

Вопросы совершенствования системы квалификации и профессиональной подготовки специалистов учета и аудита требуют специального рассмотрения, поскольку встроены в реформу системы высшего образования Украины.

Кроме указанных аспектов, характерной для подавляющего большинства отечественных вузов, является проблема адаптации студентов к практической деятельности. Слабые связи с заказчиками, недостаточно активное привлечение студентов к решению практических проблем предприятий и организаций в процессе обучения являются предметом заботы руководства всех вузов. Как правильно заметила Л. Нападковская, новая парадигма современного образования должна быть связана с умением студента использовать полученные знания и свободно адаптироваться к быстроизменяющейся внешней среде [4, с. 43]. Следует отметить, что в учебном комплексе НАПКС успешно действует факультет крупной строительной компании «Консоль». Студенты специальности учета и аудита получают более глубокие знания по учету в строительстве, проходят производственную практику непосредственно на рабочих местах компании на которых в перспективе будут работать. Также в рамках факультета «Консоль» действуют курсы повышения квалификации работников бухгалтерии фирмы, осуществляемые силами преподавателей кафедры «Учета и аудита» НАПКС по актуальным вопросам методики учета, анализа и предоставления информации для принятия управленческих решений.

Таким образом, в условиях реформы системы высшего образования, технические вузы пытаются решать проблемы подготовки специалистов по бухгалтерскому учету и аудиту. Совершенствование учебных планов и учебных программ еще не достигло своего предела и требует жесткого контроля со стороны руководства ВУЗов. Кроме того, внедрение кредитно-модульной системы подготовки специалистов является не только одним из путей оптимизации учебного процесса, но и важным фактором вхождения национальной системы образования в общее европейское пространство.

Дальнейшему исследованию подлежат вопросы системы квалификации и профессионального признания специалистов бухгалтерского учета, анализа и аудита в рамках Болонского процесса.

Литература:

1. Кузьминский Ю., Мельничук Н. Болонский процесс: усовершенствование преподавания бухгалтерского учета для экономистов и правоведов в высших учебных заведениях Украины // Бухгалтерский учет и аудит. – 2004. - № 8. – С.37 – 40.
2. Ластовецкий В. Проблемы отраслевого учета // Бухгалтерский учет и аудит. – 2004. - № 9. – С. 29 – 33.
3. Сопко В. Болонский процесс: вопросы высшего образования и науки по специальности «Бухгалтерский учет, контроль, анализ и аудит» // Бухгалтерский учет и аудит. – 2004. - № 9. – С.26 – 28.
4. Нападковская Л. Проблемы подготовки специалистов по учету и аудиту, их профессиональное признание // Бухгалтерский учет и аудит. – 2004. - № 8. – С. 41 – 45.

Керим-Заде И.А., к. филол. н., доцент, НАПКС

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В последние десятилетия английский стал наиболее востребованным иностранным языком в Украине, и как следствие повышались требования к эффективности обучения. Программы подготовки специалистов в области экономики и управления включают овладение английским языком профессиональной и деловой направленности. Именно на этом этапе встает острая необходимость расширения вокабуляра.

Целью настоящей статьи является описание лингвистических основ обучения большим массивам лексики на продвинутом этапе изучения иностранного языка.

В методике обучения подчеркивается необходимость знания лексики для овладения иностранным языком. Тем не менее, необходимость аспектного подхода к обучению не раз ставилась под сомнение. Увлечение комплексным подходом к обучению языку связано с взглядом на язык как

вид деятельности, а именно - коммуникативную деятельность. Однако попытки применить комплексный подход к обучению столкнулись с рядом трудностей. Во-первых, с необходимостью выделения единицы обучения. Во-вторых, с необходимостью учитывать специфику различных видов коммуникативной деятельности: чтение, письмо, говорение и аудирование.

Для целей комплексного подхода к обучению ценность в качестве единицы обучения представляют не синтаксические конструкции, как виртуальные единицы, описываемые в отвлечении от их лексического наполнения и коммуникативного задания, а высказывания, как актуальные единицы, характеризующиеся коммуникативным заданием, просодическим оформлением и ситуативными значениями [9, с. 228]. Проблема инвентаря моделей высказываний, подлежащих усвоению, остается неразработанной в методике обучения. Очевидно, что инвентарь моделей высказываний должен быть намного шире, чем набор синтаксических моделей. Но даже разработка окончательного инвентаря моделей предложений, критериев выделения структурного каркаса, который может быть использован в качестве модели, все еще представляет большую проблему для исследователей.

