

**Научная статья****УДК 372.881.161.1****DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-3-37-46****Методика обучения русской деривации как основа расширения словаря иностранных студентов-медиков****Лариса Петровна Прокофьева<sup>1</sup>, Марина Сергеевна Фильцова<sup>2</sup>**<sup>1,2</sup>*Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского, г. Саратов, Россия*<sup>1</sup>[prokofievalp@mail.ru](mailto:prokofievalp@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0700-4886><sup>2</sup>[marinafiltsova@yandex.ru](mailto:marinafiltsova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4404-2152>

В статье ставится педагогическая проблема создания целостной системы подготовки иностранных студентов, получающих высшее медицинское образование с помощью языка-посредника (английский), к государственной итоговой аттестации, проходящей на русском языке. Анализ текстов ситуационных задач по экзаменационным дисциплинам (терапии, хирургии, акушерству и гинекологии, педиатрии) позволил выявить их стандартную структуру с выделением конечного числа типичных синтаксических блоков, что позволило сосредоточиться на их лексическом наполнении и прежде всего на базовом словообразовательном анализе разных частей речи, осмыслении значений слов и их значащих частей. Формирование у обучающихся системного представления о языке происходит путём использования функционально-коммуникативного, структурно-семантического, компонентного методов, метода моделирования в словообразовательном преломлении, методов систематизации и классификации словообразовательного материала. Этому способствует разработанный авторами инновационный обобщающий курс «Научная деятельность врача» (8–10-й семестры), целью которого является создание мотивационных установок, обеспечивающих использование системных данных дериватологии при обучении русскому языку как иностранному. Делается вывод, что создание целостного представления о структуре русского слова и её усвоение формируют умения соотносить основы разных типов, выделять словообразовательные морфемы, дающие возможность прогнозировать значение неизвестных ранее слов и облегчающие понимание сложного специального текста клинических ситуационных задач, что способствует формированию профессионального терминологического словаря студента медицинского вуза. Подтверждается, что методические приёмы, обеспечивающие знание семантики коммуникативно значимых производных лексических единиц, делают возможным полноценное восприятие и порождение речи.

**Ключевые слова:** методика обучения, словообразование, лингводидактика, профессиональная коммуникация, билингвальное обучение

**Original article****Methods of Teaching Russian Derivation as a Basis for Expanding the Vocabulary of Foreign Medical Students****Larisa P. Prokofyeva<sup>1</sup>, Marina S. Filtsova<sup>2</sup>**<sup>1,2</sup>*Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky, Saratov, Russia*<sup>1</sup>[prokofievalp@mail.ru](mailto:prokofievalp@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0700-4886><sup>2</sup>[marinafiltsova@yandex.ru](mailto:marinafiltsova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4404-2152>

The article raises the pedagogical problem of creating an integrated system of training foreign students receiving higher medical education using an intermediary language (English) for the state final certification, which takes place in Russian. The analysis of the texts of situational tasks in examination disciplines (therapy, surgery, obstetrics and gynecology, pediatrics) allowed us to identify their standard structure with the allocation of a finite number of typical syntactic blocks in the tasks, which allowed us to focus on their lexical content and, above all, on the systemic word-formation analysis of different parts of speech, understanding the meanings of words and their significant parts. The formation of students' systematic understanding of language occurs through the use of functional-communicative, structural-semantic, component methods, modeling methods in word-formation refraction, methods of systematization and classification of word-formation material. This is facilitated by the innovative generalizing course "Scientific activity of a doctor" (8–10 semesters) developed by the authors, the purpose of which is to create motivational attitudes that ensure the use of system data

of derivatology in teaching Russian as a foreign language. It is concluded that the creation of an idea of the Russian word structure and its assimilation, form the ability to correlate the basics of different types, to identify word-formation morphemes that make it possible to predict the meaning of previously unknown words and facilitate the understanding of a complex special text of clinical situational tasks, which contributes to the formation of a professional terminological dictionary of a medical university student. It is confirmed that methodological techniques that ensure knowledge of the semantics of communicatively significant derived lexical units make it possible to fully perceive and generate speech.

**Keywords:** methods of teaching, derivation, linguodidactics, professional communication, bilingual education

**Введение.** Важное место в современной мировой экономике занимает рынок экспорта образовательных услуг. Продвижение российской системы высшего образования, поддержание интереса к обучению в Российской Федерации является серьезной задачей, что подтверждается государственными программами экспорта образования и продвижения русского языка, включающими в том числе создание образовательных программ и осуществление образовательного процесса на языке-посреднике (билингвальное обучение, курс English или French-medium, весьма востребованный на современном образовательном рынке)<sup>1</sup>.

