

Поликультурная среда и проблема обучения детей-мигрантов в США.

Аннотация: В настоящее время в школах США обучается около миллиона детей-мигрантов. Изменение этнического состава групп привело к реформированию системы образования в целом. В статье рассматривается периодизация системы американского образования, анализируются основные проблемы обучения детей-мигрантов в поликультурной среде и пути их решения.

В настоящее время модернизация содержания образования, заявленная как приоритет в реформировании всей образовательной системы, проводится полномасштабно и динамично. Главной целью в данном случае обозначается создание условий для развития потенциальных возможностей всех учащихся, вне зависимости от пола, расы, национальности и этнического происхождения. Особое внимание в этом вопросе заслуживает опыт Соединенных Штатов Америки, где на протяжении длительного периода проходило реформирование школьного образования.

США является многонациональной и мультикультурной страной. Это подтверждают данные Американского Бюро по переписи населения, которое установило, что число иностранных граждан в США в 2002 г. составляло 32,5 млн., что на 64 % больше, чем в 1990 г. Представим результаты переписи населения в Таблице 1.

Таблица 1

Год	Численность иностранных граждан в США
1990 г.	11,7 млн. чел.
2002 г.	32,5 млн. чел.

До 1950 г. около 90 % иммигрантов прибывали из Европы и Канады. На сегодняшний день более чем половина всех иммигрантов являются гражданами Латинской Америки и более чем 25 % – Азии [2, С. 293].

В 2001 г. число жителей США, которые являются иммигрантами в первом поколении или детьми таких иммигрантов, достигло рекордного уровня за всю историю страны. Каждый пятый американец (почти 56 млн.) родился в другой стране (28.4 млн.) или имеет одного (12.7 млн.) или двух (14.8 млн.) родителей, иммигрировавших в США. Более четверти таких «новых американцев» составляют уроженцы Мексики. Уроженцы стран бывшего СССР составляют меньшинство – в общей сложности их не более 4 млн. [7].

Соответственно, демография американских классов 12-ти уровневой обучения (K-12) значительно меняется. В настоящее время в школах США обучается около миллиона детей, приехавших из разных стран мира. Численность данного контингента в 2003 г. составляла 10,5 % от общего числа учащихся, обучающихся по программе K-12, что являлось наиболее быстро растущим сегментом образования в США. Самый высокий процент изменения этнической принадлежности учащихся произошел в 7-12 классах, где на 70 % увеличилась численность иностранных учащихся с 1992 по 2002 гг. Некоторые исследования установили, что процент учащихся в США, родной язык которых не является английским, к 2050 г. достигнет 40 %. Хотя испанский язык является языком наследия большинства англоговорящего населения (около 80%), в школьных округах по всей стране было выявлено более 350 различных языков, являющихся родным языком учащихся.

В штатах Калифорния, Флорида, Техас, Нью-Йорк и Иллинойс обучается наибольшее число иностранных учащихся, кроме того, численность учащихся, изучающих английский язык, также возрастает в южных и средне-западных штатах США.

Как и любая группа общества, иностранные учащиеся не являются однородной группой. Они во многом отличаются: культурными особенностями, уровнем устного владения английским языком, грамотностью в английском и родном языках, базовыми знаниями в академических областях, академическим опытом и степенью

сформированности основных грамматических и лексических навыков, тем, на сколько они идентифицируют себя с культурным наследием и культурой Соединенных Штатов Америки. Многие учащиеся – это дети иммигрантов, которые приехали за границу в поиске экономической стабильности, образовательных возможностей, или убежища от войны или политических потрясений. Другие имеют глубокие корни в американской земле, таких как американских индейцев, из многих племенных наследий предков, чьи родовые связи уходят далеко в прошлое поколение.

Известно, что иноязычные учащиеся, в частности студенты-иммигранты, в среднем академически более сильны, чем сами носители языка. В 2005 г. 4 % из 31% иноязычных учащихся 8 класса достигли профессионального уровня по чтению по итогам Национальной оценке учебных достижений (NEAP - the National Assessment of Educational Progress).

