

Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса

Шеманов А.Ю.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
shemanovayu@mgppu.ru

Самсонова Е.В.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
SamsonovaEV@mgppu.ru

Рассмотрены дискуссионные вопросы, возникающие в процессе различных интерпретаций терминов «инклюзия» и «инклюзивное образование» и при оценке инклюзивного процесса с точки зрения требований качественного образования, что приводит к разным последствиям не только для методологии научных исследований, но и для политических решений и образовательной практики. Проведен анализ научных подходов и международных нормативных документов, показавший, что противопоставление в одном из подходов инклюзивного образования специальному в линейной логике вне контекста развития системы образования приводит к отрицанию ресурсности специального образования для инклюзии. Анализируются ключевые принципы, лежащие в основе идеи инклюзии и практики инклюзивного образования, и показано, что они не противоречат применению подходов и методов специального образования как в условиях совместного обучения детей, так и, при необходимости, в условиях раздельного обучения. Рассматривается также потенциал инклюзивного образования в реформировании всей образовательной системы, включая специальное образование и подготовку педагогов и других специалистов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, участие, разнообразие, недискриминация, равенство возможностей, развитие способностей, качество образования.

Введение

Современная проблематика инклюзии является очень широкой и затрагивает целый

пласт философских проблем современности [10]. Но неодинаковое понимание термина «инклюзия» порождает споры, приводящие

Для цитаты:

Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 38—46. doi: 10.17759/pse.2019240604

* Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

** Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: SamsonovaEV@mgppu.ru

к различным последствиям не только для методологии научных исследований, но и для политических решений и образовательной практики [1; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 22]. Целью данной статьи является установление взаимосвязи специального и инклюзивного образования на основе анализа представленных в политических документах и научной литературе подходов к определению понятия «инклюзивное образование» и к оценке инклюзивного процесса с точки зрения требований качественного образования.

Основополагающим политическим документом, в котором применяется термин «инклюзия» и излагаются ее принципы, является Конвенция ООН о правах инвалидов (2006). Для достижения целей обсуждения отметим ряд ключевых терминов, которые в Конвенции ООН о правах инвалидов (далее — Конвенция) [3] перечисляются в разделе общих принципов (статья 3). На их основе можно выделить те понятия, которые лежат в основе современного дискурса инклюзии: уважение *достоинства*, неущемление в правах (недискриминация), принцип *участия* (вовлечения и включения), принцип *разнообразия* (многообразия) человечества, равенство возможностей, развитие *способностей* и сохранение индивидуальности.

Каждый из этих принципов по отдельности и в целом не вызывает сомнений, однако на практике следование в логике одного из принципов в результате приводит к противоречию с другим или с другими. Рассмотрим это на примере принципов недискриминации и доступности.

Далее мы последовательно рассмотрим трактовку и применение этих принципов в различных политических документах и научной литературе, начав с принципов недискриминации и доступности и закончив вопросом о существовании взаимоотношений между инклюзивным и специальным образованием и требуемых введением инклюзии реформ образования.

Принципы качества, доступности и равенства прав: противоречия в реализации

Трактуя образование, Конвенция (статья 24) провозглашает право лиц с инвалид-

ностью на равный «доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания» [3]. Казалось бы, требование качества и доступности образования в целях обеспечения равных прав не должны противоречить друг другу, однако вот как данное противоречие разворачивается в итоговом документе 48-й сессии Международной конференции по образованию ЮНЕСКО (2008). С одной стороны, указывается, что необходимо уйти от парадигмы «помещения», когда инклюзия усматривается в том, чтобы обеспечить «место» каждого в общеобразовательной школе. «Дело не в том, куда он помещен, а в том, предоставляется ли ему соответствующее его потребностям обучение, соответствующие образовательные услуги» [7, с. 32].

Однако тот же самый документ не предполагает других условий обучения, кроме инклюзии, понимаемой именно как обучение в определенном «месте» — в условиях общеобразовательной организации. При этом отрицается возможность создания необходимых для обучения детей с особыми образовательными потребностями условий методами специального образования, поскольку «заимствование методов из сферы специального образования, как правило, приводит к разработке новых, более утонченных форм отдельного обучения в рамках общеобразовательных учебных заведений» [7, с. 32].

