

Ратнер Фаина Лазаревна, Сигал Наталья Германовна

**ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ**

В статье представлен аналитический обзор истории становления и развития идей инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в странах Европы и США, анализируется влияние социально-политических явлений на рассматриваемый процесс и опыт организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях за рубежом.

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/3/2012/12-2/38.html](http://www.gramota.net/materials/3/2012/12-2/38.html)

Источник

**Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики**

Тамбов: Грамота, 2012. № 12 (26): в 3-х ч. Ч. II. С. 162-167. ISSN 1997-292X.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/3.html](http://www.gramota.net/editions/3.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/3/2012/12-2/](http://www.gramota.net/materials/3/2012/12-2/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [voprosy\\_hist@gramota.net](mailto:voprosy_hist@gramota.net)

14. Слезин А. А. Государственная политика в отношении религии и политический контроль среди молодежи в начале 1920-х годов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (3). С. 92-98.
15. Слезин А. А. Роль союза безбожников в реализации государственной политики в отношении религии (1924-1929 гг.) // Вестник Калининградского юридического института МВД России. 2009. № 2 (18). С. 85-90.
16. Слезин А. А., Рябцева Е. В. Советская государственная политика в отношении религии: начальный этап // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2012. Т. 18. № 2. С. 493-497.
17. Соскин В. Л. Культурная жизнь Сибири в первые годы новой экономической политики (1921-1923 гг.). Новосибирск, 1971. 350 с.
18. Хрестоматия по истории Читинской области. Чита: Восточно-Сибирское книжное издательство (Читинское отделение), 1972. 507 с.

#### ATHEISM PROPAGANDA IN EASTERN TRANS-BAIKAL REGION IN THE 1920-1930S

Marina Vladimirovna Pryazhennikova

Department of History

Trans-Baikal State Classical-Pedagogical University named after N. G. Chernyshevskii

klichca85@yandex.ru

The author considers the features of atheism propaganda within the Eastern Trans-Baikal region in the 1920-1930s, analyzes the activity of the Union of Militant Atheists, and studies the methods of anti-religious propaganda carrying out among different categories of population (workers, peasants, schoolchildren, women) both during the period when the territory of the Eastern Trans-Baikal region became a part of the Far Eastern Republic, and after the region was annexed to the Russian Soviet Federative Socialist Republic.

*Key words and phrases:* propaganda; atheism; Union of Militant Atheists; Church; repressions; atheistic upbringing.

УДК 376.3

#### Педагогические науки

*В статье представлен аналитический обзор истории становления и развития идей инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в странах Европы и США, анализируется влияние социально-политических явлений на рассматриваемый процесс и опыт организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях за рубежом.*

*Ключевые слова и фразы:* инклюзия; инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; сегрегация; нормализация; интеграция.

**Фаина Лазаревна Ратнер**, д. пед. н., профессор

Кафедра немецкого языка

Институт языка

Казанский (Приволжский) федеральный университет

faina.ratner@ksu.ru

**Наталья Германовна Сигал**

Кафедра иностранных языков

Отделение романо-германской филологии

Институт филологии и искусств

Казанский (Приволжский) федеральный университет

sigaln@mail.ru

#### ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ<sup>©</sup>

Термины «инклюзия» и «инклюзивное образование» вошли в мировую педагогическую науку и практику сравнительно недавно. Проблемы, связанные с инклюзивным образованием детей с ограниченными возможностями здоровья, в последние десятилетия активно обсуждают не только ведущие ученые, педагоги, психологи, представители медицины, но и родители детей с ограниченными возможностями здоровья, которые стремятся обучать и воспитывать своих детей в общеобразовательных учреждениях с целью обеспечить им возможность стать полноценными и полноправными членами общества.

Подходы к поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья в любую историческую эпоху, прежде всего, отражают отношение общества к этим людям. Изменения, происходившие на протяжении почти двух столетий, в целом являются общими для большинства стран мира. Проведенный анализ зарубежных научных источников позволяет выделить определенные вехи, «кульминационные моменты», наиболее

ярко отражающие доминирующее в обществе отношение к людям с ограниченными возможностями в странах Европы и США [10].

