

2. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). М., 1984.
3. Куликова С.В. Теоретико-методологические основы историко-педагогических исследований // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2009. № 4 (38). С. 150.
4. Педагогический университет в лицах. Волгоград, 2006.
5. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Теория и практика целостного педагогического процесса: три десятилетия исканий // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. : Пед. науки. 2007. № 19.
6. Сериков В.В. Целостный подход в педагогическом исследовании и практике: поиск современных интерпретаций // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается : материалы методол. семинара, посвящ. памяти В.С. Ильина. Волгоград, 2005. Вып. 6.

\* \* \*

1. Glebov A.A. Tselostnyie pedagogicheskie sistemy: istoriko-teoreticheskoe issledovanie. Volgograd, 2010.
2. Ilin V.S. Formirovanie lichnosti shkolnika (tselostnyiy protsess). M., 1984.
3. Kulikova S.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy istoriko-pedagogicheskikh issledovaniy // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. : Ped. nauki. 2009. № 4 (38). S. 150.
4. Pedagogicheskiy universitet v litsah. Volgograd, 2006.
5. Sergeev N.K., Serikov V.V. Teoriya i praktika tselostnogo pedagogicheskogo protsessa: tri desyatiletia iskaniy // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser. : Ped. nauki. 2007. № 19.
6. Serikov V.V. Tselostnyiy podhod v pedagogicheskom issledovanii i praktike: poisk sovremennyih interpretatsiy // Tselostnyiy uchebno-воспитательный процесс: issledovanie prodolzhaetsya: materialyi metodol. seminaru, posvyasch. pamyati V.S. Ilyina. Volgograd, 2005. Vyip. 6.

### *Life and pedagogical heritage of V.S. Ilyin*

*There is described the heritage of V.S. Ilyin, whose life was connected with a pedagogical higher school. There is considered the theory of the integrated process of personality formation, as well as the scientific school of the scientist developing the issues of the holistic approach to the educational process, which was accepted and developed in the Volgograd scientific and pedagogic school.*

**Key words:** *heritage, pedagogy, holistic approach, unity, educational process, school.*

(Статья поступила в редакцию 10.10.2014)

**А.В. КОБЗАРЬ, И.С. БЕССАРАБОВА**  
(Волгоград)

### **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С АЛЬТЕРНАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ В США**

*Рассматриваются основные периоды становления и развития системы обучения альтернативных детей в США, а также анализируются факторы, повлиявшие на современное состояние данной системы.*

Ключевые слова: *альтернативные дети, исключительные дети, поликультурное образование, сегрегация, интеграция, инклюзия.*

В американской научно-педагогической литературе встречается целый ряд терминов для обозначения детей со специальными потребностями в образовании. Отметим, что проблема терминологии в отношении этой категории детей – это очень актуальный вопрос, т. к. он тесно взаимосвязан с проблемой восприятия этих детей в обществе. Рассматривая проблему обучения альтернативных детей в контексте поликультурного образования, мы придерживаемся терминологии, принятой в мировой педагогической практике сторонниками поликультурного образования. Так, ведущими в отношении этой группы детей выступают понятия «альтернативные дети» или «исключительные дети». В трактовке американских авторов эти термины синонимичны.

Подчеркнем, что поликультурное образование расширяет содержание понятия «альтернативность». Согласно теории поликультурного образования, альтернативность ребенка проявляется в любой форме отличия от основной массы детей, которая может привести к исключению из большинства. Иными словами, к группе альтернативных детей относятся не только дети с нарушениями здоровья, но и дети, имеющие родимое пятно на лице, шрам от заячьей губы, сросшиеся пальцы, заикание, излишнюю худобу или полноту, слишком высокий или низкий рост, дефекты кожи вследствие ожога или травмы, дети, которые носят очки, слуховые аппараты или ортопедическую обувь. Альтернативность в развитии ребенка может наступить вследствие болезни или операции. Эти дети представляют собой отдель-

ную культурную группу, имеющую свои особенности и поэтому не являющуюся гомогенной. Каждый альтернативный ребенок уникален и требует индивидуального подхода в обучении.

