

Скачкова И. И. Движение «Только английский» и языковая политика США в школах / И. И. Скачкова // Научный диалог. – 2013. – № 5 (17) : Филология. – С. 29–48.

УДК 81'272+342.725+323.1+372.881.1(73)

## **Движение «Только английский» и языковая политика США в школах**

И. И. Скачкова

Рассматривается языковая политика США в школах в XX веке, основанная на идеологии английского одноязычия. Автор акцентирует внимание на трудностях реализации в школах США двуязычных программ, предназначенных для обучения детей, принадлежащих к языковым меньшинствам. Характеризуется движение «Только английский», которое приобрело широкую общественную поддержку в Соединенных Штатах в последней четверти прошлого века и оказало влияние на школьное преподавание. Описываются некоторые социолингвистические и культурологические результаты проводимой США языковой политики.

Ключевые слова: языковая политика; «Только английский»; двуязычное образование; языковые меньшинства; официальный язык.

Целью нашего исследования является изучение механизмов функционирования доминирующего (английского) и миноритарных языков в США в их взаимодействии в условиях проведения языковой политики, основанной на идеологии английского одноязычия. Одной из задач исследования является изучение условий, способствующих изменению коммуникативных функций указанных языков. Одним из основных каналов реализации языковой политики государства является школа, которая оказывает большое влияние на коммуникативные функции языков и их изменение, иногда вплоть до исчезновения миноритарных языков. В данной статье мы рассмотрим роль движения «Только английский» в язы-

ковой политике США, проводившейся в школах в XX веке, и итоги этой политики.

В XVIII–XIX веках в США отсутствовала единая школьная языковая политика. Решение о языке или языках обучения принималось на местном уровне. В стране отсутствовал официальный язык, люди сами, без вмешательства правительства, выбирали язык общения. Считалось, что свободный выбор языка соответствует демократическим идеалам [Crawford, 1995]. Иммигранты разных национальностей селились в разных частях страны. В поселениях церковная служба велась на родном языке местных жителей. В частных и приходских школах в качестве основного средства обучения использовался родной язык учеников. В некоторых школах английский изучался как второй язык, в других – использовался как второе средство обучения. Для привлечения в школы детей из миноритарных сообществ некоторые школы вводили двуязычные программы. Такое либеральное отношение к языкам и представителям языковых меньшинств существовало вплоть до первой мировой войны.

Зейнер Ф. Бейконт выделяет три периода в языковой политике США, анализируя дебаты по вопросам языковой политики и программные решения об обучении детей, относящихся к миноритарным языковым группам: период между первой и второй мировой войнами, период после второй мировой войны до 1980-х годов и период с 1980-х до начала нового столетия [Beukont, 2002].

В начале XX века США проводили политику ассимиляции по отношению к разнообразным языковым группам. В основу была положена идеология одноязычия, доминирующая в США [Скачкова, 2012]. С точки зрения политики ассимиляции, растущее языковое разнообразие представляет собой угрозу государственному единству, к нему следует относиться как к важной социальной проблеме, и решать ее необходимо как можно быстрее. Считалось, что большое количество языков разделяет страну, потому что приверженность иммигрантов к родным языкам и культурам может быть серьезным препятствием их лингвистической и культурной ассимиляции в принимающей стране [Crawford, 1995, Wong Fillmore, 2008].

С точки зрения федерального правительства и идеологии одноязычия, общий язык – основа одинакового мировоззрения и ценностей, которые, в свою очередь, являются важными объединяющими элементами. А наличие нескольких языков несет в себе возможность появления и развития тенденции к разделению общества и усложняют управление страной [Bauley, 2008].

Несмотря на тот факт, что США были основаны и развивались как страна переселенцев и иммигрантов, главной характеристикой которой было языковое и этническое разнообразие, английский язык навязывался в качестве общего языка страны, а англо-саксонские ценности всячески поддерживались в качестве основных [Crawford, 1995]. Настойчивое формирование единых отношений и ценностей являлось частью государственного строительства и означало подавление разнообразия в языках, ценностях и верованиях, принуждение языковых меньшинств использовать английский язык в общении и ассимилироваться в англо-саксонское общество [Bauley, 2008].

