



Социокультурная инклюзия в современной России: в поисках национальной модели

Д. А. Демина¹, Д. А. Фурсова²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹dasha_k@mail.ru

²da_fursova@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрено инклюзивное образование в России в аспекте национальной идентичности. На основе сопоставительного анализа определений понятия «инклюзия» в русских, английских и немецких словарях, выявлен ряд противоречий между концептом «инклюзия» в русской и западной культурах. Проанализированы проблемы современного российского инклюзивного образования. Сделаны выводы о необходимости развития инклюзивного образования, соответствующего русскому культурному коду и специфике русской культуры.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, национальная и социокультурная идентичность, национальная модель, христианские ценности, высококонтекстная культура

Для цитирования: Демина Д. А., Фурсова Д. А. Социокультурная инклюзия в современной России: в поисках национальной модели // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2024. Вып. 4 (885). С. 161–167.

Original article

Sociocultural Inclusion in Modern Russia: in Search for National Model

Darya A. Demina¹, Darya A. Fursova²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹dasha_k@mail.ru

²da_fursova@mail.ru

Abstract. The article is dedicated to inclusive education in Russia in the aspect of national identity. Basing on comparative analysis of the definition of the concept “inclusion” in Russian, English and German dictionaries, the authors reveal differences between the concepts of “inclusion” in Russian and Western cultures. The research also covers some modern inclusive education issues in Russia. The authors conclude that development of inclusive education should go in compliance with Russian cultural code and high-contextuality of Russian culture.

Keywords: inclusive education, inclusion, national and sociocultural identity, national model, Christian values, high-context culture

For citation: Demina, D. A., Fursova, D. A. (2024). Sociocultural Inclusion in Modern Russia: in Search for National Model. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities, 4(885), 161–167.

ВВЕДЕНИЕ

Инклюзивное образование в России регламентируется государственными документами и программами, во многом опирающимися на западные концепции инклюзивного общества и инклюзивного образования. Между тем содержание понятия «инклюзия» в либеральном и традиционном обществе имеет принципиальные различия. Актуальность исследования обусловлена необходимостью выработать концепцию инклюзивного российского образования, соответствующую специфике русской культуры. Цель исследования – описать текущее состояние инклюзивного образования в контексте слома парадигм социокультурной идентичности для выявления противоречий, мешающих её достижению в России. Для более глубокого понимания российской идентичности мы опирались на работы А. Н. Махинина, О. И. Генисаретского, а также на тексты основополагающих государственных законодательных документов^{1,2}. При исследовании специфики русской языковой картины мира мы использовали работы А. А. Зализняка, И. Б. Левонтиной, А. Д. Шмелева, А. Е. Бочкарева.

«ИНКЛЮЗИЯ» КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ КОНЦЕПТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

При анализе словарных определений понятия «инклюзия» нами было отмечено отсутствие определения самого понятия «инклюзия»: зачастую даются определения терминов на основе этого понятия: *инклюзивное общество, инклюзивное образование, инклюзивный рынок труда*³. Поскольку концепт «инклюзия» был позаимствован в западном дискурсе, можно предположить, что российские исследователи опирались на определения, принятые в западном социокультурном и научном дискурсе.

Согласно определению, данному Кембриджским словарем, инклюзия основывается на идее равного доступа к благам и положительному социальному опыту⁴, однако полностью игнорируется факт негативного социального опыта, от которого пытаются ограждать людей с инвалидностью посредством мер социальной защиты. Объектом инклюзии называются люди с инвалидностью (*disabilities*) или «дру-

гим изъяном» (*disadvantage*), что говорит о специфическом восприятии людей с инвалидностью. В русской картине мира *изъяном* считается порок, несовершенство или недостаток, относящийся к нравственно-духовному развитию человека⁵, и не описывающий людей с инвалидностью.

Объектом инклюзии, согласно словарям «Oxford Dictionary»⁶ и «Merriam Webster»⁷, являются меньшинства. Можно отметить некоторые расхождения в содержании понятия «меньшинства» на законодательном уровне. Права этнических меньшинств защищены Конституцией РФ⁸, а также рядом законов по защите языка и культуры. Сексуальные меньшинства в Российской Федерации не выделяются в отдельную категорию граждан за отсутствием на то конституционных оснований.

