М. В. Данилова

ОТ АМЕРИКАНИЗАЦИИ ДО КУЛЬТУРНОГО ПЛЮРАЛИЗМА: ДЕТИ ИММИГРАНТОВ И РЕАЛИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ США

Рассматривается развитие образовательной политики США через призму идеологических концепций, существовавших в определенные периоды истории страны. Значительное внимание уделяется вопросам двуязычного обучения, программам изучения истории и культуры основных расовых и этнических групп США, политике десегрегации школ. При рассмотрении положения испаноязычных учащихся как значительной категории детей иммигрантов в школах анализируются их образовательные проблемы.

Ключевые слова: дети иммигрантов, ассимиляция, американизация, англоконформизм, концепция «плавильного котла», движение за межкультурное / межгрупповое образование, национальные меньшинства, культурный плюрализм, билингвальное обучение, десегрегация школ, испаноязычные учащиеся.

M. Danilova

FROM AMERICANIZATION TO CULTURAL PLURALISM:

IMMIGRANT CHILDREN AND REALIA OF THE USA EDUCATION POLICY

The development of the USA education policy to immigrant children is regarded from the perspective of the ideological conceptions which existed in definite historical periods. Considerable attention is paid to the following problems: bilingual education, programs of history and culture of the main racial and ethnic groups of the USA, desegregation policy. The education problems of Spanish speaking pupils, of the main categories of immigrant children, are analyzed.

Keywords: immigrant children, assimilation, Americanization, the melting pot conception, intercultural / intergroup education movement, ethnic minorities, cultural pluralism, bilingual education, school desegregation, Spanish speaking students.

В истории образовательной политики США прослеживается несколько этапов идеологического осмысления проблемы обучения детей иммигрантов. Американское полиэтническое общество, созданное на иммигрантских основах, изначально отводило доминирующую роль системе идеологических, политических и культурных ценностей англосаксов, а этническим стандартом являлись WASPs — White-Anglo-Saxon-Protestants — белые протестанты англосаксонского происхождения. От желающих стать гражданами страны, согласно Стандартизированному правилу натурализации 1790 г. (Uniform Rule of Naturalization), требовалось знание американской истории и понимание английского языка [14, p. 131].

Самой значительной этнической группой иммигрантов являлись немцы, поэтому наряду с английским вплоть до начала XX века главенствующее положение занимал немецкий язык, и не только в штате Пенсильвания, где оседала значительная часть колонистов немецкого происхождения, но и на всей территории западной части страны. Первоначально открытие иммигрантами своих школ воспринималось довольно благосклонно. Многие дети не посещали школу, если там не было занятий на их родном языке. В этой связи была обозначена мысль о найме на работу учителей, говорящих на одном с учениками языке, при этом подчеркивалось, что они должны обладать высоким чувством гражданской ответственности. Первая двуязычная государственная школа для иммигрантов-немцев была открыта в Нью-Йорке в 1837 году. Обучение в ней длилось год, затем учеников переводили в обычные школы. В Пенсильвании лютеранские церкви открывали приходские школы, если государственные не обучали немецкому языку; в 1838 году они получили официальный статус [15, p. 675].

С введением в 1850 году в каждом штате системы общедоступного школьного образования стало обязательным обучение в школе и, что особенно вызвало споры, чтение Библии. Иммигранты-католики восприняли это как попытку обратить их детей в новую веру. Поняв, что ассимиляционные цели школы не позволят поддерживать этническую культуру и язык, они стали создавать частные школы, работа которых была нацелена на обучение языку, культуре, истории этнической группы [14, p. 133].

