

# Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России

**Косарецкий С.Г.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),  
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

В статье рассматриваются тренды развития концепта «инклюзивное образование» в документах международных организаций, дискуссии в академических публикациях в отношении данного концепта, его эволюции и имплементации. Обсуждаются перспективы реализации выделенных трендов в российском образовании в актуальном социально-политическом контексте России и с учетом дискурсов контекстуализации и деколонизации концепта инклюзивного образования. Вскрываются противоречия между глобальными трендами инклюзивного образования и ситуацией развития российского образования и государства. Предлагаются интерпретации российского кейса развития инклюзивного образования как примера внедрения глобального концепта, продвигаемого международными организациями в специфических социокультурных и институциональных условиях.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; особые образовательные потребности; различия; международные организации.

---

**Финансирование.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20225, <https://rscf.ru/project/24-28-20225>.

**Для цитаты:** Косарецкий С.Г. Тренды «инклюзивного образования» в современном мире: международные дискуссии и перспективы для России // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 14—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502>

# Trends of “Inclusive Education” in the Modern World: International Discussions and Prospects for Russia

**Sergey G. Kosaretsky**

Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

The article examines the trends in the development of the concept of “inclusive education” in the documents of international organizations, discussions in academic publications regarding this concept, its evolution and implementation. The prospects for the implementation of the highlighted trends in Russian education in the current socio-political context of Russia and taking into account the discourses of contextualization and decolonization of the concept of inclusive education are discussed. The contradictions between the global trends of inclusive education and the situation of development of Russian education and the state are revealed. The interpretations of the Russian case of the development of inclusive education are proposed as an example of the implementation of a global concept promoted by international organizations in specific socio-cultural and institutional conditions.

**Keywords:** inclusive education; special educational needs; diversity; international organizations.

---

**Funding.** The reported study was funded by Russian Science Fond (RFBR), project number 24-28-20225, <https://rscf.ru/project/24-28-20225>.

**For citation:** Kosaretsky S.G. Trends of “Inclusive Education” in the Modern World: International Discussions and Prospects for Russia. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 14—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290502> (In Russ.).

## Введение

В 2024 году отмечается 30-летие с даты принятия Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, которая зафиксировала универсальность ценности инклюзивного образования для всего мира [82]. Россия позже присоединилась к саламанкскому процессу, подписав в 2012 году преемственную по отношению к Декларации Конвенцию о правах инвалидов [84], и до настоящего времени продолжает реализовывать политику, направленную на воплощение ключевых ее принципов. Этот процесс сопровождается анализом и дис-

куссиями. Большинство исследователей отмечает, что сделано много как в законодательном плане, так и в практической области, но процесс не завершен и идет не всегда гладко [1; 48; 51; 57].

Существенно при этом, что оценка и обсуждение строятся преимущественно в соотношении с базовыми международными подходами, что вполне обосновано, поскольку идея инклюзивного образования является одной из наиболее значимых постсоветских реформ в образовании, построенных на имплементации зарубежных концептов.

Однако, с нашей точки зрения, не в полной мере учитываются эволюция концепта инклюзивного образования и актуальные

дискуссии относительно его реализации за рубежом [16; 17; 18; 19; 33; 62; 67].

С другой стороны, обсуждение реализации концепта инклюзивного образования должно обязательно учитывать и выраженные изменения российского контекста (как в части образовательной политики, так и шире). Как отмечает Anastasia Liasidou, «возможности перемен могут быть реализованы только тогда, когда мы знаем контекст и специфические для времени “дискурсивные контуры”, в рамках которых задумываются и реализуются политические программы» [59, стр. 238]. Успешные примеры реализации такого подхода мы находим в российских исследованиях предыдущих этапов реализации политики инклюзии [1; 51; 53].

В данной статье мы предпримем попытку отчасти восполнить обозначенные дефициты. Сначала мы выделим тренды развития концепта инклюзивного образования, отраженные в документах международных организаций. Затем представим поле дискуссий, разворачивающихся вокруг инклюзивного образования и его трендов в академической среде. После этого мы обсудим перспективы реализации выделенных трендов в российском образовании в актуальном социально-политическом контексте России.

В первую очередь мы надеемся, что наша публикация будет иметь ценность для российских исследований инклюзивного образования и внесет вклад в дискуссию относительно дальнейшего развития инклюзивного образования в России. Вместе с тем ряд выводов может быть значим и для актуальной международной дискуссии относительно реализации идей инклюзивного образования в разнообразных социокультурных и институциональных контекстах.

### **Тренды развития концепта инклюзивного образования**

Начнем с характеристики трендов развития концепта инклюзивного образования в мире в последние годы. В первую очередь следует отметить, что если исходно концепция инклюзивного образования применялась для содействия включению в образование

учащихся с особыми потребностями, обусловленными инвалидностью и особенностями психологического развития, то со временем она стала охватывать и другие группы учащихся. Выделяются различия, связанные с расой, этничностью, гендером, сексуальной ориентацией, языком, культурой, религией, умственными и физическими способностями, социальным классом, иммиграционным статусом, которые создают риски исключения, дискриминации или маргинализации, ограничения доступа к образованию и недостижения высоких образовательных результатов. Понятие «разнообразие»/«различия» (diversity) занимает центральное место в документах ведущих международных организаций ЮНЕСКО и ОЭСР и активно ими продвигается [25; 70; 79].

Соответственно, инклюзивное образование предполагает выстраивание условий, при которых указанные различия не станут барьерами получения качественного образования. В этой части значимым трендом последних лет является связывание концептов «инклюзия» и «справедливость» (equity) как возможность учащимся достичь наилучших результатов, независимо от обстоятельств, в которых они родились [70].

Актуальным трендом является фокусирование внимания на многообразии возможных пересечений между различиями, создающими уникальные потребности учащихся, которые должны удовлетворяться как школами, так и системой образования — так называемый «интерсекциональный подход». Он предполагает, что различные аспекты идентичности индивидов не являются независимыми друг от друга, поэтому к вопросам разнообразия, равенства и инклюзивности в системах образования необходимо подходить комплексно, опираясь на взаимозависимость идентичностей, с тем чтобы обеспечить взаимодополняемость и предотвратить несогласованность целей [70; 85]. Например, статус мигранта, как правило имплицитно предполагающий принадлежность к этническому меньшинству, часто сопряжен с более низким социально-экономическим статусом семьи, но в сочетании с гендером в разных

контекстах обуславливает разный характер рисков и возможностей для школьного благополучия [20].

Продвижение дискурса разнообразия с точки зрения международных организаций призвано изменить многое в образовательной системе, в частности, подходы к кадровому обеспечению инклюзивного образования. Важным, например, становится не только привлечение квалифицированных кадров, но содействие многообразию учителей, найм в инклюзивные классы и школы учителей с инвалидностью, учителей с миграционным опытом, учителей-представителей коренных народов [24]. Серьезные изменения ожидаются и от содержания образования, особенно в отношении традиций и знаний коренных народов [27]. В этой части дискурс инклюзии и разнообразия интегрируется с дискурсом деколонизации [31; 35].

Существенно, что инклюзия при таком подходе все чаще рассматривается как принцип, не только понимающий и видящий различия, но поддерживающий и приветствующий разнообразие среди всех учащихся, рассматривающий индивидуальные различия не как проблемы, которые нужно исправить, а как возможности для обогащения образовательной среды для всех [17].