До индустриальной революции XIX в. отношение к детям с нарушениями в развитии (слепым, глухим, умственно отсталым, страдающим каким-либо физическим или психическим недугом) было неоднозначным. С одной стороны, дети с аномалиями умственного и физического развития рассматривались обществом как неполноценное меньшинство, «невинные младенцы», подобно юродивым на Руси. С другой стороны, облик детей, явно отличавшихся от большинства здоровых членов общества, вызывал у последних мистический страх и воспринимался ими как некое демоническое существо. Очевидно, что такое предубеждение общественного мнения по отношению к детям с различными аномалиями в развитии, сторонниками которого были не только обычные граждане, но и представители интеллигенции (врачи, юристы, философы), фокусировалось в основном на их физических или умственных дефектах и обуславливало жесткую позицию неприятия таких детей относительно здоровыми членами любого общества. Так, в Древней Спарте, провозгласившей на много столетий культ здорового тела и военного искусства, младенцы с ярко выраженными отклонениями от нормы просто уничтожались. Документальным свидетельством выражения агрессии и полного отторжения по отношению к детям-инвалидам античной эпохи является закон Ликурга (IX-VIII вв. до н.э.), в котором зафиксирована рекомендация к умерщвлению физически неполноценных младенцев. Система политического воспитания в Афинах развивалась в контексте демократии. Однако на протяжении столетий законодательство предписывало выявлять физически неполноценных детей уже с момента их рождения, отделять их от здоровых, оставляя на произвол судьбы.

В период средневековья отношение общества к детям, страдающим физическими и психическими недугами, не стало более гуманным. Несмотря на кардинальные изменения, происходившие в Европе в течение полутора тысячелетий (реформы государственного устройства, становление новой идеологии, утверждение новых ценностей, новой религии, развитие научной мысли), в средневековом законодательстве юридический статус детей-инвалидов не пересматривался. Типичная позиция европейского общества к умственно отсталым детям может быть выражена в термине «идиот» (от греч. *idiotos* – невежда; лицо, не принимающее участия в общественной жизни). Именно данный термин широко использовался вплоть до XVIII в. для обозначения детей с любым уровнем интеллектуального нарушения – от незначительного до выраженного, а также обусловил отсутствие медицинской, социально-культурной поддержки детям-инвалидам, полное исключение их из нормальной жизни общества [1, с. 21].

Политические и социально-экономические изменения, происходившие в странах Европы и США в XVIII-XIX вв., оказали огромное влияние на изменение, совершенствование и расширение государственной политики в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Принятие рядом европейских стран закона об обязательном всеобщем бесплатном начальном образовании положило начало системе специальных учреждений для обучения данной категории детей, определило источники финансирования, способствовало разработке целей и методов обучения. Так, в 1778 г. в Лейпциге создатель «чистого устного метода» С. Гейнике основал первый в Германии Институт для глухонемых. В 1806 г. немецкий тифлопедагог А. Цейне в сотрудничестве с французским педагогом В. Гаюи открыли первое учебное заведение для слепых детей в Германии; в 1873 г. появилось второе учебное заведение для незрячих в Саксонии, а в последующие десятилетия специальные школы для обучения и воспитания слепых и глухонемых детей появились практически на всей территории Германии. В 1832-1834 гг. в Германии были организованы курсы, которые прошли более ста педагогов-наставников по работе с особыми детьми в народных школах.

Во Франции в 1770 г. была открыта первая в мире частная школа – Парижский институт глухонемых, организатором которого выступил Ш. М. де Эппе, создатель мимического метода. В дальнейшем идеи Ш. М. де Эппе развивал Р. А. Сикар, разработавший систему всестороннего развития личности глухого ребенка на основе усвоения ряда общеобразовательных знаний, подготовки к труду и жизни в обществе. В 1858 г. была издана монография французского педагога А. Бланше для учителей народных школ «Руководство для наставника: об обучении глухонемых в народных школах», которая внесла большой вклад в методику обучения глухонемых детей в массовых школах на основе использования мимики, жестов, дактильной азбуки. Также во Франции появился интуитивный (материнский) метод Ж. Ж. Валада-Габеля, который исключал использование жестовой речи, акцентируя внимание на развитии у детей умений и навыков дактильной речи. Одновременно большое внимание уделяется вопросам обучения слепых детей. Бесценный вклад Франции в обучение слепых детей заключается в том, что Франция одной из первых стран Европы обратилась к разработке научных методов обучения слепых, а также дала миру уникальную систему письма. Приоритет теоретико-методологических исследований в тифлопедагогике обеспечил Франции возможность открыть в XVIII в. первую в мире школу для слепых детей.