По существу, этот вывод должен был бы звучать иначе, например, так, что инклюзия нуждается в видоизменении методов специального образования в новых условиях их применения и в недопущении их использования в целях дискриминации. Причем из того, что специальное образование *может* использоваться как один из приемов скрытой дискриминации, не следует, что оно ничему иному, кроме целей дискриминации, не может служить.

Аналогичный комментарий можно сделать относительно фрагмента о дискриминирующем применении термина «особые потребности», к которому прибегают с точки зрения данного политического документа для того, чтобы «скрывать дискриминацию под внешне

безобидным названием и тем самым оправдывать низкую успеваемость таких групп учащихся, а значит, существующую у них потребность в отдельных механизмах обучения» [7, с. 32].

Вновь можно констатировать, что из возможности такого применения не следует, что самих особых потребностей нет и что их не следует учитывать при планировании учебного процесса. Если вследствие инвалидности у ребенка имеются особые образовательные потребности, которые не могут быть удовлетворены в *современных* условиях общеобразовательной школы, то дискриминацией, т.е. нарушением его прав на образование, будет именно непредоставление ему соответствующих, необходимых ему для успешного обучения условий.

Но из этого опять же не следует, что инвалидность автоматически *должна* порождать у того или иного учащегося особые потребности в образовании, как не следует из опасений в дискриминации на основе инвалидности, что не *должно* быть специального образования, ведь именно оно поможет избежать нарушения его прав на образование, если лишь таким путем наиболее эффективно может быть оказана ему помощь в обучении.

Резюмируя, можно было бы сказать, что фактически данный документ ЮНЕСКО следует только принципам территориальной доступности и недискриминации, а не принципу обеспечения оптимальных условий для качественного обучения, как в нем же и провозглашается, поскольку без учета особых образовательных потребностей ребенка невозможно его качественное образование.

Политическим выводом реализации только принципов территориальной доступности и недискриминации является то, что Комитет ООН по правам инвалидов выражает озабоченность в связи с отсутствием реализации полной инклюзии в России и рекомендует ей, как стране-участнице Конвенции ООН по правам инвалидов, придерживаться подхода соблюдения прав человека, отходя от практики предоставления специализированных услуг (типа специального образования) из-за того, что эта практика «может вести к сегрегации» (параграфы 5—10 [14]).

Таким образом, мы видим, как политические документы формируют политические решения (требование ликвидации специального образования), не принимая во внимание противоречия в *выводах* из заявленных ими же принципов.

Принципы принятия разнообразия, обеспечения участия и развития

Так же, как в Конвенции, в руководящих документах ЮНЕСКО, посвященных инклюзивному образованию, среди принципов, выражающих ценности инклюзии, важнейшими являются принципы принятия разнообразия и обеспечение участия каждого в образовании и социальной жизни [3; 7; 24]. Однако, как справедливо подчеркивает Кауффман [19], если разнообразие учащихся по цвету кожи, происхождению и полу не касается их способности учиться, то инвалидность может эту способность затрагивать. Как бы ни различались способности в человеческой популяции, но именно образование ставит своей целью их развитие. И в этом смысле к разнообразию способностей именно образование не может относиться с простым принятием, но это принятие разнообразия должно выражаться во всемерном развитии способностей каждого из учащихся, а не в их принятии для сохранения в неизменном виде.

И тогда уже принцип обеспечения участия каждого в образовательном процессе прямо требует исходить из особых потребностей учащегося при определении учебного плана, программы и оптимальных условий ее освоения. От педагогов при этом требуется значительное количество знаний, умений и навыков в сфере специальной педагогики, позволяющих развивать способности особых детей [19]. При этом необходимо отметить, что в современных условиях такое педагогическое образование должно включать в себя также и освоение компетенций для работы в условиях разнообразия, т.е. оно должно стать, по выражению Г. Хорнби [17], «инклюзивным специальным образованием». И необходимость в подобном изменении легко видна уже из самого иного характера использования методов специальной педагогики в рамках инклюзии.

Речь идет о таких методах, как совместное преподавание (co-teaching) с его разными моделями [16; 18], универсальный дизайн обучения [21; 23] и другие, которые пока остаются у нас относительно малоизвестными, хотя в последнее время ситуация начинает меняться.

Таким образом, принцип принятия разнообразия не должен противоречить принципу развития способностей обучающихся, что должно вести к формированию высоких требований к качеству образования.