Поликультурное образование подчеркивает в ребенке, прежде всего, человека, а не его культурные отличия. Именно поэтому в педагогической практике США закрепился термин «альтернативно развитый ребенок».

Американские авторы подчеркивают, что альтернативные учащиеся испытывают сложности в школе, которые не имеют никакого отношения к физическим или умственным особенностям, а являются результатом предвзятого отношения со стороны педагогов, сверстников и администрации школы (Дж. Бэнкс, К. Бэннет и др.). Следовательно, необходимо обратить внимание на проблему стереотипирования исключительных учащихся окружающими людьми. В данном случае многое зависит от учителя: важно вовремя выявить альтернативность ребенка (если она не имеет выраженной форму), убедить ребенка и родителей, что особенность в развитии не является барьером в обучении, научить всех детей в классе позитивно воспринимать альтернативность ребенка. Исследователи единогласно подчеркивают, что физические или умственные особенности ребенка не являются серьезным препятствием в обучении, если правильно определена степень альтернативности ребенка и соответствующим образом организован процесс обучения.

Проблема обучения альтернативных детей очень тесно связана с вопросами поликультурного образования и является его неотъемлемой областью (Дж. Бэнкс, К. Бэннет, Д. Голлник, К. Грант, Ж. Гэй, С. Ньюто и др.). Ведущие американские теоретики поликультурного образования называют данную образовательную политику «освобождающей», т. е., проникая во все сферы социальной жизнедеятельности человека (гражданскую, профессиональную, семейную, личную), поликультурное образование расширяет возможности каждого индивида, помогает ему самоактуализироваться.

Благодаря возведению поликультурного образования в ранг ведущего направления образовательной политики страны вопрос об обучении детей с альтернативным развитием стал вопросом государственной политики, что подтверждается Актом об образовании для детей с альтернативным развитием от 1975 г. Вследствие этого альтернативные дети получили возможность не только учиться в школах, но и продолжать обучение в вузах. Отме-

чено пристальное внимание к сфере педагогического образования, т. е. подготовке будущих учителей к работе с данной категорией детей, чтобы альтернативные дети чувствовали себя включенными в школьную жизнь.

Следует подчеркнуть, что сторонники поликультурного образования выступают за совместное обучение альтернативных и традиционных детей (Дж. Брунер, Дж. Бэнкс и др.). Если рассматривать альтернативных и традиционных детей как представителей двух разных культур, которые общаются в одном классе, включены в совместную работу для решения поставленных учителем задач, то данный процесс общения можно с уверенностью называть *межкультурным*. Данный подход одинаково полезен для обеих групп учащихся, т. е. учит школьников умению грамотно общаться с представителями иной культуры, а следовательно, обогащает культурный и социальный опыт учащихся, что позволяет человеку выйти за пределы своего культурного опыта, воспитывает гражданскую ответственность и толерантность к культурным различиям.

В истории обучения альтернативных учащихся в США мы условно выделили три периода: до середины 1970-х гг. – период сегрегации; середина 1970-х – конец 1980-х гг. – период интеграции; конец 1980-х гг. по настоящее время – период инклюзии. Вкратце остановимся на основных исторических моментах каждого периода, повлиявших на реформирование системы образования детей с альтернативным развитием.

*Период сегрегации (до середины 1970-х гг.).* Анализ источников по истории обучения альтернативных учащихся свидетельствует, что до середины 1970-х гг. в США не существовало специальных образовательных программ для этой категории детей. Учащиеся, которые имели ограниченные возможности здоровья, было отказано в равном доступе к получению качественного образования. Учащиеся с тяжелой формой альтернативности были полностью исключены из государственных школ. В указанный период законодательство США в области образования допускало право местных школьных округов отказать в доступе к обучению детям с ограниченными возможностями здоровья. Учащиеся, зачисленные в школу, но не справившиеся с программой обучения, могли быть исключены за неуспеваемость. По словам исследователей, альтернативные дети оставались без специальной помощи учителя. Учащиеся, которым удавалось добиться удовлетворительного прогресса в учебе, попадали в категорию «отстающих детей» и именовались «проблемными» [2].