В 1779 г. в Вене открылся Институт глухонемых, в котором мимический метод был преобразован И. Майем и Ф. Шторком: стала широко использоваться дактильная азбука, а жестовая речь служила вспомогательным средством. В последующие годы эту работу продолжил М. Менус, который дополнил данный метод и ввел обучение глухих устной речи. В дальнейшем Ф. М. Гиль видоизменил чистый устный метод, создав ряд руководств по обучению глухих детей устной речи, чтению с губ, письму и чтению и расширив круг общеобразовательных предметов в содержании обучения глухих детей. Методика Ф. М. Гиля, разработанная на основе принципа природосообразности и знания особенностей детского восприятия, получила широкую известность как естественный метод обучения глухих детей.

В 1760 г. в Эдинбурге священником Т. Брайвудом была открыта первая небольшая частная школа для обучения глухих детей. В последующее столетие число частных учебных заведений, например, для глухих росло, но обучались в них только дети дворянского происхождения, которым предоставлялась возможность

получения широкого круга гуманитарных знаний [3]. В 1865 г. в Лондоне была организована первая школа для мальчиков с нарушениями опорно-двигательного аппарата. С 1878 г. в Англии началась целенаправленная подготовка сурдопедагогов. В 1889 г. была создана государственная комиссия по вопросам школ для глухих. В 1893 г. Парламент принимает решение об обязательном обучении глухих, и постепенно в Англии начали открываться специальные (сегрегационные) учебные учреждения для детей с нарушениями зрения, умственного и физического развития. В 1891 г. Совет школ Лондона решает открыть «школы специального воспитания» для умственно отсталых детей. Однако правила пребывания детей в специальных школах были довольно жесткими: дети были определены в специальные школы на долгий срок (не менее 3 лет), им не разрешалось покидать территорию учреждения [9].

В 1817 г. в США открылся первый Институт (школа) глухих, основателем которого был Т. Галлоде. Также предпринимались попытки по организации специального обучения детей с нарушениями в развитии в «дневных классах» в массовых школах. Так, в 1869 г. в Бостоне были открыты первые «дневные классы» для глухих детей. В 1878 г. два таких класса для детей с нарушением поведения были организованы в Кливленде.

В этой связи необходимо отметить, что целенаправленная государственная политика в области всеобщего начального образования слабоумных, глубоко умственно отсталых, душевнобольных детей в странах Европы и США не была проведена. Вопросы возможности организации их обучения оставались вне поля зрения государства, а подчас воспринимались врачами и педагогами конца XVIII – начала XIX в. скептически. Судьбой данной категории детей занимались специально организованные приюты.

Таким образом, несмотря на кардинальные изменения в общественном сознании по отношению к детям с нарушениями в умственном и физическом развитии, законодательно закрепленное право данной категории детей на всеобщее начальное образование, на активную пропаганду ведущих представителей благотворительных организаций, философов-просветителей, прогрессивных педагогов того времени, в обществе продолжала доминировать идея сегрегации, обусловившая развитие системы сегрегационных учреждений в большинстве стран Европы и Америки. Политика сегрегации из общества детей с нарушениями в развитии в дальнейшие периоды истории приобретает формы не только жестокой и насильственной отправки неполноценных, по мнению государств и правительств, людей в специальные учреждения, организованные по типу тюрем, но и явилась толчком к разработке программ обязательной стерилизации людей с патологиями в развитии как «источника загрязнения генофонда нации» [12, р. 154]. Во многом такая политика была обусловлена появлением новых теорий. Сторонники радикальных мер относили психически больных, страдающих эпилепсией, нищих, преступников, обитателей трущоб к определенной категории людей, угрожающих развитию общества, существование которых в обществе влечет за собой его дегенерацию.