Необходимо обозначить, что государственная школа XIX века подразумевала ассимиляцию говорящих на другом языке, нежели английском. Однако многие школы предлагали билингвальные программы. Так, например, 1 млн учащихся г. Цинциннати (штат Огайо) обучался на английском и немецком языках с 1839 по 1919 год. К 1880 году 80% населения г. Сент-Луиса (штат Миссури) занималось на немецком, а в конце 80-х годов под давлением общественности стало проходить обучение на ирландском,

французском языках и идише [14, p. 132]. Проведение подобной политики осуществлялось не без одобрения властей. Вильям Хэррис, глава департамента просвещения Сент-Луиса, выступал за билингвальное обучение, говоря в 1870-х годах, что «национальная память и стремления, семейные традиции, обычаи и привычки, моральные и религиозные установки не могут быть внезапно передвинуты или изменены без губительного ослабления личности» [15, p. 675].

Другие языковые меньшинства также преуспели в открытии своих школ. В Техасе в конце XIX века существовало семь чешских языковых школ, поддерживаемых школьным фондом штата. В 1885 году в Сан-Франциско (штат Калифорния) была основана китайская школа, в дальнейшем в городе были открыты индийские, монгольские и японские школы. Однако немецкие, итальянские и французские иммигранты обучались на родном языке в государственных учебных заведениях. В этом заключалась стратегия привлечения детей европейских иммигрантов из приходских школ, где они не изучали английский, в государственные. Согласно главе департамента просвещения Сан-Франциско только проведение занятий на родном языке привлекает иммигрантов к обучению в государственных школах, где «под руководством американских учителей» у них формируется истинная американская гражданская позиция [15, p. 676].

Происходящие в стране события — увеличение территории, индустриализация, приведшая к росту крупных городов (особенно в северных штатах), иммиграция населения — сыграли значительную роль в формировании национальной идеологии американского образования. Политика американизации, подразумевавшая овладение английским языком, усвоение американских стандартов и образа жизни стали всеобъемлющими в конце XIX века.

В этот период население США в значительной мере пополнялось иммигрантами из Центральной и Юго-Восточной Европы (Австро-Венгрии, Италии, России, Греции). Новые источники иммиграции к концу века давали более 50% всех переселенцев, в то время как доля иммигрантов из стран Северной и Западной Европы снижалась. Их расселение национальными кварталами в «маленьких Италиях», «маленьких Польшах» стимулировали этническое сплочение.

Иммигранты были неоднородны в экономическом отношении в уровне образования, в принадлежности к религии, в профессиональных навыках, в овладении политическим опытом, в культурных и семейных моделях. Ни один стереотип категории «иммигрант» не мог охватить все разнообразные стороны таких различий. Этнические и религиозные общины строили свои собственные институты — церкви, клубы, общества взаимопомощи, политические организации — как посреднические структуры, которые облегчали процесс адаптации к американской жизни при сохранении своих ценностных традиций.

Образование представлялось основным механизмом проведения политики американизации. Было необходимо создавать законы об эффективном обязательном посещении государственных школ. Как считал один из ведущих педагогов того периода Элвуд П. Кабберлей, ребенок начинает принадлежать больше государству, нежели родителям, и в интересах и обязанностях государства дать ребенку образование, чтобы тот стал американцем [16, p. 14]. Он отмечал, что иммигранты «стремятся селиться компактными группами и сохранять свои традиции. Наша задача состоит в том, чтобы рассеять эти группы, ассимилировать их и сделать их частью нашей американской расы, привить их детям, насколько это возможно, англосаксонские

представления закона, порядка, правительства и почтение к нашим демократическим институтам…» [10, p. 4–5]. Такая позиция является примером сформировавшейся во второй половине XIX века концепции этносоциального развития страны — англоконформизма, которая, по мнению М. Гордона, теоретика этнонациональных проблем США, объединяет множество точек зрения на ассимиляцию иммигрантов, сходящихся на том, что английские институты, язык и культура должны стать доминирующими и служить образцом для подражания другим переселенцам [3, с. 25].

