

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Т.Б. Гребенюк
доктор педагогических наук,
профессор,
заведующая кафедрой
педагогики и психологии
БФУ им. И.Канта
grebt@yandex.ru

С.М. Конюшенко
доктор педагогических наук,
профессор кафедры
педагогики и психологии
БФУ им. И.Канта

Содержание и организация педагогической поддержки субъектов образовательного процесса в Техасском университете г. Эль Пасо (штат Техас, США)

Рассматриваются особенности организации педагогической поддержки студентов и преподавателей Техасского университета в Эль Пасо (США). Авторы делятся с читателем информацией, полученной во время пребывания в данном университете по Программе развития БФУ им. И. Канта

Ключевые слова: педагогическая поддержка; консультационный центр; Центр эффективного преподавания и обучения

Прежде чем раскрыть заявленную тему, обратимся к российской педагогике.

В отечественной педагогической науке и практике к сегодняшнему дню накоплен достаточный потенциал для решения проблемы оказания помощи учащимся в Учебно-воспитательном процессе. Так, ключевое понятие «педагогическая поддержка» исследуется многими учеными (О. Газман, В. Караковский, А. Русаков, Н. Михайлова, С. Юсфин и др.).

Ведущим российским ученым признан О.С. Газман, который создал теорию педагогической поддержки ребенка. Опираясь на философию свободы человека, на гуманистическую концепцию, О.С. Газман представил педагогическую поддержку как деятельность педагога, направленную на развитие свободоспособности ребенка, на создание условий для саморазвития ребенка.

Сущность педагогической поддержки, по Газману, заключается в оказании превентивной и оперативной помощи детям в решении их

индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором[<http://letopisi.ru/index.php>].

Исследователями разработаны принципы, способы и приемы поддержки, организационные формы, однако изучение рассматриваемой проблемы в отечественных источниках показало, что она исследуется преимущественно в рамках системы начального и среднего образования. Аспект высшей школы представлен крайне недостаточно, при этом, главное внимание уделяется созданию условий для успешной адаптации первокурсников в образовательной среде.

Отметим, что в ряде выполненных диссертационных исследований (М.А. Баку, С.Ю. Сигаев и др.) устанавливаются связи между поддержкой студентов и их личностным становлением, развитием профессиональной мотивации и др. Вместе с тем практика свидетельствует о том, что в условиях модернизации высшего образования необходимость в оказании педагогической поддержки студентам усилилась.

Данное явление вызвано как современной информационной ситуацией, так и новыми образовательными стандартами. Переход на стандарты третьего поколения привел к необходимости коррекции дидактической системы подготовки специалистов в вузе, к пересмотру роли студента в целом и определил направления преобразования позиции студентов в процессе обучения. В частности, увеличение доли самостоятельной работы студента, его активное включение в исследовательскую деятельность требуют от студента проявления таких качеств и умений, которые не были в достаточной степени сформированы у большинства выпускников общеобразовательной школы. В связи с этим требуется особое внимание уделить решению данной проблемы.

Появилась потребность в оказании помощи и преподавателям вузов. И, прежде всего, в связи с овладением инновационными технологиями, разработкой Учебно-методических комплексов, созданием дистанционных курсов и др. Сложившаяся ситуация, когда преподаватели должны решать новые, сложнейшие задачи в сжатые сроки и без должной поддержки, оказывается весьма противоречивой. А, как известно, разрешение противоречивой ситуации может привести к положительному результату только при условии обеспечения дозированной помощи.

Как же решаются задачи педагогической и других видов поддержки студентов и преподавателей в Техасском университете?

О студентах. Ознакомление с деятельностью университета в целом показало, что в нем создана и эффективно действует система организаций, выполняющих функции создания благоприятных условий для вхождения студентов в образовательную среду, становления студента как субъекта

учебной и профессиональной подготовки. В качестве таких организаций назовем следующие:

- Консультационные центры, оказывающие помощь студенту в разработке индивидуального учебного плана, в составлении индивидуального образовательного маршрута (такую помощь оказывают специально подготовленные сотрудники университета, объясняющие студенту принципы выбора учебных курсов – по кредитам, по соответствию выбираемых учебных курсов будущей специальности, по собственным возможностям). Эти специалисты информируют далее преподавателей о количестве студентов, выбравших «их» курсы, и составляют запрос в деканат на желаемое расписание учебных занятий для каждого преподавателя;

- Консультационный центр по оказанию помощи в определении и поиске необходимой учебной, научной и другой информации в библиотеке университета (такой центр состоит из сотрудников библиотеки и студентов, готовых оказать содействие в работе всем желающим – ознакомительная экскурсия по отделам библиотеки, рекомендации различного содержания, предложения буклетов и пр.);

- Центр технической поддержки самостоятельной работы студентов в компьютерных читальных залах библиотеки (состоит в основном из студентов, прекрасно владеющих компьютерной техникой, способных успешно разрешить проблемы, возникающие у студентов при работе на персональных компьютерах);

- волонтерское студенческое движение, обеспечивающее помощь не только студентам, поступившим в университет, но всем гостям в изучении кампуса, особенностей режимов работы каждого подразделения университета и др.;

- Центр коммуникации, обеспечивающий работу всех служб поддержки разработкой и публикацией различных информационных материалов об университете в целом, о библиотеке, о преподавателях кафедр, о внеучебных мероприятиях и др. Каждый консультационный центр, группы поддержки располагают комплектами буклетов, информационных листов с объявлениями, схемами и пр.; следует отметить, что информация отличается разнообразием не только по содержанию, но и по дизайну, объему, адресности и пр. При этом она размещается как на сайте университета, так и на многочисленных бумажных носителях;

- Фонды, которые оказывают помощь в учебе всем нуждающимся, бездомным и усыновленным (удочеренным) людям при помощи образования и юридической защиты (здесь предлагаются следующие услуги: социально-ориентированная программа помощи, юридическая помощь, кураторство по учебе, управление делами, наставничество, помощь в обеспечении жильём, обеспечение разноплановыми услугами).

