РУССКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сапарова З.И.
преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания ДжГПУ им. А. Кадыри

АННОТАЦИЯ В статье рассматриваются функциональные, социокультурные и педагогические особенности русского языка в условиях поликультурного образовательного пространства. Исследуется взаимосвязь языкового образования, межкультурной коммуникации, формирования коммуникативной компетенции и развития уважительного отношения к культурному многообразию. Особое внимание уделяется преподаванию русского языка в многоязычной образовательной среде Узбекистана, где взаимодействие государственного, родных и изучаемых языков создаёт специфические условия для организации учебного процесса. На основе сравнительного анализа современных лингводидактических концепций, международных рекомендаций и научно-педагогических исследований определены основные факторы, влияющие на результативность обучения русскому языку в поликультурной аудитории. Рассмотрены возможности коммуникативного, межкультурного, дифференцированного и деятельностного подходов, а также использования цифровых образовательных ресурсов. Предложена структурно-функциональная модель преподавания русского языка, объединяющая языковой, коммуникативный, социокультурный, рефлексивный и оценочный компоненты. Обоснована необходимость учитывать языковой опыт обучающихся, особенности их культурной идентичности и различия в исходном уровне владения русским языком. Сформулированы рекомендации по совершенствованию содержания учебных материалов, организации межкультурного взаимодействия и развитию профессиональной компетентности преподавателей. Результаты исследования могут использоваться при проектировании образовательных программ, разработке учебно-методических пособий и совершенствовании методики преподавания русского языка в многоязычных образовательных организациях.

Ключевые слова: русский язык, поликультурное образование, многоязычие, межкультурная коммуникация, языковая компетенция, коммуникативный подход, лингводидактика, культурная идентичность, образовательная среда, языковое разнообразие, русский язык как иностранный, педагогические технологии.

ВВЕДЕНИЕ Развитие современного образования происходит в условиях интенсивного расширения международных коммуникаций, академической

мобильности, цифрового взаимодействия и культурного многообразия, что определяет необходимость пересмотра традиционных подходов к преподаванию языков и формированию коммуникативной компетенции обучающихся. Поликультурное образовательное пространство представляет собой сложную социально-педагогическую систему, в которой взаимодействуют представители различных языковых, национальных и культурных сообществ, обладающие собственными коммуникативными традициями, ценностными ориентациями и образовательным опытом. В такой системе язык выполняет не только функцию передачи информации, но и становится средством социального взаимодействия, осмысления культурных различий, формирования личностной идентичности и участия в совместной познавательной деятельности. Русский язык занимает определённое место в образовательной и научной коммуникации ряда стран, включая государства Центральной Азии, где его изучение связано с исторически сложившимися образовательными практиками, культурными контактами и возможностями профессионального взаимодействия. Вместе с тем положение русского языка в современной образовательной среде необходимо рассматривать с учётом национального законодательства, статуса государственного языка, развития родных языков обучающихся и принципов равноправного межкультурного общения. В Республике Узбекистан государственным языком является узбекский язык, а Конституция предусматривает уважительное отношение к языкам, обычаям и традициям проживающих в стране национальностей и этнических групп, а также создание условий для их развития [1]. Данное положение формирует важную нормативную основу для понимания поликультурного образования как пространства взаимного уважения, а не конкуренции языковых систем. В образовательной практике русский язык может выступать языком обучения, изучаемым предметом или дополнительным средством получения информации в зависимости от типа образовательной организации и содержания конкретной программы. Следовательно, его преподавание требует учёта неоднородности языкового опыта учащихся и студентов. В одной учебной группе могут находиться обучающиеся, использующие русский язык в повседневном общении, владеющие им преимущественно на уровне школьной подготовки либо приступающие к его систематическому изучению как иностранного. Подобная дифференциация влияет на восприятие учебных материалов, темп усвоения лексико-грамматических конструкций, характер речевых ошибок и степень готовности к самостоятельной коммуникации. Международные исследования многоязычного образования подтверждают необходимость организации обучения с учётом языков, которыми обучающиеся владеют и которые понимают. В опубликованном UNESCO в 2025 году руководстве Languages Matter: Global Guidance on Multilingual Education подчёркивается значение многоязычных образовательных подходов для доступности и качества обучения [2]. Согласно материалам организации, значительная часть населения мира сталкивается с ограничениями в получении образования на языке, которым свободно владеет, что свидетельствует о необходимости более внимательного отношения к

