

8. *Nosov Ju. R.* Optoelektronika: istoricheskij aspekt // Bazovye lektsii po elektronike. M.: Tehnosfera, 2009. T. 2. S. 171–206.

9. *Ostroumova Ju. S., Solomin V. P., Hanin S. D.* Formirovanie u budushchih uchitelej fiziki gotovnosti k osvoeniju sodержaniya sovremennyh naukoemkih tehnologij // Fizicheskoe obrazovanie v vuzah. 2012. T. 18. № 1. S. 62–74.

10. *Ostroumova Ju. S., Hanin S. D.* Sistemnyj podhod k formirovaniju gotovnosti buduwich uchitelej k predpovaniju osnov fiziki i tehnologii mikro- i nanostruktur // Materialy XI Mezhdunarodnoj konferentsii “Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya (FSSO–11)”. Volgograd: Izd-vo VGSPU «Peremena», 2011. T. 1. S. 352–355.

11. *Tsipenjuk Ju. M.* Kvantovaja mikro- i makrofizika. M.: Fizmatkniga, 2006. 640 s.

12. *Shchukina G. I.* Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike. M.: Pedagogika, 1971.

T. Ю. Уша

НАЦИОНАЛЬНАЯ РОССИЙСКАЯ ШКОЛА — ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ И ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ

Миграционная политика различных регионов РФ влияет на формирование контингента поликультурных школ. В настоящее время растёт число школ, где от 15% учащихся владеют русским языком недостаточно для того, чтобы он стал для них языком школьного обучения. Требуется теоретическое описание и практическая разработка методики обучения инофонно-иностранцев русскому языку как неродному (русскому языку как школьному предмету) на уроке в поликультурном (полиязычном) классе.

Ключевые слова: поликультурная школа, полиэтническая школа, инофон, русский язык как неродной.

T. Usha

National Russian School — the Multiethnic and Multicultural One

Migratory politics of different regions of the Russian Federation influences the contingent of the multicultural schools. Nowadays the number of schools, where more that 15 % of the students do not know Russian well enough to use it for school education, increases tremendously. Theoretical and practical issues of the methodology of teaching Russian language as second language at schools for foreigners in multicultural (multilingual) classrooms is required.

Keywords: multicultural school, multiethnic school, (“foreign-phone”), Russian as a second language.

1. Современная этническая ситуация

Сегодня по нормам ООН территория считается многонациональной, если этнические меньшинства составляют не менее 5%. По данным Всероссийской переписи населения, проведенной по состоянию на 14.10.2010, численность постоянного населения Российской Федерации составила 142,9 млн чел. [4], из них русские — 80,9%,

татары — 3,87%, украинцы — 1,41%, башкиры — 1,15%, чувашаи — 1,05%, чеченцы — 1,04%; другие национальности (всего 193) — каждая менее 1%. Если говорить о таком мегаполисе, как Санкт-Петербург, то национальный состав Санкт-Петербурга по состоянию на 14.10.2010 следующий: всё население — 4,9 млн чел.; указало свою национальную принадлежность — 4,2 млн

чел. Из них (в процентном соотношении): русские — 92,5, украинцы — 1,5, белорусы — 0,9, татары — 0,7, евреи — 0,6, узбеки — 0,5, армяне — 0,5, азербайджанцы — 0,4, таджики — 0,3, грузины — 0,2, молдаване — 0,2, финны — 0,1, казахи — 0,1, другие национальности — 1,5 [4]. Всего в Петербурге насчитывается не менее 45 этнических групп с численностью более 500 чел. каждая. Большинство петербуржцев разных национальностей являются «коренными» и укорененными (аккультурированными) жителями города, но Петербург постоянно пополняется приезжими, в том числе иностранцами. По гражданской принадлежности в начале XXI в. 92,2% горожан — российские граждане, что составляет около 4,3 млн чел., а остальные жители — иностранные граждане (31,5 тыс.), лица без гражданства (10 тыс.) и не указавшие гражданство (322,6 тыс.) [4].