Но все же для большинства детей иммигрантов школьное образование имело ограниченное влияние, поскольку не все посещали школу. Распространение детского труда было характерно для иммигрантской среды Америки конца XIX века. Отсутствие государственной помощи, социальных выплат, пособий по безработице толкало семьи иммигрантов, по крайней мере, двух поколений, использовать труд своих детей. Бедность, культурная и языковая отчужденность указывали на нереальность и отдаленность перспектив от учебы. Применяя навыки и опыт, приобретенные в своей стране, и возможности, которые предоставляет новая, иммигранты достигали продвижения без формального образования. Они не могли себе позволить, чтобы их дети посещали школу, а не зарабатывали деньги для семьи [11, p. 38–39].

Стремления и отчуждение пересекали жизнь семей иммигрантов, что довольно смутно осознавали педагоги, пытающиеся их ассимилировать. В 1902 году Джон Дьюи указывал, что дети теряют позитивную и сохранную ценность своих традиций, они учатся презирать одежду, манеру поведения, язык и веру своих родителей, многое из чего имеет большее значение и ценность, нежели поверхностное насаждение новых привычек [13, p. 10].

В начале XX века признание получает концепция «плавильного котла», сторонники которой считали, что она учитывала не только факт ассимиляции иммигрантов этнической общностью, которую образовали в США выходцы из Британских островов, но и наличие межэтнической интеграции в результате контактирования представителей различных этносов. Главным стержнем новой концепции становится идея образования этнической общности в ходе «перемалывания» как представителей ядра американской нации, так и разных иммигрантских групп. Согласно этой теории все иммигрантские группы, смешиваясь, образуют единую американскую нацию, единую американскую культуру, отличающуюся от тех наций и культур, из которых вышли иммигранты [3, с. 38].

Увеличение количества детей мигрантов не способствовало открытию новых школ. Так, в Нью-Йорке ученикам приходилось обучаться в классах с наполняемостью в 100 человек [11, p. 35]. Организовать полноценный учебный процесс было достаточно трудно, поскольку дети обладали разным уровнем подготовки, большинство не знало английского языка и имело практические стремления и потребности. Поэтому, научившись читать, писать и считать, насколько это могло пригодиться в жизни, они бросали учебу. Америка нуждалась в малоквалифицированной рабочей силе, поэтому основной упор делался на получение элементарных трудовых навыков, а давать серьезное образование считалось нецелесообразным. Школа не ориентировала детей на продолжение образования.

В начале XX века в процессе обучения широко использовалось тестирование, целью которого было определить интеллектуальные способности ребенка и предопределить возможности для развития в соответствии с установленным коэффи-

циентом интеллекта. Тесты на английском языке, требующие знакомства с американской культурой и поэтому недоступные детям иммигрантов, давали плохие результаты, что еще больше закрепляло их низкий статус и относило к категории «умственно отсталых». Федеральная иммиграционная комиссия показала влияние уровня владения английским языком на образование иммигрантов. Исследование, проведенное в Нью-Йорке в 1908 году среди учащихся (возраст — с 9 лет, 1 класс), обнаружило, что 19% американцев были «умственно отсталыми» по сравнению с 36% итальянских учащихся [15, p. 674].

В период с 1917 по 1919 год, когда США участвовали в Первой мировой войне, количество двуязычных образовательных проектов было значительно сокращено, особенно это коснулось немецких и немецко-английских языковых учебных программ. В годы войны, когда каждый должен был доказать свою преданность, привязанность иммигрантов к своим отечествам рассматривалась как опасность для Америки. Движение американизации в этой связи приобрело новый импульс. Национальные конференции управления образованием США «Американизация через образование», проводимые в 1917 и 1918 годах, не только подчеркивали необходимость изучения английского детьми иммигрантов, но и требовали обязательного посещения их родителями вечерних занятий. К 1923 году 34 из 48 штатов объявили, что английский должен быть единственным языком обучения в школах [14, p. 136].

В 1920–30-х годах под влиянием «Движения за прогрессивное образование» возникли первые программы кросс-культурного обучения, ориентированные на приобщение учащихся к родовым ценностям этнической культуры. Польские ученики из Толедо (штат Огайо) изучали историю и культуру своей исторической родины; учащиеся из Нептуна (штат Нью-Джерси) создавали этническое семейное дерево и изучали историю своих предков; в Санта-Барбаре (штат Калифорния) ученики готовили выставки по китайскому искусству; мексиканские дети в Финиксе (штат Аризона) посещали занятии на испанском о мексиканской истории и культуре [16, p. 17].

