

УДК 811.161.1

## СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Чернявская Я. Л.*

*ФГБОУ ВО «Тюменский государственный медицинский университет»,  
Тюмень, Россия  
E-mail: yaninak@yandex.ru*

Изучение словообразовательных моделей в курсе русского языка как иностранного (РКИ) играет важную роль для формирования навыка чтения. Умение вычленять словообразовательные форманты и правильно переводить их позволяет понимать и легко запоминать новые слова, актуализировать пассивную лексику, повысить грамотность письма. Работа со словообразовательными моделями должна носить системный характер, использовать принцип «от простого к сложному» и соотноситься с лексико-грамматическим материалом изучаемого уровня. В большинстве учебных пособий по РКИ задания на словообразование представлены ограниченным набором моделей. Специальные пособия по словообразованию не дают представление о способах интеграции их в общий курс. Настоящее исследование предлагает обозначить место словообразовательных моделей в курсе РКИ и предлагает варианты работы с ними в течение всего курса Базового уровня. Применяемый традиционный подход к изучению словообразовательных моделей дополнен прямыми методами, в частности коммуникативным методом, который позволяет автоматизировать полученные умения. Результатом работы является система методических разработок по изучению русского словообразования, которая может быть интегрирована с учебными пособиями для иностранцев, изучающих русский язык на уровне А2.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, словообразование, словообразовательные модели, аффиксы, программа РКИ, подготовительный курс для иностранцев.

### ВВЕДЕНИЕ

Довузовский этап обучения русскому языку как иностранному (РКИ) предполагает прохождение подготовительного курса, который охватывает несколько уровней владения. Так как иностранцы, приезжающие в Россию за высшим образованием, как правило, не изучали русский язык на родине, их обучение начинается с нуля. Цель курса – подготовить иностранного слушателя к обучению в вузе на русском языке – диктует необходимость осваивать язык до Первого сертификационного уровня (В1) [14, с. 5]. Стандарт, разработанный авторскими коллективами нескольких ведущих российских вузов, содержит требования к уровню владения русским языком в сфере лексики, грамматики, сформированных навыков чтения, аудирования, письма, говорения, а также предполагает определенный набор словообразовательных моделей, которые должен распознавать иностранец, освоивший русский язык на уровнях А2 и В1 [14, с. 10; 5, с. 11]. Эти модели изучаются в течение всего подготовительного курса, однако большинство учебников и учебных пособий не акцентируют внимание на системный характер словообразования в русском языке из-за большого динамизма «словообразовательных отношений и процессов, ... который проявляется в многочисленных случаях изменения семантических связей производного слова и формально-структурных его характеристик» [8, с. 120]. Отдельные словообразовательные модели фигурируют в контексте лексико-грамматических тем. Часто аффиксы выступают в роли формальных грамматических маркеров (например, для определения рода существительного или вида глагола), или как часть слова, несущая дополнительное к основному значение (например, глагольные

префиксы или эмоционально-оценочные суффиксы). При этом практическое применение словообразовательной системы значительно шире.

Данная статья является попыткой определения места словообразовательных моделей в довузовском курсе русского языка как иностранного с позиций их утилитарной значимости при освоении иностранного языка и для дальнейшего процесса обучения в российском вузе. Таким образом, **предметом** исследования являются словообразовательные модели русского языка; **цель** исследования – определить их место в системе подготовительного курса для иностранцев.

Теоретической основой работы являются исследования по методике преподавания иностранных языков и РКИ, в которых также затрагиваются вопросы изучения словообразования в рамках обучения иностранным языкам. Так, Е. Н. Соловова отмечает, что семантизация с использованием известных способов словообразования «позволяет ввести слово в определенную парадигму, что способствует установлению более прочных парадигматических связей данного слова, а также повторению уже изученных слов, которые входят в эту категорию» [13, с. 91], А. Н. Щукин указывает на принцип системности в обучении иностранным языкам, который помогает «выявить лексико-семантические особенности языковых единиц в процессе их функционирования» [18, с. 161]. Е. И. Пассов связывает умение читать на иностранном языке со способностью обучающегося мгновенно соотносить лексические единицы с их значением, что зависит от языковой догадки: от умения «понять неизвестное слово по известным компонентам» [10, с. 112]. Применительно к русскому языку, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров отмечают национально-культурную семантику суффиксов, изучение которых необходимо для понимания эмоциональных коннотаций [3, с. 152]. То есть изучение словообразования в курсе РКИ помогает:

- определению нового слова в лексической системе языка,
- выделению формантов слова, что, в свою очередь, способствует пониманию значений новых слов, эмоциональных коннотаций; помогает улучшить умение читать на русском языке и быстро опознавать слово по его компонентам.