Особые образовательные потребности и качество образования

Термин *качественное образование* затрагивается в статье 24 Конвенции в параграфе 1 пункт b, где говорится об обязанности государств обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях, стремясь при этом «к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме» [3]. Мы так настойчиво обращаем внимание на эти понятия Конвенции, особенно выделяя понятие качества образования, поскольку именно вокруг них идет дискуссия между сторонниками специального и инклюзивного образования. При этом инклюзивное образование часто рассматривается как альтернатива специальному образованию.

В этом контексте стоит коснуться вопроса о по крайней мере двух подходах к пониманию качества образования. В качестве рабочего можно принять определение качества образования, предложенное В.А. Болотовым: «Под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [2, с. 6].

Первый подход ориентирован на достижение заданных программой результатов образования, которые определяют представлениями наделенных властью лиц и экспертов. Второй подход ориентирован на развитие способностей обучающихся, исходя из их интересов и индивидуальных возможностей.

По-видимому, никогда эти подходы не существуют как взаимоисключающие, но, как правило, значительно доминирует первый. Тем не менее сегодня в условиях динамичного развития экономики знания меняется отношение к образовательным результатам и в рамках первого подхода: теперь все более требуется не просто овладение учебной программой, а способность человека постоянно *развиваться*, чтобы участвовать в социальной жизни и применять полученные в процессе образования знания и умения.

Присущая инклюзивному образованию ориентация на поддержку разнообразия и участия поощряет именно переход к парадигме развития в большей мере, чем традиционное образование, включая специальное. В этом смысле можно сказать, что инклюзивная стратегия задает направление развития и для общего, и для специального образования, побуждая их выходить за рамки прежнего целеполагания. Инклюзия предполагает, прежде всего, продуктивное участие любого индивида, в том числе и индивида с ОВЗ в процессе обучения, что требует от системы образования разработки вариативных программ и методов, направленных на формирование широкого спектра образовательных результатов с учетом особых образовательных потребностей, ориентируя образование на парадигму развития потенциала каждого ученика.

Специальное и инклюзивное образование: союз или альтернатива?

Возможно, один из наиболее существенных аспектов проблемы соотношения специального и инклюзивного образования становится виден из дискуссии, состоявшейся на страницах журнала «Современное дошкольное образование» в 2017 г. Первая позиция в этой дискуссии была выражена В.И. Лубовским [6], вторая — Е.В. Самсоновой [9].

Как отмечает В.И. Лубовский, инклюзия в ее нынешнем состоянии как простое помещение детей с ОВЗ в общеобразовательные школы приводит образование в тупик, поскольку в общеобразовательных школах педагоги общего образования не умеют работать со специальными потребностями детей,

не учитывая, в частности, резкие различия в темпе обучения и доступном предметном содержании для некоторых из них.

Е.В. Самсонова полагает, что инклюзия является стратегией, прежде всего — управленческой, позволяющей планировать образование как на государственном, региональном, муниципальном уровнях, так и на уровнях образовательной организации и организации образования в классе с учетом образовательных потребностей всех детей. Эта стратегия, с ее точки зрения, при реальном, а не имитационном применении не заводит образование в тупик, а наоборот, позволяет вывести нынешнее российское образование из того тупика, в котором оно оказалось не столько по причине прихода в общеобразовательные школы и сады детей с ОВЗ, сколько в силу того, что нынешняя система не готова к изменению запросов современного общества к образованию. Эти запросы предполагают создание условий для развития каждого ребенка и его самореализации в обществе. Только при обеспечении этих условий участники образовательного сообщества по-настоящему включаются в процесс образования, предполагающий поиск новых знаний и решений, а не только восприятие и воспроизводство готовой информации, упакованной в образовательные программы.

Инклюзивный подход направлен на принятие решений о создании разнообразных условий и использование для этого всех ресурсов, в том числе и ресурсов специальной педагогики как отрасли знания и практики, в организации образования с учетом потребностей детей. Управленческой задачей в инклюзивном подходе становится учет ресурсов и специфики контингента детей [8].