Высказывание, как актуальная симметрическая единица речи, представляет собой сложную нерасчлененную семантическую структуру, которая является в своей совокупности знаком экстралингвистической ситуации. Игнорирование механизма организации семантической структуры высказывания в системе речевой деятельности из подсистемы на уровне фонологии, лексики и грамматики приводит либо к необходимости воссоздания множества ситуаций, знаками которых являются высказывания, либо к механическому заучиванию, что лишает комплексный подход его целевой установки - ориентации на речевую деятельность.

Вторым фактором, обусловившим трудности в комплексном обучении по коммуникативным моделям, является то, что студентам предлагается усваивать одновременно все стороны языкового явления: его звуковое и интонационное оформление, его структуру, его лексико-семантическое содержание и условия его функционирования в различных видах коммуникативной деятельности. Результаты обучения во многом ставятся в зависимость от возможностей индивидуальной памяти. Перегруженность трудностями ведет к появлению многих ошибок, которые становятся большим препятствием при работе на продвинутых этапах.

Таким образом, при комплексном подходе две различные стороны языка (его природа как система и его функционирование как средство коммуникации) оказываются противопоставленными друг другу, тогда как одно обуславливает другое [2, с. 24]. Язык как система обеспечивает работу механизма речи как нормы и речевого акта как актуализации нормы. Игнорирование системного подхода возможно при ограниченной практической установке обучения, но неоправданно при обучении иностранному языку на продвинутых этапах.

Если в обучении фонетике и грамматике системный подход, вскрывающий сущность механизма языка и служащий базой для практического им овладения, уже дал практические результаты в области методики преподавания, то в обучении лексике иностранного языка многое еще предстоит сделать. Связано это, прежде всего с тем, что проблема системной организации лексики лишь сравнительно недавно попала в поле зрения лингвистов. В настоящее время тезис о том, что слово является основной, то есть базисной единицей языка, занимая в его структуре ключевые позиции, уже почти никем не оспаривается.

В методике обучения иностранным языкам вопросу обучения лексике уделялось и уделяется значительное внимание. Однако в центре оказываются проблемы отбора лексического минимума, преодоление интерференции родного языка, типология трудностей отдельных слов, а также способы эффективного раскрытия значения слова. Кроме того, эти вопросы освещены в большей мере для методики обучения в средней школе и на начальном этапе обучения в вузе. В пределах школьного курса иностранного языка словарной единицей является в большинстве случаев не полисемантическое слово, а слово-значение или лексико-семантический вариант (ЛСВ). ЛСВ объединяются в тематические группы слов. Согласно требованию программы к концу курса обучения учащийся должен владеть 1200 лексическими единицами, включающими слова и фразеологические обороты. С таким запасом слов, организованным по тематическим группам, приходят в вуз абитуриенты.

На 1-2 курсах происходит дальнейшее накопление лексики на базе расширенных минимумов, в основном за счет расширения рамок тематических групп. Именно тематическая группировка слов, задаваемая признаками той или иной "области" действительности, позволит в силу специфики своего характера, как свободная от внутренних собственно лингвистических связей группировка номинативных единиц, произвольно расширять и сужать границы, добавлять новые единицы, не влияя на значение остальных. Строительным материалом, то есть конституирующими единицами для таких групп являются ЛСВ. Однако, как правило, студенту предлагается заучивать ряд слов с наиболее

частотными значениями, сгруппированными в виде словарной статьи, то есть на данном этапе обучения вводится и раскрывается другая форма существования слова его эпидигматика. В то же время подлежат изучению и некоторые лексико-семантические парадигмы: конверсивные, словообразовательные, антонимические. В отношении синонимов, недостаточный языковой опыт позволяет разграничение лишь небольшой их части, в то время как остальные воспринимаются зачастую как полные синонимы.