2. Содержание понятия «национальная школа»

Национальная российская школа — это школа, где реализуется российский национальный образовательный стандарт. Таким образом, на территории Российской Федерации (а также за её пределами) все школы, где реализуется российский образовательный стандарт, являются «национальными российскими». Школы же, которые называются «национальными» традиционно, такие, как, к примеру, в Санкт-Петербурге, воскресные школы при церквях (Армянская воскресная школа), школы с инокультурными классами (грузинская школа — № 122), школы с иностранным (национальным — финским, еврейским и т. д.) языком в качестве факультатива для всех желающих — это школы с национально-культурным компонентом, и этнически нерусские дети в этих школах владеют русским языком, как правило, на том же уровне, что и этнически русские, то есть достаточно свободно, чтобы на нём обучаться. (Что касается названия «национальная школа», существовавшего ещё во времена СССР и относящегося

к школам национально-административных территорий РФ, то рассмотрение их особенностей останется за рамками данной статьи, поскольку речь в ней будет идти о школах регионов, где этнически русское население составляет подавляющее большинство (до 90%), и прежде всего — Москвы и Санкт-Петербурга). Поэтому фактически все школы РФ, с одной стороны, — российские национальные (образовательный стандарт), а с другой — полиэтнические (учащиеся разных национальностей).

Российская школа была полиэтнической всегда, поскольку на территории Российской Империи — Советского Союза — Российской Федерации насчитывалось свыше ста национальностей. Только Санкт-Петербург строился представителями почти ста тридцати национальностей, потомки которых прошли путь аккультурации длиной в триста лет [8, с. 14]. Однако к настоящему времени название «полиэтническая школа» закрепилось за таким видом национальной российской школы, контингент которой до 15% составили иноэтнические учащиеся, владеющие русским языком на уровне недостаточном, чтобы он стал языком обучения в школе (см. напр.: [3]). Это дети мигрантов, которые поступают в национальную российскую школу независимо от наличия гражданства и знания русского языка, что порождает множество проблем как для учащихся, так и для педагогов: предупреждение социально-языковой депривации, осуществление диалога культур, воспитание толерантности и др.

При самом общем подходе можно выделить следующие типы полиэтнических школ: 1) с преимущественно нерусскоязычным контингентом (напр., Краснодарский край — Сочи) [1]; 2) с примерно равным соотношением русскоязычных и нерусскоязычных учащихся (Татарстан, Башкирия); 3) имеющие 20–30% нерусскоязычных учащихся (Москва, Санкт-Петербург). Подчеркнём, что речь идёт не о национальной принадлежности учащихся, а об их степени

владения русским языком для осуществления на нём учебно-коммуникативной деятельности.

В связи с качественным изменением этнически нерусского школьного контингента возникла необходимость перехода от понятия «полиэтническая школа» к понятию «поликультурная школа»: в первом случае акцент смещён на этническую принадлежность учащихся, в то время как этническая (национальная) принадлежность не является определяющим фактором владения учащимся русским языком. Понятие же «поликультурная школа» описывает школьное коммуникативное пространство точнее: не по принципу принадлежности учащихся к различным этносам / национальностям, а по принципу принадлежности к разным культурам и по признаку «носителей русского / другого языка». Для того, чтобы терминологически обозначить нерусскоязычного учащегося, используется общее название «инофон» (по аналогии с «франкофон», «англофон») — в значении «не являющийся носителем русского языка».

В широком смысле, так же, как и в ситуации с использованием названия «полиэтническая школа», поликультурной можно, видимо, считать любую национальную российскую школу. Однако в школах, где дети принадлежат к разным этносам, прошедшим, как в Санкт-Петербурге, трёхвековой путь ассимиляции (именно ассимиляции!), где русским языком все учащиеся владеют на уровне носителей языка, не возникает проблем, связанных с диалогом культур и межкультурным общением в школьном коммуникативном пространстве. В современной же школе, где полиэтничность контингента характеризуется его полиязычностью и поликультурностью, диалог культур необходимо сознательно выстраивать и на уроках по предмету и во внеурочной деятельности.

