



Е. А. Гулягина

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ США

УДК 373.1

ББК 74.04(3)

В статье анализируются теоретические основы билингвального обучения в школах США. Особое внимание статьи обращено на изменения концепции билингвального обучения в американской школе на протяжении всех этапов его исторического развития.

**Ключевые слова:** билингвальное обучение; программа билингвального обучения; программа «Английский язык как иностранный»; учащиеся-мигранты; базовые коммуникативные навыки повседневного общения; когнитивная/академическая языковая компетенция.

E. A. Guliagina

## THEORETICAL BASIS AND THE HISTORICAL STAGES OF BILINGUAL EDUCATION IN US SCHOOLS

The article is devoted to the theoretical basis of bilingual education in the USA. It also considers the changes bilingual education undergone throughout its history.

**Key words:** bilingual education; bilingual programs; English as a second language; language minority students; BICS; CALP.

Современный курс отечественной образовательной политики последних десятилетий направлен на трансформацию современной системы образования с учетом всех достижений мировой педагогической мысли и современ-

ных тенденций, определяющих вектор развития образования в лидирующих зарубежных странах.

В связи с этим особую роль приобретает развитие билингвального обучения, которое призвано способствовать

не только формированию языковой компетенции, но и становится важным средством построения образовательного процесса в русле кросс-культурного диалога и толерантности.

Во многих странах билингвальное обучение является также и одним из ключевых инструментов в адаптации и обучении учащихся, принадлежащих к этноязыковым меньшинствам. Такая форма обучения становится ключом к построению учебного процесса с учетом языковых и культурных особенностей и способствует формированию равных образовательных возможностей, независимо от этно-языковой принадлежности. Основными задачами билингвального обучения являются: развитие умений пользоваться иностранным языком для получения дополнительной информации из различных сфер его функционирования, формирование двуязычного словарного запаса по предметам, воспитание потребности пользоваться иностранным языком как средством углубления предметного знания, формирование и развитие коммуникативной и межкультурной компетенции.

Двуязычие дает много преимуществ: доказано, что у учащихся-билингвов когнитивные способности развиты гораздо сильнее, чем у обычных учеников, двуязычные дети также обладают более развитым металингвистическим восприятием, у них гораздо лучше развита память. Так как билингвам приходится часто переключаться с одного языкового кода на другой, они гораздо лучше осознают связь между буквами и звуками, чаще способны быстро обнаруживать неправильные

грамматические конструкции, запоминать грамматические правила. У двуязычных учащихся выше способность фокусироваться, а также выполнять несколько задач одновременно.

В данной статье внимание сосредоточено на историко-педагогическом аспекте билингвального обучения в США — стране, в которой ранние формы билингвального обучения зарождались еще во времена колониальной экспансии, а на современном этапе программы билингвального обучения уже несколько десятков лет активно поддерживаются на государственном уровне.

Проблематика билингвального обучения в США неразрывно связана с демографическими и миграционными процессами, непрерывно происходящими в стране многие годы. Статистические данные с середины 19 века и до настоящего времени свидетельствуют о неуклонном росте количества иммигрантов, который к настоящему моменту уже достиг максимальной отметки.

По последним данным Census bureau, количество мигрантов, зарегистрированных в США по состоянию на 2011 г. значительно выросло и составляет сегодня 40 млн. (13 % от общей численности населения). Фактически каждый третий учащийся школ Техаса принадлежит к этно-языковым меньшинствам, а в отдельных городах США (Майами, Лос-Анджелес, Санта-Анна, Хантингтон Парк и др.) свыше половины детей —

из последних поколений иммигрантов неевропейского происхождения. Интересно также заметить, что

в самом крупном мегаполисе — Нью-Йорке — выходцы из Европы составляют лишь 47 % населения, а в городских общеобразовательных школах звучит речь на более чем 100 языках.