Говоря об изучении принципов словообразования, исследователи не предполагают его изолированного преподавания. Напротив, общепризнан принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, который предусматривает при обучении языку освоение четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письма [15, с. 44]. Изучение грамматики и лексики в изолированном положении также само по себе не может обеспечить владение иноязычной речью, поэтому «успешная работа над лексикой может осуществляться только в тесной взаимосвязи с другими аспектами языка» [17, с. 69].

Обращение к словообразовательным моделям в курсе русского языка как иностранного происходит постоянно. В настоящем исследовании мы предлагаем системный, непрерывный и последовательный принцип изучения русского словообразования на Базовом уровне (А2), результаты которого должны стать основой для успешного овладения Первым сертификационным уровнем. Словообразовательные модели также играют важную роль при освоении профессионально-научной сферы общения (на Первом сертификационном уровне) и являются необходимым компонентом подготовки к успешному обучению на специалитете.

Практическая работа со словообразовательными моделями представлена во многих учебных пособиях, однако, в большинстве – фрагментарно. Исключением является

современная работа Л. В. Алпеевой [1] «Как строятся русские слова?», в которой приведен комплекс заданий на расширение и систематизацию лексики. Задания в пособии структурированы по уровням, а внутри них – по частям речи и (в разделах I и II сертификационных уровней) – по профилю подготовки.

**Результатом** настоящего исследования является система методических разработок по изучению русского словообразования, интегрированная в курс РКИ Базового уровня.

В качестве основного учебного пособия может быть принят любой учебник, подходящий под цели обучения на довузовском подготовительном курсе и соответствующий утвержденному на федеральном уровне государственному стандарту по русскому языку как иностранному Базового уровня [5]. Большинство учебников для подготовительных факультетов и отделений незначительно различаются порядком предоставления лексико-грамматических тем и степенью проработанности отдельных элементов. Таким образом, представленные методические разработки и рекомендации могут быть интегрированы с разными учебными пособиями, составленными для иностранцев, обучающихся на подготовительных курсах российских вузов.

### МЕТОДЫ

В настоящее время широкую популярность получили неопрямые методы обучения иностранным языкам. Они направлены, в основном, на эффективное практическое применение языка в социально-бытовой сфере, что особенно значимо для начинающих изучать иностранный язык. Поэтому в данном исследовании предполагается применение аудио-лингвального, аудиовизуального и коммуникативного методов. Тем не менее у указанных методов есть очевидные минусы: они не экономичны, с точки зрения временных затрат, и малополезны для подготовки к восприятию профессиональных текстов, с которыми иностранец будет вынужден регулярно сталкиваться в процессе обучения на специалитете. Для подобной подготовки крайне необходим сознательный подход, который «предполагает осознание, понимание учащимися единиц языка ... и формирование способности объяснять выбор и употребление таких единиц в процессе общения» [18, с. 102]. Поэтому при обучении также предлагаем использовать сознательно-практический метод, который служит речевой практике, «делая процесс овладения иностранным языком более легким, более быстрым, более правильным и более прочным» [2, с. 7]. Но так как мы не отрицаем и сильных сторон прямых методов (особенно их эффективности в создании коммуникативных навыков), то можно говорить о выборе нами смешанного метода, в котором значительное внимание уделяется вопросам грамматики, а чтение выступает и как цель, и как средство обучения, которое дает языковой материал [12, с. 109]. Коммуникативный метод позволяет добиться хороших результатов при обучении иностранца говорению. Однако сформированный речевой навык может разрушаться без регулярного практического применения, и возрастает риск утери части пассивного запаса слов и грамматических конструкций, которые совершенно необходимы для понимания научного стиля. Противодействовать этому возможно при помощи наличия у студентов языковых знаний, предполагающих понимание студентами языковых правил и принципов их применения [9, с. 284–285].

При составлении методических рекомендаций применялись методы анализа и обобщения материала, методы систематизации и классификации, метод наблюдения и метод педагогического эксперимента.

Контрольные занятия, проведенные в конце годового подготовительного курса Тюменского ГМУ в июне 2021 и 2022 годов, свидетельствуют, что группа, регулярно и системно занимающаяся словообразованием, получавшая от преподавателя в основном курсе обучения пояснения о словообразовательных моделях и аффиксах, показала значительно лучший результат в чтении и понимании текста, чем группа, в которой словообразованию уделялось намного меньше внимания, где изучение словообразовательных моделей носило эпизодический характер.