Особо следует отметить, что для части инофонов школьное коммуникативное пространство поликультурной школы зачастую

является основным (если не единственным), где он осваивает русский язык в языковой среде (родители инофона, даже владея русским языком, дома, как правило, используют не его, а родной язык), а также основным местом, где инофон начинает путь аккультурации.

3. Миграционная политика как фактор формирования контингента поликультурной школы

В различных регионах к концептуальному пониманию современной национальной российской поликультурной школы наметились различные подходы. Это связано как с объективной фактической миграционной ситуацией в регионе, так и с миграционной политикой отдельных регионов. Сравним ситуацию в Москве и в Санкт-Петербурге.

Миграционная политика Правительства Москвы была изначально направлена на компактное поселение мигрантов в определённых районах города. Соответственно и дети мигрантов поступали в школы по месту жительства, составив их основной контингент. Таким образом, высокая концентрация инофонов в учебных заведениях микрорайонов города, а также выделение правительством Москвы финансирования позволили приступить к реализации обучения иноязычных детей русскому языку до их поступления в основную школу по типу подготовительных факультетов вузов.

Так, на основании приказа Департамента образования г. Москвы от 30.06.2006 г. № 402 «О реализации Программы интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социально-культурной адаптации к условиям столичного мегаполиса» были предприняты меры для обучения инофонов русскому языку, предваряющего школьное обучение. В качестве примера можно привести учебный план «Школы русского языка» ГБОУ ЦО № 1429 на 2011–2012 уч. г., разработанный в рамках программы «Интеграция детей зарубежных мигрантов в образовательную среду города Москвы» в соответствии: с

Московским базисным учебным планом, утверждённым Департаментом образования города Москвы от 18.04.2007 г. № 253; с Московским региональным базисным учебным планом специальных (коррекционных) образовательных учреждений I–VIII видов, утвержденным приказом Московского комитета образования от 30.06.2000 г. № 377; с Федеральной целевой программой «Русский язык» на 2011–2015 гг. (Постановление правительства РФ от 20.06.2011 г. № 492); с Постановлением № 189 от 29 декабря 2010 года «Об утверждении СанПин 2.4.2.2821-10 “Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях”» [13].

Цель разработки данного учебного плана — обеспечение равных стартовых образовательных возможностей; обеспечение необходимого минимума языкового образования для продолжения обучения в общеобразовательной школе; обеспечение интеграции учащихся в московскую образовательную среду, их социализации и культурно-языковой адаптации; организация учебного процесса по принципу индивидуализации и дифференциации учебного процесса при чёткой регламентации предельной учебной нагрузки учащихся в каждой возрастной группе. Учебным планом предусматривается: работа по пятидневной учебной неделе; начало занятий с 1 сентября; продолжительность обучения не менее 34 недель. То есть данный план рассчитан или на выше-названное «подготовительное» обучение или на дополнительное коррекционное, параллельно с обучением в школе. Именно поэтому и методисты (Е. В. Какорина, О. Н. Каленкова, Л. В. Костылёва, М. Ю. Мартынова, Е. В. Менчик, Т. В. Савченко, О. В. Синёва, Т. Л. Феоктистова, Т. А. Шорина и другие) занимались для таких школ разработкой программ и подготовкой средств обучения *русскому языку как иностранному для школьного контингента*.

Таким образом, школы Москвы — российские национальные, полиэтнические и поликультурные, с языком обучения — русским, но *не предполагающие совместного обучения носителей русского языка и тех, кто им не владеет или владеет недостаточно*.