Основная проблема современного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах состоит в том, что потребность в нем увеличивается, а ресурс квалифицированных специалистов в этой области остается ограниченным или даже сокращается [4; 5]. Требования к учителям получать знания специальной педагогики только начинают реализовываться через образование в вузах и на курсах повышения квалификации, и пройдет немало

количество времени, прежде чем педагоги эти знания в достаточной степени получат. Обеспечение образовательного процесса специалистами психолого-педагогического сопровождения — это также стратегическое решение, которого требует инклюзивный подход. Решения, которые часто принимаются управленцами по сокращению специалистов в образовательных организациях, как и сокращение специальных школ, аккумулирующих ресурсы специальной педагогики, на сегодняшний момент в действительности идут в разрез со стратегической ориентацией на инклюзию и принципами инклюзивного образования. Переход на обеспечение особых образовательных потребностей детей в общеобразовательных школах должен происходить постепенно с учетом региональной специфики [5]. Инклюзия, понимаемая в управленческом ключе, предполагает рациональные действия с учетом, с одной стороны, особенностей контингента детей, а с другой стороны, образовательных ресурсов, которыми располагает определенная территория.

Заключение: направление реформ, заданных проблемой инклюзии

Описанные выше требования к реформированию образования и управления, исходящие из целевой ориентации образования на человека и его потребности, развитие его способностей, задают новые критерии качества инклюзивного процесса в образовании [12]. Это должно привести к изменению управления, организации и содержания самого образования, что постепенно и происходит во многих странах мира.

При таком понимании целей образования спор «инклюзивное или специальное» снимается в самом адекватно понимаемом инклюзивном подходе, предполагающем поиск всеми участниками образовательного процесса решений для качественного образования, не исключающих условий раздельного обучения (в разных помещениях, в разных группах) тогда, когда без этого нельзя обойтись. Одним из условий такого поиска является доступ к ресурсам, в том числе и ресурсам специального образования (его знаниям, специалистам,

владеющим этими знаниями и технологиями, дидактическим и методическим материалам, специальным условиям, созданным на базе специальных образовательных организаций).

Другим условием, преодолевающим разрыв между общим и специальным образованием, становится кооперация усилий специалистов, владеющих разными ресурсами и знаниями, т.е. создание междисциплинарной команды (одним из примеров ее работы как раз и является упомянутое выше совместное преподавание, имеющее разные модели, некоторые из которых не требуют изменения

культуры школы, а некоторые этого требуют и именно в направлении инклюзии, что рассматривается на примере греческого образования Мавропалиасом и Анастасиу [20]).

Третье условие инклюзивного образования — вовлечение в процесс решения образовательных задач и проблемных ситуаций детей и взрослых — всех участников образовательного процесса. Создание этих условий является управленческой задачей, которая должна проводить реформу всей системы образования, включая специальное, в масштабах страны.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136—145. doi:10.17759/pse.2016210112
2. *Болотов В.А.* О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 5—10.
3. Конвенция о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года) [Электронный ресурс] // URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 05.05.2019).
4. *Кулагина Е.В.* Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: тенденции и критерии регулирования // Социологические исследования. 2015. № 9. С. 94—101.
5. *Кулагина Е.В.* Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: региональное неравенство // Социологические исследования. 2019. № 3. С. 49—62. doi: 10.31857/S013216250004278-8
6. *Лубовский В.И.* Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 32—37.
7. Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. Международная конференция по образованию. Сорок восьмая сессия. Международный центр конференций, Женева 25—28 ноября 2008 г. «Инклюзивное образование: путь в будущее». Справочный документ. [Электронный ресурс] // URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_rus/PDF/162787rus.pdf.multi (дата обращения: 04.07.2019).
8. *Самсонова Е.В., Алексеева М.Н.* Проблемы организации образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра //

- Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 3. С. 97—104. doi:10.17759/pse.2016210311
9. *Самсонова Е.В.* Инклюзия — стратегия выхода из тупика для современной системы образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 5. С. 55—63.
10. *Судакова Н.Е.* Человек в эпоху инклюзии: рождение соучастного Бытия. Монография. М.: Буки-Веди, 2018. 216 с.
11. *Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Шеманов А.Ю.* Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 15—27. doi:10.17759/pse.2015200103
12. *Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A.* The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Specialisue ugdymas* // Special Education. 2018. Vol. 1. № 38. С. 47—60. doi: 10.21277/se.v1i38.366
13. *Anastasiou D., Kauffman J.M., Di Nuovo S.* Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. Vol. 30. № 4. С. 429—443. doi: 10.1080/08856257.2015.1060075.
14. Concluding observations on the initial report of the Russian Federation // United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disability Committee (April 9, 2018). CRPD/c/rus/co/1.
15. *Ferri B.A.* Integrazione scolastica: on not having all of the answers — a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo // *European Journal of Special Needs Education*. 2015. Vol. 30. № 4. С. 444—447. doi: 10.1080/08856257.2015.1060074
16. *Ferri D.* Inclusive Education in Italy: A Legal Appraisal 10 Year after the Signature of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities // *Ricerche di Pedagogia e Didattica — Journal of Theories and Research in Education*. 2017. Vol. 12. № 2. P. 1—21. doi: 10.6092/issn.1970-2221/7070
17. *Hornby G.* Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special

