

В Российской Федерации уровень смертности среди работающих граждан от неестественных причин – несчастных случаев, отравлений и травм, в том числе производственно обусловленных, в 2,5 раза превышает показатели, сложившиеся в развитых странах. Число лиц трудоспособного возраста, погибших от несчастных случаев, составляет в целом около 70 %. Смертность мужчин в трудоспособном возрасте в 5 -7 раз превышает смертность женщин, в результате чего складывается беспрецедентный, более чем в 13 лет, разрыв средней продолжительности жизни мужчин и женщин.

Большинство несчастных случаев на производстве, стали результатом неудовлетворительной организации производства работ и нарушения трудовой дисциплины. По данным ряда исследователей, нарушения технологического режима, связанного с человеческим фактором и обусловленного психо-физиологическими причинами, приходится до 80% , (недостаточная подготовленность, неточность действий, недостаточная координация движений, снижение устойчивости внимания, необеспеченность информацией), а на долю технических причин приходится лишь 20%.

Задача руководителей производства – не только обеспечить благоприятные (оптимальные) условия труда, но и прилагать усилия к пропаганде и реализации технологий здоровьесбережения и здорового образа жизни среди персонала предприятий. В связи с изложенным, задачи подготовки в вузе будущих руководителей производства должны соответствовать целям сохранения трудового потенциала страны. При этом следует применять комплексные методы подготовки студентов, показывая реальное взаимодействие правовых, социальных, технических и медицинских знаний и возможности решения актуальных задач только на основе комплексного подхода.

Например, решение проблем здорово-вьебсбережения персонала промышленных предприятий в соответствии с действующей в Европе системой OHSAS (Occupational Health and Safety Assessment Systems) связано с ответственностью работодателя за обеспечение работы системы производственной безопасности и управления профессиональными рисками на этапах идентификации, оценки, устранения или минимизации, а также обязательного информирования работника об этих рисках.

В современных условиях для нашей страны, особенно важным является психологическая подготовка работников, обеспечивающая не только надежное выполнение производственных задач, но и личную заинтересованность в сохранении собственного здоровья.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: РОЛЬ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Гураль С.К., Шатурная Е.А.

Томский государственный университет

Томск, Россия

В контексте Болонских соглашений университеты рассматриваются как «корпорации по производству знаний и как локомотивы дальнейшей интеграции в других сферах жизни» [1, с.17]. На современном этапе идут жаркие дискуссии по поводу Болонского процесса. Обсуждается широкий комплекс проблем образования и его модернизации. Перед российской системой образования стоят стратегические задачи, которые невозможно решить без переосмыслиния теории и практики лингвистического образования. Межкультурная коммуникация, детерминированная развитием глобального информационного поля, рассматривается на современном этапе как приоритетное направление лингвистического образования.

Ориентируясь в международном сообществе на мультилингвальное сотрудничество в решении глобальных проблем, безусловно, необходимо готовить выпускников, способных к диалогическому сотрудничеству.

Возрастает роль дискурсивной компетенции, которая является неотъемлемой субстанцией компетенции коммуникативной и представляет собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения.

В основе дискурсивной компетенции лежит понятие *дискурс*. *Дискурс* (от лат. discursus «беседа, разговор» ⇔ фр. discourse «речь, выступление», ⇔ англ. discourse «рассуждение письменное или устное, речь», ⇔ нем. Diskurs «обсуждение, беседа, разговор» на разных языках означает речь, процесс языковой деятельности, способ говорения.

Для того чтобы обозначить специфику дискурса и его роль в обучении устному иноязычному профессиональному общению, необходимо, прежде всего, определиться с пониманием данного явления.

В лингвистике термин *дискурс* начал широко использоваться в начале 70-ых годов первоначально в значении, близком к термину “функциональный стиль”. В русской лингвистической традиции под функциональным стилем понималась особый тип текстов (разговорный, бюрократический, газетный и т.д.), а также присущая каждому стилю лексическая система и грамматический строй как языковые явления, изучаемые стилистикой. В англосаксонской и европейской традиции в этот период не существовало стилистики как особой отрасли языкоznания, и ученые использовали термин *дискурс* как синоним слова текст. Позднее все же лингвистами было осозна-

но, что дискурс – это не только текст, но и некая стоящая за ним система. В результате рядом с термином *функциональный стиль* стал использоваться термин *дискурс*, который затем полностью вытеснил предыдущий.