- Центр по работе со студентами может предложить помощь, осуществляя связь между факультетом и студентом; офисный центр по

работе со студентами с ограниченными возможностями отвечает за обеспечение равного доступа, возможностей и проживания для студентов с временной или постоянной нетрудоспособностью.

О преподавателях. По отношению к преподавателям университета следует говорить об осуществлении профессиональной педагогической поддержки, которая направлена на создание условий для самореализации своего творческого потенциала в процессе преподавания, в частности, в процессе разработки Учебно-методического обеспечения читаемых курсов. Один из принципов – добровольность (каждый преподаватель оценивает собственные возможности и принимает решение – будет ли он стремиться к самостоятельной творческой работе и созданию своего ноу-хау, или он будет направлять свои усилия на расширение своего профессионального кругозора и обогащение читаемых курсов новой информацией, или будет совершенствовать свой профессиональный уровень, реализуя новые педагогические технологии, разработанные коллегами, и т.д.). Все это способствует повышению профессиональной ответственности каждого преподавателя университета.

Независимо от масштабности личных профессиональных целей каждый преподаватель получает необходимые условия для их достижения: отдельный кабинет, оборудованный компьютерной, печатной и копировальной техникой; возможность посещать учебные занятия своих коллег-наставников; возможность пройти специальную подготовку к разработке или освоению новых педагогических технологий и др.

В Техасском университете создан и действует Центр эффективного преподавания и обучения, основной целью которого является создание и поддержание обстановки сплоченности и профессионального единения в университете, в котором преподавание и обучение объединяются вместе, чтобы помочь студентам стать независимыми, самомотивированными, способными решать умственные, этические и профессиональные задачи.

Работу Центра координирует Совет центра, в который ежегодно делегируются по одному представителю от всех факультетов университета, причем преподаватели, понимая полезность этой работы, стремятся активно повысить свой профессиональный уровень в Центре.

Центр специализируется на: осуществлении стратегической, результативной и чуткой поддержки для всех членов университета, персонала и ассистентов, которые желают повысить уровень студенческого обучения и подготовить их к самостоятельному решению умственных, этических и профессиональных задач; подготовке студентов к эффективному управлению и руководству в учебной обстановке; реализации стратегий по улучшению содержания курса; выполнению учебных технологий для улучшения преподавания и учения; демократическом преподавании; согласованных и общих образовательных стратегиях; альтернативных учебных форматах (гибридные курсы, дистанционное обучение,

психологический климат в аудитории); подготовке педагогов и их программ для оценивания результатов преподавания и учения, осуществляя доступ к групповым методам оценивания, эффективным тестам и стратегиям аттестации, эффективному распределению, к студенческим образовательным измерительным результатам (курсов, программ) и к грамотности в преподавании и учении; подготовке педагогов к разноплановой работе в аудитории и к эффективному преподаванию, учитывая сложности совмещения интересов одного и группы студентов, принимая, но, не ограничивая, их этические соображения, религиозные взгляды, сексуальную ориентацию и гендерные отличия.

Каждый семестр Центр эффективного преподавания и обучения предлагает серию семинаров для факультета, персонала и ассистентов по преподаванию. Директор/декан и его коллеги проводят индивидуальные консультации с членами факультета и персоналом для разрешения ряда задач, включая такие, как внедрение педагогических инноваций, содержание курса, дизайн расписания, анализ студенческих успехов, протоколирование студенческих учебных результатов, протоколирование эффективного преподавания, планирование академической карьеры и многое другое.

Каждый год Центр эффективного преподавания и обучения организует так называемую Солнечную конференцию по преподаванию и учению, проводимую в основном в первый четверг и пятницу марта. Это событие является ежегодной возможностью для факультетов поделиться результатами лучших педагогических достижений как внутри страны, так и других стран (приглашаются участники из Канады, Мексики и Европы); основная задача Центра эффективного преподавания и обучения заключается в поддержке и развитии грамотности преподавания и учения и повышении внимания к студенческим учебным достижениям.

Центр эффективного преподавания и обучения занимается также оцениванием преподавательской эффективности. С этой целью Центр предлагает оценивание в середине семестра для изучения обратной связи между студентом и преподавателем, чтобы узнать больше об эффективности преподавания. Центр эффективного преподавания и обучения работает с педагогами для развития особых стратегий курса, чтобы собрать и проанализировать содержание и план дальнейшего обучения.