В 30–40-х годах намечается активизация внимания к проблемам в обучении американцев мексиканского происхождения. Но в большинстве случаев программы для детей данной категории были нацелены на обучение английскому языку, на привитие навыков здорового образа жизни и гигиены, на принятие американских основных ценностей — чистота, бережливость и пунктуальность. На ранних стадиях для успешной американизации рекомендовалось широко использовать раздельное обучение [10, p. 7].

В годы Второй мировой войны происходит трансформация этнической характеристики общества северных и западных штатов, куда устремилось значительное количество чернокожих и латиноамериканцев с юга в надежде найти работу. Жестокая конкуренция на рынке труда способствовала нарастанию расовой напряженности, нередко выливавшейся в открытые столкновения (в 1943 году расовые столкновения произошли в Лос-Анджелесе, Детройте, Нью-Йорке).

На фоне экономических и социально-политических изменений в академических кругах США появляется движение за межкультурное / межгрупповое образование (intercultural / intergroup education movement), главной задачей которого было уменьшение расовых предрассудков. Разрабатывались учебные курсы, посвященные проблеме расовых взаимоотношений, организовывались встречи между представителями расовых, этнических и религиозных групп. Считалось, что знание будет способствовать разви-

тию уважения к национальным меньшинствам. Реализацию поставленных целей межгруппового образования осуществляли два проекта: Межгрупповое образование в сотрудничающих школах (Intergroup Education in Cooperating Schools project) и Изучение межгрупповых отношений в колледжах (College Study in Intergroup Relations). Первый проект был направлен на изменения в учебных программах в начальной и средней школах; второй, финансируемый Американским образовательным советом, обращен к улучшению межгруппового компонента в подготовке учителей. С 1945 по 1949 год в этом проекте участвовало 24 колледжа [10, p. 7–8]. Межгрупповое образование, находившееся на подъеме в 40–50-х годах, в дальнейшем практически исчезло из программ школ и колледжей.

1960–70-е годы стали периодом глубоких социальных изменений, что активизировало борьбу этнических групп и национальных меньшинств за гражданские права, против дискриминации. Приобретшие в тот период массовый характер акции протеста вызвали рост этнического самосознания. Принятие закона 1964 года «О гражданских правах», запрещавшего любого вида дискриминацию, и 1965 года «Об избирательных правах» способствовало усилению этномобилизационных движений в американском обществе.

Утвердившаяся в 60-х годах концепция культурного плюрализма возникла еще в начале XX века. Философы и писатели (Г. Колен, Р. Боурн и Дж. Дрэчслер) — противники ассимиляционной политики в отношении иммигрантов, выступали за культурную демократию и право иммигрантов сохранять свои национальные институты в американском обществе. Они утверждали, что этническая культура, являясь по сути уникальной, также вносит неоценимый вклад в общество в целом [10, p. 5]. Но в тот период признание получила концепция «плавильного котла».

Важным шагом в направлении признания культурного плюрализма явилось официальное одобрение концепции двуязычия.

В 1968 году Конгресс США принял закон о двуязычном обучении, согласно которому в некоторых штатах (преимущественно на Юго-Западе США) в школах были введены «демонстрационные проекты», предусматривавшие изучение детьми в начальных школах родного языка и его использование в процессе обучения [3, с. 72]. Закон предусматривал предоставление финансовой и другой помощи школьным округам на разработку и проведение программ двуязычного обучения. Объем этих субсидий возрос с 7,5 млн долл. в 1969 году до 157,5 млн долл. в 1981 году [7, с. 127].