История обучения альтернативных детей напрямую связана с историей поликультурного образования, которое, в свою очередь, уходит корнями в историю движения афроамериканцев за гражданские права [1]. Следует подчеркнуть, что поликультурное образование в США имеет более чем вековую историю, но только во второй половине XX в. его главной целью стало выступать создание условий для получения качественного образования на всех уровнях всеми учащимися независимо от расовой, этнической, социальной, гендерной, культурной, религиозной принадлежности, а главной задачей – устранение всех форм дискриминации в обществе (в том числе по физическому признаку).

Итак, вследствие движения общественности за гражданские права в середине XX в. отношение общества к альтернативным детям и взрослым значительно изменилось в лучшую сторону. Впервые в истории США проблема равноправия альтернативных и традиционных граждан оказалась в центре общественного внимания. Историки подчеркивают, что впервые за время существования Соединенных Штатов вслед за афроамериканцами путем демонстраций, протестов, пикетирования и судебных процессов родители альтернативных детей повели широкую борьбу за улучшение положения детей в обществе [5]. В связи с тем, что поликультурное образование стало ведущим направлением образовательной политики США, были предусмотрены внесения изменений в образовательную систему с целью правового закрепления новых отношений в обществе, основанных на признании ценности всех этнических и культурных групп, проживающих в США.

Важным результатом этих выступлений стало то, что гражданин с альтернативным развитием сделался полноправным членом общества. Большую роль в этом, конечно, играло профсоюзное движение, но решающим фактором оказалась защита интересов этой категории граждан правительством.

*Период интеграции (середина 1970-х – конец 1980-х гг.).* Итак, основным законодательным актом США в рассматриваемой области является Закон о специальном образовании детей с неспособностями (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA), принятый в 1975 г., который ознаменовал наступление нового этапа в становлении системы обучения детей с альтернативным развитием. Изменения в указанный акт вносились в 1986, 1990, 1995, 1997, 2004 гг.

Следует подчеркнуть, что до принятия Закона 1,75 млн детей с ограниченными воз-

можностями здоровья не посещали школу, а 2,5 млн получали образование, не соответствующее степени их альтернативности. Изменения в данный закон от 1986 г. позволили гражданам предъявлять иски в защиту прав детей с ограниченными возможностями на основании антидискриминационных положений Законов о реабилитации (Rehabilitation Act) и о гражданах с ограниченными возможностями (Americans with Disabilities Act). Изменения от 1997 г. расширили права родителей, а также снизили ограничения для учащихся с особыми образовательными потребностями, установив, что они должны обучаться по обычным учебным планам, если позволяет степень их альтернативности. Принимая дополнение в Закон, Конгресс отметил, что ограничение возможностей является естественной частью человеческой жизни и не должно ущемлять право индивида участвовать в общественной жизни. Улучшение образования детей с ограниченными возможностями признается учеными частью государственной политики обеспечения равных возможностей, интеграции в общество, независимой жизни и экономической самостоятельности людей с ограниченными возможностями здоровья. Важно отметить, что Закон позволил обеспечить достаточное федеральное финансирование и открыл доступ к образованию примерно 6 млн учащихся с различными отклонениями через специальное образование [3].

Таким образом, появление Закона предоставило право альтернативным детям обучаться в обычных школах, что привело к *интеграции* альтернативных и традиционных детей в учебном заведении. Суть интегрированного обучения заключалась в помещении альтернативного ребенка в обычный класс. Считалось, что альтернативный ребенок сможет влиться в общество традиционных сверстников, если только сам будет готов к этому. Важно отметить, что изменений на школьном уровне интеграция не предусматривала. Другими словами, ребенок должен был привыкать к новой образовательной среде, ограничиваясь только помощью учителя. Остальные учащиеся и члены школьного коллектива не принимали участия в оказании какой-либо поддержки такому ученику. Иными словами, главной задачей учителя являлась адаптация альтернативного ребенка к новой учебной среде. Как показала практика американских школ, интегрированное обучение приемлемо только для детей с легкой формой альтернативности. Дети со средней или тяжелой формой нарушений (к примеру, зрения или слуха) не смогли включиться