Усиление идей гуманизма в мире после Второй мировой войны явилось предпосылкой к созданию Организации Объединенных Наций (ООН) в 1945 г. Данная организация выступила инициатором реализации равных прав детей с ограниченными возможностями здоровья в системе образования и обращает пристальное внимание государств и правительств на вопросы обеспечения прав детей-инвалидов на получение ими качественного и доступного образования. Правовыми основами, призванными обеспечить реализацию инициатив ООН, явилось создание следующих документов: «Всеобщая декларация прав человека» (1948 г.); «Декларация прав ребенка» (1959 г.); «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (1960 г.); «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971 г.); «Декларация о правах инвалидов» (1975 г.); «Всемирная программа действий в отношении инвалидов» (1982 г.); «Конвенция о правах ребенка» (1989 г.); «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1990 г.); «Всемирная декларация об образовании для всех» (1990 г.); «Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью» (1993 г.); «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями» (1994 г.); «Дакарские рамки действий, принятые Всемирным форумом по образованию» (2000 г.).

В новом социокультурном контексте данного периода, основополагающими характеристиками которого являются экономический подъем и либерально-демократические преобразования, пристальное внимание со стороны государств и правительств уделяется проблемам образования детей с нарушениями в развитии. Общими тенденциями развития национальных систем специального образования в Европе в указанный период можно считать совершенствование законодательных основ специального образования и дифференциацию типов школ и видов специального обучения. В этой связи необходимо отметить, что в ранних инициативах, направленных на обеспечение образования для всех, удовлетворение специальных (особых) потребностей рассматривалось как символический принцип. Спецификой данного периода является переориентация идеологии общества по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья с позиции неприятия их как «угрозы всеобщей дегенерации» на позицию восприятия их как людей, нуждающихся в долговременном лечении и уходе. Согласно данному положению, в 1946 г. в странах Европы получила широкое признание и развитие медицинская модель подхода к работе с детьми-инвалидами, зародившаяся в недрах системы здравоохранения и социального обеспечения. В Европе усиливаются интеграционные процессы, и в 1957 г. западные страны Европы приходят к соглашению о создании Европейского экономического сообщества, что способствует формированию единых взглядов на проблемы развития науки, культуры и образования. Принятая в 1961 г. Европейская социальная хартия закрепляет «право физически и умственно нетрудоспособных лиц на профессиональную подготовку, восстановление трудоспособности и социальную реабилитацию» [Цит. по: 1, с. 105]. Декларация социального прогресса и развития, принятая Генеральной Ассамблей ООН (1969 г.), еще более усиливает внимание государств и правительств к защите прав и «обеспечения благосостояния инвалидов, а также обеспечения защиты людей, страдающих физическими и умственными недостатками» [2, с. 65].

В соответствии с данными законодательными документами совершенствуется система специальных образовательных учреждений, модернизируется и уточняется классификация категорий детей, нуждающихся в специальном образовании, в частности, добавлением в список детей с трудностями в обучении, эмоциональными расстройствами, девиантным поведением, социальной и культурной депривацией, наблюдается существенное увеличение типов специальных школ, а также процента детей, охваченных специальным образованием, расширяются возрастные рамки оказания психолого-педагогической помощи, создаются дошкольные и постшкольные учреждения, начинают активно функционировать институты социальных работников, социальные службы помощи и консультирования родителей детей с нарушениями в развитии, а также организуются благотворительные, профессиональные, общественные организации, союзы и ассоциации [11].

Однако, принимая во внимание все позитивные стратегии в системе специального образования, специальные учебные учреждения по-прежнему оставались сегрегационными, сущность и структура организации которых противоречили гуманистическим принципам, являющимся фундаментальной базой принятых международных правовых документов, а система специального образования – в целом дискриминационной, изолированной от системы массового образования. Исследователи отмечают, что такое изолирование детей в образовательную среду специальных школ стало рассматриваться как нарушение их прав, губительное «навешивание ярлыка» [9]. В связи с этим на рубеже 1960-1970 гг. в Европе и Америке возникают массовые протесты людей-инвалидов, родителей детей с нарушениями в развитии, а также членов коллегии адвокатов, направленные на борьбу с дискриминацией в обществе и образовании [6]. Результатом проводимых мероприятий явилось закрытие в 1960-1970 гг. в Швеции, а затем в большинстве других развитых стран крупных интернатов и психиатрических больниц для людей, отстающих в развитии.