Первоначально двуязычное обучение было задумано в качестве средства помочь плохо владеющему английским языком учащемуся преодолеть трудности начального этапа обучения. Во второй половине 60-х годов в ряде школ Юго-Запада начали предпринимать попытки обучения их на английском языке. Принятый в ответ на требование испаноязычных в дополнение к нему закон 1974 года о двуязычном обучении предусматривал меры по подготовке преподавательских и административных кадров для нужд двуязычного обучения, а также создание в Министерстве здравоохранения, образования и социальных услуг специальных подразделений, призванных заниматься проблемами испаноязычных американцев [1, с. 178]. В результате принятия законов о двуязычном обучении и давления снизу существенно расширилась сама концепция билингвального обучения — от вспомогательных программ к изучению языка, культурного и исторического наследия различных меньшинств США. Значительно

выросли и масштабы двуязычного обучения. Если 1969 году оно охватывало 25 тыс. учащихся, то в 1980 году — 500 тыс. [7, с. 203].

С конца 60-х годов начали вводить программы изучения истории и культуры основных расовых и этнических групп. В 1972 году Конгрессом США был принят закон об изучении этнического наследия населения США, который предусматривал выделение федеральных ассигнований для создания в высших учебных заведениях факультетов по этническим исследованиям, введение в средних учебных заведениях соответствующих курсов и программ. К началу 80-х годов в колледжах и университетах США действовало 250 специальных курсов по изучению исторического и культурного наследия афроамериканцев; многочисленные программы изучения истории и культуры американцев мексиканского происхождения, индейцев, азиатских, арабских, европейских этнических групп. В ряде учебных заведений возникли специальные центры, факультеты или кафедры этнических исследований [1, с. 204].

В 60-х — второй половине 70-х годов важным направлением государственной политики в области образования была борьба против сегрегации школ. Де-факто сегрегированная система образования сложилась в результате фактической сегрегации в жилищной сфере и дискриминационной практики школьных властей. Социальное разделение американского общества имело территориальный характер, что сказывалось на этнорасовом составе учеников и общем состоянии школ.

Важную роль в направлении десегрегации играли решения судов различных инстанций и, в первую очередь, Верховного суда США. Так, в 1954 и 1956 годах были приняты решения о десегрегации школ, отменяющие господствовавшую доктрину «раздельного, но равного» образования. Верховный суд постановил в 1968 году, что школьным советам необходимо разрабатывать планы по десегрегации школ; в 1969 году — что все школьные округа страны должны принять безотлагательные меры, направленные на упразднение сегрегированных школ; в 1971 году автобусные средства перевозки школьников признавались законным средством для достижения десегрегации школ на Юге; в 1973 году данное положение было распространено на северные штаты [1, с. 179–181]. В последующие годы позиции Верховного суда, как и судов низших инстанций, становятся непоследовательными. Уже к середине 70-х годов стала набирать силу тенденция к ослаблению курса на расовую интеграцию школ: свертываются программы помощи школам в бедных районах, сокращается число десегрегированных округов.

Распределительная система учащихся по классам с различными программами обучения в средних школах также представляет собой механизм сегрегации. Распределение осуществлялось на основании «тестов умственных способностей», не учитывающих социально-культурный опыт и языковые особенности выходцев из низших слоев населения, представителей расовых и этнических групп. В результате этого значительное число детей из числа меньшинств попадают в классы с сокращенной программой, а также для «умственно отсталых».

Ряд педагогов и политических деятелей в связи с невозможностью устранения территориальной и образовательной изоляции национальных меньшинств призывали сконцентрировать усилия на улучшении условий обучения в самих городских школах. На федеральные средства было начато осуществление проекта «Начальный старт» (Head Start), который предусматривал открытие групп для детей дошкольного возраста (3–5

лет) из бедных семей иммигрантов. Группы проекта создавались для организации условий физического и умственного развития детей. Они получали разовое питание, медицинское обслуживание и общее развитие, необходимое для обучения в школе.