### ИЗЛОЖЕНИЕ ОСНОВНОГО МАТЕРИАЛА ИССЛЕДОВАНИЯ

На первом этапе изучения РКИ обучающемуся важно получить представление о русских словах как о составных конструкциях. Это можно сделать на примере словообразовательной модели с уменьшительно-ласкательным суффиксом *-к-*: предложить сделать производные слова от знакомых (*неделя – неделька, голова – головка, стена – стенка* и т.п.) или понять слова с данным суффиксом (*тетрадка, книжка, ножка* и т.д.). При этом происходит знакомство с популярными чередованиями (*к//ш, г//ж, х//ш*), которые меняют фонетический облик слова, что значительно затрудняет его понимание.

При изучении числительных преподаватель показывает, из каких частей состоит слово, обозначающие числа второго десятка, объясняя каждую часть в диахроническом аспекте. Подобный анализ не только позволяет показать структуру русского языка, но и помогает иностранцам быстрее запоминать и различать числительные «двенадцать», «девятнадцать» и «двадцать», которые они часто путают, особенно при аудиальном восприятии. Морфема *-дцать-* соотносится с числительным «десять», и, таким образом, можно установить связь между числительными «двадцать», «тридцать» и «пятьдесят», «шестьдесят», «семьдесят», «восемьдесят». При подобном подходе, несмотря на фонетические различия морфем *-дцать-* и *-десять-*, слова, обозначающие десятки (кроме «сорок» и «девятьсто»), воспринимаются как элементы системы и легко запоминаются.

Одной из первых грамматических категорий, с которыми знакомится изучающий русский язык иностранец, является категория рода существительных. Существительные с мягким знаком на конце слова могут быть как мужского, так и женского рода. Суффиксы помогают студенту определить род, но также полезно говорить и о значении самого суффикса. Так, например, суффикс *-тель-* не только указывает на мужской род, но и может обозначать лицо, производящее действие, названное мотивирующим глаголом. Обычно на этом же этапе студенты изучают глаголы и, таким образом, они легко устанавливают связь между «читать» и «читатель», «писать» и «писатель», «слушать» и «слушатель». В дальнейшем знание этой словообразовательной модели позволит самостоятельно называть глаголы и определять их значение, исходя из значения существительного: «преподаватель» – (что делать?) «преподавать», «учитель» – (что делать?) «учить». Похожий суффикс *-арь-* также указывает на мужской род и обозначает лицо или предмет, характеризующийся тем, что названо мотивирующим словом: «лечить» – «лекарь», «слово» – «словарь».

По мере изучения глагола (причем уже на первых занятиях) иностранные обучающиеся сталкиваются с чередованием звуков в корне: «писать – пишу», «любить – люблю». Результаты палатализаций, проходивших в общеславянском языке еще в дописьменный период, чрезвычайно распространены в современном русском языке. Поэтому важно не просто давать формы глаголов «писать» и «любить» для запоминания, но и акцентировать внимание на чередованиях *с//ш* (которое также часто встречается в

форме 1 лица единственного числа (1sg) у глаголов 2 группы: *просить – прошу, красить – крашу*) и б//бл. Эпентетический «л» в форме 1sg характерен для глаголов 2 группы, у которых основа оканчивается на губно-губной или губно-зубной звук: «терпеть – терплю», «ловить – ловлю». Также у глаголов 2 группы в форме 1sg естественны чередования т//ч, д//ж и з//ж, ст//щ (*платить – плачу, видеть – вижу, морозить – морозу, расти – расту*). Кроме традиционных заданий на выбор правильной формы и дополнение предложений верным вариантом глагола, обучающимся предлагается отметить в облаке слова, имеющие чередование в форме «я» (*слушать, готовить, видеть, копить, простить, смотреть, висеть, говорить, помнить, терпеть, бросить, светить, ненавидеть, топить, изучать, учить*), или найти подписи к иллюстрациям (*они любят селфи, он спит утром, она хорошо видит, он просит ответить* и т.п.) и сказать эти фразы от первого лица. Можно выстроить коммуникацию с использованием данных глаголов, акцентируя внимание на чередование в форме «я» (*Вы пишете истории? Вы много спите? Вы хорошо готовите? Вы любите молоко? Вы часто грустите? Что вы сейчас видите?*).

На последующих занятиях, при изучении винительного падежа, преподаватель задает вопросы: «Что ты видишь?», «Что ты готовишь?» и подобные, при ответе на которые студент неизбежно должен использовать форму с чередованием: «Я вижу тетрадь», «Я готовлю суп». Задействуя лексику «овощи и фрукты», можно задавать вопросы: «Что у вас растёт?» и «Что вы выращиваете?», отмечая чередование *ст/щ* и показывая словообразовательную связь между словами «расти», «растение», «выращивать». Навык соотнесения глаголов с чередованием в корнях поможет в дальнейшем при изучении других частей речи и их форм. Так, например, многие прилагательные производятся от существительных с помощью суффикса -н-, перед которым нередки чередования х//ш (*ухо – ушной*), г//ж (*дорога – дорожный*), к//ч (*молоко – молочный*) и др.