Ситуация в Санкт-Петербурге принципиально отлична от московской. Мигранты, как легальные, так и нелегалы, селятся в соответствии с уровнем дохода семьи. Соответственно учащиеся-инофоны поступают в школы, ближайšie к месту их проживания. Так, ещё 1 сентября 2005 г. в школе № 462 Пушкинского р-на 29% от общего числа учеников составляли нерусскоговорящие армяне, цыгане, белорусы, украинцы, татары, грузины, агулы, узбеки, азербайджанцы [2, с. 310–312]. Можно назвать и другие районы города, в школах которых количество инофонов достигает 15–20 % от общего числа учащихся: Адмиралтейский (школы № 232, 243, 259, 260, 287, 288, 624), Калининский (№ 162), Василеостровский, Кировский, Приморский, Центральный.

В Адмиралтейском районе из 28 школ, имеющих начальные классы, нет ни одной, где бы ни учились дети-мигранты. Школы повышенного уровня обучения (лицеи и гимназии) имеют до 10%, а 10 школ в районе — от 30% до 42% таких учащихся [5]. В среднем по Адмиралтейскому району численность детей с русским неродным языком составляет около 20%. В трёх школах района (№ 232, 259, 624) из всех детей-инофонов 81% — носители азербайджанского языка; родным русский язык считают только 44% всех инофонов; до поступления в школу русский язык не изучали 31%; дома говорят только на родном языке — 63% детей-инофонов [5].

Число невладеющих русским языком к началу школьного обучения детей (инофонов) неуклонно растёт. Так, если в 2007 г. среднее по городу число первоклассников из семей мигрантов (не говорящих по-русски) достигало 10–12% от общего числа

первоклассников в городе (наш собственный мониторинг, случайная выборка тридцати пяти ГОУ Санкт-Петербурга, принявших педагогическую практику студентов РГПУ им. А. И. Герцена. — Т. У.), то на конец 2010/2011 учебного года средний показатель учащихся-инофонов по городу (случайная выборка двадцати восьми ГОУ Санкт-Петербурга. — Т. У.) — уже 19%.

По данным мониторинга Комитета по образованию Санкт-Петербурга, прозвучавшем на конференции в Санкт-Петербургском Доме национальных культур 17 ноября 2009 г., школьников-инофонов насчитывалось не менее 8 тысяч (при общей численности учащихся в общеобразовательных учреждениях, организационно подведомственных Комитету по образованию, на конец 2008 — начало 2009 г. — 338 330 чел.) [7], то есть около 2,5%. Однако эти данные не отражают реальной ситуации, поскольку до сих пор не разработаны критерии отнесения учащегося к категории «инофон» и тестовые методики, позволяющие таких учащихся выявлять, а языковая самоидентификация учащихся не всегда совпадает с результатами тестирования по русскому языку как иностранному (наше собственное исследование, случайная выборка двадцати восьми ГОУ Санкт-Петербурга. — Т. У.).

Результаты совместной опытно-экспериментальной работы кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена и Адмиралтейского ИМЦ (2010–2012 гг.) также свидетельствуют о росте числа учащихся, не владеющих русским языком на уровне, достаточном для того, чтобы на этом языке обучаться. Однако работа по предварительной подготовке иноязычных учащихся к обучению в русскоязычной школе не осуществляется. В связи с этим на уроке в классе присутствуют как русскоговорящие, так и те, кто русским языком не владеет или владеет недостаточно. Обучение же учащихся русскому языку как иностранному возлагается, как правило, адми-

нистрацией каждой отдельной школы на учителя-словесника или логопеда, не имеющих необходимой квалификации и не владеющих соответствующей методикой обучения (а именно — русского языка как иностранного для школьного профиля), или на студентов-волонтеров. Переподготовку учителей берут на себя кафедра межкультурной коммуникации и Центр языковой адаптации мигрантов РГПУ им. А. И. Герцена, а также Академия постдипломного педагогического образования. Однако финансирование и обеспечение материально-технической базы на уровне городского законодательства отсутствуют.