Непропорционально большое число иностранных учащихся ошибочно обучаются в учебных заведениях для отстающих, в то время как на самом деле их трудности в обучении возникают из-за культурных и языковых различий. Многие иноязычные учащиеся посещают курсы с облегченной программой обучения (courses with less challenging content), отдельно от основного потока студентов, либо те учебные заведения, где обучаются такие же студенты, как они сами [2, С. 294].

Реформирование школьного образования в США являлось актуальным вопросом на протяжении XIX века и продолжает быть таковым по сей день. Тенденции образовательной реформы набрали силу в середине 1980-х годов, начиная с доклада администрации Р. Рейгана «Нация в опасности» (1983), за этим последовало около десятка дополнительных докладов, появившихся в американских школах.

В конце XIX и начала XX веков наплыв иммигрантов из Европы, Китая и Японии привел к основанию частных и государственных школ, которые использовали родной язык учащихся в качестве основного средства обучения. Многоязычные образовательные программы и национальная

толерантность к культурному разнообразию вскоре были вытеснены американизацией программ в школах. Несколько штатов США запретили преподавание иностранных языков в частных школах. К 1923 г. 32 штата приняли положение об обучении только на английском языке и многие школы пытались запретить обучение на любом другом иностранном языке.

Однако Вторая мировая война привела к осознанию того, что тенденция к образовательному одноязычию оставила США в глобально-невыгодном положении. В 1958 г., после запуска первого спутника в СССР, США окончательно осознали недостатки политики языковой изоляции. Закон национальной реабилитации образования (The National Defense Education Act) в 1958 г. имел главную цель: содействовать обучению иностранным языкам в США. В результате чего в 1960 годы многие представители языковых меньшинств прилагали значительные усилия для осуществления данного закона, в том числе и испаноязычные иммигранты с Кубы в школе Coral Way в Майами.

Концепция билингвального образования неуклонно набирала обороты в США после формирования школы Coral Way в 1963 г. Созданная на волне кубинских иммигрантов, которые прибыли во Флориду в начале 1960-х годов – большинство из которых были высокообразованными, квалифицированными профессионалами, воспитанными на социальных и образовательных ценностях – школа осуществляла обучение на английском и испанском языках. Данный успех округа Дейд во Флориде оказал огромное влияние на языковую образовательную политику страны на ближайшие 20 лет.

Однако такой формат двуязычного образования начал изменяться в середине 1980-х годов, когда критики доказали, что данный эксперимент, несмотря на хорошую организацию, не смог оправдать ожидания. Это привело к признанию английского языка в качестве официального языка страны. Несмотря на то, что законопроект неоднократно терпел неудачу в Конгрессе, некоторые штаты успешно развивали эту инициативу. В 1984 г.

государственные сенаты штатов Индианы, Кентукки и Теннесси приняли законопроект, который установил английский язык как официальный язык. К 1988 г. число штатов, принявших английский язык официально, равнялось 16, а позже их стало 28.

Впервые после принятия законопроекта двуязычное образование подверглось серьезной критике в 1990 г. Так, в 1998 г. в штате Калифорния был принят новый проект № 227, который устранил большинство двуязычных образовательных программ. Одновременно с этим многие ученые и сторонники двуязычного образования заявляли, что билингвальное образование не реализуется должным образом. Например, в Калифорнии только лишь 30% детей с ограниченным знанием английского языка получали иной вид образования: из них лишь 18 % учащихся обучались квалифицированными учителями- билингвами; оставшиеся 12 % учащихся обучались монолингвальными англо-говорящими учителями с помощниками, говорящими на 2 языках.