Словарное определение, предлагаемое американским словарем «Merriam Webster» содержит также упоминание об исторически дискриминируемых социальных группах по принципу расы, гендера, сексуальной ориентации или возможностей⁹. Проблема расовой дискриминации никогда не стояла для нашей страны настолько остро, как для США, а проблема угнетаемых слоев населения была радикально решена в начале XX века [Ермалавичюс, 2020]. Что касается гендерной дискриминации, то в первую очередь следует отметить наличие только двух гендеров, признаваемых в нашей традиционной культуре, соответствующих биологическому полу – мужскому и женскому; при этом в России законодательно запрещается менять пол¹⁰. Вопрос гендерной флюидности как части инклюзивной культуры и гендерно-флюидного человека как объекта инклюзии, таким образом, не является актуальным для нашей страны. Что касается корпоративной дискриминации в отношении представительниц женского пола и наличия так называемого стеклянного потолка, следует признать, что данная проблема существует [Рождественская, Воронкова, 2022], но выделять ее в отдельную категорию в рамках инклюзивной культуры представляется не вполне обоснованным: женщины в Российской Федерации имеют равные права на образование и трудоустройство, занимают руководящие посты,

¹<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/>

²<http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512>

³Макарьев И.С. Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования: терминологический словарь. СПб: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2015.

⁴<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/inclusion?ysclid=lqe5y4wdzb584156032>

⁵<https://kartaslov.ru/%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0/%D0%B8%D0%B7%D1%8A%D1%8F%D0%BD>

⁶<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/inclusion?ysclid=lqe5zga5dw528180293>

⁷<https://www.merriam-webster.com/dictionary/inclusion>

⁸https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/?ysclid=lqgdmw7htd522537633

⁹<https://www.merriam-webster.com/dictionary/inclusion>

¹⁰https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/902a58ee0b9a7017e3e5a77464c63deadaf6c5fc/?ysclid=lqgdnmj3x878795614

имеют определенные социальные выплаты и льготы в связи с рождением детей.

Немецкие толковые словари¹ определяют «инклюзию» как включенность и равноправное участие всех в общественной жизни. Большинство словарных статей дают определение инклюзии именно в контексте педагогики: инклюзия – совместное воспитание детей с нарушениями здоровья и без нарушений здоровья в детских садах и школах.

Таким образом, можно сказать, что в российском обществе, придерживающемся традиционных культурных ценностей, под *инклюзией* понимается процесс включения людей с инвалидностью или ограничениями возможностей здоровья в общество на равных правах и с равными обязанностями. Однако *равенство прав* и *равенство обязанностей* носит весьма условный характер. Так, например, *равенство прав* подразумевает наличие права на первое бесплатное высшее образование, однако люди с инвалидностью в РФ имеют право также и на второе бесплатное высшее образование. Иными словами, идея равенства в определении, очевидно, создает предпосылки для ложного понимания инклюзии, инклюзивного общества и инклюзивной культуры.

АНАЛИЗ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ДОКУМЕНТОВ, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РФ

Даже ограничиваясь при определении инклюзивного общества степенью включенности людей с инвалидностью в социум, отечественные ученые и законодатели руководствуются в основном западными документами. Так, например, инклюзивное образование или этика общения с инвалидами основываются на Конвенции о правах инвалидов, утвержденной Генеральной Ассамблеей ООН². Постулируемые в данном документе идеи лишь частично соответствуют российской государственной идеологии и социокультурным реалиям. Так, например, не нарушает российской социокультурной идентичности определение понятия «язык», включающее в себя жестовые формы языка, или принцип «разумного приспособления».

Некоторые части данной Конвенции противоречат друг другу, и, как минимум, по этой причине не могут быть использованы как руководство к действию. Так, например, *принцип полного и эффективного включения людей с инвалидностью* в общество противоречит *принципу уважения к личности*

индивида и праву на выбор, в том случае, если индивид с инвалидностью предпочитает не быть включенным в общество.

