**Проблемы реализации ФГОС НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

С.А. Морозов

ФГАУ «ФИРО», РОБО «Общество помощи аутичным детям «Добро»

Второй год идёт апробация Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования (НОО) обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) (далее – «Стандарт»). В 2016/2017 учебном году этот документ, а также соответствующая примерная адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП) НОО обучающихся с РАС вводятся в действие.

Сам по себе этот шаг нельзя не расценивать как исключительно положительный: государство берёт на себя определённые обязательства по образованию обучающихся с РАС, что само по себе является знаменательным фактом, поскольку в истории отечественного образования подобного не было, причём новый подход (стандартизация) применён к новому направлению специального образования – образованию лиц с РАС. Двойная новизна (а, может быть, новизна в квадрате?) этих шагов заставляет рассматривать их скорее как одну из отправных точек поиска оптимальных решений в легитимизации нового направлении специального образования, чем законченный, полностью готовый к практическому использованию документ. Не вызывает сомнений, что реализация стандарта встретит - и уже встречает - ряд серьёзных проблем; целью настоящей статьи является анализ этих трудностей и попытка наметить возможные пути их преодоления.

1. В отличие от других приложений к приказу №1598 и от ФГОС обучающихся с интеллектуальными нарушениями настоящий Стандарт не может опираться на опыт государственной системы образования: такого опыта фактически нет. Более чем 25-летняя деятельность негосударственных образовательных структур и общественных организаций ничем не регламентировалась и очень разнородна, уровень достоверности получаемых сведений недостаточно надёжен, в связи с чем анализ этих данных сложен, трудоёмок и не всегда в принципе приемлем для государственной системы образования.

За рубежом, где коррекция аутизма проводится более полувека, специальных образовательных стандартов для лиц с аутизмом нет, что объясняют крайней клинической и психолого-педагогической полиморфностью этого вида нарушений психического развития, а также морально-этическими причинами (специальный стандарт считают формой дискриминации). Максимум (например, во Фландрии) – это определение так называемых приоритетов образования (направлений работы) учащихся с аутизмом, но разработка коррекционных программ проводится на индивидуальной основе. Если учащийся с аутизмом претендует на цензовый уровень образования, то он должен выполнять требования общего стандарта наравне с детьми с типичным развитием.

С одной стороны, такой подход вроде бы «подтягивает» продвинутых, «высокофункциональных» учащихся с аутизмом к общему уровню, но, другой стороны, почему он должен быть критерием успешности для ребёнка с аутизмом? В принципе, такой подход – если быть последовательным в реализации принципов европейских коллег – тоже можно рассматривать как дискриминацию. Главный вывод: стандартизация должна быть гибкой, нужно располагать возможностью вносить в программу необходимые изменения в соответствии с особенностями динамики развития каждого ребёнка; такой механизм в настоящее время фактически не проработан.

1. Главной проблемой в стратегическом плане является то, что отдельные составляющие комплексной программы сопровождения лиц с РАС разрабатываются независимо друг от друга. Абсолютно неясно, как перейти от ранней помощи к дошкольному образованию и далее к НОО: принцип преемственности этапов образования обучающихся с РАС при разработке этих документов не учитывался, и получилось, что самоценность дошкольного периода важнее, чем самоценность образования ребенка с аутизмом в целом. Основная причина такой почти курьёзной ситуации – недоучёт очень большого разброса возможностей маленького (2-4 года) ребёнка с аутизмом по (а) актуальному уровню развития, (б) зоне ближайшего развития, (в) констелляции межфункциональных связей и (г) дифференцированной динамике развития отдельных функций, навыков и проблем поведения. В результате вариативность дошкольного образования понимается неоправданно узко, что резко ограничивает (в части случаев исключает) возможность применения ФГОС ДО для контингента детей дошкольного возраста с РАС. Практический результат – очень большой процент детей с РАС, оставшихся вне ДО, без адекватного ДО и далее, как прямое следствие, – неготовность к выполнению Стандарта НОО.

Итоговый вариант этого документа делает попытку смягчить ситуацию и пролонгирует обучение в начальной школе на 1-2 года. Это, безусловно, лучше, чем ничего, но решать поведенческие проблемы в 3-4 года много легче, чем в 7-9 лет, поведенческие стереотипы не так ригидны и не пройдены многие сензитивные периоды развития (которые к 7-9 годам будут пройдены). Чтобы не создавать дополнительных трудностей, необходимо прежде всего ***принять концепцию комплексного сопровождения лиц с РАС***,[[1]](#footnote-1) содержащую общие для всех этапов коррекционно-образовательного процесса принципы и способную скоординировать их и связать воедино разрозненные в настоящее время усилия по развитию различных этапов комплексного сопровождения.