На продвинутом этапе проблема обучения лексике приобретает особо важное значение, так как на начальном этапе студенты овладевают фонологической системой иностранного языка, ко 2 году обучения завершается курс нормативной грамматики, в то время как постоянное расширение понятийной сферы, подлежащей выражению средствами иностранного языка, вызывает необходимость в наличии готовых к употреблению лексических единиц (ЛЕ). То есть, если работа над произношением и грамматическим оформлением предполагает совершенствование уже сформированных систем, работа над лексикой предполагает постоянную активность по накоплению необходимого лексического запаса.

Расширение минимума, а также стихийное увеличение словарного запаса за счет обильного чтения, приводит к тому, что ко 2 году обучения студент обладает достаточным запасом слов, в котором проявляются языковые системные свойства лексических единиц. Принцип тематического объединения лексики, как отражающий отношения и связи не собственно лингвистических единиц, а отношения и связи объектов действительности, становится недостаточным для формирования системы лексики в сознании обучающихся.

Скорее вопреки, чем благодаря тематическому способу организации ЛЕ, студенты начинают осознавать и воспринимать лексику как систему. Отсутствие разработанного системного подхода к обучению лексике приводит к целому ряду трудностей, с которыми сталкиваются студенты. Во-первых, - память оказывается перегруженной отдельными разобщенными элементами. Во-вторых, - как естественное следствие возникает невосприимчивость к новой лексической единице, поскольку ее место в системе не обозначено.

Мы полагаем, что преодолеть эти трудности в обучении лексике на продвинутом этапе позволит системный подход к обучению лексике, то есть целенаправленное формирование в сознании студента системы лексики языка. Мы исходим при этом из положения о том, что словарь носителя языка представляет собой не хаотический набор единиц и не алфавитный список, а сложно организованную систему [5, с. 4], которая является апропрированным отражением объективно существующей системной организации лексики. Следовательно, для разработки методики системного обучения лексике необходимо уяснить, какие единицы являются составляющими для этой системы, а также какие отношения между ними обуславливают функционирование системы, обеспечивая сличение и выбор адекватной единицы для речевой реакции. При попытке дать лингвистическое обоснование системного подхода к обучению лексике мы будем исходить из следующих положений:

- практическая цель обучения - овладение речевой деятельностью на иностранном языке - не противоречит необходимости овладения системой языка;
- признается самостоятельность отдельного слова как одной из основных единиц языка.

Первое положение представляется нам справедливым, во-первых, в силу того, что процесс овладения иностранным языком в искусственных условиях существенно отличается от процесса овладения русским языком. То есть, если в родном языке ребенок овладевает системой подсознательно через речевую деятельность и речь, а затем сознательно в школьном курсе родного языка, то усвоение иностранного языка в искусственных условиях имеет противоположную направленность: система - речь - речевая деятельность. В условиях ограниченного времени в школе и вузе овладение речевой деятельностью, минуя систему и речь, не может быть успешным, если только количество ситуаций общения не строго лимитировано. Для овладения речевой деятельностью, используя терминологию И.А. Зимней, необходимо овладеть средствами (язык) и способами (речь) формирования и формулирования мысли, причем возможно рассматривать каждое из этих явлений в качестве самостоятельных объектов обучения в преподавании иностранных языков [4, с. 22]. Исследования показывают, что формирующий уровень речепроизводства актуализирует одновременно механизмы временной развертки, артикуляционной программы, а также механизмы выбора слов, что хорошо согласуется с необходимостью аспектного обучения в частности системе лексики английского языка.

Последнее время проблема структуры вокабуляра и лексико-семантической структуры языка привлекает внимание многих исследователей. Существует разнообразие классификаций и описании словарного состава, отличающихся как по целям, так и по принципам и методам описания. Однако ряд фундаментальных принципов и положений остается несогласованным, продолжая возбуждать споры

среди лингвистов. Сложность проблемы классификации лексического состава языка состоит в том, что слово, как основная единица языка, является многоаспектным комплексом.

