

# ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ

## Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения

**Наталья Назарова,**

профессор Московского городского  
педагогического университета,  
доктор педагогических наук

*Сегодня необходимость внедрения интегрированного (инклюзивного) обучения очевидна всем. Вместе с тем за двадцатилетний период с начала этого процесса (с 90-х годов XX в.) в нашей стране значительных успехов достигнуто не было. В связи с этим большое значение приобретают анализ истории становления и развития интегрированного образования в мире и выявление причин неудач образовательной интеграции в России.*

● интегрированное образование ● социальная интеграция ● обучение детей с ограниченными возможностями совместно с обычными детьми ● принципы интеграции ● решение проблем инклюзивного образования в России

В XVII в. швейцарский математик Я. Бернулли (1654–1705) вводит в математику термин «интеграл». В последующие три столетия термин «интегрировать» постепенно проникает в другие отрасли научного знания: сначала в философию, затем в психологию, социологию и, наконец, в педагогику. Термин «интеграция» произошёл от латинского слова *integrare* — *восполнять, дополнять* и прилагательного *integer* — *восполненный, целостный*.

В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и применялся первоначально преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, позднее — к детям эмигрантов. И лишь в последние десятилетия (с 60-х годов XX в.) термин вошёл в речевой оборот Европы и стал применяться в контексте проблем людей с ограниченными возможностями (инвалидов).

В истории педагогики возникновение феномена *совместного обучения* (именно так, а не «ин-

## ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ

теграция» он назывался сначала) обычных детей и детей с проблемами в развитии (XIX в.) было подготовлено широким распространением и внедрением в европейскую образовательную практику педагогических идей И.Г. Песталоцци (1746 – 1827). Идея совместного обучения обычных детей и детей с нарушениями зрения, слуха, умственного развития занимала умы передовых европейских учителей первой половины XIX века (Франция, Германия, Австрия и др.). В пользу совместного обучения прогрессивная педагогическая общественность приводила целый ряд аргументов: возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как для них в то время было мало специальных учреждений; возможность использования воспитательного потенциала семьи, который исключается при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната (В.А. Егер); возможность сделать общедоступными эффективные способы и приёмы, применяемые в практике обучения детей с отклонениями в развитии, которые нередко оставались семейной, коммерческой тайной учредителя той или иной частной школы-интерната для таких детей.

Обучение детей с нарушением в развитии в условиях народной школы рассматривалось как возможность их контакта с окружающим миром, в котором им придётся жить по окончании школы. Руководители учительских семинарий видели возможность повышения качества методической подготовки учителей народной школы за счёт овладения ими специфическими технологиями обучения детей с нарушениями в развитии. Так, немецкий педагог Фридрих Х.К. Шварц в своей работе «Теория воспитания в трёх томах» (1829) писал: «Существуют очень хорошие образовательные учреждения для глухих и слепых, и важным шагом вперёд в настоящее время будет включение их достижений в народные школы, и тем самым их обогащение» (Цит. по: Ellger-Ruettgardt S.L. Geschichte der Sonderpaedagogik, 2008, с. 109). В то время предполагалось, что обучение глухих или слепых детей в массовой школе будет дешевле, чем в специальной школе-интернате (институте), если с ними будет работать специально подготовленный учитель. Опыт такой подготовки известен в прусской провинции Саксония. При школах-интернатах (институтах) для глухих детей в таких городах, как Эрфурт и Хальберштадт, а позднее — и в городах Магдебург и Вайсенфельс (Германия) были открыты учительские семинары, где только за два года (1832 – 1834) было подготовлено более 100 семинаристов, которые могли работать также и с детьми с проблемами в развитии. Известны многочисленные факты включения детей с нарушением умственного развития в массовую народную школу (школы для бедных) на территории европейских стран. Например, во Франции такое обучение организовал А. Бланше при поддержке Министерства образования.