Политика ассимиляции проводилась путем сокращения бюджетных средств на содержание государственных и приходских школ и запрещения двуязычных программ в государственных школах. Многие штаты признали английский официальным языком штата, приняли программы, согласно которым английский язык использовался как единственное средство обучения. В этих штатах первоначальной целью школы было обучение детей английскому языку [Crawford, 1995, Wong Fillmore, 2008]. Ученики, принадлежащие к миноритарным языковым группам, не получали никакой дополнительной помощи в изучении английского языка, они обучались в одном классе с учениками, чьим родным языком был английский. Двуязычные учебники были сожжены, двуязычные учителя – уволены. Их судили и признали виновными за то, что они вели занятия на родных языках учеников [Crawford, 1995]. Детей ругали и даже наказывали за то, что они говорили на родном языке в классах, школьных коридорах и даже на игровых площадках.

Английский язык использовался в качестве единственного языка обучения в школе на протяжении сороковых годов прошлого

века. Языковая политика в школах «Только английский» (English only) была подтверждена Законом о гражданстве, который определил уровень владения английским языком, необходимый для натурализации. Кроме пожилых иммигрантов, которые прожили в США более 20 лет, все желающие получить гражданство должны были доказать свое знание английского языка, которое было приравнено к свидетельствам политической лояльности по отношению к государству. Граждане США, принадлежащие к языковым меньшинствам, не имели права голоса до тех пор, пока они не доказали свое знание английского языка [Crawford, 1995].

В результате языковой политики, целью которой была языковая ассимиляция, многие языковые группы заменили свои языки английским [Beykont, 2002, Fishman, 2008]. Для многих северо-европейских групп, таких как голландцы, немцы или норвежцы, изучение английского языка означало получение доступа к экономической и социальной жизни США. Результатом лингвистической ассимиляции белых протестантов стала культурная ассимиляция [Crawford, 1995]. Другие жители, вследствие их различного расового, культурного и религиозного происхождения, часто не имели доступа к экономической и социальной жизни государства даже после того, как они выучили английский язык [Wong Fillmore, 2008]. Культурная ассимиляция не стала результатом их языковой ассимиляции, многие потеряли свой родной язык и культурные связи с бывшей родиной, но не стали частью общества.

Кроме того, что ученики, принадлежащие к языковым меньшинствам, утрачивали родные языки, они показывали низкую успеваемость по всем предметам. У них были самые низкие показатели в стране [Crawford, 1995]. Трудности учащихся в изучении английского языка часто принимались за когнитивные и лингвистические задержки развития. Многие дети были переведены в специальные классы, учителя характеризовали их как неуспевающих и неспособных учеников. Большой процент учеников, принадлежащих к языковым меньшинствам, оставался в одном и том же классе на повторном обучении, в результате они сами бросали школу или были

исключены без свидетельства о получении образования [Wong Fillmore, 2008]. Многие ученые и педагоги считали, что двуязычие препятствовало когнитивному и академическому развитию: двуязычные ученики показывали низкую успеваемость. Еще одним стереотипом было мнение о том, что некоторые этнические группы «генетически» стоят на более низкой ступени развития, а неудачи детей в школе были результатом низких умственных способностей. Иначе говоря, низкая успеваемость учеников, принадлежащих к языковым меньшинствам, связывалась с тем, что они – носители «неразвитых языков»: вследствие того, что детям постоянно приходилось переключать коды, они использовали нестандартные варианты родных языков в своих сообществах. Таким образом, ученики, принадлежащие к миноритарным группам, и сами миноритарные группы обвинялись за низкую успеваемость детей в школе, предназначенной для белых учеников, принадлежащих к среднему классу, чьим родным языком был английский [Beukont, 2002].

Несмотря на тенденцию сохранения политики ассимиляции, Верховный суд США в нескольких слушаниях признал принудительные методы навязывания английского языка в школах неконституционными. Например, в судебном деле Мейера против штата Небраска (1923) Верховный суд изменил решение суда низшей инстанции о виновности учителя в нарушении закона «Только английский», принятого в штате Небраска в 1920 году: несмотря на то, что закон штата запрещал использование в средней школе другие языки, кроме английского, учитель рассказывал ученику библейскую историю на немецком языке. Суд признал столь строгие ограничения в использовании языков в школьном преподавании противоречащими Конституции.