в этот процесс. Они требовали дополнительной педагогической поддержки и иной школьной среды, которая бы принимала их альтернативность как человеческую особенность, а не барьер в обучении и общении с традиционными сверстниками. Однако при всех ограничениях интегрированной формы обучения ученые признают ее необходимость и полезность в плане перехода от сегрегированного обучения к совместному. Интеграция обеспечила плавный переход к инклюзивному обучению, предоставив возможность и время адаптироваться к новым условиям как школьной системе, так и детям, членам школьного коллектива, родителям.

Отмеченные проблемы интегрированного обучения актуализировали поиск новых форм и методов обучения альтернативных детей. Следует отметить, что в конце 1970-х – середине 1980-х гг. в США ученые и педагогическая общественность активно обсуждали *проблему бедности* в обществе и ее негативное влияние на качество знаний учащихся. В этой связи появился особый термин *культура бедности* (англ. *poverty culture*) (Дж. Брунер). В категорию альтернативных детей также попали дети из малообеспеченных, неблагополучных семей, семей мигрантов, бездомные дети. Стала возрастать проблема повышения качества знаний этой категории детей, что уже стало не под силу одному учителю. Требовалась поддержка со стороны всего школьного коллектива и семьи ребенка.

В этот период вышел Закон об образовании бездомных (*Homeless Assistance Act, 1987*), с которым связан новый этап становления системы обучения альтернативных детей – *период инклюзии*.

Американские школы столкнулись с новой серьезной проблемой совместного обучения традиционных и альтернативных детей, при этом контингент последних существенно расширился за счет обязательного обучения бездомных детей. Следует подчеркнуть, что бездомные дети и дети с нарушениями здоровья обладали общей проблемой – социальной дезадаптированностью, которая выражалась в следующих признаках: чувстве неполноценности, депрессии, незащищенности, агрессии, внутренней напряженности, тревожности. В целом у этих детей была отмечена несформированность навыков продуктивного общения со сверстниками и взрослыми.

В результате научных и практических поисков специалисты пришли к выводу о необходимости создания особой школьной среды, которая бы благоприятно влияла на раз-

витие личностных качеств учащихся (умение слушать, понимать партнера, отстаивать свое мнение, учитывать другую точку зрения и т.д.), повышение мотивации учения в результате совместного участия во всех видах работы, рост познавательной активности ребенка, улучшение коммуникативных навыков, рост уровня учебных достижений. Обеспечить полноценный рост и развитие альтернативных детей, по мнению ученых, возможно только в *инклюзивной учебной среде*, создание которой требует реформирования всей школьной системы [4].

Инклюзивное обучение – это изменение системы обучения в целом и принятие ребенка на уровне всей школы и местной общины. Школьное сообщество признает ценность различий всех детей и их способность к обучению, которое учитывает индивидуальные возможности ребенка.

Инклюзивное обучение подразумевает доступность образования для всех в плане адаптации общего подхода к различным потребностям и способностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детей с нарушениями различной степени тяжести и особыми потребностями. Инклюзивное обучение основано на идее признания ценности и индивидуальности каждого ребенка с только ему присущими потребностями и способностями.

Важным фактором успешности в инклюзивном обучении считается квалификация учителя. Законодательство США позволяет местным школьным округам использовать федеральные средства на подготовку специальных педагогов, а также обычных учителей, включающих в свои классы альтернативных детей. Кроме того, Закон разрешает школьным округам производить без специального разрешения перераспределение до 50% федеральных средств на те нужды, которые для школ наиболее необходимы: повышение зарплаты учителям, повышение их квалификации (например, в случае, если деньги выделены на технологическое оборудование, а округ считает, что необходимо повышение квалификации учителей) [2].