Практика совместного обучения была возможна до тех пор, пока не были введены обязательный всеобщий и жёсткий образовательный ценз. По-

---

*Обучение детей с нарушением в развитии в условиях народной школы рассматривалось как возможность их контакта с окружающим миром, в котором им придётся жить по окончании школы.*

### **Н. Назарова. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения**

*Современная форма интеграции появляется впервые за рубежом лишь во второй половине XX в. Технологическая и информационная революции в сочетании с либерально-демократическими реформами 70-х годов способствовали экономическому подъёму, проникновению в педагогику, как общую, так и специальную, гуманистических идей, инновационных теорий и технологий, в том числе внедрению и реализации теории и практики интерактивного подхода в образовании.*

степенное введение в странах Европы законов об обязательном начальном обучении уже с 40 – 50-х гг. XIX привело к увеличению числа элементарных школ и переполнению классов (в классе обычно насчитывалось более 80 детей). Такие условия обучения для детей с образовательными затруднениями, с умственной отсталостью, глухих, слепых, нуждающихся, по сути, в индивидуальном подходе, становятся неприемлемыми. Поэтому всё чаще детей, не справляющихся с обязательной программой и имеющих нарушения в развитии, стали либо направлять в добавочные классы, создаваемые в этой же школе, либо переводить в открываемые для этого специальные школы (интернаты), рассматривая такую форму организации обучения как более прогрессивную, щадящую, и, одновременно, освобождающую массовую школу от обязанности заниматься трудными детьми. Пионерами отдельного от массовой системы образования обучения детей с нарушениями в развитии стали в XIX в. скандинавские страны.

Затем почти на сто лет (вторая половина XIX — вторая половина XX вв.) педагогика забывает о совместном обучении. Мировая система образования за этот период выстраивает изолированную подсистему в своей структуре — национальные системы специального образования для

большинства категорий детей с ограниченными возможностями, обеспечивая дифференцированное и отдельное от массовой системы образования их обучение и воспитание.

Современная форма интеграции появляется впервые за рубежом лишь во второй половине XX в. Технологическая и информационная революции в сочетании с либерально-демократическими реформами 70-х годов способствовали экономическому подъёму, проникновению в педагогику, как общую, так и специальную, гуманистических идей, инновационных теорий и технологий, в том числе внедрению и реализации теории и практики интерактивного подхода в образовании.

Ключевую роль в разворачивании интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации» (Н.Э. Бенк-Миккельсен — 1959; Б. Нирье — 1968), законодательно закреплённая позиция социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями, основу которой составляла идея о нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами («Декларация прав человека» и др.). Одним из аспектов нормализации стало интегрированное (инклюзивное) образование.

Экономические, технологические и информационные возможности стран Европы, США и Японии позволили наряду с имеющейся системой специ-

## ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ

ального образования создать параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования. Кроме того, им удалось сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру, снять информационные и иные барьеры, что значительно расширило возможности участия этой категории населения в социальной жизни.

Уже с 60-х гг. XX в. в европейских странах (Скандинавские страны), США и Японии начинаются поиски путей совместного обучения. Если в Скандинавии интеграция начинает реализовываться в основном нормативным путём, то в США её реализации предшествуют педагогические поиски и эксперименты.

В США в 1962 г. М.С. Reynolds публикует программу специального образования, в которой предусматривается достижение возможно большего участия детей с ограниченными возможностями в общем образовательном потоке по принципу: «специфики не более чем это необходимо». В 1970 г. американец Е.Н. Deno предлагает схожую концепцию, которая получает название «Модель «Каскад» (см. Deno E.N. «Spezial Education as Developmental Capital» // Exceptional Children, 1970, № 37, 229 – 237). Под «каскадом» понимается система поддерживающих социально-педагогических мер, позволяющих ребёнку с ограниченными возможностями как можно меньше выходить из «общего потока» («mainstream»). Термин этот получает широкое распространение и в нашей стране в 90-е годы XX в., когда в США уже перешли на новую терминологию («инклюзия»).

Следом за первыми западноевропейскими странами нормативно-правовую базу для интеграции создают в США, принимая в 1975 г. закон 94-142 (The Education for all Handicapped Children Act).