Дело Мейера против штата Небраска создало прецедент для последующих слушаний Верховного суда о нарушении прав человека на пользование языком и было важным шагом в юридическом признании фактов дискриминации по языковому признаку в США, но это дело не принесло победу языковым меньшинствам. Верховный суд признал крайние методы (такие как судебное пре-

следование учителей), используемые для ограничения иных языков, несовместимыми с идеалами свободы личности. Тем не менее, он не смог поставить под сомнение существующую точку зрения на английский язык как единственный язык повседневного общения и определение языкового разнообразия как проблемы. Суд не видел проблемы в том, что ограничительный закон штата Небраска запрещал регулярное или систематическое использование миноритарных языков в государственных учреждениях, включая школы, и поддерживал требование о том, чтобы преподавание велось на английском языке [Wong Fillmore, 2008].

Подводя итог, можно сказать, что с начала первой мировой войны государственные школы, как и движение «Только английский», сыграли важную роль в обеспечении одноязычия в США и исчезновении миноритарных языков.

После второй мировой войны отношение к языкам меньшинств и иммигрантов стало постепенно меняться. Общество начало понимать необходимость изменения языковой политики. Этому способствовало много факторов, в том числе признание важности изучения иностранных языков для целей национальной безопасности. Так, в 1958 году был принят Закон об образовании для нужд национальной обороны. Целью этого закона было поощрение изучения точных наук, математики, инженерного дела, иностранных языков, гуманитарных наук и педагогики.

Кроме того, гражданское законодательство обратило внимание общественности на дискриминационную политику, проводимую по отношению к языковым меньшинствам в США. В 1965 году было отменено положение о необходимом уровне владения английским языком для участия в выборах. В 1965 году были изменены квоты, ограничивающие иммиграцию из определенных стран, например, из стран средиземноморского бассейна и африканского континента. Была подвергнута сомнению эффективность деятельности государственных школ по обеспечению равного доступа к социальным и экономическим достижениям США на основании того факта, что большое количество учащихся, принадлежащих к языковым мень-

шинствам, бросали школу или были исключены из-за неуспеваемости [Wong Fillmore, 2008]. Федеральное правительство начало выделять средства на изучение иностранных языков американцами-англофонами, обучающимися в государственных школах по программе К-12. Были приняты меры для удовлетворения потребностей учеников, принадлежащих к языковым меньшинствам. Например, в некоторых школах испаноязычные дети изучали самые распространённые английские слова до поступления в начальную школу. Разработанная в 1961 году двуязычная программа Корал Уэй (The Coral Way bilingual program) стала моделью для других двуязычных программ. В целях содействия двуязычию эта программа объединила кубинских испаноязычных и американских англоязычных учащихся в одном классе. Они обучались на английском и испанском языках. Спорадические попытки удовлетворить специфические потребности учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам, были усилены законодательными мерами, когда языковые меньшинства вступили в борьбу за гражданские права и выступили за расширение языковых прав и двуязычное образование в школе.

В то же время были подвергнуты сомнению образовательные практики в школах, в частности включение учащихся, принадлежащих к миноритарным языковым группам, в специальные классы на основании результатов выполнения ими тестов по английскому языку. Согласно таким практикам, уже в младших классах эти дети считались неспособными к обучению [Бессарабова, 2008, с. 76].

Акт о двуязычном образовании (1968) констатировал рост числа учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам, в государственных школах США и содержал положение о предпочтительном использовании двуязычных программ обучения для таких учеников. Такие программы были основаны на педагогической идее, состоящей в том, что дети усваивают школьный материал лучше, если обучение проводится на их родном языке, а правильное владение родным языком является важным условием изучения второго языка. Те дети, которые вынуждены усваивать школьный материал

на языке, на котором они не говорят или говорят плохо, подвергаются двойной нагрузке. Обучение, проводимое на родном языке, способствует раннему когнитивному и перцептивному развитию, мотивирует детей приходить в школу и оставаться в ней. Такое обучение способствует хорошему усвоению пройденного материала и, таким образом, «устраняет недостаток возможностей» для учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам [Beykont, 2002, Wong Fillmore, 2008].

