

УДК 376.4
ББК 74.59

DOI: 10.53315/2949-1193-2026-5-3-42-48

*Цебекова Г.В.,
доцент кафедры гражданского права и процесса,
ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет
имени Б.Б. Городовикова»,
кандидат юридических наук, доцент,
г. Элиста, Россия*

ЕДИНА ЛИ «ЕДИНАЯ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАС?

*«Благими намерениями вымощена дорога в ад»
Данте Алигьери*

Аннотация. В статье исследуется разрыв между нормативным закреплением инклюзивного образования и его фактическим воплощением в массовой школе применительно к детям с расстройствами аутистического спектра (РАС). Опираясь на материалы педагогического совета МБОУ СОШ № 21 г. Элисты и данные профессиональной литературы, автор показывает, что декларируемое единство образовательной среды оборачивается дефицитом специализированных ресурсов. Предложен тезис о необходимости институционального паритета между инклюзивным и коррекционным направлениями при обязательном разграничении сферы их применения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, инклюзия, псевдоинклюзия, тьюторское сопровождение, коррекционное образование, социализация, образовательная среда, кадровый дефицит.

UDC 376.4
BBK 74.59

DOI: 10.53315/2949-1193-2026-5-3-42-48

*Tsebekova G.V.,
Associate Professor,
Department of Civil Law and Procedure,
Kalmyk State University named
after B.B. Gorodovikov,
Candidate of Law, Associate Professor,
Elista, Russia*

IS THERE ONE “UNIFIED” EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH ASD?

*“The road to hell is paved with good intentions”
Dante Alighieri*

Abstract. The article examines the gap between the statutory endorsement of inclusive education and its practical implementation in mainstream schools with regard to children with autism spectrum disorders (ASD). Drawing on the minutes of a teachers’ council at Secondary School No. 21 in Elista and relevant professional literature, the author argues that the proclaimed unity of the educational environment results in a shortage of specialized resources. The paper advances the thesis that inclusive and correctional education must enjoy institutional parity, with clearly defined boundaries of application.

Key words: autism spectrum disorders, inclusion, pseudo-inclusion, tutor support, correctional education, socialization, educational environment, staff shortage.

Обязанность массовой школы принимать детей с любыми ограничениями здоровья нормативно закреплена уже более десяти лет. Статья 19 Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» сформулировала этот принцип недвусмысленно: инвалидность не может служить основанием для отказа в приеме в образовательную организацию. Однако правовая норма и педагогическая реальность – не одно и то же. Норма устанавливает право; реальность определяется наличием или отсутствием условий, при которых это право перестает быть лишь записанным на бумаге. Между правом ребенка попасть в школу и правом получить там качественное образование, соответствующее его особенностям, лежит пропасть, которую законодатель пока не заполнил ни ресурсами, ни обязывающими стандартами готовности.

Расстройства аутистического спектра представляют собой не единую клиническую категорию, а спектр состояний, объединенных нарушениями в сфере социального взаимодействия и коммуникации при вариативном уровне интеллектуального развития. Этот спектр чрезвычайно широк: один ребенок с РАС способен демонстрировать академические успехи, превышающие среднегрупповые, но при этом не способен ориентироваться в нюансах устной речи учителя или переносить звук школьного звонка; другой не может самостоятельно выполнить ни одно учебное действие без пошагового сопровождения. Общей чертой нередко служит дефицит гибкости – сложность переключения между задачами, потребность в неизменном режиме, выраженная тревожность при нарушении привычного порядка. Стандартная школьная среда с непредсказуемым расписанием, скученностью в коридорах и постоянно меняющимися требованиями оказывается антагонистом именно этих особенностей.