Не менее важным фактором, определяющим аспекты и методы классификации является ее предназначенность. Для данной работы определяющим является адресованность студентам старших курсов языковых вузов. Каждый из аспектов слова может быть тем главным признаком, на основании которого проводится классификация. Однако практика лингвистического анализа показывает, что всегда необходим некоторый набор признаков, являющихся сущностными характеристиками подлежащих описанию и классификации единиц. Классификация определяется также тем, какой из положенных в ее основу признаков рассматривается как основной, то есть какова иерархия классификационных признаков. Сущностными характеристиками слова, конституирующими его как основную единицу языка принято считать связь лексического и грамматического значений: «Каждое грамматическое значение выражается всей совокупностью формальных признаков слова, необходимых для его лексического значения [6, с. 260]». Когда же рассматривается собственно лексика, в ней выделяются и противопоставляются друг другу два разных уровня - лексематический (слово-лексема), и лексико-семантический, единицами которого являются лексико-семантические варианты слова (ЛСВ). ЛСВ в свою очередь представляют собой тот или иной набор определенным образом организованных элементарных смыслов (семы) [9, с. 408]. Представляется целесообразным организовать учитываемые признаки в виде иерархии по способности данного конкретного признака объединять большее количество единиц.

Грамматические признаки, как более абстрактные, способны объединять большее количество единиц и должны быть учтены как первостепенные в иерархии признаков. Именно этому требованию отвечает давняя и солидная традиция членения словарного состава на части речи. Сведения о таком членении лексики учащиеся получают еще в школе и в дальнейшем используют в изучении иностранного языка. Традиционное членение лексического состава на лексико-грамматические (в терминологии Б.Н. Серебренникова [10, с. 27] семантико-функциональные) разряды слов вполне оправдана в практике преподавания. Усвоение членения словаря на части речи корректирует речепотребление ЛЕ, сообщает в лаконичной форме сведения об их синтаксических свойствах.

Однако такое членение при всей его неоспоримости и полезности недостаточно. Более дробное членение словарного состава языка представляется целесообразным проводить в рамках классификации по частям речи, рассматривая полученные группировки как подразряды частей речи. Конституирующими единицами таких группировок в отличие от частей речи являются не лексемы, а отдельные ЛСВ.

Фундаментальные исследования академика В.В. Виноградова [3], профессора А.И. Смирницкого [12], О.С. Ахмановой [1], А.А. Уфимцевой [13] убедительно показали, что различные ЛСВ одной и той же лексемы могут быть не только тематически обусловленными. В методике обучения именно тематическая отнесенность является ведущим признаком системных связей лексических единиц. Однако ЛСВ одного и того же слова могут быть и конструктивно обусловлены (по форме сочетаемости с другими словами) и семантически обусловлены (по сочетаемости с определенными семантическими разрядами лексических единиц и парадигматическими отношениями внутри лексико-семантических групп), принципиально отличаясь от тематически обусловленных ЛСВ своим внутриязыковым характером. "Конструктивные" условия реализации семантических вариантов связаны с ограничением структурных возможностей лексемы в данном варианте, вычленением из всех синтаксических возможностей, которые лексема имеет в системе данного языка в силу принадлежности к определенной группе слов (части речи), только части таких возможностей условием реализации варианта является определенная синтаксическая конструкция, независимо от того, какими реальными лексемами она представлена в речевом высказывании [7, с. 101].

Разные авторы, вычленяя и описывая на основе указанных признаков семантико-синтаксические классы ЛЕ называют их по-разному, что не меняет сути дела, так как результаты таких членений большей частью совпадают. Необходимо отметить, что для каждой части речи такие классы ЛСВ специфичны. Так, например, для глагола Г.Г. Сильницкий [2, с. 34] различает классы простых и сложных глаголов. Последние в свою очередь делятся на каузативные, семиотические и каузативно семиотические глаголы. А.А. Уфимцева, указывая на необходимость, но недостаточность традиционного чисто семантического разграничения глаголов трех классов: 1) действие, 2) состояние и 3) процесс, предлагает различать также четыре класса глаголов: 1) субъектные; 2) субъектно-объектные; 3) объектные; 4) объектно-субъектные [12, с. 56]. У. Чейф, учитывая семантико-синтаксические признаки глаголов, называет свои классы: 1) состояние; 2) процесс; 3) действие; 4) действие-процесс [14, с. 113-123]. Как бы ни назывались указанные классы, они объединяют в себе ЛЕ по общности их семантико-синтаксических возможностей. Так класс состояния может быть охарактеризован как объединяющий глаголы, синтаксическую позицию

подлежащего при которых занимает пациент - носитель описываемого глаголом состояния. Если глагол обозначает, что пациент (в позиции подлежащего при нем) изменил свое состояние, такой глагол относится к классу "процесс". Если позицию подлежащего при глаголе занимает агент, такой глагол относится к классу "действие". Класс «действие-процесс» объединяет в себе глаголы, субъектом при которых является агент, а дополнением - пациент.

