 13.12.2006]. *Upolnomochenni po pravam cheloveka v Sankt-Peterburge*. (Accessed 10.01.2018). (In Russ.).
4. Furyaeva T.V. Sotsial'naya inklyuziya: teoriya i praktika: monografiya [Social Inclusion: Theory and Practice: Monograph] [Elektronnyi resurs]. Krasnoyarskii gos. ped. un-t im V.P. Astaf'eva. Krasnoyarsk, 2017. 280 p. (Antropologiya i sotsial'naya praktika; vol.15). (Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29026735> (Accessed 10.01.2018). (In Russ.).
5. Ahrbeck B. Der-Umgang-mit-Behinderung-Besonderheit-und-Vielfalt-Gleichheit-und-Differenz [Elektronnyi resurs]. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2017. 150 p. Available at: <https://sfbs.tu-dortmund.de/handle/sfbs/722> (Accessed 15.01.2018).
6. Ahrbeck B. Inklusion: Eine Kritik (Brennpunkt Schule). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2016. 160 p.
7. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopaedisches Handbuch der Behindertenpaedagogik. Bd. 3. Bildung und Erziehung. In Kaiser A., Schmetz D., Wachtel P., Werner B. (hrsg.). Stuttgart: Verlag Kohlhammer, 2010. 248 p.
8. Brodkorb M., Koch K. (hrsg) Inklusion — Ende des gegliederten Schulsystems? [Elektronnyi resurs]: Zweiter Inklusionskongress M-V Dokumentation. Schwerin: Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQMV) 2013. 134 s. Available at: [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation\\_2.-Inklusionskongress.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Dokumentation_2.-Inklusionskongress.pdf) (Accessed 10.01.2018).
9. Buber M. Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Gütersloher Verlagshaus, 1999. 336 p.
10. Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 7. Muenchen [Elektronnyi resurs]. In Feuser G., Kutscher J. (hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2013. 362 s. Available at: <https://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/Paedagogik/Heil-und-Sonderpaedagogik/Entwicklung-und-Lernen-978-3-17-019636-0/> (Accessed 15.01.2018).
11. Feuser G. Eine zukunftsfähige «Inklusive Bildung» — keine Sache der Beliebigkeit! [Elektronnyi resurs]. *Zugriff am*, 2012, vol. 4, 17 s. Available at: [http://www.georg-feuser.com/conpresso/\\_data/Feuser\\_\\_G.\\_Zukunftsf\\_hige\\_Inklusive\\_Bildung\\_HB\\_06\\_06\\_2012.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser__G._Zukunftsf_hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf) (Accessed 10.01.2018).
12. Haeblerlin U. Allgemeine Heilpädagogik. Bern.: Haupt, 1998. 237 p.
13. Haeblerlin U. Inklusive Bildung. Sozialromantische Traemere. Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhaenge-Wid-ersprueche-Konsequenzen. In Gercke M., Opalinski S., Thonagel T. (Hsg.). Wiesbaden: Springer Verlag, 2017, pp. 87—99.
14. Hinz A. Inklusion — von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? — Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs ueber schulische Inklusion in Deutschland [Elektronnyi resurs]. *Zeitschrift für Inklusion — online.net.*, 2013. Available at: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> (Accessed 10.01.2018).

15. Hinz A. Inklusive Pädagogik in der Schule — veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? [Elektronnyi resurs]. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2009, vol. 5, s. 171—179. Available at: <http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=871434#vollanzeig> (Accessed 10.01.2018).
16. Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. Erweiterte Auflage. [Elektronnyi resurs]. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, 2014. 60 s. Available at: [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf) (Accessed 12.01.2018).
17. Jantzen W. 25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bunderrates zur pädagogischen Foerderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher [Elektronnyi resurs]. *Weiterentwicklung-Stillstand—Rückschritt. Vortrag bei der Fortbildungstagung“ Sonderpädagogik und Integration“ der GEW Niedersachsen in Jeddingen am*, 1997, vol. 25, s. 1—18. Available at: <http://www.basaglia.de/Artikel/bildungskommission.pdf> (Accessed 10.01.2018).
18. Klemm K. Inklusion in Deutschland. *Daten und Fakten. Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung*. Gütersloh, 2015. 68 p.
19. Langmaack B. Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck [Elektronnyi resurs]. 4 Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union, 2000. 78 p. Available at: <http://www.osz-ruth-cohn.de/schulportrait/ruth-cohn/themenzentrierte-interaktion-tzi> (Accessed 10.01.2018).
20. Niendorf M, Reitz S. Deutsches Institut für Menschenrechte (Ed.): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem: was zum Aubbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin, 2016 (Analyse / Deutsches Institut für Menschenrechte). — ISBN 978-3-945139-87-5. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-48723-2>(Accessed: 10.01.2018).
21. Reiser H. Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion — Was kann mit dem Begriffswchsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung*, 2003, vol. 48, nol. 4, s. 305—312.
22. Sander A. Von der integrativen zur inklusiven Bildung — Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland [Elektronnyi resurs]. *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom*, 2002, s. 143—164 Available at: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (Accessed 10.01.2018).
23. Schweiker W. Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive [Elektronnyi resurs]. Bristol: Vendenhoeck-Ruprecht, 2017. Available at: [http://www.v-r.de/pdf/titel\\_inhalt\\_und\\_leseprobe/1092331/inhaltundleseprobe\\_9783788731618.pdf](http://www.v-r.de/pdf/titel_inhalt_und_leseprobe/1092331/inhaltundleseprobe_9783788731618.pdf) (Accessed 10.01.2018).
24. Speck O. Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bidung. 10 Auflage. Munchen, 2004. 186 p.
25. Speck O. Wage es nach wie vor, dich deines Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2011, vol. 2, nol. 3, s. 84—91.
26. Wocken H. Rettet die Sonderschulen? — Rettet die Menschenrechte! [Elektronnyi resurs]. *Zeitschrift für Inklusion*, 2011, vol. 4, S. 1—7. Available at: <http://inklusion-bayern.de/upload/Ahrbeck-Dekategorisierung-HW2-Online.pdf> (Accessed 10.01.2018).