Важное решение Верховного суда по делу Лау против Николса (1974) заключалось в том, что простое обеспечение учащихся равными условиями, учебниками, учителями и расписанием не означает предоставления равных возможностей всем учащимся. Ученики, которые не понимают английского языка, но обучаются в одном классе с англоговорящими учениками, не получают полноценного образования. Суд постановил, что государственные школы должны предоставлять специальные программы обучения для удовлетворения языковых и учебных потребностей учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам. Школьные округа, в которых проживало большое количество детей, не говорящих по-английски, должны были разработать специальные программы для обучения таких детей английскому языку и для освоения ими школьной программы соответствующего уровня.

Высший суд не определил программу, которая была бы оптимальна для учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам. Поэтому многие школы продолжали обучать таких детей в одном классе с учениками-англофонами, добавив уроки английского языка как второго. В ходе федерального исследования выяснилось, что в течение первого десятилетия после принятия в 1968 году Закона о двуязычном образовании две трети учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам, не получали никакого специального обучения, менее четверти – обучались английскому языку по специальной программе и, наконец, менее 10 % – обучались на родном языке [Wiley, 2008].

Конечная цель федеральных программ была определена как обучение учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам,



английскому языку и подготовка их к обучению совместно с англоговорящими учениками. Хотя отношение к обучению детей из меньшинственных групп менялось, на школу не возлагалась ответственность за сохранение и поддержку их родных языков. Родные языки учащихся использовались в процессе обучения непродолжительное время и только как вспомогательное средство. Как только учителя приходили к заключению, что дети знают английский язык в достаточной степени для того, чтобы понимать материал, объясняемый на уроке, их помещали в один класс с учениками, принадлежащими к мейнстриму, и их родные языки в процессе обучения больше не использовались.

В 70-е годы прошлого века федеральное правительство увеличило ассигнования на реализацию в практике школьного преподавания двуязычных программ обучения с подготовительного до двенадцатого класса, но продолжительность и способ использования родных языков в процессе обучения нигде не устанавливались. Двуязычные программы обучения воспринимались как одно из средств большой «войны с бедностью»: в этот период дети из бедных семей ставились на первое место при оказании социальных и образовательных услуг [Wong Fillmore, 2008, с. 350].

Увеличивающиеся федеральные ассигнования вместе с законодательной и юридической поддержкой обеспечили возможности для нововведений и экспериментов в программах двуязычного образования. Школы выбирали из большого количества разных программ двуязычного образования. Наиболее часто используемыми были переходные программы, согласно которым учителя вели занятия на родном языке учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам, в течение тех нескольких лет, пока они учили английский язык. Целью таких программ был как можно более быстрый перевод таких учеников в обычные классы. Вторая модель поддерживающих программ двуязычного образования подразумевала более продолжительное изучение родного языка и имела целью развитие навыков пользования как родным, так и английским языком. В этом случае ученики, принадлежащие к языковым меньшинствам,

не переводились в обычные классы до окончания начальной школы. Согласно третьей модели двусторонних двуязычных программ, англоговорящие ученики и дети, принадлежащие к языковым меньшинствам, обучались в одном классе на двух языках. Цель – обеспечение двуязычия учащихся начальной школы. Отсутствие четкого понимания различий между разными программами двуязычного образования и методами преподавания английского языка привело к дискуссиям о сроках овладения английским языком учениками из миноритарных языковых групп между родителями, школьным персоналом и широкой общественностью.

Успешной реализации двуязычных программ препятствовали разные трудности. Так, программы должны были реализовываться, например, в переполненных государственных школах, находящихся в районах трущоб. В таких школах неуспеваемость была обычной даже для носителей английского языка [Wiley, 2008, с. 225]. Была затруднена академическая и социальная интеграция учеников, обучающихся по двуязычным программам, в более крупное школьное сообщество, поскольку, как уже было сказано, двуязычные учащиеся считались «неполноценными», а двуязычные программы – корректирующими, с неясными или спорными целями, философией и путями реализации [Wong Fillmore, 2008]. Надо отметить и недостаток квалифицированных двуязычных учителей, вследствие чего детей обучали носители языка или люди, бегло говорящие на языке меньшинств, не имеющие необходимого образования. Отсутствие двуязычных учебных материалов и учебников было еще одной проблемой, особенно в преподавании языков, которые не имели письменности. В некоторых случаях академическое содержание и цели обучения в обычных и двуязычных классах были разными из-за сложных отношений между англоязычным и двуязычным персоналом в школах и недостатка координации между руководителями департаментов обычного и двуязычного образования в школьных округах [Wong Fillmore, 2008]. Трудности реализации двуязычных программ наряду с отмеченным выше отсутствием четкого понимания различий между целями и методами разных двуязычных про-

грамм впоследствии способствовали усилению борьбы с двуязычной языковой политикой в 1980-х годах.