Между тем, при безусловной актуальности подобных отделений вузов (по статистике, прежде всего медицинских), следует обратить внимание на очевидное противоречие: с одной стороны, отмечается «...ограниченное количество курсов и программ на иностранном языке (лишь 9 % научно-педагогических работников могут преподавать на английском языке)... В ведущих российских вузах – менее 2 % программ бакалавриата и менее 16 % программ магистратуры доступны на английском языке» [1, с. 154]. С другой стороны, анализ собственного опыта более чем двадцатилетнего процесса преподавания РКИ студентам отделений English-medium выявил серьезную проблему: искусственно созданное вокруг данного контингента англоязычное / франкоязычное образовательное пространство резко снижает мотивацию к изучению русского языка, в результате чего «уровень владения языком оказывается недостаточным для решения практических коммуникативных задач в образовательном пространстве медицин-

ского вуза и его клиник» [2, с. 1457]. Это противоречие представляется трудноразрешимым даже при неуклонно возрастающем профессиональном и технологическом мастерстве преподавателей РКИ и определяет **актуальность представленного исследования**, поскольку мотивация к изучению русского языка не выше уровня выживания делает весьма затруднительным достижение уровня владения языком B<sub>2</sub> с профессиональным модулем «Медицина. Биология», требуемого логикой методической науки и необходимостью решения коммуникативных задач в учебной и профессиональной сферах. Необходимо отметить отсутствие однозначного решения этой проблемы в методической литературе и практике обучения билингвальных студентов в российских медицинских вузах, что подчёркивает **новизну** настоящего исследования. Нельзя не отметить и факт, что продолжающийся до конца обучения в вузе курс русского языка как иностранного встречается лишь в отдельных столичных вузах, что не делает проблему решённой как организационно, так и чисто методически.

Нахождение в англоязычной среде общения в течение фактически всего периода обучения является причиной недостаточного владения русской научной речью у будущего профессионала и, соответственно, его неготовности к междисциплинарному государственному аттестационному экзамену по базовым медицинским дисциплинам, который проходит на русском языке. Государственная итоговая аттестация предусматривает решение клинических ситуационных задач по госпитальной терапии, госпитальной хирургии, акушерству и гинекологии, педиатрии, т. е. понимание сложного специального текста и построение собственного высказывания, касающегося диагностики заболевания, методов обследования, подтверждающих либо опровергающих предварительный диагноз, а также плана лечебных мероприятий с обоснованием назначенных препаратов и

<sup>1</sup> О приоритетном проекте «Экспорт образования». – URL: <http://government.ru/info/27864> (дата обращения: 13.01.2024). – Текст: электронный; О комплексной государственной программе Российской Федерации «Поддержка и продвижение русского языка за рубежом». – URL: [https://mid.ru/ru/activity/state\\_programs/1840129](https://mid.ru/ru/activity/state_programs/1840129) (дата обращения: 13.01.2024). – Текст: электронный.

рекомендаций для амбулаторного лечения при выписке.

Студенты готовы делать это на английском языке (подчеркнём, что греко-латинские термины, вошедшие в английский язык-посредник, не вызывают затруднений, в отличие от их русских синонимов), но, не владея в достаточной мере русской медицинской терминологией, часто не в состоянии понять прочитанное в билете задание, что препятствует ходу государственного экзамена. В связи с этим Департаментом международного образования Саратовского государственного медицинского университета им. В. И. Разумовского было принято решение о введении в 8–10-м семестрах обобщающего курса «Научная деятельность врача», одной из важнейших целей которого является языковая подготовка к государственной итоговой аттестации. Именно это определяет **проблематику исследования**, в ходе которого предстоит установить наиболее продуктивный способ компоновки учебного материала (в том числе расширения активного, пассивного и потенциального словаря) для формирования необходимых устойчивых коммуникативных компетенций студента-медика на русском языке.

**Целью исследования** является постановка пролонгированного методического эксперимента по разработке и внедрению авторского учебного курса для обучения иностранных студентов-медиков старших (4-го и 5-го) курсов билингвальных отделений медицинского вуза русской профессиональной научной речи, необходимой для коммуникации со специалистами в области медицины и фармации и для успешной сдачи государственной итоговой аттестации и аккредитационного экзамена (при необходимости).

Сформулированная цель обусловила необходимость решения следующих **задач**:

1) уточнить список лексико-грамматических моделей, формирующих текст ситуационных задач по всем экзаменационным дисциплинам;

2) определить базовые словообразовательные модели, актуальные для понимания текста клинической задачи, и ранжировать их по степени трудности;

3) обозначить рецептивные и репродуктивно-продуктивные словообразовательные модели, выявив системно-языковые связи между отдельными лексическими единицами;

4) разработать систему заданий, расширяющих пассивный и потенциальный словарь студента.