Параллельно расширению спектра различий, требующих учета в инклюзивном образовании, включая их пересечения, последние годы утверждается представление, что инклюзивное образование не должно быть связано с отдельными категориями учащихся, но ориентироваться на всех, учитывать уникальные идентичности и потребности каждого ребенка, обеспечивая высокие стандарты качества обучения и благополучие всех учащихся [16; 24; 76]. Для этого школа не просто должна быть доступной для совместного обучения всех детей, что составляло пафос исходных деклараций инклюзивного образования, но должна менять все свои составляющие, соответствовать индивидуальным нуждам ребенка и содействовать реализации его потенциала [52; 70].

В этом направлении концепт «инклюзивной школы» соединяется и обогащается с

еще одним концептом, продвигаемым международными организациями в последнее десятилетие — «дружелюбной школы» (Child friendly school), — школы, которая признает и поощряет достижение основных прав детей, реагирует на разнообразие, создает безопасные условия для его проявления, выявляет исключенных детей, чтобы включить их в обучение, действует в интересах ребенка, реализации его/ее потенциала [15; 37; 40; 80].

Текущий тренд выдвигает на первый план ценности индивидуального: идентичностей, культур, талантов, способностей, интересов и потребностей [75], а концепт инклюзивного образования интегрируется с концептами лично-ориентированного, персонализированного образования, широко представленными в программных документах тех же международных организаций и концепция желаемого будущего образования [54; 74].

### **Дискуссионные вопросы теории, политики и практики образовательной инклюзии**

Эволюция концепта инклюзивного образования в сторону «расширения и углубления» может показаться беспроblemной. Однако это не так. Напротив, мы наблюдаем рост числа публикаций критического характера, причем по отношению не только к прогрессу во внедрении инклюзивного образования моделей, но к их основаниям и принципам [29; 50; 54]. Констатируется, что после десятилетия реализации политики инклюзивного образования есть ощущение, что широкий консенсус по ключевым позициям достигнут, в реальности же он остается труднодостижимым, и существует больше неопределенности, чем ясности [16; 39]. Несмотря на подписание странами различных соглашений и конвенций в отношении реализации инклюзивного подхода и декларируемую приверженность принципам инклюзии, реализация этих целей на практике оказалась гораздо сложнее. Многие подходы к инклюзивной педагогике кажутся политически и идеалистически мотивированными, утопичными, оторванными от практики — и особенно от реальности среднего образо-

вания — и нуждаются в переосмыслении и улучшении [18; 54; 67]. Так, несмотря на фиксацию определений инклюзивного образования в документах международных организаций, в законодательствах конкретных стран, различия в понятиях и следующих из этого обозначения правах и механизмах их обеспечения сохраняются [17; 24; 56; 67; 70]. Признается, что большинство стран и систем образования разработали свои собственные определения, отражающие их историю, приоритеты и цели в области образования [25].

Еще большим разнообразием характеризуются интерпретации «особых образовательных потребностей», конкретных групп и состояний, как в нормативных и политических документах стран, так и в академических публикациях. Ряд стран вводит детализированные списки, другие уходят от категоризации, чтобы избежать стигматизации [24; 70]. Отмечается, что преимущества формального закрепления статуса «учащийся с особыми образовательными потребностями» способствуют адресному распределению ресурсов и специализированной поддержке, в т.ч. через индивидуальные планы обучения, адаптированные учебные программы и др. В то же время такой статус может рассматриваться как «навешивание ярлыков на учащихся с особыми образовательными потребностями», формировать заниженные ожидания по отношению к ним и в итоге снижать их академическую успеваемость и самооценку, препятствовать выстраиванию отношений со сверстниками [56; 67]. В свою очередь поддерживаемое стремление реагировать на потребности отдельных групп без стигматизации и на индивидуальные различия учащихся, избегая маргинализации и привилегий, вызывает сомнение в реалистичности [54]. Отмечается, что признание различий всегда сопряжено с опасностью стигматизации, но неспособность признать различия может привести к потере возможностей [68]. Актуальным признается поиск баланса между признанием различий и избеганием стигматизации, а также поиск оптимального уровня дифференциации, не ведущей к изоляции.

В мире так и не сформировалось единой модели организации обучения детей с особыми потребностями. Мы видим сочетание сегрегационных, интеграционных и инклюзивных компонентов. В ряде стран доминирует обучение в общеобразовательных школах с адаптированными условиями, в других наряду с этим сохраняется высокая доля специализированных учреждений. Кроме того, в школах есть как общие классы, так и специализированные для учащихся с особыми образовательными потребностями. Последние не выглядят маргинализированными, продолжается дискуссия об их возможностях и ограничениях, месте в инклюзивной системе образования [42; 63].

Нет консенсуса и в отношении эффектов инклюзивного образования на академические результаты, психоэмоциональное развитие, социализацию, трудоустройство людей с особыми потребностями. Отдельные исследования и обзоры демонстрируют свидетельства сравнительных преимуществ обучения в инклюзивных классах [24; 26; 44; 49]. Эти эффекты проявляются для учащихся инклюзивных школ как имеющих, так и не имеющих особых образовательных потребностей [72], что имеет особое значение, поскольку частым аргументом против инклюзивного образования является опасение его негативного влияния на успеваемость детей без особых образовательных потребностей [64].

Другие исследования не свидетельствуют о каком-либо значительном положительном или отрицательном влиянии инклюзии на академическую успеваемость детей или на общую психосоциальную адаптацию [30]. Эффекты могут различаться для разных видов результатов [72], в зависимости от типа особых потребностей учащихся [55], а также могут быть обусловлены параметрами инклюзивного образования [34; 60], социально-экономической композицией классов, в которые включены учащиеся с особыми потребностями [73].

Утверждается понимание, что как положительные, так и отрицательные эффекты необходимо понимать с точки зрения сложного взаимодействия индивидуальных,

классовых и школьных факторов, с одной стороны, и того, что считается инклюзивным образованием и конкретными типами эффектов, — с другой. В целом, как справедливо отмечает Norwich, тонкость политических и практических вопросов в области инклюзивного образования определяет необходимость избегать простых обобщенных эмпирических свидетельств для подтверждения уже существующих позиций и потребность в более детальных исследованиях в области инклюзивного образования [69], что особенно актуально для нашей страны, где реализация доказательного подхода в инклюзивном образовании находится на начальной стадии [11].

Активизация дискуссий в отношении инклюзивного образования и усиление критических позиций, на наш взгляд, не ситуативны, но отражают общий кризис ряда глобальных политических конструктов, определявших образовательную политику в конце 20-начале 21 века, среди которых инклюзивное образование, возможно, один из самых показательных. Изначально он связан с проблематикой прав человека. Образование относится к базовым правам человека, и инклюзия предлагалась как способ борьбы с дискриминацией и изоляцией [15; 38; 41], имела конечной целью включение детей с особыми потребностями в общество как активных граждан, полноценно и равноправно участвующих в общественных и политических процессах и реализующих собственные жизненные проекты. Эта позиция впервые на международном уровне была заявлена в Конвенции о борьбе с дискриминацией в образовании ЮНЕСКО, Саламанкская декларация и Конвенция ООН о правах инвалидов закрепили это понимание и соответствующие требования к национальным политикам как универсальные [82; 84].

В свою очередь инклюзивное образование довольно быстро стало ярким примером «глобальной повестки дня», формируемой и продвигаемой международными организациями в конце 20-начале 21 века, когда наблюдается масштабирование образовательной политики за пределы государствен-

ных границ. Механизмы влияния глобальных институтов на национальные политики и реформы в области образования разнообразны и степень их влияния зависит от местных контекстов [21; 66; 71]. При том, что реализация международных соглашений странами является добровольной, сложилась ситуация, при которой у стран сформировались вполне определенные обязательства, не столько перед своими гражданами, сколько перед глобальным сообществом и их выполнение мониторится. Высказывается позиция, что таким образом происходит навязывание странам построения глобального инклюзивного образования без учета исторических, политических, образовательных и культурных факторов, уникальных для каждой страны [61]. Этот процесс видится как преимущественно односторонний от развитых стран Глобального Севера к Глобальному Югу и рассматривается как версия экспорта колонизирующих знаний [19], передача «северных концептов "сверху вниз"» [86, с. 163].