Также меняется география миграции. Если ранее около половины иммигрантов США составляли приезжающие из Европы, то с семидесятих годов 20 века рост численности иммигрантов происходит в основном за счет испаноязычного населения, прибывающего из Центральной и Латинской Америки (Мексики, Пуэрто-Рико, Кубы, Доминиканской республики, Колумбии и др.), а также мигрантов из азиатско-тихоокеанского региона. Сейчас испаноязычная община США — самая многочисленная, ее численность составляет около 19 млн. из 40 млн. общего количества иммигрантов. На сайте CNN опубликована информация о том, что, по прогнозам Censusbureau, к середине 21 века часть населения США, которая представлена «цветными» этническими группами и составляющая примерно 1/3 от общего числа населения США, возрастет до такой степени, что белое население перестанет быть этническим большинством и составит всего 46 % от общего числа. Ожидается прирост азиатского населения, которое составит около 9 % от общего числа. По прогнозам, к 2050 г., каждый третий житель США будет представителем испаноязычной группы.

Обучение детей-мигрантов в США — один из сложнейших вопросов в современной педагогической политике этой страны, особенно остро ощущаются проблемы обучения испа-

ноязычных детей-мигрантов. Во-первых, зачастую общины латинос очень многочисленны. Испаноязычные семьи, как правило, многодетны. Поэтому численность школьников латинос постоянно растет. По данным статистики, в течение последних 40 лет число испаноговорящих в школах США увеличилось в 8 раз. Как раз эти дети, вырастая, и будут составлять значительную часть трудоспособного населения Америки. Но в то же время именно они и представляют наибольшую трудность для учителей и администрации американских школ.

Такие дети в большой степени испытывают трудности в школе как в плане успеваемости, так и тяжело проходящей адаптации и социализации в новой социокультурной действительности. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, такие дети зачастую населяют так называемые «обездоленные территории», школы которых находятся в трущобах больших городов и отдаленных сельских местностях. Дети из семей испаноязычных мигрантов зачастую живут в окружении, отличающимся устойчивым стремлением противостоять культурной ассимиляции со стороны англоязычного большинства. Они стараются сохранить национальную идентичность, говорят большей частью по-испански, как правило, живут замкнутыми общинами. Таким образом, дети, даже и изучая английский язык в школе, очень часто просто не имеют практической возможности применения своих языковых умений, выходя за пределы школы. Поэтому у них отсутствует какая-либо моти-

вация на дальнейшее обучение, нет объективной установки на успех. Низкий уровень грамотности выливается в хроническую неуспеваемость и, как следствие, высокий уровень отчисления таких детей из школы (drop-outrate), что особенно видно в период с 9 по 12 класс (Highschool). Испаноязычные учащиеся, наряду с афроамериканцами и представителями коренных народностей, чаще представителей других групп бросают школу по разным причинам, и главные среди них — неуспеваемость, слабая мотивация и отсутствие ожидания каких-либо перспектив, связанных с окончанием школы и получением аттестата.

В 1990 г. самые низкие показатели SATtest (экзамена, результаты которого рассматриваются при принятии решения о зачислении в колледж или университет) были также среди испаноязычных иммигрантов — средний балл 429 из 800 возможных (в то время как «белые» выпускники получили в среднем 491 баллов, а самые высокие показатели были у азиатской группы — 528 баллов).

На решение проблем учащихся, нуждающихся в специальных условиях для социализации и адаптации в современном американском обществе, а также в лингвистическом сопровождении, и нацелены программы билингвального обучения. Как говорится в определении, сформулированном Департаментом образования США, «билингвальное обучение... есть использование двух языков... в качестве средств для реализации образовательных целей для одной и той же популяции учащихся посредством специаль-

ной программы, охватывающей весь учебный план, или часть его, включая занятия по истории и культуре... Такая программа призвана развивать чувства собственного достоинства детей и гордость за причастность к обеим культурам». Как мы видим из определения, здесь делается акцент не только на обычном, функциональном, изучении языков, но в большой степени и на культурной составляющей. Таким образом, билингвальное образование становится бикультурным.

Однако же невозможно обойти вполне логично возникающие доводы оппонентов билингвального обучения, сводящиеся к тому, что многие граждане США являются внуками, правнуками иммигрантов, которые в свое время вливались в американское сообщество без помощи каких-либо средств лингвистической поддержки, специальных программ и т. д. Они находили работу, общались и постепенно, естественным образом вливались в доминирующую среду.