- educational needs and disabilities // *British Journal of Special Education*. 2015. Vol. 42. № 3. С. 234—256. doi: 10.1111/1467-8578.12101
18. *Jurkowski S., Müller B.* Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads // *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 75. С. 224—231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
19. *Kauffman J.M.* Preface // On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives / In Kauffman J.M. (ed.). Vol. I in the series “Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education” Ed. by Ph. Garner, 2020 (in press)
20. *Mavropalias T., Anastasiou D.* What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 60. P. 224—233. doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014
21. National Center on Universal Design for Learning [Электронный ресурс] // URL: <http://www.udlcenter.org/> (дата обращения: 04.07.2019).
22. *Shemanov A.* The Methodological Considerations about the Concept of Culture: Significance for Inclusion Research in Italy and Russia // *Inclusion, Citizenship and Intercultural Dialogue. Some International Perspectives / Ed. by Paolina Mulè / Questioni pedagogiche e formative* 10. Lecce — Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 2018. P. 179—190.
23. The UDL Guidelines [Электронный ресурс] // URL: <http://udlguidelines.cast.org/> (дата обращения: 04.07.2019).
24. UNESCO: A Guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017. [Электронный ресурс] // URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (дата обращения: 04.07.2019).

Special Education as a Resource for the Inclusive Educational Process

Shemanov A.Yu.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ShemanovAYu@mgppu.ru

Samsonova E.V.**,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
SamsonovaEV@mgppu.ru

The article discusses the issues that arise at various interpretations of the terms 'inclusion' and 'inclusive education' and in assessing the inclusive process from the point of view of the requirements of quality education, which leads to different consequences not only for the methodology of scientific research, but also for political decisions and educational practice. The analysis of scientific approaches and international regulatory documents shows that opposing inclusive education to special education in linear logic outside the context of the education system development results in the denial of the resourcefulness of special education for inclusion. The article explores the key principles underlying the idea of inclusion and the practice of inclusive education, and it is shown that these principles do not interfere with the application of approaches and methods of special education both in joint and, if necessary, separate education. The potential of inclusive education in reforming the entire educational system, including special education and the training of teachers and other specialists, is also considered.

Keywords: inclusive education, special education, participation, diversity, non-discrimination, equality of opportunities, development of abilities, quality of education.

References

1. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive Education: from Policy to Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136—145. doi:10.17759/pse.2016210112. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Bolotov V.A. O postroenii obshcherossiiskoi sistemy otsenki kachestva obrazovaniya [Creating an all-Russian System for the Evaluation of the Quality of Education]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies Moscow]*, 2005, no. 1, pp. 5—10. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Konventsiya o pravakh invalidov (prinyata rezolyutsiei 61/106 General'noi Assamblei OON ot 13 dekabrya 2006 goda) [Convention on the Rights of Persons with Disabilities, United Nations. 2006]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (Accessed 05.05.2019).
4. Kulagina E.V. Obrazovanie detei-invalidov i detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: tendentsii i kriterii regulirovaniya [Schooling of disabled children and children with special educational needs: Tendencies and criteria for regulation]. *Sotsiologicheskije issledovaniya [Sociological Studies]*, 2015, no. 9, pp. 94—101.

For citation:

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Special Education as a Resource for the Inclusive Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 38—46. doi: 10.17759/pse.2019240604 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Shemanov Alexey Yurievich, Doctor in Philosophy, Professor, Leading Researcher, Research and Methodological Centre of the Institute of Inclusive Education Problems Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

** Samsonova Elena Valentinovna, PhD in Psychology, Head of the Research and Methodological Centre of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: SamsonovaEV@mgppu.ru