При том, что в России в меньшей степени, чем, например, в Закавказье [65] и странах Центральной Азии, наблюдалась прямая активность международных организаций на территории страны в части продвижения инклюзивного образования, однако и она, как и большинство стран мира, в последние десятилетия находилась под влиянием международных организаций и соответствующих соглашений.

Принятие международных законов подразумевает определенный набор ценностей, который не всегда легко принимается в социальной и организационной культуре постсоциалистических обществ, а их реализация часто сопровождается недостатком знаний о национальных культурных особенностях и традициях местной системы образования. Зачастую это приводит к формальному, а не подлинному применению законов, которые эти страны ратифицировали, или излишней радикальности преобразований (как это было в Чехии, где максимализм формулировок в международных рекомендациях привел к представлению о том, что поддержка нуждающихся в специальном образовании учащихся в обычных школах означает пол-



ную инклюзивность и ликвидацию системы специального школьного образования) [75].

Сегодня даже в публикациях ведущих авторитетов Глобального Севера признается ограниченность универсальных решений и указывается на важность понимания контекстуальных факторов, включая установки, убеждения и социальные отношения, культурные, демографические и экономические характеристики территорий реализации образовательной инклюзии [17].

Осознано также, что большинство исследований в области проблем детей с особыми образовательными потребностями и образовательной инклюзии сфокусировано на высокоразвитых странах, что является ограничением для экстраполяции полученных в них выводов и определяет важность расширения исследований для охвата различных контекстов [33; 47; 62].

Наконец, появляются попытки преодоления однозначности «генетической связи» инклюзивного образования и прав человека. В масштабном исследовании образовательных реформ в 215 странах за период 1970—2018 годов выявлено усиление внимания к проблематике инклюзивности, но при этом реформы, явно сформулированные на языке «прав», сокращаются [23].

### **Российский контекст**

Соотнося картину развития системы инклюзивного образования в современной России с мировыми трендами, можно заключить, что она выглядит сложнее, чем это представляет ряд критиков, говорящих прежде всего о ее незавершенности и непреодоленном наследии советской модели сегрегации и дискриминации как основной причине этого [48; 81].

Мы видим, что многое из особенностей текущего положения дел имеет сходство с проблемами не только стран советского или социалистического пространства, но других стран Европы, Азии, Латинской Америки. Это касается как конкретных противоречий (в законодательстве, установках и компетенциях учителей и родителей, программ финансирования и методической поддержки

практик, мониторинга и статистики, и даже сочетания сегрегационных, интеграционных и инклюзивных компонентов), так и общего напряжения между идеализмом глобального концепта инклюзии и реалиями систем образования и общества.

С одной стороны, советское наследие, действительно, сохраняется и оказывает влияние, но далеко не сводится к сегрегационным механизмам, и последние, очевидно, отличаются в специфических контекстах разных стран.

С другой стороны, ряд проблем внедрения глобального концепта инклюзивного образования в России объясняется не его недостатками, а характером реформ периода транзита. В политике в отношении инклюзивного образования проявились типичные характеристики образовательных и шире — социальных реформ в России: проведение реформ «сверху», без учета и согласования интересов разных групп, прежде всего бенефициаров, наличие декларированных гарантий, прав, возможностей без надежных механизмов их реализации, спешка с продвижением и контролем внедрения без достаточной проработки деталей [43], ограниченный бюджет образования и политика оптимизации расходов за счет социального сектора. Применительно к инклюзивному образованию неспособность стран создать полноценную базу для его реализации (ресурсы, в т.ч. кадры, оборудование) рассматривается как существенное ограничение самой идеи инклюзии, повод для отсрочки реализации прав детей с особыми потребностями и даже отказа от ее внедрения [7; 65]. Дискурсу «инклюзия для всех» противопоставляется дискурс «инклюзия для некоторых», который ориентирует на предоставление детям с особыми потребностями образования максимально высокого качества в специальной среде [58].

Если же ответственно обсуждать будущее инклюзивного образования в России в соотнесении с мировой повесткой, то здесь положение дел выглядит еще сложнее.

Как мы постарались показать выше, концепт инклюзивного образования изначально возникает и транслируется не столько как об-

разовательный (педагогический), сколько как политический концепт — элемент важнейшего для 20 и начала 21 века дискурса прав человека — борьбы с дискриминацией. Как любой другой политический концепт, инклюзия затрагивает ценности, идеалы, интересы, вопросы о распределении власти и ресурсов, что создает неизбежное и в определенном смысле естественное напряжение [22; 58].

Обсуждая историю и перспективы развития инклюзивного образования в России, эти аспекты нельзя игнорировать или расценивать снят напряжение, используя исключительно технократические решения. Напротив, эти решения могут блокироваться или не вести к желаемому результату без осмысления взаимодействия основных акторов и его контекста. Это особенно важно в ситуации исторических изменений, которые происходят в России в целом и, как следствие, в образовании. И речь не только о декларируемой суверенизации образовательной политики или осложнении отношений с рядом международных организаций, продвигающих инклюзивную повестку.

Принципы приоритета прав человека и ребенка, учета интересов меньшинств, ценности различий и разнообразия, вариативности и индивидуализации в образовании, базовые для концепта инклюзии, были новыми по отношению к идеологии советского периода и стали центральными в постсоветской образовательной политике. Есть основания считать, что, породив ряд оригинальных педагогических концепций (в частности, «педагогика сотрудничества», «педагогика поддержки» О.С. Газмана, «личностно-ориентированное обучение» И.С. Якиманской) и практик («школа самоопределения» А.Н. Тубельского), они не были приняты массовой школой и педагогической теорией, не стали частью педагогической культуры.

Сегодня мы наблюдаем рост критического отношения в обществе к этим ценностям, явно или косвенно поддерживаемый на официальном уровне [11]. В частности, тема интересов меньшинств, важности их «голоса» и защиты интересов не только не является приоритетной, но в определенной степени

маргинализируется. Аналогично в официальном дискурсе не поддерживается, а скорее табуируется тема уникальных групповых и индивидуальных идентичностей, различий.

В этой ситуации закономерно, что в России продолжает использоваться и, вероятно, сохранится в перспективе исходное «узкое» понимание инклюзии, как связанной с детьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Расширенное понимание инклюзии за счет внимания к иным группам учащихся с другими особенностями и потребностями, обусловленными социальными и культурными обстоятельствами их жизни, не только не появляется в российском законодательстве, но и не находит своего отражения в инструментах оценки инклюзивной среды, критериях конкурсов выявления и лучших практик инклюзивного общего образования, новых инициативах и меморандумах [2; 10; 14].

Так, в отношении к детям с миграционным опытом формулируются скорее требования к ассимиляционной, а не инклюзивной модели [4]. Дети-представители коренных народов и этнических меньшинств сохранили ряд важных прав, связанных с языком обучения, и внимание в национальных регионах, но их реальное положение, качество образования и благополучие практически не обсуждаются в официальной повестке и редко — в экспертных дискуссиях. Концепция «мультикультурализма» [8] в российском образовании не была принята, а отечественные версии поликультурного образования по-прежнему реализуют ассимиляционистские нарративы, базирующиеся на гомогенизирующем видении российской идентичности [5].