**Методы исследования.** Проанализировав тексты ситуационных задач, мы пришли к выводу об их стандартной структуре, а значит, о возможности выделения в задачах конечного числа типичных синтаксических блоков. Это позволяет сосредоточиться на главной трудности текстов – их лексическом наполнении, прежде всего на системном словообразовательном (далее – СО) анализе разных частей речи, осмыслении значений слов и их значащих частей.

Методика развития деривационных умений рассматривается как способ формирования у обучающихся системного представления о языке, так как «значение того или иного слова во многих случаях может быть раскрыто именно с помощью СО средств, и в то же время понимание СО структуры способствует осознанию грамматической формы слова» [3, с. 35]. В данной ситуации совершенно очевидна необходимость работы по расширению пассивного и потенциального словаря студента при изучении языка науки, чему способствует работа с частотными СО моделями: создание ключевых опор разного типа обеспечивает более быстрое извлечение из оперативной памяти необходимого слова.

Исходя из анализа учебных материалов по РКИ, отметим недостаточное внимание к системе СО. Традиционно задания по глагольно-именному словообразованию строятся как тренировочные грамматические без выхода в речь [исключение<sup>1</sup>], включают преимущественно стилистически нейтральную лексику, хотя аффиксальные модели терминологической деривации являются весьма употребительными в научном стиле русской медицинской речи. Термины дериватологии системно в программах по русскому языку как иностранному не представлены, в силу чего отсутствует понимание слова как структурного целого. Вероятно, поэтому иностранные обучающиеся зачастую не способны установить смысловые связи между родственными словами ни при чтении, ни тем более на слух, особенно при наличии чередований в основе слова (так, воспринимаются как родственные слова *восстановить – остановка, ранний – рана, заполнить – полнота – полный* и т. п.).

<sup>1</sup> Алпеева Л. В. Как строятся русские слова?: учеб. пособие. – СПб.: Златоуст, 2020. – 336 с.

Отдельные словообразовательные модели в учебных пособиях не организованы в систему, но внезапно возникают при отработке отдельных тем: так, аффиксы становятся формальными грамматическими маркерами, например, для определения рода существительного или вида глагола, привносят дополнительное значение, например, глагольные приставки или эмоционально-оценочные суффиксы [4]. Словообразовательные значения таких аффиксов заучиваются механически.

Не группируются и не систематизируются в существующих учебных пособиях также исторические чередования корневых гласных и согласных, в результате чего, в частности, студенты не видят связи между *тяжёлый, тяжесть* и *анамнез отягощён, мокрый* и *моча, лечить* и *лекарство, повернуться* и *поворот, отец* и *отчество, вздох* и *подвздошная (область), горький* и *горечь, конец* и *окончательный (диагноз)*; считают родственными слова с однотипными аффиксами: *шейка* и *проверка, заражаться* и *заживать* и т. п.

Следует сказать и о том, что семантизация научных понятий традиционно считается прерогативой преподавателей специальных дисциплин, преподаватель-русист же, не являясь специалистом в медицине, часто видит своей задачей лишь приведение переводного значения термина. Представляется, однако, что языковым свойствам терминов, в том числе терминов производных, необходимо специально обучать, формировать навыки и умения узнавания и осмысления языковых единиц пошагово, и именно здесь находится сфера приложения сил преподавателя РКИ.

Причиной описанных учебных и методических затруднений, по-видимому, являются разночтения в отнесении словообразования к определённому разделу языкознания. Ср.: «...словообразование лишь одной своей частью оказывается принадлежностью грамматики, оставаясь другой своей (весьма значительной) частью принадлежностью словаря» [5]; «...словообразование – часть лексики, а не морфологии» [6, с. 48]. К грамматической основе речи относит дериватологию А. Н. Щукин, с точки зрения же Е. А. Земской, «специфика словообразования заключается именно в том, что производные слова представляют собой сложный сплав лексического и грамматического» [7, с. 22].

Структурно-языковая особенность русского языка (синтетический с элементами аналитизма) предусматривает объединение в рамках одного слова нескольких морфем (лексических, словообразовательных, словоизменительных), а также отсутствие в некоторых случаях чёткой межморфемной границы: *Англи(j)a* (но *англий-ск-ий*)<sup>1</sup>. *Префиксальная деривация в русском языке, характерная для агглютинации, создаёт дополнительную сложность в изучении языка, так как преподаватель должен* постоянно показывать ограниченность действия осваиваемых (и усваиваемых!) словообразовательных закономерностей: *писать – писатель, но лечить – врач*. Добавим, что в подъязыке медицины, который является объектом изучения в нашем случае, наблюдается многообразие словообразовательных дериватов, они различаются по форме, значению, стилю; очень трудна глагольная видовая корреляция и т. д. Всё это требует от преподавателя серьёзных методических усилий по выработке наиболее продуктивного способа компоновки учебного материала, в тесной взаимосвязи лингвистического и дидактического аспектов.