Поддержка двуязычного образования начала давать сбои в 1980-х годах. В это же время отмечается возрождение движения «Только английский». На государственном уровне, так же как и на уровне большинства штатов, в общественных дискуссиях подчеркивалось, что двуязычные программы – только временная специальная услуга для тех учеников, кто плохо знал или совсем не знал английский язык. В ходе обсуждения в качестве главного показателя эффективности двуязычных программ принималась скорость овладения учениками-неанглофонами английским языком. Администрация президентов Рейгана и Буша сняла с федерального правительства ответственность за подбор наиболее подходящих программ обучения для учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам, и передала эти полномочия правительствам штатов и управляющим местными школьными округами. В перечень допустимых услуг были включены программы, разрешающие обучение только на английском языке. Наконец, в 2001 году в ответ на террористическую атаку вместо Акта о двуязычном образовании был принят Закон о патриотизме. Целью части А раздела III этого закона была подготовка учеников с ограниченным знанием английского языка к тому, чтобы они как можно быстрее могли обучаться в одном классе с представителями мейнстрима. Закон предоставлял право штатам и местным школьным округам использовать федеральные средства на реализацию той программы, которая, по их мнению, является наиболее эффективной для обучения английскому языку. При этом они должны были нести ответственность за успехи учеников, принадлежащих к языковым меньшинствам, в изучении английского языка. Эти успехи должны были проверяться ежегодными стандартизированными тестами [Beykant, 2002; Wong Fillmore, 2008].

В соответствии с этой политикой в 80-е и 90-е годы прошлого века проводились широкомасштабные исследования с целью оценить эффективность двуязычных программ с точки зрения успешности быстрого усвоения учащимися английского языка и перехо-

да в основные классы [Beukont 2002, Wong Fillmore, 2008]. Успехи учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам, в усвоении английского языка оценивались один или два раза в течение первых нескольких лет обучения по двуязычным программам. Многие исследователи подчеркивают, что это слишком маленький срок для того, чтобы можно было обнаружить преимущества обучения на двух языках, и для того, чтобы дети могли выучить второй язык [Wong Fillmore, 2008]. Более поздние достижения детей в освоении английского языка, а также успеваемость детей, обучающихся на родном языке, не рассматривались в качестве критериев эффективности программ обучения. Неудивительно, что эти исследования не смогли определить лучшую программу, которая отвечала бы потребностям самых разных учеников и способствовала бы быстрому освоению английского языка, потому что сравнивались краткосрочные успехи учеников, принадлежащих к языковым меньшинствам, обучающихся по программам, которые имели различные цели и основывались на различных подходах к достижению этих целей [Beukont, 2002].

Кроме того, результаты исследования не могли быть корректными, поскольку успеваемость учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам и осваивающих двуязычные программы обучения, оценивалась без учета того, как эти программы были реализованы [Beukont, 2002; Wong Fillmore, 2008]. Другими словами, исследователи не делали различий между успеваемостью учащихся, обучающихся по хорошо и плохо реализуемым программам двуязычного образования. Следовательно, эти исследования не дали ясной картины того, насколько эффективны такие программы. Неубедительные результаты столь крупного исследования привели к оживлению политических дебатов и обеспокоенности общественности по поводу эффективности программ двуязычного образования.