Таким образом, школы Санкт-Петербурга — российские национальные, полиэтнические и поликультурные, с языком обучения — русским, где *на уроке осуществляется одновременное обучение носителей русского языка и тех, кто им не владеет или владеет недостаточно*. Как следствие — характерный для Санкт-Петербургских поликультурных школ ряд проблем (см., напр., литературу [6]), главные из которых — профессиональная и психологическая неготовность учителей к работе в полиэтническом классе, несформированность у них необходимых компетенций, отсутствие методической поддержки. В то же время учитель поликультурной школы должен, во-первых, выстраивая взаимоотношения с учащимися разных национальностей, использовать индивидуальный подход к ним и к их родителям, а это возможно, только если учитель владеет элементарными знаниями об их национальной культуре, поскольку незнание некоторых национально-этнических особенностей может привести к конфликтам. Во-вторых, хотя учитель по своему статусу обязан быть внимательным, выдержанным и толерантным, проработав в школе много лет, в силу объективных причин он подчас становится консервативным и не способным к гибким формам взаимодействия; такой учитель не всегда может успешно решать задачи современной школы, которые в

школе с полиэтническим контингентом становятся особенно важными: 1) воспитывать этническую толерантность не как терпимость, а как уважение к национальным культурам; 2) воспитывать готовность всех граждан РФ, как русскоязычных, так и других, к успешной самореализации в условиях современного общества; 3) знакомить учащихся с культурой России; 4) знакомить учащихся с культурой других национальностей; 5) развивать языковую и коммуникативную культуру; 6) повышать уровень общей культуры учащихся [11; 12].

4. Характеристика учащегося-инофона

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что предлагаемое определение «инофон» призвано характеризовать учащегося именно с позиций уровня владения им русским языком как речевой деятельностью — умение читать, писать, говорить, слушать и понимать, а не с точки зрения его национальной принадлежности (хотя родной язык инофона, неизбежно порождающий языковую интерференцию, несомненно, необходимо учитывать при обучении). Однако и учителя и сами нерусскоязычные учащиеся в своей языковой самоидентификации склонны ориентироваться именно на этническую принадлежность, а не на уровень владения русским языком для осуществления на нём коммуникативно-речевой деятельности. Это зачастую порождает коммуникативный сбой, как явный для участников общения, так и неосознаваемый, ведущий к непониманию и конфликту. Поэтому представляется необходимой попытка описания инофона — учащегося поликультурной школы.

4.1. Этническая и языковая принадлежность.

Разнообразие контингента современных петербургских школ весьма широко и территориально неоднородно, поскольку в Петербурге, в отличие от Москвы, мигранты селятся не в специально определённых для них районах города, а самостоятельно выбирая место, ориентируясь преимущественно

на стоимость жилья и близость к месту работы. Так, в школе № 462 Пушкинского р-на представлены такие этносы, как армяне, грузины, азербайджанцы, цыгане [2]. В школах Адмиралтейского р-на преимущественно обучаются азербайджанцы, что связано с местом работы родителей — рынки и другие торговые точки этого района [5]. В школах города широко представлены также белорусы, украинцы, молдаване, киргизы, узбеки, таджики и другие этносы.

В связи с этнической принадлежностью учащихся интерес представляет в первую очередь их языковая идентификация, поскольку именно этот признак (владение/невладение русским языком) существенно важен для учителя. Определение языковой принадлежности (и отнесение на основании этого учащегося к категории инофона) возможно путём тестирования с использованием тестов как разрабатываемых специально, так и тестов по русскому языку как иностранному [9; 10], адаптированных для школьного контингента. Такое тестирование было осуществлено нами в 2010–2011 учебном году в 35 школах города, с использованием метода случайной выборки. Оно выявило, что учащиеся, принадлежащие к нерусским этносам, допускают от 10 до 70% ошибок в тесте по русскому языку как иностранному для базового уровня. В то же время русскоязычные дети к началу школьного обучения с таким тестом успешно справляются, то есть, не имея знаний о языке как о системе, они выбирают правильный вариант как носители языка.