1. С точки зрения тактики развития комплексного сопровождения лиц с РАС необходимо (особенно на настоящем этапе) развивать два направления помощи детям с аутизмом: с одной стороны, это должно быть последовательное выстраивание структур комплексного сопровождения - систем ранней помощи, дошкольного образования, начальной школы и т.д.; в то же время, с другой стороны, необходимо помогать и тем, кому уже больше, чем 3-4 года, это – помощь в той или иной степени по принципу «здесь и сейчас», и структурирование такой помощи – совершенно иной процесс, в котором моменты учёта многообразных последствий индивидуальной истории развития, индивидуальных условий коррекционного воспитания или (чаще) его отсутствия приобретают многократно большее значение, чем систематическая помощь с раннего возраста. Если развитие комплексной системы сопровождения лиц с РАС будет складываться благополучно, то второе направление со временем потеряет свою актуальность, однако в настоящее время оно, бесспорно, на первом плане. Очень важно понимать, что в перспективе это совсем не обязательно навсегда[[2]](#footnote-2).
2. Что касается особенностей Стандарта и АООП, то особенно много вопросов вызывает недостаточная логичность их построения. Естественной отправной точкой представляются клинические и психолого-педагогические особенности детей с РАС. Анализ этих особенностей (в сравнении с другими категориями детей, включая типичное развитие) должен выявить образовательные потребности обучающихся с РАС: а) общие со всеми другими обучающимися, б) общие со всеми обучающимися с ОВЗ; в) свойственные именно обучающимся с РАС. Далее разрабатываются условия реализации выявленных образовательных потребностей на всех уровнях. Вне такой схемы строить новое направление специального образования невозможно – в каком бы ключе мы ни хотели бы это делать.

К сожалению, в принятых документах особые образовательные потребности обучающихся с РАС либо вообще не сформулированы (Стандарт), либо сформулированы крайне неудачно (АООП). Главными недостатками являются (а) отсутствие дифференцировки особых образовательных потребностей обучающихся с РАС от более общих категорий образовательных потребностей и (б) непонимание различий между особыми образовательными потребностями и условиями их реализации. Ошибки такого рода на уровне стандарта способны существенно повлиять на эффективность практического использования этих документов и, в конечном итоге, на перспективы развития помощи лицам с РАС в России в целом.

Не вызывает сомнений, что для столь полиморфной группы, как лица с РАС, формулировка особых образовательных потребностей должна быть достаточно общей, но с хорошо проработанной системой конкретизации в зависимости от ряда как эндогенных, так и внешних факторов и соответствующими методическими рекомендациями. Если попытки формулировки особых образовательных потребностей обучающихся с РАС уже предприняты (С.А.Морозов, 2015), то дальнейшие шаги скорее намечены, чем сделаны.

Очень много вопросов вызывают принципы и механизмы определения вариантов стандарта. В традиции отечественного образования определяющим критерием выбора типа школы и вариантов учебного плана, образовательной программы являлся уровень интеллектуального развития (норма – субнорма (включая, прежде всего, ЗПР) – лёгкая умственная отсталость – умеренная и более выраженные формы умственной отсталости), что в случае аутизма должно было бы иметь подчинённое значение, как это происходит, например, в случае сенсорных нарушений. Скажем, работа по развитию слухового восприятия и формированию устной речи проводится с поправкой на уровень интеллектуального развития, но ориентируется в первую очередь, естественно, на качество и степень нарушений слухового восприятия.

Общепринятой классификации РАС по степени тяжести аутистических расстройств в настоящее время не существует, и попытки использовать в этих целях группы аутистического дизонтогенеза по О.С.Никольской не представляются сколько-нибудь теоретическими или практически обоснованными (С.А.Морозов, 2014; 2015).

Фактически основными критериями выбора варианта стандарта вынужденно остаются характеристики интеллектуальной сферы: вариант 1 – норма, вариант 2 – норма и субнорма, вариант 3 – лёгкая умственная отсталость, вариант 4 – умеренная, тяжелая и глубокая умственная отсталость. Учитывая, что интеллектуальная недостаточность при РАС может быть весьма и весьма различной по структуре и динамике (К.С.Лебединская, О.С.Никольская, 1991; О.С.Никольская и др., 1997; С.А.Морозов, 2014; 2015;), этот критерий также оказывается недостаточно надёжным, и остаётся либо ориентироваться на эмпирические данные, либо ждать новых, более глубоких теоретических данных.

Эмпирические данные на практике означают пробное, диагностическое обучение на протяжение необходимого временного интервала (чаще всего, не более одного-двух месяцев), Важнейшим условием (помимо организационных) является наличие специалистов, высоко компетентных в вопросах воспитания и обучения детей с РАС.