В некоторых школьных округах крупных городов стали распространяться «компенсирующие» программы. На средства, выделенные по «Акту о развитии элементарного и среднего образования» 1965 года, в бедных иммигрантских кварталах осуществлялись программы помощи в учении. Несмотря на все усилия — приглашение на работу дополнительного количества учителей и консультантов, уменьшение наполняемости классов, организацию дополнительных занятий, проведение внеурочных мероприятий — программы достигли малых результатов. Причина заключается в сохранении сегрегации и бедности, что влечет за собой состояние безысходности и бесперспективности.

На конец 60-х — начало 70-х годов приходится «третья волна» иммиграции, которая включала главным образом выходцев из Латинской Америки и стран Азии. В этот период за счет иммиграционных потоков происходит значительное увеличение количества испаноязычного населения. По данным переписи населения 1969 года, 9 230 000 человек являются испаноязычными: 5 073 000 — мексиканского происхождения, 1 454 — пуэрториканцы, 565 000 — кубинцы, 556 000 — из Центральной и Южной Америки, 1 582 000 — другие испаноязычные [12, p. 56].

Значительное число детей, говорящих на испанском, было сконцентрировано в школах Техаса, Калифорнии, Нью-Мексико. Среди общих образовательных проблем, характерных для учеников данной категории, необходимо выделить следующие: дискриминация и сегрегация в школах с мексиканским контингентом учащихся; языковая и культурная дистанции; специфика содержания обучения, ориентированная на англоговорящих учеников; низкая посещаемость и продолжительность обучения; отсутствие специально подготовленных педагогических кадров; бедность и тяжелое финансовое положение школ.

Дети американцев мексиканского происхождения подвергались официальной сегрегации вплоть до середины XX века. Одним из формальных оснований для этого являлось незнание или плохое знание ими английского языка при поступлении в школу. Учащиеся с испанскими фамилиями автоматически заносились в списки таких школ, даже если бегло говорили по-английски. В дальнейшем при официальном равноправии школ англоязычное население всячески избегало помещать своих детей в «мексиканские» школы. Таким образом, сегрегация существовала де-факто.

В начале 60-х годов пуэрториканские школьники составляли 16,5% от общего числа учащихся в Нью-Йорке, но в хороших средних школах их насчитывалось менее 1%. В 1967 году процент пуэрториканцев среди школьников поднялся до 22,2, но выпускников среди учебных заведений было приблизительно столько же, сколько в 1963 году — не более 15% [2, с. 163].

Качество преподавания в школах, где подавляющее большинство составляли испаноязычные ученики, намного ниже, чем в тех, где обучались их «белые» сверстники. Ощущалась и острая нехватка специально подготовленного персонала: хотя в Нью-Йорке четверть учеников государственных школ — пуэрториканцы, но только 1,5% нью-йоркских учителей владели как английским, так и испанским языком [5, с. 109]. Штат преподавателей, как правило, был нестабильным, так как большинство учителей яв-

лялись либо временными, либо стажерами. Некоторые города, например Нью-Йорк, шли на значительные увеличения заработной платы учителям за счет сокращения других школьных расходов, чтобы решить проблему педагогических кадров. Но учителя не стремились работать в школах, где был низкий уровень образования, присутствовала атмосфера бедности и бесперспективности.

По сравнению со средней продолжительностью обучения для всего населения страны, равной около 12 лет, продолжительность обучения американцев мексиканского происхождения в 1950 году составляла восемь лет обучения в городах и всего четыре года в сельских местностях. Положение это сохранилось почти без изменения и в последующие годы. К 1960 году около 118 тыс. испаноязычных жителей страны не имели вообще никакого образования, а анализ уровня образования, например, юношей в возрасте 14 лет и старше, показал, что продолжительность их обучения по-прежнему равнялась всего лишь 8,4 — в городских и 4,6 года — в сельских местностях [8, с. 173].