Концептуальная уязвимость единой образовательной модели состоит в следующем: она предполагает, что одна и та же организационная форма – обычный класс массовой школы – равно пригодна для детей с несовместимыми образовательными потребностями. Ребенок с сенсорными нарушениями нуждается в одном наборе адаптаций, ребенок с нарушением интеллекта – в другом, ребенок с РАС – в третьем, принципиально отличном от обоих предыдущих. Специализированная школа, сформированная вокруг одного типа особенностей, концентрирует профессиональную экспертизу: педагоги обучены, методики отработаны, среда обустроена целенаправленно. Массовая школа оказывается вынуждена одновременно отвечать на несколько таких наборов требований, не располагая ни соответствующей подготовкой кадров, ни адаптированными учебными материалами, ни необходимым числом сопровождающих специалистов. Именно поэтому тезис о целесообразности параллельного существования обеих систем (Смолин, 2025) имеет под собой не идеологическое, а практическое основание.

Волна закрытий специализированных учебных заведений, сопровождавшая законодательное утверждение инклюзии, нанесла системе образования урон, масштаб которого до сих пор в полной мере не осознан. Дети, прежде обучавшиеся в условиях специально созданной среды, оказались в обычных классах без тьюторов, без адаптированных программ и без педагогов, способных работать с их особенностями. Управленческое решение обосновывалось экономией. Между тем элементарный подушевой расчет показывает обратное: создание индивидуальных условий в массовой школе обходится дороже, чем поддержание специализированного учреждения с отлаженной инфраструктурой. Разница в том, что затраты коррекционной школы видны в строке бюджета, тогда как цена ненадлежащего включения – в судьбах детей, которые провели несколько лет в среде, не способной их принять.

Отечественная медицинская статистика фиксирует значительный прирост числа детей с диагнозом РАС: по данным Минздрава РФ, за период с 2018 по 2022 год соответствующий показатель в возрастной группе до 14 лет практически удвоился. Часть этой динамики

носит диагностический характер – совершенствование стандартов выявления РАС приводит к росту числа установленных диагнозов при том, что реальная распространенность остается неизменной. Часть, по всей видимости, отражает реальное увеличение числа детей, нуждающихся в специализированной поддержке. В любом случае педагогическая система получает все больше детей с РАС вне зависимости от этиологии роста этого показателя – и обязана иметь для них выстроенную инфраструктуру, а не импровизировать по ситуации. Специализированных учреждений именно для детей с РАС по-прежнему нет: как правило, таким детям предлагают коррекционные школы для детей с нарушениями интеллекта или задержкой психического развития, что не всегда является методически обоснованным выбором.

Понятие «псевдоинклюзия» точнее всего описывает ситуацию, при которой формальные признаки включения присутствуют, а содержательные отсутствуют. Приказ о зачислении подписан, место в классе выделено, строчка в журнале заполнена – требования выполнены. Тем не менее адаптированная образовательная программа не разработана, специалист сопровождения не назначен, учитель не прошел соответствующей подготовки, одноклассники не получили никакого объяснения поведенческих особенностей сверстника. В этих условиях ребенок с РАС физически находится в классе, однако в действительности остается вне его – вне общения, вне понимания, вне учебного процесса. Подобный результат не обусловлен злым умыслом; он закономерно вытекает из отсутствия системных условий. Называть такую ситуацию инклюзией – значит дискредитировать саму идею.

В педагогической науке социализацию определяют через освоение личностью социального опыта в единстве его стихийных и целенаправленных составляющих, результатом чего становится готовность к самостоятельному функционированию в сообществе (Дорохова, 2016: 63). Применительно к ребенку с РАС принципиально важна вторая часть этого определения – целенаправленность. Социальное обучение не происходит у такого ребенка по умолчанию, в ходе естественного взаимодействия со сверстниками: неписанные правила общения, невербальные сигналы, контекстуальные нормы поведения требуют явного, структурированного разъяснения. Без этого разъяснения нахождение в классе с тридцатью сверстниками не развивает социальную компетентность – оно лишь многократно воспроизводит опыт непонимания и изоляции.

Наблюдения за учебным процессом в классах смешанного состава указывают на устойчивую закономерность. Ребенок с РАС сталкивается с трудностями не столько академического, сколько организационного характера: удержать одновременно несколько инструкций, переключиться с одного вида работы на другой, сориентироваться в пространстве класса при изменении привычного порядка рассадки – все это оказывается непреодолимым без внешней опоры. Учитель, который ведет урок в классе численностью двадцать пять – тридцать человек, лишен возможности обеспечивать такую опору постоянно. Следствие – ребенок либо срывает урок поведенческой реакцией на перегрузку, либо выпадает из учебного процесса незаметно, тихо, – что педагогически не менее катастрофично. Оба варианта свидетельствуют об одном: класс без сопровождающего специалиста не является функциональной средой для ребенка с РАС.