В 1970-е гг. в Швеции Глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Бенк-Миккельсон и директор Ассоциации умственно отсталых людей Б. Нирье вводят понятие «нормализация» [7]. основополагающим принципом нормализации является положение о праве людей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, работы, а также условий жизни, приближенных к нормальным [4]. Концепция нормализации выступила альтернативой представлению, лежащим в основе медицинской модели. Основные положения концепции нормализации следующие:

- 1) ребенок с ограниченными возможностями имеет одинаковые для всех детей потребности, главная из которых – потребность в любви и обстановке, стимулирующей его развитие;
- 2) ребенок с особенностями развития есть, в первую очередь, ребенок, и он должен вести жизнь, в максимальной степени приближенную к нормальной;
- 3) лучшим местом для ребенка является родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особенностями развития воспитывались в семьях;
- 4) учиться могут все дети, и каждому ребенку, какими бы тяжелыми ни были нарушения его развития, должна быть предоставлена возможность получить образование.

Основополагающим ядром концепции нормализации явилось то, что воспитание ребенка должно осуществляться в духе культурных норм, принятых обществом, в котором он живет. Данная концепция была принята и дополнительно проработана в США, Канаде, а затем в ряде других стран. Она определила политику в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья на последующие 15-20 лет. Так, в США В. Вольфенсбергер предложил альтернативный вариант интерпретации термина «нормализация». Разделяя точку зрения Б. Нирье о необходимости разработки социальных программ и услуг, способствующих успешной адаптации детей с ограниченными возможностями в общество, В. Вольфенсбергер вводит понятие «валоризация социальной роли», чтобы подчеркнуть право всех людей оценивать людей одинаково, то есть он открыто заявляет о нормализации людей через выявление, формирование и поддержание нормативных умений и навыков [ibidem]. Такое понимание нормализации Б. Нирье считал ошибочным, так как нормализация не является синонимом нормальности и не означает, что люди должны быть нормализованы. Это означает принятие обществом человека-инвалида, подчеркивая первостепенное значение модели нормализации для самого общества. Модель нормализации в целом предполагала, что ребенок должен быть готов для принятия его школой и обществом, но не учитывала широкого спектра индивидуальных отличий в обществе и неизбежно вызывала вопрос о критериях нормы [8].

В 1974 г. в Великобритании создается Союз лиц с ограниченными возможностями здоровья (UPIAS), деятельность которого направлена на противостояние сегрегации инвалидов. В публикациях членов данного союза четко сформулирована новая социальная концепция осмысления ограниченных возможностей: создаваемые обществом барьеры людям с ограниченными возможностями здоровья (особенно ребенку) не позволяют им вести полноценную жизнь. В дальнейшем данная концепция получила свое развитие как социальная концепция инвалидности. В США уже в 60-е гг. XX в. ведутся поиски возможной реализации идей совместного обучения детей. Если в Европе они поддерживаются обширным числом законодательных актов, то в США реализации идей совместного образования предшествуют педагогические поиски новых путей и эксперименты. Так, в 1962 г. в США М. Рейнольдс публикует программу специального образования, в которой предусматривается достижение возможно большего участия детей с ограниченными возможностями здоровья в общем образовательном потоке по принципу: «специфики не более, чем обычно». В 1970 г. американский ученый И. Дено предлагает схожую концепцию – модель «Каскад» [5]. Под каскадом понимается система социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями здоровья как можно эффективнее взаимодействовать в общем потоке (mainstream). С 1975 г. США принятием закона 94-142 «Об образовании детей-инвалидов» поставили на правовую основу интеграционные процессы в образовании. Данный закон был призван обеспечить право на бесплатное образование детей-инвалидов в государственных школах за счет средств федерального бюджета. В Англии в 1978 г. Комитетом по исследованию ситуации с обучением детей и