Методически значимым остаётся вопрос об основной единице обучения русской дериватологии в теории и практике преподавания РКИ. Присоединимся к мнению многих исследователей (Г. О. Винокур, Н. А. Янко-Триницкая, Е. А. Земская, Л. Б. Трушина, Л. В. Красильникова) о том, что только тщательный анализ связей и отношений между производящим и производным элементами позволяет чётко сформулировать словообразовательную модель, что имеет особое значение в преподавании русского языка иноговорящим.

Анализ словообразовательных моделей, по которым строятся производные слова, важен при обучении чтению и пониманию текста [8] – в нашем случае сложного специального текста, которым является клиническая ситуационная задача. Словообразовательная модель, принятая за единицу обучения, позволяет также обращать внимание на формальные процессы, происходящие на морфемном шве и представляющие значительную трудность для иностранных обучающихся. При этом СО модели различаются своим продуктивным потенциалом: от актив-

<sup>1</sup> Красильникова Л. В. Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся: учеб. пособие. – М.: МГУ, 2001. – 55 с.

ных моделей отглагольных процессуальных существительных на *-ение* до уникальных моделей с предметным значением типа *сундук* с минимальным СО потенциалом.

В целом следует подчеркнуть, что материал словообразовательных минимумов для иностранных студентов-медиков, обучающихся на языке-посреднике, должен отбираться с учётом частотности производного слова, его актуальности для определённого контингента обучающихся, а также продуктивности словообразовательной модели. Непродуктивные и нерегулярные модели представляют собой рецептивный словообразовательный материал.

Словообразовательные / деривационные модели с присущими им особенностями сочетаний аффиксов и определённых основ, языковыми ограничениями в образовании производных слов, историческими чередованиями фонем, интерфиксацией, опрощением, образованием аффиксов из разных ресурсов языка и т. п. составляют основу языковых заданий, имеющих целью расширение потенциального лексического запаса иноговорящих, что особенно актуально при обучении студентов English-medium. Нам близка позиция Л. В. Красильниковой, подчёркивающей, что с точки зрения лингводидактики «...словообразовательная модель на материале специальной лексики должна стать образцом, по которому могут быть построены разные производные слова, при чтении же актуален анализ деривата, базирующийся на идентификации конкретной модели» [8, с. 32].

Плодотворным для теории и практики преподавания русского языка англоязычным студентам представляется теория словообразовательных гнёзд, а также транспозиционный, модификационный и мутационный типы словообразовательных значений [7–12], однако ограниченный объём статьи не позволяет подробно рассмотреть этот тезис.

Теория поэтапного формирования навыков П. Я. Гальперина [13] даёт лингводидактическую возможность обучения анализу производных языковых единиц. Данная теория лежит в основе практической аудиторной работы в нашем случае. На первом этапе работы производное слово воспринимается студентами на слух либо зрительно, на основе контекста делается предварительное заключение о значении слова (стадия предварительного уяснения, по Гальперину). Да-

лее анализируется структура производного слова, комментируются значения присутствующих в нём аффиксов, семантизируется корень слова и, наконец, формулируется словообразовательная модель (стадия усвоения системы ориентиров и действий на её основе).

На стадии предварительного уяснения предлагаются задания, направленные на формирование навыков выделения языковых явлений, вызывающих затруднения; навыков анализа и толкования аффиксов и корня (при этом обращается особое внимание на чередование гласных и согласных в корне слова); навыков окончательной семантизации производного слова и его правильного произношения. Типы заданий: наблюдение и комментирование образца / словообразовательной модели; имитация, отработка навыка; выбор верного варианта, исключение лишнего элемента из ряда предложенных. Введённые словообразовательные модели тщательно отрабатываются, иначе становится бессмысленной стадия усвоения, на которой анализируются тексты ситуационной задачи, включающие определённые типы моделей.

На стадии усвоения внимание студента переключается на смысловой анализ информативного содержания. Мы сознательно ограничиваемся перечисленными заданиями при обучении студентов English-medium, поскольку главной целью в данном случае является понимание сложного специального текста. Необходимо отметить, что словообразовательный анализ в учебной аудитории должен, на наш взгляд, происходить не с точки зрения словообразования как аспекта языка, но с ориентацией на конкретные коммуникативные потребности студентов English-medium, на частотность определённых словообразовательных моделей в текстах, с которыми данной категории студентов предстоит работать.