Введение в 70-е — начале 80-х гг. XX в. интеграционных инноваций в образовательную практику массовой школы США привело к появлению целого ряда трудностей и проблем. Как показывают проведённые в то время исследования в учительской среде, одной из существенных проблем стала *неготовность учителя массовой школы* к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Подобная картина была типичной и для многих европейских стран, обратившихся во второй половине XX в. к реализации интеграционных идей в образовании.

Возлагавшиеся на быстрый и широкий «mainstreaming» надежды первопроходцев себя не оправдали. Стало понятно, что программа нормализации и интегрированного обучения не может быть внедрена за один день методом административных решений и простым переводом детей с особыми потребностями из специальной школы в массовую. Необходима значительная и длительная, предваряющая приход детей с ограниченными возможностями в массовую школу организационно-методическая работа, предполагающая соответствующую подготовку массового учителя, нахождение оптимальных способов модификации учебных планов, разработку новых методических подходов, способов, приёмов. Кроме того,

### Н. Назарова. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения

необходимо создание дидактической среды, которая позволила бы *участвовать всем детям* в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями. Нужны также чёткие представления об источниках и размерах финансирования интегрированного обучения, о формах контроля за соблюдением прав каждого ребёнка на полноценное образование.

*Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей.*

Уже в начале 80-х годов XX в. американские исследователи заговорили о недопустимости «кампании» по отношению к введению интеграции. Они подчёркивали, что ситуация, когда с ребёнком-инвалидом работает неподготовленный учитель массовой школы, должна рассматриваться как криминальная.

В педагогическом обиходе системы образования США в 80-е годы XX в. появился новый термин, обозначающий ситуацию совместного обучения: *inclusion* — включение. Этот термин вскоре получил значительное распространение в мире благодаря новым международным документам, которые стали руководством к действию для целого ряда развитых стран. Так, в 1994 г. под эгидой ЮНЕСКО в г. Саламанка (Испания) прошла Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая ввела в международный обиход термин «инклюзия» и провозгласила принцип *инклюзивного образования*.

Инклюзивное образование предусматривает не только активное включение и участие детей и подростков с ограниченными возможностями в образовательном процессе обычной школы, но в большей мере *перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей*.

В СССР идея интегрированного обучения не нашла поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. При этом такое обучение в виде эксперимента длительное время было предметом исследования в НИИ дефектологии АПН СССР (70-е гг. — Э.И. Леонгард под руководством проф. Ф.Ф. Рау; 80-е гг. — коллектив исследователей под руководством Н.Д. Шматко). С начала 90-х годов XX в. некоторые образовательные учреждения в России (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.) начинают работу в режиме интеграции, однако системного внедрения инклюзивного образования в России не произошло до настоящего времени. Чаще всего инициатива в продвижении интеграционных идей принадлежит представителям специальной педагогики.

Между тем к началу XXI в. за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями (инвалидов), за или против которой выступает общество и его подсистемы (в том

## ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ

числе институты образования), и по отношению к которой и те, и другие члены общества имеют право свободного выбора (Е.Е. Коби, 1983, 1999).

Интеграция как форма социального бытия предусматривает осуществление неограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причём это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера. В педагогическом понимании интеграция означает, что все дети учатся, работают, играют вместе в общем содержательном и коммуникативном пространстве. При этом в совместном образовательном процессе создаются условия для *активного участия во всех составляющих этого процесса* детей и подростков с ограниченными возможностями, содействующие тем самым их развитию и образованию.

В настоящее время использование и трактовка термина *inclusion* различны как за рубежом, так и в России. Он часто используется для обозначения радикально противоположных феноменов. Это и неквалифицированный энтузиазм (преимущественно управленческих структур) по поводу возможности *полной инклюзии*, и воодушевлённая пропаганда *философии инклюзии*, базирующаяся на идее моральной и нравственной, а также социальной ответственности и прав человека. Это также обозначение совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями, возможности которого подтверждены пока сравнительно небольшим эмпирическим опытом. При этом практика показывает, что массовая школа имеет пределы (границы) допускаемых в ней изменений, предназначенных для осуществления образовательного включения детей с ограниченными возможностями.