Существенно затрудняет восприятие текста стандарта и АООП (особенно) отсутствие чёткого определения используемых категорий: в частности, не представляется возможным содержательно различить, чем различаются «специальная поддержка», психолого-педагогическая работа» и «коррекционная работа».

Что касается коррекционной работы, стандарт и АООП, с одной стороны, декларируют исключительную важность формирования жизненной компетенции и, соответственно, коррекционной работы. С другой стороны, на коррекционную работу отводится 5-10% учебного времени, что мало само по себе, а с учётом неопределённости характеристик дошкольного образования - ничтожно мало. Кроме того, коррекционная работа как бы отделена от получения академических знаний, с чем согласиться категорически нельзя: в усвоении академических знаний при аутизме есть ряд особенностей; если эти особенности не учитывать, это снижает эффективность обучения и затрудняет процесс инклюзии.

Интересно, что по мнению известных американских специалистов образовательный уровень программы не влияет на успешность социальной адаптации в постшкольном периоде (E.C.Bouck, G.S.Joshi, 2015).

1. Вызывает озабоченность фиксированное соотношение обязательной части АООП и части, формируемой участниками образовательного процесса (80/20, 70/30 и 60/40 процентов): если не решены или в значительной степени не смягчены аутистические проявления, попытки освоения обязательной части программы не могут быть успешными, большая часть времени фактически пропадает. Представляется, что доля обязательной части программы должна меняться в зависимости от актуального состояния обучающегося с РАС, от его коррекционной истории и других факторов с целью гибко регулировать направленность коррекционно-образовательного процесса.
2. Полиморфность РАС не только в клиническом, но и в психолого-педагогическом плане подразумевает гибкий подход к формам обучения, хотя до настоящего времени преобладающим было и остаётся индивидуальное обучение. Такая ситуация обусловлена отсутствием или низким качеством коррекционной работы в дошкольном периоде. Несмотря на это, варианты 1 и 2, отчасти и 3 Стандарта ориентированы практически полностью на инклюзивное образование, и только для наиболее тяжёлых форм аутизма (вариант 4, частично 3) индивидуальное обучение считается показанным. В случае РАС ориентироваться только на инклюзию в принципе нельзя, даже среди детей с аутизмом с формально высоким интеллектом всегда есть такие, где смягчение социально-коммуникативных и(или) поведенческих проблем оказывается недостаточно успешным не только для инклюзии, но и просто для обучения в группе. Как выполнить Стандарт в условиях индивидуального обучения, если количество учебных часов в сравнении с групповым обучением снижается, а сохранение достаточного количества часов требует дополнительного финансирования? Решать этот вопрос на уровне образовательной организации, как это сейчас предлагается, и одновременно соблюдать все положения Закона «Об образовании в РФ» не представляется возможным.
3. Как известно, основным дизонтогенетическим механизмом при РАС является асинхрония развития, что в полной мере проявляется и в образовательном процессе. Например, среди обучающихся с РАС много детей, которым именно в силу выраженности аутистических нарушений трудно усваивать гуманитарные предметы, особенно литературу и историю; некоторые хорошо овладевают только формальной стороной предмета, и лишь у очень небольшой части с этими дисциплинами всё в порядке, а иногда обнаруживаются особые способности и даже одарённость. То же можно наблюдать и в отношении математики и естественных наук.

Как показывает многолетний опыт «вынужденной инклюзии», выполнение содержательного компонента АООП в полном объёме – весьма редкий случай, что авторами рассматриваемых документов в какой-то степени осознаётся. Допускается, что уровень АООП может не понижаться при неуспешности в освоении некоторых предметов (каких? в каком количестве? при какой степени неуспешности?); одновременно приводится механизм понижения уровня программы. Основная роль в определении варианта стандарта, изменения его уровня отводится психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которая в настоящее время должна решать все эти вопросы «с чистого листа», так как данные о дошкольном образовании ребёнка с РАС, как правило, более чем ограничены и далеко не всегда достоверны. Кроме того, в настоящее время ПМПК не располагает организационной, материальной, финансовой и кадровой базой для диагностического обучения, что вызывает большие опасения по поводу качества рекомендаций. Все эти проблемы хорошо известны и, несомненно, будут решаться, но Стандарт вводится сейчас.

Ещё больше вопросов по ожидаемым результатам освоения личностного и метапредметного компонентов АООП. Эти результаты (особенно в варианте 1) фактически недостижимы, но Стандарт обязателен к исполнению. Такая ситуация (она в полной мере относится и к содержательному компоненту АООП) создаёт предпосылки возникновения конфликтных ситуаций между родителями детей с РАС и системой образования, а также между различными уровнями системы образования.