Остался незамеченным тот факт, что многие хорошо разработанные программы оказались успешными в том случае, когда они последовательно, в течение всего срока обучения, реализовывались хорошо подготовленными учителями при поддержке руководителей

школ и всего школьного сообщества [Beukont, 2002; Wong Fillmore, 2008]. В этих обстоятельствах ученики получали необходимую академическую, языковую и эмоциональную поддержку, хорошее образование, развивали свои академические компетенции, совершенствовали знание английского языка. Они заканчивали школу, будучи уверенными в себе, своей родной культуре и родном языке [Beukont, 2002; Wong Fillmore, 2008]. Плохо реализуемые программы были двуязычными только по названию, они не осуществлялись последовательно на протяжении всего обучения в школе и были некачественными, учителя не были двуязычными, руководство школ и школьного сообщества не поддерживали обучение детей на их родном языке. Ученики, принадлежащие к языковым меньшинствам, и их учителя подвергались остракизму, они были изолированы от школьного сообщества. Учеников переводили в основные классы до того, как они могли получить прочные знания на своем родном и на английском языке. В результате они отставали в учебе и не могли достичь такого академического уровня, на освоение которого были способны [Бессарабова 2008, с. 76]. Поэтому двуязычные программы были подвергнуты критике.

В это время в рамках различных парадигм научного исследования началось долгосрочное изучение академического развития учащихся, принадлежащих к языковым меньшинствам, обучающихся как на родном, так и на английском языке в рамках успешно реализуемых двуязычных программ. Предметом оценки стал прогресс учащихся в овладении английским и родным языками. Одновременно проводились этнографические исследования учебных практик в образцовых двуязычных классах. Все это помогло пролить свет на сложные политические вопросы обучения детей, принадлежащих к языковым меньшинствам, в США [Beukont, 2002, Wong Fillmore, 2008]. Анализ показал, что учащимся нужна разная помощь в зависимости от таких факторов, как возраст, в котором они приехали в США, уровень владения английским языком, уровень владения родным языком, образование, иммиграционная история, семейное воспитание. Целью исследований было выявление наиболее подхо-

дящих методик преподавания в разных группах учеников и лучших способов использования сильных и слабых сторон учащихся в разных условиях. Было разработано научно обоснованное руководство к улучшению двуязычного образования в США. Отмечалось, что в действительности в стране существует прекрасная возможность развить высококачественные программы двуязычного обучения с опорой на множество интересных идей и полезных уроков, ставших итогом экспериментов и исследований, проводимых в течение нескольких десятилетий [Wong Fillmore, 2008].

Государственная поддержка двуязычного образования сократилась в 80-е и 90-е годы прошлого века. Для того времени было характерно возрождение патриотических, националистических и антииммигрантских настроений, которые под влиянием консервативных политических сил нашли выражение в появлении движения «Только английский». Его целью провозглашено признание английского государственным языком США и сокращение использования других языков в правительственных и общественных учреждениях Соединенных Штатов, включая школы [Crawford, 1995, Wiley, 2008]. Обращая особое внимание на то, что растущее число языков в американском обществе может привести к политическим разногласиям, подчеркивая экономическую эффективность и практическое преимущество обучения только на одном языке в мультиязычном обществе и так называемые экономические и политические преимущества всеобщего знания английского языка, лидеры этого движения утверждают, что государственные средства не должны расходоваться на двуязычные программы обучения [Wiley, 2008].

Политическое движение «Только английский» приобрело силу в период массовой иммиграции из стран Азии, Центральной и Южной Америки, стран Африки и Ближнего Востока [Wiley, 2008]. Демографические изменения были особенно заметны в государственных школах. В классах было много учеников, принадлежащих к разным культурным, этническим и национальным группам. Каждый пятый школьник говорил дома «на одном из 192 языков», дети имели разное религиозное и социально-экономическое происхождение,

а также уровень образования. Перепись населения США 2010 года подтвердила растущее языковое разнообразие, особенно среди населения школьного возраста. Предполагается, что к 2030 году белые носители английского языка будут составлять менее половины учеников [Bauley, 2008]. Прогнозы демографов о том, что в ближайшем будущем ни одна этническая группа не будет представлять собой численное большинство, вызвали беспокойство по поводу статуса английского языка как доминирующего языка страны и английского одноязычия как нормы.