Однако при этом мы стоим на позициях описания СО интегрального типа в преподавании РКИ, поскольку такое описание демонстрирует системно-языковые связи между лексическими единицами, способствует осознанному пониманию студентом производной лексики, преподавателю же даёт возможность организовать систему заданий «от простого к сложному».

**Результаты исследования и их обсуждения.** Проведённый нами анализ предла-

гаемых на государственной итоговой аттестации задач даёт основания утверждать, что в специальных медицинских текстах чрезвычайно востребовано префиксальное словообразование [2]. Так, в коротком тексте произвольно выбранной задачи около 20 % разных частей речи составляют слова с многочисленными префиксами. Ср., например: *Родители мальчика 9-ти лет обратились к педиатру с жалобами. У ребёнка за последние 3 недели **нарушился сон, появилась плаксивость, раздражительность, рассеянность, ухудшилась успеваемость в школе, изменился почерк, наблюдаются затруднения при письме. Движения стали размахистыми, порывистыми, особенно при волнении. В анамнезе – перенёс лакунарную ангину около двух месяцев назад, после которой периодически наблюдается субфебрилитет. В день обращения к участковому врачу жидкость выливается через нос. Воспалительные изменения в зеве не выявлены. Нёбная занавеска «провисает» больше справа, маленький язычок отклонён влево.***

Ребёнок бледный, при разговоре с врачом **«прищёлкивает»** языком, гримасничает. Движения рук **размахистые. Отмечены мышечная гипотония, симптом «дряблых плеч», нарушение координации движений при выполнении коленно-пяточной пробы и противопоставлении пальцев руки большому пальцу, промахивание при пальце-носовой пробе, проба Ромберга положительная. Невропатолог поликлиники выявил нарушение сухожильных рефлексов – асимметрия, неравномерность, рефлекс Гордона (тоническое сокращение четырёхглавой мышцы при вызывании коленного рефлекса). При выслушивании сердца небольшое приглушение 1-го тона.**

За медицинской помощью мама не обращалась, лечила ребенка самостоятельно. Семья **переехала** из Таджикистана около года назад. Сведений о **прививках нет**<sup>1</sup>.

Весьма частотно также суффиксальное словообразование с различными значениями, даже в рамках отдельно взятой задачи. Ср.: *Девочка 12 лет заболела остро. **Подъём** температуры тела до 38,5 °С, появилась **слабость**, головная боль. На коже лица – **дерматит** в виде «бабочки», на **конечностях – эритематозно – десквама-***

<sup>1</sup> Примеры ситуационных задач взяты из официальной базы, представленной на сайте Минздрава РФ и повторенной на сайтах медицинских вузов.

**тивные высыпания. На третий день заболевания появились боль и припухлость в коленных и лучезапястных суставах. На 7-й день отмечалась олигурия, отёчность, макрогематурия. АД 140/100 мм рт. ст.**

Вместе с тем следует отметить, что в языке клинической медицины для образования префиксальных / суффиксальных единиц используются далеко не все словообразовательные модели русского языка [Там же]. Всесторонний анализ ситуационных задач подтверждает данный тезис. Поэтому главным для нас являлось определение наиболее частотных словообразовательных моделей разных частей речи. В результате выстроены словообразовательные цепи, что позволяет избежать случайностей и экономить время при изучении глагольно-именного словообразования в аудитории English-medium.

Дериваты, образованные по малопродуктивным или непродуктивным моделям, но широко представленные в медицинском подязыке научного стиля речи и, соответственно, в языке ситуационных задач, систематизировались нами в специальных списках, подлежащих заучиванию [14].

Важной задачей, являющейся предметом наших методических размышлений, является составление исчерпывающего списка деривационных моделей, актуальных для понимания текста клинической задачи, и распределение данных моделей в зависимости от требований к уровням владения РКИ и с учётом лексических минимумов общеупотребительной и профессиональной лексики. В своей работе мы предложили классификацию аффиксов (прежде всего префиксов и префиксоидов) разных частей речи, необходимых для достижения заявленных целей [Там же]. Ниже представим наиболее значимые из них:

*в-/ин-, вы-, ис-/из-, над-, под-/суб-, пред-, меж-/между-, за-, внутри-/эндо-/интра-, около-/пери-/пара-, эпи-, от-, пере-, об-, рас-/раз, про-, вз-, с- со значением локализации либо движения в пространстве (пероральное **введение, инфльтрат, сердечный выброс, кровоизлияние, надбровный, подкожный, субхондральный, предплечье, межфаланговый, загрудинный, внутримышечный, эндогенный, интракапиллярный, околоплодный, паратиф, эпикард, отслойка сетчатки, перелом, обработать пуповину, растирание и разминание, смещение, вздутие живота, просвет сосудов**);*