Кроме того, тестирование выявило, что языковая самоидентификация не всегда совпадает: 1) с фактическим владением русским языком, 2) с использованием русского языка в семье, 3) с этнической самоидентификацией. Так, Алмас Б., 17 лет (ГОУ СОШ № 139, 10 кл.), живя в России с 1994 г. (с рождения), назвал родным языком казахский, одновременно указав, что родители и между собой и с ним говорят только на русском языке; русский язык родным назван не

был, тем не менее, инофон при тестировании не допустил ни одной ошибки. Екатерина А., 12 лет (ГОО СОШ № 554, 5 класс), живёт в России с 2005 г. (с 7 лет), считает родным языком русский, родители между собой говорят на русском и белорусском, с ней — на русском; из 39 вопросов теста неправильно ответила на 8 (20% неправильных ответов).

4.2. Возрастная характеристика.

Дети-инофоны приезжают в Россию в разном возрасте, а также рождаются в этнически однородных семьях уже в Петербурге. Соответственно и в школу они поступают в разном возрасте, в разные классы [2; 5]. Особо следует отметить цыган Верхнеосельковской школы Всеволожского р-на области, где в одном классе, отдельно от русскоязычных школьников, занимаются учащиеся от 7 до 12 лет. Их семьи не являются мигрантами, но особый уклад таборной жизни определяет образ жизни семей, в том числе — невладение детьми русским языком до поступления в школу.

4.3. Социальная характеристика семьи.

Социальная характеристика может быть дана весьма приблизительно. Мониторинга ситуации с учащимися-инофонами в Петербурге не проводилось, и если достоверная информация о детях может быть получена в школе, то также получаемые от учителей сведения о семье не могут быть настолько же достоверны, что и сведения о детях. Тем не менее, можно выявить, что это — семьи, в подавляющем большинстве, трудовых мигрантов. Отец работает в сфере торговли, общественного питания на должности, связанной с неквалифицированным трудом. Также это работа на транспорте (водители маршрутных автобусов). Бульшая часть женщин не работает. Как правило, оба родителя не имеют не только высшего, но и среднего образования. Нелегальное и полунелегальное пребывание родителей на территории РФ накладывает отпечаток на образ жизни семьи — женщины проводят всё

время дома, дети посещают только школу; музеи и театры посещают редко — этому не способствует не только плохое владение русским языком, но и нелегальность пребывания родителей на территории РФ, страх перед межэтническими конфликтами и т. п.

4.4. Использование русского языка во внеучебной деятельности.

Родители обучаются разговорному языку самостоятельно, без обращения к преподавателям и без использования учебников, словарей и учебной литературы. Русским языком в такой семье владеет мужчина, уровень владения — достаточный для выполнения своих профессиональных функций: элементарный или базовый. Женщины владеют русским языком значительно хуже, поскольку язык им нужен исключительно для общения на бытовые темы (в магазине, в школе и т. д.). Дома все члены семьи между собой говорят только на родном языке. Ребёнок в школе обучается языку как предмету, но не коммуникативно-речевой деятельности на русском языке. Тем не менее, после окончания школы он обычно намерен продолжить обучение в России: так, например, выпускники-азербайджанцы школы № 288 «традиционно» поступают в Таможенный лицей.

4.5. Уровень владения русским языком.

Наблюдение за устными ответами учащихся-инофонов на уроках и анализ их письменных работ показали, что, помимо ошибок, совпадающих с ошибками носителей языка и связанных с недостаточным усвоением русского языка как школьного предмета, дети-инофоны делают ошибки, совпадающие с ошибками изучающих русский язык иностранцев. Это ошибки, связанные с категорией рода имён существительных, с образованием форм единственного и множественного числа, с образованием падежных форм, с использованием предлогов, с выбором однонаправленных или разнонаправленных глаголов движения, а также ряд произносительных ошибок, та-

ких, как неправильное ударение, неразличение твёрдости и мягкости согласных и некоторые другие, то есть наблюдается языковая интерференция. Учителя обычно квалифицируют такие ошибки как лексические, грамматические и даже стилистические, поскольку не осознают причины их появления, а стало быть, — не готовы к предупреждению таких ошибок и их коррекции.