языковым условиям обучения. При этом многоязычное образование не предполагает обязательного исключения одного языка ради развития другого; его педагогическая ценность заключается в создании условий для последовательного формирования и взаимного обогащения языковых компетенций. В исследованиях М. Байрама межкультурная коммуникативная компетенция рассматривается как результат взаимосвязи языковых знаний, способности интерпретировать культурные явления, готовности к взаимодействию и критического осмысления культурных представлений [3]. К. Крамш подчёркивает неразрывную связь языкового обучения с культурным контекстом речевой деятельности [4]. Эти научные положения позволяют рассматривать преподавание русского языка в поликультурной аудитории не только как процесс усвоения грамматики, орфографии и словарного состава, но и как средство формирования у обучающихся навыков конструктивного взаимодействия с представителями различных культур. Однако практическая реализация данной установки осложняется рядом факторов, среди которых неоднородность языковой подготовки, недостаточная адаптация учебных материалов к национальному контексту, ограниченное использование межкультурных заданий и преобладание репродуктивных форм проверки знаний. Особого внимания заслуживает проблема соотношения языковой правильности и коммуникативной эффективности: грамматически корректное высказывание не всегда оказывается уместным в конкретной социальной ситуации, тогда как ограниченный словарный запас не обязательно исключает успешное решение коммуникативной задачи. Следовательно, современная методика преподавания русского языка должна учитывать не только нормативный, но и прагматический, социокультурный и психологический аспекты речевой деятельности. Актуальность исследования определяется необходимостью разработки научно обоснованных подходов к преподаванию русского языка в условиях многоязычного и поликультурного взаимодействия. Цель исследования заключается в определении педагогического потенциала русского языка в поликультурном образовательном пространстве, систематизации эффективных методических подходов и разработке концептуальной модели формирования коммуникативной и межкультурной компетенций обучающихся. Научная новизна работы состоит в обосновании интегративного подхода, предусматривающего согласованное развитие языковой, коммуникативной, социокультурной и рефлексивной составляющих обучения с учётом индивидуального языкового опыта обучающихся.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование выполнено в рамках теоретико-аналитического подхода, ориентированного на изучение современных концепций многоязычного образования, методики преподавания русского языка и педагогических условий формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Материалами исследования послужили нормативно-правовые документы Республики Узбекистан, рекомендации международных образовательных организаций, научные труды по социолингвистике, лингводидактике и межкультурной

коммуникации, а также исследования, посвящённые взаимодействию языков в образовательном процессе. Методологическую основу составили системный анализ, сравнительно-сопоставительный метод, содержательный анализ научных источников, педагогическое моделирование и теоретическое обобщение. На первоначальном этапе были определены основные понятия исследования: поликультурное образовательное пространство, многоязычие, межкультурная коммуникативная компетенция, языковой репертуар обучающегося и коммуникативная медиация. Под поликультурным образовательным пространством в работе понимается совокупность институциональных, языковых, культурных и педагогических условий, обеспечивающих взаимодействие участников образовательного процесса, представляющих различные культурные традиции. Многоязычие рассматривается как характеристика образовательной среды и индивидуального языкового опыта, предполагающая владение несколькими языками в различной степени. Для анализа межкультурной компетенции использованы положения научной концепции М. Байрама, в соответствии с которыми успешное межкультурное общение предполагает не только знание языка, но и умение интерпретировать культурные различия, вступать во взаимодействие и критически оценивать собственные представления [3]. Культурно-контекстуальный компонент исследования основан на работах К. Крамш, рассматривающей культуру как неотъемлемую составляющую языкового образования [4]. В качестве дополнительной методологической основы использованы положения Дж. Камминса о взаимосвязи языковой подготовки, образовательного взаимодействия и условий обучения многоязычных учащихся [5]. Особое значение имел анализ концепции транслингвального взаимодействия, разработанной О. Гарсиа и Ли Вэй, которая позволяет рассматривать языковые ресурсы обучающихся как взаимосвязанную систему, используемую для решения познавательных и коммуникативных задач [6]. При этом применение элементов транслингвального подхода не отождествлялось с отказом от систематического освоения нормативных форм русского языка. Международные рекомендации Совета Европы, представленные в дополненном издании Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume 2020 года, использовались для определения возможностей формирования коммуникативной медиации, онлайн-взаимодействия и многоязычной компетенции [7]. На следующем этапе были сопоставлены основные подходы к преподаванию русского языка в поликультурной аудитории: традиционный грамматико-ориентированный, коммуникативный, деятельностный, межкультурный и дифференцированный. Сравнение осуществлялось по пяти критериям: соответствие образовательным потребностям учащихся, возможности развития устной и письменной речи, степень учёта культурного многообразия, адаптивность учебных заданий и доступность оценивания результатов обучения. Для систематизации выявленных педагогических условий применялся метод структурно-функционального моделирования, позволивший выделить взаимосвязанные компоненты предлагаемой модели преподавания

русского языка. Отдельное внимание уделялось оцениванию учебных достижений, поскольку в многоязычной аудитории формальная проверка грамматических знаний не всегда отражает реальную способность обучающегося участвовать в диалоге, интерпретировать информацию и создавать связные высказывания. В связи с этим исследовалась возможность сочетания языковых тестов, коммуникативных заданий, проектных работ и рефлексивного самооценивания. Следует подчеркнуть, что исследование не включало самостоятельного педагогического эксперимента, анкетирования обучающихся или статистического анализа результатов конкретных учебных групп. Представленные выводы имеют характер теоретического обобщения, а предлагаемая модель рассматривается как научно-методическая конструкция, требующая дальнейшей экспериментальной проверки в реальных образовательных условиях.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведённый сравнительный анализ научно-педагогических подходов позволил определить основные функциональные направления использования русского языка в поликультурном образовательном пространстве и выявить педагогические условия, обеспечивающие согласованное развитие языковой подготовки и межкультурной компетенции обучающихся. Первым результатом исследования стало уточнение функциональной роли русского языка в многоязычной образовательной среде. Установлено на уровне теоретического анализа, что русский язык может выполнять несколько взаимосвязанных функций: образовательную, коммуникативную, информационную, культурно-посредническую и профессионально ориентированную. Образовательная функция связана с использованием языка для освоения учебных дисциплин, научной информации и специальных текстов. Коммуникативная функция реализуется в процессе межличностного общения, обсуждения учебных задач, совместной деятельности и участия в различных формах образовательного взаимодействия. Информационная функция проявляется в доступе к русскоязычным учебным, научным и цифровым ресурсам. Культурно-посредническая функция заключается в возможности знакомства с литературными традициями, художественными произведениями и культурным опытом различных сообществ. Профессионально ориентированная функция связана с формированием способности использовать русский язык в будущей трудовой, академической и исследовательской деятельности. При этом перечисленные функции не являются неизменными характеристиками языка: их практическая значимость определяется образовательным контекстом, потребностями обучающихся и конкретной коммуникативной ситуацией. Вторым результатом стало выделение основных проблем преподавания русского языка в поликультурной аудитории. К ним относятся неоднородность исходной языковой подготовки, влияние родного языка на усвоение русской грамматики и фонетики, различия в культурных представлениях, неодинаковая интенсивность внеаудиторной языковой практики и возможные психологические барьеры при публичном речевом взаимодействии. Например, обучающиеся с различным

первым языком могут испытывать неодинаковые трудности при освоении категории рода, падежной системы, видов глагола, синтаксического управления и особенностей русской интонации. Однако характер подобных трудностей нельзя универсально объяснять принадлежностью учащегося к определённой национальности, поскольку существенное значение имеют индивидуальная языковая биография, качество предшествующего обучения и интенсивность речевой практики. Следовательно, диагностическая оценка исходных компетенций должна предшествовать выбору методических средств. Третьим результатом исследования стало определение преимуществ коммуникативного подхода при организации занятий по русскому языку. Содержательный анализ показал, что обучение, ориентированное на решение реальных речевых задач, создаёт условия для функционального применения изучаемых языковых единиц. В отличие от упражнений, предполагающих исключительно воспроизведение грамматических правил, коммуникативные задания требуют от обучающихся самостоятельного выбора языковых средств с учётом цели высказывания, адресата и ситуации общения. К таким заданиям относятся обсуждение проблемных вопросов, участие в учебных дискуссиях, моделирование повседневных и профессиональных ситуаций, подготовка совместных презентаций и анализ информационных материалов. Например, при изучении темы «Образование и общество» обучающиеся могут сопоставлять особенности образовательных традиций, обсуждать значение родного языка и формулировать предложения по развитию межкультурного взаимодействия. В данном случае русский язык выступает средством содержательного обсуждения, а не только объектом лексико-грамматического изучения. Четвёртым результатом стало обоснование необходимости включения межкультурного компонента в структуру учебных материалов. Межкультурное содержание должно быть представлено не только сведениями о праздниках, обычаях или традиционных блюдах, но и заданиями, формирующими способность анализировать различия коммуникативных норм, интерпретировать поведение собеседника и аргументированно выражать собственную позицию. Использование художественных текстов, современных публицистических материалов и сравнительных культурологических заданий позволяет рассматривать речевую деятельность в более широком социальном контексте. При этом важно избегать представления культур как однородных и неизменных систем. Методически более продуктивным является анализ конкретных ситуаций, демонстрирующих многообразие взглядов внутри различных сообществ. Пятым результатом стало выделение дифференцированного обучения в качестве обязательного условия организации занятий в многоязычных группах. Дифференциация предполагает адаптацию сложности заданий, объёма языковой поддержки и форм обратной связи к реальному уровню подготовки обучающихся. Например, при работе с одним текстом учащиеся начального уровня могут выполнять задания на понимание основной информации, обучающиеся среднего уровня — устанавливать причинно-следственные связи, а более подготовленные участники — критически оценивать авторскую позицию и формулировать собственные

аргументы. Такая организация позволяет сохранять общую образовательную тему при различной степени языковой сложности. Шестым результатом стало определение возможностей использования родных и ранее освоенных языков как вспомогательных ресурсов обучения. Анализ работ О. Гарсиа и Ли Вэй показывает, что многоязычный опыт обучающегося может рассматриваться как средство смысловой обработки информации и решения познавательных задач [6]. В условиях преподавания русского языка это позволяет использовать сопоставление грамматических конструкций, обсуждение лексических различий и краткие межъязыковые пояснения там, где они действительно помогают освоению материала. Вместе с тем подобная практика должна сопровождаться целенаправленным развитием самостоятельной речи на русском языке. В противном случае существует риск ограничения времени активной языковой практики. Седьмым результатом стало определение роли цифровых образовательных ресурсов. Электронные словари, учебные платформы, интерактивные задания, мультимедийные материалы и средства автоматизированной обратной связи позволяют расширять возможности самостоятельной работы и организовывать индивидуальные образовательные траектории. Особое значение имеет использование аудиовизуальных материалов, представляющих различные коммуникативные ситуации и варианты речевого поведения. Однако цифровые инструменты не должны заменять непосредственное общение, поскольку межкультурная компетенция формируется прежде всего в процессе интерпретации смыслов, взаимодействия и рефлексии. Кроме того, автоматически сформированные объяснения и переводы нуждаются в педагогической проверке, особенно при работе с культурно обусловленными выражениями и контекстно зависимой лексикой. Восьмым результатом исследования стала разработка структурно-функциональной модели преподавания русского языка в поликультурной образовательной среде. Предлагаемая модель включает пять взаимосвязанных компонентов: диагностический, языковой, коммуникативно-деятельностный, социокультурный и рефлексивно-оценочный. Диагностический компонент предусматривает определение исходного уровня языковой подготовки и индивидуальных образовательных потребностей. Языковой компонент направлен на освоение лексики, грамматики, фонетики и норм письменной речи. Коммуникативно-деятельностный компонент обеспечивает применение изученных средств для решения учебных и практических задач. Социокультурный компонент формирует понимание разнообразия культурных контекстов и коммуникативных норм. Рефлексивно-оценочный компонент предусматривает анализ индивидуального прогресса, обратную связь и корректировку обучения. Научно-методическое значение предложенной модели заключается в том, что она рассматривает языковую подготовку и межкультурное развитие не как независимые направления, а как элементы единого образовательного процесса. Для последующей экспериментальной проверки модели предложены критерии оценивания: точность и уместность речевого высказывания, способность понимать информацию различной сложности,

готовность к диалогическому взаимодействию, умение интерпретировать культурные различия и способность самостоятельно корректировать собственную речевую деятельность. Таким образом, полученные результаты представляют собой систему теоретически обоснованных педагогических положений, которые могут использоваться при проектировании методики преподавания русского языка в многоязычной аудитории, но не должны интерпретироваться как экспериментально доказанное повышение учебных достижений.

ОБСУЖДЕНИЕ

Обсуждение полученных результатов позволяет уточнить место русского языка в поликультурном образовательном пространстве и определить методологические ограничения его преподавания в условиях многоязычного взаимодействия. Прежде всего необходимо разграничить понятия многоязычной и поликультурной образовательной среды. Наличие в учебной группе нескольких языков само по себе не гарантирует формирования межкультурной компетенции. Образовательное пространство приобретает поликультурный характер не только вследствие языкового разнообразия участников, но и благодаря организации педагогического взаимодействия, основанного на взаимном уважении, признании культурных различий и равных возможностях участия в учебной деятельности. Соответственно, преподавание русского языка в такой среде должно включать методические механизмы, обеспечивающие активное участие обучающихся с различным языковым опытом. В этом отношении разработанная модель согласуется с концепцией межкультурной коммуникативной компетенции М. Байрама, в которой существенную роль играют знания, установки, навыки интерпретации и критическая культурная осведомлённость [3]. Вместе с тем практическая реализация данной концепции требует конкретизации содержания обучения применительно к национальным и институциональным условиям. Например, в образовательной системе Узбекистана преподавание русского языка должно осуществляться с учётом ведущего государственного статуса узбекского языка, необходимости сохранения культурного разнообразия и индивидуальных образовательных интересов обучающихся. Такой подход позволяет избежать противопоставления языков и рассматривать владение русским языком как дополнительный образовательный ресурс. Важным результатом теоретического сопоставления стало подтверждение необходимости перехода от преимущественно репродуктивной организации занятий к образовательным ситуациям, предполагающим самостоятельное построение смысла. При этом традиционные упражнения на усвоение грамматических форм сохраняют методическую значимость, поскольку точность речи является важным условием эффективного общения. Проблема заключается не в исключении грамматического обучения, а в его согласовании с коммуникативными задачами. Например, изучение падежных форм может сопровождаться обсуждением маршрутов, образовательных учреждений, культурных объектов и профессиональных ситуаций, в которых соответствующие грамматические конструкции используются естественным образом. Аналогичным образом

освоение лексических единиц может быть связано с анализом социальных и культурных контекстов их употребления. Существенное значение приобретает формирование коммуникативной медиации, понимаемой в международных методических документах как способность содействовать пониманию информации и взаимодействию участников общения. В дополненном издании общеевропейских компетенций владения иностранным языком 2020 года представлены специальные шкалы медиации, многоязычной и поликультурной компетенции [7]. Применительно к преподаванию русского языка это позволяет проектировать задания на объяснение содержания текста другим участникам группы, совместное решение информационных задач и адаптацию высказывания с учётом языковой подготовки собеседника. Подобные задания особенно актуальны в неоднородной аудитории, поскольку предполагают взаимодействие участников с различным уровнем владения языком. Вместе с тем необходимо учитывать возможные ограничения групповой работы: более подготовленные учащиеся могут брать на себя основную часть речевой деятельности, тогда как менее уверенные участники остаются пассивными. Для предотвращения подобной ситуации преподавателю необходимо распределять роли, устанавливать понятные критерии участия и обеспечивать индивидуальную обратную связь. Отдельного рассмотрения требует проблема культурной репрезентации в учебных материалах. Использование исключительно текстов, отражающих одну культурную традицию, может ограничивать возможности сопоставительного анализа и снижать личностную значимость учебного содержания для части обучающихся. Однако механическое увеличение количества материалов о различных культурах также не обеспечивает высокого качества поликультурного образования. Важнее формировать задания, побуждающие учащихся устанавливать связи между культурными явлениями, анализировать их контекст и аргументированно выражать собственное отношение. В этой связи идеи К. Крамш о единстве языка и культурного контекста сохраняют методологическую актуальность [4]. Для образовательных организаций Узбекистана перспективным направлением представляется использование текстов и коммуникативных ситуаций, отражающих историко-культурное наследие страны, современную научную деятельность, региональные особенности и международное сотрудничество. Такой материал позволяет одновременно развивать русскоязычную коммуникацию и поддерживать содержательную связь обучения с непосредственным социальным опытом учащихся. Научного обсуждения требует и использование элементов транслингвального подхода. С одной стороны, опора на ранее сформированные языковые знания может облегчать понимание сложных понятий и снижать избыточную когнитивную нагрузку. С другой стороны, чрезмерное использование перевода способно уменьшать объём самостоятельной речевой практики на изучаемом языке. Следовательно, педагогически обоснованным является функциональное применение межъязыковых сопоставлений с постепенным расширением самостоятельного использования русского языка. Особую значимость имеет профессиональная подготовка преподавателей,

работающих в поликультурной аудитории. Современный педагог должен обладать не только знаниями русского языка и методики его преподавания, но и навыками диагностики языковых трудностей, организации совместной деятельности, культурно чувствительной коммуникации и объективного оценивания образовательных результатов. При подготовке преподавателей целесообразно использовать анализ педагогических ситуаций, разработку дифференцированных заданий и рефлексию коммуникативных затруднений. Вместе с тем предложенная модель имеет определённые ограничения. Она разработана на основе теоретического анализа и не подтверждена самостоятельным экспериментом в образовательных организациях Узбекистана. Для установления её результативности необходимы исследования с участием реальных учебных групп, предусматривающие предварительную диагностику, педагогическое воздействие, повторное оценивание и анализ различий в образовательных результатах. При этом следует учитывать возраст участников, исходный уровень русского языка, образовательную программу и особенности языковой среды. Таким образом, научная значимость исследования заключается не в утверждении универсального превосходства определённой методики, а в обосновании необходимости комплексной организации преподавания русского языка с учётом языковых, культурных, коммуникативных и педагогических факторов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое теоретико-аналитическое исследование позволило определить основные особенности функционирования русского языка в поликультурном образовательном пространстве и систематизировать педагогические подходы, направленные на развитие коммуникативной и межкультурной компетенций обучающихся. Установлено, что роль русского языка в многоязычной образовательной среде не ограничивается усвоением лексико-грамматических норм, поскольку он может выполнять образовательные, информационные, коммуникативные, культурно-посреднические и профессионально ориентированные функции. При этом конкретное содержание указанных функций зависит от образовательной программы, языкового опыта обучающихся и условий социального взаимодействия. Исследование показало, что эффективная организация преподавания русского языка требует сочетания систематического изучения языковых норм с коммуникативными заданиями, межкультурным содержанием и дифференцированной педагогической поддержкой. Научно-методическим результатом работы стала разработка структурно-функциональной модели обучения, объединяющей диагностический, языковой, коммуникативно-деятельностный, социокультурный и рефлексивно-оценочный компоненты. Предложенная модель направлена на согласованное развитие языковой подготовки, способности участвовать в межкультурном взаимодействии и готовности обучающихся к самостоятельной речевой деятельности. Обосновано, что использование русского языка в поликультурном образовательном пространстве должно осуществляться с уважением к государственному и родным языкам

обучающихся, без противопоставления различных языковых и культурных традиций. Для образовательных организаций Узбекистана особое значение имеют адаптация учебных материалов к национальному и региональному контексту, учёт неоднородности языковой подготовки и использование заданий, предполагающих активное взаимодействие участников образовательного процесса. Практическое значение исследования заключается в возможности применения предложенных положений при проектировании учебных программ, совершенствовании содержания занятий, подготовке методических рекомендаций и разработке критериев оценивания коммуникативной компетенции. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются экспериментальная проверка результативности интегративной модели, изучение эффективности дифференцированных заданий, анализ роли цифровых образовательных ресурсов и определение педагогических условий формирования межкультурной компетенции в учебных группах различного языкового состава. Таким образом, преподавание русского языка в поликультурном образовательном пространстве следует рассматривать как комплексный педагогический процесс, направленный на развитие языковых знаний, коммуникативных умений, культурной восприимчивости и способности к продуктивному взаимодействию в условиях современного многоязычного общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конституция Республики Узбекистан. Принята на всенародном референдуме 30 апреля 2023 года. Статья 4. Национальная база данных законодательства Республики Узбекистан.
2. UNESCO. (2025). Languages Matter: Global Guidance on Multilingual Education. Paris: UNESCO.
3. Byram M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
4. Kramsch C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
5. Cummins J. (2000). Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
6. García O., Li Wei. (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. London: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137385765.
7. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
8. UNESCO. (2003). Education in a Multilingual World: UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO.
9. Республика Узбекистан. Закон «Об образовании» от 23 сентября 2020 года № ЗРУ-637. Национальная база данных законодательства Республики Узбекистан.
10. Byram M. (2021). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. Bristol: Multilingual Matters.