*пре-, пред-, после-, пост-* с временным значением (*преднагрузка, пренатальный, постинъекционный, послеоперационный*);

*а-/ан-, анти-, против(о)-* со значением отсутствия признака или противоположного признака (*аритмия, атипичный, антикоагулянты, контрлатеральный, противосудорожный*);

*пре-, гипер-/гипо-* со значением превышения нормы либо ослабленности (*превышать, гиперчувствительность, гипотония*);

*син-/сим-/кон-* со значением совместного действия (*синдром, синостоз, конъюнктив*);

*дис-/диз-* со значением разделения либо отсутствия (*диспепсия*);

*вы-, -из-, за-* со значением полного окончания действия (*вынашивание ребёнка, изъязвление, заживление* раны) и др. Весьма частотны также следующие суффиксы существительных и прилагательных: *-ость, -ота, -изн(а)* – непроцессуальный признак, названный мотивирующим прилагательным (*припухлость, белизна, слепота*); *-чат-, -ист-, -ов-, -видн-, -образн-, -подобн-, -ическ-, -альн-* – значение свойства, характерного для кого-/чего-л., отличительного признака, похожести на что-л. (*сетчатый, губчатый, глинистый, стекловидный, кашицеобразный, рахитический, спиральный*); *-оват-/еват-* со значением слабой степени проявления признака (*желтоватый, коричневатый*); *-ин(а)* со значением 'участок поверхности, отверстие, неровность как результат действия' (*ссадина, трещина, царапина*); *-и[й]-, -ени[й]-, -ани[й]-, -ти[й]-, -к-, -аци[й]-/-яци[й]-* и другие со значением действия / состояния, названного мотивирующим глаголом (*жжение, образование, самочувствие, нагрузка, иррадиация, приём, разрез, кровопотеря*); *-оз-/ёз-* со значением 'патологический процесс, хроническое заболевание, болезненное состояние невоспалительного характера' (*некроз, педикулёз*); *-озн-/ёзн-* со значением 'имеющий отношение к болезни' (*гангренозный, тифозный*); *-ит* со значением 'воспалительный процесс' (*ларингит, миозит*); *-ома* со значением 'опухолевидное патологическое образование' (*фиброма, миома*); *-творн-* со значением 'образующий, вызывающий что-л.' (*кроветворный, болезнетворный*); *-ин* со значением 'название органического вещества' (*инсулин, пептин*).

При обучении англоязычных студентов весьма полезным является сопоставление русских и английских словообразовательных элементов:

рус. *-ость* vs англ. *-ness, -ation, -ty* (*мягкость – softness, продолжительность – duration, возбудимость – excitability*);

рус. *-ени(е), -ани(е)* vs англ. *-tion, -ure, -ing* (*воспаление – inflammation, давящее – pressure, пучение живота – abdominal heaving*);

рус. префикс *вы-* vs англ. *ex-, out-* (*выделение – excretion, выдох – exhale, сердечный выброс – cardiac output*);

рус. *без-* vs англ. *-less* (*бесцветный – colorless*);

рус. активные причастия vs англ. *-ing* (*сжимающая боль – squeezing pain, ноющая боль – aching pain*);

рус. пассивные причастия vs англ. *-ed* (*вынужденная коленно-локтевая поза – forced knee-elbow pose, неинфицированный человек – uninfected person*) [14]. Данные списки продолжают уточняться и в полном виде будут представлены в учебном пособии к данному курсу, над которым сейчас идёт работа.

**Заключение.** Итак, создание представления о структуре русского слова и её усвоение формируют умение соотносить основы разных типов, выделять словообразовательные морфемы, дающие возможность «узнавать» неизвестные ранее слова и прогнозировать их значение, а также облегчающие понимание сложного специального текста клинических ситуационных задач, что, в свою очередь, способствует формированию профессионального терминологического словаря студента медицинского вуза. Подтверждается, что методические приёмы, обеспечивающие знание семантики коммуникативно значимых производных лексических единиц, делают возможным полноценное восприятие и порождение речи.

Анализ материала ситуационных задач к государственной итоговой аттестации студентов медицинского вуза, предваривший создание нового обобщающего языкового курса, позволяет использовать комплексный подход при объединении однотипных производных слов в соответствии с конечным списком словообразовательных схем, что делает возможным более интенсивное увеличение лексического минимума студентов и их потенциального словаря в целом, а также позволяет экономить учебное время.