Центр эффективного преподавания и обучения организует семинары по заявкам, отвечая на заявки других университетов для проведения семинаров по интересующим их темам по определенной дисциплине или группе предметов. Каждая тема – это анализ и рассмотрение новой преподавательской стратегии, обучение новой технологии, протоколирование эффективного преподавания, развитие общих грантов с преподавательским и обучающим уклоном, развитие новых программ. Когда назначается представитель центра эффективного преподавания и обучения, группа может проводить необходимый семинар.

В Центре эффективного преподавания и обучения разработана и осуществляется совместная факультетская воспитательная программа (наставников). Директор Центра эффективного преподавания и обучения координирует совместную факультетскую воспитательную программу, целью которой является реализация задач университета и продвижение высоко квалифицированного, разнопланового факультета.

Задача состоит в содействии новому факультету в развитии преподавательского состава через управление и поддержку опытных членов факультета университета, которые выполняют роль консультантов, экспертов и адвокатов.

Директор Центра и его коллеги проводят частные консультации с членами факультета и персоналом для решения ряда вопросов, включая внедрение педагогических инноваций, содержание курса, дизайн расписания, анализ студенческих успехов, протоколирование студенческих учебных достижений, протоколирование эффективного преподавания, планирование академической карьеры и подготовку к получению должности и ее продвижению. Это сугубо конфиденциальная услуга.

Интерес представляет также опыт Центра по повышению информационной культуры преподавателей. Сотрудники Центра анализируют и аккумулируют информацию о новых педагогических приемах и способах взаимодействия преподавателей и студентов и представляют ее через систему личной рассылки и на сайте.

Завершая краткое описание системы педагогической и других видов поддержки в Техасском университете, скажем, что ознакомление с данным зарубежным опытом оказалось весьма продуктивным и полезным, особенно в части поддержки преподавателей этого университета

А. А. Казанцева
кандидат филологических наук
старший научный сотрудник
Московский автомобильно-дорожный институт
г. Москва
kazantseva_madi@yahoo.com

**Концептуальные основы академической адаптации
иностраннных студентов в условиях субъектно-ориентированной
образовательной среды вуза**

Рассматривается процесс академической адаптации иностраннных студентов в русле субъектного подхода. Описываются этапы академической адаптации, определяются методологические основы и педагогические особенности проектирования образовательного процесса

Ключевые слова: академическая адаптация; иностраннные студенты; вуз; субъектно-ориентированная образовательная среда

Адаптация иностраннных студентов к новым методам и формам обучения при поступлении в высшее учебное заведение является основополагающим фактором, определяющим эффективность образовательного процесса в целом.

Под академической адаптацией (термин А. И. Сурыгина) мы понимаем адаптацию обучающегося к новой для него педагогической системе. [1] Иностраннные учащиеся прибывают из разных стран, имея ограниченный опыт учебной деятельности, отражающий национально-культурную специфику (о традициях в обучении см., например, Живулин, 1998; Моренко, 1998, 1998а; Московкин, 1998; Bracey, 1999; Klineberg, Hull, 1979 [2, 3, 4, 5, 6, 7]).

Поэтому для иностраннных учащихся академическая адаптация имеет, по крайней мере, два аспекта.

Первый связан с переходом в педагогическую систему более высокой степени образования: содержанием адаптации в этом случае является освоение присущих российской высшей школе видов и организационных форм учебной деятельности.

Второй – национально-культурный: адаптация к образовательной среде с другими национально-культурными традициями.

Академическая адаптация предусматривает необходимость поиска такой модели образовательной среды, которая способствовала бы интеграции иностраннных студентов в социо-культурное пространство вуза, ускоряя процесс их социально-психологической и профессиональной адаптации.

В этой связи академическая успеваемость, общественная и научная активность рассматриваются как факторы успешной адаптации студентов, а

безразличие, равнодушие, неуспеваемость и отсутствие интереса со стороны учащегося свидетельствуют о трудностях адаптационного периода.

Конструирование образовательного процесса, ориентированного на обеспечение условий для успешной академической адаптации иностранных студентов к обучению в вузе, осуществляется в процессе педагогического проектирования, которое представляет собой практико-ориентированную деятельность. Ее целью является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности.

Н. А. Масюкова выделяет следующие этапы педагогического проектирования:

- диагностика реальности (изучение, проведение исследований разной степени научности);
- формирование (актуализация, осмысление, поиск) ценностей, смыслов, целей преобразования действительности;
- создание образа результата;
- поэтапное планирование совместных действий по достижению проектной цели во времени (составление программы);
- обмен, согласование и коррекция намеченных действий в ходе коммуникации;
- комплексная экспертиза результатов реализации проекта. [8]

Процесс педагогического проектирования образовательного процесса, необходимо начинать с определения совокупности подходов, составляющих его методологическую основу.

Болонская конвенция 1999 г. инициировала появление третьего поколения Федеральных государственных образовательных стандартов, реализующих *системно-деятельностный подход*, который является следствием перехода системы образования к компетентностной модели обучения. В ее основе лежит идея о том, что успешность жизнедеятельности человека основана на некоторых интегративных характеристиках личности – компетентностях, интегрирующих освоенные индивидом знания, умения, навыки и опыт в определенных сложных умениях (компетентностях), и необходимых качествах личности.

Центральными понятиями компетентностной модели являются «компетентность» и «компетенция». Под компетентностью А. И. Сурыгин понимает сложное, комплексное умение (способность), базирующееся на знаниях, навыках, умениях и опыте, реализуемое в соответствии с заданными требованиями благодаря достигнутому уровню развития личностных качеств. [9] Компетенция же – это содержание компетентности.