Также некоторые статьи рассматриваемой Конвенции не соответствуют российским реалиям. Так, женщины с инвалидностью не подвергаются в нашей стране большей дискриминации, чем мужчины с инвалидностью. С другой стороны, в Конвенции отсутствует упоминание важной категории, а именно – людей, получивших инвалидность при исполнении гражданского / воинского долга.

Состояние инклюзивного образования в России, очевидно, отражает общую зависимость от западного опыта, хотя в целом в сфере образования предпринимаются попытки получить концептуальную и структурную автономность. В 2012 году был принят Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который, в частности, регламентирует процесс внедрения модели совместного образования нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В этом документе отражен ряд принципиальных отличий российской системы образования от западных, в частности, раскрыто понятие «образование» как взаимосвязь воспитания и обучения³.

В части организации инклюзивного образования законом «Об образовании» предусмотрены следующие специальные условия: адаптированная образовательная программа, индивидуальная программа реабилитации, специальные технические устройства, пособия или дидактические материалы, а также методы обучения и воспитания, предоставления услуг ассистента для оказания технической помощи. Всё это – разумный комплекс мер социальной заботы, направленной на устранение барьеров, вызванных ограничениями возможностей здоровья. Некоторые меры – такие как обеспечение бесплатным питанием обучающегося с инвалидностью и денежная компенсация стоимости питания в случае обучения на дому или право на получение бесплатного второго высшего образования, обеспечение бесплатными учебниками или услугами переводчика русского жестового языка (РЖЯ) – являются отражением христианской идеи милосердия и национальной культуры социальной заботы – характерной части русской культуры. Однако часто подобная забота приводит к определенным перекосам как со стороны оказывающего эту заботу (гиперопека, отношение к человеку с инвалидностью, как к недееспособному, псевдожалость), так и со стороны объекта заботы (потребительская позиция, завышенные ожидания, псевдостеснительность).

¹<https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion>, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion>

²https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

³https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lgdq7q4sb211252019

Характерным свидетельством подобного перекоса является тематика исследований в области организации развития инклюзивного образования, которые в большей степени затрагивают проблему неготовности как системы, так и педагогического коллектива к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями [Сорокин, Луковенко, 2018; Хитрюк, 2015; Афанасьев и др., 2019; Ямбург, 2017]. Иными словами, ответственность возлагается исключительно на образовательное учреждение, что в конечном счете означает – на конкретного педагога.

Данная практика приводит к проблеме «имитационного инклюзивного образования» [Создание инклюзивной образовательной среды..., 2022], характерной как для среднего, так и для высшего образования. Проблема имитации инклюзии обусловлена, на наш взгляд, прежде всего отсутствием четкой концепции инклюзии, соответствующей русской культуре, а также учитывающей уникальный опыт советской педагогики и дефектологии. Кроме того, любой выход из рамок официальных регламентов к построению инклюзивного общества сопряжен с социальными конфликтами: каждому участнику образовательного процесса необходимо адаптироваться под работу в инклюзивной группе.

Педагогу нужно перестроить процесс обучения с учетом изменившихся условий, при этом учесть интересы всех обучающихся, а не только обучающегося с ОВЗ. В зависимости от нозологии это могут быть самые разные изменения в образовательном процессе – от подключения дополнительного специалиста до изменения формата презентации материала. Однако в любом случае нагрузка на педагога, работающего в инклюзивной группе, возрастает.

Нормотипичным обучающимся необходимо научиться общаться со своим одноклассником / одноклассником с ОВЗ с уважением и со вниманием к его возможным особым потребностям: это соответствует содержанию воспитательной компоненты образования в России. Однако за ними должно оставаться право личного выбора – дружить или оставаться нейтральным по отношению к участнику группы с инвалидностью. Инвалидность не может быть индикатором духовно-нравственного портрета человека, как не может быть таким индикатором любой другой антропометрический параметр.

Обучающемуся с ОВЗ необходимо научиться брать на себя ответственность за отношения с другими, а также за сам образовательный процесс. На обучающихся с особыми потребностями должно в равной мере распространяться действие ФЗ «Об образовании» в части воспитания: они должны соблюдать нормы поведения в обществе, уважать других, быть трудолюбивыми и т. д.