Социально-экономическое положение семей по-прежнему не рассматривается как фактор риска низкого качества образовательных результатов и основание для адресных мер поддержки [6]. Методология интерсекциональности в этих обстоятельствах, а также с учетом «феминистского бэкграунда» понятия [28] вряд ли имеет шансы на приживание в российской почве. В текущем российском контексте позиция выделения из общества и пестования групповых и тем



более индивидуальных «идентичностей» выглядит «белой вороной». Политика гомогенизации будет продолжаться и усиливаться.

Сомнительными выглядят и перспективы закрепления в российском образовании актуальной интерпретации инклюзии как создания условий для реализации потенциала каждого учащегося с вниманием к индивидуальным особенностям и потребностям.

Тема индивидуализации/персонализации образования, изменения образовательной среды и преподавания в соответствии с интересами и способностями каждого ребенка все реже встречается в документах государственной образовательной политики, фактически не поддерживается ни организационно, ни научно-методически. Вектор движения в этом направлении, включая гуманизацию образовательного процесса, формирование дружественной комфортной среды для учащихся, получает интерпретацию как потакание потребительской позиции учащихся, превращение образования в услугу, проявление «рыночно-сервисного подхода к образованию» [3].

В глобальном дискурсе инклюзивного образования важной является тема «голосов» родителей, родительских прав и выбора [9]. В России на протяжении последнего десятилетия постепенно складывалась культура поддержки участия общественных организаций родителей детей с инвалидностью и ОВЗ в формулировании и предъявлении своей позиции, обсуждении государственных решений. Однако мы видим, что привилегированное положение «голоса родителей» и «голоса детей» над «голосом учителей» вызывает все большее напряжение в учительской среде, отождествляется с дискурсом «образование как услуга», и государство в последний год демонстрирует озабоченность обеспечением баланса, предлагая инициативы по защите прав учителей [12].

### Заключение

Проведенный анализ выявляет противоречия между глобальными трендами образовательной инклюзии и актуальной ситуацией развития российского образования, и шире — общества и государства.

Есть основания считать, что российское образование в ближайшей перспективе не сделает шаги в направлении имплементации расширенного концепта инклюзивного образования. Будет продолжена реализация модели образовательной инклюзии только для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, сочетающей в себе элементы инклюзии, интеграции и сегрегации.

Вектор движения к инклюзивной культуре и дружелюбной среде образовательных организаций будет оставаться на втором плане относительно вектора специализации и повышения качества помощи детям с особыми образовательными потребностями в обычных школах, без изменений ценностей и повседневных практик работы школы и учителей.

Культурно-политические основания глобального концепта инклюзивного образования, которые были некритически заимствованы и недостаточно укоренены (ценности «прав человека», «гражданского общества», «права ребенка», «разнообразия», «индивидуализации»), будут замещаться традиционными ценностями государственного патернализма, примата общественных интересов над индивидуальными, поддержки семей и детей, актуализировавшимися в условиях внешних и внутренних вызовов.

Перспективным сюжетом для дискуссии является интерпретация российской ситуации как показательного примера незавершенной реформы в российском (и шире — постсоциалистическом) образовании или как показательного кейса начавшегося в мире процесса контекстуализации и деколонизации инклюзивного образования, поиска новых оснований для инклюзивного образования, кроме «прав человека».

При этом, вероятно, более важным для новых исследований и дискуссий является вопрос о влиянии происходящих процессов на главного бенефициара — ребенка с особыми образовательными потребностями, конечно, при условии, что в трансформирующейся рамке инклюзивного образования он останется таковым и не будет «выплеснут вместе с водой».

**Литература**

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112
2. *Алехина С.В. и др.* К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 4. С. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410
3. *Кабышев С.В.* Приоритет общенациональных интересов — основа развития системы образования [Электронный ресурс] // Парламентская газета. 2023. URL: <https://www.pnp.ru/social/prioritet-obshhenacionalnykh-interesov-osnova-razvitiya-sistemy-obrazovaniya.html> (дата обращения: 23.05.2024).
4. *Козлова М.А.* Образовательная инклюзия детей мигрантов в идеологических установках школьных учителей // Вестник государственного университета Дубна. Серия: Науки о человеке и обществе. 2020. № 4. С. 3—17. DOI:10.37005/2687-0231-2020-0-12-3-17
5. *Козлова М.А.* Моральные обоснования управления (этно)культурным разнообразием в образовательном пространстве // Журнал исследования социальной политики. 2022. № 4. DOI:10.17323/727-0634-2022-20-4-591-606
6. *Косарецкий С.Г.* Образовательная политика Российской Федерации постсоветского периода в отношении трудностей в обучении и равенства образовательных возможностей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 5. С. 21—33. DOI:10.17759/pse.2023280502
7. *Лубовский В.И.* Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] // Специальное образование. 2016. № 4. С. 77—86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-tupikovyuy-put-dlya-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 13.05.2024).
8. *Малахов В.С.* Политика различий: культурный плюрализм и идентичность / Под ред. В.С. Малахова. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 288 с.
9. *Малофеев Н.Н.* У истоков отечественного инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Альманах № 52 «Инклюзивное образование: осмысление позиций и накопленного опыта». Т. 5. 2023. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/at-the-beginning-of-russian-inclusive-education> (дата обращения: 24.05.2024).
10. Положение о XI Всероссийском конкурсе «Лучшая инклюзивная школа России — 2024» [Электронный ресурс]. М: Министерство просвещения Российской Федерации, 2024. 24 с. URL: <https://lish.mgppu.ru/src/docs/%D0%9F%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95.pdf> (дата обращения: 15.05.2024).
11. Родительские комитеты высказались против вариативности в школе и за новые ФГОС [Электронный ресурс] // Газета педагогов. 2018. URL: <https://gazeta-pedagogov.ru/roditelskie-komitety-vyskazalis-protiv-variantivnosti-v-shkole-i-za-novye-fgos/?ysclid=lwq9yal9fc602139773> (дата обращения: 28.05.2024).
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.05.2024) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 21.05.2024).
13. *Юдина Т.А., Алехина С.В.* К проблеме доказательной психологической оценки социальной компетентности школьников в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 4. С. 41—50. DOI:10.17759/jmfp.2022110404
14. *Ярославцева О., Дубов Г.* На форуме АСИ в Сургуте представили модель транзитного планирования в инклюзии [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив. 2024. URL: <https://asi.ru/news/199289/> (дата обращения: 18.05.2024).
15. *Ainscow M., C sar M.* Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda [Электронный ресурс] // European Journal of Psychology of Education. 2006. Vol. 21. № 3. P. 231—238. URL: <https://www.jstor.org/stable/23421604> (дата обращения: 24.05.2024).
16. *Ainscow M.* Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges // Prospects. 2020a. Vol. 49. № 3. P. 123—134. DOI:10.1007/s11125-020-09506-w
17. *Ainscow M.* Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences // Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2020b. Vol. 6. № 1. P. 7—16. DOI:10.1080/20020317.2020.1729587
18. *Amor A.M.* et al. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23. № 12. P. 1277—1295. DOI:10.1080/13603116.2018.1445304
19. *Artiles A.J.* Inclusive education in the 21st century disruptive interventions // The Educational Forum. 2020. Vol. 84. № 4. P. 289—295. DOI:10.1080/00131725.2020.1831821
20. *Bakhshaei M., Henderson R.I.* Gender at the intersection with race and class in the schooling and wellbeing of immigrant-origin students // BMC women's