Понимание определенных словообразовательных моделей очень важно при изучении прилагательных. Кроме уже упомянутого суффикса -н-, наиболее продуктивным аффиксом для образования прилагательных является -ов-(-ев-). При помощи этих суффиксов создаются многие популярные прилагательные. Распознавая аффиксы, обучающийся видит производящую основу и легко понимает производное слово: *апельсиновый сок – сок из апельсина, яблочный сок – сок из яблока* и т.п. Данная словообразовательная модель также активно используется в терминообразовании. Например, для будущего студента-медика важно в слове «коленный» видеть производящее слово «колено», а в слове «плечевой» – «плечо». В этом случае нет необходимости заучивания большого количества слов.

Менее распространенные словообразовательные модели (с суффиксами -ск-, -еск-, -ив-, -лив-, -ическ-) обучающиеся тренируют, производя новые слова из заданных (*утро + -енн- = утренний, город + -ск- = городской, физика + -еск- = физический, анатомия + -ическ- = анатомический* и т.п.), меняя сочетание «существительное + существительное» на словосочетание «прилагательное + существительное» (*это флаг России – это российский флаг, это история Китая – это китайская история* и т.п.). Суффикс -ск- используется в прилагательных, образованных от названий стран. Обучающимся интересны тесты с иллюстрациями, по которым надо определить принадлежность к той или иной стране. Например, изображение человека в традиционной одежде сопровождается вопросом:

Это ..... национальная одежда.

- А) турецкая
- Б) французская
- В) китайская
- Г) индийская

Также обучающимся предлагается прочитать тексты, найти в них прилагательные и сказать, от каких слов они образованы.

*В ноябре у нас холодная осень. Погода уже зимняя. И мы часто видим не дождь, а снег. После снега всё снежное: деревья, дороги, дома. Но ноябрьская погода может меняться. И вот у нас уже дождливая осень.*

.....холодная..... ← .....холод.....

..... ← .....

Выделяя эти в слове, иностранный студент учится анализировать русские слова и развивает умение читать по-русски. Знание суффиксов прилагательных позволяет без словаря понимать и интернациональную лексику: *комплексный эксперимент, клиническая лаборатория, кинетическая энергия, медицинская техника, органическая химия, анатомический атлас, нервный импульс*. Раскладывая слова на корни и аффиксы и соотнося корни слов с подобными в английском, испанском или другом индоевропейском языке, носители этих языков (или хорошо ими владеющие) могут легко переводить подобную лексику уже на Элементарном и Базовом уровнях.

От прилагательных образуются наречия с суффиксом -о- (*хороший – хорошо*) и префиксально-суффиксальным способом: по- + -ски- (*русский – по-русски*). На начальном этапе при изучении наречий целесообразно обратить внимание обучающихся на данные модели и отработать их, предложив называть производные от прилагательных наречия и, наоборот, прочитав наречие, указать однокоренное прилагательное. Данную работу логично проводить при изучении лексики (прилагательных и наречий).

Отдельную большую группу представляют словообразовательные модели для обозначения лиц мужского или женского пола (по профессии, занятиям, национальности и др.) при помощи суффиксов -тель-/ -ниц-(а), -ник-/ -ниц-(а), -чик-/ -чиц-(а), -ец-/ -к-(а), -анин-/ -анк-(а), -ин-/ -к-(а), -к-(а), -ик- [14, с. 10]. Изучение данных моделей предусмотрено во многих учебных пособиях. Место этих суффиксов в курсе – в рамках начального уровня [7, с. 8], [4, с. 65], в теме «Род имен существительных» [11, с. 83–84], на втором уроке в теме знакомства при изучении национальностей и родительного падежа [6, с. 12–14].

Дополнительно к данным суффиксам предлагается изучить суффикс -ист-, с помощью которого образуется слово, называющее лицо по отношению к объекту занятий или по сфере деятельности (*журнал – журналист, теннис – теннисист*). Суффикс всегда ударный, знание этого помогает студенту правильно прочитать даже новые и незнакомые слова с -ист-. На закрепление суффикса -ист- можно предложить как стандартные задания (образовать от заданных слов слова по модели: *футбол – футболист*, найти производящее слово от данного: *энциклопедист – энциклопедия* и т.д.), так и работу с аудиоматериалом. Для прослушивания предлагается аутентичное произведение: песня «Старый клен». При подготовке к прослушиванию преподаватель обращает внимание на незнакомые слова *гармонь* и *гармонист* и иллюстрации к ним. С опорой на изображение студенты легко находят значение слов и объясняют, что *гармонист – человек, который играет на гармонии*. По этой же модели им предлагается образовать новые слова, которые

обозначают лиц, играющих на музыкальных инструментах. Также студенты могут предположить, чем занимаются *велосипедист, пейзажист, испанист, тракторист* и др. или, наоборот, читая описание, называть людей (*этот человек участвует в финале конкурса – финалист*).