По причине того, что билингвальные программы подразумевают достаточно длительное использование родного языка мигрантов в обучении («переходная» программа рассчитана на период от 1 до 3 лет, а, например, программа «позднего выхода» — до 7—8 лет), оппоненты билингвального обучения обвиняют такие программы в том, что дети поздно начинают соприкасаться со вторым языком и иноязычной культурой. Это, по их мнению, может существенно затруднять интеграцию детей-мигрантов в культурно-языковую среду большинства, в то время как вынужденное немедленное

погружение в доминирующий язык и культуру безо всякой подготовки (*sinkorswimmethodofteaching*) должно было бы послужить катализатором в процессе усвоения ребенком чужеродного языка.

В ответ на это защитники билингвального обучения приводят доводы о том, что в прежние времена приезжающие иммигранты в гораздо меньшей степени нуждались в высшем образовании. Они зачастую находили работу, для которой не требовался даже аттестат об окончании средней школы. Такая молодежь могла выживать в иноязычной среде, обходясь довольно скромными языковыми навыками, и, по большому счету, не нуждалась в том уровне языковой подготовки, который сегодня диктуется современными социально-экономическими отношениями, запросами на рынке труда и развитием наукоемких технологий. Поэтому для построения успешного будущего нынешним иммигрантам уже невозможно обходиться тем скромным «багажом», с которым когда-то приезжали в Америку их предки.

К вопросу об уровне владения иностранным языком. Здесь видится необходимым привести теорию Джима Камминса, который впервые ввел термин *BICS/CALP* (*basic interpersonal communication skills/cognitive academic language proficiency*). *BICS* и *CALP* — это два аспекта иноязычной компетенции, где первый — базовые коммуникативные навыки повседневного общения, второй — это когнитивная/академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций пов-

седневного общения, в том числе для развития способности воспринимать содержание предметов, преподаваемых на иностранном языке.

Если для достижения первого уровня Камминс определяет временные рамки обучения в два-три года, то для второго — в среднем от пяти до семи лет. В этой связи важно отметить, что результаты длительного исследования, проведенного Департаментом образования США, которые были опубликованы в 1991 г., показали, что чем больше в рамках школьной программы учителя развивали навыки и умения учеников-мигрантов в своем родном языке, тем выше в дальнейшем оказывались результаты академической успеваемости последних.

Билингвальное обучение в США — от истоков к современности.

Обращаясь к истории вопроса билингвального обучения в США, можно обнаружить интересный факт, что основы того, что мы наблюдаем в США несколько последних десятилетий в области образовательной политики, а в частности, билингвального обучения, стали закладываться еще в эпоху колониализма. Уже в семнадцатом веке с появлением в Новом Свете приходских школ, которые основывали приезжающие иммигранты, возникал вопрос о том, как учить детей из разных языковых сообществ. Обучение в то время велось как на английском, так и на французском, немецком и других языках. Однако ни о какой системе или законодательной поддержке билингвального обучения тогда речи не шло — это были лишь первые попытки создания приемлемых условий обуче-

ния детей мигрантов, прибывающих в Новый Свет.

Просветительское дело в США было напрямую связано с борьбой за независимость, со становлением и укреплением государства. Идеи просвещения, распространившиеся во второй половине XVIII века в Европе, были подхвачены в Северной Америке государственными деятелями. Декларация независимости США 1776 года была первой декларацией прав человека, провозглашавшей республиканские и буржуазно-демократические свободы, в том числе равное право на бесплатное образование. Так как Конституция США не закрепляла роль какого-либо языка в качестве официального, признавая все языки, на которых говорят граждане США, равнозначными, то, соответственно, каждая территория приспособлявала обучение под этно-языковой состав местного населения. После признания независимости США правительство штатов стало больше уделять внимания развитию новых форм обучения.