Выполнение образовательного заказа медицинского вуза – необходимость языковой подготовки студентов, обучающихся на языке-посреднике, к междисциплинарному государственному итоговому аттестационному экзамену – заставляет искать новые решения, в основе которых лежит принцип: обучение пониманию как деятельности возможно только в процессе этой деятельности [15]. Поэтому существенное время на занятии мы предлагаем отводить работе с текстами ситуационных задач, в ходе которой происходит максимально самостоятельное понимание содержания. Когнитивные стратегии, необходимые для этого, являются психолингвистическими универсалиями и, как правило, формируются при обучении чтению на родном языке.

Однако при обучении студентов English-medium это становится возможным лишь при систематических занятиях заинтересованных в результате людей. Предлагаемая нами система работы представляется эффективной, поскольку основывается на методических принципах, регулирующих преподавание русского языка как иностран-

ного сегодня (сознательность, системность, последовательность, ситуативность, функциональность, речевая направленность). Используемые методические приёмы призваны сформировать «языковую зоркость» студента, внимание к оттенкам значений родственных слов, а также расширить пассивный и потенциальный лексический запас обучающихся, опознавать и правильно использовать в речи словообразовательные модели.

Об успешности либо необходимости коррекции представленной в настоящей статье системы работы можно будет говорить, на наш взгляд, на основании наблюдений и экспертных оценок в течение двух-шести лет. Перспективой исследования является уточнение степени важности каждой словообразовательной единицы при обучении русскому языку как иностранному студентов, обучающихся на языке-посреднике, формулировка правил синтаксической сочетаемости дериватов с разными значениями, а также организация апробируемых материалов в учебное пособие для языковой подготовки иностранных студентов медицинского вуза к государственной итоговой аттестации.

#### Список литературы

1. Николаев В. К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 2. С. 149–166.
2. Прокофьева Л. П., Фильцова М. С. Терминологический минимум при обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе с помощью языка-посредника (английского) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: материалы VII Конгресса РОПРЯЛ (г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 г.). СПб.: РОПРЯЛ, 2022. Вып. 7. С. 1456–1460.
3. Милославский И. Г. Вопросы словообразовательного синтеза. М.: Наука, 1980. 295 с.
4. Чернявская Я. Л. Словообразовательные модели в курсе русского языка как иностранного // Учёные записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2022. Т. 8, № 3. С. 124–135.
5. Милославский И. Г. Принципы описания словообразования в грамматике русского языка для иностранцев // Русский язык за рубежом. 1985. № 6. С. 55–59.
6. Всеволодова М. В. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка: основные характеристики и перспективы развития // Традиции и новации в преподавании русского языка как иностранного: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 22–24 ноября 2006 г.). М.: Макс Пресс, 2006. С. 47–49.
7. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. Изд. 3-е. М.: ЛКИ, 2007. 221 с.
8. Красильникова Л. В. Русское словообразование в аспекте РКИ: определение, основные единицы и направления описания // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2010. № 3–4. С. 29–32.
9. Кадькалов Ю. Г. Лексическая семантика и словообразовательная структура производного слова // Лексическая и словообразовательная семантика русского языка. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1990. С. 17–24.
10. Кадькалова Э. П. К изучению законов словопроизводства: агентивные глаголы в русском языке. Саратов: Наука, 2007. 215 с.
11. 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 Всерос. науч.-практ. конф. Рос. о-ва преподавателей русского языка и литературы. Н. Новгород: Нац. исслед. Нижегородский гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2002. С. 120–121.



12. Тихонов А. Н. Лексическое гнездо в современном русском языке: монография. Елец: Елецкий гос. ун-т, 2006. 244 с.
13. Гальперин П. Я. О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 111–114.
14. Билык М. П., Фильцова М. С. Формирование терминологического минимума в процессе обучения русскому языку иностранных предординаторов // Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: вызовы и перспективы развития в открытом образовании: сб. ст. / под ред. Е. Е. Смирновой. Н. Новгород: Мир печати, 2021. С. 86–93.
15. Прокофьева Л. П., Новикова Н. С., Михайлова О. Е. Научный стиль речи на занятиях по РКИ: общее и специфическое // Мир русского слова. 2023. № 2. С. 87–97.

#### **Информация об авторах**

*Прокофьева Лариса Петровна*, доктор филологических наук, Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского; 410012, Россия, г. Саратов, ул. Большая Казачья, 112; prokofievalp@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0700-4886>.

*Фильцова Марина Сергеевна*, старший преподаватель, Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского; 410012, Россия, г. Саратов, ул. Большая Казачья, 112; marinafiltsova@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4404-2152>.

#### **Вклад авторов**

Прокофьева Л. П. – главный автор, разработка идеи, методологии и направления анализа материалов исследования.

Фильцова М. С. – разработка методологии, анализ материалов исследования, оформление статьи.