Аналогичные трактовки встречаются в работах А. В. Хуторского и И. А. Зимней:

- компетентность – актуальное, формируемое личностное качество, основанная на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная характеристика человека. Компетенция – предметная область, в которой

индивид хорошо осведомлён и в которой он проявляет готовность к выполнению деятельности [10];

- компетентность – интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определённых областях (компетенциях) [11];

- компетентность – владение, обладание учащимся соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности [12];

- компетенция – отчуждённое, наперёд заданное социальное требование (норма) к образованности учащегося, необходимой для качественной деятельности в определённой сфере [12].

Таким образом, компетентность – интегративное качество личности, основанное на междисциплинарных знаниях, умениях, навыках и опыте. Можно также сказать, что компетентности – суть умения, но не простые, а сложные, комплексные.

По мнению В. И. Байденко [13], системно-деятельностный подход следует рассматривать в качестве «метода моделирования результатов образования как норм его качества. Это будет означать: отражение в системном и целостном виде образа результата образования; формирование результатов как признаков готовности студента/выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции; определение структуры последних».

В третьем поколении Федеральных государственных образовательных стандартов представлена двухуровневая классификация компетенций, разработанная европейским сообществом. Она содержит общие и специальные компетенции.

В стандарте выделяются:

- *универсальные компетенции*, которые включают в себя общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные;

- *общепрофессиональные* (по видам деятельности).

Процесс овладения профессиональными компетенциями невозможен без использования *контекстного подхода*, разработанного А. А. Вербицким. [14] Его сущность заключается в осуществлении учебного процесса в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах учебной деятельности реальных производственных связей и отношений, решения профессиональных задач.

Этнопедагогический подход ориентирует на анализ и систематизацию опыта обучения разных народов, что позволит более эффективно организовать обучение иностранных студентов с учетом этнически своеобразных подходов и принципов, форм, методов и факторов обучения.

Культурологический подход предполагает приобщение студентов к культуре и общечеловеческим ценностям, создание у них целостного образа культуры, развитие гуманитарного мышления и гуманной позиции,

субъектных свойств и личностных смыслов, включение в различные виды творческой деятельности и рефлексии собственного личностно-профессионального развития. Продуктивное овладение иностранным языком как необходимым компонентом академической адаптации требует освоения студентами не только системно-языковых знаний, но и знаний законов, обычаев, национального менталитета страны изучаемого языка.

Для целей нашего исследования ключевую роль играет *полисубъектный подход*, который выражает необходимость обеспечения условий для становления студента как субъекта саморазвития. Построение полисубъектного взаимодействия является условием осуществления развивающего образования, поскольку современный образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений между его участниками. Субъектность предполагает учет уже существующего субъектного опыта и его обогащение, включая следующие компоненты:

- ценностный опыт, который связан с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений, т. е. то, что ориентирует усилия человека;

- опыт рефлексии – накопленные знания о себе, своих возможностях – помогает увязывать все компоненты опыта между собой;

- опыт привычной активизации, который ориентирует человека в собственных возможностях;

- операциональный опыт, включающий различные знания и умения и способствующий объединению конкретных средств преобразования ситуации и своих возможностей;

- опыт сотрудничества, который складывается при взаимодействии с другими и способствует объединению усилий и совместному решению задач.

Ключевыми принципами проектирования образовательного процесса, обеспечивающего условия для академической адаптации иностранных студентов определим следующие:

1. Принцип приоритетов субъектов образовательного процесса как принцип ориентации на человека – участника подсистем, процессов или ситуаций.

2. Принцип саморазвития проектируемых систем, который означает создание их мобильными, гибкими, способными по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Процесс академической адаптации иностранных студентов с учетом вышеперечисленной совокупности подходов и принципов осуществляется в несколько этапов: довузовский, общеакадемический и учебно-профессиональный.

Общими задачами довузовской подготовки иностранных студентов являются:

- освоение общего курса русского языка;
- овладение научным стилем речи;

- овладение языком специальности (терминология);
- восстановление забытых знаний, умений и навыков по профилирующим предметам;
- приобретение новых знаний, умений и навыков, составляющих разницу между школьными программами России и предыдущей программой страны обучения;
- расширение и углубление школьных знаний до уровня, на котором базируется преподавание в вузе;
- развитие индивидуальных способностей к обучению;
- приобретение и развитие навыков учебной работы, свойственных российской высшей школе (самостоятельная работа, слушание и конспектирование лекций, работа с книгой, лабораторные работы и т. д.);
- адаптация к режиму учебной работы;
- адаптация климатическая, бытовая;
- адаптация к культурным традициям, обычаям, менталитету русского народа;
- адаптация к самостоятельной (без родителей, вне дома) жизни. [15]

Общеакадемический этап адаптации (1 – 2 курс) предполагает овладение студентами универсальными компетенциями, которые включают в себя общенаучные, универсальные, социально-личностные и общекультурные.

Общенаучные компетенции – формируются в основном при изучении естественнонаучных дисциплин и обеспечивают способность и готовность использовать фундаментальные законы естественнонаучных, гуманитарных, социальных и экономических наук в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования и др.