Ситуация еще более усугублялась, поскольку многие ученики рано переставали учиться в школе. В конце 70-х годов разрыв между средней продолжительностью обучения «белых» и афроамериканцев, латиноамериканцев, пуэрториканцев составлял соответственно 1,1; 1,5 и 3 года. Среди «белых» американцев доля лиц со средним или незаконченным высшим образованием на 9,3% выше, чем выходцев из азиатских стран и с островов бассейна Тихого океана, и на 15,9% выше, чем среди испаноязычных. В то же время в конце 70-х годов 9,8% афроамериканцев, 23,3% американцев мексиканского происхождения и 18,8% пуэрториканцев имели образование ниже пяти классов (среди белых англоязычных американцев — всего 3%). Среди «цветных» американцев, бросивших школу, — самый высокий процент по стране: 40% афроамериканцев, 55% американцев мексиканского происхождения и пуэрториканцев (по сравнению с 20% белых англоязычных американцев) [4, с. 26].

Следует указать и на непостоянство контингента учащихся ряда нью-йоркских школ, в которых учатся дети пуэрториканцев. Это связано с частым, нередко вынужденным переездом их родителей в поисках работы и жилья. Так, например, в одном из районов Нью-Йорка, имеющем 16 школ, в октябре 1960 года состав учащихся изменился на 92%. Согласно спискам учащихся нью-йоркских школ, проанализированным американским социологом Н. Глэйзером, в октябре 1960 года в начальных классах среди учащихся было 18%, а в старших классах средней школы — лишь 8% детей пуэрториканского происхождения. Доля же их в средних школах, программа которых ориентирована на поступление в колледж, не превышала 5% [8, с. 181].

В ответ на противоречия между существующей школьной системой, методами преподавания и реальной образовательной ситуацией, в которой находились испаноязычные учащиеся, стали создаваться различные организации и фонды, деятельность которых была направлена на уменьшение англоязычного преподавания, выделение стипендий для поощрения продолжения получения образования, улучшение социально-бытовых условий проживания и учебы. Среди таких организаций необходимо назвать Латиноамериканский образовательный фонд (Latin American Educational Foundation — LAEF) — 1949 год, Ассоциацию американских педагогов мексиканского происхождения (Association of Mexican American Educators — AMAE) — 1965 год, Ассоциацию АСПИРА (от исп. *aspirar* — стремиться) (ASPIRA Association) — 1961 год, Фонд стипендий для испано-

язычных учащихся (Hispanic Scholarship Fund — NHSF) — 1975 год.

Один из исследователей проблем образования мигрантов в США Дж. Ф. Дэй так отзывался о ситуации в целом: «Некоторые проблемы образования мигрантов лежат в самой системе образования США. Но большая их часть заложена в нашем обществе. Когда отрицательные последствия миграции перевешивают положительные, — все это происходит из-за социальных проблем, бедности, расизма, этнокультурных различий и предрассудков. Специфические проблемы образования не будут решены до тех пор, пока главное внимание не будет нацелено на решение основных проблем общества» [12, p. 1].

В 60–70-е годы — период движения за гражданские права и равенство возможностей — правительство страны использовало систему образования в качестве средства исправления исторически сложившихся форм дискриминации и в высших учебных заведениях. В некоторых стала проводиться политика открытого приема, несостоятельность которой особенно ярко видна на примере университета Нью-Йорка. Этот университет всегда был известен как учебное заведение, которое в течение десятилетий отбирало студентов из «иммиграционного котла», каким всегда являлся Нью-Йорк, и предлагало им образование в соответствии с высокими академическими стандартами, помогало способной молодежи из беднейших слоев. Открытый прием в университет, начавшийся в 1970 году, закончился выпуском 110 студентов из 3687 поступивших. В 1976 году подобная практика прекратилась [9, с. 86].

Не единственным по выявлению низкого уровня подготовки выпускников школ является и опыт университета штата Калифорния, где в 1975/76 учебном году были введены вступительные экзамены по английскому языку и математике. В результате количество абитуриентов, не сдавших экзамены в 1983/84 учебном году, составило 60% и 53% соответственно [9, с. 87].