Особое внимание в анализе феномена совместного обучения уделяется эмоциональным аспектам принятия, согласия группы, общества с существованием особого человека, с реализацией его прав во всех сферах жизни, что подчёркивается в зарубежных трактовках термином «инклюзия» и противопоставляется понятию «эксклюзия» (исключение из общества) (Т.В. Фурьева, 2005). Американская педагогика рассматривает инклюзию как кардинальное преобразование массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться такими традиционными терминами, как «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, всё шире внедряют его в виде кальки в профессиональный и научный обиход. Пример такого использования термина — наша страна.

### **Н. Назарова. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения**

Современная зарубежная педагогика, исходя из общих принципов интеграции и инклюзивного образования, сформировавшихся на основе почти полувекового опыта, обладает сегодня вполне конкретной шкалой показателей, с помощью которой можно оценить наличие и уровень развития интеграционных процессов в разных странах. Назовём лишь некоторые из этих показателей, наиболее значимые с нашей точки зрения:

- наличие и исполнение в стране соответствующего законодательства, согласно которому возможно или рекомендуется интегрированное (инклюзивное) образование;
- обеспеченность экономической основы этих законодательных актов;
- отсутствие нормативно-бюрократических препятствий для инноваций, связанных с инклюзивным образованием;
- воспитание и школьное обучение лиц с ограниченными возможностями рассматривается как отдельная, самостоятельная задача специалистов и профессионалов массовой и специальной системы образования;
- готовность и способность имеющих отношение к этой проблеме специалистов к коллективной совместной работе;
- реализация системы мер по профилактике, раннему выявлению и ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями и их семьям, способствующей уменьшению последующих затруднений в совместном воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями и обычных детей;
- проведение массовой школой системных преобразований учебно-воспитательного процесса, благодаря которым становится возможным или облегчается приём в школу детей с ограниченными возможностями и их полноценное участие в образовании и жизни школы;
- сохранение функционального статуса существующих учреждений системы специального образования и улучшение специальных образовательных условий для обучающихся в этих учреждениях детей с проблемами в развитии;
- дифференциация образовательных затруднений учащихся как основа организации их обучения, включающая тщательный и индивидуальный подбор образовательной среды для предупреждения вторичных отклонений в развитии ребёнка и необходимости его изолированного обучения;
- сертифицированность специальной образовательной среды в образовательных учреждениях общего назначения;
- открытость систем общего и специального образования для свободного перехода, при необходимости, учащихся в массовую систему образования и обратно;
- наличие социальных и образовательных условий для жизни ребёнка с ограниченными возможностями в семье и полноценного участия семьи в его воспитании;
- соблюдение права выбора родителей: родители детей с ограниченными возможностями вправе свободно выбирать либо инклюзивное образование, либо обучение в специальном образовательном учреждении; наличие экономического обеспечения реализации этого права;

## И С Т О Р И Я   И   Т Е О Р И Я

- обеспечение доступности инклюзивного образования (транспорт, жилищные условия и социальные отношения, архитектура и близость расположения образовательного учреждения и др.);
- доставка необходимых педагогических ресурсов к нуждающемуся в них ребёнку, а не наоборот, когда ребёнок доставляется к имеющимся ресурсам;
- соблюдение принципа добровольности: все участники интеграционного процесса и инклюзивного обучения взаимодействуют и сотрудничают друг с другом добровольно;
- реализация интеграционного процесса в различных формах (изолированные классы в структуре массовой школы, индивидуальная интеграция, интеграционные (инклюзивные) классы, в зависимости от потребностей и возможностей учащихся.

Важно также учитывать: являются ли указанные характеристики повсеместным явлением в стране или носят локальный характер.

Опираясь на перечисленные критерии, рассмотрим проблемы внедрения инклюзивного образования в нашей стране на современном этапе.

Итак, реализация сегодня в России *инклюзивного образования* ставит вопрос о необходимости смены методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования.