5. Kulagina E.V. Spetsialnoye obrazovaniye detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya: regionalnoye neravenstvo [Special education for children with restricted health abilities: Regional inequality factors]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies], 2019, no. 3, pp. 49—62. doi: 10.31857/S013216250004278-8.
6. Lubovskii V.I. Inklyuziya — tupikovyy put dlya obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami [Inclusion — A developmental dead end for the education of disabled children]. *Sovremennoye doshkolnoye obrazovaniye. Teoriya i praktika* [Preschool Education Today. Theory and Practice], 2017, no. 2, pp. 32—37.
7. Organizatsiya ob'edinennykh natsii po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury. Mezhdunarodnaya konferentsiya po obrazovaniyu. Sorok vos'maya sessiya. Mezhdunarodnyi tsentr konferentsii, Zheneva 25-28 noyabrya 2008 g. «Inklyuzivnoe obrazovanie: put' v budushchee». Spravochnyi dokument. [Elektronnyi resurs]. [UNESCO. The Forty eighth session of the International Conference on Education. Inclusive education: the way of the future. International Conference Centre, Geneva, 2528 November 2008]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629?posInSet=3&queryId=aee4a020-77f1-445f-b1dd-3314a42d80d9> (Accessed: 04.07.2019).
8. Samsonova E., Alekseeva M.N. Educating Students with Autism Spectrum Disorders: Organizational Problems. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2016. Vol. 21, no. 3, pp. 97—104. doi:10.17759/pse.2016210311. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Samsonova E.V. Inklyuziya — strategiya vykhoda iz tupika dlya sovremennoy sistemy obrazovaniya [Inclusion: A Strategy for Breaking the Deadlock in the Modern Educational System]. *Sovremennoye Doshkolnoye Obrazovaniye. Teoriya i Praktika* [Preschool Education Today. Theory and Practice], 2017, no. 5, pp. 55—63.
10. Sudakova N.E. Chelovek v epokhu inklyuzii: rozhdenie sochastnogo Bytiya. Monografiya [The Human in an Inclusion Epoch: the Birth of an Participating Being]. Moscow: Buki-Vedi Publ., 2018, 216 p.
11. Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu., Shemanov A.Yu. Inklyuzivnyi podkhod v integratsii detei-migrantov v obrazovanii Inclusive [Approach to the Integration of Migrant Children in Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 1, pp. 15—27. doi:10.17759/pse.2015200103. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Specialusis ugdymas/ Special Education*, 2018. Vol. 1, no. 38, pp. 47—60. doi: 10.21277/se.v1i38.366
13. Anastasiou D., Kauffman J.M., Di Nuovo S. Inclusive education in Italy: description and reflections on full inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 2015. Vol. 30, no. 4, pp. 429—443. doi: 10.1080/08856257.2015.1060075
14. Concluding observations on the initial report of the Russian Federation. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disability Committee (April 9, 2018). CPRD/c/rus/co/1.
15. Ferri B.A. Integrazione scolastica: on not having all of the answers — a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo. *European Journal of Special Needs Education*, 2015. Vol. 30, no. 4, pp. 444—447. doi: 10.1080/08856257.2015.1060074
16. Ferri D. Inclusive Education in Italy: A Legal Appraisal 10 Year after the Signature of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Ricerche di Pedagogia e Didattica — Journal of Theories and Research in Education*, 2017. Vol. 12, no. 2, pp. 1—21. doi: 10.6092/issn.1970-2221/7070
17. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 2015. Vol. 42, no. 3, pp. 234—256. doi: 10.1111/1467-8578.12101
18. Jurkowski S., Müller B. Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 2018. Vol. 75, pp. 224—231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
19. Kauffman J.M. Preface. On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives. Kauffman J.M (ed.). Vol. I in the series “Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education” Ed. by Ph. Garner, 2020 (in press).
20. Mavropalias T., Anastasiou D. What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching? *Teaching and Teacher Education*, 2016. Vol. 60, pp. 224—233. doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.014
21. National Center on Universal Design for Learning. Available at: <http://www.udlcenter.org/> (Accessed: 04.07.2019).
22. Shemanov A. The Methodological Considerations about the Concept of Culture: Significance for Inclusion Research in Italy and Russia. Inclusion, Citizenship and Intercultural Dialogue. Some International Perspectives. In Paolina Mulè (ed.), *Questioni pedagogiche e formative 10*. Lecce — Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l., 2018, pp. 179—190.
23. The UDL Guidelines. Available at: <http://udlguidelines.cast.org/> (Accessed: 04.09.2019).
24. UNESCO: A Guide for ensuring inclusion and equity in education. 2017. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (Accessed: 04.09.2019).