

## **ФОРМАЛИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОБОБЩЕНИЙ**

Морфология, являясь составной частью системы языка, представляет собой науку о разнообразных аспектах строения слова с точки зрения зависимости его значения от составляющих его морфем. Учение о формо- и словообразовании, будучи теоретическим построением, выливается в раскрытие системы механизмов языка, обеспечивающих построение, понимание и использование его словарного состава. Как видно из данного толкования, какой бы целенаправленной ни была разработка теории построения языка, проводится она с учетом натуральной лингвистической деятельности говорящего и учитывает его основной интерес — понимание слова. С позиций проводимого нами исследования это является принципиально важным в силу стоящих сегодня перед современным белорусским обществом задач по обучению иностранному языку детей с нарушениями слуха и речи с целью расширения сферы их профориентации. Следовательно, на повестку дня выходит поиск путей эффективного преподавания английского языка лицам данной категории.

Натуральная лингвистическая деятельность говорящего по овладению грамматическим строем речи предполагает усвоение парадигматических и синтагматических связей используемых в ней лексических единиц. Становление морфологических обобщений является натуральным фактом и связано с постепенным, по мере развития речевого опыта, закреплением значений в виде абстрактных языковых обобщений. Формирование языковых обобщений происходит при наличии как минимум двух условий: 1) обильного и беспрепятственного получения для восприятия языкового материала, что в социуме хорошо обеспечивается естественным лингвистическим окружением, и 2) сочетания речевой и предметно-практической деятельности, позволяющей реципиенту самостоятельно развивать свои аналитико-синтетические способности. Достаточный уровень развития данных способностей обеспечивает интуитивный анализ морфологической структуры лексических единиц, выделение общего и специфического в различных формах одного слова или в различных словах с одним грамматическим значением, выделение и объединение морфем в структуре слова на основе обозримых закономерностей функционирования языка. В результате развития аналитико-синтетической способности индивид неосознанно раскрывает для себя «секреты» языковых преобразований и, следуя их закономерностям, постепенно приобретает способность строить на осваиваемом языковом материале собственные речевые высказывания.

Однако именно эти фундаментальные для развития самостоятельного языкового анализа условия не выполняются у лиц с нарушением слуха и речи. Р.М. Боскис, известный ученый-сурдопедагог, описывает следующие

условия, определяющие особенности речевого развития детей с нарушениями слуха. Во-первых, восприятие своей и чужой речи осуществляется у глухого и слышащего ребенка различными способами. Если слышащий ребенок овладевает языком на основе слухового, зрительного и кинестетического анализаторов, то овладение языком глухим ребенком происходит без участия слухового анализатора, лишь на основе сохранных рецепторов [1, с. 99]. Во-вторых, овладение языком у глухого ребенка проходит при недостаточной речевой практике и ограниченных возможностях непосредственного подражания. Находясь в постоянном контакте с окружающими его говорящими людьми, слышащий ребенок усваивает язык путем подражания речи окружающих в непосредственном речевом общении с ними. Ребенок с нарушениями слуха, лишенный возможности усвоить систему языка интуитивно, овладевает правильной речью только в процессе специального обучения после сознательного усвоения ее закономерностей [1, с. 99–96].

Условия для развития речи при ее тяжелых нарушениях также имеют свои особенности, во многом схожие с условиями речевого развития глухого ребенка. Ребенок с тяжелыми нарушениями речи сталкивается с недостатком речевой практики, ограниченной возможностью к усвоению языка путем подражания окружающим. Несформированность речевых операций (замысел, программирование, отбор и синтез речевого материала), характерная для детей данной категории, проявляется в трудностях накопления языковых знаков, овладения системными отношениями языка в степени, необходимой для правильного лексического и грамматического оформления мысли. Лексико-семантическая и лексико-грамматическая организация предложений у детей данной категории отражает неполноценность усвоения предметных связей в окружающем мире, что расценивается как семантический аграмматизм, диффузное расширение значения слова, замены ассоциативного характера и т.п.

В силу измененных условий становления словесной речи процесс формирования языковых обобщений у детей обсуждаемых категорий значительно затруднен. Исследования логопедов (Л.А. Зайцева, Н.Д. Кривовязова) и сурдопедагогов (Р.М. Боскис, Ж.И. Шиф, Л.В. Занков) позволяют сделать вывод, что морфологические обобщения у детей с патологией слуха и речи формируются только в результате специально организованного обучения с обязательным участием обучающего лица.

Проведенный нами анализ специфики обучения родному языку в условиях нарушения слуха и речи показывает, что преподавание иностранного языка, начиная с введения лексических единиц, не может проводиться через использование традиционных методов подачи материала. Есть основания полагать, что для детей с особенностями развития необходимо выделить в специальный раздел упражнения по выработке аналитико-синтетических действий с предназначенным для усвоения языковым материалом. Представляется, что на первое место по значимости для овладения системными отношениями языка следует поставить усвоение

взаимозависимости между формальной и содержательной структурой слова. Наглядный показ внутренней структуры слова будет способствовать вычленению категориальных (частеречных) признаков морфем и внутрикатегориальных (видовых) модификаций, т.е. создавать благоприятные условия для управляемого формирования языковых морфологических обобщений. Ввиду сниженных аналитических способностей лиц с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи по самостоятельной переработке поступающей языковой информации, для передачи обучаемому лицу ее необходимо представить в формализованном виде с целью фасилитации становления языковых обобщений. Все вышесказанное дает основание выдвинуть гипотезу о том, что процесс становления морфологических обобщений английского языка у детей с нарушениями слуха и речи можно организовать как управляемый, если инициировать, а затем и оптимизировать его путем формализованного представления лексической системы.