Специалист сопровождения – тьютор – выполняет в системе инклюзивного образования функцию, которую не может взять на себя ни учитель-предметник, ни школьный психолог в рамках своей штатной нагрузки. Тьютор работает на стыке трех систем: ребенка, образовательной среды и семьи. Его задача – не выполнять задания вместо ребенка, а выстраивать такие условия, при которых ребенок способен выполнять их самостоятельно: структурировать учебное время, предупреждать о предстоящих изменениях, формировать алгоритмы ответа на непредвиденные ситуации. Параллельно тьютор транслирует

педагогам информацию о состоянии ребенка и согласует с родителями единую стратегию сопровождения (Розенблюм, 2009). Ценность этой работы очевидна; проблема состоит в том, что один тьютор, закрепленный за целой школой, а не за конкретным ребенком, лишен возможности реализовать хотя бы часть перечисленных функций.

Тот, кто не работал учителем в российской массовой школе, как правило, имеет об этом труде представление, далекое от действительности. Урок длится сорок минут. За эти сорок минут педагог обязан: отметить присутствующих в электронном журнале, провести проверку домашнего задания, изложить новый материал, организовать закрепление, выставить текущие отметки. Параллельно он реагирует на запросы, которые не предусмотрены ни одним стандартом: «меня тошнит», «у меня сели наушники», «Антон взял мой карандаш», «я забыла форму для физкультуры». Классный руководитель несет непрерывную ответственность за тридцать детей с восьми утра – и нередко до позднего вечера, когда приходит очередное сообщение в родительский чат. В условиях совмещения должностей и дефицита педагогических кадров этот объем ложится на одного человека. Предъявлять такому учителю требование обеспечить индивидуальное сопровождение ребенка с РАС – без тьютора, без уменьшения класса, без методической помощи – значит возлагать на него системную ответственность, которую он физически не может нести.

Педагогический совет МБОУ СОШ № 21 г. Элисты, состоявшийся по итогам второй четверти 2025/2026 учебного года, предоставил конкретные данные, иллюстрирующие изложенные тезисы. В первом классе данной школы обучаются пятеро детей с подтвержденным диагнозом РАС. По показателям текущей успеваемости этот класс занял последнее место в параллели. Интерпретировать этот факт как доказательство того, что дети с РАС «снижают» результаты, было бы ошибкой – и научно некорректной, и этически неприемлемой. Ведь полученные данные свидетельствуют о другом – конкретная школа в конкретном учебном году оказалась не готова к обучению класса подобного состава. И можно привести много причин: нехватка специалистов сопровождения, отсутствие адаптированных материалов, а также то, что школьная среда не была организована с учетом потребностей детей с РАС. Следует признать, что это управленческий провал системы, а не вина учителя первого класса.

В дискуссии об инклюзивном образовании устойчиво упускается категория, нуждающаяся в отдельном внимании, – братья и сестры детей с РАС. Методические рекомендации А.В. Павловой (2024), адресованные специалистам образовательных и психолого-педагогических организаций, фиксируют: сиблинги детей с особыми потребностями сами оказываются в зоне риска по целому ряду параметров. Дефицит родительского внимания, перераспределенного в пользу ребенка с РАС, преждевременное принятие на себя обязанностей по уходу, трудности в собственном социальном развитии – все это влияет на жизненный сценарий здорового ребенка в семье, где есть брат или сестра с инвалидностью. Образовательная организация редко располагает инструментами для работы с этой группой. Между тем именно школа нередко первой замечает тревожные признаки в поведении или успеваемости сиблинга – и должна знать, куда с этим наблюдением обратиться.