Необходимо принимать во внимание, что существуют ЛСВ глаголов, которые трудно безоговорочно отнести к одному из указанных семантико-синтаксических классов. Во-первых, ЛСВ представляет собой лишь относительно актуализированные (по сравнению со словом-лексемой), но сохранившие свою виртуальность знаки второго порядка семантической расчлененности слова [13, с. 118]. Абсолютная реализация в речевом акте не оставляет сомнений относительно включения данного конкретного глагола в один из четырех указанных классов. Во-вторых, сложность языка как объекта научного описания состоит в том, что различные стороны языка обладают присущими им особенностями и вместе с тем они связаны между собой, обеспечивая существование на всех уровнях структуры языка центра и периферии.

При обучении иностранному языку указание на принадлежность ЛСВ к одному из лексико-синтаксических классов обеспечивает правильный выбор структурной схемы контекста при употреблении в речи. Широко описанные в лингвистической литературе лексико-семантические группы (ЛСГ) можно считать подклассами семантико-синтаксических классов. Несмотря на разногласия среди лингвистов в определении ЛСГ и методах их вычленения из массива лексики того или иного языка, основные их характеристики сводятся к следующему:

- единицами ЛСГ являются ЛСВ различных лексем;
- принадлежность ЛСВ к той или иной ЛСГ предопределяется наличием в их семном наборе одинаковой семы-доминанты. Таким образом, ЛОТ представляют собой совокупность лексических единиц семантически тесно между собой связанных;
- ЛСГ характеризуется внутренней структурной организацией. В значениях единиц одной и той же ЛСГ наличествует кроме семы-доминанты, обуславливающей их принадлежность к данной ЛСГ, другие семы, обуславливающие семантическую специфику отдельных рядов ЛСВ внутри самой группы. Сочетаясь с семой-доминантой, эти другие семы, с одной стороны, объединяют в некоторые ряды ЛСВ в пределах одной и той же группы, с другой - противопоставляют их другим рядам единиц той же ЛСГ;
- ЛСГ характеризуется определенными видами отношений с другими однотипными совокупностями лексических единиц.

Обобщая, следует отметить, что в составе ЛСГ лексические единицы представлены во всех своих связях и отношениях, определяющих их место в лексической системе языка в целом. Подача лексического материала изучаемого языка в составе ЛСГ обеспечит формирование лингвистической подосновы правильного речеупотребления единиц лексики при обучении иностранным языкам студентов старших курсов экономических специальностей на продвинутом уровне.

Литература:

1. Ахманова О.С. Очерки общей и русской лексикологии. - М.: Ученигид, 1953. - 327 с.
2. Бородулина М.К., Мишина М.Н. Основы преподавания иностранных языков в языковом ВУЗе. - М.: Наука, 1968. - 281 с.
3. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слов // Иностранный язык. - 1953. - №6. - С. 22-30.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению.- М.: Наука, 1978. - 211 с.
5. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография.- М.: Наука, 1976. - 355 с.
6. Кочергина В.А. Введение в языкознание.- М.: Из-во МГУ, 1970. - 435 с.
7. Литвин Ф.А. К обозначению признаков типологии лексических значений слов. Проблемы общей и романо-германской семиологии.- Владимир; Наука, 1973. - 233 с.
8. Москальская О.И. Некоторые вопросы моделирования предложений. //Иностранный язык. - 1973. - №1. - С. 42-50.
9. Общее языкознание. Внутренняя структура языка. - М.: Наука, 1972. - 321 с.
10. Принципы описания языков мира. - М.: Наука, 1976. - 245 с.
11. Сильницкий Г.Г. Проблемы структурной лингвистики. - М.: Наука, 1973. - 342 с.
12. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. - М.: Наука, 1956. - 278с.
13. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. - М.: Наука, 1968. - 391 с.
14. Чейф У.Н. Значение структуры языка. - М.: Наука, 1975. - 296 с.
15. Ярцев В.Н. О взаимосвязи элементов языковой системы. Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. - М.: Наука, 1969. - 365 с.