Социально-личностные и общекультурные компетенции – способность самостоятельно приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии; готовность критически переосмысливать накопленный опыт, изменять при необходимости профиль своей профессиональной деятельности и др.

Инструментальные компетенции – способность применять правила, методы и средства подготовки и использования технической документации, защиты авторских прав и интеллектуальной собственности и др., среди которых особое положение принадлежит информационной и коммуникационной компетенциям, так как овладение ими является необходимым условием формирования других компетенций: от общенаучных до профессиональных и узкопрофессиональных.

В случае с иностранным контингентом студентов процесс овладения вышеперечисленными компетенциями осуществляется в педагогически неадаптированной образовательной среде и поэтому следует говорить о необходимости создания специальных условий, способствующих ликвидации

трудностей адаптации. К числу таких условий следует отнести:

- реализацию субъектного подхода, обеспечивающего проектирование индивидуальных образовательных траекторий иностранных студентов с учетом их этнических, личностных особенностей, достигнутого уровня образованности, предпочтений и т. д.;

- вариативность содержания обучения, форм, методов и средств его освоения;

- организацию педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории (тьюторство);

- методическое и консультационное обеспечение образовательного процесса, использование информационно-коммуникационных технологий.

Учебно-профессиональная адаптация выражается в овладении профессиональными компетенциями, в формировании определенных профессионально необходимых качеств личности, а также в развитии устойчивого положительного отношения работника к своей профессии.

Учитывая, что иностранным студентам предстоит осуществлять свою трудовую деятельность в профессиональной среде, отличной от той, в которой они овладевают профессиональными компетенциями, акцент в профессиональной подготовке иностранных студентов должен быть сделан на формирование видов мышления как необходимых компонентов деятельности.

Д. А. Марченко-Тябут были выделены виды мышления, включенные в профессиональную деятельность и отвечающие за определенные ее аспекты:

- теоретическое мышление, направленное на выявление отвлеченных закономерностей, правил, на системный анализ развития данной области труда;

- практическое мышление, прямо включенное в практику человека, связанное с целостным видением ситуации в профессиональной деятельности, прогнозированием ее изменений, с постановкой целей, выработкой планов, проектов;

- репродуктивное мышление, воспроизводящее определенные способы, приемы профессиональной деятельности по образцу;

- продуктивное, творческое мышление, в ходе которого ставятся проблемы, выявляются новые стратегии, обеспечивающие эффективность труда, противостояние экстремальным ситуациям;

- наглядно-образное мышление, означающее представление ситуации и изменений в ней, которые человек хочет получить в результате своей профессиональной деятельности;

- словесно-логическое мышление, где решение профессиональных задач связано с использованием понятий, логических конструкций, знаков;

- наглядно-действенное мышление, при котором решение профессиональных задач происходит с помощью реального изменения ситуации на основе наблюдаемого двигательного акта;

- аналитическое, логическое мышление, включающее развернутые во времени, имеющие выраженные этапы мыслительные операции, представленные в сознании человека;

- интуитивное мышление, которое характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью. [16]

Эффективность развития вышеперечисленных видов мышления обеспечивается использованием соответствующих образовательных технологий, которые позволяют интегрировать в процессе обучения различные виды деятельности.

Наиболее продуктивными являются технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности. Это достигается посредством преобладания на всех этапах учебного процесса творческой, поисковой деятельности студентов над репродуктивной; отказа от жесткой унификации и единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения; индивидуализации и дифференциации самой учебно-познавательной деятельности. К числу таких технологий относятся модульно-рейтинговая, проектная, ролевые игры, кейс-стади и др.

Таким образом, продуктивная академическая адаптация студентов-иностранцев предполагает оптимальное сочетание субъективных факторов, включающих уровень начальной подготовки и интеллектуального развития студента-иностранца, его мотивированность на профессиональное становление и объективных – наличие системы эффективной адаптационной поддержки студентов в вузе.

Литература

1. Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке). СПб.: Нестор, 1999. 391 с.

2. Живулин В.П. Международное общение: преподаватель и студент в условиях интеркультурного взаимодействия /У Международное сотрудничество в образовании: Материалы научно-практической конференции.- СПб.: СПбГТУ, 1998.-С.15-16.

3. Моренко Б.Н. Взаимодействие национальных систем обучения черчению // Международное сотрудничество в образовании: Материалы научно-практической конференции. – СПб.: СПбГТУ, 1998. – С. 73-74.

4. Моренко Б.Н. Учёт национальных систем образования при обучении черчению // Поиск. Опыт. Мастерство. Актуальные вопросы обучения иностранных студентов. Материалы научно-методической конференции «Предвузовская подготовка иностранных граждан и перспективы её совершенствования в условиях реформы высшей школы» (4 – 5 июня 1998 года). Вып.2, ч.2. – Воронеж: Воронежский университет, 1998. – С. 102 – 105.

5. Московкин Л.В. Индивидуальные стили овладения иностранным языком и национальные лингводидактические традиции // Международное сотрудничество в образовании: Материалы научно-практической конференции. – СПб.: СПбГТУ, 1998. – С. 37-38.

6. Bracey G.W. The demise of the Asian math gene // Phi Delta Kappan. – v.80, № 8.

Bloomington, April, 1999. – P. 619-620.