При изучении глаголов движения важное место занимают приставки *в-, вы-, у-, по-, при-, пере-, про-, о-, за-, подо-, до-, от-*. Первые пять относятся к Базовому уровню, остальные – к Первому сертификационному, однако все приставки глаголов движения возможно давать комплексно. Их закрепление происходит как традиционными способами, с помощью упражнений и схем (подробно описанных в учебной литературе), так и с использованием заданий, задействующих пространственное восприятие, побуждающих к движению и обозначению этого движения. Итоговое задание предполагает прохождение маршрута (по карте или на реальной местности), описанного с помощью глаголов движения с различными приставками: *Вы стоите около входа в Университет (он сзади вас). Вы идёте прямо по улице, доходите до большой дороги. Поворачиваете налево и доходите до первого перекрёстка. Переходите через дорогу, поворачиваете направо и снова переходите через дорогу. Поворачиваете налево и идёте. Проходите мимо Технопарка, идёте дальше. Обходите высокий памятник. Проходите через площадь. Вы видите вход в парк. Как называется парк?*

Так как приставки с глаголами движения используются очень часто и являются важной частью программы, их изучению отведена значительная часть курса. Для закрепления понимания приставочных глаголов движения обучающимся предлагается самим нарисовать схему движения, выраженного тем или иным глаголом; выбрать соответствующие схемы из имеющихся; назвать антонимичные приставки; работая с текстом, подобрать подходящие по смыслу приставочные глаголы движения и т.п.

Не менее важной темой в базовом курсе является категория вида глагола. Умение определять вид глагола обязательно для изучающего русский язык, т.к. глаголы несовершенного вида не только говорят о процессе или повторяемости действия, а глаголы совершенного вида – о его результате или однократности. Категория вида тесно связана с категорией времени, т.к. форму настоящего времени имеют только глаголы несовершенного вида. При визуальном сходстве форм совершенного и несовершенного вида их грамматическое значение различается: *решаю – решу, пишу – напишу, проверяешь – проверишь* и т.д. (настоящее и будущее время).

Для различения совершенного и несовершенного вида иностранным обучающимся необходимы формальные признаки, по которым можно определить вид глагола. Для этого сравниваются пары глаголов и выявляются их различия на морфемном уровне. Обучающимся предлагаются сравнительные таблицы аффиксов, по которым можно определить вид глагола.

Более легко определяется вид в паре, где один глагол префиксального образования (*лететь – улететь, читать – перечитать* и т.п.). Обучающиеся быстро усваивают, что обычно глагол с приставкой – совершенного вида, и легко определяют вид глагола, пару которому они знают: *написать – писать, полюбить – любить, услышать – слышать*. Однако преподавателю необходимо обратить внимание на то, что не всегда пара с приставочным глаголом является парой «несовершенный вид – совершенный вид». Так, например, глаголы движения второй группы (*ходить, летать, бегать*) при префиксальном словообразовании не меняют вид (*дойдешь, улетишь, прибегаешь*). Также есть суффиксы, которые однозначно указывают на несовершенный вид, даже если

у глагола есть приставка. В словообразовательной цепочке *красить – раскрасить – раскрашивать* вид меняется по мере добавления аффиксов: первый глагол несовершенного вида, префикс *рас-* изменяет вид глагола на совершенный, а суффикс *-ива-* – на несовершенный, даже при сохраненной приставке. Таким образом, наличие в слове суффикса *-ива-(-ыва-)* свидетельствует о том, что этот глагол несовершенного вида. Так же, как суффикс *-ну-* указывает на совершенный вид глагола.