Некоторую поддержку движению «Только английский» оказывали белые американцы, принадлежащие к мейнстриму (т. е. представляющие средний класс носители стандартного варианта английского языка). Они боялись потерять власть и привилегии, высказывали опасения, что иммигрантов всех цветов, говорящих на разных языках, различных вероисповеданий, с разными традициями, будет больше, чем белых европейских американцев [Beukont, 2002; Wiley, 2008]. Возник страх того, что новые иммигранты будут сопротивляться ассимиляции в американский мейнстрим. Отказываясь принять англо-саксонские ценности, крупные и влиятельные в политическом отношении общины иммигрантов могли потребовать, чтобы государственные школы обеспечивали одинаковое признание и укрепление различных языков и культур иммигрантов. Кроме того, стало ясно, что иммигранты могут занять рабочие места белых носителей английского языка [Crawford, 1995, Wiley, 2008]. Лидеры движения «Только английский», обосновав свою позицию необходимостью не дать реализоваться всем высказанным на тот момент опасениям, начали наступление на права иммигрантов, такие как двуязычное обучение, медицинское обслуживание, судопроизводство. Другими словами, поддержка законов «Только английский» может расцениваться как националистический ответ на быстрые демографические изменения, вызванные новой волной иммиграции, на этот раз в основном из неевропейских стран. Антииммигрантские настроения явились причиной выступлений против двуязычных программ и других прав, которыми пользовались иммигранты.

Другие американцы поддерживали движение «Только английский», поскольку были далеки от обсуждения проблемы изучения английского языка учениками, принадлежащими к языковым меньшинствам [Wong Fillmore, 2008; Wiley, 2008]. Вследствие географической изоляции от остального мира и закрепления статуса английского языка как языка международного общения, жители США не имеют стимула к изучению второго языка. При отсутствии личного опыта общественность легко верит в теории, дискредитирующие детское двуязычие и недооценивающие время, которое требуется для овладения английским языком в объеме, необходимом для успешного обучения детей, принадлежащих к языковым меньшинствам, в обычных классах на английском языке.

Движение «Только английский» получило широкую общественную поддержку благодаря общему консервативному настрою 1980-х и 1990-х годов, когда многие завоевания движения за гражданские права были потеряны. Наступление на двуязычное образование тесно связано с разными видами наступления на гражданские права «цветного» населения США. Часто одни и те же люди и организации выступали как против двуязычных программ и предоставления переводчиков в судах, учреждениях здравоохранения, организациях государственного и частного секторов, так и против других завоеваний борцов за гражданские права – например, против компенсационной дискриминации в колледжах и на рабочем месте.

Движение «Только английский» было особенно успешным на уровне штатов. За последние два десятилетия XX века 23 штата признали английский официальным языком штата и ограничили использование других языков в государственных и общественных учреждениях, включая школы.

7 ноября 2000 года в штате Аризона была принята поправка 203, известная как «Инициатива английский для детей» (English for the Children Initiative). Эта поправка запрещает двуязычное образование и требует, чтобы в государственных школах единственным языком обучения был английский. Новый закон ограничил услуги, предоставляемые школами для учеников, не являющихся носителями ан-



глийского языка. Ученики, принадлежащие к языковым меньшинствам, помещались в отдельные классы для изучения английского языка не более чем на один год. Все учебные материалы и учебники – на английском языке. Учителя хорошо знают английский язык, и с них не требуется знание родных языков учеников. Закон разрешал собирать в одном классе учеников разных возрастов, языковых групп, отличающихся друг от друга по уровню успеваемости, но строго запрещал объяснять учебный материал на родном языке учеников. Согласно этому закону, родители могли подать в суд на учителей, которые использовали в классе любой другой язык, кроме английского. Закон штата Аризона не допускает никаких исключений. Родители могут подать письменное заявление с просьбой о введении альтернативной программы, если дети знают английский язык, если дети старше остальных детей в группе или имеют особые физические и / или психологические потребности. Альтернативная программа может быть открыта, если двадцать родителей напишут заявление, но школьная администрация может им отказать безо всяких объяснений и без каких-либо правовых последствий. Ограничительный закон «Только английский», по мнению американских исследователей, создал негативный прецедент для аналогичных инициатив, которые могут возникнуть и уже возникают в других штатах и на федеральном уровне [Wiley, 2008].