Расширение сферы употребления понятия *дискурс* привело к тому, что оно проникло и в теорию обучения иностранным языкам. По мнению исследователей, заимствование из лингвистики термина *дискурс* имеет важное значение, поскольку длительное время базовым понятием для теории и практики обучения иностранным языкам является *текст*, именно вокруг текста и на его основе строится учебный процесс, вводится новый материал, разрабатываются упражнения и т.д.

Текст является “выгодным” дидактическим материалом в том плане, что он представляется собой целостный и законченный по форме и содержанию “образец речевой коммуникации носителей языка” [4, с.9-13], содержащий изучаемый языковой (лексический, грамматический) материал, определенную тему, стимулирующую ситуацию общения. Таким образом, текст предстает в качестве носителя определенной информации, а также образца использования конкретного языкового материала в конкретных речевых ситуациях.

В связи с этим считается целесообразным подробнее остановиться на рассмотрении различными учеными проблемы отличия текста и дискурса. Уточняя понятия текста и дискурса, современные исследователи подчеркивают, что текст как языковой материал не всегда представляет собой связную речь, то есть дискурс. Стремясь дифференцировать понятие *дискурс* и понятие *текст*, теория дискурса всегда подчеркивала деятельностный, динамический аспект языка: понятие *дискурс* отличается от текста тем, что оно представляет язык как процесс, учитывающий воздействие экстралингвистических факторов в акте коммуникации, и как результат, представленный в виде фиксированного текста.

Н.Д. Арутюнова также определяет дискурс как связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными и другими факторами; «как текст, взятый в событийном аспекте» [1, с.136-137].

Считается целесообразным также остановиться на рассмотрении проблемы отличия текста от дискурса, приводимого Т.А. ван Дейком [3, с.113]. “Дискурс – это актуально произнесенный текст, а текст – это абстрактная грамматическая структура произнесенного”. «Дискурс – это коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочих контекстах. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие» [3, с.113].

Текст понимается им как абстрактная формальная конструкция, задающая возможности для реализации и актуализации в дискурсе в определенном социокультурном контексте и в связи с экстралингвистическими факторами (установки мнения, знания, цели адресата и др.).

В.Г. Борбелько подчеркивает тот факт, что текст как языковой материал не всегда представляет собой связную речь, т.е. дискурс. Текст – более общее понятие, чем дискурс. Дискурс всегда является текстом, но обратное неверно. Дискурс – частный случай текста.

М. Макаров в основу дифференциации понятий текста и дискурса положил категорию ситуации. Таким образом, дискурс понимается им как слитые в целостную структуру текст и ситуация, в то же время текст определяется как дискурс, из которого исключена ситуация. Оппозицию текста и дискурса легко проследить по противопоставляющим эти понятия критериям. Так, дискурс характеризуется функциональностью, процессуальностью, динамичностью, актуальностью. Базовыми параметрами текста, напротив, выступают структурность, ориентация на продукт, статичность, виртуальность.

Разграничивая понятия текста и дискурса, Н.В. Елухина говорит: “В отличие от текста, дискурс является, прежде всего, образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженной устными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами. При этом адекватность речевого поведения коммуникантов оценивается успехом речевого взаимодействия, т.е. достижением коммуникативной цели, а также соответствием правилам речевого и неречевого поведения в данном культурном сообществе” [4, с. 9-13]. Таким образом, дискурс – это не только и не столько продукт речевой деятельности, сколько творческий процесс его создания, который обуславливается экстралингвистическими факторами и условиями осуществления коммуникации. Отсюда следует, что не стоит строить процесс обучения на заучивании текстов как образцов языковой реализации и определенного смысла (темы), но следует учить обучаемых самим создавать и воспринимать дискурсы, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения.