Участие родителей в образовании ребенка с РАС – предмет острых разногласий между семьей и школой. Родители, как правило, обладают незаменимым фактическим знанием: они знают, на какой раздражитель следует реакция, какой режим снижает тревожность, какой формат инструкции ребенок воспринимает. Это знание критически важно для выстраивания образовательного маршрута – и должно быть системно запрошено педагогической командой. Вместе с тем нередко возникает другая крайность: родитель фактически становится вторым педагогом, присутствуя в классе, контролируя ход урока, вмешиваясь в методические решения учителя. Такая модель деструктивна: она формирует

зависимость ребенка, подрывает профессиональный авторитет педагога и создает почву для хронического конфликта. Продуктивное партнерство строится иначе: родитель передает информацию о ребенке и выступает союзником в реализации согласованной стратегии; педагогическую ответственность несет школа.

Опыт российских и зарубежных образовательных организаций позволяет выделить несколько работоспособных моделей обучения детей с РАС, каждая из которых имеет свои условия применимости. Ресурсный класс в составе массовой школы – пространство с малой наполняемостью, предсказуемой структурой и специально подготовленным педагогом – дает ребенку возможность осваивать программу в комфортном темпе с постепенным расширением участия в общих занятиях. Ресурсная зона – оборудованное место для сенсорной разгрузки – снижает нагрузку от пребывания в насыщенной среде и предотвращает поведенческие срывы. Индивидуальный образовательный маршрут с включением в отдельные уроки позволяет гибко соотносить потребности ребенка с реальными возможностями школы. Выбор модели должен определяться профилем конкретного ребенка и объективной оценкой ресурсов конкретного учреждения – а не административным нажимом в сторону той или иной «правильной» формы.

Совокупность изложенных наблюдений позволяет сформулировать системные предложения, реализация которых могла бы изменить качество образования детей с РАС. Первое: законодательно закрепить обязательную оценку ресурсной готовности школы перед зачислением ребенка с РАС – по числу специалистов сопровождения, наполняемости класса и уровню подготовки педагогов. Второе: вернуть коррекционным учреждениям статус полноценного, а не вынужденного элемента системы образования, финансируя их не по остаточному принципу. Третье: законодательно ограничить наполняемость классов, в которых обучается несколько детей с выраженными особыми образовательными потребностями. Четвертое: ввести обязательный модуль по работе с детьми с нарушениями коммуникации в программы подготовки и повышения квалификации всех педагогов общеобразовательных школ. Пятое: существенно увеличить штатную норму тьюторов, исходя из реального числа детей с особыми потребностями, а не из формальных показателей зачисления.

Ответ на вопрос, вынесенный в заглавие, не требует долгих размышлений: единой образовательной среды для детей с РАС не существует – ни как факта, ни, по всей видимости, как достижимого в нынешних условиях идеала. Единство, понятое как унификация формы, противоречит самой природе аутистического спектра: разнородность потребностей требует разнородности форм. Единство, понятое как равенство права на качественное образование, – цель подлинная и достижимая, но лишь при условии, что за правом стоит ресурс. Пока этот ресурс отсутствует, благое намерение включить всех в одну среду дает результат, о котором с горькой точностью предупреждал Данте: дорога, вымощенная добрыми намерениями, ведет не туда, куда рассчитывали.

Литература

1. Смолин О. «В стране должны работать обе системы – инклюзивного и коррекционного образования» // Психологическая газета. 21.07.2025. URL: <https://psy.su/feed/13188/> (дата обращения: 01.04.2026).
2. Дорохова Т.С. Социально-педагогическое сопровождение замещающей семьи с ребенком с ограниченными возможностями здоровья // Замещающая семья в контексте взаимодействия с социальными институтами: материалы Международной научно-практической конференции (Майкоп, 29 ноября 2016 года) / под общ. ред. Ф.П. Хакуновой, Л.А. Асламазовой. – Майкоп: ИП А.А. Григоренко, 2016. – С. 63.

3. Павлова А.В. Психолого-педагогическая помощь сиблингам в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ и/или с инвалидностью: методические рекомендации для педагогических работников образовательных организаций и специалистов ППМС-центров. – М.: ФГБНУ «ИКП», 2024. – 54 с.

4. Розенблюм С.А. Что ждет ребенка с аутизмом в обычной школе // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – Т. 7. – № 2. – С. 48–53.