Работа над видовыми парами начинается с заданий, где производные глаголы образованы приставочным способом (*стучать – постучать, верить – поверить*), далее предлагаются задания с глаголами суффиксального образования (*отдохнуть – отдохнуть, проверять – проверить*). Обучающиеся могут находить пары в общем списке глаголов, сортировать глаголы по виду, составлять словообразовательные цепочки из представленных глаголов. После изолированного изучения глаголов вводятся задания на выбор нужного слова (тесты закрытого типа) и упражнения, где одно из данных слов надо подставить в текст, поставив его в правильную форму: *Я долго ... домашнее задание и наконец ... его (делать-сделать)*. В дальнейшем при изучении простого будущего времени обучающиеся повторяют категорию вида и закрепляют полученные навыки, работая с текстами, в которых глаголы представлены как в настоящем времени, так и в простом будущем. В качестве материала для подобной работы можно использовать и аутентичные тексты. Например, занятие по аудированию интересно проводить на материале песни «Она вернется» группы MBand. Это аудиовизуальное произведение с текстом, насыщенным глаголами как в настоящем, так и в будущем времени.

Изучая категорию вида, нельзя не упомянуть суффиксы *-ова-* и *-ева-*, которые однозначно указывают на несовершенный вид. Однако знакомство с этими суффиксами происходит намного раньше. Первое их упоминание необходимо в контексте изучения глагольных чередований, т.к. *-ова-* или *-ева-* в инфинитиве неизбежно трансформируется в *-у-* в формах настоящего времени (*рисовать – рисую, танцевать – танцую*). Напоминать о данном чередовании обычно приходится в течение всего курса, а особенно при изучении видовременных форм глаголов и – на Первом сертификационном уровне – при изучении причастий и деепричастий.

На Базовом уровне обучающиеся знакомятся с суффиксами *-ани-(е)/-яни-(е), -ени-(е)*, с помощью которых создаются абстрактные существительные со значением процесса от глаголов (*изучить – изучение, рисовать – рисование*). Задания на изучение и закрепление этих аффиксов предусматривают продуцирование существительных по данным словообразовательным моделям, называние мотивирующего глагола абстрактных существительных с данными суффиксами (*получение – получить*), составление словосочетаний с производными словами и мотивирующими глаголами (*повторить правило – повторение правила*). Производные отглагольные существительные важно рассматривать в текстовом окружении, при этом создаются предпосылки для изучения научного стиля речи.

Другие словообразовательные модели, рассматриваемые на Базовом уровне, – образование существительных и прилагательных с уменьшительными суффиксами, конструирование русских отчеств, производные слова со значение «ребенок» и «дети», возвратные глаголы с постфиксом *-ся*, а также действия с нулевым суффиксом. Работа над каждой из заявленных моделей может строиться по составленным нами материалам, состоящим из комплекса заданий, представленных в учебном пособии «Конструктор русских слов» [16]. Материалы группируются по темам, сверстанным в виде рабочих

листов. Благодаря этому каждая тема может быть использована отдельно от других, представленных в пособии, и встроена в любую программу, составленную в соответствии с Государственным стандартом. Кроме тем, посвященных определенным словообразовательным моделям, в пособии представлены комплексные темы, направленные на работу с однокоренными словами и словообразовательными цепочками, основанными на лексике Базового уровня. А также предложены разработки практических занятий по приставочно-суффиксальному словообразованию на аутентичном аудиовизуальном материале.

Предусмотрены интерактивные задания на поиск подходящих морфем, выбор слов, установление соответствий между текстом и визуальным материалом и т.п. Так как главная задача обучения иностранному языку – его практическое применение, каждая тема содержит коммуникативные задания, а полученные теоретические знания находят применение в текстах.

### **ВЫВОДЫ**

Представленная программа предполагает изучение словообразования в курсе русского языка как иностранного на Базовом уровне. В настоящую программу вошли некоторые словообразовательные единицы, изучение которых, в соответствии с государственным стандартом, предполагается на Первом сертификационном уровне. Включение их в программу Базового уровня продиктовано логикой изложения материала. Изучение моделей словообразования с суффиксами -ов-, -еньк- или префиксами глаголов движения пере-, до-, от- и др. (предусмотренное требованиями к Первому сертификационному уровню) помогает систематизировать новую лексику, активно пополнять словарный запас, что особенно важно для начинающих изучать русский язык, т.к. знание грамматики без достаточного словарного запаса не позволяет выстраивать эффективную коммуникацию. Привнесение этих моделей в курс Базового уровня не усложняет обучение и не требует дополнительных временных ресурсов, так как изучение их происходит в комплексе с подобными морфемами в рамках одной и той же лексико-грамматической темы.

На Первом сертификационном уровне обучающиеся имеют возможность вернуться к изученным моделям, закрепить полученный навык. Возможно, повторить некоторые аффиксы. Главная же цель работы над словообразованием на Базовом уровне (кроме расширения лексического запаса) – это дать обучающимся представление о принципах русского словообразования, с помощью которого студенты смогут в дальнейшем самостоятельно анализировать слова и «расшифровывать» новую лексику. Так как слово не существует изолированно, но обычно встроено в контекст, понимание даже части слова может оказаться достаточным для понимания смысла текста. Таким образом, сам навык работы со словом оказывается исключительно полезным для дальнейшего обучения по специальности.