В системе дошкольного и школьного образования есть различные образовательные траектории для детей с ОВЗ, в том числе инклюзивное образование для тех детей, которые могут освоить образовательную программу обычной школы. Однако ошибочным, на наш взгляд, является полный отказ от советской системы особых «коррекционных» школ для реализации специальных программ для тех детей, которые не могут по тем или иным причинам освоить обычную образовательную программу. Принцип ближайшей зоны развития, открытый Л. С. Выготским, является основополагающим в равной мере для инклюзивного, общего и коррекционного образования [Выготский, 1999]. В то же время важной характеристикой по-настоящему инклюзивного общества является умение обозначить проблему и решить ее, вместо того чтобы пытаться ее завуалировать, вовлекая в мучительный и безрезультатный процесс всех участников.

В отличие от общего среднего образования, в системе высшего образования предусмотрена только модель инклюзивного обучения, когда студенты с ОВЗ обучаются вместе с остальными. При этом задача вузов – подготовить профессионалов, которые в дальнейшем станут равноценными и равноправными участниками рынка, конкурентноспособными профессионалами, что соответствует ФЗ «Об образовании» и концепции инклюзивного общества¹. Логично предположить, что будет мало желающих получать услуги специалиста с инвалидностью, если его образование будет априори качественно ниже образования специалиста без инвалидности. Поэтому, когда речь ведется о создании особых условий обучения в высшей школе, имеется в виду устранение тех барьеров, которые мешают получать информацию и обучаться людям с ОВЗ, но не разработка облегченных требований для таких обучающихся.

В условиях внедрения модели инклюзивного образования помимо обеспечения архитектурной и технической доступности перед вузами стоят задачи подготовки педагогических кадров к работе в новых условиях, а также создание здоровой психологической атмосферы. Педагоги высшей школы оказались не готовы к приходу в вузы обучающихся с ОВЗ: как с психологической, так и с профессиональной точек зрения. В первую очередь это обусловлено практически полным отсутствием подобной практики ранее.

Современные преподаватели вузов часто выражают отсутствие желания учитывать особые потребности студентов. Даже если аудитория идеально оборудована для обучающегося с ОВЗ, всё

¹https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lggdq7q4sb211252019

равно ему требуется отдельное внимание со стороны преподавателя. Обучающимся с ДЦП часто требуется немного больше времени для выполнения заданий просто в силу их заболевания, а для обучающихся с нарушениями слуха необходимо создавать условия, в которых они смогут реализовать свое право на доступ к образованию (это и визуализация учебного материала, и необходимость следить за тем, что обучающийся может видеть лицо лектора, что ему не мешают посторонние шумы. Также необходимо учитывать, что для многих людей с нарушением слуха родным языком является русский жестовый язык, что также может стать фактором, затрудняющим усвоение учебного материала). Большинство преподавателей высшей школы не осведомлены, с какими объективными трудностями приходится сталкиваться в процессе обучения людям с различными нозологиями. Кроме того, преподаватели могут демонстрировать псевдожалость, при которой обучающемуся с инвалидностью будет необоснованно облегчена учебная задача, а также снижены критерии оценивания. Последствия псевдожалости для обучающегося с инвалидностью исключительно негативные: его конкурентоспособность на рынке по сравнению с другими снижается.

Между тем игнорировать концепты «жалость», «сострадание», «сочувствие» – одни из определяющих в русской культуре – также нельзя [Зализняк, Левонтина, Шмелев, 2005; Бочкарев, 2017]. Инклюзивная культура в России должна строиться именно на основе сострадания и сочувствия, в христианской, евангельской интерпретации этого концепта, не оскорбительного для человека с инвалидностью: «И как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними» (Лк. 6:31) и «будьте милосерды, как и Отец ваш милосерд» (Лк. 6:36).

Такая жалость не имеет ничего общего с социальной псевдожалостью, которая на данный момент исходит и от органов государственной власти, и от социума, от профессионального педагогического сообщества и от семьи. Социальная псевдожалость не является инклюзивным подходом и не позволяет обучающимся с ОВЗ полноценно развиваться, учиться, реализовывать себя. Участие в социальной жизни даст обучающимся возможность как развиваться самим, почувствовать свою востребованность, так и мотивировать других людей.