1. Наиболее актуальна и в стратегическом, и тактическом плане проблема кадров. Если воспитание и обучение детей с аутизмом действительно новое направление в специальном образовании, оно должно быть обеспечено соответствующими кадрами. Как справедливо отмечал один из крупнейших специалистов в области аутизма Эрик Шоплер, все, кто работает с аутичными детьми, должны обладать определённой компетенцией в области коррекции аутизма, иначе вряд ли возможно говорить об общих целях коррекции и о её продолженности и преемственности (E.Schopler, G.Mesibov, 2000; T.Peetes, 2000).

Стандарт и особенно АООП, однако, относятся к кадровой проблеме как-то несерьёзно: почему с обучающимися с РАС должны работать сурдопедагоги, олигофренопедагоги и тифлопедагоги? Если мы не направляем незрячего в школу глухих и наоборот, то почему воспитание и обучение детей с РАС, наиболее сложное направление коррекционной педагогики, не должно быть обеспечено специалистами соответствующего профиля? Форма подготовки (бакалавриат и магистратура, специалитет, система повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования) вряд ли должна быть единственной, но во всех случаях нужны качественные изменения, направленные на подготовку специализированных психолого-педагогических кадров по воспитанию и обучению детей с РАС.

В настоящее время известно более ста различных методических подходов к коррекции аутизма, и осень важно, чтобы при подготовке кадров не было преимущественной опоры на один из них. Лучшего подхода в такой сложной и многообразной проблеме, как коррекция РАС, не может быть (С.С.Морозова, 2007; 2013; S.Rogers, G.Dowson, 2010; L.Schreibmanetal., 2015), в основе подготовки кадров должны быть интересы ребёнка, а не реализация той или иной методической концепции.

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, можно заключить, что введение ФГОС НОО и АООП для обучающихся можно расценивать как положительные моменты, но введение их в действие в настоящем виде сопряжено со значительными рисками. С целью снижения этих рисков предлагается следующее:

* разработать и принять концепцию образования лиц с расстройствами аутистического спектра;
* продлить на некоторый срок (не менее одного года - до разработки комплекта практически применимых нормативных документов по образованию лиц с РАС) апробацию ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (приложение 8 - для обучающихся с РАС) и АООП НОО для обучающихся с РАС, отсрочив на тот же срок введение в действие указанных документов;
* разработать и принять меры по подготовке психолого-педагогических кадров по воспитанию и обучению детей с РАС.

**Литература**

**Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра** (проект). Образовательная политика, 2014, №4. – С.59-64.

**Лебединская К.С., Никольская О.С.** Диагностика детского аутизма. Ранний возраст. – М., 1991.

**Морозов С.А.** Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. – М., 2014.

**Морозов С.А.** Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. – М., 2015.

**Морозова С.С.** Аутизм: коррекционная работа при тяжёлых и осложнённых формах. - М., 2007.

**Морозова С.С.** Основные аспекты использования АВА при аутизма. – М., 2013.

**Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М**. Аутичный ребёнок. Пути помощи. – М., 1997.

**Приказ** Министерства образования и науки от 19.12.2014 №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

**Примерная адаптированная общеобразовательная программа** начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра. – [www.fgosreestr.ru](http://www.fgosreestr.ru/)

**Bouck E.C., Joshi G.S.** Does Curriculum Matter for Secondary Students with Autism Spectrum Disorders: Analyzing the NLTS2/ - Journal of Autism and Developmental Disorders, 2015, v.45, No.5. Pp. 1204-1212.

**Peeters T.** The Role of Training in Developing Services for Persons with Autism and Their Families. - International Journal of Mental Health, 2000, v.29, No.2. –Pp. 44-59.

**Rogers S., Dowson G.** Early Start Denver Model for Young Children with Autism. Promoting Language, Learning, and Engagement/ - NY & London, 2010

**Schriebman L., Dawson G., Stahmer A.C., Landa R., Rogers S.J., McGee G.G., Kasari C., Ingersol B., Kaiser A.P., Bruinsma Y., McNerney E., Wetherby A., Halladay A.** Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorders**. -** Journal of Autism and Developmental Disorders, 2015, v.45, №8, рр.2411-2428.

**Schopler E., Mesibov G.B.** Cross-Cultural Priorities in Developing Autism Services. - International Journal of Mental Health, 2000, v. 29, No.1. – Pp. 3-21.

1. См. Образовательная политика. 2014, №4.-С. [↑](#footnote-ref-1)
2. Из письма педагога-дефектолога: «… мы должны помочь в первую очередь тем детям, «которых опоздали». [↑](#footnote-ref-2)