Так, в 1839 году Огайо стал первым штатом, принявшим закон о билингвальном образовании, который обязывал школы по просьбе родителей (в основном, немецких иммигрантов) предоставлять возможность их детям обучаться с использованием как английского, так и родного немецкого языка. Вслед за Огайо штат Луизиана, Нью-Мексико и др. приняли аналогичный закон. Таким образом появились первые англо-немецкие, англо-французские и англо-испанские школы. В некоторых штатах, впрочем, билингвальные школы появлялись ис-

ключительно по инициативе местных властей или общественности, исходя из современных потребностей общины, которая населяла ту или иную территорию, и еще задолго до того, как в штате появлялся соответствующий закон. Так, содержание обучения в американских школах конца девятнадцатого века преподавалось на множестве разнообразных языков, среди которых были чероки, норвежский, польский, итальянский, чешский и многие другие языки. К концу XIX века билингвальные школы функционировали уже на территории 12 штатов. Данные свидетельствуют о том, что в начале XX века по программе использования двух языков в обучении — английского и немецкого — училось около 600 000 учащихся начальных государственных общеобразовательных и приходских школ, это составляло 4 % всех учащихся начальной школы. Надо сказать, что немецкий язык долго оставался доминирующим языком среди языковых меньшинств США, на котором говорила довольно большая часть населения.

Однако терпимость американского правительства к попыткам иноязычного населения сохранить свою социокультурную идентичность не всегда была на таком уровне и зачастую сменялась резкой критикой и жесткими мерами, нацеленными на тотальную американизацию и вытеснение любых иных языков, кроме английского. Так, к концу XIX в. возросли атаки на немцев за их религиозные и политические взгляды, и, как следствие, закон стал оружием против католических и лютеранских школ, в которых препода-

давание велось на немецком языке. В Висконсине, Иллинойсе и других штатах повсеместно вводились мандаты на использование исключительно английского языка в образовательных целях.

Со вступлением в Первую мировую войну антинемецкие настроения положили конец любым формам билингвального обучения. Некоторые штаты даже приняли законы, которые полностью исключали иноязычную речь на публичных собраниях, в классных комнатах, церкви. Так, в течение долгого времени Америка ассоциировалась с «плавильным котлом» (Melting Pot), который со временем должен был стереть все культурные и языковые барьеры, оставив все иноязычное наследие приезжающих сюда далеко позади, и в тяжелых испытаниях превратить их в единую сплоченную нацию. Все культурные и языковые различия рассматривались исключительно как препятствия, мешающие иммигрантам стать полноценными гражданами своей новой родины. Из школ исключили все «неамериканское» содержание, за попытки говорить на родном языке дети резко осуждались и жестко наказывались. И учащиеся, и учителя-мигранты стремились слиться с доминирующим сообществом, стремление сохранить свои культурные традиции строго порицалось, а родной язык рассматривался как ненужное бремя, от которого необходимо во что бы то ни стало избавиться для того, чтобы называться полноправным гражданином Америки.

С годами, впрочем, политика по отношению к мигрантам стала посте-

пенно смягчаться, и вторая половина 20 века стала новым этапом в развитии билингвального обучения. Начало его возрождению положило решение Верховного Суда от 1954 г. о десегрегации школьной среды (т. е. отмене разделения школ по расовому признаку). Немаловажную роль в развитии билингвального обучения сыграло прибытие кубинцев, бежавших от режима Ф. Кастро и наполнивших Майами после кубинской революции. Большая часть из них были весьма образованными людьми, они гордились своей историей, культурой и языком. В это время возникла первая почти за полвека полноценная билингвальная программа обучения, Two-Way Bilingual Program, программа двунаправленного двуязычного обучения, начатая в 1963 г. Нужно сказать, что она полностью оправдала себя и была признана весьма эффективной. Ее принцип заключался в совместном обучении по единой программе детей языкового меньшинства с учащимися, для которых английский был иностранным языком. Образно говоря, два языка «делили» содержание предметов пополам: половина предметов преподавалась на английском, половина — на испанском. При этом дети-мигранты могли свободно общаться на родном языке. Содержание предметов специально адаптировалось под уровень языковой подготовки учащихся, и обе языковые группы чувствовали выгоду от совместного обучения, ведь они учились друг у друга. Теперь родной язык мигрантов, наконец, перестал быть лишь помехой или бременем, он,

сам по себе, стал ценностью.

Однако такие случаи, к сожалению, пока не носили регулярный или массовый характер. Основная масса школ оставалась по-прежнему национально сегрегированной, а мигранты обучались английскому языку по принципу *sink-or-swim* (выплыть или утони) без какой-либо лингвистической поддержки.