В процессе обучения словообразованию возможно использование учебного пособия, в котором изучение словообразовательных моделей привязано к лексико-грамматическим темам Базового уровня, с заданиями, предполагающими как изолированную работу с лексикой, так и в контексте с привлечением аутентичных текстов (печатных, и звучащих).

Планомерная и непрерывная работа над словообразовательными моделями в течение всего курса помогает обучающимся осваивать новую лексику, повышать грамотность

письма (так как русская орфография базируется на морфемном принципе), совершенствовать понимание текстов, в том числе специализированных. Понимание эмоциональных коннотаций способствует пониманию культурной составляющей, а умение вычленять морфемы позволяет быстро актуализировать пассивный словарный запас и восстанавливать значение слова.

#### Список литературы

1. Алеева Л. В. Как строятся русские слова? – СПб.: Златоуст, 2020. – 336 с.
2. Беляев Б. В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку // Психология в обучении иностранному языку. Сборник статей. – М.: Просвещение. 1967. – С. 5–17
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Голоса: A Basic Course in Russian / сост. Р. Робин, К. Эванс-Ромейн, Г. Шаталина, Дж. Робин. Книга 1. Pearson, 2012. 426 с. – Режим доступа: [www.gwu.edu/~slavic/golosa](http://www.gwu.edu/~slavic/golosa). – (Дата обращения: 20.07.2022)
5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень /сост. Нахабина М. М. и др. – М. – СПб.: Златоуст, 2001. – 32 с.
6. Долматова О., Новочац Е. Точка Ру. – М.: Бюлер О. А., 2017. – 152 с.
7. Коровина И. В., Чубарова Ю. Е., Шикина Т. С. Русский как иностранный для Фулбрайтовцев : учебно-методическое пособие для российских стипендиатов программы FLTA. – Саранск, 2013. – 110 с.
8. Косова В. А. О роли словообразования в курсе русского языка как иностранного // Преподавание и изучение русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции Российского общества преподавателей русского языка и литературы. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2002. – С. 120–121.
9. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. – Мн., 2011. – 309 с.
10. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
11. Русский язык – мой друг. Базовый уровень : учебник русского языка для студентов-иностранцев / под ред. Т. В. Шустиковой и В. А. Кулаковой. – М.: РУДН, 2011. – 851 с.
12. Скрипникова Т. И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам : учебно-методическое пособие. Электронное издание. Владивосток: Дальневосточный Федеральный университет, 2017. 137 с. – Режим доступа: [http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/skripnikovaiti\\_metodika\\_obucheniya-inostr\\_yazykam\\_lectsii\\_2017.pdf](http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/skripnikovaiti_metodika_obucheniya-inostr_yazykam_lectsii_2017.pdf). – (Дата обращения: 20.07.2022)
13. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. – М.: АСТ : Астрель, 2009. – 238 с.
14. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / сост. Н. П. Андрушина и др. – СПб.: Златоуст, 2015. – 64 с.
15. Хассан Ш. Н. А. Методика обучения РКИ (русский как иностранный) // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов IX Междунар. науч. практ. конф. Часть 3. – Мн.: БГУ, 2015. – С.43-56. – Режим доступа: <http://elib.bsui.by/handle/123456789/148118>. – (Дата обращения: 20.07.2022)
16. Чернявская Я. Л. Конструктор русских слов. Учебное пособие. Электронное издание. – Тюмень, 2022. – 96 с.
17. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.
18. Щужин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