- health. 2016. Vol. 16. P. 1—15. DOI:10.1186/s12905-016-0328-0
21. Ball S.J., Junemann C., Santori D. Edu. net: Globalisation and education policy mobility. London: Routledge, 2017. 186 p. DOI:10.4324/9781315630717
22. Barton L. Inclusive education: romantic, subversive or realistic? // International journal of inclusive education. 1997. Vol. 1. № 3. P. 231—242. DOI:10.1080/1360311970010301
23. Bromley P., Nachtigal T., Kijima R. Data as the new panacea: trends in global education reforms, 1970—2018 // Comparative Education. 2024. P. 1—22. DOI:10.1080/03050068.2024.2336371
24. Brussino O. Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs // OECD Education Working Papers. No. 227. Paris: OECD Publishing, 2020. 93 p. DOI:10.1787/600fbad5-en
25. Cerna L. et al. Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework // OECD Education Working Papers. No. 260. Paris: OECD Publishing, 2021. 58 p. DOI:10.1787/94ab68c6-en
26. Cole S. et al. A longitudinal study to determine the impact of inclusion on student academic outcomes. Center on Education and Lifelong Learning, Indiana University, 2019.
27. Conrad J., Hardison-Stevens D. Grandmother Cedar as educator: Teacher learning through Native knowledges and sovereignty curriculum // American Educational Research Journal. 2024. Vol. 61. № 2. P. 211—247. DOI:10.3102/00028312231214455
28. Crenshaw K. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics // Feminist legal theories. Routledge. 2013. P. 23—51.
29. Cruz R.A., Firestone A.R., Love M. Beyond a seat at the table: Imagining educational equity through critical inclusion // Educational Review. 2024. Vol. 76. № 1. P. 69—95. DOI:10.1080/00131911.2023.2173726
30. Dalgaard N.T. et al. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs // Campbell Systematic Reviews. 2022. Vol. 18. № 4. DOI:10.1002/cl2.1291
31. Day A. et al. (eds.). Diversity, Inclusion, and Decolonization: Practical Tools for Improving Teaching, Research, and Scholarship. Bristol: Bristol University Press, 2022.
32. Dessemontet R.S., Bless G., Morin D. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities // Journal of Intellectual Disability Research. 2012. Vol. 56. № 6. P. 579—587. DOI:10.1111/j.1365-2788.2011.01497
33. Deyrich M.C., Kohout-Diaz M. Inclusive education policy and experience: Global and local perspectives // European Journal of Education. 2023. Vol. 58. № 2. DOI:10.1111/ejed.12559
34. Dyssegaard C.B., Larsen M.S. Evidence on inclusion. Department of Education: Aarhus University. Copengagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, 2013. 55 p.
35. Elder B. Decolonizing inclusive education: A collection of practical inclusive CDS-and DisCrit-informed teaching practices // Disability and the Global South. 2020. Vol. 7. № 1. P. 1852—1872.
36. Farrell P. The impact of research on developments in inclusive education // International Journal of inclusive education. 2000. Vol. 4. № 2. P. 153—162. DOI:10.1080/136031100284867
37. Fauziati E. Child friendly school: principles and practices // The First International Conference on Child — Friendly Education. 2016. P. 95—101.
38. Felder F. Inclusive education, the dilemma of identity and the common good // Theory and Research in Education. 2019. Vol. 17. № 2. P. 213—228. DOI:10.1177/1477878519871429
39. Felder F. The value of inclusion // Journal of philosophy of education. 2018. Vol. 52. № 1. P. 54—70. DOI:10.1111/1467-9752.12280
40. Fitriani S., Qodariah L. A Child-Friendly School: How the School Implements the Model // International Journal of Evaluation and Research in Education. 2021. Vol. 10. № 1. P. 273—284.
41. Florian L. Inclusion: special or inclusive education: future trends // British journal of special education. 2008. Vol. 35. № 4. P. 202—208. DOI:10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x
42. Florian L. On the necessary co-existence of special and inclusive education // International Journal of Inclusive Education. 2019. Vol. 23. № 7-8. P. 691—704. DOI:10.1080/13603116.2019.1622801
43. Froumin I., Kosaretsky S. Transformation of School Education System in Russia: 2007—2017 // Leading and Transforming Education Systems: Evidence, Insights, Critique and Reflections / J. Michelle, A. Harris (ed.). Singapore: Springer, 2020. P. 149—163.
44. Gee K., Gonzalez M., Cooper C. Outcomes of inclusive versus separate placements: A matched pairs comparison study // Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 2020. Vol. 45. № 4. P. 223—240. DOI:10.1177/1540796920943469
45. Gordon J.S. Is inclusive education a human right? // Journal of Law, Medicine & Ethics. 2013. Vol. 41. № 4. P. 754—767. DOI:10.1111/jlme.12087
46. Gray P., Norwich B., Webster R. Review of research about the effects of inclusive education: A summary [Электронный ресурс]. SEN. Policy Research Forum. URL: <https://senpolicyresearchforum.co.uk/wp-content/uploads/Review-of-inclusion-effects-research-final-Feb-21-.pdf> (дата обращения: 21.05.2024).
47. Grech S. Disability, poverty and development: Critical reflections on the majority world debate //

- Disability & Society. 2009. Vol. 24. № 6. P. 771—784. DOI:10.1080/09687590903160266
48. *Hanssen N.B., Alekseeva A.A.* Inclusion and Inclusive Education in Russia: Analysis of Legislative and Strategic Documents at the State Level between 2012—2014 // *Education Sciences*. 2024. Vol. 14. № 3. P. 312. DOI:10.3390/educsci14030312
49. *Hehir T. et al.* A summary of the evidence on inclusive education. Cambridge: ABT Associates, 2016.
50. *Hernández-Saca D.I., Voulgarides C.K., Etscheidt S.L.* A Critical Systematic Literature Review of Global Inclusive Education Using an Affective, Intersectional, Discursive, Emotive and Material Lens // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13. № 12. 1212. DOI:10.3390/educsci13121212
51. *Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A.* Inclusive education in today's Russia: Room for manoeuvre // *Europe-Asia Studies*. 2022. Vol. 74. № 3. P. 426—448. DOI:10.1080/09668136.2021.1918062
52. *Jarvis J. et al.* Inclusive School Communities Project: Final Evaluation Report. Flinders University: Research in Inclusive and Specialised Education (RISE), 2020.
53. *Kalinnikova Magnusson L., Walton E.* Challenges arising from the special education legacy in Russia and South Africa: A cross-case analysis // *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2023. Vol. 53. № 3. P. 488—505. DOI:10.1080/03057925.2021.1932421
54. *Koutsouris G., Bremner N., Stentiford L.* Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature // *British Educational Research Journal*. 2024. P. 260—286. DOI:10.1002/berj.3926
55. *Krämer S., Möller J., Zimmermann F.* Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis // *Review of Educational Research*. 2021. Vol. 91. № 3. P. 432—478. DOI:10.3102/0034654321998072
56. *Krischler M., Powell J.J.W., Pit-Ten Cate I.M.* What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education // *European journal of special needs education*. 2019. Vol. 34. № 5. P. 632—648. DOI:10.1080/08856257.2019.1580837
57. *Kutepova E. et al.* Teachers' attitudes towards policy and practice of inclusion and inclusive education in Russia // *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion / N.B. Hanssen, S.-E. Hansén, K. Ström (ed.)*. London: Routledge, 2021. P. 117—133.
58. *Leijen Á., Arcidiacono F., Baucał A.* The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12, 633066. DOI:10.3389/fpsyg.2021.633066
59. *Liasidou A.* Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus 4784 (excluding references) // *International journal of inclusive education*. 2008. Vol. 12. № 3. P. 229—241. DOI:10.1080/13603110600996921
60. *Lindsay G.* Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming // *British journal of educational psychology*. 2007. Vol. 77. № 1. P. 1—24. DOI:10.1348/000709906X156881
61. *Martini M., Moscovitz H., Fernández Ugalde R., Hansen M., Hughson T., Marfán J., Tozan O.* In search of a global community: a multivocal critique of UNESCO's education commons discourse // *Journal of Education Policy*. 2024. P. 1—17. DOI:10.1080/02680939.2024.2339914
62. *Mendoza M., Heymann J.* Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low-and lower-middle-income countries // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2024. Vol. 71. № 3. P. 299—316. DOI:10.1080/1034912X.2022.2095359
63. *Merrigan C., Senior J.* Special schools at the crossroads of inclusion: do they have a value, purpose, and educational responsibility in an inclusive education system? // *Irish Educational Studies*. 2023. Vol. 42. № 2. P. 275—291. DOI:10.1080/03323315.2021.1964563
64. *Mezzanotte C.* The Social and Economic Rationale of Inclusive Education: An Overview of the Outcomes in Education for Diverse Groups of Students // *OECD Education Working Papers*. No. 263. OECD Publishing, 2022. DOI:10.1787/bff7a85d-en
65. *Mikayilova U.* Inclusive education reforms in Azerbaijan: An attempt at critical policy analysis // *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. 2019. Vol. 3. P. 37—48.
66. *Mundy K. et al. (ed.)*. Handbook of global education policy. Hoboken: John Wiley & Sons, 2016. 605 p.
67. *Nilholm C.* Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice? // *European Journal of Special Needs Education*. 2021. Vol. 36. № 3. P. 358—370. DOI:10.1080/08856257.2020.1754547
68. *Norwich B.* Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty. London: Routledge, 2013. 200 p. DOI:10.4324/9780203118436
69. *Norwich B.* Research about inclusive education: Are the scope, reach and limits empirical and methodological and/or conceptual and evaluative? // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7, 937929. DOI:10.3389/feduc.2022.937929
70. *OECD.* Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI:10.1787/e9072e21-en
71. *Portnoi L.* Policy borrowing and reform in education: Globalized Processes and Local Contexts. 1st ed. Nature America incorporated. New York: Springer, 2016. 271 p.