Для преодоления этого дефицита системы образования необходимо разрабатывать и проводить повышения квалификации для преподавателей, развивать их мотивацию и ценностные ориентиры для того, чтобы они стали активными

участниками построения системы инклюзивного образования. Однако одной мотивации преподавателей недостаточно. Как уже было сказано ранее, работа в инклюзивной группе зачастую влечет за собой повышенную нагрузку на преподавателя, что должно учитываться при организации образовательного процесса: повышение оплаты труда, сокращение аудиторных часов, выделение дополнительного специалиста, работающего в паре с преподавателем – решения могут быть различными.

Обучающиеся с ОВЗ, поступающие в университеты, в свою очередь, также оказывались неготовыми к высоким требованиям, которые российская система высшего образования предъявляет к студентам. Нередко наблюдается парадоксальная ситуация, при которой обучающиеся с инвалидностью, с одной стороны, проявляют псевдостеснительность и замалчивают объективные сложности (например, не сообщают преподавателю, что у них есть нарушения слуха), с другой – могут предъявлять необоснованные требования облегчить им образовательный процесс. Последствия описанных стратегий поведения обычно делятся на две категории: неуспеваемость или даже неоконченное высшее образование в первом случае и конфликты с профессорско-преподавательским составом и другими студентами во втором.

Между тем построение инклюзивной системы образования невозможно без открытого диалога между всеми участниками образовательного процесса. Нормой поведения и проявлением вежливости в по-настоящему инклюзивном обществе должно стать, с одной стороны, своевременное информирование о наличии особых потребностей, вызванных ограничением возможностей здоровья, с другой стороны, учет этой информации людьми без ОВЗ. При построении диалога следует, однако, учитывать, что русская традиционная культура является высококонтекстной культурой [Hall, 1989]: большая часть информации является недосказанной, поскольку содержится в самой культуре. Проговаривание, открытое обсуждение зачастую является достаточно болезненным, неестественным и любая излишняя открытость и вербализованность может вызывать избегание проблемы. Возможно, именно отсутствием учета специфики высокой контекстности русской культуры обусловлено выделение людей с инвалидностью в отдельную группу при открытой общественной дискуссии на тему инклюзивной культуры и вниманию государства к социальной поддержке людей с инвалидностью. На сегодняшний день на фоне разговоров о создании инклюзивной среды и проведения

множества направленных на реализацию данной задачи мероприятий часто обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью выделяют в отдельную группу и неверно обозначают ее как инклюзивную.

Очевидным и уже реализуемым решением, учитывающим специфику русской культуры, является активное развитие волонтерства, в том числе и инклюзивного. Развитие данного направления можно представить на примере модели профессионально ориентированного социально-инклюзивного волонтерства, когда студенты в процессе обучения оказывают услуги в рамках своей будущей профессиональной деятельности. Такие задачи часто предполагают разработку проекта, что будет означать работу в команде и выполнение различных ролей. Если в аудитории все студенты должны выдавать некий норматив, то в проектной работе студент с ОВЗ может почувствовать свои силы, выбрать роль, которая максимально раскроет его потенциал и создаст ситуацию успеха. Также волонтерство как деятельность, направленная на помощь другому, позволит обучающимся с ОВЗ выйти из позиции потребителя и увидеть, что и другому может быть нужна помощь, милосердие – а это в их силах. Обучающиеся с ОВЗ могут стать амбассадорами инклюзивного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог нашему исследованию, мы можем сделать следующие выводы:

- при изучении зарубежного опыта в области инклюзивного образования с целью его масштабирования в России, следует обращать внимание на концепцию инклюзии и соотносить данную концепцию с российской социокультурной идентичностью;
- инклюзивную среду невозможно одномоментно насадить с помощью административного ресурса, инклюзивная среда – это процесс, а не результат;
- как часть социокультурной среды, инклюзивная среда должна соответствовать русскому культурному коду; как часть образования – соответствовать концепции русского образования;
- создание российской инклюзивной среды должно выстраиваться в формате диалога между всеми участниками процесса с учетом специфики высокой контекстности русской культуры, а также на основе фундаментальных христианских ценностей, таких как милосердие, сострадание, как части российской социокультурной идентичности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ермаевичус Ю. Ю. Всемирная социалистическая революция. М.: РА Ильф, 2020.
2. Рождественская Е. Ю., Воронкова А. И. Достижительная женственность: медийная репрезентация успешной профессиональной карьеры // Журнал исследований социальной политики. 2022. Т. 20. №1. С. 37–52.
3. Сорокин Н. Ю., Луковенко Т. Г. Готовность профессорско-преподавательского состава к обучению инвалидов в вузе // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 68–76.
4. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. Беларусь, Барановичи: БарГУ, 2015.
5. Афанасьев Д. В. [и др.]. Готовность преподавателей высшей школы к инклюзивному образованию / Д. В. Афанасьев, О. А. Денисова, О. Л. Леханова, В. Н. Поникарова // Психолого-педагогические исследования, 2019. Т. 11, № 3. С. 128–142.
6. Ямбург Е. Ш. Профессиональный рост учителя: оценка и ответственность // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 5–6.
7. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / Алехина С. В. и др. М.: МГППУ, 2022.
8. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1999.
9. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005.
10. Бочкарев А. Е. О жалости и смежных понятиях в русском языковом сознании // Slavica Slovaca, 2017. Т. 52, № 2. С. 110–121.
11. Hall E.T. Beyond Culture. Anchor Books, 1989.

REFERENCES

1. Ermalevichyus, Yu. Yu. (2020). Vsemirnaya socialisticheskaya revolyuciya. = The World Socialist Revolution. Moscow. (In Russ.)
2. Rozhdestvenskaya, E. YU., Voronkova, A. I. (2022). Achievement femininity: media representation of the professional careers of women top managers and entrepreneurs. The Journal of Social Policy Studies. Vol.20, № 1, 37–52. (In Russ.)
3. Sorokin, N. Yu., Lukovenko, T. G. (2018). Readiness for Training Disabled Students in Academic Staff of Universities. Psychological Science and Education. Vol. 23, № 2, 68–76. (In Russ.)
4. Hitryuk, V. V. (2018). Inklyuzivnaya gotovnost' pedagogov: genezis, fenomenologiya, koncepciya formirovaniya = Inclusive readiness of teachers: genesis, phenomenology, concept of formation. Belarus', Baranovichi: BarGU, (In Russ.)
5. Afanasiev D. V., Denisova O. A., Lekhanova O. L., Ponikarova V. N. (2019). Higher Education Teacher Readiness for Inclusive Education. Psychological-Educational Studies. Vol. 11, № 3, 128–142. (In Russ.)
6. Yamburg Ye. S. (2017). Teacher Professional Development: Evaluation and Responsibility. Psychological Science and Education. Vol. 22, № 4, 5–6. (In Russ.)
7. Sozдание inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'nyh organizacijah: metodicheskie rekomendacii dlya rukovodyashchih i pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh organizacij = reating an inclusive educational environment in educational organizations: methodological recommendations for managers and teaching staff of educational organizations / Alekhina, S. V. et all. Moscow: MGPPU. (In Russ.)
8. Vygotskij, L. S. (1999). Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem = The dynamics of a student's mental development in connection with learning // Educational psychology. / In V. V. Davydova. Moscow: Pedagog. (In Russ.)
9. Zaliznyak, A. A., Levontina, I. B., Shmelev, A. D. (2005). Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira = Key ideas of the Russian language picture of the world: collection of articles. Moscow: Languages of Slavic Culture. (In Russ.)
10. Bochkarev, A. E. (2017). On sense of zhalost' ('pity') and related concepts in the Russian linguistic consciousness. Slavica Slovaca. Vol. 52, № 2, 110–121. (In Russ.)
11. Hall, E.T. (1989). Beyond Culture. Anchor Books.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Демина Дарья Аркадьевна

кандидат педагогических наук, доцент
директор центра поддержки инклюзивного образования
Московского государственного лингвистического университета

Фурсова Дарья Аветисовна

кандидат культурологи
доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Demina Darya Arkad'evna

PhD (Pedagogy)
Assistant Professor, Head of Inclusive Education Support Center, Moscow State Linguistic University

Fursova Darya Avetisovna

PhD (Culturology)
Assistant Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in Humanities and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.12.2023
25.01.2024
28.02.2024

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication