

УДК 382.881.161.1

Для цитирования: Унатлоков В.Х. Лингводидактический потенциал текстоцентрического подхода в обучении русскому языку студентов нефилологических направлений // Научно-методический журнал «Поиск научных решений». 2026. № . С. 69–82.

DOI: 10.61077/2949-4818-2026-2-69-82

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ**
(Рецензирована)

Унатлоков Вячеслав Хаутиевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кабардино-Балкарский государственный университет
имени Х.М. Бербекова»

Аннотация. В статье теоретически обосновывается лингводидактический потенциал текстоцентрического подхода в обучении русскому языку студентов нефилологических направлений. Текст рассматривается как интегративная дидактическая единица, в которой сопрягаются языковая система, речевая деятельность, жанрово-стилевая организация, профессиональный тезаурус и аксиологическая составляющая языкового образования. Особое внимание уделяется специфике нефилологической аудитории, для которой русский язык выступает средством учебно-научной социализации, профессиональной коммуникации и речемышлительного моделирования предметного знания. На основе анализа отечественных лингводидактических и функционально-стилистических исследований раскрываются когнитивно-смысловой, лексико-грамматический, жанрово-стилевой, коммуникативно-прагматический, аксиологический и метапредметный компоненты работы с текстом.

Предлагается теоретическая модель поэтапной организации текстоцентрической работы без обращения к эмпирической проверке. Уточняется понятийный аппарат исследования, обозначаются перспективы дальнейшего методического проектирования.

Ключевые слова: текстоцентрический подход, лингводидактика, русский язык, студенты нефилологических направлений, профессионально ориентированный текст, текстовая компетентность, функциональная стилистика, речевая деятельность.

THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF THE TEXT-CENTERED APPROACH IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO NON-PHILOLOGY STUDENTS

Unatlov Vyacheslav Khautievich

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov"

Abstract. The article theoretically substantiates the linguodidactic potential of the text-centered approach in teaching Russian to students of non-philological fields. The text is considered as an integrative didactic unit that combines the language system, speech activity, genre-style organization, professional thesaurus, and the axiological component of language education. Special attention is paid to the specifics of the non-philological audience, for whom Russian serves as a means of academic and scientific socialization, professional communication, and speech-thinking modeling of subject knowledge. Based on the analysis of domestic linguodidactic and functional-stylistic studies, the cognitive-semantic, lexical-grammatical, genre-stylistic, communicative-pragmatic, axiological, and meta-subject components of working with a text are revealed.

A theoretical model of the step-by-step organization of text-centric work is proposed without referring to empirical verification. The conceptual framework of the study is clarified, and the prospects for further methodological design are outlined.

Keywords: text-centered approach, linguodidactics, Russian language, students of non-philological fields, professionally oriented text, text competence, functional stylistics, and speech activity.

В условиях усложнения профессиональной коммуникации в высшей школе проблема обучения русскому языку студентов нефилологических направлений приобретает особую лингводидактическую значимость. Русский язык здесь выступает не только объектом нормативно-грамматического усвоения, но и средством смыслопорождения, понятийной категоризации, научной аргументации и жанрово-речевой самоорганизации будущего специалиста. Поэтому ориентация на изолированное изучение языковых единиц оказывается недостаточной: студенту необходимо овладеть механизмами восприятия, интерпретации, компрессии, трансформации и самостоятельного продуцирования профессионально ориентированных текстов [Коренева 2010, 117].

Теоретической основой обращения к текстоцентрическому подходу выступают труды отечественных исследователей. Т. М. Дридзе, разрабатывая теорию текстовой деятельности, показала, что «текст функционирует как форма социальной коммуникации и способ смысловой координации субъектов общения» [Дридзе 1984, 64–84]. М. Н. Кожина в русле функциональной стилистики обосновала «зависимость языковой организации текста от сферы общения, коммуникативной задачи и стилевой принадлежности» [Кожина,

Дускаева, Салимовский 2008, 35–52]. Т. А. Ладыженская разработала «систему развития связной речи, в которой текст рассматривается как естественная среда формирования речевых умений» [Ладыженская 1975, 31–45]. А. Д. Дейкина раскрыла «аксиологическую направленность преподавания русского языка, связанную с формированием языковой личности, осознающей ценностный и культурный потенциал родного слова» [Дейкина 2019, 10–29].

Актуальность статьи определяется противоречием между потребностью нефилологических студентов в развитой текстовой, речевой и профессионально-коммуникативной компетентности и недостаточной разработанностью способов системного включения учебно-научного и профессионального текста в языковую подготовку. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании лингводидактического потенциала текстоцентрического подхода. Для достижения цели необходимо уточнить сущность текстоцентризма, выявить функции текста как дидактической единицы, определить критерии отбора текстового материала и обозначить методические условия его результативного использования.

Методологическую базу исследования составляют теоретический анализ научно-методической литературы, систематизация положений функциональной стилистики, лингвистики текста, речеведения, аксиологической методики и профессионально ориентированного обучения русскому языку. Поскольку статья носит теоретический характер, эмпирическая часть не выделяется; в центре внимания находятся концептуальные основания, подлежащие последующему методическому проектированию и возможной опытной проверке.

Текстоцентрический подход в обучении русскому языку студентов нефилологических направлений целесообразно рассматривать не как частный прием работы с учебным материалом, а как целостную лингводидактическую парадигму, в которой текст выступает исходной и конечной формой речемыслительной деятельности. В такой парадигме языковая единица не изымается из коммуникативного континуума, а получает функциональное истолкование внутри сверхфразового единства, жанрово-дискурсивной матрицы и определенной ситуации общения. Следовательно, «предметом методического внимания становится не только лексико-грамматическая правильность высказывания, но и его когерентность, когезия, тема-рематическая динамика, референциальная соотнесенность, модальность, интенциональная направленность и прагматическая целесообразность» [Ипполитова 1998, 21–38].

Теоретическая значимость текстоцентризма соотносится с идеями Т. М. Дридзе, разработавшей концепцию текстовой деятельности в структуре

социальной коммуникации. Существенным результатом ее исследований стало понимание текста как семиосоциопсихологического образования, в котором взаимодействуют коммуникативное намерение автора, смысловая программа сообщения и интерпретативная активность адресата [Дридзе 1984, 91–105]. Для лингводидактики это принципиально важно: обучающийся должен не только распознавать языковые формы, но и реконструировать смысловую архитектуру текста, устанавливать иерархию пропозиций, выявлять пресуппозиции, имплицитные связи, оценочные доминанты и способы речевого воздействия.

Другую методологическую опору образует функционально-стилистическая школа М. Н. Кожиной. В ее исследованиях доказано, что научный, официально-деловой, публицистический и иные функциональные стили различаются не внешним набором языковых примет, а «системой речевой организации, обусловленной сферой общения, задачей высказывания, типом адресата и социально закрепленным способом смыслового развертывания» [Кожина, Дускаева, Салимовский 2008, 190–205]. В применении к нефилологической аудитории это означает необходимость изучать грамматику, лексику и синтаксис не изолированно, а через их роль в научном рассуждении, дефиниции, доказательстве, классификации, описании процесса, инструкции, отчете, аннотации и других жанрах профессионального общения.

Таким образом, текстоцентрический подход интегрирует системно-языковое, речеведческое, функционально-стилистическое, коммуникативно-деятельностное и аксиологическое основания обучения. Его методическая сущность заключается в том, что текст становится пространством одновременного анализа языка, речи, смысла, жанра, стиля, адресации и ценностной позиции. В отличие от традиционной линейной модели, при которой движение идет от правила к примеру, текстоцентризм предполагает обратимую траекторию: от целостного текста к языковым механизмам его построения и вновь к созданию собственного связного высказывания.

Студенты нефилологических направлений обращаются к русскому языку преимущественно в прагматико-профессиональном измерении. Для них он является не предметом собственно филологического описания, а инструментом учебно-научной социализации, профессиональной самопрезентации, межличностного и институционального взаимодействия. В вузовской практике данное обстоятельство порождает существенное методическое противоречие: курс русского языка и культуры речи нередко сохраняет нормативно-справочный характер, тогда как реальные коммуникативные потребности обучающихся связаны с чтением специальной литературы, конспектированием

лекций, подготовкой доклада, построением аргументации, составлением деловой документации, участием в обсуждении профессиональных задач [Коренева 2010, 117–121].

Именно поэтому в обучении нефилологов особенно значимы категории подъязыка специальности, профессионального тезауруса, терминологического поля и жанровой компетентности. Нефилологическая аудитория нуждается в освоении не отвлеченной совокупности правил, а функциональных способов употребления языковых средств в учебно-научном и профессиональном дискурсе. Для будущего инженера, юриста, экономиста, медика, управленца или специалиста естественнонаучного профиля важны умения понимать денотативно сложный текст, извлекать из него иерархически организованную информацию, сворачивать ее до тезисов, преобразовывать в схему, таблицу, план, резюме, а затем разворачивать в монологическое или письменное сообщение [Мотина 1988, 41–56; Пугачев 2016, 37–58].

Исследования профессионально ориентированного обучения показывают, что курс русского языка для нефилологов должен быть связан с междисциплинарной интеграцией и будущими речевыми действиями специалиста. А. В. Коренева обосновала необходимость формирования профессионально-коммуникативной компетенции студентов-нефилологов на основе речевой ситуации, жанрового подхода и текстоориентированного обучения [Коренева 2010, 67–83]. Существенным результатом данного направления является переосмысление курса русского языка и культуры речи как метапредметной основы профессионального становления, а не как вспомогательного нормативного приложения к специальным дисциплинам.

В этой связи текст по специальности следует рассматривать как медиатор между языковой подготовкой и предметным знанием. Он соединяет понятийный аппарат специальности, грамматические модели научного изложения, речевые нормы профессионального сообщества и способы смысловой компрессии. При работе с таким текстом обучающийся осваивает не только новую лексику, но и типовые когнитивно-речевые операции: определение понятия, сопоставление явлений, объяснение причинно-следственных зависимостей, описание классификации, обоснование вывода, формулирование проблемы, аргументированное согласие или несогласие [Мотина 1988, 68–84; Трушина 2020, 1].

Лингводидактический потенциал текстоцентрического подхода раскрывается через совокупность функций текста в учебном процессе. Во-первых, текст обладает когнитивно-смысловым потенциалом, поскольку репрезентирует знания не в виде разрозненных сведений, а как

структурированную систему пропозиций, связей и оценок. Работа с текстом формирует у обучающегося способность к смысловой сегментации, построению макроструктуры, выделению ключевых понятий, определению логико-семантических отношений между частями высказывания. На занятиях по русскому языку это особенно важно: студент постепенно переходит от поверхностного восприятия словесной оболочки к глубинной интерпретации содержания [Дридзе 1984, 106–124; Ипполитова 1998, 41–57].

Во-вторых, текст реализует лексико-грамматический потенциал. Термины, общенаучная лексика, отглагольные существительные, причастные и деепричастные обороты, конструкции со значением причины, следствия, условия, уступки, цели и сопоставления усваиваются продуктивнее, когда они представлены в естественной речевой среде. Текст демонстрирует валентностные связи слов, синтаксическую синонимию, способы номинализации, предикативное членение, средства анафорической и катафорической связи. В результате студент видит не только форму языковой единицы, но и ее текстообразующую функцию [Кожина, Дускаева, Салимовский 2008, 205–224].

В-третьих, текст имеет стилистико-жанровый потенциал. Он позволяет выявить композиционные схемы научного определения, аннотации, тезисов, доклада, учебной статьи, инструкции, делового письма, экспертного заключения. В русле функциональной стилистики М. Н. Кожиной жанр можно понимать как устойчивый способ речевой реализации определенной социальной задачи [Кожина, Дускаева, Салимовский 2008, 224–246]. Для нефилолога это означает овладение типовыми моделями профессионального речепорождения: как ввести термин, как обозначить проблему, как построить классификацию, как сформулировать вывод, как соблюсти безличность или объективированность научного изложения.

В-четвертых, текст обладает коммуникативно-прагматическим потенциалом. Через анализ адресата, цели, речевой стратегии, способов аргументации и оценочной модальности студент осваивает нормы профессионального взаимодействия. Текст становится моделью коммуникативного поведения: он показывает, как автор распределяет новую и известную информацию, как управляет вниманием читателя, как вводит чужую точку зрения, как маркирует степень достоверности суждения, как соотносит факт, интерпретацию и вывод [Коренева 2010, 77–83; Сессорова, Волкова, Мжачева 2026, 1].

В-пятых, существенным является аксиологический потенциал текста. А. Д. Дейкина, развивая аксиологическую методику преподавания русского

языка, подчеркивала ценностную природу языкового образования: русский язык осмысливается как культурная, духовная и интеллектуальная ценность, а изучение языка сопрягается с формированием языковой личности [Дейкина 2019, 19–36]. Для студентов нефилологических направлений это положение приобретает особый смысл: профессиональный текст не является ценностно нейтральным, поскольку он транслирует нормы ответственности, точности, доказательности, корректности, уважения к адресату и этики научного общения. Современное развитие этой линии связано с анализом потенциала аксиологически направленных текстов в обучении русскому языку [Дейкина, Надха, Ряузова 2023, 227–238].

Взаимосвязь названных компонентов представлена на рис. 1. Предлагаемая модель не претендует на эмпирическое измерение эффективности; она имеет теоретико-обобщающий характер и фиксирует структуру тех возможностей, которые актуализируются при включении текста в центр языковой подготовки.



Рис. 1. Структурно-функциональная модель лингводидактического потенциала текста

Отбор текстов для нефилологической аудитории должен подчиняться не принципу случайной тематической близости, а системе лингводидактических критериев. Текст, предназначенный для занятия по русскому языку, должен одновременно отвечать требованиям профессиональной релевантности, стилистической показательности, семантической насыщенности, доступности и развивающей трудности. Если текст слишком прост, он не формирует профессиональный тезаурус и не стимулирует метаязыковую рефлексия; если он чрезмерно сложен, он превращается в объект механического перевода или

фрагментарного пересказа и не становится основой речевого развития [Бибилова, Хадашева, Темирова 2015, 582; Сессорова, Волкова, Мжачева 2026].

Важнейшим критерием является жанровая репрезентативность. Учебный текст должен представлять такие формы речи, с которыми студент реально столкнется в образовательной и профессиональной практике: фрагмент учебника, научно-популярное объяснение, аннотацию, инструкцию, нормативный документ, аналитическую справку, описание опыта, экспертный комментарий. При этом желательно соблюдать баланс между общенаучной и узкоспециальной лексикой, поскольку именно общенаучные средства обеспечивают перенос речевых умений из одной предметной области в другую [Мотина 1988, 86–101].

Критерии отбора и методическая интерпретация текстового материала систематизированы в табл. 1. Таблица имеет теоретико-проектировочный характер и может использоваться при разработке учебного комплекса по русскому языку для различных направлений подготовки.

Таблица 1.

Критерии отбора текстового материала для студентов
нефилологических направлений

Критерий	Методическая интерпретация	Дидактический эффект	Возможные задания
Профессиональная релевантность	Соответствие тематике направления подготовки и будущим ситуациям общения	Рост мотивации; включение языка в пространство специальности	Подбор терминов, определение понятий, комментарий к профессиональной ситуации
Стилистическая показательность	Наличие типичных признаков научного, учебно-научного или делового стиля	Освоение функционально-стилистической нормы	Анализ синтаксических конструкций, средств связности, способов объективированного изложения
Жанровая репрезентативность	Представленность аннотации, тезисов, инструкции, фрагмента статьи, делового документа	Формирование жанрово-дискурсивной компетентности	Составление плана, аннотации, резюме, доклада, справки
Смысловая насыщенность	Наличие проблемы, аргументации, причинно-следственных и классификационных отношений	Развитие интерпретативной и логико-смысловой деятельности	Выделение микротем, построение схемы, формулирование тезисов
Доступность и развивающая трудность	Соответствие уровню владения языком при наличии новых терминов и синтаксических моделей	Постепенное расширение языкового и профессионального тезауруса	Семантизация лексики, перефразирование, компрессия и развертывание информации

Реализация текстоцентрического подхода предполагает этапную организацию учебной деятельности. На предтекстовом этапе осуществляется актуализация предметного и языкового тезауруса обучающихся, снятие лексико-грамматических трудностей, введение ключевых терминов, прогнозирование содержания по заголовку, ключевым словам, композиционным маркерам и иллюстративным опорам. Здесь важно не подменять работу с текстом предварительным сообщением всей информации, а создать условия для смыслового ожидания и направленного чтения [Ипполитова 1998, 65–73; Сессорова, Волкова, Мжачева 2026, 1].

Текстовый этап связан с аналитико-интерпретативной деятельностью. Студенты выявляют тему и микротемы, основную мысль, композиционное членение, логико-семантические связи, средства межфразовой связи, терминологические единицы, синтаксические модели научного стиля. Особое значение имеет анализ способов развертывания информации: от общего к частному, от причины к следствию, от тезиса к доказательству, от классификации к описанию элементов. Именно на этом этапе языковая система предстает как функциональный механизм порождения смысла [Кожина, Дускаева, Салимовский 2008, 205–224; Ипполитова 1998, 74–91].

Послетекстовый этап ориентирован на трансформацию и продуктивное использование информации. К заданиям такого типа относятся составление простого и сложного плана, тезирование, аннотирование, реферирование, подготовка устного сообщения, построение схемы, преобразование сплошного текста в таблицу, написание краткого профессионального комментария, аргументированное изложение собственной позиции. Принципиально важно, чтобы итогом анализа было не воспроизведение отдельных фраз, а создание нового речевого продукта, сохраняющего смысловую адекватность исходному тексту [Коренева 2010, 77–83; Трушина 2020, 1].

Этапная логика работы отражена на рис. 2. Она позволяет соединить рецептивные, аналитические, трансформационные и продуктивные действия в единую методическую последовательность.



Рис. 2. Этапная организация текстоцентрической работы на занятии по русскому языку

Система упражнений в рамках текстоцентрического подхода должна быть многоуровневой. На рецептивном уровне формируются умения понимать фактуальную, концептуальную и подтекстовую информацию; на аналитическом уровне - умения определять композицию, тип речи, функционально-смысловые отношения, средства связности; на трансформационном уровне - умения свертывать, переформулировать, структурировать и перекодировать информацию; на продуктивном уровне - умения создавать собственный текст с учетом жанра, адресата, цели и стилистической нормы. Такая система обеспечивает движение от восприятия к речепорождению и от языкового наблюдения к осознанной коммуникативной практике [Ладыженская 1975, 42–58; Ипполитова 1998, 91–109].

Эффективность текстоцентрического подхода определяется рядом педагогических условий. Первое условие - междисциплинарная сопряженность языкового курса со специальными дисциплинами. Преподаватель русского языка не обязан подменять предметника, однако он должен понимать жанровые и терминологические особенности профессиональной сферы студентов. Второе условие - постепенное усложнение текстового материала: от адаптированных учебно-научных фрагментов к более плотным, поликодовым и жанрово сложным текстам. Третье условие - сочетание анализа с продуцированием, поскольку только собственное речевое действие закрепляет усвоенные модели [Коренева 2010, 69–74; Хамраева, Железнякова, Васильева, Сальман, Алексинская 2024, 1033–1040].

Четвертое условие связано с формированием метаязыковой рефлексии. Студент должен научиться осознавать, почему в научном тексте преобладают отвлеченные существительные, пассивные и безличные конструкции, сложные синтаксические построения, логические связи и терминологические номинации. Пятое условие - аксиологическая направленность обучения: работа с текстом должна воспитывать уважение к точности слова, ответственности высказывания, культуре доказательства, этике профессионального диалога. В этом отношении идеи А. Д. Дейкиной позволяют расширить текстоцентрический подход за пределы техники чтения и письма, включив его в пространство становления языковой личности [Дейкина 2019, 19–36; Дейкина, Надха, Рязова 2023, 227–238].

В теоретическом плане текстоцентрический подход позволяет преодолеть фрагментарность языковой подготовки нефилологов. Он объединяет нормативный, стилистический, речевой, когнитивный и профессиональный аспекты обучения. Текст становится не иллюстрацией к правилу, а системообразующим ядром занятия; термин - не словарной единицей, а

элементом профессионального знания; грамматическая конструкция – не отвлеченной схемой, а способом смыслового моделирования действительности. Поэтому лингводидактический потенциал данного подхода заключается в создании условий для перехода от пассивного знания о языке к деятельному владению русской речью в учебно-научной и профессиональной сферах [Мотина 1988, 112–126; Пугачев 2016, 106–124].

Для теоретической статьи особенно важно подчеркнуть, что предлагаемая модель не требует описания экспериментальной проверки. Ее научная значимость состоит в систематизации понятий, уточнении функций текста, обосновании критериев отбора материала и проектировании методической логики занятия. В дальнейшем такая модель может стать основанием для разработки учебных пособий, комплексов заданий и диагностических средств оценки текстовой компетентности студентов нефилологических направлений.

Таким образом, текстоцентрический подход в обучении русскому языку студентов нефилологических направлений обладает выраженным лингводидактическим потенциалом, поскольку позволяет рассматривать текст как интегративную единицу речемыслительной, когнитивно-дискурсивной и профессионально-коммуникативной деятельности. Работа с учебно-научными и профессионально ориентированными текстами обеспечивает не механическое усвоение языковых норм, а формирование текстовой, жанровой, стилистической и терминологической компетенций. Теоретический анализ показывает, что эффективность данного подхода определяется системным отбором текстов, поэтапной организацией их интерпретации и переходом от рецепции к самостоятельному речепорождению.

Список источников и литературы

1. Бибилова Р.П., Хадашева С.А., Темирова С.М. Принципы отбора и организации учебного материала по дисциплине «Русский язык и культура речи» (на гуманитарных нефилологических факультетах) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-3. – URL : <https://science-education.ru/article/view?id=23943> (дата обращения: 13.05.2026).
2. Дейкина А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка : монография. Москва : МПГУ, 2019. 212 с.
3. Дейкина А.Д., Надха С.Э., Ряузова О.Ю. Потенциал текстов аксиологической направленности в обучении русскому языку как иностранному // Наука и школа. 2023. № 2. С. 227–238.
4. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. Москва : Наука, 1984. 267 с.

5. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов педагогических вузов. Москва : Флинта, Наука, 1998. 176 с.
6. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка : учебник. 4-е изд., стереотип. Москва : Флинта, Наука, 2008. 464 с.
7. Коренева А.В. Профессионально ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе междисциплинарной интеграции в курсе «Русский язык и культура речи»: дис. ... д-ра пед. наук. Орел, 2010. 485 с.
8. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. Москва : Педагогика, 1975. 255 с.
9. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. Москва : Русский язык, 1988. 176 с.
10. Пугачев И.А. Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии : монография. Москва : РУДН, 2016. 483 с.
11. Сессорова С.А., Волкова В.В., Мжачева М.В. Текстцентрический подход в системе профессионально ориентированного иноязычного обучения студентов нефилологических специальностей // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Сер.: Методика преподавания языка и литературы. 2026. № 02 (37). – URL : <https://scipress.ru/fam/articles/tekstotsentricheskij-podkhod-v-sisteme-professionalno-orientirovannogo-inoyazychnogo-obucheniya-studentov-nefilologicheskikh-spetsialnostej.html> (дата обращения: 13.05.2026).
12. Трушина Е.А. Работа с текстами по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. – URL : <https://science-education.ru/article/view?id=29508> (дата обращения: 13.05.2026).
13. Хамраева Е.А., Железнякова Е.А., Васильева А.В., Сальман Е.А., Алексинская А.Ю. Внедрение предметно-языкового интегративного изучения русского языка как иностранного в образовательных организациях среднего профессионального образования: обоснование необходимости // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. Вып. 10. С. 1033–1040.

References

1. Bibilova R.P., Khadasheva S.A., Temirova S.M. Printsipy otbora i organizatsii uchebnogo materiala po distsipline «Russkiy yazyk i kultura rechi» (na gumanitarnykh nefilologicheskikh fakultetakh) [Principles of selection and organization of educational material in the discipline "Russian language and culture of speech" (at humanities non-philological faculties)]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 2-3. Available at: <https://science-education.ru/article/view?id=23943> (accessed: 13 May 2026), in Russian.