72. Ruijs N., Peetsma T. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed // *Educational research review*. 2009. Vol. 4. № 2. P. 67—79. DOI:10.1016/j.edurev.2009.02.002
73. Scharenberg K., Rollett W., Bos W. Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? // *School Effectiveness and School Improvement*. 2019. Vol. 30. № 3. P. 309—327. DOI:10.1080/09243453.2019.1590423
74. Schwab S., Sharma U., Hoffmann L. How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? — psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices // *International Journal of Inclusive Education*. 2022. Vol. 26. № 1. P. 61—76. DOI:10.1080/13603116.2019.1629121
75. Štech S., Smetáčková I. Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic // *European Journal of Education*. 2023. Vol. 58. № 2. P. 233—244. DOI:10.1111/ejed.12557
76. Stegemann K.C., Jaciw A.P. Making It Logical: Implementation of Inclusive Education Using a Logic Model Framework // *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. 2018. Vol. 16. № 1. P. 3—18.
77. Stepaniuk I. Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions // *International Journal of Inclusive Education*. 2019. Vol. 23. № 3. P. 328—352. DOI:10.1080/13603116.2018.1430180
78. Symeonidou S. (ed.). Evidence of the Link between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2018.
79. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Электронный ресурс]. Paris, France: UNESCO, 2017. 46 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (дата обращения: 21.05.2024).
80. UNESCO. Embracing Diversity: Tool kit for creating inclusive learning friendly environment. Paris: UNESCO, 2015. 344 p.
81. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2021 — Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia — Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO, 2021. 184 p.
82. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO, 1994.
83. UNICEF. Child friendly schools Manual [Электронный ресурс]. New York: UNICEF, 2009. 244 p. URL: <https://www.unicef.org/media/66486/file/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf> (дата обращения: 21.05.2024).
84. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities [Электронный ресурс]. 2016. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/facts.shtml>. 2006 (дата обращения: 19.05.2024).
85. Varsik S., Gorochovskij J. Intersectionality in education: Rationale and practices to address the needs of students' intersecting identities: OECD Education Working Papers. No. 302. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI:10.1787/dbb1e821-en
86. Werning R. [Hrsg.] et al. Keeping the promise? Contextualizing inclusive education in developing countries. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016. 185 p. DOI:10.25656/01:12353

## References

1. Alekhina S.V. et al. K voprosu otsenki inklyuzivnogo protsessa v obrazovatel'noi organizatsii: pilotazhnoe issledovanie [Towards an evaluation of the inclusive process in an educational organisation: a pilot study] [Electronic resource]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410 (In Russ.).
2. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive education: from policy to practice] [Electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112 (In Russ.).
3. Kabyshev S.V. Prioritet obshchenatsional'nykh interesov — osnova razvitiya sistemy obrazovaniya [Electronic resource] [Priority of national interests is the basis for the development of the education system]. *Parlamentskaya Gazeta = Parliamentary Newspaper*, 2023. URL: <https://www.pnp.ru/social/prioritet-obshhenatsionalnykh-interesov-osnova-razvitiya-sistemy-obrazovaniya.html> (Accessed 23.05.2024). (In Russ.).
4. Kozlova M.A. Moral'nye obosnovaniya upravleniya (etno)kul'turnym raznoobraziem v obrazovatel'nom prostranstve [Moral justifications for managing (ethno) cultural diversity in the educational space]. *Zhurnal issledovaniya sotsial'noi politiki = The Journal of Social Policy Research*, 2022, no. 4. DOI:10.17323/727-0634-2022-20-4-591-606 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Kozlova M.A. Obrazovatel'naya inklyuziya detei migrantov v ideologicheskikh ustanovkakh shkol'nykh uchitelei [Educational inclusion of migrant children in the ideological attitudes of school teachers]. *Vestnik gosudarstvennogo universiteta Dubna. Seriya: Nauki o cheloveke i obshchestve = Bulletin of Dubna State University. Series: Sciences of Man and Society*, 2020, no. 4, pp. 3—17. DOI:10.37005/2687-0231-2020-012-3-17 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Kosaretskii S.G. Obrazovatel'naya politika Rossiiskoi Federatsii postsovetskogo perioda v otnoshenii trudnosti v obuchenii i ravenstva obrazovatel'nykh vozmozhnosti [Educational