7. Klineberg O., Hull W.F. At a foreign university. – N.Y., 1979.

8. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании. Минск: Технопринт, 1999. 288 с.

9. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Златоуст, 2000. 233 с.

10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34 – 42.

11. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

12. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования// Народное образование. 2003. № 2. С. 58 – 64.

13. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. 379 с.

14. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

15. Зверев Н. И. О мировом рынке образовательных услуг // Вестник ЦМО МГУ, вып. 1, часть 3. М.: УНЦ ДО МГУ, 1997. С. 5 – 16.

16. Марченко-Тябут Д. А. Психологическая профессиональная адаптация личности // <http://www.belmapo.by/page/3/60>

Ж.В. Глотова

кандидат педагогических наук

доцент

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

glotova_hanna@mail.ru

А. В. Саленко

кандидат юридических наук,

доцент

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

alexander.salenko@googlemail.com

К вопросу формирования профессиональной деятельности присяжных переводчиков в Германии

Рассмотрены общие проблемы профессиональной деятельности присяжных переводчиков в Германии. Определены особенности судебного дискурса. Особое внимание уделено путям привлечения присяжных переводчиков в судебные слушания. Подчеркивается необходимость введения института присяжных переводчиков в России

Ключевые слова: профессиональная деятельность; профессиональная компетентность; присяжный переводчик; судебный дискурс

Тема заявленного сообщения связана с исследованием правовых и языковых аспектов профессиональной деятельности присяжных переводчиков.

В условиях интенсивных миграционных процессов в современном мире как следствия мировой глобализации возрастает потребность обращения к судебному переводу в судебных слушаниях, а также необходимость наличия в каждой стране такой профессии, как присяжный переводчик.

Многочисленные пробелы в законодательном регулировании этого особого вида деятельности порождают серьезные юридические конфликты, с которыми встречаются судьи и иные участники судебных процессов в случае необходимости привлечения присяжных переводчиков. Их разрешение за счет механического переноса на российскую почву институтов присяжных и судебных переводчиков, существующие в развитых странах Европы и США, на сегодняшний день неприемлемо [2].

Мировой опыт демонстрирует, что трудности судебного перевода поистине являются глобальной проблемой. При этом за границей положение дел намного хуже, чем в России, где миграция далеко не достигла критической отметки. Структура языков, востребованных в судебном процессе, отличается пестротой и структурной неустойчивостью. По данным бюро присяжных переводчиков города Лейпцига, услуги письменного и устного судебного перевода оказывались 270 раз в месяц на 12 языках [7]. Спрос на языки перевода является волнообразным, в зависимости от межэтнической напряженности, политических событий, территории и иных факторов.

Несмотря на старания переводческих агентств, проблемы судебного перевода по-прежнему актуальны. Многие понятия, применяемые в юридической практике, в различных странах трактуются по-разному, часто не наблюдается единого мнения на одно и то же явление. Поэтому сегодня особенно актуально для присяжных переводчиков в рамках глобализации «говорить» на одном языке корректных дефиниций, чтобы быть в состоянии правильно в содержательном смысле передать текст.

Приведем один пример из исследований союза немецких переводчиков города Лейпцига (Германия): «По данным криминальной полиции, за 2009 год иностранными гражданами было совершено 2 263 140 преступлений, не считая латентных преступлений. Совершенно очевидно, что полиция не может обойтись без помощи компетентных переводчиков, но они стоят денег.

Поэтому часто происходят такие ситуации, когда в качестве переводчика используют студентов, преподавателей иностранного языка и других лиц, абсолютно далеких от понимания правовых аспектов. Не случайно в судебных заседаниях прокуроры, судьи, адвокаты сталкиваются с противоречивыми показаниями обвиняемого в силу отсутствия у таких переводчиков квалификации не только в языковом, но и юридическом смысле» [7].

Такая ситуация вполне понятна, поскольку в Германии титул переводчика не защищен. Это значит, что каждый, кто занимается переводческой деятельностью, может считать себя переводчиком. Однако следует отметить, что существует разница между некоторыми категориями переводчиков.

Во-первых, это дипломированные переводчики с университетским или институтским образованием (Diplom-Übersetzer mit Universitäts- oder Fachhochschulstudium).

Во-вторых, официально признанные переводчики и устные переводчики (staatlich geprüfter Übersetzer oder Dolmetscher), сдавшие соответствующий экзамен, например при Торгово-промышленной палате.

В-третьих, доверенные и присяжные переводчики (ermächtigter Übersetzer oder vereidigter Dolmetscher), наделенные со стороны соответствующих верховных земельных судов правом заверять личной печатью переведенные документы или устно переводить во время судебных слушаний и процессов.

Особо следует отметить, что верховные земельные суды достаточно автономны, а условием получения от суда права на статус присяжного переводчика является наличие диплома переводчика, выданного немецким университетом либо свидетельство о сдаче государственного экзамена для переводчиков. Право стать присяжным переводчиком в исключительно редких случаях дается также кандидатам, обладающим незаурядными знаниями и многолетним опытом работы [8].