Вывод

Различие в миграционной политике влияет на расселение мигрантов, а следовательно, и на формирование контингента общеобразовательных школ. Создание классов подготовительного (коррекционного) обучения русскому языку (опыт Москвы) позволяет оптимизировать дальнейшее обучение инофонов в школе. Приём в школу инофонов, не владеющих русским языком на уровне, достаточном для осуществления на нём коммуникативно-речевой учебной деятельности (ситуация в Санкт-Петербурге), может провоцировать их отставание по всем школьным дисциплинам, социально-языковую депривацию, а также этническую нетолерантность в поликультурном школьном коммуникативном пространстве, поскольку методика обучения любому школьному предмету не предполагает наличия в классе иностранцев, полноценно не владеющих русским языком.

Распространение опыта Москвы во всей Российской Федерации требует принятия соответствующих законодательных актов и

осуществления финансирования. В ожидании этого в поликультурном (полиязычном) классе учитель вынужден вести предметные занятия или ориентируясь на носителей русского языка и на нерусскоязычных школьников одновременно, или игнорируя чьи-то образовательные интересы. В обоих случаях возникает ряд методических, психологических и этических проблем.

Обучение мигрантов (фактически — иностранцев) русскому языку для осуществления на нём коммуникативно-речевой деятельности находится в компетенции методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), принципиально отличающейся от методики преподавания русского языка как школьного предмета. В то же время методика РКИ отличается и от известной ещё с советских времён методики преподавания «русского языка в национальных школах» [3]. Таким образом, поскольку в настоящее время широко распространяются именно школы, где часть учащихся не владеет русским языком как языком школьного обучения, методика обучения инофонов-иностранцев русскому языку как неродному (русскому языку как школьному предмету) на уроке в поликультурном (полиязычном) классе требует специального изучения с позиций компетентностного подхода на основе компаративного анализа методики преподавания русского языка как школьного предмета, как иностранного и как неродного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамов В. П.* Русский язык на многонациональной Кубани и в странах СНГ // Русский язык как неродной — путь к жизненному и профессиональному успеху: Материалы Круглого стола РОПРЯЛ / РГПУ им. А. И. Герцена; 27.01.2006 г. СПб., 2006. С. 33–39.
2. *Кузнецова А. А.* Основные задачи полиэтнической школы в области обучения, развития и воспитания // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Выпуск VIII. СПб., 2006. С.310–315.
3. *Лысакова И. П.* XXXVIII Международная филологическая конференция. Вып. 21. Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 16–20 марта 2009 г. Санкт-Петербург. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. С. 181–186.
4. Об итогах Всероссийской переписи 2010 года // Российская газета. Федеральный выпуск. № 5660, 16 декабря 2011 г.

5. Петрова С. И. Проблема адаптации детей мигрантов к условиям обучения в начальной школе (взгляд методиста) // Русский язык как неродной — путь к жизненному и профессиональному успеху: Материалы Круглого стола РОПРЯЛ / РГПУ им. А. И. Герцена; 27.01.2006 г. СПб., 2006. С. 67–68.
6. Русский язык как неродной — путь к жизненному и профессиональному успеху: Материалы Круглого стола РОПРЯЛ. 27 января 2006 г. СПб., 2006. 99 с.
7. Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям Региональный центр «Семья», 1995–2009. Доступ: <http://www.homekid.ru/kidscience/kid2008part1.htm>
8. Смирнова Т. М. Мы разные, но мы земляки: феномен многонационального Петербурга // Город нашей общей судьбы: Материалы научно-практических конференций и семинаров / Научный центр «Петрополь», РОО «СПб Дом национальных культур» / Под ред. Т. М. Смирновой. СПб., 2005. С. 14–30.
9. Стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. М.; СПб., 1999, 2001.
10. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М.; СПб., 1999, 2003.
11. Уша Т. Ю. Учитель русского языка в полиэтнической школе // Материалы Круглого стола «Русский язык как инструмент интеграции мигрантов в российский социум». 2007, 30 марта. СПб., 2007.
12. Уша Т. Ю., Петрова С. И. Система обучения русскому языку детей-инофонов в средней школе (к постановке проблемы) // Слово есть Дело: Юбилейный сборник научных трудов в честь профессора И. П. Лысаковой. Т. 1. СПб.: Сударыня, 2010.
13. <http://www.school1429.ru>