Инклюзивное образование требует *системного подхода* при решении проблем интеграции, т.е. приведения в соответствие на государственном, региональном и муниципальном уровнях всех подсистем (образовательных, социальных, нормативно-правовых, экономических), прямо или косвенно связанных с интеграционными процессами.

В реальности уже второе десятилетие в России образовательная интеграция реализуется в основном методом *экстраполяции*, т.е. опытным переносом и адаптированием к отечественным условиям, модификацией некоторых, хорошо отработанных и положительно зарекомендовавших себя за рубежом, форм образовательной интеграции.

При этом в подавляющем большинстве случаев эта работа инициируется и ведётся представителями системы специального образования, нередко на средства зарубежной благотворительности, в то время как затрагиваемые при образовательной интеграции подсистемы массового образования продолжают существовать в неизменных и привычных для них условиях. Реальность такова, что интеграция детей с особыми образовательными потребностями происходит в давно сложившуюся, трудно принимающую инновации систему нормативного массового образования.

Попытки объединения двух длительное время изолированно развивавшихся систем — специального и массового образования — создают в реальности значительные трудности для реализации идеи

---

*Попытки объединения двух длительное время изолированно развивавшихся систем — специального и массового образования — создают в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования.*

### Н. Назарова. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения

*В России инклюзивное образование управленческие структуры образования рассматривают, чаще всего, как способ экономии средств в образовании за счёт перемещения учащихся с особыми образовательными потребностями в массовую школу и закрытие подавляющего большинства учреждений специального образования. Этот процесс, извращая и гуманистические идеи инклюзивного образования, в различных регионах России набирает обороты и, скорее всего, обратного хода иметь не будет.*

инклюзивного образования. Обратившись к истории интеграции, можно увидеть, что регулярная школьная интеграция в зарубежных странах XX в. начиналась (после периода опытов) с соответствующего законодательного реформирования массовой системы образования под задачи интеграции. Сегодня прочная законодательная база в образовании для реализации интеграционных процессов отсутствует, не говоря о её экономической основе. Достаточно сказать, что уже десять лет не утверждён подготовленный Федеральный закон о специальном образовании, в разработке которого приняли участие лучшие отечественные и зарубежные специалисты.

Массовая система образования России не имеет сегодня ни концепции, ни технологий, ни движущих сил, ни средств, ни, самое главное, привлекательных мотивов для изменений, направленных на внедрение инклюзивного образования.

**Инклюзивное образование сегодня — дорогостоящий проект, так как он должен предусматривать одновременно с созданием сертифицированной специальной образовательной среды в массовой школе сохранение существующей системы специального**

**образования, улучшение его материальных условий за счёт уменьшения числа учащихся, приходящихся на одного учителя.** Речь идёт, по сути, о выстраивании параллельной и сертифицированной системы специального образования в структуре массовой образовательной системы. В основе идеи инклюзивного образования также лежит *право выбора*, и ни один из вариантов этого выбора (массовая или специальная школа) не должен быть хуже другого.

Этим же обусловлена проблема создания сертифицированной специальной образовательной среды в системе массового образования, а также инструментов контроля соблюдения права на качественное специальное образование для детей с ограниченными возможностями. Сертифицирование образовательной среды должно спасти детей с ограниченными возможностями от безответственности массовой школы при введении адресного (подушевого) финансирования, когда администрация «инклюзивной» школы заинтересована лишь в наличии возможно большего числа детей с ограниченными возможностями (точнее — материальных средств, следующих за ними), но не в создании для них специальной образовательной среды.

Повторяя ошибку США 70–80-х годов XX в., отечественная образовательная интеграция внедряется сегодня без серьёзной специальной подготовки к ней учителя, психолога массовой системы образования. Педвузы и педколледжи не владеют в настоящее время технологиями подготовки

## ИСТОРИЯ И ТЕОРИЯ

к работе в условиях инклюзивного образования ни учителей массовой школы, ни специальных педагогов разных специальностей.