молодых людей с отклонениями в развитии был опубликован доклад М. Уорнок, в котором были обозначены перспективы развития инклюзивного образования путем интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общеобразовательных школ. В 1981 г. Закон об образовании утвердил данное направление как приоритетное. До М. Уорнок в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья использовались термины «умственно отсталые» и «необучаемые», которые были уничижительны и ошибочны. Исследования М. Уорнок показали, что один из пяти учеников в классе в тот или иной момент испытывает трудности в обучении, то есть дети с трудностями в обучении не должны находиться в рамках дефицитной модели, где им ставили диагноз и проводили лечение. М. Уорнок утверждала, что неудачи в учебе должны рассматриваться в тесном взаимодействии и взаимообусловленности между исходными характеристиками ребенка и результатами педагогической деятельности учителя, играющего приоритетную роль в обучении, а не специалистов-экспертов. Комитет предложил заменить термин «умственная отсталость» термином «трудности в усвоении учебного материала». Созвучно М. Уорнок исследователи Р. Кролл, Д. Мосис и С. Данлоп несколько расширили понятие «трудности в обучении» введением понятия «асоциальное поведение» как одного из критериев проблем, связанных с обучением [10]. В 1981 г. Закон об образовании, который во многом включил в себя рекомендации М. Уорнок, заменил термин «дети-инвалиды» понятием «дети с особыми образовательными потребностями» и призвал обеспечить соответствующими формами обучения данной категории детей в общеобразовательной школе. Должность экспертов была упразднена, на смену им пришли школьные координаторы, задача которых заключалась в оказании помощи и поддержки особым детям.

В это же время США принимают ряд законодательных актов, во многом определяющих направления современной американской политики в области образования, базирующейся на слиянии передового опыта общего и специального образования:

- реформы образования 1980 г., в которых озвучен призыв к учителям взять на себя ответственность за образование детей с ограниченными возможностями здоровья;
- доклад Р. Рейгана «Риски нации: императив для образовательных реформ» (1983 г.), представленный Национальной комиссией по вопросам качества образования;
- закон об образовании индивидов с нарушениями в развитии (1990 г.).

Однако введение интеграционных образовательных инноваций в практику массовой школы США обусловило возникновение целого ряда проблем, связанных, в первую очередь, с неготовностью преподавателей общеобразовательных школ обеспечить необходимые адекватные условия как для образования детей с особыми потребностями, так и их общения со сверстниками. По результатам исследований, проведенных в то время, учителя не были готовы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности, возложенной на них. Существенной трудностью было то, что процесс интеграции, направленный на создание специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями, проходил в рамках сложившейся системы образования и учебно-воспитательного процесса. Подобные попытки решения вопроса интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в массовые школы путем их простого перевода из специальных школ в целом оказались неэффективными и в ряде европейских стран во второй половине XX в.

Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, прошедшая в 1994 г. в Испании (г. Саламанка), стала ярким событием для мирового педагогического сообщества. В педагогику был введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями является одним из основополагающих международных документов. Ценность данного документа заключается в том, что в нем содержатся принципы предложения и продвижения законодательных инициатив в сфере инклюзивного образования, которое предусматривает не только активное включение и участие детей с ограниченными возможностями здоровья в обычном образовательном учреждении, но предполагает перестройку системы массового образования и учебно-воспитательного процесса с целью создания условия для реализации образовательных потребностей всех категорий детей.

Дакарская рамочная концепция действий (Dakar Framework for Action) и последующие за ней Цели развития в образовании нового тысячелетия (Millennium Development Goals on Education) предлагают наиболее полный и современный подход, призванный обеспечить образование для всех к 2015 г. Фундаментальными основами концепции инклюзивного образования являются признание исключительной ценности и уникальности каждой личности, независимо от ее физического состояния, и направленность на создание специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающих их успешную социализацию.