Особое внимание хотелось бы обратить на вопрос профессиональной подготовки переводчиков в Германии и России. Будущие российские переводчики начинают специализироваться в той или иной области на ранних этапах вузовского обучения, в немецких же университетах отраслевая ориентация играет второстепенную роль. Хотя необходимо отметить, что каждый студент-переводчик в Германии должен как минимум 4 семестра изучать один из дополнительных предметов (Nebenfach), как экономика, право, медицина, техника или информатика, тем не менее в его дипломе по окончании вуза будет занесена краткая запись «Diplom-Übersetzer/Dolmetscher» (дипломированный письменный и устный переводчик).

Безусловно, присяжному переводчику необходимо владеть высоким уровнем профессиональной компетентности в правовой сфере, а также высоким уровнем знания специальной терминологии с тем, чтобы корректно осуществлять перевод того или иного текста.

Например, каждая страна имеет свои особенные требования к составлению судебного приговора, и эти моменты должны быть четко соблюдены переводчиком. В частности, структура судебного приговора в разных странах выглядит по-своему, средства аргументации и доказательств также содержит определенные правила, которые необходимо учитывать присяжному переводчику в своей работе [5].

В научной литературе выделяется несколько направлений, исследующих судебное разбирательство [1,3]:

- структурное направление (изучает параметры оптимальной структуры и расстановки сил в судебном разбирательстве, вариативность целей, специфику актуализации авторитарных проявлений в коммуникативных стратегиях защиты и обвинения, приводящих к обострению или разрешению правового, а также языкового конфликта);

- стратегическое направление (выявление и моделирование стратегий коммуникативного взаимодействия оппонентов в судебном процессе и отбор наиболее результативных);

- процессуальное направление (позволяет выявить взаимосвязь между готовностью сторон к уступкам и результатами судебного разбирательства, а также допустимый предел уступок между начальными и конечными предложениями и контрпредложениями);

- поведенческое направление (определение психологических характеристик и типов участников судебного процесса, их уровень притязаний, обеспечивающих сотрудничество или провоцирующих конфронтацию в судебном разбирательстве);

- интегративное направление (рассматривает структурный, стратегический, интерактивный, коммуникативный. Лингвистический, психолого-когнитивный аспекты судебного разбирательства).

Ситуации судебного разбирательства с участием иностранного элемента отличаются от интеракции в судебных слушаниях без участия последнего четко сформулированными целями обвинения и защиты, переданными посредством присяжного переводчика, особыми профессиональными стратегиями и тактиками, жесткой формализацией структуры судебного разбирательства, иноязычной фактуальной и аргументативной точностью, наличием специальной терминологии и клишированных выражений, вариативностью режимов взаимодействия, ритуальностью [4].

Таким образом, в судебном разбирательстве интегрируется целый комплекс контролируемых вербальных сообщений, поведенческих норм, невербальных сигналов, смыслов, символов, которые когнитивно осваиваются и декодируются переводчиком.

Следовательно, становление профессиональной компетентности присяжного переводчика осуществляется в междисциплинарной парадигме с параллельным развитием лингвистического, правового, интерактивного, социокультурного и других компонентов компетентности переводчика, которые интегрируют разноплановые характеристики судебного слушания и поддерживаются, в первую очередь, системой метакоммуникационных средств, закрепленных за каждым этапом процесса судебного разбирательства.

В судебном процессе коммуникация осуществляется по разным каналам и в различных формах, поэтому развитие интерактивных иноязычных компетенций у присяжных переводчиков предусматривает владение перцептивным и продуктивным видам речевой деятельности.

Устная коммуникация в судебном процессе носит, как правило, диалогический характер, представлена разнообразными по своей природе жанрами юридического дискурса, включающими допрос свидетелей, экспертов, презентацию доказательств и улик, обсуждение степени виновности и социальных последствий деяния, прения сторон, что позволяет охарактеризовать коммуникативное пространство судебного разбирательства как «витражный» дискурс.

Изучение конститутивных признаков дискурса судебного разбирательства является своеобразной лингводидактической программой развития профессиональных компетенций присяжного переводчика. Традиционно

выделяемые признаки конститутивные признаки любого дискурса – участники, цели, хронотоп, ценности, стратегии и тактики, дискурсивные формулы – уточняются непосредственно для дискурса судебного слушания наряду с выявлением специфических характеристик прений, к которым многие исследователи относят ритуальность, регламентированность и стратегии аргументации и воздействия.

Хронотоп судебного разбирательства предварительно согласован сторонами, судебное заседание протекает в назначенное судьей время и специально отведенном месте (зал заседаний суда – *der Gerichtssaal*). Языковые особенности судебного дискурса немногочисленны, не выходят за рамки лексических и грамматических норм немецкого языка и связаны, в основном, с клише (метакоммуникационные каналы), занимающими значительное место в коммуникативном пространстве судебного слушания. Метакоммуникационные средства различаются языковыми средствами вербализации коммуникативных стратегий, специфических для каждого этапа судебного процесса и призваны продемонстрировать заинтересованность в межличностном взаимодействии и поддержании контакта, в уточнении правовой позиции оппонентов, структурировании сообщения в целях максимально точной передачи информации и воздействия на оппонента.

С помощью метакоммуникационных средств участникам судебного процесса удастся избежать помех в профессиональной интеракции, обеспечить адекватность собственного коммуникативного поведения и реакции партнера. Овладение метакоммуникационными средствами свидетельствует о достаточно высоком языковом и коммуникативном сознании присяжных переводчиков.