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что мы рассмотрели основные этапы становления системы обучения школьников с альтернативным развитием в США: периоды сегрегации (полная изоляция детей в специальные учреждения); интеграции (совместное обучение альтернативных и традиционных детей в обычной школе); инклюзии (обучение альтернативных и традиционных детей в инклюзивной школьной среде). Следовательно, выявляе-



на эволюционная природа системы обучения. Определена тесная взаимосвязь исследуемой проблемы с поликультурным образованием, вследствие чего вопрос об обучении детей с альтернативным развитием стал вопросом государственной политики. Отмечена ведущая роль инклюзивного обучения как формы организации обучения и воспитания альтернативных учащихся.

### Литература

1. Бессарабова И.С. История мультикультурного движения в американском образовании // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2008. №2(36). С. 24–27.
2. Heward W.L. Exceptional children. Upper Saddle River. N.Y. : Merrill/Prentice Hall, 2003.
3. Losen D.J., Orfield G. Racial inequality in special education. Cambridge, MA : Harvard Education Press, 2004.
4. Turnbull R., Turnbull A. Exceptional lives. Upper Saddle River. N.Y. : Merrill/Prentice Hall, 2004.
5. Yell M.L. The law and special education. Upper Saddle River. N.Y. : Merrill/Prentice Hall, 2003.

\* \* \*

1. Bessarabova I.S. Istoriya multikulturnogo dvizheniya v amerikanskom obrazovanii // Uchenye zapiski un-ta im. P.F. Lesgafta. 2008. № 2(36). S. 24–27.
2. Heward W.L. Exceptional children. Upper Saddle River. N.Y. : Merrill/Prentice Hall, 2003.
3. Losen D.J., Orfield G. Racial inequality in special education. Cambridge, MA : Harvard Education Press, 2004.
4. Turnbull R., Turnbull A. Exceptional lives. Upper Saddle River. N.Y. : Merrill/Prentice Hall, 2004.
5. Yell M.L. The law and special education. Upper Saddle River. N.Y. : Merrill/Prentice Hall, 2003.

### *Basic stages of establishment of the system of pupils' education with the alternative development in the USA*

*There are regarded the basic periods of establishment and development of the system of teaching alternative children in the USA, as well as analyzed the factors that influenced the modern state of the system.*

Key words: *alternative children, exceptional children, polycultural education, segregation, integration, inclusion.*

(Статья поступила в редакцию 15.09.2014)

**Т.Н. БОКОВА**  
(Волгоград)

### ПОЗИТИВНЫЙ И НЕГАТИВНЫЙ ОПЫТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В США В XX в.

*Выявляется и анализируется позитивный и негативный опыт повышения качества среднего и высшего образования в США в XX в.: введение стандартизированного тестирования, выявление стратегий развития образования, принятия реформ и законов.*

Ключевые слова: *качество образования, США, XX век, финансирование образования, реформы, стратегии в области образования.*

Социальные потрясения и войны, колоссальные достижения науки и техники, коренным образом изменившие быт и бытие людей, беспрецедентные по остроте проблемы, нерешенность которых угрожает самим основам существования цивилизации, принес XX век. Более того, научно-техническая революция поставила образование перед необходимостью воспитать творческую личность, способную самостоятельно воспринимать и оценивать новую информацию, принимать решения, выдвинула задачу сочетать подготовку высококвалифицированных специалистов, профессионалов в одной отрасли знания с формированием всесторонне развитой личности. Для достижения заданных целей Федеральному правительству США необходимо было повысить качество образования как в средней, так и в высшей школе.

Основным моментом начала XX в. был тот факт, что школы были призваны дать навыки и знания, необходимые для участия различных слоев населения в жизни демократического индустриального общества. Для обеспечения качества образования в 1917 г. при поддержке самих трудящихся и представителей администрации был принят закон Смит – Хьюза, ставший первым законодательным актом, направленным на обеспечение федерального финансирования начальной и средней школы. Помимо финансовых гарантий, этот закон содержал не менее важный пункт, отвергавший принцип, согласно которому вся американская молодежь должна была учиться в средней школе по единому учебному плану. Это, несомненно, негативный мо-