- policy of the Russian Federation of the post-Soviet period in relation to learning difficulties and equality of educational opportunities] [Electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 21—33. DOI:10.17759/pse.2023280502 (In Russ.).
7. Lubovskii V.I. Inklyuziya-tupikovyi put' dlya obucheniya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami [Electronic resource] [Inclusion-topic path for teaching children with disabilities]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special education*, 2016, no. 4, pp. 77—86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuziya-tupikovyy-put-dlya-obucheniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (Accessed 13.05.2024). (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Malakhov V.S. Politika razlichii: kul'turnyi plyuralizm i identichnost' [The Politics of Difference: Cultural Pluralism and Identity]. Ed. by V.S. Malakhova. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2023. 288 p. (In Russ.).
9. Malofeev N.N. U istokov otechestvennogo inklyuzivnogo obrazovaniya [Electronic resource] [At the origins of domestic inclusive education]. *A'manakh № 52 «Inklyuzivnoe obrazovanie: osmyslenie pozitsii i nakoplennoye opyta» = Almanac № 52 «Inclusive Education: Comprehension of positions and accumulated experience»*, 2023. Vol. 5. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-52/at-the-beginning-of-russian-inclusive-education> (Accessed 24.05.2024). (In Russ.).
10. Polozhenie o XI Vserossiiskom konkurse «Luchshaya inklyuzivnaya shkola Rossii — 2024» [Electronic resource] [Regulations on the XI All-Russian Competition "The Best Inclusive School of Russia — 2024"]. Moscow: Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii, 2024. 24 p. URL: <https://lish.mgppu.ru/src/docs/%D0%9F%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%96%D0%95%D0%9D%D0%98%D0%95.pdf> (Accessed 15.05.2024). (In Russ.).
11. Roditel'skie komitety vyskazalis' protiv variativnosti v shkole i za novye FGOS [Electronic resource] [Parents' committees spoke out against variability in school and in favour of the new FSES]. *Gazeta pedagogov = Educators' newspaper*, 2018. URL: <https://gazeta-pedagogov.ru/roditelskie-komitety-vyskazalis-protiv-variativnosti-v-shkole-i-zanovye-fgos/?ysclid=lwq9yal9fc602139773> (Accessed 28.05.2024). (In Russ.).
12. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 29.12.2023) «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Federal law from 29.12.2012 N 273-FZ (ed. from 29.12.2023) "On Education in the Russian Federation"] (with amendments and additions, effective from 01.05.2024) [Electronic resource]. Konsul'tantPlyus. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Accessed 21.05.2024). (In Russ.).
13. Yudina T.A., Alekhina S.V. K probleme dokazatel'noi psikhologicheskoi otsenki sotsial'noi kompetentnosti shkol'nikov v inklyuzivnom obrazovanii [To the problem of evidence-based psychological assessment of social competence of schoolchildren in inclusive education] [Electronic resource]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 41—50. DOI:10.17759/jmfp.2022110404 (In Russ.).
14. Yaroslavtseva O., Dubov G. Na forume ASI v Surgute predstavili model' tranzitnogo planirovaniya v inklyuzii [Electronic resource] [At the ASI forum in Surgut presented a model of transit planning in inclusion]. *Agentstvo strategicheskikh initsiativ = Agency for Strategic Initiatives*, 2024. URL: <https://asi.ru/news/199289/> (Accessed 18.05.2024). (In Russ.).
15. Ainscow M., C sar M. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda [Electronic resource]. *European Journal of Psychology of Education*, 2006. Vol. 21, no. 3, pp. 231—238. URL: <https://www.jstor.org/stable/23421604> (Accessed 24.05.2024).
16. Ainscow M. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 2020a. Vol. 49, no. 3, pp. 123—134. DOI:10.1007/s11125-020-09506-w
17. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2020b. Vol. 6, no. 1, pp. 7—16. DOI:10.1080/20020317.2020.1729587
18. Amor A.M. et al. International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 2019. Vol. 23, no. 12, pp. 1277—1295. DOI:10.1080/13603116.2018.1445304
19. Ariles A.J. Inclusive education in the 21st century disruptive interventions. *The Educational Forum*, 2020. Vol. 84, no. 4, pp. 289—295. DOI:10.1080/00131725.2020.1831821
20. Bakhshaei M., Henderson R.I. Gender at the intersection with race and class in the schooling and wellbeing of immigrant-origin students. *BMC women's health*, 2016. Vol. 16, pp. 1—15. DOI:10.1186/s12905-016-0328-0
21. Ball S.J., Junemann C., Santoro D. Edu. net: Globalisation and education policy mobility. London: Routledge, 2017. 186 p. DOI:10.4324/9781315630717
22. Barton L. Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International journal of inclusive education*, 1997. Vol. 1, no. 3, pp. 231—242. DOI:10.1080/1360311970010301
23. Bromley P., Nachtigal T., Kijima R. Data as the new panacea: trends in global education reforms, 1970—2018. *Comparative Education*, 2024, pp. 1—22. DOI:10.1080/03050068.2024.2336371



24. Brussino O. Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. OECD Education Working Papers, no. 227. Paris: OECD Publishing, 2020. 93 p. DOI:10.1787/600fbad5-en
25. Cerna L. et al. Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework. OECD Education Working Papers, no. 260. Paris: OECD Publishing, 2021. 58 p. DOI:10.1787/94ab68c6-en
26. Cole S. et al. A longitudinal study to determine the impact of inclusion on student academic outcomes. Center on Education and Lifelong Learning, Indiana University, 2019.
27. Conrad J., Hardison-Stevens D. Grandmother Cedar as educator: Teacher learning through Native knowledges and sovereignty curriculum. *American Educational Research Journal*, 2024. Vol. 61, no. 2, pp. 211—247. DOI:10.3102/00028312231214455
28. Crenshaw K. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. Feminist legal theories. Routledge, 2013, pp. 23—51.
29. Cruz R.A., Firestone A.R., Love M. Beyond a seat at the table: Imagining educational equity through critical inclusion. *Educational Review*, 2024. Vol. 76, no. 1, pp. 69—95. DOI:10.1080/00131911.2023.2173726
30. Dalgaard N.T. et al. The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 2022. Vol. 18, no. 4. DOI:10.1002/cl2.1291
31. Day A. et al. (eds.). Diversity, Inclusion, and Decolonization: Practical Tools for Improving Teaching, Research, and Scholarship. Bristol: Bristol University Press, 2022.
32. Dessemontet R.S., Bless G., Morin D. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 2012. Vol. 56, no. 6, pp. 579—587. DOI:10.1111/j.1365-2788.2011.01497
33. Deyrich M.C., Kohout-Diaz M. Inclusive education policy and experience: Global and local perspectives. *European Journal of Education*, 2023. Vol. 58, no. 2. DOI:10.1111/ejed.12559
34. Dyssegaard C.B., Larsen M.S. Evidence on inclusion. Department of Education: Aarhus University. Copengagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, 2013. 55 p.
35. Elder B. Decolonizing inclusive education: A collection of practical inclusive CDS-and DisCrit-informed teaching practices. *Disability and the Global South*, 2020. Vol. 7, no. 1, pp. 1852—1872.
36. Farrell P. The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2000. Vol. 4, no. 2, pp. 153—162. DOI:10.1080/136031100284867
37. Fauziati E. Child friendly school: principles and practices. The First International Conference on Child — Friendly Education, 2016, pp. 95—101.
38. Felder F. Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, 2019. Vol. 17, no. 2, pp. 213—228. DOI:10.1177/1477878519871429
39. Felder F. The value of inclusion. *Journal of philosophy of education*, 2018. Vol. 52, no. 1, pp. 54—70. DOI:10.1111/1467-9752.12280
40. Fitriani S., Qodariah L. A Child-Friendly School: How the School Implements the Model. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 273—284.
41. Florian L. Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British journal of special education*, 2008. Vol. 35, no. 4, pp. 202—208. DOI:10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x
42. Florian L. On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 2019. Vol. 23, no. 7—8, pp. 691—704. DOI:10.1080/13603116.2019.1622801
43. Froumin I., Kosaretsky S. Transformation of School Education System in Russia: 2007—2017. Leading and Transforming Education Systems: Evidence, Insights, Critique and Reflections / J. Michelle, A. Harris (ed.). Singapore: Springer, 2020, pp. 149—163.
44. Gee K., Gonzalez M., Cooper C. Outcomes of inclusive versus separate placements: A matched pairs comparison study. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2020. Vol. 45, no. 4, pp. 223—240. DOI:10.1177/1540796920943469
45. Gordon J.S. Is inclusive education a human right? *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 2013. Vol. 41, no. 4, pp. 754—767. DOI:10.1111/jlme.12087
46. Gray P., Norwich B., Webster R. Review of research about the effects of inclusive education: A summary [Electronic resource]. SEN. Policy Research Forum. URL: <https://senpolicyresearchforum.co.uk/wp-content/uploads/Review-of-inclusion-effects-research-final-Feb-21-.pdf> (Accessed 21.05.2024).
47. Grech S. Disability, poverty and development: Critical reflections on the majority world debate. *Disability & Society*, 2009. Vol. 24, no. 6, pp. 771—784. DOI:10.1080/09687590903160266
48. Hanssen N.B., Alekseeva A.A. Inclusion and Inclusive Education in Russia: Analysis of Legislative and Strategic Documents at the State Level between 2012—2014. *Education Sciences*, 2024. Vol. 14, no. 3, pp. 312. DOI:10.3390/educsci14030312
49. Hehir T. et al. A summary of the evidence on inclusive education. Cambridge: ABT Associates, 2016.
50. Hernández-Saca D.I., Voulgarides C.K., Etscheidt S.L. A Critical Systematic Literature Review