## References

1. Alpeeva L. V. *Kak stroyatsya russkie slova?* [How are Russian words constructed?] St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2020. 336 p.
2. Belyaev B. V. *O primeneniі principa soznatel'nosti v obuchenii inostrannomu yazyku* [On the application of the principle of consciousness in teaching a foreign language] *Psikhologiya v obuchenii inostrannomu yazyku. Sbornik statej*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1967, pp. 5–17.
3. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture. Russian studies in the teaching of the Russian language as a foreign language]. Moscow: Russkii yazyk Publ., 1990. 246 p.
4. *Golosa: A Basic Course in Russian* [Voices: A Basic Course in Russian] Ed. by R. Robin, K. Jevans-Romejn, G. Shatalina, Dzh. Robin. Book 1. Pearson Publ., 2012. 426 p. Available from: [www.gwu.edu/~slavic/golosa](http://www.gwu.edu/~slavic/golosa) (accessed 20 July 2022).
5. *Gosudarstvennyi standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Bazovyi uroven'* [The state standard for Russian as a foreign language. Basic level] Ed. by Nahabina M. M. and others. Moscow – St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2001. 32 p.
6. Dolmatova O., Novochats E. *Tochka Ru* [Point RU]. Moscow: Byuler O. A. Publ., 2017. 152 p.
7. Korovina I. V., Chubarova Yu. E., Shikina T. S. *Russkii kak inostrannyi dlya Fulbraitovtsev : uchebno-metodicheskoe posobie dlya rossiiskikh stipendiatov programmy FLTA* [Russian as a foreign language for Fulbright students : an educational and methodological guide for Russian FLTA program fellows]. Saransk, 2013. 110 p.
8. Kosova V. A. *O roli slovoobrazovaniya v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo* [On the role of word formation in the course of the Russian language as a foreign language] *Prepodavanie i izuchenie russkogo yazyka i literatury v kontekste sovremennoi yazykovoі politiki Rossii: materialy IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii Rossiiskogo obshchestva prepodavatelei russkogo yazyka i literatury*. Nizhnii Novgorod: Natsional'nyi issledovatel'skii Nizhegorodskii gosudarstvennyi universitet im. N. I. Lobachevskogo, 2002, pp. 120–121.
9. Lebedinskii S. I., Gerbik L. F. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Minsk, 2011. 309 p.
10. Passov E. I. *Urok inostrannogo yazyka v srednei shkole* [A foreign language lesson in secondary school]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1988. 223 p.
11. *Russkii yazyk – moi drug. Bazovyi uroven' : uchebnik russkogo yazyka dlya studentov-inostrantsev* [Russian is my friend. Basic level: textbook for foreign students] Ed. by T. V. Shustikova, V. A. Kulakova. Moscow: RUDN, 2011. 851 p.
12. Skripnikova T. I. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam : uchebno-metodicheskoe posobie*. [Theoretical foundations of the methodology of teaching foreign languages : an educational and methodological manual]. Vladivostok: Dal'nevostochnyi Federal'nyi universitet, 2017. 137 p. Available from: [http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/skripnikova-ti\\_metodika\\_obucheniya-inostr\\_yazykam\\_leksii\\_2017.pdf](http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/skripnikova-ti_metodika_obucheniya-inostr_yazykam_leksii_2017.pdf) (accessed 20 July 2022).
13. Solovova E. N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyi kurs* [Methods of teaching foreign languages: basic course]. Moscow: AST : Astrel' Publ., 2009. 238 p.
14. *Trebovaniya k Pervomu sertifikatsionnomu urovnyu vladeniya russkim yazykom kak inostrannym. Obshchee vladenie. Professional'nyi modul'* [Requirements for the First certification level of proficiency in Russian as a foreign language. Common ownership. Professional module] Ed. by N. P. Andryushina and others. St. Petersburg: Zlatoust Publ., 2015. 64 p.
15. Khassan Sh. N. A. *Metodika obucheniya RKI (russkii kak inostrannyi)* [Methodology of teaching RCT (Russian as a foreign language)] *Idei. Poiski. Resheniya: sbornik statei i tezisev IX Mezhdunar. nauch. prakt. konf.* Minsk: BSU, 2015, pp. 43-56. Available from: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/148118> (accessed 20 July 2022).
16. Chernyavskaya Ya. L. *Konstruktor russkikh slov. Uchebnoe posobie* [The constructor of Russian words. Study guide]. Tyumen, 2022. 96 p.
17. Chesnokova M. P. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: MADI, 2015. 132 p.
18. Shchukin A. N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 2003. 334 p.

**WORD-FORMATION MODELS  
IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Chernyavskaya Ya. L.*

The study of word-formation models in the course of Russian as a foreign language (RFL) plays an important role for the formation of reading skills. The ability to isolate word-forming formants and correctly translate them allows understand and easily remember new words, update passive vocabulary, improve writing literacy. The work with word-formation models should be of a systematic nature, use the principle "from simple to complex" and relate to the lexical and grammatical material of the studied level. In most textbooks on RFL, word formation tasks are presented with a limited set of models. Special manuals on word formation do not give an idea of how to integrate them into the general course. This study suggests identifying the place of word-formation models in the RFL course and offers options for working with them throughout the Basic level course. The applied traditional approach to the study of word-formation models is supplemented by direct methods, in particular the communicative method, which allows automating the acquired skills. The result of the work is a system of methodological developments for the study of Russian word formation, which can be integrated with textbooks for foreigners studying the Russian language at the A2 level.

**Keywords:** Russian as a foreign language, word formation, word-formation models, affixes, RFL program, preparatory course for foreigners.