Переломный момент наступил в шестидесятых годах, во времена активизации цветных движений, выступавших за равные права и свободы, в том числе и за право получать образование, которое учитывало бы национально-языковые особенности учащихся. Эти протесты обернулись настолько масштабным явлением, что правительство, наконец, пошло на уступки, признав гражданские права и свободы этно-языковых меньшинств. Закон о гражданских правах, принятый в 1964 г., гласил, что отныне расовые, языковые, культурные, религиозные отличия не могут быть препятствием в получении равного доступа к образованию. В 1968 г. с утверждением раздела о билингвальном образовании в рамках Закона о начальном и среднем образовании (*Elementary and Secondary Education Act, Title VII*) правительство законодательно закрепило легитимность билингвального обучения и заложило основу для ее дальнейшего законодательного и институционального развития. В этот период государство впервые взяло на себя обязательство по отношению к учащимся с ограниченным знанием английского языка: новый закон обязал фонды подде-

рживать образовательные программы, обучать учителей, распространять учебные пособия, поощрять участие родителей в образовательном процессе и т. д., хотя он и не решил до конца всех проблем.

Во-первых, он затрагивал только детей, живущих за чертой бедности. Во-вторых, возрастные рамки детей, имевших право на включение в подобные программы, были довольно узкими — от 3 до 8 лет, так что все остальные не могли рассчитывать на какую-либо языковую поддержку во время учебного процесса. Участие школ в таких программах было добровольное, и целью программ была языковая поддержка иноязычных учащихся только до момента достижения ими необходимого уровня владения языком. Таким образом, основная масса билингвальных программ была направлена на скорейший перевод ученика-мигранта в класс «мейнстрим», а не на поддержание культурно-языкового наследия. То есть, по сути, билингвальные программы своей конечной целью ставили полный англоязычный монолингвизм. Такие программы назывались переходными (*transitional*).

Многие школы стали сами поднимать вопрос об образовательных возможностях учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам. Они говорили о том, что к детям, говорящим на двух языках, не всегда относятся справедливо. Тем временем родители мексиканских, пуэрто-риканских и китайских учащихся начали подавать иски в суд по причине неудовлетворения школами языковых потребностей их детей.

Ответом на данные события стал меморандум, направленный 25 мая 1970 года министерством по гражданским правам в школы, где как минимум 5 % детей принадлежало к национальным меньшинствам. Он разъяснял обязательства школ в соответствии с VI пунктом Закона о гражданских правах от 1964 года.

К 1973–74 году закон о билингвальном обучении нашел широкую поддержку в Конгрессе. Было учреждено больше фондов для финансирования новых инновационных программ. В 1994 г. Б. Клинтон подписал переработанный и дополненный вариант закона о начальном и среднем образовании. Этот закон должен был более эффективно реализовывать задачи образования страны и быть нацеленным на обеспечение всех детей, возможностями учиться эффективно, в том числе и дети с ограниченными знаниями и умениями в английском языке.

В поправке к закону о билингвальном образовании, которая была принята в 1974 г., было впервые сформулировано определение билингвального образования. А главной целью программ билингвального обучения уже стало не только обеспечение скорейшего и эффективного включения ученика-мигранта в обычный англоговорящий класс, но и содействие сохранению его родного языка и культуры.

С конца 1970-х годов в развитии билингвального обучения наступил новый этап: стало возрастать число образовательных центров, предлагающих специальную переподготовку учителей для участия в билингвальных

программах, в педагогических колледжах стали появляться отдельные специальности, нацеленные на узкую подготовку будущих специалистов к работе с учениками с ограниченными знаниями английского языка (English as a second teacher, Bilingual teacher). В этот период создаются такие организации, как Национальная ассоциация билингвального образования (NABE), Национальный совет учителей английского языка, Ассоциация педагогических колледжей и др. Среди ряда организаций выделяется также Исследовательский центр поликультурного образования при Университете штата Колорадо, который основное внимание концентрирует на билингвальном обучении и внедрении инновационных методик и технологий в процесс обучения иноязычных учащихся.