Несмотря на многие положительные факторы, общественная поддержка двуязычного образования продолжала сокращаться. В 2002 г. был принят новый закон «Ни одного отстающего ребенка» (No Child Left Behind Act – NCLB), который выделил средства на поддержку образования учащихся, изучающих английский язык. Но акцент был перемещен с цели поддержания навыков родного языка на полное овладение английским языком [2, С. 295-297].

Целью данного акта было устранение разрыва академических достижений между учащимися среднего класса, из мало обеспеченных семей, также как и темнокожими и иностранными студентами, изучающими английский язык. Это согласовывалось с принципами поликультурного образования, где акцентом являлась академическая успеваемость всех школьников и ликвидация расового, языкового и социально-экономического неравенства. Был выявлен ряд факторов, сдерживающих реализацию основного положения акта «Ни одного отстающего ребенка»:

- прогнозирование невысоких результатов стандартизированных тестов; сокращение учебных программ;
- несоответствие положений, принятых государством, и понимаемых школой;
- недостаточное финансирование;
- дисбаланс в распределении ресурсов школы, особенно в городских районах с высокой долей бедных регионов.

Стержневым моментом многих докладов является спрос на национальную приверженность настоящей успешности в области образования. Однако эти инициативы не признают того, что академический прогресс в школах не может быть достигнут без равенства в области образования. Дополнительные доказательства неравенства в этой сфере существуют в средних школах, где непропорционально высок процент отстающих среди афроамериканцев, американских индейцев, испаноязычной молодежи и бедных слоев населения. Во многих подобных школах, самый большой процент отчисленных и отстраненных от занятий учащихся, приходится на студентов этнических меньшинств.

Некоторые исследователи признают, что во многих школах существует дифференцированное отношение к учащимся из этнических меньшинств по сравнению с их сверстниками из групп не-меньшинств. Для того чтобы изменить сложившуюся ситуацию необходимо предпринимать решительные действия для повышения академической успеваемости студентов, отнесенных в «группу риска».

Эксперты по гражданским правам Гарвардского университета провели анализ контингента выпускников (по этническим и гендерным признакам), заканчивающих программу бакалавриата. Результат исследования представлен в Таблице 2.

Таблица 2. Характеристика приведенного контингента выпускников, получивших степень бакалавра.

Рассовые/ этнические группы	% чис- ленност и студе- нтов	Общенацион альный уровень выпускников	% выпу- скников жен. пола	% выпу- скников муж. пола	% разницы по сравни ю с 74,9 % белых студенто в
Американские индейцы/коренные жители	1,2	51,1	51,4	47,0	-23,8
Азиатские /Тихо- океанские студенты	4,2	76,8	50,0	72,6	1,9
Латиноамериканцы	16,6	53,2	58,5	48,0	-21,7
Афроамериканцы	17,0	50,2	56,2	42,8	-24,7
«Белокожие» американцы	61,0	74,9	77,0	70,8	-
Все студенты	99,0	68,0	72,0	64,1	-

Проанализировав данную таблицу можно сделать следующие выводы:

- коэффициент выпускников женского пола выше, чем мужского у пяти основных этнических групп, за исключением азиатской этнической группы. Самое большое различие отмечено среди афроамериканских выпускников, где процент учащихся женского пола на 13,4 больше чем мужского.

- имеется существенная разница при сравнении «белокожих» выпускников с остальными: афроамериканцев на 24,7 % меньше, американских индейцев/ студентов коренных народов Аляски на 3,8 %, и латиноамериканских студентов на 21,7 %. Процент азиатских студентов / студентов тихоокеанских островов немного больше, чем «белокожих» студентов на 1,9 %. [2, С. 14].

Чтобы решить проблему, необходимо создать объективную образовательную систему. Мультикультурные школы, лучше справляются с трудностями плюралистического общества, чем традиционные монокультурные школы.