Подводя итог всему вышесказанному, еще раз подчеркнем, что процесс инклюзивного образования в разных странах мира происходит по-разному, с учетом конкретных социально-культурных условий и политической воли руководства. Инклюзивное образование – это долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, систематичности и последовательности, непрерывности, комплексного подхода для ее реализации. На современном этапе инклюзия является ведущей тенденцией в развитии системы образования во всем мировом сообществе.

#### *Список литературы*

1. **Малофеев Н. Н.** Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х ч. М.: Печатный двор, 1996. Ч. 1. Западная Европа. 182 с.
2. **Права человека и инвалидность:** доклад комиссии по правам человека ООН: E/CN.4/SUB.2/1911/31. 76 с.
3. **Феоктистова В. А.** Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих детей: учеб. пособие. Л., 1973. 119 с.

4. **Culham A., Nind M.** Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion // Journal of Intellectual and Developmental Disability. 2003. Vol. 28. № 1. P. 65-78.
5. **Deno E. N.** Special Education as Developmental Capital // Exceptional Children. 1970. № 37. P. 229-237.
6. **Dunn L. M.** Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable? // Exceptional Children. 1968. № 35. P. 5-22.
7. **Nirje B.** The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal. 1994. Vol. 1. № 2. P. 19-23.
8. **Oliver M., Barnes C.** Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion. L.: Longman, 1994. 187 p.
9. **Pritchard D. G.** The Development of Schools for Handicapped Children in England during the Nineteenth Century // History of Education Quarterly. 1963. Vol. 3. № 4. P. 215-222.
10. **Review of the Present Situation of Special Education:** ED-88 /ws/ 38. UNESCO, 1988. 150 p.
11. **The Costs of Inclusion** / J. MacBeath, M. Galton, S. Steward et. al. Cambridge: Victoria Press, 2005. 78 p.
12. **Wang H. L.** Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision?: a critical analysis // International Education Studies. 2009. Vol. 2. № 4. P. 154-160.

#### HISTORY OF INCLUSIVE EDUCATION IDEAS FORMATION AND DEVELOPMENT: INTERNATIONAL EXPERIENCE

**Faina Lazarevna Ratner**, Doctor in Pedagogy, Professor  
*Department of German Language  
Institute of Language  
Kazan' (Volga Region) Federal University  
faina.ratner@ksu.ru*

**Natal'ya Germanovna Sigal**  
*Department of Foreign Languages  
Section of Romance-Germanic Philology  
Institute of Philology and Arts  
Kazan' (Volga Region) Federal University  
sigaln@mail.ru*

The authors present the analytical review of the formation and development history of the ideas of inclusive education of children with disabilities in Europe and the United States, and analyze the influence of social-political phenomena on the concerned process and the experience of the organization of teaching children with disabilities in comprehensive educational institutions abroad.

*Key words and phrases:* inclusion; inclusive education; children with disabilities; segregation; normalization; integration.

УДК 101.11

#### Философские науки

*В статье раскрывается содержание понятия «образ», анализируются основные точки зрения на природу образных представлений. Развивая конструктивистский подход в эпистемологии, авторы не отказываются от концепции структурного соответствия образных представлений оригиналу, понимая под образом совокупность чувственных сигналов, изоморфных содержанию объекта-оригинала и субъективно переживаемых в качестве самого объекта.*

*Ключевые слова и фразы:* образ; репрезентант; конструктивизм; структурное соответствие; подобие; копия; изоморфизм.

**Рафаэль Юсупович Рахматуллин**, д. филос. н., профессор  
**Эльвира Разифовна Семенова**, к. филос. н.  
*Кафедра философии, социологии и педагогики  
Башкирский государственный аграрный университет  
rafat54@mail.ru; elvira\_zin@mail.ru*

**Дилара Зуфаровна Хамзина**  
*Кафедра права  
Башкирский государственный аграрный университет  
dilara\_h@mail.ru*

#### ПОНЯТИЕ ОБРАЗА<sup>©</sup>

Со времен Платона вопрос соответствия знания о мире самому миру является центральной темой теории познания. Поскольку в содержание знания входят и чувственные составляющие, то в работах по гносеологии немалое место занимают публикации, посвященные образным формам репрезентации знания. В последнее