Поводом к изменению политики государства в области образования послужил доклад правительственной комиссии «Нация в опасности» (A Nation at Risk) (1983 год), в котором резкой критике подверглось качество образовательной подготовки молодежи. Авторы доклада заявляли, что «состояние образования характеризуется снижением его качества, нарастающим потоком серости, посредственности, который угрожает ближайшему будущему государства и народа…» [6, с. 93].

Акцент федеральной политики был перенесен с расширения доступа к образованию на достижение его более высокого качества, была поставлена цель повышения образовательных стандартов. В этой связи многие исследователи правомерно задавались вопросом о возможности обучать всех детей в огромных мегаполисах с различной многонациональной и многоукладной культурой с одной и той же степенью компетентности [9, с. 8]. Однако правительство начало компанию за стандартизацию и унификацию требований к уровню образования.

Таким образом, первоначальной задачей американской школы являлась ассимиляция детей иммигрантов, трансляция норм и ценностей WASPs — белых протестантов англосаксонского происхождения. Сложившаяся в середине XX века социально-экономическая и демографическая ситуация стимулировала поиск новых концепций, идей в сфере образования, адекватно отражающих изменившуюся реальность.

Эволюция образовательной политики США в отношении детей иммигрантов определялась в основном социальными факторами: десегрегацией, движением за гражданские права, требованиями этни-

ческих меньшинств включить в программы обучения курсы по их истории и культуре, изучением родного языка, стремлением предотвратить конфликты на расовой и этнической почве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Геевский И. А., Червонная С. А.* Национальный вопрос в общественно-политической жизни США. — М.: Наука, 1985. — 273 с.
2. *Дриздо А. Д.* Дискриминация пуэрториканцев в США // Народы против расизма / Отв. ред. А. В. Ефимов. — М.: Наука, 1970. — 232 с.
3. *Евтух В. Б.* Историография национальных отношений в США и Канаде (60–70-е годы). — Киев: Наукова думка, 1982. — 182 с.
4. *Миронов В. Б.* Век образования. — М.: Педагогика, 1990. — 176 с.
5. Национальные меньшинства и иммигранты в современном капиталистическом мире / Отв. ред. А. Н. Шлепаков. — Киев: Наукова думка, 1984. — 294 с.
6. *Разумовский В. Г.* Государственный стандарт образования супердержавы мира к 2000 году // Педагогика. 1993. № 3. С. 92–100.
7. *Ротберг А.* Политика США в области двуязычного образования // Перспективы. Вопросы образования. 1998. № 2. С. 125–142.
8. *Скрозникова В. А.* Дискриминация испаноязычного населения США в области образования // Народы против расизма / Отв. ред. А. В. Ефимов. — М.: Наука, 1970. — С. 168–187.
9. Суд над системой образования: Стратегия на будущее / Под ред. У. Д. Джонстона / Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1991. — 264 с.
10. *Banks J. A.* Multiethnic education. Theory and practice. — Boston e. a.: Allyn and Bacon, 1989. — 312 p.
11. *Berrol S.* Public schools and immigrants: the New York City experience // American education and the European immigrant; 1840–1940 / Ed. by B. J. Weiss. — Urbana, Chicago, London: University of Illinois Press, 1982. — P. 31–43.
12. *Day J. F.* Migrant education. — New York: Philosophical Library, 1975. — 84 p.
13. *Handlin O.* Education and the European immigrant, 1820–1920 // American education and the European immigrant: 1840–1940 / Ed. by B. J. Weiss. — Urbana, Chicago, London: University of Illinois Press, 1982. — P. 3–16.
14. *Renyi J.* Going public: schooling for a diverse democracy. — New York: The New Press, 1993. — 291 p.
15. *Rothstein R.* Bilingual education: the controversy // Phi Delta Kappan. 1998. Vol. 79. № 9. P. 672–678.
16. *Tyack D. B.* Constructing difference: historical reflections on schooling and social diversity // Teachers college record. 1993. Vol. 95. № 1. P. 8–34.