#### **Для цитирования**

Прокофьева Л. П., Фильцова М. С. Методика обучения русской деривации как основа расширения словаря иностранных студентов-медиков // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19, № 3. С. 37–46. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-3-37-46.

**Статья поступила в редакцию 08.04.2024; одобрена после рецензирования 20.05.2024; принята к публикации 22.05.2024.**

#### **References**

1. Nikolaev, V. K. Export of Education in Russian Higher Education Institutions in the New Reality. Higher education in Russia, no. 2, pp. 149–166, 2022. (In Rus.)
2. Prokofyeva, L. P., Filtsova, M. S. Terminological minimum when teaching Russian as a foreign language in a medical university with the help of an intermediary language (English). Dynamics of linguistic and cultural processes in modern Russia. Issue 7. Proceedings of the VII Congress of ROPRYAL. Yekaterinburg: 6–9 October 2021. SPb: ROPRYAL, 2022: 1456–1460. (In Rus.)
3. Miloslavsky, I. G. Questions of word-formation synthesis. M: Nauka, 1980. (In Rus.)
4. Chernyavskaya, Ya. L. Word-formation models in the course of Russian as a foreign language. Scientific Notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philological sciences. Scientific journal, no. 3, pp. 124–135, 2022. (In Rus.)
5. Miloslavsky, I. G. Principles of description of word formation in the grammar of the Russian language for foreigners. Russian language abroad, no. 6, pp. 55–59, 1985. (In Rus.)
6. Vsevolodova, M. V. Functional-communicative linguodidactic language model: main characteristics and prospects of development. Traditions and innovations in teaching Russian as a foreign language: Proceedings of the International scientific and practical conference. Moscow: 22–24 November 2006: 47–49. (In Rus.)
7. Zemskaya, E. A. Word-formation as an activity. M: LKI, 2007. (In Rus.)
8. Krasilnikova, L. V. Russian word formation in the aspect of RCT: definition, main units and directions of description. International Postgraduate Bulletin. Russian language abroad, no. 3–4, pp. 29–32, 2010. (In Rus.)
9. Kadkalov, Yu. G. Lexical semantics and word-formation structure of a derived word. Lexical and word-formation semantics of the Russian language. Saratov: Izd-vo Sar. ped. inst., 1990: 17–24. (In Rus.)
10. Kadkalova, E. P. Towards the Study of the Laws of Word Production. Agentive verbs in the Russian language. Saratov: 'Nauka', 2007. (In Rus.)

11. Kosova, V. A. About the role of word formation in the course of Russian as a foreign language. Teaching and learning Russian language and literature in the context of modern language policy of Russia: Proceedings of the IV All-Russian scientific-practical conference of the Russian Society of Teachers of Russian Language and Literature. Nizhny Novgorod, 2002: 120–121. (In Rus.)
12. Tikhonov, A. N. Lexical nest in the modern Russian language: monograph. Elets: Elets State University, 2006. (In Rus.)
13. Galperin, P. Ya. On the formation of mental actions and concepts. Cultural-historical psychology, no. 3, pp. 111–114, 2010. (In Rus.)
14. Bilyk, M. P., Filtsova, M. S. Formation of terminological minimum in the process of teaching Russian language to foreign pre-residents. Actual issues of theory and practice of teaching Russian as a foreign language: challenges and prospects of development in open education: a collection of articles / edited by E. E. Smirnova. Nizhny Novgorod: Mir press, 2021: 86–93. (In Rus.)
15. Prokofieva, L. P., Novikova N. S., Mikhailova O. E. Scientific style of speech at classes on RCT: general and specific. The World of Russian word, no. 2, pp. 87–97, 2023. (In Rus.)

#### **Information about the authors**

*Prokofyeva Larisa P.*, Doctor of Philology, Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky; 112 Bolshaya Kazachya st., Saratov, 410012, Russia; prokofievalp@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0700-4886>.

*Filtsova Marina S.*, Senior Lecturer, Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky; 112 Bolshaya Kazachya st., Saratov, 410012, Russia; [marinafiltsova@yandex.ru](mailto:marinafiltsova@yandex.ru); <https://orcid.org/0000-0002-4404-2152>.

#### **Contribution of authors to the article**

Prokofyeva L. P. – main author; development of the idea, methodology and direction of the research materials analysis.

Filtsova M. S. – development of the methodology analysis of article materials, article design.

#### **For citation**

Prokofyeva L. P., Filtsova M. S. Methods of teaching Russian Derivation as a Basis for Expanding the Vocabulary of Foreign Medical Students // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2024. Vol. 19, no. 3. P. 37–46. DOI: 10.21209/2658-7114-2024-19-3-37-46.

**Received: April 8 2024; approved after reviewing May 20 2024;  
accepted for publication May 22 2024.**