Период 1980–1990 гг. характеризуется развитием и ростом популярности иммерсионных программ, подразумевавших использование двух языков в обучении в комбинированных классах, где ученики-мигранты обучались вместе с англоязычными — Two-way immersion programs (dual bilingual programs) и программ с поздним выходом — Late-exit programs. Последние подразумевают отдельное обучение иноязычных учащихся по программе, рассчитанной на длительное преподавание предметов на родном языке мигрантов с плавным увеличением доли английского языка. Но при этом учащийся имеет возможность остаться на такой форме обучения и после достижения уровня, необходимого для обучения вместе с англоязычными сверс-

тниками, таким образом сохраняя свое языковое и культурное наследие.

Необходимо заметить, что в период с 1968 по 2000 гг. финансирование билингвального обучения неуклонно возрастало и к 2000 году составило 162 млн. дол., из которых самое большое количество было выделено штатам Калифорния и Нью-Йорк. Для сравнения: сумма, выделяемая в форме грантов на одно только билингвальное обучение в школах США в 2000 году, более чем в два раза превышала расходы правительства России за тот же год на все статьи по образованию вместе взятые.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью сказать, что период 1970–1990-х гг. был ключевым в развитии концепции билингвального обучения. Государство признало преимущества и возможности, которые в будущем может дать ученикам билингвизм, и решительно заявило о курсе на полиэтническое и поликультурное образование, признающее право этносов на самоопределение, сохранение своих корней и языка. Эти процессы означали то, что американское общество постепенно подошло к переосмыслению образа Америки как «плавильного котла» (*Melting Pot*). Взгляды, которые стали преобладать в умах прогрессивного населения, больше находили отражение в названии «чаша с салатом» (*Salad Bowl*), представляющем США в образе большой чаши, где каждый из ярких и специфических ингредиентов гармонично дополняет остальные и делает блюдо уникальным и неповторимым. Более того, все вышеперечис-

ленные меры косвенно подтверждали признание правительством того факта, что за каждым витком экономического роста США стоит очередная волна миграции, обеспечивающая приток рабочей силы и демографический подъем в стране.

Однако, несмотря на все нововведения, к 2000 году в стране по-прежнему оставались достаточно серьезные проблемы в сфере образования. Они заключались в следующем. Дело в том, что в США, как и в России, область образования считается очень скромно оплачиваемой сферой, потому является малопривлекательной для молодых людей. Поэтому туда далеко не всегда идут самые талантливые и способные, порой совсем даже наоборот. В девяностых годах США активно привлекали преподавателей из-за границы (зачастую из развивающихся стран), которые были согласны на «непрестижную» работу. Нередко это были профессионалы, специалисты в какой-либо узкой сфере, например, экономике, химии, биологии, не имеющие ни педагогического образования, ни опыта работы с детьми. После прохождения ускоренных курсов они получали лицензию и шли работать в школу. Так, например, в школе можно было встретить учителя-иммигранта, бывшего бухгалтера, ведущего, к примеру, математику. Встречались и такие случаи, что информатику мог вести человек, не имеющий даже элементарных навыков работы на компьютере.

Проблему усложняла постоянно возрастающая миграция, число детей, требующих специального обучения, росло. По причине нехватки специа-

листов и низкого профессионального уровня учителей росло и количество отстающих учеников, большую часть из которых составляли учащиеся-мигранты. Результаты тестирования по основным предметам показывали, что американская школа на современном этапе отстает от лидирующих стран, а большое число учащихся в школах не обладает даже основными знаниями и навыками в предметах обязательного курса. Огромное количество иноязычных школьников, обучающихся по программам лингвистической поддержки, по-прежнему были лишены возможности добиться успехов в учебе и пополняли список бросивших школу.

Таким образом, правительство столкнулось с необходимостью найти новые пути для выхода из кризисного положения, что, в конечном итоге, воплотилось в новом законе, заменившем Акт о начальном и среднем образовании. Новый закон No Child's Left Behind Act (NCLB), подписанный Дж. Бушем в 2001 г., ознаменовал начало развития новой концепции, и определил приоритеты в развитии образования на ближайшую перспективу. В чем же заключалась данная реформа?