Проводя анализ деятельности российских переводчиков, занятых в судебных слушаниях, мы приходим к выводу, что эта функция, как правило, осуществляется не профессионалами, а людьми, просто владеющими иностранным языком. Следовательно, привлечение таких переводчиков может привести к искажению не только языковой картины при переводе, но и к существенным недоразумениям и ошибкам при вынесении судебного решения. И это происходит, к сожалению, не так редко.

Говоря о профессиональной деятельности судебных переводчиков в России, мы столкнулись с тем фактом, что их профессиональная деятельность никакими законами или положениями не регулируется. В судебные слушания привлекаются преподаватели иностранных языков, которые вообще не владеют необходимой квалификацией и необходимым опытом в правовой сфере.

Как правило, некорректный перевод ведет к необратимым юридическим последствиям, если исходный текст перевода неполноценно соответствует переведенному тексту. Если переводчик осуществляет судебные переводы, то ему необходимо владеть соответствующими знаниями судопроизводства отдельных стран.

Без опыта профессиональной подготовки судебных переводчиков зарубежных стран, в частности Германии, невозможно сделать вывод о том, по какому пути следует выстраивать профессиональное обучение российских переводчиков.

Самое важное в работе немецких присяжных переводчиков состоит в том, что их профессиональная деятельность регулируется специальными положениями и законами. Отдельные федеральные земли Германии издают свои дополнительные законы относительно деятельности присяжных переводчиков. Основными правовыми документами в регулировании профессиональной деятельности присяжных переводчиков являются: Конвенция по правам человека, Конституция, Закон о судостроительстве, уголовно-процессуальный кодекс и некоторые другие законы.

Немецкие присяжные переводчики помимо великолепного владения иностранным языком, подтвержденным дипломом, должны разбираться в уголовном, уголовно-процессуальном, уголовно-исполнительном праве, иных особенностях судопроизводства, а также владеть профессиональной этикой переводчика.

В разных федеральных землях Германии процесс привлечения присяжных переводчиков осуществляется по следующим моделям:

Список всех присяжных переводчиков находится в общей центральной базе данных, которая является доступной для любого служащего полиции, который имеет полномочие выбора присяжного переводчика.

Присяжный переводчик привлекается к работе централизованно, через управление полиции. Отдельный служащий полиции не может самостоятельно осуществить выбор.

Привлечение присяжных переводчиков осуществляется через специализированные бюро переводчиков [6].

Несмотря на то, что все три представленные модели привлечения присяжных переводчиков активно функционируют в рамках федеральных земель Германии, все же они не являются до конца совершенными и часто подвергаются критике со стороны зарубежных экспертов.

Так, в частности, критикуют первую модель, так как служащий полиции, как правило, не проверяет переводчика на предмет его профессиональной компетентности, не имеет данных об имеющемся у переводчика опыте профессиональной деятельности. Происходит часто ситуация «покупкикота в мешке».

При привлечении присяжного переводчика через центральные базы данных, как правило, происходит подобная ситуация, описанная выше.

Третья модель привлечения присяжных переводчиков через Союзы переводчиков или через агентства демонстрирует наиболее качественный путь.

Во-первых, членами переводческих Союзов и агентств могут быть только высококвалифицированные, дипломированные переводчики.

Во-вторых, конкуренция на данном рынке услуг достаточно высока, и работодатель заинтересован иметь в своем арсенале «лучших из лучших».

В-третьих, переводчики несут огромную профессиональную ответственность в отличие от тех случаев, когда полиция нанимает в качестве переводчиков студентов, мигрантов.

Председатели переводческих Союзов и бюро постоянно информируют своих сотрудников о юридической стороне осуществления профессиональной переводческой деятельности.

Не стоит забывать о том, что степень присяжного переводчика, собственная именная печать – весьма престижное звание в Германии и в Европе. Спрос на блестящее владение несколькими языками в последнее время значительно вырос и снижаться не обещает.

В России в последние годы имеется потребность в профессиональных присяжных переводчиках, но, к сожалению, не создано на сегодняшний день правовой платформы для осуществления данного вида деятельности. Изученный нами опыт поможет немного приблизиться к решению данной проблемы в российских условиях.

Литература

1. Васильянова И.М. Особенности аргументации в судебном дискурсе: дис. ...канд. филол. наук. Калуга: Калуж.гос.пед.ун-т, 2007. 205 с.
2. Дубровская Т.В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи. М.: Академия МНЭПУ, 2010. 351 с.
3. Овчинникова Н.В. Коммуникативно-прагматическая специфика судебного дискурса: дис. ... канд.филол.наук. Тула: Тул.гос.пед.ин-т, 2006. 22 с.
4. Пригарина Н.К. Аргументация судебного дискурса: риторический аспект: монография. Волгоград: Перемена, 2008. 310 с.
5. Adler M. Clarity for Lawyers. – London: Low Society, 2007. - 234 p.
6. Coa D. Translating Law. – Toronto: Multilingual Matters, 2007. – P.34-38.
7. Stein D. Vom Bedeuten in der Sprach- und Rechtswissenschaft. – Tübingen: Mohr-Siebeck, 2010. – S. 139-145.
8. Stein D., Olsen F. Law and Language: Theory and Society. – Düsseldorf: Düsseldorf University Press, 2008. – S. 75 – 81.