С точки зрения исследователя Кристин Беннетт (Christine I. Bennett) под мультикультурным образованием понимается «комплексный подход к преподаванию и обучению, который включает в себя установление равенства (справедливости) на занятиях в школах и других учебных заведениях среди учащихся различных этнических групп; модернизацию учебной программы, а также формирование мультикультурной компетенции» [2, С. 3].

По мнению Б.Б. Агатаева под мультикультурным образованием понимается «образование, создающее равные для всех этносов возможности реализации своих культурных потребностей, приобщающее молодежь к культурным и нравственным ценностям других стран и народов. Именно в мультикультурном образовании реализуется в полной мере принцип диалога и взаимодействия культур. Мультикультурное образование формирует мультикультурную личность, признающую культурный плюрализм и активно содействующую ему, стремящуюся защищать национально-культурное многообразие» [6].

Идея мультикультурного образования получила развитие в Соединенных Штатах Америки в 1950-1960 гг., главной целью которой было реформирование национальных школ и интеллектуальное, социальное и личностное развитие всех учащихся. Решение Оливера Брауна (The Oliver L. Brown v. Board of Education of Topeka) изменило закон «Раздельного, но равного образования», что вызвало рост стремлений к равным возможностям и социальной справедливости, особенно в общественном образовании [2, С.4].

Учитывая, что основная цель мультикультурного образования – это развитие интеллектуального, социального и личностного роста всех учащихся с их высоким потенциалом, она ничем не отличается от цели обеспечения академической успешности. Высокие академические стандарты

и достижения реализуются у учащихся посредством соответствующих инновационных подходов. Однако она зависит также от знаний самого учителя, его отношения и поведения, предоставляет ли он равные возможности каждому учащему в процессе обучения, и помогает ли всем студентам стать более мультикультурными (то есть, помогает им понять различные системы восприятия, оценки и т.д.).

По мнению М.В. Дюжаковой, проблема большинства учителей состоит в том, чтобы удерживать несколько культур в органическом равновесии, сплетая их друг с другом и обеспечивая тем самым развитие того процесса, без которого американское общество, каким мы его знаем, не могло бы сформироваться [7].

Таким образом, система мультикультурного образования включает в себя:

- создание благоприятной атмосферы в классе, в которой учащиеся уважают, заботятся о них, и помогают развить их потенциал в полном объеме;
- создание учебных программ, которые способствуют достижению различных образовательных и воспитательных целей и перспектив;
- оказание помощи студентам в развитии межкультурной компетенции;
- укрепление справедливого критического мышления, развитие чувства сострадания и принятие социальных мер по улучшению социальных условий.

Идея использования культуры и истории также включает в себя изучение других дисциплин через призму расы, национальности, культуры, класса и пола [2, С. 317].

Существует много риторики в сфере образования о человеческом потенциале и необходимости равенства возможностей. Мультикультурное образование выходит за рамки риторики и признает, что развитие потенциала предоставляется всем учащимся. Равенство в образовании – это не только вопрос улучшения системы образования в стране, оно необходимо, если мы ценим демократические идеалы этой страны: основные права человека,

социальную справедливость, уважение к альтернативным выборам жизни и равные возможности для всех.

Список использованной литературы

1. Ashcroft K. The Primary Teacher's Guide to the New National Curriculum [Текст]/ К. Ashcroft, D. Palacio. – 1995. – 234 с. – ISBN 0-7507-0467.
2. Bennett, C. I. Comprehensive multicultural education: theory and practice [Текст] / C. I. Bennett. - 2010. – 486 с. – ISBN 10: 0-13-704261-2.
3. Burns A., Richards J.C. Second Language Teacher Education [Текст] / A. Burns, J.C. Richards. – 2009. – 325 с. – ISBN 978-0-521-76012-6
4. Агатаев Б.Б., Мультикультурное образование [Текст]/Б.Б. Агатаев. статья в сб. «Педагогические науки: проблемы подготовки специалистов».
5. Дюжакова М.В., Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов (на материале России и США), дисс. на соис. степени док.пед.наук. – 2009.