Во-первых, она вводила новые установки на пополнение школ высококвалифицированными кадрами. Во-вторых, устанавливала прямую зависимость между результатами тестирования учащихся и финансированием школы, что напрямую отражалось и на зарплате учителей. Процесс мониторинга успеваемости учащихся каждой школы отражается в одном важном показателе — Adequate Yearly

Progress, AYP (адекватный ежегодный прогресс), который представляет собой среднее арифметическое из баллов учащихся нескольких групп, сформированных отдельно по возрастным, половым показателям, отдельно по группе детей с ограниченными способностями, а также детей с низким уровнем владения английским языком. Если результаты тестов не отвечают минимальным требованиям, школе присваивается характеристика «in Needfor Improvement — Year 1», на следующий год, если школа не улучшает показатели на следующий год, ей присваивается характеристика «in Needfor Improvement — Year 2 Correction», и родители получают возможность перевести ребенка в ту школу, в которой результаты тестирования положительные. Если через три года ситуация не меняется, неуспевающим должны предоставить бесплатных репетиторов, другие дополнительные услуги, к тому же финансирование школы, в том числе и зарплата учителей, сокращается. После пяти лет неизменно низких показателей управление школой передается антикризисной управляющей компании или непосредственно штату, школа подвергается реструктуризации, меняется преподавательский состав и учебный план.

Такие меры, по мнению властей, должны были сделать и руководство школ, и учителей напрямую заинтересованными, в том числе и материально, в успеваемости учеников. Это в большей степени касается учащихся с низким уровнем знания английского языка, так как именно они составляют «негативную» статистику, являются

«фактором», отрицательно влияющим на показатель Adequate Yearly Progress, АУР.

Для билингвального обучения этот период оказывается довольно серьезным испытанием. Билингвальные программы в связи с данными нововведениями оказываются в затруднительном положении. В некоторых штатах уже стали отказываться от билингвальной поддержки учащихся-мигрантов (Калифорния, Аризона, Массачусетс), и вместо билингвальных программ, рассчитанных на несколько лет, там ввели краткосрочные курсы английского как иностранного. Родной язык в этом случае опять становится некоторого рода помехой, от которой нужно стремиться как можно скорее избавиться. Жесткие требования, диктуемые новыми пра-

вилами обязательного тестирования на разных этапах обучения, заставляют руководство школ сокращать билингвальные программы и увеличивать количество часов, направленных непосредственно на подготовку к тестам, на так называемое «натаскивание на тест». И пока идеологи и оппоненты билингвального обучения в США спорят о целесообразности сохранения и дальнейшего развития билингвального обучения в рамках образовательной реформы, то, что позволяло этой стране по праву гордиться своими многолетними реформами и достижениями в области демократизации процесса обучения, признания прав учащихся на свое культурное культурно-языковое наследие, на свою культурную и языковую идентичность, может снова оказаться под угрозой.

### Список литературы

1. Алиев, Р. Билингвальное образование. Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже. — Рига : RETORIKA, 2005. — 384 с.

2. Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для магистров / А. Н. Джуринский. — М. : Юрайт, 2013. — 440 с.

3. Crawford, J. Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. 1997. — 445 p.

4. Cummins, J. Empowering minority students. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education. 1989. 298 p.

5. Freeman, R. Bilingual Education and Social Change. Multilingual Matters. Clevedon, 1998. — 261 p.

Электронные ресурсы:

1. Официальный сайт Американского центра прикладной лингвистики - Center for Applied Linguistics. URL: <http://cal.org> (дата обращения: 07.09.2013).

2. Официальный сайт Департамента образования США — The United States Department of Education. URL: <http://www.ed.gov> (дата обращения: 11.10.2013).

3. Официальный сайт национального центра образовательной статистики США — National Center for Education Statistics. URL: <http://www.nces.ed.gov> (дата обращения: 15.09.2013)

4. Garcia, G. History of Bilingual Education. URL: [http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/12\\_03/lanhst.shtml](http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/12_03/lanhst.shtml) (дата обращения: 11.09.2013)

5. Официальный сайт Census Bureau of the USA данные на 2012 г.: URL: <http://www.census.gov> (дата обращения: 11.09.2013)