В заключение можно сказать, что в начале и конце двадцатого века в США было популярным движение «Только английский», которое оказало значительное влияние на школьную языковую политику. Крайние меры, принятые в Аризоне, напоминают языковую политику, которая разрешала только одноязычные школы после первой мировой войны. Как и в первой половине XX века, мейнстрим начал опасаться, что новые иммигранты откажутся принимать английский язык и англосаксонские ценности. Государство использовало школы в качестве средства навязывания английского языка для детей, создавая условия для того, чтобы дети забывали родной язык и культуру. Данные переписи населения 2010 года и исследования показывают, что языковые меньшинства сегодня ассимилируются

в американское общество быстрее, чем когда-либо раньше [Скачкова, 2012; Fishman, 2008]. Конечно, Соединенные Штаты не одиноки в решении вопросов, которые касаются прав человека на качественное образование, культурных и языковых прав сообщества и стремления народа к единству. Языковая политика, которую проводили США в XX веке, ставила интересы носителей английского языка и консервативных националистических политических движений выше интересов других граждан, в частности этнических, языковых и расовых меньшинств. В стране в конце прошлого века превалировало ошибочное мнение, что сохранение языков национальных меньшинств подрывает национальное единство и ставит под угрозу существующие культурные и лингвистические иерархии США. Известный американский исследователь Джошуа Фишман говорит о долгосрочных последствиях такой политики, включая потери языков, разрушение культурной идентичности целых сообществ и поколения учеников, принадлежащих к языковым меньшинствам, которые не смогут получить среднее образование в ближайшие годы. Он также утверждает, что наибольшую угрозу для социальной сплоченности нации в двадцать первом веке представляет собой раскол между теми привилегированными, кто смог получить качественное образование и пользоваться его благами, и теми, кому суждено остаться на обочине общества вследствие языковой политики, проводимой в школах США [Fishman, 2008].

### Литература

1. Бессарабова И. С. Роль родного языка в поликультурном образовании России и США / И. С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 8. – С. 75–77.
2. Скачкова И. И. Идеология английского одноязычия как основа языковой политики США / И. И. Скачкова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Серия : Филологические науки. – 2012. – № 2. – С. 80–87.
3. Bayley R. Linguistic diversity and English language acquisition / R. Bayley // Language in the USA : Themes for the Twenty-first Century. – New York : Cambridge University Press, 2008. – P. 268–286.

4. *Beykont Z. F.* Introduction / Z. F. Beykont // *The Power of Culture : Teaching Across Language Difference* / ed. by Z. F. Beykont. – Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, 2002. – P. VII–XXXVI.

5. *Crawford J.* Bilingual Education, History, Politics, Theory and Practice : [3rd ed.] / J. Crawford. – Trenton, NJ : Crane, 1995. – 210 p.

6. *Fishman J. A.* Multilingualism and non-English mother tongues / J. A. Fishman // *Language in the USA : Themes for the Twenty-first Century*. – New York : Cambridge University Press, 2008. – P. 115–132.

7. *Macias R. F.* The flowering of America : Linguistic diversity in the United States / R. F. Macias // *New Immigrants in the United States : Readings for Second Language Educators* / ed. by S. L. McKay & S. C. Wong. – Cambridge, Eng. : Cambridge University Press, 2000. – P. 11–57.

8. *Wiley T. G.* Language planning, language policy, and the English-Only Movement / T. G. Wiley // *Language in the USA : Themes for the Twenty-first Century*. – New York : Cambridge University Press, 2008. – P. 319–338.

9. *Wong Fillmore L. W.* Language in education / L. W. Wong Fillmore // *Language in the USA : Themes for the Twenty-first Century*. – New York : Cambridge University Press, 2008. – P. 339–360.

© Скачкова И. И., 2013

## **English-Only Movement and U. S. Language Policy in Schools**

### **I. Skachkova**

The article covers the language policy in the U. S. schools of the 20<sup>th</sup> century based on the English monolingualism ideology. The author emphasizes the difficulties of realizing bilingual programs designed for teaching children belonging to linguistic minorities in schools of the United States. The English-Only movement is characterized; it gained wide public support in the USA in the last quarter of the previous century and influenced the school teaching. Some of the sociolinguistic and cultural results of the language policy pursued in the USA are described.

Key words: language policy; English-Only; bilingual education; linguistic minorities; official language.

**Скачкова Ирина Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы (Волгоград), irinask.2007@mail.ru.

**Skachkova, I.**, PhD in Philology, associate professor, Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Volgograd branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Volgograd), irinask.2007@mail.ru.