Между тем при характерных для России региональных, экономических, социальных, социокультурных, конфессиональных и иных различиях адекватную модель интеграции для того или иного ребёнка с ограниченными возможностями компетентно может подобрать на месте только высококвалифицированная команда специалистов (педагог-дефектолог, учитель массовой школы, администратор), способных к работе в условиях интеграции. Однако в системах высшего и среднего педагогического образования ни учебно-методическое обеспечение, ни вузовские преподаватели не нацелены сегодня на решение проблем инклюзивного образования.

Реализация инклюзивного образования прямо связана с наличием в стране налаженной системы ранней комплексной помощи. Только дети, получившие раннюю комплексную помощь, подготовлены в значительной мере к обучению в условиях высоких требований инклюзивной среды. Наша страна отстаёт в этом секторе образования более чем на 20 лет, а подготовка специалистов для реализации ранней комплексной помощи осуществляется пока в двух-трёх педагогических вузах, один из которых — Московский городской педагогический университет (факультет специальной педагогики).

Для успеха образовательной интеграции немаловажное значение имеет социально-психологический аспект проблемы, в том числе и категория *менталитета*, влияющего на отношение как общества в целом, так и лиц, принимающих ответственные решения в сфере законодательства, организации и финансирования образования. Можно констатировать, что сегодня в российском общественном сознании сохраняется дефектоориентированный подход (дети-инвалиды, больные дети и т.п.). Поэтому в государственных программах, адресованных лицам с ограниченными возможностями, приоритет отдан материальному подаянию «больным детям», «детям-инвалидам», а не программе качественного образования для них как средства социальной интеграции и жизненной самореализации. Нет пока и прочного социально-профессионального партнёрства между дефектологами и учителями массовой школы. В педагогической прессе и на соответствующих школьных сайтах можно видеть преимущественно оптимистические рапорты примерно такого содержания: «Вот к нам пришли учиться два ребёнка-инвалида. Для них сделан пандус». О том, как школа перестроила *весь учебный процесс* и подготовила своих педагогов для реализации «инклюзии», не сообщается.

Инклюзивное образование невозможно без *социального партнёрства*. Однако сегодня его нет даже среди обычных детей, так как отечественная массовая школа традиционно ориентирована не на личность как таковую, а на результат (успешность сдачи ЕГЭ, процент поступивших в вузы). Партнёрство в школе подменено конкуренцией, где побеждают самые

### **Н. Назарова. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения**

умные, здоровые, сильные и красивые. Устоявшаяся система школьных ценностей отечественной массовой школы находится сегодня в глубоком противоречии с идеей инклюзивного образования.

В заключение можно сделать вывод о том, что в настоящее время наша страна находится лишь на дальних подступах к действительно инклюзивному образованию, дорога к которому лежит через преодоление (или не-преодоление) системных проблем отечественного образования.

### **Литература:**

1. *Малофеев Н.Н.* Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения / Дефектология. № 5. 2005.
2. *Малофеев Н.Н.* Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО. № 11/2007. Электронная версия).
3. *Назарова Н.М.* Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. М., 1996.
4. *Назарова Н.М.* Истоки интеграции: уроки для будущего // В сб.: Ребёнок в современном мире. СПб, 2008.
5. Специальная педагогика в 3-х т. Т. I. *Назарова Н.М., Пенин Г.Н.* История специальной педагогики. М., 2007.
6. *Фурьева Т.В.* Педагогика интеграции за рубежом: Монография. Красноярск, 2005.
7. *Eberwein K. (Hrsg.)* Integrationspaedagogik. 5 Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 1999.
8. *Ellger-Ruettgardt S.L.* Geschichte der Sonderpaedagogik. Ernst Reinhardt Verlag. Muenchen, 2008.
9. *Hinz A.* Heterogenitaet in der Schule. Integration Erziehung- Koedukation. Hamburg, 1993.
10. *Hinz A.* Von der Integration zur Inclusion — terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift fur Heilpaedagogik. № 53. 2002. S. 354–361.
11. *Heimlich U.* Integrative Paedagogik. Eine Einfuehrung. Muenchen, 2004.