- of Global Inclusive Education Using an Affective, Intersectional, Discursive, Emotive and Material Lens. *Education Sciences*, 2023. Vol. 13, no. 12, 1212. DOI:10.3390/educsci13121212
51. Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A. Inclusive education in today's Russia: Room for manoeuvre. *Europe-Asia Studies*, 2022. Vol. 74, no. 3, pp. 426—448. DOI:10.1080/09668136.2021.1918062
52. Jarvis J. et al. Inclusive School Communities Project: Final Evaluation Report. Flinders University: Research in Inclusive and Specialised Education (RISE), 2020.
53. Kalinnikova Magnusson L., Walton E. Challenges arising from the special education legacy in Russia and South Africa: A cross-case analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2023. Vol. 53, no. 3, pp. 488—505. DOI:10.1080/03057925.2021.1932421
54. Koutsouris G., Bremner N., Stentiford L. Do we have to rethink inclusive pedagogies for secondary schools? A critical systematic review of the international literature. *British Educational Research Journal*, 2024, pp. 260—286. DOI:10.1002/berj.3926
55. Krämer S., Möller J., Zimmermann F. Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 2021. Vol. 91, no. 3, pp. 432—478. DOI:10.3102/0034654321998072
56. Krischler M., Powell J.J.W., Pit-Ten Cate I.M. What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European journal of special needs education*, 2019. Vol. 34, no. 5, pp. 632—648. DOI:10.1080/08856257.2019.1580837
57. Kutepova E. et al. Teachers' attitudes towards policy and practice of inclusion and inclusive education in Russia. Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. N.B. Hanssen, S.-E. Hansén, K. Ström (ed.). London: Routledge, 2021, pp. 117—133.
58. Leijen Å., Arcidiacono F., Baucaal A. The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, 633066. DOI:10.3389/fpsyg.2021.633066
59. Liasidou A. Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus 4784 (excluding references). *International journal of inclusive education*, 2008. Vol. 12, no. 3, pp. 229—241. DOI:10.1080/13603110600996921
60. Lindsay G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British journal of educational psychology*, 2007. Vol. 77, no. 1, pp. 1—24. DOI:10.1348/000709906X156881
61. Martini M. et al. In search of a global community: a multivocal critique of UNESCO's education commons discourse. *Journal of Education Policy*, 2024. pp. 1—17. DOI:10.1080/02680939.2024.2339914
62. Mendoza M., Heymann J. Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low-and lower-middle-income countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2024. Vol. 71, no. 3, pp. 299—316. DOI:10.1080/1034912X.2022.2095359
63. Merrigan C., Senior J. Special schools at the crossroads of inclusion: do they have a value, purpose, and educational responsibility in an inclusive education system? *Irish Educational Studies*, 2023. Vol. 42, no. 2, pp. 275—291. DOI:10.1080/03323315.2021.1964563
64. Mezzanotte C. The Social and Economic Rationale of Inclusive Education: An Overview of the Outcomes of Education for Diverse Groups of Students. OECD Education Working Papers, No. 263. OECD Publishing, 2022. DOI:10.1787/bff7a85d-en
65. Mikayilova U. Inclusive education reform/s in Azerbaijan: An attempt at critical policy analysis. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 2019. Vol. 3, pp. 37—48.
66. Mundy K. et al. (ed.). Handbook of global education policy. Hoboken: John Wiley & Sons, 2016. 605 p.
67. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 2021. Vol. 36, no. 3, pp. 358—370. DOI:10.1080/08856257.2020.1754547
68. Norwich B. Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty. London: Routledge, 2013. 200 p. DOI:10.4324/9780203118436
69. Norwich B. Research about inclusive education: Are the scope, reach and limits empirical and methodological and/or conceptual and evaluative? *Frontiers in Education*, 2022. Vol. 7, 937929. DOI:10.3389/feduc.2022.937929
70. OECD. Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI:10.1787/e9072e21-en
71. Portnoi L.M. Policy borrowing and reform in education: Globalized Processes and Local Contexts. 1st ed. Nature America incorporated. New York: Springer, 2016. 271 p.
72. Ruijs N.M., Peetsma T.T.D. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational research review*, 2009. Vol. 4, no. 2, pp. 67—79. DOI:10.1016/j.edurev.2009.02.002
73. Scharenberg K., Rollett W., Bos W. Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness and School Improvement*, 2019. Vol. 30, no. 3, pp. 309—327. DOI:10.1080/09243453.2019.1590423
74. Schwab S., Sharma U., Hoffmann L. How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? — psychometric properties of a

- newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 2022. Vol. 26, no. 1, pp. 61—76. DOI:10.1080/13603116.2019.1629121
75. Štech S., Smetáčková I. Teacher and parental views on inclusive education policy lending in the Czech Republic. *European Journal of Education*, 2023. Vol. 58, no. 2, pp. 233—244. DOI:10.1111/ejed.12557
76. Stegemann K.C., Jaciw A.P. Making It Logical: Implementation of Inclusive Education Using a Logic Model Framework. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 2018. Vol. 16, no. 1, pp. 3—18.
77. Stepaniuk I. Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 2019. Vol. 23, no. 3, pp. 328—352. DOI:10.1080/13603116.2018.1430180
78. Symeonidou S. (ed.). Evidence of the Link between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018.
79. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education [Electronic resource]. Paris, France: UNESCO, 2017. 46 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (Accessed 21.05.2024).
80. UNESCO. Embracing Diversity: Tool kit for creating inclusive learning friendly environment. Paris: UNESCO, 2015. 344 p.
81. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2021 — Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia — Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO, 2021. 184 p.
82. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO, 1994.
83. UNICEF. Child friendly schools Manual. New York: UNICEF, 2009. 244 p. URL: <https://www.unicef.org/media/66486/file/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf> (Accessed 21.05.2024).
84. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2016. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/facts.shtml.2006> (Accessed 19.05.2024).
85. Varsik S., Gorochovskij J. Intersectionality in education: Rationale and practices to address the needs of students' intersecting identities: OECD Education Working Papers, No. 302. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI:10.1787/dbb1e821-en
86. Werning R. [Hrsg.] et al. Keeping the promise? Contextualizing inclusive education in developing countries. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016. 185 p. DOI:10.25656/01:12353

### Информация об авторах

Косарецкий Сергей Геннадьевич, кандидат психологических наук, директор центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

### Information about the authors

Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Director, Center of General and Extracurricular Education, Institute of Education, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

Получена 26.07.2024

Принята в печать 29.10.2024

Received 26.07.2024

Accepted 29.10.2024