2. Deykina A.D. Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka [Axiological methodology of teaching the Russian language]. Moscow, MPGU, 2019. 212 p., *in Russian*.
3. Deykina A.D., Nadkha S.E., Ryauzova O.Yu. Potentsial tekstov aksiologicheskoy napravlenosti v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [The potential of axiological texts in teaching Russian as a foreign language]. *Nauka i shkola*, 2023, no. 2, pp. 227–238, *in Russian*.
4. Dridze T.M. Tekstovaya deyatel'nost' v strukture sotsialnoy kommunikatsii: problemy semiosotsiopsikhologii [Text activity in the structure of social communication: problems of semiosociopsychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 267 p., *in Russian*.
5. Ippolitova N.A. Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole [Text in the system of teaching the Russian language at school]. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 1998. 176 p., *in Russian*.
6. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskiy V.A. Stilistika russkogo yazyka [Stylistics of the Russian language]. 4th ed. Moscow, Flinta Publ., Nauka Publ., 2008. 464 p., *in Russian*.
7. Koreneva A.V. Professionalno orientirovannoe obuchenie rechevoy deyatel'nosti studentov-nefilologov na osnove mezhdistsiplinarnoy integratsii v kurse «Russkiy yazyk i kultura rechi» [Professionally oriented teaching of speech activity to non-philology students based on interdisciplinary integration in the course "Russian language and culture of speech"], 2010. 485 p., *in Russian*.
8. Ladyzhenskaya T.A. Sistema raboty po razvitiyu svyaznoy ustnoy rechi uchashchikhsya [A system of work on the development of coherent oral speech of students]. Moscow, Pedagogika, 1975. 255 p., *in Russian*.
9. Motina E.I. Yazyk i spetsialnost: lingvometodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov-nefilologov [Language and specialty: linguistic and methodological foundations of teaching Russian to non-philology students]. Moscow, Russkiy yazyk, 1988. 176 p., *in Russian*.
10. Pugachev I.A. Professionalno orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu: teoriya, praktika, tekhnologii [Professionally oriented teaching of Russian as a foreign language: theory, practice, technologies]. Moscow, RUDN, 2016. 483 p., *in Russian*.
11. Sessorova S.A., Volkova V.V., Mzhacheva M.V. Tekstotsentricheskii podkhod v sisteme professionalno orientirovannogo inoyazychnogo obucheniya studentov nefilologicheskikh spetsialnostey [Text-centric approach in the system of professionally oriented foreign language teaching of students of non-philological specialties]. *Filologicheskiiy aspekt: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskiiy zhurnal. Ser.: Metodika prepodavaniya yazyka i literatury*, 2026, no. 02 (37). Available at: <https://scipress.ru/fam/articles/tekstotsentricheskij-podkhod-v-sisteme-professionalno-orientirovannogo-inoyazychnogo-obucheniya-studentov-nefilologicheskikh-spetsialnostej.html> (accessed: 13 May 2026), *in Russian*.
12. Trushina E.A. Rabota s tekstami po spetsialnosti na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu v voennom vuze [Work with texts on the specialty

in Russian as a foreign language classes at a military university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2020, no. 1. Available at: <https://science-education.ru/article/view?id=29508> (accessed: 13 May 2026), *in Russian*.

13. Khamraeva E.A., Zheleznyakova E.A., Vasileva A.V., Salman E.A., Aleksinskaya A.Yu. Vnedrenie predmetno-yazykovogo integrativnogo izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo v obrazovatelnykh organizatsiyakh srednego professionalnogo obrazovaniya: obosnovanie neobkhodimosti [Implementation of subject-language integrative learning of Russian as a foreign language in educational institutions of secondary vocational education: justification of the need]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2024, vol. 9, issue 10, pp. 1033–1040, *in Russian*.

Статья поступила в редакцию 26.05.2026;
одобрена после рецензирования 12.06.2026;
принята к публикации 17.06.2026.

The paper was submitted 26.06.2026;
approved after reviewing 12.06.2026;
accepted for publication 17.06.2026.