Сопоставление понятий текст и дискурс, проведенное с позиции разных научных исследований, которые являются с нашей точки зрения наиболее перспективными для теории и практики обучения иностранным языкам, позволили сформулировать следующий выводы. Во-первых, понятие дискурс, рассматриваемое как сложное коммуникативное явление, является более объемным, чем текст, хотя и включает в себя последний.

Во-вторых, самой существенной характеристикой дискурса, является то, что помимо традиционных лингвистических параметров, свойственных тексту, дискурс включает и социальный контекст, ситуацию, дающую представление как об участниках коммуникации и их характеристиках, так и о процессах производства и восприятия сообщения. В-третьих, особенностями дискурса являются его динамический характер, его способность актуализировать текст, а также упомянутые выше экстралингвистические характеристики. И, наконец, какими бы ни были различия в определении дискурса различными исследователями, их мнения сходятся в одном: дискурс – есть речевое общение. Вне актов живой речи о дискурсе говорить не возможно.

Таким образом, понятие дискурса расширилось, оно не совпадает с текстом и имеет право на самостоятельное существование в теории и практике обучения иностранному языку. Очевидно также то, что в настоящее время при обучении общению на иностранном языке нельзя ограничиваться использованием только понятия *текст*, т.к. оно не покрывает все свойства речевых произведений, которые нужно учитывать.

Для теории и практики обучения ИЯ важно понимание дискурса как сложного речевого произведения, которое не ограничивается рамками конкретного высказывания, а обладает определенными экстралингвистическими параметрами, такими как: говорящий, слушающий, их личностные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации.

Современной тенденцией в развитии коммуникативной лингвистики стало рассмотрение языка как дискурса. Сравнивая язык и дискурс, можно однозначно определить, что язык сам по себе универсален, а дискурс по определению специален.

В зависимости от сферы деятельности можно выделить стереотипный набор речевых действий, типичные ситуации общения, свойственные представителям конкретной профессии.

В контексте обучения устному иноязычному профессиональному общению, изучая особенности дискурса той или иной специальности, анализируя его форму и содержание, мы с неизбежностью входим в смысловое поле той области знания, из которой взят данный дискурс. Познавая же это специфическое поле, мы начинаем активно использовать характерные для данного дискурса выражения, тем самым обретая способность взаимодействия в различных ситуациях профессионального общения. Некоторые дискурсы более предпочтительны, чем другие, в определенных условиях, но все дискурсы детерминированы. В каждой определенной сфере профессионального общения осуществляется ориентированный выбор языковых средств, отражающих интенциональные установки коммуникантов.

Опираясь на основные положения формирования дискурсивной компетенции, сформулированные Н.В.Елухиной [4, с. 9-13], прежде чем обучать дискурсу, необходимо осуществить отбор типов дискурсов, соответствующих целям обучения в данном учебном заведении. Причем принцип отбора должен основываться на соответствии сферам и ситуациям общения, которые будут типичны для выпускников конкретных учебных заведений.

Кроме того, современная концепция образования, как считает С.Г. Тер-Минасова, призывает к участию в диалоге культур на основе интеграции и одновременной дифференциации социально-экономических, политических и этнических традиций. Следовательно, дискурсивное общение выступает целью, к которой стремится коммуникативный метод, реализуя один из основополагающих принципов обучения иностранным языкам – коммуникативно-речевую направленность.

В свете всего выше сказанного можно сделать следующий вывод: обучение иностранным языкам в неязыковом вузе, согласно современным целям образования и требованиям, предъявляемым специалистам, необходимо строить, исходя из парадигмы “дискурс – общение – межкультурная коммуникация”.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Глобализация и образование. Болонский процесс: Материалы «круглого стола» // Серия: Научные семинары. Круглые столы. Дискуссии. – Вып. 2. – М.: Альфа-М, 2004. – С. 17.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // ЛЭС.- М., 1990.- С.136-137.
3. Борбелько В.Г. Элементы теории дискурса. – Грозный, 1981.- 113с.
4. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация.- М., 1989.- С. 113.
5. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе.- 2002, №3.- С.9-13.
6. Макаров М.Л. Основы теории дискурса.- М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. - 280с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.- М.: Слово, 2000.- С.8-33.

**САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ
ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В
СИСТЕМЕ КРЕДИТНО-ЗАЧЕТНЫХ
ЕДИНИЦ**

Захожая Т.М.

*Сургутский государственный педагогический
университет
Сургут, Россия*

Экономические и социальные трансформации последних десятилетий определяют необходимость изменения подходов к высшему образованию. Включение российского образования в Болонскую систему также концентрирует внимание на изменение структуры и содержания обучения, целей подготовки специалистов, характер организации учебного процесса, определение роли преподавателя и студента и т.д.

Содержательная модель современного выпускника вуза может быть описана следующим образом. Он должен:

- быстро адаптироваться в меняющихся жизненных и профессиональных ситуациях с учетом анализа имеющихся проблемных вопросов,
- быть готовым к постоянному обновлению знаний, саморазвиваться, генерировать новое знание, умело применять знания на практике для решения профессиональных задач,
- ориентироваться во все возрастающем потоке информации, использовать современные технологии для ее анализа, трансформации и использования в профессиональной деятельности и собственной жизни,
- самостоятельно критически творчески мыслить,
- быть коммуникабельным, контактным, уметь работать в разных командах,
- быть активным в достижении поставленных целей.

Именно эти качества возможно формировать в условиях активизации самостоятельной работы студентов.

Перестройка образовательной деятельности в кредитно – зачетной системе делает студента центральной фигурой в учебном процессе – формируется индивидуальная траектория обучения, создавая условия его академической мобильности, определяется вариативность содержания образования, приближая его к потребностям рынка, формулируются конкретные требования к качеству подготовки специалистов, выраженные в компетентностном подходе.

Развитие системы самостоятельной работы студентов как отдельного компонента в организации процесса обучения определяется основной идеей Болонской системы - создание условий для развития личности учащегося, формирования его как самостоятельного, мобильного, реагентного субъекта профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа студентов определяется как особая учебно – познавательная деятельность, средство повышения творческой активности и профессионального мастерства с помощью выполнения различных заданий учебного, исследовательского и самообразовательного характера с применением современных технологий обучения. Самостоятельная работа студента подразделяется на подготовку к семинарским и практическим занятиям, освоение содержания тем, выносимых на самостоятельное обучение, подготовку к различного рода формам контроля (контрольные работы, минизачеты, коллоквиумы и т.д.), выполнение специальных заданий по курсу – домашние задания, написание рефератов, выполнение индивидуальных заданий и т.д.

Методологической базой организации самостоятельной работы студента СРС должны стать системный и деятельностный подходы. Они определяют целенаправленный процесс субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента, в ходе которого преподаватель, используя различные виды и формы заданий для самостоятельной работы, через систему различных способов и приемов планирования, осуществления и контроля учебно-познавательной деятельности создает условия для формирования студента как субъекта собственной учебной деятельности.

Основное содержание кредитно – зачетной системы заключается в определении кредита как меры трудоемкости учебной работы студентов и преподавателей. Именно это положение формирует новое понятие самостоятельной работы студента в условиях внедрения принципов Болонского процесса. Трудоемкость дисциплины включает как аудиторную нагрузку студента, так и систему самостоятельной работы по освоению содержания дисциплины. В традиционных системах трудоемкость распределяется как 50 % - 50 %, что практически сводит на нет организацию собственно самостоятельной работы студента, кроме подготовки к семинарским и практическим занятиям, так как количество аудиторной работы не сокращается, при норме 57 часов не происходит уменьшения нагрузки студента и т.д. Внедрение в таких условиях кредитной системы носит формальный характер пересчета часовой трудоемкости дисциплины на кредиты. При этом содержание подготовки не меняется.

Перестройка учебной деятельности студента по заявленным принципам болонского процесса (формирование мобильности студента) происходит только в том случае, если уменьшается аудиторная работа студента, появляются консультационные часы у преподавателя и самостоятельная работа увеличивается в процентном отношении. Именно в таком случае появляется возможность планирования СРС, планирование системы контроля СРС, определение содержания контроля и т.д. Это в свою очередь приводит к