Лексика является для этой цели благодатным материалом, поскольку во-первых, именно с нее начинается освоение иностранного языка, и, во-вторых, многочисленными исследованиями доказано, что лексику любого современного языка следует рассматривать как «определенную систему, структурные звенья которой закономерно связаны между собой и постоянно взаимодействуют» [4, с. 37]. С современной точки зрения следует говорить не отдельно о «структуре» языка или о его «системе», а о «структуре системы», понимая под системой совокупность элементов языка и связывающих их отношений, а под структурой — совокупность отношений, рассматриваемых в отвлечении от элементов. Конкретизацию данного определения «структуры системы» мы находим в работах В.А. Карпова, согласно которому языковой системе свойственны следующие структурные характеристики: 1) она состоит из ограниченного числа «первоэлементов», выступающих строительным материалом, а более сложные элементы создаются на основе комбинаторики исходных; 2) это система с отношениями единства и законами композиции, необходимыми для распознавания и для синтеза ее составляющих [2, С. 48]. Приведенное пояснение В.А.Карпова увеличивает оптимизирующую силу выдвинутой нами гипотезы, поскольку подчеркивает обозримость лимитов у структурных первоэлементов языка и показывает, что сама система предоставляет материал для раскрытия механизма вычленения и соединения их в разнообразные формы.

Исходя из сказанного, поясним наше понимание формализованного представления лексической системы. Лингвистически эксплицитно формализация лексической системы заключается в выведении кода морфем как первоэлементов и в представлении инвентаря структурно-семантических моделей, в которых отражаются отношения, связывающие первоэлементы в композицию. Данные модели смогут служить детям с патологией слуха и речи канвой для организации деятельности по выполнению морфологических обобщений на материале иноязычных лексических единиц. Считаем

вероятным, что подобная формализация внесет элемент упорядоченности в воспринимаемый материал, улучшит понимание его структуры. Есть основания предполагать, что композитный анализ англоязычной лексики, направленный на выделение строительного материала ее первоэлементов и доступный показ их комбинаторики, поможет раскрыть детям с ограниченными психофизическими возможностями законы ее внутренней структуры.

Проиллюстрируем изложенное на ряде примеров. Владая и инвентарем из шести англоязычных морфем и упражняясь через применение их в структурно-семантических моделях, ребенок сможет адекватно воспринять, запомнить и самостоятельно породить согласно нормам английского языка шесть лексических единиц при предъявлении одной новой корневой морфемы, например, *write* 'писать'. Так, значение суффикса *-er*, усвоенное как показатель того, кто выполняет действие, позволит ему образовать и правильно семантизировать слово *writ-er* 'писатель'. Суффикс *-ing*, усвоенный со значением передачи процессуальности, поможет установить связь между словами *write* и *writ-ing*, как между действием 'писать' и процессом 'письмо, написание'. Суффикс *-able*, придающий слову значение 'подвергаемый действию/включаемый в действие', дает возможность уяснить значение слова *writ-able* 'записываемый'. Префикс *re-*, эквивалентный русскому *пере-*, с понятным ребенком значением 'сделать снова, еще раз', приведет к правильному пониманию и запоминанию слова *re-write* 'переписать', а затем далее и *re-wri-table* 'перезаписываемый'.

При усвоении лексики с использованием структурно-семантических моделей перед ребенком, обладающим объективными трудностями в овладении словесным языком, открываются реальные перспективы для осознанного, а значит и эффективного освоения английского языка:

– отпадет необходимость всякий раз запоминать новое слово, так как оно становится для него частью лексической системы языка, связанной либо по значению, либо по сходности структуры с изученными ранее лексическими единицами;

– появится возможность под контролем педагога или с использованием специальной компьютерной программы творчески заниматься словообразованием;

– происходит постепенное становление аналитико-синтетических способностей, без соответствующего развития которых невозможно формирование морфологических обобщений;

– знание «алфавита» морфем позволяет с большой вероятностью по формальной структуре слова вывести его лексическое значение, определить частеречную принадлежность, установить, каким членом предложения оно может выступать;

– через наблюдение за тем, как изменение одного элемента в формальной структуре слова ведет к изменению его содержательной структуры, у ребенка появится возможность приобрести понятие о динамичном характере речи, подвижности образов слов, сформировать

представление о значимости всех элементов слова как частях, несущих определенное грамматическое либо лексическое значение;

– структурно-семантические модели, предоставляющие наглядную информацию для морфологических обобщений, откроют ребенку с нарушениями слуха и речи реальную перспективу для словотворческого синтеза составляющих языковой системы.

Перечисленные предпочтения дают возможность увидеть преимущества формализации лексической системы для управления процессом выработки морфологических обобщений у лиц с нарушением слуха и тяжелыми нарушениями речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. — М., 1963.
2. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособие для учителей; под. науч. ред. Т.Л. Лешинской. — Минск, 2005.
3. Карпов, В.А. Язык как система / В.А. Карпов. — Минск, 1992.
4. Уфимцева, А.А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка) / А.А. Уфимцева / АН СССР. Ин-т языкознания. — М., 1962.