REFERENCES

1. Abramov V. P. Russkij jazyk na mnogonaetsional'noj Kubani i v stranah SNG // Russkij jazyk kak nerodnoj — put' k zhiznennomu i professional'nomu uspehu: Materialy Kruglogo stola ROPRJaL / RGPU im. A. I. Gerybena; 27.01.2006 g. SPb., 2006. S. 33–39.
2. Kuznetsova A. A. Osnovnye zadachi polijetniceskoj shkoly v oblasti obuchenija, razvitija i vospitanija // Russkij jazyk kak inostrannyj: Teorija. Issledovanija. Praktika. Vypusk VIII. SPb., 2006. S. 310–315.
3. Lysakova I. P. XXXVIII Mezhdunarodnaja filologiceskaja konferentsija. Vyp. 21. Russkij jazyk kak inostrannyj i metodika ego prepodavanija. 16–20 marta 2009 g. Sankt-Peterburg. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2009. S. 181–186.
4. Ob itogah Vserossijskoj perepisi 2010 goda // Rossijskaja gazeta. Federal'nyj vypusk. № 5660 ot 16 dekabrja 2011 g.
5. Petrova S. I. Problema adaptatsii detej migrantov k uslovijam obuchenija v nachal'noj shkole (vzglyad metodista) // Russkij jazyk kak nerodnoj — put' k zhiznennomu i professional'nomu uspehu: Materialy Kruglogo stola ROPRJaL / RGPU im. A. I. Gertsena; 27.01.2006 g. SPb., 2006. S. 67–68.
6. Russkij jazyk kak nerodnoj — put' k zhiznennomu i professional'nomu uspehu: Materialy Kruglogo stola ROPRJaL. 27 janvarja 2006 g. SPb., 2006. 99 s.
7. Sankt-Peterburgskoe gosudarstvennoe uchrezhdenie sotsial'noj pomoshchi sem'jam i detjam Regional'nyj tsentr «Sem'ja», 1995–2009. Dostup: <http://www.homekid.ru/kidscience/kid2008part1.htm>
8. Smirnova T. M. My raznye, no my zemljaki: fenomen mnogonatsional'nogo Peterburga // Gorod nashej obvej sud'by: Materialy nauchno-prakticeskih konferentsij i seminarov / Nauchnyj tsentr «Petropol'», RОО «SPb Dom nacional'nyh kul'tur» / Pod red. T. M. Smirnoj. SPb., 2005. S. 14–30.
9. Standart po russkomu jazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'. Obshchee vladenie. M.; SPb., 1999, 2001.
10. Tipovye testy po russkomu jazyku kak inostrannomu. Bazovyj uroven'. M.; SPb., 1999, 2003.
11. Usha T. Ju. Uchitel' russkogo jazyka v polijetniceskoj shkole // Materialy Kruglogo stola «Russkij jazyk kak instrument integracii migrantov v rossijskij sotsium». 2007, 30 marta. SPb, 2007.
12. Usha T. Ju., Petrova S. I. Sistema obuchenija russkomu jazyku detej-inofonov v srednej shkole (k postanovke problemy) // Slovo est' Delo: Jubilejnyj sbornik nauchnyh trudov v chest' professora I. P Lysakovej. T. 1. SPb.: Sudarynja, 2010.
13. <http://www.school1429.ru>