

ФГБОУ ВПО «Московский государственный юридический  
университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА)»

Оренбургский институт (филиал)

Кафедра теории государства и права

**А. Ф. Колотов, И. В. Скуратов**

# **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА**

**Учебное пособие для студентов магистратуры, обучающихся  
по направлению 030900 «Юриспруденция»**

Оренбург  
2014

УДК 378.016:34(075.8)  
ББК 74.48я73+67.0я73  
К61

Печатается по решению Редакционного совета Оренбургского института (филиала) Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)

**Рецензенты:**

Зуев В.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры уголовного права и процесса ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный аграрный университет»;

Кочеткова Е.А., кандидат исторических наук, доцент кафедры теории государства и права Оренбургского института (филиала) Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА).

**Колотов, А. Ф.**

К61 Методика преподавания права: учебное пособие для студентов магистратуры, обучающихся по направлению 030900 «Юриспруденция» / А. Ф. Колотов, И. В. Скуратов. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014. – 288 с.  
ISBN 978-5-4417-0522-6

В пособии на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения раскрываются методы и методические приемы, которые используются в преподавании юриспруденции. Особый акцент сделан на изучении методов интерактивного обучения праву. Системно изложены формы преподавания права, контроля качества правового обучения и организации воспитательного процесса в вузе.

Предназначено для магистрантов, обучающихся по направлению 030900 «Юриспруденция», а также для преподавателей юридических вузов.

УДК 378.016:34(075.8)  
ББК 74.48я73+67.0я73

ISBN 978-5-4417-0522-6

© Колотов А. Ф., 2014  
© Скуратов И. В., 2014

## Оглавление

Глава 1. Методика преподавания права как учебная дисциплина	
1. Место учебного курса «Методика преподавания права» в учебном плане подготовки магистров.....	6
2. Предмет методики преподавания права .....	10
3. Методология педагогической науки. Педагогические методики в инструментарии педагогической науки.....	11
Глава 2. Организационно-правовые основы профессионального образования в Российской Федерации	
1. Государственная политика в области образования.....	31
2. Современное юридическое образование в РФ. Система высшего юридического образования .....	51
3. Основные нормативные правовые акты, регулирующие отношения в сфере образования. Федеральные государственные образовательные стандарты. Компетентностный и знаниевый подходы .....	63
Глава 3. Правовое обучение: сущность и место в правовом образовании	
1. Сущность и цель правового образования в современный период ..	78
2. Правовое образование, правосознание, правовая культура: аспекты соотношения и взаимосвязи .....	82
3. Правовое обучение и правовое воспитание.....	96
Глава 4. Методы и методические приемы при обучении в преподавании юриспруденции	
1. Понятие метода, методики и методических приемов в преподавании юриспруденции.....	100
2. Множественность оснований классификации методов правового обучения. Критерий выбора методов обучения в процессе преподавания права .....	101
3. Словесные, наглядные, практические методы обучения праву ....	106

4. Игровой, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частно-поисковый, исследовательский методы .....	109
5. Методика организации, подготовки и проведения (чтения) лекций.....	114
6. Методы организации, подготовки и проведения практических, семинарских занятий при преподавании юриспруденции.....	125
7. Педагогические инновации. Традиционные и инновационные педагогические технологии .....	140
8. Методы интерактивного обучения праву: технология «кейс-стади», дебаты (дискуссия) как учебный курс, технология «портфолио», игра (деловая, ролевая и организационно – деятельностьная), тренинг, метод проектов, технологии Ассесмент-центра.....	149

#### Глава 5. Основные формы преподавания права

1. Формы организации занятий в правовом обучении.....	178
2. Индивидуальная, индивидуально-групповая формы обучения....	180
3. Основные формы организации правового обучения в образовательных учреждениях.....	183
4. Основные формы, средства и методы самостоятельной работы студентов.....	198

#### Глава 6. Оценка знаний студентов

1. Понятие и формы контроля качества правового обучения.....	207
2. Методические приемы обеспечения эффективности текущего и итогового контроля правовых знаний, умений и навыков. Оценки знаний обучающихся.....	213

#### Глава 7. Воспитание в юридическом ВУЗе

1. Цели, принципы, содержание и методы воспитания .....	220
2. Сущность личности, процесс ее социализации .....	243
3. Формы организации воспитательного процесса в ВУЗе.....	254
4. Профилактика и коррекция девиантного поведения.....	259

Глава 8. Профессиональная культура преподавателя права	
1. Совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу. Сущность способностей педагога .....	267
2. Понятие педагогической компетентности педагога, ее структура и содержание .....	272
Список использованных источников.....	283

# **Глава 1. Методика преподавания права как учебная дисциплина**

## **1. Место учебного курса «Методика преподавания права» в учебном плане подготовки магистров**

Преподаватель вуза - одна из самых творческих, сложных профессий. Эффективно обучать и воспитывать студентов может тот педагог, который обладает широким кругозором, владеет методологией, опирается в преподавании на современные научные данные, глубоко и всесторонне разбирается в вопросах педагогики и психологии высшей школы.

Исследования в области педагогики высшей школы последних десятилетий XX в. показали, что в учебный процесс привлекалось до 74% специалистов без педагогического опыта из той или иной области специальной деятельности. Как правило, большинство из них не имели педагогического образования и не владели методикой преподавания учебной дисциплины и, как следствие, осуществляли свою преподавательскую деятельность на ситуативно-творческом уровне. И лишь немногие из таких преподавателей обладали концептуально-творческим стилем деятельности и на этой основе способны были качественно осуществлять управление не только реализацией дидактических задач учебного процесса, но оказывать влияние на воспитательную составляющую обучающихся. Ситуация, когда на преподавательскую работу в вуз приходят специалисты, проявившие себя в той или иной научной деятельности, сохраняется и по сей день.

Особенно это характерно в сфере юридического образования. Основной контингент преподавателей правовых дисциплин на юридических факультетах в вузах составляют либо выпускники аспирантуры этих факультетов, т.е. те, кто с первых дней пребывания в вузе находился в атмосфере вузовского обучения, либо специалисты-

юристы, заработавшие свой авторитет вне стен учебного заведения. Главным критерием при отборе для работы в качестве преподавателя вуза являются практический опыт по специальности, либо научные успехи в юриспруденции.

В то же время педагогические способности, а уж тем более методические умения и навыки, как правило, в расчет не берутся.

Безусловно, специфика профессии юриста предполагает наличие у претендентов на педагогическую работу умений объяснять, однако отсутствие элементарных педагогических знаний у профессиональных юристов на преподавательском поприще приводит к тому, что эффективность занятий невысока. Порождая тем самым инфантилизм к преподаваемому предмету как у самого преподавателя, так и у обучаемых им студентов.

Проблема заключалась еще и в том, что в юридической высшей школе не было системы подготовки педагогических кадров для своих потребностей, системы проверки на профессиональную пригодность специалистов в этой сфере. Да и методикой правовых дисциплин в высшей школе практически никто из юристов-преподавателей не занимался. Отрывочные рекомендации, представленные в отдельных учебниках и учебных пособиях по юридическим курсам, нечастые статьи по единичным проблемам преподавания правовых дисциплин - вот примерно то, чем располагала методика юридического обучения в высшей школе.

Новый государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по юриспруденции пытается решать эти вопросы, но, увы, не в рамках классической подготовки юристов (специальность 02.11.00 - юриспруденция), а в системе двухступенчатой образовательной программы (направление 52.14.00 - юриспруденция). Только в структуре магистерской программы учебный план предполагает изучение студентами курса "Методика преподавания юриспруденции в высшей школе", формирование и развитие у будущих магистров юриспруденции педагогических умений и навыков.

Особенностью курса является не только компактная теоретическая дидактическая подготовка будущих юристов по проблемам преподавания правовых курсов в высшей школе, но и практическая реализация полученных знаний.

Программа теоретической части курса предусматривает характеристику методики преподавания правовых дисциплин как научной педагогической дисциплины, определяет ее место в системе педагогических наук высшей школы, связи содержания и методов обучения правовым дисциплинам с назревшими потребностями социально-экономического и духовного развития страны. Формирование знаний современных теоретических основ методики преподавания предмета, выработка практических умений и навыков, необходимых для обеспечения высокой эффективности деятельности будущих преподавателей правовых дисциплин стали одной из важнейших задач курса.

Свести к минимуму педагогические эксперименты в практике преподавания правовых дисциплин и перевести ее на путь предварительного проектирования учебного занятия и последующего воспроизведения этого проекта в учебной аудитории, воспроизводить учебный процесс с высокой стабильностью результатов обучения - важнейшие направления методики преподавания правовых дисциплин.

Поскольку юридическое образование занимает приоритетное место в системе высшей школы именно от преподавателей правовых дисциплин, их знаний, чувства ответственности за уровень организации учебного процесса, методической эрудиции зависят теоретическая подготовка, практические навыки, а в конечном счете квалификация юриста.

*Целью освоения учебной дисциплины «Методика преподавания права» является подготовка обучающихся к педагогической деятельности, как одному из видов профессиональной деятельности магистра, закрепленному в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по*



направлению подготовки «Юриспруденция». Педагогическая деятельность предполагает преподавание юридических дисциплин и осуществление правового воспитания.

*Основными задачами учебного курса являются:*

- освоение студентами теоретических основ обучения праву различных категорий населения, прежде всего учащихся и студентов различных учебных заведений;

- практическое освоение студентами различных методик обучения правовых дисциплин, в том числе интерактивного характера; формирование умений и навыков планирования, организации, подготовки и проведения занятий, применения различных методов обучения;

- формирование у студентов умений и навыков воспитательной работы как в процессе обучения праву, так и вне него;

- способствовать формированию у студентов высокой педагогической культуры.

Настоящий курс тесно связан с другими дисциплинами, изучаемыми по действующему учебному плану: педагогика и психология, юридическая психология, логика, социология и другие.

Методика преподавания права относится к вариативной части профессионального цикла основной образовательной программы.

Для изучения дисциплины необходимы знания, умения и компетенции, полученные обучающимися в ходе освоения программ бакалавриата или специалитета, а также знание теоретических дисциплин, изученных в рамках базового (профессионального) цикла: философии права, социологии права, теории права, основы педагогики. Знания этих наук позволяют правильно определять цели воспитания и обучения, содержание обучения.

Методика преподавания права изучается студентами после освоения курса Основы педагогики.

## 2. Предмет методики преподавания права

*Предмет* методики преподавания права - это совокупность методических приемов, средств обучения праву, формирования умений и навыков поведения в правовой сфере. Это научная дисциплина, осуществляющая отбор юридического материала в учебный предмет и разрабатывающая на основе общедидактической теории эффективные методические средства для формирования правовой культуры каждого индивида и общества в целом. Методика преподавания права позволяет совершенствовать образовательный процесс. Так профессиональный педагог может избежать ошибок, подготовить действительно юридически компетентных, грамотных, воспитанных людей, которые займут достойное место в общественной жизни.

Основными задачами указанной выше науки являются:

- отбор учебного правового материала и формирование специальных правовых курсов для системы обучения;
- создание специальных правовых обучающих программ, учебников и методических пособий;
- отбор средств обучения, определение системы методических приемов и организационных форм обучения праву, а также преподавания юридических курсов;
- постоянное совершенствование методов обучения праву с учетом результативности применения уже существующих.

Рассмотрим основные *функции* методики преподавания права.

1. Практико-организационная. Она позволяет дать конкретные рекомендации педагогам по выстраиванию грамотной системы правового обучения и воспитания в государстве. С этой целью обобщается и систематизируется опыт правового обучения за рубежом и в нашей стране, выявляются определенные закономерности, которые оказались весьма результативными в образовании и формировании правовой грамотности человека.

2. **Мировоззренческая.** Такая функция обеспечивает формирование определенных устойчивых взглядов обучаемых на вопросы правовой действительности, понимание ценности права и его установок, следовательно, необходимости уважения и соблюдения законов государства, прав личности.

3. **Эвристическая.** Она позволяет выявлять некоторые пробелы в изучении правовых вопросов и по необходимости восполнять их новыми идеями по передаче и осмыслению правовой жизни.

4. **Прогностическая.** В рамках решения задач правового обучения, формирования правовой культуры личности, такая функция позволяет предвидеть заранее возможный результат процесса обучения в виде моделей обученности и корректировать пути их достижения.

### **3. Методология педагогической науки. Педагогические методики в инструментарии педагогической науки**

*Методология* (знание о способе) - это область знания о принципах и средствах организации познавательной и практической деятельности; это сами принципы, методы и средства организации теоретической и практической деятельности (философ. словарь). Методология – учение о путях познания, о принципах построения, об основаниях научного знания, о методах, формах и результатах научной деятельности. В методологии как учении об исходных идеях и методах нуждается также и практическая деятельность. Поэтому методологию можно определить как знание о знании, как совокупность теоретических положений для познания и преобразования действительности.

На этом основании определяется понятие «методология педагогики» как совокупность ведущих философских и научных идей, принципов, путей и методов исследования и преобразования педагогической реальности. *Методология педагогики* – «это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, инструментах и

процедурах его практического применения для преобразования... системы воспитания...»<sup>1</sup>. Методология педагогики помогает определить, ориентирует, указывает общую логику научного поиска и практической деятельности, а также определяет конкретные процедуры теоретического и практического поиска и совершенствования педагогической действительности. Методология предписывает как норму следование определенным принципам и требованиям, чтобы получать достоверные результаты.

Иначе говоря, *методология педагогики* в своих различных формах представляет некоторые основания и инструменты для нахождения нового знания и построения теорий, создания технологий, педагогических систем и для организации практической педагогической деятельности.

Методология, как отрасль педагогической науки, раскрывает понятие «методологическая деятельность» в двух формах: *методологическое обеспечение* и *методологическое исследование*.

В структуре методологического знания выделяют четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

#### *Философский уровень.*

Различные философские учения о всеобщих законах бытия, познания, мышления, о сущности человека и его развитии составляют содержание философского уровня методологии и являются философскими основаниями педагогики. Содержание, ведущие идеи, теории того или иного философского учения определяют подход к педагогическим учениям и научному исследованию в педагогике.

*В качестве теоретической базовой основы методологии отечественной научной педагогики представлено диалектико-материалистическое представление о мире и роли человека в мире. Суть материализма: первичность материи по отношению к созна-*

---

<sup>1</sup> Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2011. С.48.

нию, детерминизм, то есть учение о причинной обусловленности явлений, принцип объективности материи, принципы диалектики - учения о развитии природы, общества и человека, учение о познаваемости мира.

*Основы диалектико-материалистической педагогики.*

1. Воспитание, которое, как и другие общественные явления, имеет социально-детерминированный характер.

2. Факторы, влияющие на развитие личности, которые находятся во внешней среде, развитие личности происходит под влиянием общества, в том числе и воспитания.

3. Активность самой личности имеет очень большое значение и играет основополагающую роль в саморазвитии и самосовершенствовании и т. д.

Существуют другие методологические понятия, положения и трактовка знаний, которые определяют различные направления педагогики: религиозной, педагогики прагматизма, бихевиоризма и др. Согласно *экзистенциализму*, индивидуальное бытие человека определяет объективную картину мира: свободный выбор, поступок и ответственность за него – в этом жизненном пути человек определяет себя и мир. Поэтому задача школы, воспитания создать условия для саморазвития и самоопределения ученика, предоставить свободу в выборе программ и учебников. Основной путь обучения и формирования личности – вживание, «вчувствование» в свой внутренний мир, самопознание, самопроникновение в глубины души, а не школьный учебник.

*Неотомизм, католическая философия*, считает, что божественную сущность мира можно познать с помощью веры, непосредственного созерцания Бога и его откровения. Научное познание, разум открывает только вещный мир, физический, материальный, что важно для познания сущности божьего мира, но недостаточно. Поэтому цель школы не столько научное образование, сколько обучение познанию Бога, воспитание в духе христианских ценностей,

формирование традиционных добродетелей и противостояние секуляризации общества, девальвации нравственных ценностей.

Определенную противоположность этому представляет *позитивизм* (его современная форма – неопозитивизм), порожденный развитием естественных наук, технологий и утверждающий, что только научные методы исследования и естественные науки дают истинную картину мира. Общественные науки относятся к мифотворчеству, поскольку они не используют научный анализ, количественные методы (математику) и представляют некие субъективные, непроверяемые опытным путем суждения. Поэтому в школе надо изучать науки, научные методы и учить научному мышлению. В соответствии с этим было модифицировано обучение естественно-математическим наукам во второй половине 20 века.

Согласно *прагматизму* (философии 20 века, получившей наибольшее развитие в США), истинно только то знание, которое получено в личном опыте и которое необходимо для дела, *приносит успех*, является полезным. Обучение, согласно одному из представителей прагматизма и педагогу Д. Дьюи, имеет целью расширение индивидуального опыта, который стимулирует развитие «природных инстинктов», личностный рост каждого. Обучение, учение протекает в деятельности, осуществляется посредством деятельности и состоит в расширении опыта ребенка, способностей ребенка решать разнообразные задачи. Также формируется и нравственность: ребенок проясняет свои нравственные ценности и принципы в жизненных ситуациях, считая нравственным то, что ведет к жизненному успеху.

Во второй половине 20 века стало претендовать на роль философского учения культурное течение *постмодернизм*. Оно оказало влияние на педагогику и практику образования на Западе.

#### *Общенаучный уровень методологии педагогики.*

Общенаучная методология представляет собой систему взглядов и подходов, которые показывают общую связь и взаимодействие явлений и процессов окружающего мира. Она ориентирует пе-

дагога на необходимость подходить к явлениям жизни как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования. Функциональный и аналитический методы исследования, опирающиеся на ассоциативистские механистические концепции однозначного детерминизма и редукционизма, сменил системный подход.

Основу *системного подхода* составляет идея о том, что относительно самостоятельные элементы изучаются не отдельно взятыми, а в их взаимосвязи, взаимоотношениях, в развитии и движении. С помощью системного метода можно определить интегративные системные свойства и качественные характеристики, отсутствующие у составляющих систему компонентов. Определенные понятия системного подхода, например, предметный, функциональный и исторический аспекты, могут представляться только в единстве таких признаков изучения, как историзм, конкретность, взаимоотношения и взаимовлияния связей окружающей действительности. Особенность системного метода заключается в том, что определение структурных и функциональных схем, копирующих изучаемые явления системы, позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации. Для примера можно рассмотреть *уровни системного метода*.

1. Онтологический уровень системного метода, где выделяется предмет или объект исследования, определение его как единого целого.

2. Гносеологический уровень – предполагает решение определенных задач, необходимых, чтобы увидеть предмет, явление в качестве системы, т. е. определить в объекте предмет познания.

3. Методологический уровень:

1) общенаучный вид методологического уровня является моделью программы изучения явления как составляющей единого целого, т. е. выявление общих критериев и принципов изучения, определение сочетания познавательных явлений;

2) конкретно-научный вид методологического уровня является конкретизацией модели изучения педагогического явления, критерием которого считается выявление особенного и единичного в каждом конкретном явлении и педагогическом процессе.

4. Праксеологический уровень – дает возможность построить методологию практики, т. е. возможность сформировать образцовые нормативные модели изучаемого объекта с целью применения их на практике и возможность разработать соответствующие рекомендации для использования этой модели.

Системный метод позволяет применять в исследовании образования как педагогического процесса эвристические и практико-преобразующие задачи. Педагогическая система на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса, содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура) и материальная база (средства). Зарождается педагогический процесс как система в результате органичного взаимосвязанного единого движения, направляемого целью.

Системный подход, в свою очередь, говорит о необходимости применения принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики. Неверно существует мнение о том, что системный подход – это некая линейная цепь, которая отражает естественное движение научного знания от теории через эксперимент к практике. Существуют значимые систематические циклические связи между практикой и наукой – такова наиболее правильная трактовка и понимание этого принципа. Критерием истинности научных знаний, положений, разрабатываемых теорией и подтверждающихся научным экспериментом, является педагогическая практика. Педагогическая практика является и источником новых базовых задач образования. В свою очередь, теория является основополагающей для закрепляющих, итоговых и результативных практических решений, хотя фундаментальные проблемы и задачи,



возникающие в образовательной практике, предполагают развитие новых направлений.

*Конкретно-научная методология*, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях. Конкретно-научная методология каждой науки и, соответственно, обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы, или принципы. В педагогике - это целостный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы, которые и представляют ее методологические принципы.

*Целостный подход* в педагогике появился в противовес функциональному, при котором изучается какая-либо сторона педагогического процесса безотносительно к тем изменениям, которые происходят в это же время в нем в целом и в личности. Суть функционального подхода заключается в том, что изучение педагогического процесса осуществляется без учета его как целостности, как системы с определенной структурой, в которой каждый элемент выполняет свою функцию в решении поставленных задач, а движение каждого элемента подчинено закономерностям движения целого.

Функционализм в педагогике в значительной степени является порождением метафизического подхода традиционной педагогической науки к рассмотрению явлений действительности: обучение должно дать известную сумму знаний и умений, а воспитание - сформировать нравственное сознание и привить социально желаемое качество. При этом учитель учит, а воспитатель - воспитывает.

Личность не формируется по частям, говорил А. С. Макаренко. Тем не менее в ряду объективных противоречий современной образовательной практики главным, на наш взгляд, является проти-

воречие между целостностью личности и функциональным подходом к решению проблемы ее развития. Отсюда - необходимость целостного подхода, главная идея которого выражается в том, что свойства целого не являются суммативным порождением свойств его элементов. Более того, свойства целого, проявляющиеся в своем реальном существовании, могут полностью отсутствовать у его элементов. Они являются следствием не механического сложения, а сложного взаимодействия свойств элементов. Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе. Изменение одного компонента неизбежно вызывает изменения в других и во всей системе в целом.

Целостный подход как развитие системного требует при организации педагогического процесса ориентации на интегративные (целостные) характеристики личности. В этой связи сама личность должна пониматься как целостность, как сложная психическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение.

Проблема выделения интегративного, целостного свойства личности в психологии до сих пор не получила своего однозначного решения. Вместе с тем исследователи едины в том, что все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние все же всегда остается за ее социальной стороной - мировоззрением и направленностью, выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности. Важнейшим критериальным свойством личности считается ее направленность, которая рассматривается как ядро, духовный центр личности.

Таким образом, целостный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-

процессов в развитие личности как системного целого. В этом отношении он очень тесно связан с личностным подходом.

*Личностный подход* в педагогике основывается на философско-психологических теориях личности и состоит в признании активной природы человека. Это значит, что в педагогическом процессе учащийся является не пассивным объектом воздействия, а субъектом собственной деятельности по саморазвитию, человеком, способным к активной направленной деятельности. Согласно личностному подходу, воспитание понимается как взаимодействие ребенка и взрослого. ЛП реализуется в ряде особенностей педагогического процесса, в том числе в принципе индивидуального подхода, который требует знания особенностей учащихся и выбора адекватных целей, содержания и методов работы. На основе личностного подхода создаются различные модели личностно-ориентированного образования. ЛП означает также и учет особенностей учителя в педагогическом процессе, его направленности, потребностно-мотивационной сферы, индивидуального стиля деятельности, означает профессиональный рост и самореализацию учителя в процессе работы.

*Деятельностный подход* в педагогике означает взгляд на педагогические процессы с позиций теории деятельности. Деятельность как философская категория есть форма бытия людей, целенаправленное преобразование природного и социального мира. Деятельностный подход обязывает рассматривать обучение и воспитание как сложную деятельность со структурой: цель-средства-действия-результаты. С этих позиций анализируется деятельность учителя и учеников, выделяются виды деятельности, разрабатывается понятие «развивающая деятельность». На этом основан главный педагогический закон: воспитывать значит организовать деятельность детей, стимулировать их активность и самостоятельную деятельность. Согласно деятельностному подходу, и учение рассматривается как продуктивная деятельность учеников.

*Полисубъектный (диалогический)* подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена (Л. П. Буюева). В этой связи необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития. Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т.е. интерсубъектное образование.

В интериндивидуальном аспекте поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы (А. В. Петровский). Этот факт диалогического содержания внутреннего мира человека до недавнего времени в педагогических исследованиях учитывался явно недостаточно. Основное ядро личности, ее психологическая структура однозначно определялись структурой и характером ее предметно-практической деятельности, т.е. "объективно".

Социальный контекст, определяющий нормативы и координаты этой деятельности и создающий ее эмоционально-мотивационный фон, оказался практически вне поля научного анализа.

В разработку гуманистической методологии познания личности значительный вклад внесли М.М.Бахтин и А.А.Ухтомский, работавшие в разных областях науки и независимо друг от друга пришедшие к единому пониманию уникальности человеческой личности, которая рождается и проявляется лишь в диалогическом общении.

*Культурологический подход* как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий (И.Ф.Исаев).

Аксиологический аспект культурологического подхода обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности.

Технологический аспект культурологического подхода связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Она - ее первая всеобщая определенность. Категории "культура" и "деятельность" исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры.

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид - носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического творчества (К. А. Абульханова-Славская). В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культурологического подхода освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Одним из возрождающихся является *антропологический подход*, который впервые разработал и обосновал К.Д.Ушинский. В его понимании он означал системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. К.Д.Ушинский к обширному кругу антропологических наук отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую землю как жилище человека, человека как жиль-

ца земного шара), статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, как он полагал, излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека.

Итак, три категории: *система, личность, деятельность* - составляют методологическую основу педагогической науки и практики.

На четвертом, *технологическом*, уровне методологии рассматривается логика и структура научного педагогического исследования, процедуры научного поиска, получения достоверного эмпирического материала, его обработки, анализа, обобщения, построения научных теорий.

Педагогическое исследование - научная работа, имеющая целью получение новых знаний о педагогической реальности (закономерностях, принципах, методах, содержании воспитания и пр.). Суть педагогического исследования состоит в том, что научный работник наблюдает и описывает факты, формулирует проблему, порождаемую фактами и самим научным поиском, предлагает пути решения проблемы, обоснованные анализом теорий и опыта, и получает результаты в виде новых теорий, принципов, методов, средств, учебных пособий и пр.

Наукой выделены виды педагогических исследований – фундаментальные, прикладные и разработки – описаны методы исследований, требования к исследовательским процедурам, к качеству результатов и формам их представления.

Научно-педагогическое исследование имеет такие методологические характеристики: проблема исследования, его объект и предмет, цель, задачи, гипотеза, научная новизна, отраженная в защищаемых положениях. Научное исследование имеет также определенную логику, последовательность действий ученого.

На первом этапе осуществляется общее ознакомление с проблемой исследования, обоснование ее актуальности, уровня разработанности; определение объекта и предмета, темы исследования. Формулирование общей и промежуточных целей исследования и соотнесенных с целями задач.

Второй этап исследования предполагает выбор методологии - исходной концепции, главных теоретических положений; обоснование основной идеи, замысла, исследовательского подхода, определяющих ход и предполагаемые результаты исследования.

Третий этап – это построение гипотезы исследования, теоретической конструкции, истинность которой предстоит доказать.

Четвертый этап состоит в выборе методов исследования. Требуется также проведение констатирующего эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования.

На пятом этапе производится организация и проведение преобразующего эксперимента.

Шестой этап – это анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.

На седьмом этапе происходит разработка практических рекомендаций, пособий и описание перспективных направлений в дальнейших исследованиях.

Научная проблема исследования – это осознаваемое исследователем противоречие между состоянием и запросом практики к теории и отсутствием, неполнотой теории в ответ на это запрос. Проблему требуется обосновать предварительным анализом, сформулировать, определить как тему исследования.

Объект исследования – это часть педагогической реальности, процесса, содержащая противоречие и порождающая проблему. Объектом педагогического исследования могут быть учебно-воспитательный процесс, система воспитательной работы в образовательном учреждении и пр.

Предмет исследования – конкретная часть объекта или процесс, в нём проходящий. Например, если объектом является систе-

ма воспитательной деятельности школы, то предметом может быть процесс её оптимизации. Если объект – процесс обучения иностранному языку, то предметом может быть избран механизм применения суггестивных методов обучения и т. д. Необходимым элементом программы научно-педагогического исследования является его цель – представление, описание того, что должно быть результатом работы, то есть некоторое научное знание, обладающее теоретической новизной и практической значимостью. Таковой может быть научное обоснование и разработка новой методики, классификации, программы, новый вариант известной технологии, а также экспериментальная проверка научной гипотезы. Из цели и гипотезы следуют задачи исследования – это частные, относительно самостоятельные цели работы, решение которых ведет к проверке гипотезы и достижению общей цели исследования.

Гипотеза является одним из главных инструментов исследования и представляет собой научно обоснованное предположение (теоретическое положение, конструкцию), истинность которой надо доказать путем экспериментальной проверки.

Гипотеза проверяется в эксперименте – организации педагогического процесса в научно обоснованных условиях, описанных в гипотезе и требующих доказательства их эффективности в сравнении с доэкспериментальной работой. Подтвержденная гипотеза становится фактом, теорией, концепцией. Для проведения педагогического эксперимента следует разработать программу, определяющую его структуру, логику, систему методов, этапы.

### *Педагогические методики в инструментарии педагогической науки*

*Методика* – это, как правило, некий готовый "рецепт", алгоритм, процедура для проведения каких-либо нацеленных действий. Близко к понятию технология. Методика отличается от метода конкретизацией приемов и задач. Например, математическая обработка данных эксперимента может объясняться как метод (математиче-



ская обработка), а конкретный выбор критериев, математических характеристик – как методика.

*Методика в образовании* – описание конкретных приёмов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах; «собираание правил воспитательной деятельности».

Методика обучения предмету включает в себя:

- цели обучения,
- образовательные цели,
- развивающие цели,
- воспитывающие цели,
- практические цели,
- принципы обучения,
- содержание обучения,
- методы обучения,
- общие методы обучения,
- частные методы обучения.

Под *методикой педагогического исследования* подразумевают совокупность принципов, методов, приемов, техники, процедур и организации собственно исследовательской работы, т.е. изучение педагогических явлений, решение научных проблем в учебно-воспитательном процессе. К настоящему времени это достаточно развитая отрасль педагогической науки. Есть методы, исторически давно сложившиеся и ставшие уже традиционными, но есть и такие, которые возникли относительно недавно, или создаются в настоящее время. Перерабатываются ранее известные; используется современная компьютерная, вычислительная и видеотехника.

Все это следует знать и студентам, поскольку они получают навыки педагогического исследования, делая курсовую и магистерскую работу. Кроме того, методы исследования используются и как методы педагогической диагностики, с помощью которых учитель изучает учеников и класс в целом.

*Подходы к понятию методологии различными учеными:*

1) методология – это наука о строении, внутренней организации, способах и методах теоретического процесса;

2) методология – это критерии оценки и процесс становления и использования способов изучения теоретической и практической деятельности;

3) методология – это совокупность наиболее общих принципов решения сложных практических задач о методах исследования;

4) методология – это взаимосвязь способов и методов формирования и организации теоретического и практического процесса;

5) методология – это принципы, структура, уровни, способы изучения педагогических инноваций;

6) методология – это «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе»<sup>2</sup>.

Известный методолог педагогики В.В. Краевский, обобщая достижения в этой области, указывает, что «методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований»<sup>3</sup>.

В.И. Загвязинский считает, что педагогическая методология «включает в себя: учение о структуре и функциях педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике; исходные, ключевые, фундаментальные социально-педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл; учение о способах использования добытых знаний для совершенст-

---

<sup>2</sup>Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 365.

<sup>3</sup> Краевский В.В. Методология научного исследования. СПб.: СПбГУП, 2001. С. 10.

вования практики; учение о логике и методах социально-педагогического поиска»<sup>4</sup>.

Анализ литературы дает возможность сделать вывод о схожести мнений различных авторов по этой проблеме. Таким образом, определение сущности методологии педагогики можно представить так: это «учение о структуре, логической организации, методах и средствах педагогической деятельности в области теории и практики»<sup>5</sup>. Такая позиция ученых позволяет сформулировать основные признаки методологического знания.

Специфический признак методологического знания можно определить как его принадлежность к разрешению специфического противоречия.

Действительно, методологическое знание любой науки – это итог выхода из противоречия между процессами изучения и преобразования соответствующей педагогической практики.

Теоретическое знание является итогом противоречивых взаимодействий между предметом познания и методом, дающим возможность изучать предмет.

Определяется результатом разрешения проблемы теоретико-методологического знания, которое проявляется в виде противопоставления предмета и метода.

Из этого можно сделать следующие выводы.

1. Знание, которое формируется при разрешении методологической задачи, определяет «методологические основы соответствующего знания».

2. Знание, которое формируется при разрешении теоретической задачи, определяет «теоретические основы» любой науки более низкого методологического уровня.

3. Знание, полученное при разрешении теоретико-методологической проблемы, определяет «теоретико-методологические основы» любой науки.

---

<sup>4</sup> Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1984. С. 10.

<sup>5</sup> Методологические проблемы развития педагогической науки. М.: Педагогика, 1985. С. 240.

Следует заметить, что присутствие такой непростой, многогранной задачи, решение которой помогает сформировать теоретико-методологические понятия, предъявляет повышенные требования к преподавателю, а также определяет необходимость содержательного анализа методологий, составляющих те или иные ее основы, необходимость в их ранжировании в среде, представляющей наиболее полный вид с теоретической и научной точки зрения.

Еще одним признаком методологического знания считается единство и взаимосвязь двух процессов: познавательного и преобразовательного, взаимосвязь познания и практики. Данный критерий методологического знания показывает влияние знания не только на процессы познания (на теоретическую, исследовательскую деятельность), но и на процесс преобразования различных объектов (его практическую деятельность). Поэтому для науки необходим следующий вывод о том, что она должна иметь и свою собственную теорию научно-преобразовательной (практической) деятельности вместе с общими положениями и теорией научно-исследовательской (познавательной) деятельности в целом. Принцип единства познания и преобразования может восприниматься ошибочно из-за недостатка внимания к изучению только проблемы процессов познания.

Таким образом, единство познавательной и практической практики определяет взаимосвязь познания и образовательной деятельности.

Структурированность и внутренняя организация содержания представляют собой основное условие существования методологического знания. Анализ методологии педагогики осуществляется посредством анализа содержательно-функциональной теории, при этом непременно должны учитываться направленность и характер методологического научного знания.

Содержательно-функциональная концепция является рабочим инструментом учителя, который проводит методологический анализ научного знания. Методологический анализ научного знания прово-

дится по следующим направлениям социально-педагогического знания: гносеологическому, мировоззренческому, логико-гносеологическому, научно-содержательному, технологическому и научно-методическому. С другой стороны, содержание каждого уровня строго фиксировано функцией того знания, которое относится к конкретному уровню знания.

Особенности методологического научного знания, в данном случае – его технологическая направленность и сервисный характер, определены особенностью применения трехэлементного положения методологического анализа – «уровень», «содержание» и «функция». Иначе говоря, анализируя тот или иной предмет, объект или явление с учетом данной методики, осуществляется конкретная возможность определения функции, содержания, роли, места, влияния и характера взаимодействия методологического научного знания на каждом этапе анализа в отдельности и в их сочетании.

Содержательно-функциональная концепция позволяет раскрыть методологическое знание по определенным уровням. Диалектика таких уровней методологического анализа представляет собой изучение методологического знания от высшего уровня, более общего, к частному уровню его познания. Таким образом, по такому направлению происходит взаимоотношение и взаимовлияние теории и практики, познавательной и преобразовательной деятельности.

Особенность протекания методов анализа и синтеза определяет сервисный характер содержательно-функциональной концепции. На каждом этапе анализа происходит пошаговый анализ научного знания. По итогам результатов последовательного поэтапного анализа научного знания делается синтез полученного знания, таким образом определяется синтетическая картина методологического научного знания.

Концепция получила название содержательно-функциональной вследствие того, что позволяет определить самую суть, содержательный смысл знания об исследуемом предмете и явлении. Полученное

знание при этом можно отнести к определенному уровню анализа конкретного предмета, а следовательно, синтез осуществляет важный момент в изучении объекта исследования, так как представляет объект не только в наборе субъективно выделенных явлений, но и в виде структурированной упорядоченной системы. Подобная организация знания о методологии педагогики дает возможность представить научное знание в виде теории. Поэтому значимым выводом является то, что в недрах структуры педагогики как науки появляется обособленный раздел – теория методологии педагогики, или, сокращенно, методология педагогики.

Более того, данная содержательно-функциональная концепция определяет функцию научного знания, которое было получено в итоге использования концепции к изучаемому предмету, помогает преодолеть недостатки субъективного подхода к изучению научного знания и представить знание в виде определенных, конкретных элементов теории.

Таким образом, исследования понятия «методология педагогики» позволяют определить следующее. *Методология педагогики вообще* – это наука о структуре, логической организации, формах, методах и средствах познавательной и практической педагогической деятельности, а также действия по получению и применению научного методологического знания.

## **Глава 2. Организационно-правовые основы профессионального образования в Российской Федерации**

### **1. Государственная политика в области образования**

Уровень развития социальной сферы является одной из важнейших характеристик эффективности современного демократического государства, поскольку условия воспроизводства трудовых ресурсов напрямую зависят от состояния образования, здравоохранения, жилищно-коммунального хозяйства, культуры и спорта, от их роли в реализации социально-экономической политики, во многом определяемой формами и методами их финансирования. Система высшего образования, или по-другому – высшая школа, в условиях построения инновационной экономики превращается в одну из ведущих самостоятельных производящих отраслей, обеспечивающую приращение человеческого капитала и тем самым приращение ВВП. Все больше и больше стран (США, Китай, некоторые европейские и азиатские страны) ставят в качестве национальной стратегической задачи всеобщее высшее образование и создание системы образования для взрослых на протяжении жизни. Экономистами определен и нижний порог людей с высшим образованием для обеспечения функционирования инновационной экономики – не менее 60% экономически активного населения. Очевидно, что такая задача должна стать одной из важнейших и для России, если она претендует на достойное место в мировой экономике.

Российская система образования переживает серьезный кризис, о чем свидетельствуют негативные тенденции, начавшиеся в предыдущем десятилетии. На это все более остро реагирует общественное мнение: по данным опросов ведущих социологических центров, подавляющее большинство граждан глубоко обеспокоены тем, что происходит с образованием в России. Крайнюю тревогу вызывают ключевые вопросы финансирования, доступности и качества образования.

Экономисты говорят об «особой» политике российских властей в сфере образования, суть которой заключается в экономии бюджетных средств на оплату учительского труда. Это волнует учителей и родителей даже в Москве, где положение, в целом, существенно лучше, чем в других регионах. Ситуация с оплатой учительского труда усугубляется бюджетными проблемами, существующими в конкретных регионах и переводом школ на частичное самофинансирование - как следствие, в 2010 году зарплаты учителей во многих российских регионах заметно снизились. Подсчитано, что труд педагога в РФ недооценивается в 5–10 раз по сравнению с развитыми странами, а результатом подобной «особой политики» является то, что учителя деградируют как профессионалы и в массе своей уже не могут считаться представителями среднего класса.

Профессора в Российской империи в 1913 г. получали 3000–5000 руб. в год, или 250–400 руб. в месяц (в зависимости от вуза). В эту сумму не входили гонорары за научную, учебно-издательскую и литературную деятельность. Для сравнения: среднегодовое жалованье депутата Государственной думы Российской империи составляло 4200 руб. в год. Профессорская зарплата равнялась денежному довольствию чиновника, гражданский чин которого соответствовал генерал-майору и контр-адмиралу.<sup>6</sup>

В наши дни средний российский провинциальный университет предлагает ассистенту зарплату в 6–7 тыс. рублей, доценту – 10–12 тыс., профессору – 15–20 тыс. Иначе говоря, зарплата российского профессора раз в 20 меньше зарплаты американского профессора. В американских университетах часто можно встретить выдающихся ученых, от общения с которыми увеличивается количество студентов, желающих заняться наукой, да и растет образовательный уровень молодежи. Более того, наличие среди преподавательского состава крупных ученых разных специальностей – одна

---

<sup>6</sup> Алфёров Жорес, лауреат Нобелевской премии. Не травмировать мозг страны. Открытое письмо президенту РФ В.В. Путину // Советская Россия. 2013. 29 июля.



из визитных карточек университетской системы Америки и залог мощи этой системы. Но американские университеты делают всё, чтобы привлечь выдающихся ученых из самых разных областей знания. Прежде всего, речь идет о материальной стимуляции преподавателей. Достаточно заглянуть в Интернет, чтобы убедиться в этом. Зарплата assistant professor (преподаватель в должности ассистента) в среднем провинциальном университете США – больше 4 тыс. долларов в месяц; associate professor (аналог доцента) – более 5 тыс. долларов, а full professor – около 10 тыс. долларов. Могут сказать, что не все стремятся к большим деньгам. Найдется множество высококлассных российских ученых, которые готовы работать за гораздо меньшие деньги, чем их американские коллеги, лишь бы не дать погибнуть российской науке. Это действительно так, и если сегодня – в условиях чудовищного недофинансирования, административного диктата, падения престижа профессии – российская наука умудряется выживать, в этом заслуга таких бессребреников, которые за нищенские зарплаты занимаются исследованиями и еще отыскивают и учат талантливую молодежь (и между прочим, именно их Ливанов оскорбил, назвав «неэффективными преподавателями», потому что их зарплаты зачастую не дотягивают до 30 тыс. рублей).<sup>7</sup>

Глава правительства Д. Медведев 30 декабря 2012 года принял документ, именуемый «Дорожной картой развития образования и науки в России» (документ, кстати, не был согласован с общественностью, научным сообществом). По нему, до 2018 года государство планирует сократить более 40% преподавателей вузов, а остальным повысят нагрузку до 1000–1300 часов в год.

О снижении общего уровня подготовки учащихся свидетельствуют не только низкие оценки международной программы PISA, полученные российскими школьниками. По данным, приведенным, например, ректором Высшей школы экономики Я.И.Кузьминовым,

---

<sup>7</sup> Вахитов Р. Ликвидатор // Советская Россия. 2013. 11 апреля.

примерно 40% из семи миллионов российских студентов не могут учиться, поскольку у них нет достаточных базовых компетенций, чтобы освоить программу, на которую они поступили. По статистике, лишь от 20 до 30% выпускников советских школ в 1970–1980-е поступили в вузы (остальные шли в техникумы и ПТУ). И это были за редким исключением ребята, которые действительно имели соответствующую высокую подготовку, позволяющую им в полной мере овладеть вузовской образовательной программой. Теперь в вузы поступает более 80% выпускников российских школ. Большинство из них не только не имеют подготовки, чтобы овладеть высшей математикой и теоретической физикой, преподаваемой в вузе, они и писать грамотно не умеют. Это же нонсенс – на первых курсах практически всех вузов России уже много лет как ввели предмет «Русский язык и культура речи», потому что студенты даже в официальных заявлениях пишут «декОнат», «хАдатайство», «спорЦмен» (это реальные жизненные примеры). Учиться в вузе они не могут, да и не хотят. Именно из них получают дипломированные юристы, которые не отличают административное право от уголовного, инженеры, которые не умеют читать чертежи и не могут решить элементарное уравнение. Но вузы принимают их и «тянут» до последнего курса – потому что они несут в вуз деньги, и немалые (плата за обучение в год составляет в провинции от 60 до 80 тыс. рублей). А ведь денег катастрофически не хватает, потому что госфинансирование составляет крохи от бюджета вуза. И преподаватели вынуждены работать втрое-вчетверо больше, чем раньше, хотя пользы от этой работы для государства и общества почти никакой, ею обеспечивается лишь выживание самого вуза.

Более 60% молодых людей уверенно говорят о прямой связи платежеспособности учащихся и их возможностей получить качественное образование, от которого непосредственно зависит будущая работа выпускников вузов. Так, по данным Высшей школы экономики, с 2005 года доля работодателей, различающих бренды вузов, понимающих, что есть «хорошие» и «плохие» вузы, и опре-

деляющих в зависимости от этого более высокую заработную плату, увеличилась с 15% до 33%. В то же время сами молодые люди считают, что главная проблема высшей школы - непомерная плата за учебу и ее несоответствие качеству получаемого студентами образования.

Малодоступность качественного образования - одна из главных причин распространенности «эмигрантских настроений» среди молодежи, ориентированной на учебу и профессиональную карьеру. В свою очередь, проблемы, затрудняющие доступ к образованию, резко усиливают опасность роста радикальных и агрессивных настроений среди тех молодых людей, которые чувствуют себя «лишними», не видя возможностей профессионализации и мобильности в российском обществе.

Реформа образования давно назрела, однако то, как она проводится и в чем конкретно проявляется, вызывает все более явное неприятие российской общественности. Негативные оценки инициатив Министерства образования и науки, направленных на совершенствование законодательства, имеют широкий резонанс, о чем свидетельствует крайне низкий рейтинг Министерства образования.

Очевидно, что приступая к масштабным изменениям, государство не выработало национальной стратегии образования, которая позволила бы проводить внятную политику в этой сфере. Все принимаемые и разрабатываемые законы носят ярко выраженный «ведомственный характер». Общество «выносится за скобки» и становится заложником примитивной рыночной и конъюнктурной логики документов, создаваемых очень разными и зачастую мало профессиональными авторами.

Многочисленные обсуждения, которые проходят в последнее время показывают, что ширится пропасть между разработчиками новых законов и общественностью.

Несмотря на аргументы, которые приводятся защитники новых государственных подходов к образованию, большая часть об-

щества убеждена в том, что предлагаемые нововведения ведут, во-первых, к разрушению того позитивного, что сохранилось от советской системы образования. Во-вторых, к разделению общества на немногочисленную элиту, способную «купить» качественное образование, и большинство - «кухаркиных детей», уделом которых становится «усеченное» образование, достаточное лишь для того, чтобы заниматься примитивным, низкооплачиваемым трудом.

Падение качества общедоступного образования, сокращение возможностей для большинства получать знания, необходимые для будущей достойной работы и жизни, создают перспективу культурной деградации. Оказавшись перед подобной перспективой, большинство населения не видит иной альтернативы происходящему, кроме возвращения к советской модели образования. Это означает, что оказывается скомпрометированной сама идея модернизации образования в России.

Можно сделать вывод, что за последние 20 лет российское образование претерпело несколько этапов: этап свободы, который привел к разрушению прежней системы; этап относительной стабильности, взвешенных решений и усиления жесткости административных решений.

В настоящее время определяющим в процессе модернизации становится стремление к оптимизации управления образованием, стремление к интеграции, к использованию европейского опыта, что не редко приводит к игнорированию национальных традиций. Механическое перенесение образовательных стандартов, моделей не застраховано от негативных последствий. Обязательно необходимо помнить, что новые задачи, не всегда согласующиеся с предшествующими, нарушение преемственности в образовательной политике наносит вред стабильности в образовании, не позволяет глубоко осмыслять и анализировать достижения и недостатки реформ. Государство на деле должно обеспечить подход к образованию как приоритетной сфере, что, бесспорно, обеспечит вхождение России в мировое общество знаний.

Инструментом обеспечения конституционных прав граждан на получение образования является государственная образовательная политика – как направляющая и регулирующая деятельность государства в сфере образования, осуществляемая им для достижения соответствующих стратегических целей и решения задач общегосударственного или глобального значения. Объектом образовательной политики является сама система образования в ее целостном виде. Она официально закрепляется в каждом государстве в виде структурных элементов системы образования (начальное, среднее, высшее и т.д.). Социальная сфера в целом и сфера образования в частности предназначены для производства и распределения социальных благ, служат целям культурного воспроизводства нации. Задача государства заключается как раз в том, чтобы с помощью социальной политики и перераспределения доходов внутри общества не допускать социальных потрясений. И в развитых странах это прекрасно понимают. Так, если сейчас в России доля ВВП, идущая на образование, составляет всего 3,5 процента, то в США – 11 процентов, в Японии – 14 процентов, в Финляндии – 16,5 процента, в Южной Корее и Тайване – более 20 процентов.

*Таким образом, под государственной политикой в области образования следует понимать целенаправленную деятельность государства по развитию (или подавлению) образования, прежде всего через его нормативно-правовое регулирование и финансирование (или отсутствие такового). Государство посредством нормативно-правового регулирования может создавать как благоприятные условия для народного образования, так и неблагоприятные.*

Далее мы рассмотрим две точки зрения на государственную политику в области образования: неофициальную (оценка политики в области образования по результатам) и официальную (либеральные проекты).

*Неофициальная точка зрения (оценка политики в области образования по результатам) представлена в статье доктора философ-*

ских наук, профессора кафедры философии МГИМО-Университета МИД России Т. В. Панфиловой.<sup>8</sup>

Она указывает, что «с самого начала ознакомления с законами и сутью реформ образования становится виден интересный парадокс: с одной стороны, в официальных документах провозглашаются положения, предусматривающие повышение уровня образования в стране, его дальнейшую демократизацию, повышение роли и ответственности всех участников образовательного процесса; с другой - реально проводимые в жизнь меры, а иногда и выступления должностных лиц, занимающих высокие посты в государственном аппарате, свидетельствуют о том, что осуществляемая в стране образовательная стратегия имеет прямо противоположную направленность, по сравнению с заявленной. Налицо расхождение между словом и делом. Чем объяснить такое расхождение? По мнению многих видных российских учёных-политологов (Сулакшин, Ципко, Крупнов и т.д.), причина состоит в том, что официально руководство страны, заявляя о своей приверженности демократической и процветающей России и претендуя на то, чтобы представлять общенациональные интересы, на деле обслуживает интересы правящей верхушки, нажившейся на грабительской приватизации и продолжающей извлекать баснословные прибыли из эксплуатации природных богатств страны и её населения. Официальные документы по сути скрывают давно известный факт, открытый еще классиками марксизма, что интересы господствующего класса становятся господствующими интересами и выдаются за общенародные. Интересы господствующего класса дают о себе знать не только в стратегии образования, но и в отношении к науке, в структуре производства, в социальной политике. Все эти области взаимосвязаны. Стратегия образования составляет неотъемлемую часть стратегии общественного развития и не может не согласовываться с другими сферами общественной жизни. Поэтому нельзя говорить о

---

<sup>8</sup> Панфилова, Т.В. Система образования в России как область столкновения классовых интересов // Конфликтология. 2010. № 2. С. 113-125.

перспективах образования, не касаясь вопроса о том, что происходит в обществе.

Линию проводимой политики в области образования можно выявить только *по результатам* деятельности вышестоящих органов, особенно министерства образования и науки. В официальных документах её уловить очень трудно, особенно если учитывать чрезвычайную расплывчатость формулировок, которые по сути и определяют характер политики, а также множество коллизионных «дыр» и «лазеек», благодаря которым можно обойти закон. Реформа становится нестабильной, теряет направленность на улучшение в зародыше, усиливает, а не ослабляет коррупцию. Ее размытость и противоречие с законами приводит к осуществлению принципа поговорки: «Закон, что дышло, куда повернул, туда и вышло», - а это значит, что реформа приобретает неравноправный характер. Зато она полностью сочетается с целями мировой финансовой олигархии по развалу отечественной науки и сохранению России в качестве сырьевого придатка стран «золотого миллиарда». То, что такая политика неизбежно приведёт к окончательной утрате независимости страны и её дальнейшему распаду, неустанно подчёркивается в письменных и устных выступлениях как учёных, так и ряда политических деятелей. Достаточно обратиться к сайту «Движение за возрождение общественной науки», чтобы в этом убедиться. К сожалению, подобная перспектива не пугает господствующие социальные слои, поскольку их интересы сводятся к получению максимальной прибыли «здесь и сейчас», дабы обеспечить собственное будущее безотносительно к будущему страны. Перспективы общества их не занимают, поэтому их вполне устраивает лишь такая система образования, которая обеспечивала бы уровень образованности, достаточный только для выполнения функций по обслуживанию нужд господствующей прослойки, но исключая возможность самостоятельного анализа сложившегося положения вещей, так и потребность в нём. Общее масштабное сокращение учебных заведений, понижение их

в статусе, повышение оплаты за обучение, платное школьное образование - это ли не доказательство?»<sup>9</sup>

Т.В. Панфилова считает, «реформа принимает все более анти-социальную направленность, гармонично вливаясь в череду подобных реформ в армии, в здравоохранении, в медицине, где также мнение большинства работающих в этой сфере старательно не учитывается, при этом учитываются интересы меркантильно настроенного меньшинства, управляющего этими сферами «с высоты», без должного профессионализма и учёта деталей. Это неизбежно ведет к обострению социальных противоречий, государство же отстраняясь от общества, неизбежно дестабилизирует и без того шаткую структуру социальных институтов, которые до сих пор разрушаются, лишаясь последних опор»<sup>10</sup>.

«Реформы с минимумом реформ и ответственности» или «гонки за уничтожением». В последнее время эта проблема обрела воистину бедственные масштабы. Анализируя политические нововведения, легко разглядеть, что ускоренными темпами разрушается вся советская социальная структура, при этом новые законы, средства, методы, просто не успевают «латать дыры», а нередко просто увеличивают их. Конечно, никто не спорит, что некоторые элементы советской социальной системы необходимо менять, но зачем так активно ломать её всю? Причину можно легко увидеть, если понять личную заинтересованность власти в этом процессе. Во-первых, сегодняшнее наше общество постоянно сравнивает сегодняшнее государство и СССР и находит немало негативных моментов именно в политике сегодняшнего государства. Это порождает недовольство властью. Для того чтобы обезопасить себя, власть находит самый эффективный и действенный способ—разрушить основные напоминания о советском прошлом. И образование не исключение. Советская система обучения всячески дискредитировалась и дискре-

---

<sup>9</sup> Панфилова. Т.В. Система образования в России как область столкновения классовых интересов // Конфликтология. 2010. № 2. С. 113-125.

<sup>10</sup> Там же.



дителируется на сегодняшний день. Прикрываясь её сложностью и бюджетной громоздкостью, государство активно «проталкивало» тестовую форму обучения. А когда ЕГЭ начало давать «сбои» в виде понижения качества образования и увеличение неуспеваемости, начало понижать стандарты по отношению к ученикам, что и делает из года в год. Это неизбежно ведёт к падению статусов учебных заведений (вот и реформа высшего образования налицо—сократить большое количество институтов, понизить университеты в статусе, везде готовить бакалавров). Подобных примеров множество. Во-вторых, власть (государство) стремится снять с себя всякую ответственность и обязанность перед своим народом и даже перед законом (здесь кроются источники чудовищной российской коррупции). С советского периода осталось немало законов, по которым местные власти несли ответственность за содержание и развитие муниципальных и образовательных учреждений. Сейчас эта ответственность легла на самих учителей. Но извините, а для чего тогда мы платим налоги? Сейчас даже центральная власть оставила себе на содержании психиатрические лечебницы и военные лагеря. Что ждёт образование, с недостроенной структурой и неопределёнными стандартами и обучения и государственной помощи? Определённо можно сказать одно - большая часть образовательных учреждений либо не выживет в условиях «дикого образовательного рынка», либо перестроится на рыночную структуру, но тогда обычные граждане будут платить не только налоги, но и за когда-то бесплатное образование отдельно, а за высшее втроедорога. Причем его качество от дороговизны не повысится. С падением качества обучения в школе, упадет и качество обучения в высших заведениях. Ныне вузы всё больше переходят (зачастую вынужденно) на платную основу, даже для получения степени бакалавра, которая фактически высшего образования не даёт. Получению полноценного высшего образования призвана служить магистратура. Однако поступление в неё в значительной мере обусловлено случайными для образовательного процесса обстоятельствами. Ведь магистратура изначально-

но замысливалась как полностью платная, что не особенно афишировалось, и, стало быть, она доступна далеко не каждому бакалавру. Так и получилось, что, расширив доступ для поступления в вуз всем выпускникам школ ценой снижения требований к абитуриентам, в то же время сократилась возможность получить полноценное высшее образование даже хорошо успевающим студентам, если они недостаточно материально обеспечены. В перспективе маячит превращение университетов в коммерческие предприятия под предлогом того, что такова господствующая в мире тенденция, несмотря на то, что эта тенденция подрывает основы демократизма и очевидно противоречит провозглашённому руководством страны курсу на обеспечение доступности качественного образования. А также, ссылаясь на опыт западных университетов, в которых, наряду с коммерциализацией, присутствует и противоположная ей тенденция к демократизации образования. Значит, о равных возможностях в получении даже среднего образования можно забыть. В условиях кризиса и непрекращающейся стагнации необходимо всё больше средств, а взять их негде, так как в «гонках за уничтожением» государство разрушило или сделало убыточными почти все отрасли производства и других мер, кроме как снижение расходов бюджета на социальную систему страны оно не придумало. Впрочем, придумало - это выявили пожары в РФ, когда оказалось, что горящий лес часто оказывался в частной собственности, причем собственник нёс за лес чисто символическую ответственность. То есть, лес по новому Лесному кодексу практически можно было со всей инфраструктурой продавать, чем и пользовалось государство. Нельзя исключать, что пущенные на самотек подобным «Образовательным кодексом» учебные заведения станут коммерческими придатками и будут гореть «пожарами» реформирования, сокращения, коррумпированности и т.д.

В стране активно продолжается практика закрытия школ в так называемых неперспективных деревнях, где, по мнению администрации, содержать учебные заведения неэффективно. Тем самым

сужается возможность для детей и подростков, живущих в сельской местности, получить хоть какое-то образование, не говоря уж о полноценном. А если нет школы - то нет и деревни, следовательно скоро можно будет заметить новый виток переселения сельских жителей в город. Теряя образование в сёлах, наше государство теряет сами сёла, людей, окончательно добивает сельское хозяйство, так как скоро на сельское хозяйство некому будет работать.

Т.В. Панфилова приходит к тревожному выводу: «мы видим, что происходит искусственное навязывание западных стандартов. Это очень серьёзная проблема, касающаяся не только социальных институтов, но и всей страны в целом. Здесь всё нужно рассмотреть в общей совокупности. В последнее время в России всё чётче проявляется зависимость перед Западом в проведении собственной политики, которая нередко нашему государству абсолютно не подходит. Примеров множество. В образовании—стандарты ЕГЭ. Их активно навязывали представители дипломатии США (причем в США уже от этой системы отказались! И перешли на стандарты, подобные советским!). Наши Государственные деятели безмолвно с ними согласились, хотя уже горький опыт самих американцев должен был создать вопросы. Также платное образование—здесь наше государство взяло в образец европейские стандарты, не учитывая ни отличие в материальном положении граждан Европы и России, не учитывая тяжёлое положение русской деревни. А ювенальная юстиция, которая скоро будет принята в России? Она противоречит не то, что российским стандартам воспитания и обучения ребенка, но и русской культуре в целом! Один скандальный паспорт школьника чего стоит! Его существование противоречит пункту 1 статьи 23 Конституции РФ»<sup>11</sup>.

В 2010 году Т.В. Панфилова делает в своей статье горький вывод, словно предвосхищая кардинальный разворот всей политики государства в 2014-15 годах. Так, она пишет: «благодаря сегодняш-

---

<sup>11</sup> Панфилова. Т.В. Система образования в России как область столкновения классовых интересов // Конфликтология. 2010. № 2. С. 113-125.

ней российской политике, наша страна превращается в сырьевой придаток иностранных держав. Иностранным инвесторам не нужны ни школы, ни русские специалисты, им не нужно наше здравоохранение и армия. В России их будет преследовать в первую очередь личный интерес и интерес своего государства. Если смотреть на Россию сегодня под таким углом, то все предыдущие проблемы вместе с этой порядочно складываются в чёткую мозаику. Возникает лишь один вопрос — почему наша власть, видя это, ничего не предпринимает? Ответ прост - наши властные элиты полностью зависят от Запада и его решений»<sup>12</sup>.

«Если учитывать материальный интерес, то все основные сбережения российских политиков находятся за границей и их курс зависит от поведения иностранных держав. Есть одно замечательное высказывание советника Барака Обамы, этнического поляка Збигнева Бжезинского, который в интервью одной из российских газет сказал: «Если ваша элита хранит за границей 500 миллиардов долларов, то может она уже наша, а не ваша?» Это высказывание чётко определяет положение российской элиты сегодня. Также иностранные державы могут в любой момент сбросить цены на нефть и наша экономика, потрепанная разрушительными преобразованиями и приватизацией просто не выдержит и развалится, а большая часть российской элиты станет банкротами. Таким образом, за неустойчивое спокойствие, поддержку Запада и материальное благосостояние наша власть (элита) отдает страну на «откуп». Поэтому терпят фиаско реформы социальных и военных структур, ведь зарубежью сильная Россия не нужна»<sup>13</sup>.

И чтобы избавиться от нынешнего курса на разрушение системы образования, необходимо предварительно отказаться от губельной для страны «стратегии развития» и поставить во главу угла действительный общенациональный интерес в развитии страны и в обеспечении для неё достойного будущего». Руководству страны

---

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> Там же.

давно пора всерьёз озаботиться её плачевным положением, как внутренним, так и внешним. Пока мы не перестанем делать ставку на экспорт сырья, рассуждать об инновационном развитии страны бессмысленно. Экономике России в её нынешнем положении творцы действительно не нужны, да и потребность в высоко образованных людях ничтожно мала: им некуда приложить свои творческие силы. Только перевод страны на новый технологический уровень потребует новых научных разработок, причём сделанных отечественными учёными, поскольку никто не будет делиться с нами самыми передовыми разработками. Тогда окажется востребованной наша наука, для которой, в свою очередь, потребуются научные кадры, подготовленные нашей системой образования. Модернизация образования обретёт действительный смысл, поскольку будет соотноситься с модернизацией производства. Тогда министерству образования и науки не останется ничего другого, как точно следовать букве официальных документов, разработанных и одобренных преподавательской и научной общественностью. Тогда слова не будут расходиться с делами, а система образования станет воистину всенародным делом. В качестве первого шага следовало бы отказаться от фантастических проектов, вроде Сколково, которые предполагается реализовывать в чистом поле за бешеные деньги, явно предназначенные осесть в чьих-то карманах, и поддержать пока ещё существующие, хотя и влачащие жалкое существование, наукограды. Их деятельность придавала бы необходимую направленность реформированию образования. Ибо разрабатывать стратегии - будь то развития страны или образования - должны не чиновники и не бизнесмены, а учёные в содружестве с педагогами.

*Официальная точка зрения (либеральные проекты).* Стратегическая цель государственной политики в области образования, как декларируется в проекте «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», является повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития

экономики и современными потребностями общества, задачами геополитической конкурентоспособности России в глобальном мире. Новым и значимым акцентом государственной политики, том числе в сфере образования, является введение понятие «инновационное развитие экономики». Система образования должна быть модернизирована в соответствии с потребностями общества. Исходя из этой логики, в процессе модернизации системы образования необходимо переосмыслить образовательную теорию и практику, отечественную образовательную традицию, образовательную парадигму, уточнить цели, задачи и механизмы их реализации.

Реализация этой цели применительно к системам общего среднего, основного и дополнительного профессионального педагогического образования, как зафиксировано в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», предполагает решение следующих приоритетных задач.

Первая – обеспечение качества образовательных услуг и эффективности управления образовательными учреждениями (организациями).

Для решения этой задачи необходимо осуществить ряд практических мер:

- расширить использования современных образовательных технологий, что обеспечит расширение осваиваемых обучающимися компетентностей при сохранении общих сроков обучения;

- модернизировать систему образовательных стандартов общего и профессионального образования, с целью обеспечения их соответствия потребностям современной инновационной экономики;

- внедрить механизмы оценки качества профессионального образования на основе информационной открытости образовательных учреждений и постоянно действующей системы общественного мониторинга и др.

Вторая – совершенствование структуры образовательной системы России в соответствии с требованиями инновационного развития экономики.

Для решения этой задачи предполагается осуществить ряд практических мер:

- обеспечить полномасштабный переход к уровневому высшему образованию (бакалавр-магистр);

- предоставить поддержку университетам, реализующим во взаимодействии с наукой и бизнесом инновационные программы развития;

- расширить масштабы исследовательской и инновационной деятельности в вузах;

- распространить практику реализации региональных комплексных проектов модернизации общего образования на всю территорию страны и др.

Третья – обеспечение доступности качественного образования, вне зависимости от доходов и местожительства, формирование системы целенаправленной работы с одаренными детьми и талантливой молодежью.

Для решения этой задачи предполагается осуществить ряд практических мер:

- создать при университетах подготовительные отделения, финансируемых из федерального бюджета, доступных в первую очередь для граждан, проходивших военную службу по контракту;

- сформировать и развить механизмы дистанционного образования в организациях высшего и дополнительного образования

- сформировать систему работы с одаренными детьми и талантливой молодежью, включая эффективное сопровождение их на всех этапах получения образования, создать систему интернатов для талантливой молодежи, обеспечить проведение летних научных лагерей и школ, развить систему конкурсов и олимпиад, с использованием возможностей ведущих учебных заведений и научных организаций.

Четвертая - создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.

Для решения этой задачи предполагается осуществить ряд практических мер:

- сформировать образовательную инфраструктуру, позволяющую человеку на протяжении всей жизни осваивать новые квалификации;

- создать открытый национальный депозитария образовательных модулей и электронных образовательных ресурсов для системы непрерывного профессионального образования на базе современных сетевых технологий, широкого спектра качественных инновационных программ непрерывного профессионального образования, в том числе сетевых;

- содействовать формированию системы независимой оценки качества непрерывного образования и развитию конкуренции на рынке услуг дополнительного образования;

- содействовать повышению мотивации граждан к получению новых квалификаций;

- повысить эффективность механизмов ресурсного обеспечения программ непрерывного образования.

Государственная политика в сфере образования предусматривает *обеспечение ключевых общесистемных изменений*. В системе образования будет действовать *новый организационно - экономический механизм*, в рамках которого произойдут серьезные изменения принципов управления в системе образования. Значительно повысится роль общественности в управлении и контроле качества образования как на уровне учреждений, так и на муниципальном и региональном уровнях (наблюдательные, попечительские и управляющие советы). Учебные заведения будут обеспечить потребителей и общественность информацией о собственной деятельности.

Юридическое образование связано с подготовкой юристов - профессиональных сертифицированных специалистов, обладаю-



щих определенными знаниями о праве как о регулятивно-охранительной системе; умениями - практическими способностями, позволяющими адекватно реагировать на возникающие юридические ситуации (казусы); навыками - динамическими стереотипами поведения в условиях типовой юридической ситуации, складывающимися в ходе практической деятельности в той или иной сфере правового регулирования.

В современной России основными проблемами в сфере юридического образования являются:

1) информатизация жизни – резкое увеличение объема и скорости обращения информации в современном обществе;

2) функциональная неграмотность, то есть неспособность работника или гражданина эффективно выполнять свои профессиональные или социальные функции, несмотря на полученное образование. Это стало следствием не только информационного бума и информатизации, но и резко возросшей социальной динамики.

Функциональная неграмотность обострила проблему качества образования и усложнила ее решение – недостаточно привести в соответствие профессиональную подготовку и требования заказчика (обучающегося, работодателя, общества, государства), необходимо скоординировать темпы изменений того и другого, иначе неизбежно не только запаздывание, но и забегания вперед или даже отрыв от высшей школы.

Получается, что юридическое образование не выполняет своей основной функции - подготовки специалистов, адаптированных к реалиям правового регулирования в данной политико-правовой системе на данном этапе ее существования, а это, в свою очередь, влечет снижение эффективности механизма правового регулирования. Положение может еще более усугубиться в связи с переходом на двухуровневую систему высшего образования, если подготовка специалистов-юристов будет полностью переведена на уровень бакалавриата с четырехлетним сроком обучения. Ни следователь, ни дознаватель, ни прокурор, ни судья, ни адвокат, ни учитель пра-

ва, получившие диплом бакалавра, осуществлять свои полномочия должным образом не смогут, поскольку общий уровень их профессиональной подготовленности будет неизбежно снижен.

Решение вышеназванных проблем должно осуществляться в рамках единой концепции оптимизации системы юридического образования. Важное место в данной концепции следует отвести вопросам, связанным с разработкой и внедрением эффективных методов и методик образовательной деятельности. Ведь профессия юриста социально значима для всех отраслей хозяйства и эффективного развития экономики страны, особенно в плане строительства правового государства и гражданского общества. К тому же высокообразованный юрист - это грамотный профессионал во всех сферах практического применения права, знаток, способный оперативно и высококачественно решать возникающие в юридической практике вопросы и проблемы. А для этого требуется более продолжительный период теоретического и практического обучения.

Поскольку распространение юридических знаний, пропаганда права, воспитание надлежащего правосознания и правовой культуры населения, просветительно-разъяснительная работа - обязанность юристов, особенно работников правоохранительных и судебных органов, их надо учить этому еще в стенах вуза. Следовательно, есть необходимость включения в учебные планы юридических вузов таких курсов, как "Методика преподавания права", "Основы правового воспитания", "Методика распространения юридических знаний среди населения", "Социально-правовые основы участия граждан в обеспечении правопорядка". В ныне действующем же Государственном образовательном стандарте по юриспруденции они отсутствуют, хотя в нем к требованиям профессиональной подготовленности юриста и отнесены: обеспечение законности и правопорядка, осуществление правовой пропаганды и правового воспитания в сфере профессиональной деятельности.

Россия нуждалась и еще остро нуждается сегодня не просто в юристах, а в высококлассных юристах. Как видно из весьма компе-

тентного заявления председателя Конституционного Суда РФ В.Д. Зорькина, «они в нашей России крайне недостаточны и по количеству, и по качеству. Высококвалифицированные юристы в острейшем дефиците».

## **2. Современное юридическое образование в РФ. Система высшего юридического образования**

Высшее образование в России - часть профессионального образования, имеющая целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

До вступления 1 сентября 2013 года в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» использовался термин высшее профессиональное образование, которое не включало в себя обучение в аспирантуре (адъюнктуре), по программам ординатуры, ассистентуры-стажировки, отнесённого к послевузовскому профессиональному образованию.

*Система высшего образования в Российской Федерации включает в себя:*

федеральные государственные образовательные стандарты, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

организации, осуществляющие образовательную деятельность, педагогических работников, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере

образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

*Система высшего образования* в разных странах базируется на одно-, двух-, трёх и четырёхуровневой структуре. При четырёх уровнях выпускники с высшим образованием делятся на бакалавров, специалистов, магистров и докторов философии. При трёхуровневой системе образования, принятой, в частности, в России, деление происходит на бакалавров (первый уровень), магистров и специалистов (второй уровень) (при этом поступавшие в вузы до 2011 года и ранее дипломированные специалисты, в отличие от последующих, относятся к первому уровню и имеют право на бесплатное обучение второго уровня образования) и лиц с учёной степенью.

Высшее образование можно получить по очной, заочной, очно-заочной (вечерней) или свободной формам обучения (дистанционное образование), а также в форме экстерната. Причем, в некоторых странах, в зависимости от формы и целей обучения, количества изучаемых дисциплин, уровня подготовки и т. д., происходит деление студентов на «регулярных», «условных», «специальных», «случайных», «вольных» и т. п.

В зависимости от формы обучения, страны, системы и профиля срок обучения для получения высшего образования колеблется от 4 до 9 лет.

Бум юридического образования в России, начавшийся в 1991-1992г вызван многими причинами: 1) развитие рынка и предпринимательства; 2) активизация законодательного процесса и политической жизни; 3) рост преступности и необходимости борьбы с ней в рамках права; 4) Труд юристов, оплачивается гораздо выше, чем в

других специальностях, что и делает данную профессию очень популярной.

Система юридического образования охватывает государственные вузы, муниципальные образовательные учреждения и негосударственные вузы и факультеты. До начала перестройки государство полностью управляло образовательными учреждениями. Но положение изменилось после проведённых в стране реформ конца 80-х - начала 90-х годов. Роль государства в управлении образования стало определяться Законом об образовании от 10 июля 1992 г. В нём была значительно расширена самостоятельность учебных заведений и введена самоуправляемость. Допущены платные дополнительные образовательные услуги, вузы получили возможность самим устанавливать зарплату преподавателям, разрабатывать образовательные программы и учебных курсов и т.д.

Но всё же государство оставило за собой право инспектировать любое образовательное учреждение на территории России «в порядке надзора» и устанавливать Стандарты, «определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объём учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников». Федерация в лице её органов власти и управления выдаёт лицензию на право открытия учебных заведений, проводит их аттестацию и аккредитацию.

Для государственных вузов с платной формой обучения Госкомвуз в декабре 1993 г. разработал и ввёл государственный стандарт бакалавра (4 года учёбы) по направлению 521400 «Юриспруденция». Строя систему подготовки бакалавров по американскому образцу, авторы не учитывали, что в США после 4 лет обучения в колледже и получения степени бакалавра надо ещё закончить трёхгодичную правовую школу при университете и только после этого он может заниматься юридической деятельностью. Но Госкомвуз разъяснил, что лица, получившие звание бакалавра, вправе занимать государственные должности.

В США высшее юридическое образование отличается от российского. Формально оно находится в ведении министерства образования, которое, не неся административных функций, лишь формально распределяет средства федерального правительства на покупку и занимается сбором статистических данных. Непосредственные требования к уровню знаний предъявляют межвузовские комиссии. В США существует Совет по образованию. Это частная организация, однако, во всех вопросах высшего образования полагаются на его рекомендации.

Основными учебными заведениями, где преподают юридическую науку, являются школы права, куда принимаются лица, получившие полное университетское образование.

Система преподавания значительно различается по штатам. Большая часть университетов готовит юристов только для данного штата. Исключением являются школы, дипломы которых действительны на всей территории. Поскольку изучение права сравнительно доступно, профессия юриста в США всегда была и остаётся открытой. Ведь история развития юриспруденции в США гораздо больше, чем в России и поэтому системы отличаются друг от друга.

В настоящее время в нашей стране образование переживает нелёгкие времена. Общеизвестно, что юридическое образование занимает приоритетное место в системе высшей школы, т.к. оно призвано сыграть особую роль в условиях формирования гражданского общества. В целом юридическая наука РФ в данных условиях получает качественно новые основы для собственного развития. Впервые в истории России ей представляется возможность стать важнейшим институтом гражданского общества. Задача же учёных юристов - способствовать ей (юридической науке) реализовать эту миссию.

Непрерывное образование признано во всём мире, как мощное средство направленное на обогащение личности в культурном, профессиональном и духовно-нравственном смыслах. В настоящее время российское законодательство пытается реформировать сис-

тому высшего образования, приближая её к мировым стандартам. Придерживаясь международного законодательства об образовании, пытаться обеспечить каждому человеку получение высокого уровня образования, особенно это необходимо в сфере юриспруденции.

Свободный план по программе подготовки юристов-специалистов был разработан ещё в 80-х годах. Однако с тех пор вузы внесли в него по своей инициативе много изменений и дополнений. Были исключены марксистско-ленинская философия, научный коммунизм, научный атеизм, народный контроль. В число основных курсов были введены: экологическое право, психология, компьютерное право, коммерческое право, эстетика, арбитражный процесс. Особое внимание уделено теории государства и права. Она получила статус основополагающей науки в образовании юристов.

Организация юридического образования в России, в целом, наследует советскую систему подготовки юристов.

Основной формой получения юридического образования в России являются юридические факультеты университетов, а также юридические институты и колледжи (последние дают не высшее, а среднее юридическое образование).

*До перехода на двухуровневую Болонскую систему* для получения высшего юридического образования достаточно было пройти 5-летний срок очного обучения (для специалистов). Существовало также вечернее и заочное обучение, рассчитанное на 5-6 лет.

Учебный процесс был построен так, чтобы подготовить *юриста широкого профиля*, которого можно использовать на любой должности, требующей юридического образования, и вместе с тем имеющего глубокие знания по определённой области юридической деятельности. Поэтому все студенты изучали, наряду с социально-экономическими, гуманитарными и общеобразовательными дисциплинами, широкий круг правовых наук: общую теорию государства и права, историю политических и правовых учений. Применительно к России и зарубежным странам — историю государства и пра-

ва, конституционное право; отрасли национальной системы права — административное право, гражданское право, налоговое право, земельное право, трудовое право, финансовое право, уголовное право, гражданский процесс, уголовный процесс. А также римское право, криминологию, судоустройство, международное публичное и частное право и др.

На последних курсах обучения преподавался дополнительный цикл специальных предметов, происходила специализация студентов-юристов по профилям: гражданско-правовой, государственно-правовой, уголовно-правовой, международно-правовой и т. п., когда учебные предметы в зависимости от профиля разнятся.

Кроме того, студенты-очники проходили производственную практику.

В России существуют также ведомственные юридические учебные заведения: Российская правовая академия Министерства юстиции Российской Федерации, готовящая специалистов для органов юстиции; Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации и институты прокуратуры, готовящие специалистов для органов прокуратуры; Вузы МВД России (бывшие Высшие школы милиции), готовящие специалистов для работы в органах внутренних дел; Вузы ФСИН, готовящие специалистов для пенитенциарной системы; Академии государственной службы и управления, государственного и муниципального управления и т. п., готовящие кадры для различных органов государственной власти и управления, органов местного самоуправления. Как правило, они не только готовят специалистов, но и обеспечивают их переподготовку и повышение квалификации.

В настоящее время в России ведущими ВУЗами по подготовке юристов являются: юридический факультет МГУ, юридический факультет СПбГУ, Московский государственный юридический университет, Российская правовая академия Министерства юстиции Российской Федерации, Саратовская государственная юридическая академия, Уральская государственная юридическая акаде-



мия, Академия управления МВД России, Российская академия правосудия, факультет права Национального Исследовательского Университета - Высшей Школы Экономики, юридический факультет Института экономики, управления и права (г. Казань).

После получения высшего юридического образования можно было продолжить обучение и научную деятельность по юридическим специальностям в аспирантуре с защитой кандидатской диссертации и присвоением учёной степени кандидата юридических наук. Потом возможно путём докторантуры защитить докторскую диссертацию с присвоением учёной степени доктора юридических наук.

*В настоящее время по большинству направлений подготовки осуществлен переход на более сложную и дорогостоящую двухуровневую систему бакалавриата и магистратуры.*

*К уровням профессионального образования — высшего образования с сентября 2013 года относятся:*

*высшее образование — бакалавриат;*

*высшее образование — специалитет, магистратура;*

*высшее образование — подготовка кадров высшей квалификации.*

На программы *бакалавриата и специалитета* можно поступить на базе среднего общего образования, на программы *магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации* — на базе высшего образования других уровней (не обязательно на бюджетной основе), для обучения по *программам подготовки кадров высшей квалификации* необходимо наличие высшего образования — специалитета, магистратуры.

*Подготовка кадров высшей квалификации* включает в себя программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программы ординатуры, ассистентуры-стажировки.

По программам обучения в аспирантуре (адъюнктуре) одним из основных условий обучения, кроме получения образования, яв-

ляется подготовка диссертации на соискание учёной степени кандидата наук, которая может осуществляться также путём прикрепления соискателем к вузу или научной организации. В последнем случае длительность подготовки диссертации не ограничена, но все остальные требования к соискателям степеней остаются такими же, как и для аспирантов. Адъюнктурой называется аспирантура вузов Вооружённых Сил Российской Федерации, МЧС, МВД, органов по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ.

Также выделяются такие программы подготовки кадров высшей квалификации как:

- ординатура — система повышения квалификации врачей в медицинских вузах, институтах усовершенствования и научно-исследовательских учреждениях. Подготовка по программам ординатуры обеспечивает приобретение обучающимися необходимого для осуществления профессиональной деятельности уровня знаний, умений и навыков, а также квалификации, позволяющей занимать определенные должности медицинских работников, фармацевтических работников. К освоению программ ординатуры допускаются лица, имеющие высшее медицинское образование и (или) высшее фармацевтическое образование;
- ассистентура-стажировка — подготовка творческих и педагогических работников высшей квалификации по творческо-исполнительским специальностям по очной форме обучения в вузах, реализующих основные образовательные программы высшего образования в области искусств. К освоению программ ассистентуры-стажировки допускаются лица, имеющие высшее образование в области искусств.

Таким образом, с 2003 года путеводной звездой для реформаторов российского образования стали идеи Болонского процесса, доведенные до фетишизма, что и обусловило в качестве стратегической задачи реформы перестройку системы ВПО по возможности

в полном соответствии с принципами Болонского процесса<sup>14</sup>. Болонский процесс – *чисто европейский проект*, направленный на создание зоны европейского высшего образования в интересах развития европейской экономики и процветание граждан Европы. Основные цели Болонского процесса – это обеспечение конкурентоспособности, привлекательности, рентабельности европейского образования. В основе этого процесса лежит *Болонская декларация*, представляющая собой ничего не обязывающее соглашение о намерениях стремиться к сопоставимости европейских дипломов о высшем образовании. В качестве желаемых механизмов достижения этих целей в ней называются такие механизмы, как *уровневая подготовка, кредитная система оценки учебной нагрузки, совместимая система оценки качества образования, единое Европейское приложение к диплому* и пр.

Для решения указанной выше стратегической задачи – перевода системы ВПО на болонскую модель, основными целями реформы стали:

- 1) переход на уровневую систему ВПО;
- 2) переход на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы) нового, третьего поколения (с государственных образовательных стандартов второго поколения – ГОСов).

Для реализации перехода на уровневую систему ВПО и ФГОСы третьего поколения была сформирована соответствующая законодательная база, содержания двух основных законов которой нам особенно будут интересны. Это Федеральный закон от 24.10.2007 г. №232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части уровней высшего профессионального образования)» и Федеральный закон от 01.12.2007 г. №309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения по-

---

<sup>14</sup>В 2003 году на берлинской встрече министров образования европейских стран Россия присоединилась к Болонскому процессу, подписав Болонскую декларацию.

нения структуры и содержания государственного образовательного стандарта».

*Что нового дает закон о переходе на уровневую систему ВПО?*

Этот закон предусматривает переход от существующей ступенчатой модели обучения к уровневой. С точки зрения обывателя он не привносит никакого нового качества – и новая система ВПО, так же, как и старая, будет производить тех же бакалавров, специалистов и магистров. Владимир Сухомлин, профессор МГУ имени М.В.Ломоносова считает, что «закон вводит серьезные барьеры для обучения по специальностям (монолитным образовательным программам 5 или 5 с половиной лет). Для введения таких специальностей, или по-другому, специалитета, вузы должны теперь добиваться разрешения от правительства РФ. Забегая вперед, замечу, что, используя этот закон, а также свое право на закупку проектов образовательных стандартов, МОН РФ устроило силовое выдавливание специалитета из образовательного поля. В результате чего, несмотря на отчаянное противодействие вузов – разработчиков образовательных стандартов, академических институтов и организаций крупной индустрии, было сокращено число образовательных стандартов специалитета в пять раз! А ведь специалисты для наукоемких и высокотехнологичных областей всегда готовились по длинным программам специалитета. По более скоротечным четырехлетним бакалаврским программам востребованных в этих областях кадров не подготовить. Как говорят сами работодатели, бакалавры здесь просто никому не нужны. Видел своими глазами письмо министру МОН РФ от руководства Ракетно-космического агентства, в котором была настоятельная просьба оставить в системе ВПО более 90 специальностей, необходимых для работ по профилю агентства. Как можно судить по итогам реформы, это письмо, как и множество других подобных обращений, было проигнорировано»<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Сухомлин В. Крутой уровень. Об итогах реформы высшей школы. Размышления российского профессора // Советская Россия. 2010. 2 сентября.

Понятно, что этот закон направлен на сближение российской системы образования с мировой, в частности Болонской, чтобы обеспечить мобильность студентов и преподавателей (*конечно, выездную, с билетом в одну сторону*). Но беда в том, что чиновники так и не поняли сути уровневой системы обучения, которая представляет собой целостной технологический конвейер: *бакалавриат, магистратура и институт докторантуры* (докторов философии или PhD-программ).

*Бакалавриат* – это массовое производство в основном практико-ориентированных людей, подготовленных для профессиональной практической деятельности. Кстати, многие ошибочно трактуют бакалаврскую подготовку как редуцированный вариант подготовки специалиста, включающей весь набор базовых дисциплин специалитета с сокращенной частью специальных дисциплин. Это, конечно же, не так. Бакалавриат – цельная самостоятельная образовательная технология с акцентом на развитие весьма добротных, несмотря на скоротечность обучения, практических умений и навыков. Одновременно бакалаврское обучение является плацдармом для подготовки и фильтром для отбора кандидатов в магистратуру.

*Магистерское обучение* предназначено для подготовки высокопрофессиональных *креативных* кадров, а также селекции тех, кто способен к исследовательской деятельности. Для этого и существует *институт PhD-докторантуры*. Он-то и является *самым ценным звеном* в технологической цепочке уровневой модели высшего образования. На этом институте держится современная мировая наука. Если сравнить эту технологическую цепочку с российской высшей школой, то, можно сказать, что наш специалитет перебивает бакалавриат уровневой модели. Дипломированные специалисты, выпускаемые ведущими университетами страны (особенно по удлиненным программам в 5,5 лет) сравнимы с зарубежными магистрами (в частности, по уровню выпускных работ). Но вот наша аспирантура, особенно по прикладным направлениям, на порядок менее эффективна, чем институт PhD-докторантуры. А перенос и

адаптация этого института в российскую систему образования не предусматривались. То есть рассматриваемый закон, если называть все своими именами, навязывает нам переход от ступенчатой модели на кастрированную уровневую модель высшей школы, *с ампутированным самым важным органом, продуцирующим самый ценный для общества результат.*

Что же в итоге дал переход от ступеней к уровням? Вот, что пишет Владимир Сухомлин, профессор МГУ имени М.В.Ломоносова. «При чтении лекций на тему о реформировании высшей школы это самый популярный вопрос. Ведь при переходе на уровневую систему ВПО сохранена эквивалентность квалификационных позиций (степеней) подготовки, то есть формально переход не привносит ничего нового? Что стоит за этим переходом? Действительно, с точки зрения стороннего наблюдателя, ничего качественно нового в систему образования этот переход вроде бы и не привносит (большую работу юристов по переписыванию законов принимать во внимание не будем). Но *последствия такого перехода для российской высшей школы более чем существенные.* Это:

– значительное сокращение числа специальностей (с 535 до 107), во многих случаях ущербное для качества подготовки выпускников (по мнению моих коллег-профессоров из МГТУ для более чем 300 инженерных специальностей их редуцирование к бакалаврским направлениям приведет к катастрофическому падению качества образования);

– массовое сокращение объема и уровня профессиональной подготовки – замена 5-летнего обучения на 4-летнее приведет к тому, что учащиеся будут получать знаний на 20% меньше по сравнению с программами подготовки специалистов, причем в мире сейчас наблюдаются обратные тенденции – показано, что увеличение сроков обучения на один год ведет к заметному увеличению ВВП на 5% и более;

– потеря значительной части объема образовательного контента и преподавательских технологий, накопленных национальной системой образования для специалитета (ценность этих накоплений никем не оценивалась, а она исключительно велика, например, при переводе на бакалавриат специальности «прикладная математика и информатика» на факультете ВМК будут потеряны более 100 уникальных специальных курсов лекций, которые могли бы стать украшением любого зарубежного университета);

– значительный ущерб для высокотехнологичных и наукоемких областей, включая ракетно-космические технологии, авионику, атомную энергетику, химическую промышленность, нанотехнологии и т.д., в которых бакалавры не востребованы.<sup>16</sup>»

### **3. Основные нормативные правовые акты, регулирующие отношения в сфере образования.**

#### **Федеральные государственные образовательные стандарты.**

##### **Компетентностный и знаниевый подходы**

*Для подготовки к практическому занятию по данной теме студенту следует изучить следующие нормативно – правовые акты.*

Федеральный закон Российской Федерации от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" // Собрание законодательства РФ. 1996. № 35 ст. 4135.

Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (часть I) Ст. 7598.

Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы, утв. Постановлением Правительства РФ от 23 декабря 2005 года № 803 // Собрание законодательства РФ. 2006. № 2. Ст. 186.

---

<sup>16</sup> Сухомлин В. Крутой уронемер. Об итогах реформы высшей школы. Размышления российского профессора // Советская Россия. 2010. 2 сентября.

Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 году было введено понятие образовательного стандарта. Функции по определению порядка разработки и утверждению государственного образовательного стандарта высшего образования относились к компетенции Правительства Российской Федерации.

Обязательность принятия федерального государственного образовательного стандарта была установлена Конституцией Российской Федерации, принятой на всероссийском голосовании 12 декабря 1993 года. Ст. 43 Конституции РФ гласит: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования»<sup>17</sup>. Но в Конституции не указано в какой форме и какой ветвью власти они устанавливаются. Так, в первоначальной версии закона «Об образовании» 1992 года принятие ФГОС основного общего образования осуществлялось законом Российской Федерации. Но уже сразу после принятия Конституции 1993 года Указом Президента РФ от 24 декабря 1993 № 2288 это положение было признано недействующим и не подлежащим применению. На протяжении 1990-х годов Государственная дума несколько раз пыталась вернуть законодательное утверждение образовательных стандартов. Верховный совет РФ же за период, когда у него было право утверждения образовательного стандарта, его так и не утвердил. Но имея право утверждения образовательных стандартов, ни Правительство Российской Федерации, ни профильные министерства, отвечающие за вопросы образования, в 1993—1999 года этих стандартов не приняли, разрабатывая лишь временные образовательные стандарты и федеральные компоненты государственного образовательного стандарта.

Постановлением Правительства Российской Федерации от 12 августа 1994 года № 940 был утвержден единый государствен-

---

<sup>17</sup> Конституция Российской Федерации : (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) // Собрание законодательства РФ. 1994. № 1. Ст. 1.



ный стандарт высшего профессионального образования, который определял:

структуру высшего профессионального образования, документы о высшем образовании;

общие требования к основным профессиональным образовательным программам высшего профессионального образования и условиям их реализации;

общие нормативы учебной нагрузки студента высшего учебного заведения и её объём;

академические свободы высшего учебного заведения в определении содержания высшего профессионального образования;

общие требования к перечню направлений (специальностей) высшего профессионального образования;

порядок разработки и утверждения государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным направлениям (специальностям) высшего профессионального образования в качестве федерального компонента;

правила государственного контроля за соблюдением требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

На основании этого стандарта по каждому направлению подготовки (специальности) принимались государственные требования к минимуму содержания программ и уровню подготовки выпускников (федеральный компонент образовательных программ высшего профессионального образования). К компетенции субъекта федерации относилось утверждение национально-регионального компонента образовательной программы по специальности (направлению подготовки).

С 2000 года стали приниматься государственные образовательные стандарты по каждой специальности (направлению подготовки). Были приняты три поколения стандартов:

стандарты первого поколения (утверждались с 2000 года);

стандарты второго поколения (утверждались с 2005 года), ориентированные на получение студентами знаний, умений и навыков;

стандарты третьего поколения (утверждались с 2009 года), согласно которым высшее образование должно вырабатывать у студентов *общекультурные и профессиональные компетенции*.

*Федеральными стали называться лишь стандарты третьего поколения.* Стандарты предыдущих поколений по существу федеральным государственным образовательным стандартом не являлись.

С 1 сентября 2013 года согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273 «Об образовании в Российской Федерации» были утверждены стандарты нового поколения, в том числе и для программ высшего образования – подготовки научно-педагогических кадров, для которых ранее предусматривались федеральные государственные требования.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по каждому из них учебно-методическими объединениями разрабатываются примерные основные профессиональные образовательные программы, на основании которых вузы разрабатывают свои основные образовательные программы.

МГУ им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, федеральные университеты и национальные исследовательские университеты, а также федеральные государственные образовательные организации высшего образования, перечень которых утвержден указом Президента Российской Федерации, вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования. Требования к условиям реализации и результатам освоения образовательных программ высшего образования, включенные в такие образовательные стандарты, не могут быть ниже соответ-

вующих требований федеральных государственных образовательных стандартов.

*Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС)* представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Образовательный госстандарт рассматривается как инструмент контроля за соблюдением права граждан на образование. Федеральный государственный стандарт определяет обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

#### *Цели ФГОС*

Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают:

- 1) единство образовательного пространства Российской Федерации;
- 2) преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования;
- 3) духовно-нравственное развитие и воспитание.

Федеральными государственными образовательными стандартами устанавливаются сроки получения общего образования и профессионального образования с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий обучающихся.

Стандарт является основой для:

- разработки примерных основных образовательных программ;
- разработки программ учебных предметов, курсов, учебной литературы, контрольно-измерительных материалов;

- организации образовательного процесса в образовательных учреждениях, реализующих основную образовательную программу в соответствии со стандартом, независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности;
- разработки нормативов финансового обеспечения образовательной деятельности образовательных учреждений, реализующих основную образовательную программу, формирования государственного (муниципального) задания для образовательного учреждения;
- осуществления контроля и надзора за соблюдением законодательства Российской Федерации в области образования;
- проведения государственной (итоговой) и промежуточной аттестации обучающихся;
- построения системы внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении;
- организации деятельности работы методических служб;
- аттестации педагогических работников и административно-управленческого персонала государственных и муниципальных образовательных учреждений;
- организации подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Каждый стандарт включает 3 вида требований:

1) требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

В настоящий момент единственно верным и универсальным методологическим основанием для подготовки современного специалиста объявлен исключительно компетентностный подход. В требованиях ФГОС впервые заданы требования не к обязательному минимуму содержания образования, а к результатам освоения ООП, выраженные в форме компетенций. В ФГОС как государственных требованиях зафиксированы не только профессиональные, но и общекультурные качества выпускников. Методисты МОН РФ разработали *общекультурные требования* (ОК), по существу обязательных для любого ФГОСа, которые как бы определяют общекультурный статус современного человека с высшим образованием. В качестве примера приведем некоторые из них: «Понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; роль насилия и ненасилия в истории, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-3); понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы (ОК-4); уметь использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-5); способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13)». *Общекультурные компетенции* можно подразделить на две группы: воспитание личности и формирование интеллектуальных навыков и качеств.

Среди *профессиональных компетенций* можно выделить «обще-professionalные» компетенции (общие, например, для смежных направлений подготовки или укрупненных групп специальностей) и более узкие профессиональные компетенции, связанные с определенным видом деятельности.

По мнению Владимира Сухомлина, профессора МГУ имени М.В.Ломоносова «в ФГОС используется примитивнейшая модель компетенций, содержащая всего два класса компетенций – общекультурных и профессиональных, и мало чем отличающаяся от триады ЗУН (знания-умения-навыки). В мировой образовательной практике давно применяются гораздо более искусные системы

компетенций, в том числе использующие специальные метрики для количественной оценки компетенций-целей обучения. Такие системы основаны на описаниях стандартизованных объемов знаний. Нет сомнения, что разработкой ФГОС был нанесен непоправимый ущерб развитию учебно-методической составляющей системы образования. Пока весь мир проектировал знания, МОН РФ навязывало вузовским методистам интенсивный тренинг в красавости написания лозунгов-компетенций. В итоге потеряны пять лет и, что хуже всего, дезориентирован вектор методической работы системы ВПО. Внедрение этого закона в практику только консервирует минимум на десятилетие наше кошмарное отставание в методической сфере высшего образования, не говоря уже о том, что переход к ФГОС разрушает годами формировавшуюся систему учебно-методического обеспечения высшей школы»<sup>18</sup>.

### ***Сравнительный анализ знаниевой и компетентностной моделей образования***

Заявляется, что в знаниевой модели образования эффективно сформировать у обучающихся соответствующие компетенции не представляется возможным, поскольку эта модель ориентированна на передачу-получение и трансляцию «готовых», или «завершенных» знаний, умений, навыков (ЗУН). Знаниевое (или традиционное, предметно центрированное) образование может в лучшем случае обеспечивать формирование у обучающихся лишь «ориентировочного компонента творческой активности». Утверждается, что новый социальный заказ и требования рынка связаны с деятельностно-творческой составляющей образованности выпускника, которая полноценно формируется через приобретение опыта самостоятельного решения задач, что и достигается в компетентностной модели. В структуре содержания компетентностного образования знаниевый компонент выполняет не главную, а ориентировочную

---

<sup>18</sup> Сухомлин В. Крутой уронемер. Об итогах реформы высшей школы. Размышления российского профессора // Советская Россия. 2010. 2 сентября.

роль. При этом знания носят практико ориентированный, межпредметный характер, усваивается не «готовое» знание, а логика и способы происхождения данного знания. Главным элементом компетентностного содержания становится опыт решения разнообразных задач и выполнения социальных ролей и функций на основе сформированных знаний, универсальных способностей и видов готовности, относящихся к различным сферам социальной жизни, деятельности, науки, культуры. Предполагается, что этот опыт будет формироваться не как традиционные умения на основе «готовых» знаний и навыков, передаваемых по образцам и отрабатываемых в типовых упражнениях, а за счет активных форм и методов обучения, посредством включения обучающихся в созданные в учебно-воспитательном процессе проблемные ситуации, имитирующие жизненные и профессиональные проблемы. Это обеспечит сформированность у выпускника универсальных знаний и опыта, которые нельзя передать напрямую, но можно «взрастить» через организацию самостоятельного поиска способов деятельности в нестандартных учебно-социальных ситуациях.

#### *Цель обучения*

Знаниевая модель. Освоение системы «готовых» знаний, умений, навыков.

Компетентностная модель. Овладение системой знаний, умений, навыков; опытом применения полученных знаний в различных ситуациях, формирование компетенций.

#### *Результаты образования*

Знаниевая модель. Освоение системы ЗУНов как алгоритма деятельности в типичных жизненных или профессиональных ситуациях; формирование «ориентировочного компонента творческой активности» .

Компетентностная модель. Сформированность у выпускника социально-профессиональной компетентности: освоение опыта решения профессиональных, социальных, личностных проблем, задач высокой степени неопределенности, разработки междисциплинар-

ных, прикладных проектов; формирование «деятельно-творческого аспекта образованности»; развитость мотивационной, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой сфер личности выпускника, его духовно-нравственных и гражданских качеств.

#### *Содержание обучения*

Знаниевая модель. Предметоцентричность обучения; преобладают преимущественно «декларативные» знания.

Компетентностная модель. Усиление практикоориентированного, междисциплинарного, прикладного аспектов содержания обучения; преобладают ценностно-смысловые и деятельностные знания.

#### *Способы обучения*

Знаниевая модель. Преобладание объяснительно-иллюстративных и репродуктивных методов обучения .

Компетентностная модель. Преобладание активных, проектных, исследовательских форм и методов обучения, проблемно-модульных, личностно ориентированных технологий, соответствующих способам будущей профессиональной деятельности.

#### *Позиции преподавателя и обучающихся в учебном процессе*

Знаниевая модель. Усиление обучающей, контролирующей и оценочной функций преподавателя .

Компетентностная модель. Увеличение доли самостоятельной учебной и исследовательской работы студентов, усиление роли их самооценки и самоконтроля в учебном процессе.

Следует подчеркнуть, что широкой научной общественностью были высказаны негативные оценки по тотальному применению компетентностного подхода в отечественном образовании. Так, профессор В.С. Сенашенко считает, что «вопрос о качестве подготовки специалистов сегодня, к сожалению, свелся к вопросу о переходе от «знаниевого», или «квалификационного», подхода к «компетентностному». При этом цель профессионального образования и обучения, основанного на компетенциях, постулируется как установление соответствия между содержанием обучения и ха-



рактором трудовой деятельности, между знаниями, умениями, опытом, получаемыми в результате освоения образовательных программ, и “реальными” задачами и проблемами. На мой взгляд, это крайне умозрительная конструкция, которая по причине своей абстрактности и не реализуемости выступает по отношению к системе образования в качестве ложного ориентира».<sup>19</sup>

По мнению Владимир Сухомлина, профессора МГУ имени М.В.Ломоносова «замена в образовательных стандартах обязательного минимума содержания обучения (более точно, требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению) на компетенции привела к размыванию целей обучения, замене реальных результатов на декларацию»<sup>20</sup>.

В ГОС второго поколения этот раздел был основным, определяя состав предметных областей (дисциплин/модулей знаний) тем минимально необходимого объема знаний и регламентируя до 70% от объема всей учебной нагрузки. В ФГОС вместо этого раздела включено описание набора общекультурных компетенций (ОК) и профессиональных компетенций (ПК). Первых порядка полтора-два десятка, вторых, в разных стандартах по-разному, – от 10 до 30. Про общекультурные компетенции уже было сказано. Профессиональные же компетенции по задумке идеологов ФГОС и должны были определять результаты профессиональной подготовки выпускников, а по этим компетенциям-результатам вузы должны разрабатывать основные образовательные программы (ООП), с помощью которых можно было бы формировать у учащихся требуемые компетенции-результаты.

---

<sup>19</sup> Сенашенко В.С. О компетентностном подходе в высшем образовании // Высшее образование в России. 2009. № 4. URL: <http://www.rmpi.ru/userfiles/20100308185400.pdf> (дата обращения: 07.12.2013).

<sup>20</sup> Сухомлин В. Крутой уровнемер. Об итогах реформы высшей школы. Размышления российского профессора // Советская Россия. 2010. 2 сентября.

Таким образом, ФГОС, если не учитывать некоторые технические аспекты (например, расчет учебной нагрузки в кредитах, замену регионального и вузовского компонентов ООП одной вариативной частью), отличается от ГОС второго поколения тем, что из последнего удалена самая важная компонента, нормирующая минимально необходимый уровень содержания обучения. Эта компонента заменена декларативными описаниями целей обучения в виде компетенций. Разберемся, является ли эта замена эквивалентной, может ли десяток-другой общих фраз заменить детальное описание объема знаний. Кстати, современные техники такого описания позволяют в компактной структурированной форме на нескольких страницах (большая часть из которых помещается в приложение к основному документу) определить в точных формулировках набор тем, принципиально важных для включения в любую ООП для подготовки бакалавров по конкретному направлению. При этом вместе с темами задаются в количественных оценках требуемые результаты-компетенции освоения каждой темы, да еще с учетом профилей и треков подготовки. Достаточное для образовательной практики число тем, определяющих содержание обучения, может достигать тысячи и более. Эта хорошо отработанная за последнее десятилетие в мировой практике методика. Она широко используется, например, для подготовки бакалавров в области информационных и компьютерных технологий ([http:// www.acm.org/education/education/education/curric\\_vols/cc2001.pdf](http://www.acm.org/education/education/education/curric_vols/cc2001.pdf)).

Профессиональные же компетенции ФГОС без опоры на содержание обучения (объем знаний) превращаются в общие лозунги, да еще и окаменелые, так как по закону об образовании (ФЗ «Об образовании» №3266-1) ФГОС должен обновляться («не реже чем») раз в десять лет. Это при нынешних-то темпах развития общества, когда темп удвоения знаний составляет месяцы! Спрашивается, разве возможно по этим лозунгам увидеть (да еще одновременно всем вузам, реализующим соответствующий ФГОС) тысячу тем, обязательных для обучения по конкретному направлению? По-

этому очевидно, что функционально ФГОС много слабее ГОС второго поколения. Если ГОС был самодостаточным документом для построения ООП и организации учебно-методической работы, то ФГОС напоминает малосодержательный рекламный листок, но со статусом закона. Чтобы от него была практическая польза, нужны другие нормативные документы, в которых определяется как минимум типовое содержание обучения по конкретному ФГОС. Иначе самостийно разработанные вузами ООП окажутся несовместимыми и разнесут вдребезги всякую внутреннюю мобильность студентов даже в рамках одного направления. В качестве такого унификатора определяется так называемая примерная основная образовательная программа (ПООП), на основе которой должны как бы разрабатываться вузами свои ООП. Но статус этой ПООП носит только рекомендательный характер, концепция ее не разработана. В законе об образовании дано только весьма расплывчатое определение: «ПООП ... могут включать в себя базисный учебный план и (или) примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей)». Также не определен орган, отвечающий за разработку и сопровождение этих ПООП, не определены механизмы управления изменениями ПООП на протяжении их жизненного цикла (в условиях общества знаний требуется непрерывное сопровождение образовательных нормативных документов в реальном времени, как это уже освоено в мировой практике). К тому же ПООП не обладает статусом, необходимым для проведения таких формальных процедур учебно-методической деятельности, как аккредитация и лицензирование вузов, а использование самого документа ФГОС для этих целей из-за его малой информативности невозможно – содержание и качество подготовки по нему не проверить.

Другая беда этого закона состоит в том, что подход с ПООПами безнадежно устарел, давно и навсегда. Современные стандарты или рекомендации в образовании разрабатываются как технологии-генераторы учебных программ, построенные на тща-

тельно спроектированных и стандартизуемых объемах знаний. Конкретные учебные программы, то есть ООП, получаются как результат выбора направления и профиля обучения, трека подготовки. Например, современные международные рекомендации для подготовки бакалавров по профилю «информационные системы» предусматривают 17 треков (специализаций) подготовки, а также выбора педагогической стратегии. Так, подготовка бакалавров по направлению «компьютерные науки» может осуществляться по одной из 24 признанных в международной практике педагогических стратегий. Причем современные образовательные технологии обеспечивают непрерывность сопровождения (обновления) как нормативно-методической базы, так и соответствующих ей наборов стандартизованных учебных курсов. То есть нормативная база (образовательные стандарты или рекомендации) и учебно-методическая база (наборы курсов, тестовых заданий и др.) непрерывно актуализируются. Для этого используются, в частности, вики-технологии. Итак, каковы же основные пороки ФГОС нового поколения?

Самый главный из них состоит в том, что, когда весь мир вовлечен в процесс проектирования знаний и эти знания есть основной продукт и товар в обществе, в концепции ФГОС эти знания изгоняются из нормативного пространства российской системы высшего образования и заменяются лозунгами.

Далее, характерной особенностью общества знаний является принимающий лавинообразный характер процесс порождения новых профессий – по некоторым оценкам в ближайшие несколько лет число профессий превысит 100 000. Эта тенденция не нашла никакого отражения в ФГОС, для которых так и не разработан механизм профилей и треков/специализаций, который позволил бы учитывать эту тенденцию.

Также, что существенно, не предложена технология управления изменениями ФГОС. Может, чиновники из МОН и впрямь считают, что за десять грядущих лет компетенции-цели подготовки,

например бакалавра информационных технологий, не будут меняться?

В советской, а позже в российской и белорусской педагогической теории и практике в разные годы разрабатывались альтернативные знаниевой парадигме образовательные концепции, модели, системы: культурологическая модель содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер), деятельностная концепция содержания обучения (В. С. Леднев, М. С. Каган), система развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.), концепция личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская, В. В. Сериков и др.), современная система эвристического обучения (В.И. Андреев, А. В. Хуторской), контекстное обучение в высшей школе (А.А. Вербицкий). Названные образовательные системы были направлены на реализацию так называемого деятельностного содержания образования, обеспечивающего формирование у обучающихся не только системы традиционных ЗУНов, но и универсальных способов мышления и деятельности, освоение ценностей, опыта эмоционально-ценностных отношений и творческой деятельности. Но по разным причинам эти идеи и опыт не стали в образовательной практике массовыми; кроме того, они реализовывались преимущественно на уровне общего и среднего специального образования.

## Глава 3. Правовое обучение: сущность и место в правовом образовании

### 1. Сущность и цель правового образования в современный период

Образова́ние — процесс усвоения знаний, обучение, просвещение (словарь Ушакова).

В широком смысле слова, образование — процесс или продукт «формирования ума, характера и физических способностей личности... В техническом смысле образование — это процесс, посредством которого общество через школы, колледжи, университеты и другие институты целенаправленно передаёт своё культурное наследие — накопленное знание, ценности и навыки — от одного поколения другому [между поколениями]». В контексте социального прогресса образование, помимо формата передачи социального культурного наследия, позволило человеку разорвать связь с Природой, в которой объём познания и длительность жизни взаимосвязаны.

Правовое образование – одно из важнейших звеньев системы образования, объединяющее в себе образовательную и воспитательную функции, – является объектом пристального внимания педагогов, философов, политиков на протяжении многих лет.

Под *правовым образованием* понимается процесс передачи обучающимся специальных знаний, формирования у них умений и навыков, служащих цели усвоения ими позитивного социального опыта, и развития базовых социальных компетентностей. Это есть комплексная система организации различных видов педагогической деятельности, стержнем которой является правовое, политическое и нравственное образование и воспитание, реализуемые как через учебно-воспитательный процесс, так и посредством демократической, правовой организации окружающей среды.

Функции правового обучения.

- Философско-культурологическая.
- Образовательно-правовая.
- Психолого-развивающая.
- Воспитательно-формирующая, коррекционная.

Юридическое образование представляет собой сопряженную с воспитанием систему целенаправленной подготовки специалистов в области юриспруденции, обеспечивающую усвоение обучающимися совокупности профессионально-юридических знаний, умений, навыков в соответствии с государственным образовательным стандартом. Формирование профессионального сознания и подготовка юридических кадров требуют грамотного построения учебного процесса и не должны заменяться простой передачей известной совокупности знаний и научением навыкам будущей профессии.

*Сущность правового образовательного процесса* - это совокупности учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленных на решение задач правового обучения, правового воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом. Его эффективность возможна в условиях: непрерывности процесса, единой правовой образовательной политики, позволяющей осуществлять уровневую и профильную дифференциацию; последовательности правового образования и его вариативном моделировании в зависимости от уровня подготовленности субъектов образовательного процесса, региональных особенностей его внедрения в практику. «Правовая образовательная среда» понимается как совокупность объективных и субъективных условий, оказывающих влияние на правовое образование и регулируемых правом.

Главная цель правового образования – воспитание гражданина, живущего в демократическом обществе. Такой гражданин должен обладать определёнными знаниями (правовыми, политологическими, экономическими и т.п.); умениями (критически мыслить, анализировать, сотрудничать), ценностями (уважать права человека, толерантность, компромиссность, достоинство, гражданское са-

мосознание др.), а также желанием участвовать в общественно-политической жизни. Правовое образование необходимо выстраивать как многоуровневое и непрерывное. Оно должно начинаться в школе и продолжаться в течение всей жизни. Правовое воспитание, пропаганда правовых знаний должны стать неотъемлемой частью профессиональной деятельности юристов. Этому может способствовать введение в юридических учебных заведениях специального курса «Теория, методика и организация правового воспитания».

Одной из наиболее важных задач правового образования является формирование у обучающихся позитивного правосознания. Учитывая, что преподавание правовых дисциплин должно быть ориентировано, прежде всего, на позитивные аспекты, необходимо сформировать у обучающихся отношение к праву как к важному условию и механизму осуществления социальной справедливости, средству защиты индивидуальных и общественных прав и свобод. Правовое образование призвано сформировать понимание учащимися категорий «справедливости», «равенства», «свободы», «достоинства», «прав человека» и выработать навыки их реализации в повседневной жизни.<sup>21</sup> Формирование высокого уровня правосознания должно стать центральной идеей всего юридического образования, поскольку от качественного решения данной задачи напрямую зависит профессиональный уровень выпускника: его компетентность, практическая готовность к будущей профессии, устойчивость к профессиональной деформации и многое другое. Юрист, обладая развитым правовым сознанием, способен стать активным носителем правовой культуры, идей демократии и справедливости и, следовательно, успешно участвовать в решении проблем укрепления законности, повышения правовой культуры и правосознания населения. Это тем более важно, поскольку в последнее время происходит девальвация профессии юриста. Намечившаяся тенденция обусловлена ростом числа выпускников юридических

---

<sup>21</sup> Кропанева Е.М. Теория и методика обучения праву. Учебное пособие. – Екатеринбург. С. 37 – 41.



вузов и факультетов, которые по качеству подготовки не отвечают запросам современного общества.

Государственная образовательная политика должна учитывать тот факт, что формирование правосознания осуществляется под воздействием социальной среды (объективных условий и субъективных факторов, функционирующих как на уровне макросреды, так и на уровне микросреды, пронизывающих все сферы жизни общества), особенно под влиянием той ее части, которая связана с правом, его созданием и реализацией. Уважительное отношение к праву может сформироваться, когда оно становится частью традиции, в течение длительного времени функционирует в относительно неизменном виде, аккумулируя инновации и развиваясь по пути общественного прогресса. Именно во взаимодействии правовых механизмов, а также не правовых (общесоциальных) средств и регуляторов формируются уровни правового сознания школьной молодежи, проявляющиеся в различных формах ее правового поведения.

С.С.Алексеев еще в 70-е годы прошлого века обосновал три основных принципа, положенных в основу юридической подготовки: непрерывность и нарастание сложности обучения; сочетание общего и специализированного в обучении; сочетание в обучении теоретических и прикладных начал.<sup>22</sup> Данный перечень следует дополнить следующими принципами: сочетание обучения с воспитанием и развитием, использование межпредметных связей, научно обоснованное сочетание традиционных и активных методов обучения. При этом необходимо не только закрепление данных принципов в образовательном стандарте, но и их последовательное воплощение во всех его положениях. Содержание юридического образования является концентрированным выражением модели юриста и должно обеспечивать подготовку востребованных обществом специалистов.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Алексеев С.С. Введение в юридическую специальность. - М.: Юрид. лит., 1976. С. 73.

<sup>23</sup> Курлаева Е.И. Юридическое образование и формирование профессионального сознания юристов: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. 12.00.01 - Теория и история права и государства; История правовых учений / Е.И. Курлаева. - М., 2005. - С 26.

## 2. Правовое образование, правосознание, правовая культура: аспекты соотношения и взаимосвязи

Право как социальное явление вызывает то или иное отношение к нему людей, которое может быть положительным (человек понимает необходимость и ценность права) или отрицательным (человек считает право бесполезным и ненужным). Люди в той или иной форме выражают свое отношение ко всему, что охватывается правовым регулированием, что связано с представлениями о праве (к законам и другим правовым актам, к деятельности суда и других правоприменительных органов, к поведению членов общества в сфере действия права). Человек как-то относится к прошлому праву, к праву, существующему сейчас, и к праву, которое он хотел бы видеть в будущем. Это отношение может быть рациональным, разумным и эмоциональным, на уровне чувств, настроений. То или иное отношение к праву и правовым явлениям в обществе может быть у одного человека и у группы людей, человеческого сообщества.

Если признать право объективной реальностью, то надо признать и наличие субъективной реакции людей на право, именуемой правосознанием. *Правосознание* – неизбежный спутник права. Это обусловлено тем, что право – регулятор отношений людей, наделенных волей и сознанием. Достаточно очевидно, что процесс создания права (правотворчество) связан с сознательной деятельностью людей, что право есть продукт этой деятельности. Ясно и то, что процесс воплощения права в жизнь есть обычно осознанная, волевая деятельность людей.

Иллюстрацией работы сознания как на рациональном, так и на эмоциональном уровне может служить правотворческая деятельность российского парламента (Совета Федерации и Государственной Думы). Примером работы сознания в процессе реализации права выступает жизнь любого из нас, когда мы при совершении юридически значимых действий руководствуемся не текстом норма-

тивных актов, а теми представлениями о них, которые сложились в нашем сознании.

*Правосознание* есть совокупность представлений и чувств, выражающих отношение людей к праву и правовым явлениям в общественной жизни.

Правосознание обычно не существует в «чистом» виде, оно взаимосвязано с другими видами и формами осознания реальности и действительности. Так, достаточно часто правосознание переплетается с моральными воззрениями. Люди оценивают право и правовые явления с точки зрения моральных категорий добра и зла, справедливости и несправедливости, совести, чести и др. Отношение к праву часто определяется политическими взглядами. Это особенно характерно для марксистско-ленинского отношения к праву. Марксизм-ленинизм понимает право как возведенную в закон волю господствующего класса, а закон – как меру политическую. Односторонний политический подход к праву не дает возможности полностью понять его сущность и роль в жизни общества. В нашей юридической науке и юридическом образовании необходимо стремиться к деполитизации права и правосознания. Классово-политический подход к правопониманию надо рассматривать как один из множества исследовательских подходов к правовым вопросам жизни общества.

Правосознание теснейшим образом сопряжено с философскими теориями, идеологическими воззрениями, религиозными доктринами. Некоторые мыслители считали, что нормы права, их обязательность и принудительность живут лишь в сознании людей, поэтому право – явление психологическое (Л. Петражицкий). Другие подчеркивали внешнюю принудительность права как внешнего средства регулирования свободы человека (И. Кант, Г. Гегель). Третьи считали право классовым регулятором общественных отношений (К. Маркс, В.И. Ленин). Четвертые признавали за правом роль оформителя и гаранта естественных прав человека (Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо).

Русский правовед И.А. Ильин рассматривал правосознание как совокупность воззрений на право, на государство, на всю организацию общественной жизни. Например, он считал, что форма правления в государстве определяется прежде всего монархическим или республиканским правосознанием народа. И.А. Ильин подчеркивал, что человек без правосознания будет жить собственным произволом и терпеть произвол от других.

Влияние правосознания на организацию общественной жизни достаточно велико, ощутимо. Этим объясняется включение его в механизм правового регулирования как одного из средств воздействия на общественные отношения. Специфическая черта правосознания как составной части механизма правового регулирования состоит в том, что его роль не ограничена какой-либо одной стадией правового воздействия. Правосознание включается в работу и на стадии правотворчества, и на стадии реализации права. В той или иной степени оно присутствует во всех элементах механизма правового регулирования – нормах права, правоотношениях, актах реализации права.

Наиболее зримую роль играет правосознание на стадии реализации права, в процессе воплощения в жизнь юридических прав и обязанностей. Жизнь человека ясно демонстрирует, что сознание, мысль, образ, волевое усилие действительно управляют поведением людей, иницируют и регулируют их действия и поступки во всех сферах жизнедеятельности, в том числе правовой.

От уровня, качества, характера, содержания правосознания в значительной степени зависит то, каким будет поведение человека в обществе – правомерным, социально полезным или неправомерным, социально вредным и опасным.

Правосознание (как индивидуальное, так и коллективное) – сложное структурное образование, в котором можно выделить рациональные компоненты, обычно называемые *правовой идеологией*. Правовая идеология включает в себя понятия и представления о праве и правовых явлениях в обществе. Уровень и качественные

показатели таких представлений могут быть различными: от примитивных, поверхностных до научно-теоретических. К правовой идеологии можно отнести и рассуждения о праве умудренного жизнью сельского старца, и работу Г. Гегеля «Философия права». Роль правовой идеологии в правовом регулировании достаточно очевидна:

- на основе правовых воззрений, теорий, доктрин осуществляется правотворчество;
- важны рациональные компоненты и в процессе реализации права.

Особой значимостью в правовой идеологии обладает юридическая наука. Научная теория определяет стратегию развития правовой жизни общества, осуществляет всесторонний анализ современной правовой ситуации. Научные доктрины могут выступать в качестве источников права. Освоение правовой теории, рациональное осмысление роли права в жизни общества являются важными и необходимыми элементами юридического образования, формирования юридического профессионализма.

В правосознании можно выделить и эмоциональные структурные элементы, которые называются правовой психологией. Эмоции органически включены в структуру сознания, и человек не может руководствоваться в сфере правового регулирования только рациональным мышлением. Эмоциональная окраска (положительная или отрицательная) существенно влияет на характер и направленность правового поведения. Практика изучения правомерного поведения показывает, что трудно что-либо понять в природе поведения человека, если отвлечься от его эмоциональной сферы. Эмоции влияют и на поведение неправомерное. Например, имеет юридическое значение состояние сильного душевного волнения при совершении преступления. Эти вопросы будут изучаться при прохождении учебного курса по уголовному праву.

Анализ отношения людей к законам и иным нормативным правовым актам позволяет выделить в правосознании и другие элементы.

Первый элемент – информационный. Это наличие в сознании того или иного объема информации о законе. Информация может быть полной и всесторонней (например, после работы с текстом закона, знакомства с процессом его принятия, чтения комментариев по данному закону), а может быть и поверхностной, с чьих-либо слов. Информационный уровень правосознания – обязательная его структурная часть, ибо без информации о законе не может быть и отношения к нему.

Второй элемент – оценочный. Получив информацию о нормативном акте, человек как-то к нему относится, как-то его оценивает, сопоставляет с собственными ценностями. Аксиологические (ценностные) элементы правосознания занимают важное место в его структуре. На основе ценностных представлений человека формируются мотивы его поведения в правовой сфере. Осознание ценности права личностью способствует превращению права из «чужого», исходящего от внешних сил, от властных социальных структур, в «свое», способствующее реализации целей и интересов человека.

На основе информационного и оценочного элементов формируется элемент третий – волевой. Узнав о законе и оценив его, человек решает, что он будет делать в условиях, предусмотренных законом. Использовать закон для реализации собственных задач или «обойти» его, строго исполнять данный закон или найти другие правовые акты, более отвечающие интересам и потребностям, – все эти моменты входят в волевой элемент правосознания. Волевою направленность правосознания иногда именуют правовой установкой, т. е. психологической направленностью, готовностью человека как-то действовать в сфере правового регулирования.

Безусловно, в реальной жизни правосознание проявляется как нечто целое, не структурированное. Выделение структурных элементов в правосознании способствует лишь пониманию его роли и места в жизни человека и общества.

Для понимания того, что есть правосознание, имеет смысл рассмотреть его разновидности. Основаниями разделения правосознания на виды можно взять уровень осознания необходимости права, глубину проникновения в сущность права и правовых явлений в обществе, которые позволят дать его как бы качественную характеристику. По данным критериям правосознание делится на три уровня.

Первый уровень – обыденное правосознание. Этот уровень свойствен основной массе членов общества, формируется на базе повседневной жизни граждан в сфере правового регулирования. Люди так или иначе сталкиваются с правовыми предписаниями: какую-то информацию получают из средств массовой информации, наблюдают юридическую деятельность государственных органов, должностных лиц и т. д. Для людей с этим уровнем правосознания характерно знание общих принципов права, здесь правовые воззрения тесно переплетаются с нравственными представлениями.

Второй уровень – профессиональное правосознание, которое складывается в ходе специальной подготовки (например, при обучении в юридическом учебном заведении), в процессе осуществления практической юридической деятельности. Субъекты этого уровня обладают специализированными, детализированными знаниями действующего законодательства, умениями и навыками его применения. Формированию профессионального правосознания должно быть уделено особое внимание в современных условиях. Отсутствие профессионализма в правотворчестве и правоприменении – одна из бед нашего общества.

Третий уровень – это научное, теоретическое правосознание. Оно характерно для исследователей, научных работников, занимающихся вопросами правового регулирования общественных отношений.

По субъектам (носителям) правосознание можно разделить на индивидуальное и коллективное.

Одним из видов коллективного правосознания является групповое правосознание, т. е. правовые представления и чувства тех или иных социальных групп, классов, слоев общества, профессиональных сообществ. В ряде случаев правосознание одной социальной группы может существенно отличаться от правосознания другой. Например, зримые различия существуют в правосознании классов в обществе с ярко выраженными классовыми противоречиями. В марксистско-ленинской литературе подчеркивается противоположность, противоречивость правосознания эксплуататоров и эксплуатируемых. Можно увидеть различия в правосознании возрастных слоев населения в обществе, в профессиональном правосознании юристов разной специализации – работников прокуратуры, суда, адвокатуры, лиц, работающих в системе МВД.

Групповое правосознание надо отличать от массового, которое характерно для нестабильных, временных объединений людей (митинги, демонстрации, бунтующая толпа).

Для характеристики макроколлективов (население страны, континента, исторической эпохи) используется понятие «общественное правосознание». Сюда же можно отнести правовые воззрения наций и народностей.

Например, рядом особенностей отличается правосознание российского общества. К.Д. Кавелин в статье «Взгляд на юридический быт древней России» указывал на предопределенность этих особенностей историческими условиями развития российского менталитета. Русскому народу присущ взгляд на право как на обязательные предписания стоящих на вершине власти людей, что свойственно для обществ патриархального типа. Вл. Соловьев в работе «Оправдание добра» пишет, что право русским народом понимается как средство принудительного осуществления минимального добра. Такое понимание права характерно для феодальных обществ, для неограниченных монархий, полицейских, тоталитарных государств, где право существует для пресечения деяний порочных, нерадивых, злых.



Российскому обществу свойственна подмена правосознания этическими воззрениями. В течение столетий идеи права и свободы, правового государства и прав личности не имели места в русском историческом опыте. Российскому общественному сознанию присущи правовой нигилизм, неуважение к праву и закону. Э.Ю. Соловьев иронически замечает, что если общественный договор по-европейски – это согласие подданных и власти об обоюдном обязательном законе, то общественный договор по-русски – это молчаливый сговор народа и власти об обоюдной безнаказанности при нарушении закона.

При достаточно очевидном отсутствии в истории нашей страны стойких правовых традиций, правовых ценностей нельзя забывать громадный вклад русских юристов – ученых и практиков в дело формирования права и правосознания в России в конце XIX – начале XX вв. Но процесс становления российского правосознания был прерван в 1917 г. Существенный урон зарождавшемуся российскому правосознанию нанесла марксистско-ленинская мысль об отмирании права. Не способствовала развитию правосознания и правовая жизнь советского общества. Российское общество в его сегодняшнем состоянии завершает XX в. в условиях глубокого дефицита правопонимания и правосознания.

В этой ситуации вопросы понимания роли правосознания, путей его формирования и развития приобретают особую значимость. Для российского общества актуальной является задача разработать такую правовую идею, которая соответствовала бы его историческим традициям, духовности его народа, обеспечивала бы становление правового государства и правового общественного порядка.

Категория «*правовая культура*» используется для характеристики всей правовой надстройки, всей правовой системы страны, но под определенным углом зрения. В отличие от анализа иных предельно широких правовых категорий при анализе правовой культуры общества основной акцент смещен на изучение уровня развития правовых феноменов в целом, на описание и объяснение

правовых ценностей, идеалов и достижений в правовой сфере, отражающих объем прав и свобод человека и степень его защищенности в данном обществе. Понятие «правовая культура» всегда предполагает оценку «качества» правовой жизни того или иного общества и сравнение его с наиболее развитыми правовыми образцами, идеалами и ценностями.

Под правовой культурой понимается обусловленное всем социальным, духовным, политическим и экономическим строем качественное состояние правовой жизни общества, выражающееся в достигнутом уровне развития правовой деятельности, юридических актов, правосознания и в целом в уровне правового развития субъекта (человека, различных групп, всего населения), а также степени гарантированности государством и гражданским обществом свобод и прав человека.

Из определения следует, что правовая культура – определенное «качество» правовой жизни общества, уровень ее развития, складывающийся из подсистем, частей или элементов. Какие же это подсистемы, части или элементы? Каково, другими словами, «устройство» правовой культуры?

Правовая культура общества зависит от уровня развития правового сознания населения, т. е. от того, насколько глубоко освоены им такие правовые феномены, как ценность прав и свобод человека, ценность правовой процедуры при решении споров, поиска компромиссов и т. д., насколько информировано в правовом отношении население, его социальные, возрастные, профессиональные и иные группы, каково эмоциональное отношение населения к закону, суду, различным правоохранительным органам, юридическим средствам и процедурам, какова установка граждан на соблюдение (несоблюдение) правовых предписаний и т. д. Это первый элемент правовой культуры.

Уровень развития правового сознания может быть зафиксирован лишь в реальной правовой деятельности, в правовом поведении, которые имеют и самостоятельные характеристики. Поэтому

вторым элементом структуры правовой культуры является уровень развития правовой деятельности. Последняя состоит из теоретической – деятельность ученых-юристов, образовательной – деятельность студентов и слушателей юридических школ, вузов и т. д. и практической – правотворческой и правореализующей, в том числе правоприменительной, деятельности. Понятно, что правовая культура общества во многом зависит от уровня развития и качества правотворческой деятельности по созданию законодательной основы жизни общества. Правотворчеством должны заниматься компетентные в юридическом и многих других отношениях лица с соблюдением демократических и собственно юридических процедур и принципов.

Существенно влияет на правовую культуру общества и правоприменение, т. е. властная деятельность государственных органов, осуществляющих индивидуальное регулирование общественных отношений на основе закона с целью его реализации. Качество правоприменительной деятельности зависит от многих факторов как институционального (структура государственного аппарата, порядок взаимоотношений его органов), так и иного характера (профессионализм, культура правоприменителя и др.).

Говоря, например, об устройстве государственного аппарата вообще и правоохранительных органов в частности, нужно подчеркнуть необходимость совершенствования структуры и порядка подчиненности органов следствия, повышения авторитета суда, укрепления гарантий его независимости и т. д. Требуется также внедрение новых принципов деятельности правоохранительных органов (отказ от обвинительного уклона, обеспечение приоритета прав и свобод человека и т. д.), кардинальное возвышение третьей ветви власти в России – правосудия. Правовая культура общества во многом определяется реальным правовым поведением граждан, деятельностью их по реализации права, тем, насколько они знают и своевременно исполняют свои обязанности (например, по заполне-

нию налоговой декларации о совокупном годовом доходе), соблюдают запреты и насколько полноценно используют свои права.

Третьим элементом правовой культуры общества является уровень развития всей системы юридических актов, т. е. текстов документов, в которых выражается и закрепляется право данного общества. Наиболее важное значение для оценки правовой культуры общества имеет система законодательства, основой которой является конституция государства. Важен в целом и уровень развития вообще всей системы нормативно-правовых актов, начиная от законов, актов центральных исполнительных органов власти и кончая актами местных органов власти и управления. Любой юридический акт должен быть правовым, т. е. отвечать господствующим в общественном сознании представлениям о справедливости, равенстве и свободе. Закон должен быть совершенным и с точки зрения его формы: быть непротиворечивым, по возможности кратким и обязательно ясным и понятным для населения, содержать определения основных терминов и понятий, быть опубликованным в доступном для населения источнике и т. д. О качестве закона свидетельствует и содержащийся в нем самый механизм его реализации (институциональный, организационный, процедурный, финансово-экономический и др.).

При определении качества правовой культуры общества должно учитываться и состояние индивидуальных правовых актов – документов: правоприменительных (решения и приговоры судов, постановления следователей, акты прокуроров, документы в административно-управленческой сфере и т. д.) и правореализационных (договоры в хозяйственном обороте и т. д.).

На основании анализа указанных правовых актов, а также иных текстов правового характера (например, научных и публицистических текстов на правовые темы) можно сделать вывод об уровне развития не только правовой культуры общества, но и его культуры в целом. Ведь по дошедшим до нас памятникам права и иным правовым документам историки восстанавливают и атмосфе-

ру правовой жизни общества, и особенности того или иного уклада хозяйственной жизни, того или иного строя общественных отношений. В правовых актах находит официальное закрепление форма собственности на орудия и средства производства, отражается факт наличия в руках какого-либо класса, социальной группы экономической и политической власти, структура государственного аппарата, правовое положение личности в обществе, уровень защищенности прав и свобод человека.

Выделение структурных элементов правовой культуры достаточно условно, так как нет правовой деятельности, осуществляемой отдельно от правового сознания, а правосознание может проявиться лишь в правовой деятельности и ее результатах – правовых актах. Наконец, все составные части правовой культуры не могут существовать без своего носителя-субъекта – человека, группы людей, населения в целом. Правовая культура общества зависит от уровня правового развития различных социальных (классов, например) и профессиональных групп, а также от уровня развития отдельных индивидов. В этом аспекте нужно выделять правовую культуру населения в целом, групповую правовую культуру и правовую культуру личности, человека. В последнем случае также надо учитывать уровень правовых знаний данного индивида и отношение его к правовой ценности, к закону, уровень правовой установки на соблюдение юридических предписаний. О правовой культуре личности можно судить по ее поведению в правовой сфере, т. е. использовать те же признаки и критерии правовой культуры (уровень развития правового сознания, правовой деятельности и др.), но только на индивидуальном уровне.

Анализ правовой культуры необходим для того, чтобы сначала выделить и описать правовые ценности, идеалы и образцы, к которым следует стремиться законодателю, правоприменителю, гражданину и обществу в целом, а затем, оценив с этой точки зрения реальное состояние дел, искать пути и средства достижения намеченных идеалов построения правового государства и общества, в

котором обеспечиваются соответствующие его социально-экономическому и духовному строю права и свободы человека.

Антиподом правовой культуры является правовой нигилизм, т. е. отрицательное отношение к праву, закону и правовым формам организации общественных отношений. В России он имеет, к сожалению, глубокие корни. Еще А.И. Герцен отмечал, что «правовая необеспеченность, искони тяготевшая над народом, была для него своего рода школой. Вопиющая несправедливость одной половины его законов научила его ненавидеть и другую; он подчиняется им как силе. Полное неравенство перед судом убило в нем всякое уважение к законности. Русский, какого бы звания он ни был, обходит или нарушает закон всюду, где это можно сделать безнаказанно; и совершенно так же поступает правительство». Большой вред развитию правовых начал в обществе нанесла марксистско-ленинская идея об отмирании государства и права при социализме. Классики марксизма-ленинизма в общем-то не скрывали своего отрицательного отношения к праву. К. Маркс и Ф. Энгельс писали: «Что касается права, то мы, наряду со многими другими, подчеркнули оппозицию коммунизма против права как политического и частного, так и в его наиболее общей форме – в смысле права человека».

Правовой нигилизм может выступать в двух разновидностях, или формах – теоретической (идеологической) и практической. В первом случае имеет место теоретическое, концептуальное обоснование правового нигилизма, когда ученые, философы, политологи доказывают (думается, вполне искренне), что есть гораздо более важные ценности (например, мировая пролетарская революция), чем право вообще, а тем более право отдельного человека. Во втором случае происходит реализация указанных взглядов и учений на практике, что часто выливается в террор государства против своего народа, в многомиллионные жертвы среди населения, в превращение правящей элиты в конечном счете в преступную клику (вот почему становится закономерной и легкой опорой государственных органов и должностных лиц, например, органов безопасности, тю-

ремной администрации и т. д., в проведении государственной политики на уголовные элементы).

Понятно, что в тех обществах, где правовой нигилизм воспроизводится самим государством в соответствующих масштабах, очень трудно, почти невозможно воспитать сколько-нибудь позитивное отношение к праву и среди населения, поскольку под правом неверно понимаются тот порядок, те предписания, которые устанавливаются законами и ведомственными нормативными актами. И тогда в обществе складывается широко распространенный среди населения обыденный, массовый правовой нигилизм. Кроме того, установленные государством предписания не соблюдаются государственными же органами, ведомственными и должностными лицами, чему тоже находят соответствующие объяснения и оправдания («в интересах народа», «для выполнения плана» и т. д.). В последнем случае в обществе складывается ведомственный правовой нигилизм.

В одном ряду с правовым нигилизмом находится прямо противоположное явление – правовой идеализм или романтизм, одним словом, преувеличение реальных регулятивных возможностей правовой формы. Это явление сопровождает человеческую цивилизацию практически на всем пути ее развития. Так, еще Платон наивно считал, что главным средством осуществления его замыслов строительства идеального государства будут идеальные законы, принимаемые мудрыми правителями. В эпоху Просвещения считалось достаточным, уничтожив старые законы, принять новые, и царство разума будет достигнуто. Удивительно, что еще и сегодня многие люди и даже политики ошибочно возлагают на закон слишком большие надежды в деле переустройства нашего общества. Думается, что лишь достаточный политический и правовой опыт может развеять иллюзии правового идеализма.

### 3. Правовое обучение и правовое воспитание

*Правовое воспитание* – это целенаправленная деятельность по трансляции (передаче) правовой культуры, правового опыта, правовых идеалов и механизмов разрешения конфликтов в обществе от одного поколения к другому. Правовое воспитание имеет целью развитие правового сознания человека и правовой культуры общества в целом.

Обычно говорят о правовом воспитании в широком и узком смысле. В первом случае речь идет, скорее, не о правовом воспитании, а о правовой социализации человека, когда он «воспитывается» окружающей обстановкой в целом, всей юридической практикой и поведением людей, должностных лиц – представителей государственного аппарата в правовой сфере. При этом у людей, должностных лиц, государственных органов, осуществляющих правовую деятельность (правомерную или неправомерную), нет прямой цели оказать на других правовоспитательное воздействие. Однако такое воздействие на окружающих все-таки оказывается. Что касается правового воспитания в узком смысле, то оно отличается своей целенаправленностью на повышение правовой культуры человека, группы людей и общества в целом.

Правовое воспитание тесно связано с *правовым обучением*: воспитание не может происходить без обучения, а обучение так или иначе оказывает и воспитательный эффект. Различие здесь можно провести, причем весьма условно, по сфере воздействия: воспитание влияет в основном на эмоционально-волевую, ценностную, мировоззренческую сторону сознания, а обучение – на когнитивно-рациональную, с целью информационно-ознакомительного воздействия на человека. Ценностное, эмоционально-волевое воздействие в свою очередь очень сильно ограничено реальной правовой практикой, поскольку невозможно воспитать у человека уважение к тем ценностям, которые отсутствуют в общественном сознании и дея-



тельности людей, но провозглашаются на словах, в пустых декларациях и демагогических заявлениях (как политическими лидерами перед населением, так и простыми воспитателями и учителями перед детьми и юношеством).

Ценности и идеалы «вырастают» спонтанно, формируются самой жизнью, всеми окружающими обстоятельствами, и роль субъективного фактора, целенаправленной деятельности здесь хоть и важна, но не является ведущей, а тем более единственно необходимой и достаточной. И на роль воспитателя годится далеко не каждый. В общественном масштабе таким воспитателем может стать какой-либо выдающийся человек (А.Д. Сахаров, А.Ф. Кони), который «раскроет» людям глаза на истинное положение дел в области защиты прав человека, противостоянии государственному произволу.

Становление правового государства невозможно в условиях низкой правовой культуры населения. Это обуславливает необходимость создания системы педагогического обеспечения формирования правовой культуры, которая предусматривает специальные меры на федеральном, региональном или локальном уровне. На каждом уровне организуется педагогическая деятельность, влияющая на правовую социализацию. При этом именно образование способно кардинально изменить состояние правовой культуры общества посредством целенаправленного развития, воспитания и обучения праву каждого в отдельности. Очень важно ознакомление населения с образцами и идеалами, правовым опытом и традициями тех стран, где уровень правовой защищенности личности, а следовательно, и уровень правовой культуры, выше, чем в России. Тем более важно обучать этому будущих юристов-профессионалов, чтобы основную цель своей деятельности они видели в защите прав и свобод человека от произвола общества и государства. Однако правовое образование не сводится к информационной или просвети-

тельской деятельности. Правовые знания лишь предпосылка правомерного поведения людей.

Правовое образование воздействует на правовую культуру, предопределяя качественное состояние правовой жизни общества, формируя ценностно-нормативную ориентацию индивида в правовой сфере. С другой стороны, правовая культура воздействует на правовое образование, обеспечивая его совершенствование и результативность. Правовая культура предполагает надлежащую степень знания и уважения субъектами общества законов, защищенность прав и свобод граждан, эффективность деятельности правоохранительных органов, что может быть обеспечено только в рамках образовательной деятельности. Об уровне образования можно также судить по таким процессам, как принятие законов, отправление правосудия, исполнение наказания, которые обусловлены в свою очередь уровнем правовой культуры. Правовая культура носит деятельностный характер и проявляется именно в поведении субъекта. Следовательно, система образования, носящая исключительно информационный характер, вряд ли окажет позитивное воздействие на правовую культуру. Важным элементом правовой культуры личности выступает социальная память, а также ее компоненты, которые связаны с правовой информированностью личности. Основой формирования правовой культуры личности являются традиции, а также другие социальные регуляторы, соблюдение которых отрабатывается в образовательном процессе. В процессе развития правовой культуры, прежде всего, формируются основы нравственной культуры - совесть, честь, правдивость, чувство собственного достоинства, доброта, - без чего правовая культура не может быть полноценной. Нетрудно заметить, что первичность, приоритетность нравственной культуры выдвигает на первый план педагогическую культуру. В свою очередь, педагогическая культура обогащает, стимулирует правовую, существенно влияя на ее формирование у личности.

В условиях модернизации образования основной правовоспитательной деятельности должна стать государственная доктрина правового образования личности, которая, опираясь на традиции и общечеловеческие ценности, выступает в роли «стабилизатора» общества, сдерживая его от революционных потрясений, обеспечивая создание целостной системы формирования правового сознания, правовой культуры граждан с учетом целенаправленного правового воспитания личности и воздействующих объективных факторов социальной действительности.

## **Глава 4. Методы и методические приемы при обучении в преподавании юриспруденции**

### **1. Понятие метода, методики и методических приемов в преподавании юриспруденции**

Слово «метод» имеет довольно глубокую историю, обращая нас к далекому прошлому человечества. В буквальном смысле оно обозначает (от греч. «met» – путь исследования, теория, учение) способ, с помощью которого познается окружающая действительность или достигаются конкретные цели. Известный мыслитель эпохи нового времени Ф. Бэкон (1561–1626) сравнивал метод с фонарем, освещающим путь ученого в темноте. Действительно, выбранный метод достижения определенных целей порой играет важную роль в жизни человека, позволяя ему быстро достичь желаемого результата.

В области правового обучения выработалась своя система методов, позволяющая решать основные задачи правового образования и воспитания молодежи. В этой связи *методы обучения праву* рассматриваются как способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, направленные на достижение целей правового образования, воспитания и развития обучаемых.

Используя различные методы обучения, мы совершаем определенные действия, которые направлены на то, чтобы решить поставленные задачи. Они-то и составляют понятие «методические приемы».

*Методический прием* – это частное средство, с помощью которого в совокупности с другими средствами реализуется тот или иной способ познания правовой действительности и приобретения навыков в области права. Так, преподаватель формулирует перед обучаемыми определенную проблему, предлагает подумать над рядом проблемных вопросов и т. д.

Например, выделяют письменно-графические приемы. Их использование связано с составлением схем, графиков, сравнительно-юридических таблиц и т. д.

*Методика.* В современных словарях имеется несколько значений, выделим два из них близких по смыслу:

а) совокупность методов, приемов целесообразного проведения какой-либо работы,

б) исследование закономерностей обучения определенному учебному предмету.

Наиболее значимыми компонентами методики преподавания юридических дисциплин являются:

1) рационализация предмета, постановка целей и задач преподавания,

2) отбор содержания и структурирование предмета,

3) определение методов и приемов обучения,

4) определение и использование средств оценивания,

5) планирование учебной деятельности.

## **2. Множественность оснований классификации методов правового обучения. Критерий выбора методов обучения в процессе преподавания права**

Методы обучения как упорядоченные взаимосвязанные способы педагогической деятельности преподавателя и учебной деятельности обучающихся по достижению образовательных целей могут быть представлены в различных классификациях в зависимости от выбора основного критерия. Классификация методов обучения — это упорядоченная по определенному основанию (признаку) их система. Методы обучения классифицируют с целью рационализации и повышения качества учебно-воспитательного процесса. В современной дидактике известны многие классификации методов, но существует понимание того, что не следует стремиться установить единую и неизменную систему. Обучение является чрезвычайно подвижным и мно-

гофакторным процессом, поэтому система методов должна быть динамической, чтобы отражать эту подвижность.

Классификация *по источнику знаний* берет начало в древних философских и педагогических системах. Таких источников издавна известно три: практическая деятельность, наглядность, слово. Соответственно выделяют практические методы обучения (упражнение, практическая и лабораторная работа, производственная практика, опыт), наглядные (иллюстрация, демонстрация, наблюдение, видеометод), словесные (объяснение, лекция, семинар, диспут, дискуссия, коллоквиум, работа с книгой).

Одна из исторически ранних классификаций методов обучения — классификация методов обучения *по уровню активности учащихся*. Согласно ей методы обучения делятся на пассивные и активные в зависимости от степени включенности обучающихся в учебную деятельность. К пассивным относятся методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят, к активным — методы, организующие и стимулирующие самостоятельную работу учащихся.

В классификации методов обучения *по дидактической цели* выделяют следующие методы: приобретения новых знаний; формирования умений и навыков; применения знаний; закрепления и проверки знаний, умений, навыков.

При такой классификации методов в известной степени устраняется разрыв между отдельными их группами; деятельность преподавателя направляется на решение дидактических задач.

В классификации методов обучения *по характеру познавательной деятельности учащихся* методы обучения подразделяются в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся, уровня их мыслительной активности при усвоении изучаемого материала.

Выделяют следующие методы: объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные); репродуктивные; проблемного изложения; частично-поисковые (эвристические); исследовательские.

### 1 группа методов

По источнику передачи и восприятия учебной деятельности	По логике передачи и восприятия информации	По степени самостоятельности мышления	По степени управления учебной работой
Словесные	Индуктивные	Репродуктивные	Под руководством преподавателя
Наглядные	Дедуктивные	Проблемно-поисковые	Самостоятельная работа обучающихся
Практические			

### 2 группа методов

Методы стимулирования интереса к учению	Методы стимулирования ответственности и долга
Познавательных игр	Убеждения в значимости учения
Учебных дискуссий	Предъявления требований
Создание эмоционально-нравственных ситуаций Организационно-деятельностные игры	Поощрения и наказания

### 3 группа методов

Методы устного контроля и самоконтроля	Методы письменного контроля и самоконтроля	Методы практического контроля и самоконтроля
Индивидуальный опрос	Письменные контрольные работы	Машинный контроль
Фронтальный опрос	Письменные зачеты	Контрольно-лабораторный контроль
Устные зачеты	Письменные экзамены	
Устные экзамены	Письменные работы	

Предлагаемая классификация методов обучения является относительно целостной потому, что она учитывает все основные структурные элементы деятельности (ее организацию, стимулирование и контроль). В ней целостно представлены такие аспекты познавательной деятельности, как восприятие, осмысление и практическое применение. Она учитывает все основные функции и стороны методов, выявленные к данному периоду педагогической наукой, не отбрасывая не одну из них. Но она не просто механически соединяет известные подходы, а рассматривает их во взаимосвязи и единстве, требуя выбора их оптимального сочетания. Наконец, предлагаемый подход к классификации методов не исключает возможности дополнения его новыми частными методами, возникающими в ходе совершенствования процесса обучения в современной школе.

Согласно классификации методов обучения на основе целостного подхода к процессу обучения методы обучения делятся на три группы:



- 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- 3) методы контроля и самоконтроля учебно-познавательной деятельности.

Первая группа включает следующие методы:

- перцептивные (передача и восприятие учебной информации);
- словесные (лекция, семинар, беседа и др.);
- наглядные (демонстрация, иллюстрация);
- практические (опыт, упражнение, выполнение заданий);
- логические, т. е. организация и осуществление логических операций (индуктивные, дедуктивные, аналогии и т. д.);
- гностические (исследовательские, проблемно-поисковые, репродуктивные);
- самоуправление учебными действиями (самостоятельная работа с книгой, приборами и проч.).

Ко второй группе относятся:

- методы формирования интереса к обучению (деловая игра, учебная дискуссия, создание проблемных ситуаций и др.);
- методы формирования чувства долга и ответственности (одобрение, поощрение, порицание и т. п.).

К третьей группе отнесены различные методы:

- устной, письменной и компьютерной проверки знаний, умений и навыков;
- самоконтроля собственной учебно-познавательной деятельности.

Что же оказывает влияние на выбор методов правового обучения? Во-первых, цели, задачи, которые преподаватель формулирует перед каждым учебным занятием и особенности правового материала. Сложный юридический материал не нужно изучать поисковым методом. Запутавшись в проблеме, обучаемые могут потерять

интерес к дальнейшей деятельности. Лучше, если преподаватель станет использовать объяснительно-иллюстративный метод, рассказав с конкретными пояснениями сущность той или иной правовой дефиниции. Во-вторых, необходимо иметь в виду способности, уровень подготовленности группы. В группе с низким уровнем обученности лучше всего преподавателю самому основательно объяснять правовые понятия, оказывать максимальную помощь ученикам при выполнении ими самостоятельной работы, чаще задавать вопросы репродуктивного характера, требующие воспроизведение материала. При высоком уровне подготовленности обучаемых необходимо приложить все усилия к тому, чтобы способствовать их дальнейшему развитию. Здесь увеличивается объем их самостоятельной творческой работы, преподаватель выступает в роли профессионального организатора познавательной деятельности обучаемых. Конечно, и количество учебного времени, отведенного по программе на изучение правовой темы, и способности самого педагога играют немаловажную роль при выборе тех или иных методов обучения.

### **3. Словесные, наглядные, практические методы обучения праву**

*Словесные методы обучения* — это наиболее распространенная группа методов обучения, применяется по всем предметам и обслуживающая все ступени и формы обучения. Источником получения знаний здесь является «слово», устное (живое, услышанное по радио и телевидению, записанное на магнитную пленку, видеокассету и на сайт — Интернета, произносимое самими учащимися) и печатное. Слово стимулирует активную деятельность второй сигнальной системы учащихся, обеспечивает высокую культуру слуховых восприятий (слушание) и мышления (думанье), требует умений анализа и синтеза, конкретизации и противопоставления, суж-

дения и умозаключения, развивает навыки чтения, устную и письменную речь.

Вот некоторые примеры словесного метода.

1. Логическое осмысление правового явления. В таком случае преподаватель систематизирует яркие факты в своей речи. Например, рассказывая о том, как шел процесс формирования отдельных норм права, преподаватель разъясняет сущность закрепившихся в действующем законодательстве юридических правил. Так, в нынешнем Семейном кодексе РФ есть норма, запрещающая регистрировать брак между людьми, имеющими близкое родство. Вредные последствия родственного кровосмешения люди заметили давно. А потому история такого правила весьма длинна.

2. Разъяснение. В этом случае учитель показывает сущность того или иного юридического правила, иллюстрирует его многочисленными примерами для более прочного запоминания. Предположим, на уроке отрабатываются навыки практического характера – составление исковых заявлений в судебные органы с целью защиты своих прав. Предваряя работу, преподаватель должен разъяснить особенности такого документа, принципы и правила его составления. Таким образом, методы словесного характера взаимодействуют с практическими.

3. Детализация. Объясняя сущность определенного правового явления, преподавателю необходимо обратить внимание на отдельные составляющие его части. Например, разбирая с точки зрения теории права дефиницию «преступление», преподаватель обращает внимание обучаемых на элементы, образующие его состав (таким образом, с помощью примеров можно детально рассмотреть субъект, объект, субъективную и объективную стороны явления).

4. Разносторонняя оценка. Такой прием характеризуется высоким уровнем изложения материала. Анализируя некоторые школы права (например, социологическую, психологическую или естественно-правовую), обучаемые учатся сопоставлять позиции мыслителей, юристов и выделять их положительные и отрицательные

стороны со своей точки зрения. Так, они начинают понимать, что многие явления правовой действительности, несмотря на строгость и четкость правовых норм, нельзя оценить однозначно. Во многих случаях требуется детальное рассмотрение дополнительных фактов и проч.

5. Обнаружение тенденции. На занятиях нередко используются приемы исторического анализа того или иного правового явления с целью выявления тенденций его развития. Например, особенностями развития современной системы права в стране являются усиление человековедческих подходов законодателя при создании норм права, расширение частного права, интеграция с международными нормами права и проч.

6. Особенное значение факта. Аргументированные ответы – важное требование преподавателя к обучающимся, которые именно на занятиях должны отработать умения доказывать свою позицию по вопросу, давать конкретный совет при разрешении конфликтной правовой ситуации. Преподаватель должен иметь в виду, что при одноразовом ознакомлении с правовым материалом обучающийся может легко запомнить три-четыре факта. В этой связи составление плана занятия, а также выделение мини вопросов, которые следует усвоить, необходимо основывать на указанном количестве составных частей.

Особого внимания заслуживает наглядный метод обучения праву, который используется в процессе преподавания права. *Наглядные методы обучения* условно можно подразделить на две большие группы: *методы иллюстраций и демонстраций*.

*Метод иллюстраций* предполагает показ иллюстративных пособий: плакатов, карт, зарисовок на доске, картин, портретов ученых и пр.

*Метод демонстраций* обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, различного рода препаратов. К демонстрационным методам относят также показ кинофильмов и диафильмов. Такое подразделение средств наглядности на иллюстра-

тивные и демонстрационные исторически сложилось в практике преподавания. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных методов. Это касается, например, показа иллюстраций через эпидиаскоп или кодоскоп. Специалисты справедливо считают, что наглядность играет большую роль и в словесном общении (нет ничего в мышлении, чего бы не было прежде в ощущении; чувства – это свидетели достоверности и вернейшие руководители памяти). Применение такого метода требует тщательной подготовки преподавателя (разрабатывается система вопросов, заданий к наглядным материалам, дети учатся анализировать содержание проблемы, выраженной в таком виде и проч.) Особенностью наглядных методов обучения является то, что они обязательно предполагают в той или иной мере сочетание их со словесными методами. Тесная взаимосвязь слова и наглядности вытекает из того, что диалектический путь познания объективной реальности предполагает применение в единстве живого созерцания, абстрактного мышления и практики.

*Практический метод* заключается в совершении определенных действий с учебными предметами. Это может быть создание схематических рисунков, мультипликационных вариантов правового содержания и проч.

#### **4. Игровой, объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частно-поисковый, исследовательский методы**

*Игровое обучение* — это форма учебного процесса в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта во всех его проявлениях: знаниях, навыках, умениях, эмоционально-оценочной деятельности.

Игровому обучению присущи те же черты, что и игре: свободная развивающаяся деятельность, организуемая учителем (но протекающая без его диктата) и осуществляемая учениками

по желанию, с удовольствием от *самого процесса деятельности*, а не за приз-поощрение или оценку (В. Букатов);

творческая, импровизационная, активная по своему характеру деятельность;

эмоционально напряженная, приподнятая, состязательная, конкурентная деятельность;

деятельность, проходящая в рамках прямых и косвенных правил, отражающих содержание игры и элементов общественного опыта;

деятельность, имеющая имитационный характер, в котором моделируется профессиональная или общественная среда жизни человека;

деятельность, обособленная местом действия и продолжительностью, рамками пространства и времени. (В. Кругликов).

Игровое обучение отличается от других педагогических технологий следующими *особенностями*.

*Хорошо известная, привычная и любимая форма деятельности для человека любого возраста.*

*Одно из наиболее эффективных средств активизации, вовлекающее участников в игровую деятельность за счет содержательной природы самой игровой ситуации, и способное вызывать у них высокое эмоциональное и физическое напряжение.*

*В игре значительно легче преодолеваются трудности, препятствия, психологические барьеры.*

*Мотивационна по своей природе. По отношению к познавательной деятельности, она требует и вызывает у участников инициативу, настойчивость, творческий подход, воображение, устремленность.*

*Позволяет решать вопросы передачи знаний, навыков, умений; добиваться глубинного личностного осознания участниками законов природы и общества; позволяет оказывать на них воспитательное воздействие; позволяет увлекать, убеждать, а в некоторых случаях, и лечить.*

*Многофункциональна, её влияние на человека невозможно ограничить каким-либо одним аспектом, но все её возможные воздействия актуализируются одновременно.*

*Преимущественно коллективная, групповая форма деятельности, в основе которой лежит соревновательный аспект. В качестве соперника, однако, может выступать не только человек, но и обстоятельства, и он сам (преодоление себя, своего результата).*

*Нивелирует значение конечного результата. В игровой деятельности участника могут устраивать разные типы "призов": материальный, моральный (поощрение, грамота, широкое объявление результата), психологический (самоутверждение, подтверждение самооценки) и другие. Причем при групповой деятельности результат воспринимается им через призму общего успеха, отождествляя успех группы, команды как собственный.*

*В процессе обучения отличается наличием четко поставленной ситуационной цели и соответствующего ей педагогического эмоционально-делового (т.е. не формально-неравнодушного) результата.*

В классификации методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся методы обучения подразделяются в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся, уровня их мыслительной активности при усвоении изучаемого материала.

Выделяют следующие методы: объяснительно-иллюстративные (информационно-рецептивные); репродуктивные; проблемного изложения; частично-поисковые (эвристические); исследовательские.

Сущность *объяснительно-иллюстративного метода* состоит в том, что преподаватель сообщает готовую информацию, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сообщение информации осуществляется с помощью устного слова (лекция, объяснение, диспут), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (таблицы, схемы, картины, видеоматериалы), практического показа способов деятельности (показ опы-

та, работы с техникой, способа решения задачи и т. п.). Познавательная деятельность учащихся сводится к запоминанию (которое может быть и неосознанным) готовых знаний. Здесь имеет место достаточно низкий уровень мыслительной активности.

*Репродуктивный метод* предполагает, что преподаватель общается, объясняет знания в готовом виде, а учащиеся усваивают их и могут воспроизвести, повторить способ деятельности по заданию преподавателя. Критерием усвоения является правильное воспроизведение (репродукция) знаний.

Главное преимущество данного метода, как и предыдущего — экономичность. Этот метод обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. Прочность знаний благодаря возможности их многократного повторения может быть значительной.

Оба эти метода характеризуются тем, что обогащают знания, умения, мыслительные операции, но не гарантируют развития творческих способностей студентов. Рассмотрим, какими методами достигается эта цель.

*Метод проблемного изложения* является переходным от исполнительской к творческой деятельности. Суть метода заключается в том, что преподаватель ставит проблему и сам ее решает, показывая тем самым ход мысли в процессе познания. Студенты при этом следят за логикой изложения, усваивая этапы решения целостных проблем. В то же время они не только воспринимают, осознают и запоминают готовые знания, выводы но и следят за логикой доказательств, за движением мысли преподавателя или заменяющего его технического средства (кино, телевидение и др.). И хотя учащиеся при таком методе обучения являются всего лишь наблюдателями хода размышлений, они учатся разрешению познавательных затруднений, проблемных ситуаций.

Более высокий уровень познавательной деятельности характеризует *частично-поисковый (эвристический) метод*. Метод полу-



чил такое название потому, что студенты самостоятельно решают сложную проблему не от начала и до конца, а лишь частично. Преподаватель привлекает учащихся к выполнению отдельных шагов поиска. Часть знаний сообщает преподаватель, часть студенты добывают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные задания. Учебная деятельность развивается по схеме: преподаватель → учащиеся → преподаватель → учащиеся и т. д.

Таким образом, сущность частично-поискового метода обучения сводится к тому, что не все знания предлагаются студентам в готовом виде, их частично нужно добывать самостоятельно; деятельность преподавателя заключается в оперативном управлении процессом решения проблемных задач.

Одной из модификаций данного метода является эвристическая беседа.

*Исследовательский метод* обучения предусматривает творческое усвоение учащимися знаний. Сущность его состоит в следующем: преподаватель вместе с обучающимися формулирует проблему; студенты самостоятельно ее разрешают; преподаватель оказывает помощь лишь при возникновении затруднений в решении проблемы.

Таким образом, исследовательский метод используется не только для обобщения знаний, но главным образом для того, чтобы обучающийся научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять усвоенные знания и навыки в жизни. Его сущность сводится к организации поисковой, творческой деятельности студентов по решению новых для них проблем. Методы учебной работы трансформируются в методы научной деятельности.

Главный недостаток этого метода обучения состоит в том, что он требует значительных временных затрат и высокого уровня педагогической квалификации педагога.

## 5. Методика организации, подготовки и проведения (чтения) лекций

*Лекция* (от лат. lectio — чтение) — логически последовательное изложение определенных научных знаний перед студентами. Это одна из основных форм учебного процесса и главный метод обучения в вузе. Лекции появились в практике обучения в Древней Греции и других античных государствах, получили затем широкое распространение в средневековых университетах и сохранили свою ведущую роль в высшей школе до настоящего времени. Лектор выступает в своеобразной роли посредника между наукой и студентами. *Виды лекций изложены в 3 параграфе 5 главы.*

*Рассмотрим вопросы методики подготовки и чтения лекций.*

*Подготовка лекции* начинается с разработки преподавателем структуры рабочего лекционного курса по конкретной дисциплине. Руководством здесь должна служить рабочая программа, учитывающая специфику содержания образования в конкретном образовательном учреждении. Рабочая программа динамична, и каждый преподаватель имеет возможность внести в нее свои изменения. Учебный план и рабочая программа служат основой разработки лекционного курса.

*Структура лекционного курса* обычно включает в себя вступительную, основную и заключительную части. Количество лекций в той или иной части определяется с учетом общего количества часов, отведенных для лекционной работы, и специфики структуры изучаемой отрасли права.

После определения структуры лекционного курса можно приступить к подготовке той или иной конкретной лекции. *Методика работы над лекцией предполагает примерно следующие этапы:*

- отбор материала для лекций, составление плана лекций, списков основной и дополнительной литературы;
- определение объема и содержания лекции, изучение основополагающих источников;

— выбор последовательности и логики изложения, написание конспекта;

— подбор иллюстративного материала;

— выработка манеры чтения лекции.

*Отбор материала для лекции* определяется ее темой. Для отбора материала необходимо ознакомиться с действующим законодательством и подзаконными актами, авторитетными комментариями к действующим законам и проблемными статьями в периодической литературе. Далее лектору следует тщательно ознакомиться с содержанием темы в базовой учебной литературе, которой пользуются студенты, чтобы выяснить, какие аспекты изучаемой проблемы хорошо изложены, какие данные устарели и требуют корректировки. Целесообразно обдумать обобщения, которые необходимо сделать, выделить спорные взгляды и четко сформировать свою точку зрения на них. Лектору необходимо с современных позиций проанализировать состояние проблемы, изложенной в учебнике, составить план лекции и приступить к созданию расширенного плана лекции.

*Определение объема и содержания лекции* — важный этап ее подготовки, определяющий темп изложения материала. Это обусловлено ограниченностью временных рамок, определяющих учебные часы на каждую дисциплину. Не рекомендуется идти по пути планирования чтения на лекциях всего предусмотренного программой материала в ущерб полноте изложения основных вопросов. Лекция должна содержать столько информации, сколько может быть усвоено аудиторией в отведенное время. Лекцию нужно разгружать от части материала, перенося его на самостоятельное изучение. Этот материал наряду с лекционным должен выноситься на экзамен. При этом, как показывает опыт, объем времени, отводимого на самостоятельную работу, не должен превышать 30—40% от лекционного времени. Если лекция будет хорошо подготовлена, но перегружена фактическим материалом, то она будет малоэффективной и не достигнет поставленной цели. Кроме того, при выборе

объема лекции необходимо учитывать возможность «среднего» студента записать ту информацию, которую, по мнению преподавателя, он должен обязательно усвоить.

Приступая к решению вопроса об объеме и содержании лекции, следует учитывать ряд особенных, специфических черт этого вида занятий, в том числе и дидактическую характеристику лекции. Лекция входит органичной частью в систему учебных занятий и должна быть содержательно увязана с их комплексом, с характером учебной дисциплины, а также с образовательными возможностями других форм обучения.

Лекционное преподавание закладывает основы научных знаний, подводит теоретическую базу под изучаемую отрасль права, знакомит студентов с методологией исследования, указывает направления их работы по всем остальным формам и методам учебных занятий.

*Подбор иллюстративного материала* может быть немаловажным этапом подготовки лекции. Таблицы, диапозитивы, рисунки, схемы необходимо не только тщательно отобрать, но и определить и зафиксировать их последовательность при чтении лекции. Можно предложить вниманию студентов, например, реальные учредительные документы юридического лица, те или иные формы документов, отражающие договорные отношения сторон, и т. п. При этом такие материалы предназначены только для просмотра студентами, более тщательное изучение их во время лекции не предполагается.

*Выбор последовательности и логики изложения материала* — следующий этап работы над лекцией. При составлении плана лекции лучше выделить самостоятельные разделы, после каждого из них желательно сделать обобщения. Выделить информацию, на которой необходимо сконцентрировать внимание слушателей. Определяя логику построения лекции, следует четко определить, какой метод изложения необходим — *индукция, дедукция или аналогия*.

*Индуктивный метод* состоит в движении от частного к общему. Индукция может быть полной, когда обобщение делается из

анализа всех без исключения характеристик, параметров или других данных об изучаемом явлении либо о предмете. Недостатком ее является громоздкость, так как приходится иногда оперировать большим числом данных. Поэтому более распространена индукция неполная, когда обобщения делают на основании некоторых (не исчерпывающих, но достаточных) данных.

*Дедуктивный метод* изложения состоит в движении от общего к частному. Дедукцией пользуются в том случае, если известна какая-либо общая закономерность и на ее основе подлежат анализу отдельные проявления этой закономерности.

*Метод аналогии* основан на вынесении заключения об изучаемом явлении по сходству с другими известными явлениями. Это сходство может быть установлено по нескольким признакам, которые должны быть существенными и характеризовать явление с различных сторон. Проводя аналогию, нужно устанавливать и развитие рассматриваемых явлений, что способствует объективности анализа. Следует избегать использования поверхностных признаков аналогии, так как это может привести к типичной ошибке, называемой «ложной аналогией».

*Заключительный этап работы над текстом лекции* — ее оформление. Абсолютное большинство начинающих лекторов подобранные материалы оформляют в виде конспектов. Более опытные преподаватели обходятся тезисными записями и планами. В педагогической литературе рекомендуется также применять лекционную модель (расширенный план лекции), которая используется при чтении лекции.

*Выработка индивидуальной манеры чтения лекции* — исключительно важный и длительный период в подготовке к лекционному занятию. Прежде всего, не следует никогда читать текст лекции. Надо стремиться к ведению активного диалога с аудиторией, держать себя непринужденно, свободно, уверенно, передвигаться по аудитории, следя за тем, успевают ли студенты записывать лекцию. Целесообразно повторять наиболее важные положения, периодиче-

ски менять тембр голоса, логические ударения, показывая этим важность раздела, мысли, вывода или обобщения. Это нужно заранее продумать при подготовке лекции, отметить в лекционной модели, например, подчеркивая те или иные блоки лекции цветными фломастерами.

Известно, что студенты нередко хорошо информированы о лекторе, еще не приступившем к чтению своего курса, да и о самом курсе. Если преподаватель читает свой курс ежегодно, то складывается определенное традиционное отношение аудитории, в известном смысле определяющее успех преподавателя. Аудитория оценивает лектора по его профессиональному мастерству, его знаниям, его вкладу в науку и общественной деятельности. Нельзя забывать, что студенты нередко склонны к критике просчетов педагога.

Поэтому, входя в аудиторию, лектор должен подумать о своем имидже, целенаправленно оказывая на слушателей продуманное психологическое воздействие, формирующее стиль общения и уменьшающее пассивность аудитории. Преподавателю важно с самого начала очертить перед студентами уровень требований к ним в совместной учебной деятельности.

Особое внимание следует уделить требованиям к *конспектированию лекций*. В методической литературе не существует единых правил, как нужно записывать лекцию. Это зависит от индивидуальных особенностей требований преподавателей и индивидуальных качеств личности студентов. В этом отношении слушателей условно можно разделить на четыре группы.

Первая группа внимательно слушает лектора, анализирует информацию и делает конспективные записи. Это самый лучший способ осмысливания и фиксации лекционного материала. Вторая почти дословно старается записать текст лекции, иногда даже не вникая в ее содержание. Третья внимательно слушает, анализирует, но не делает никаких записей. Это, как правило, люди с хорошей памятью, на которую они и делают основную ставку. Четвертая ни-

чего не слушает, часто занимается другими делами, нарушает деловую обстановку и дисциплину.

Преподаватель должен приложить максимум усилий, чтобы найти способы конструктивного воздействия на каждую из групп. Нередко многие студенты не владеют элементарными навыками учебной деятельности на лекции. Поэтому преподавателю необходимо устранять такие пробелы.

При отсутствии опорных конспектов (конспектов с печатной основой) слушатели должны вести записи, основная задача которых — содействовать работе моторного компонента памяти и углубленному усвоению и обработке учебного материала.

Необходимым условием эффективности лекции является речевое мастерство лектора. Богатый, эмоционально окрашенный язык изложения, форма изложения — не только украшение лекции, но и важный ориентир восприятия ее содержания. Смысл коммуникации — в получаемой реакции. К сожалению, адекватным восприятием бывает не всегда, во многом это зависит от опыта лектора, который позволяет добиваться соответствия восприятия сказанному. Например, фразу «Принят хороший закон» можно произнести восторженно, угрожающе или саркастически в зависимости от того, какое отношение лектор хочет вызвать у слушателей. Для фиксации смысловых опор студентам можно рекомендовать использование набора фломастеров или маркеров.

Следует требовать, чтобы на лекцию в аудиторию студенты приходили за несколько минут до ее начала. Опаздывать на лекцию и входить в аудиторию после лектора большинство опытных преподавателей не разрешают. Начиная лекцию, не рекомендуется делать длительное вступление, не относящееся к теме лекции.

*Вводную часть лекции* целесообразно начинать с формулировки ее темы и цели, чтобы избежать ее декларативности и неопределенности в изложении материала. Сообщение плана лекции обеспечивает на 10—12% более полное запоминание материала, чем на той же лекции, но без оглашения плана.

Существует мнение, что лекция удастся или проваливается в первые 10 минут. Поэтому умение овладеть вниманием слушателей уже во вводной части очень важно. Нередко, особенно в начале чтения курса, студенты настороженно встречают преподавателя. Поэтому опытные лекторы начинают вводную часть с ярких, понятных фактов, связанных с содержанием предмета и способных пробудить интерес к своей личности и читаемой дисциплине.

*Для привлечения внимания слушателей в начале лекции рекомендуется использовать следующие приемы<sup>24</sup>:*

- подчеркивание общего интереса к обсуждаемой проблеме;
- цитирование из официальных документов, работ ученых, которые выражают существо вопроса;
- выделение несоответствия, парадокса с целью озадачить аудиторию и заставить ее задуматься над поставленной проблемой;
- заострение вопроса с целью выявить непосредственное отношение слушателей к содержанию сделанного заявления;
- предельно краткое изложение существующих позиций относительно обсуждаемой проблемы и изложение собственной точки зрения с последующим вовлечением в дискуссию студентов;
- прием, когда лектор сразу «ставит ребром вопрос», на который он собирается дать ответ в своей лекции;
- показ небольшого фрагмента из документального фильма или слайдов, иллюстрирующих тему лекции;
- перечисление мер, принятых для решения обсуждаемой проблемы, которые не привели к желаемым результатам.

Содержание *основной части лекции* составляет всестороннее обоснованное раскрытие основных тезисов с помощью системы аргументации. Это может быть проблемное изложение (выявление и анализ противоречий и путей их разрешения); хронологическое из-

---

<sup>24</sup> Левитан К.М. Юридическая педагогика. М.: Норма, 2008. С. 197.



ложение; изложение от причин к следствиям; индуктивное или дедуктивное изложение.

Необходимо максимально эффективно использовать первые 15—20 минут — период «глубокого» внимания слушателей. Далее наступают утомление и снижение внимания. Максимальное падение работоспособности студентов отмечается многими исследователями примерно к 40-й минуте лекции. Чтобы преодолеть этот критический период, в арсенале лектора должны быть свои приемы. Возможен переход на шутливый тон изложения. Можно задать вопрос аудитории и попросить любого студента ответить на него. Можно прочесть какую-либо цитату и в это время позволить слушателям сделать минутную гимнастику для пальцев рук.

Загрузка внимания студентов на лекции зависит от способности лектора сосредоточить и удерживать внимание аудитории. Оно подвержено колебаниям каждые две-три минуты у каждого студента. Поэтому наиболее важный материал в лекции должен повторяться, создавая некоторую избыточность учебной информации.

Внимание студентов раздваивается между познавательной деятельностью и написанием конспекта. Преподаватель должен уметь ослабить второе за счет усиления первого. В противном случае творческий процесс восприятия будет снижен. В начале лекции внимание, как правило, произвольное. Задача лектора состоит в том, чтобы увлечь слушателей и превратить произвольное внимание в произвольное. Это обычно достигается через пробуждение и поддерживание у слушателей интереса к лекции и предполагает:

- включение всех теоретических суждений в систему конкретных примеров и понятий, знакомых студентам, иллюстрирующих связь излагаемого материала с практикой;
- обращение к параллельно читаемым дисциплинам;
- иллюстрацию значения конкретной дисциплины в системе научного знания;

- апелляцию к непосредственным интересам аудитории («Курсовые работы будут строиться на основных положениях сегодняшней лекции...»), «Материал по данной тематике отсутствует в имеющихся учебниках, по которым вы готовитесь к экзаменам...» и т. д.);

Помогает удерживать внимание аудитории и возвращение лектора к стержневой идее.

Необходимо отметить, что и поныне важным и во многом универсальным средством наглядности остается учебная доска, использование которой также имеет свои правила и преимущества. Важно помнить, что аудитория сначала обращает внимание на то, как написано, а потом — что написано на доске. Заполнять доску следует слева направо и сверху вниз так, как мы пишем на листе бумаги. Обычные размеры досок таковы, что при использовании самой нижней ее части некоторые студенты в большой аудитории вынуждены приподниматься с мест, поэтому данную часть доски следует использовать по возможности реже.

Следует помнить, что изображенное на доске, как правило, переносится слушателями в конспекты. Поэтому информация должна быть представлена на доске в виде упрощенных схем, уменьшающих риск запутаться в них и неправильно скопировать. Наиболее важные слова необходимо выделять рамкой, другим цветом или иным образом.

Вести запись молча нежелательно, так как при этом теряется контакт с аудиторией и нерационально расходуется время. Более целесообразно начать объяснение одновременно с написанием. Необходимо, чтобы студенты сначала уяснили суть изображенного, а лишь после этого начали перерисовывать в конспект. Вытирая доску, следует одновременно продолжать свою речь.

В практике зарубежной высшей школы на лекциях доска почти полностью вытеснена видеопроекторами с использованием компьютеров. Видеопроекторы имеют важные достоинства с дидактической точки зрения. Они компактны, просты в обращении, обла-

дают очень большим световым потоком, что позволяет демонстрировать изображение в освещенной комнате без существенного затемнения. Дидактический материал готовится предварительно в виде отдельных файлов Microsoft Office PowerPoint с презентацией. По мере надобности изображение с текстом и схемами проецируется на экран. Широко используются интерактивные доски.

*Для повышения познавательной активности студентов лектор может использовать ряд приемов:*

постановка перед студентами вопросов — риторических или требующих ответа;

включение в лекцию элементов беседы;

предложение сформулировать те или иные положения либо определения;

разбивка аудитории на микрогруппы, которые проводят краткие обсуждения и обмениваются их результатами;

использование раздаточного материала, в том числе конспектов с печатной основой и др.

Повышению познавательной активности студентов способствует умение лектора доходчиво отвечать на вопросы. На лекции при ответах на вопросы не снижается значение особенностей публичного выступления: ответ лучше дать сразу, четко и в расчете на реакцию всей аудитории, в значительной мере экспромтом. Один неудачный ответ может ухудшить впечатление от всей лекции. У студентов без оснований распространено мнение, что в ответах на вопросы наиболее отчетливо проявляется эрудиция преподавателя.

Надо тщательно продумать заключительную часть лекции, повторить ее положения, а на следующей лекции начать именно с них. Заключительная часть лекции предполагает подведение итогов, обобщение прочитанного и уже знакомого из самостоятельно изученного студентами материала и т. д. Здесь также преследуется цель ориентировать студентов на самостоятельную работу. Для этого может быть рекомендована литература по изучаемой проблематике, разъяснено, какие вопросы выносятся на практические за-

нения, а какие необходимо изучать самостоятельно. В самом конце лекции следует ответить на вопросы студентов, возможно поступившие в форме записок (о такой возможности надо предупредить студентов заранее). Со студентами, проявившими интерес к теме лекции, желательно побеседовать после ее окончания, пригласить их на консультацию для продолжения разговора. Отвечая на наивные или нелепые вопросы, надо щадить самолюбие студента, малейшая бестактность при этом может привести к потере контакта с аудиторией. Научить же людей чему-либо можно лишь сохраняя с ними хорошие отношения.

Обратная связь лектора и аудитории осуществляется с целью контроля прочности усвоения знаний. Первая функция такого контроля — способ получения лектором представления об учебном процессе с целью внесения необходимых корректив. Вторая — способ психологического воздействия на студентов, активизирующего их продуктивную деятельность.

При чтении лекции текущий контроль осуществляется спонтанно по типу невербальной обратной связи, т. е. тех сигналов, которые слушатель демонстрирует лектору, не осознавая это (взгляды, выражение удивления, припоминания и проч.). Словесная, намеренная обратная связь может быть осуществлена на лекции, главным образом, фронтальным (всеобщим и одновременным) опросом. В аудиториях, оборудованных современными компьютерными системами, организация такой работы не вызывает особых трудностей.

Организация текущего контроля успеваемости требует разделения учебного материала на сравнительно небольшие части. При определении рационального размера этих частей руководствуются двумя факторами: интервалом между смежными опросами (частота опросов) и содержанием задания в соответствии с системой разбивки курса лекций на темы. Опыт показывает, что рациональный интервал соответствует в среднем одному опросу за шесть-восемь часов лекций. В то же время желательно, чтобы каждый опрос вклю-

чал одну тему целиком или одну ее часть, имеющую самостоятельное значение.

Таким образом, лекция представляет собой основную организационную форму обучения в вузе, направленную на первичное овладение знаниями. Главное назначение лекции — обеспечить теоретическую базу обучения, развить интерес студентов к учебной деятельности и конкретной учебной дисциплине, сформировать ориентиры для самостоятельной работы. Традиционно лекция имеет несомненные преимущества не только как способ получения учебной информации студентами, но и как метод эмоционального воспитательного воздействия преподавателя на обучающихся, повышающий их познавательную активность. Достигается это за счет педагогического мастерства лектора, его высокой профессиональной культуры и ораторского искусства. При этом лектору необходимо учитывать психологию аудитории, закономерности восприятия, внимания, мышления и эмоциональное состояние слушателей.

## **6. Методы организации, подготовки и проведения практических, семинарских занятий при преподавании юриспруденции**

*Практические занятия*, как и лекции, являются необходимыми элементами учебного процесса в юридических вузах. Цель практических занятий заключается в углублении, расширении детализации полученных на лекциях знаний, выработке профессионально значимых умений и навыков. Они проводятся через две-три лекции и логически продолжают учебную работу, начатую на лекции. Практические занятия способствуют развитию профессионального мышления и культуры речи студентов, включая владение юридической терминологией, позволяют проверить усвоенные знания, выступают как средство оперативной обратной связи.

Необходимо, чтобы планы практических занятий соответствовали направленности лекционного курса и были соотнесены с ним в последовательности изучаемых тем. Они являются общими для

всех преподавателей после обсуждения и утверждения на заседании кафедры. Лектору рекомендуется вести практические занятия в одной-двух группах, посещать занятия ассистентов для координации работы лекторов и преподавателей, ведущих практические занятия. Между лекциями и практическими занятиями планируется самостоятельная работа студентов по изучению специальной литературы, нормативных документов, конспектов лекций. На практических занятиях студенты приобретают навыки применения правовых норм к конкретным ситуациям, толкования нормативных документов, умение находить нужные нормы среди многочисленных правовых актов, а также получают возможность проявить собственную индивидуальность, самостоятельность мышления, способность отстаивать свою позицию.

*Методика проведения практических занятий обусловлена их целью и временем, выделенным для них согласно учебному плану.* Методика практического занятия может быть различной, во многом она зависит от индивидуальности преподавателя, его педагогического опыта и степени подготовки к его проведению. Как отмечается в методической литературе, каким бы богатым ни был опыт преподавателя, он все равно должен готовиться к каждому практическому занятию.

*Подготовка преподавателя к проведению практического занятия включает в себя следующие этапы:*

проработка темы занятия с привлечением новейших нормативных материалов, судебной практики, специальной литературы;

решение всех заданных задач, чтобы избежать неожиданностей и быть готовым ответить на любые вопросы, относящиеся к содержанию каждой задачи;

составление плана проведения практического занятия, в котором следует определить, сколько времени потребуется на каждый этап занятия: вступление, обсуждение теоретических вопросов, решение задач, подведение итогов;

определение студентов, которых нужно опросить по данной теме, чтобы обеспечить равномерное участие всех студентов в учебной деятельности и проверку их знаний, умений, навыков;

обдумывание и определение задания для самостоятельной работы студентов на следующее занятие, в частности подбор задач таким образом, чтобы на их основе можно было бы обсудить наиболее важные вопросы очередной темы.<sup>25</sup>

*Структура практических занятий обычно охватывает следующие элементы:* так называемый оргмомент (преподаватель приветствует студентов, делает отметки в журнале об отсутствующих, выясняет, все ли студенты подготовились к занятию, объявляет его тему и план); ответы на вопросы студентов по неясному материалу; основная часть (обсуждение теоретических вопросов и решение задач); подведение итогов (преподаватель оценивает работу всей группы, объявляет и комментирует оценки, отмечает успехи и недостатки в работе конкретных студентов, дает задание на следующее занятие).

Основная часть практического занятия отводится оптимальному сочетанию решения задач с обсуждением теоретических вопросов, причем большую часть времени занимает решение задач, а на обсуждение теоретических вопросов рекомендуется выделять при двухчасовых занятиях 15—20 минут. Обсуждение теоретических вопросов возможно в разных формах: студенческих докладов, решения задач, теоретического семинара.

Преподавателю необходимо объяснить студентам, каким требованиям должен отвечать доклад. После формулировки темы доклада следует назвать авторов, работы которых были использованы, изложить план доклада и кратко рассмотреть намеченные вопросы, ссылаясь на источники, цитируя высказывания авторов и по возможности демонстрируя свою позицию.

Решение задач должно быть письменным, содержать поставленные вопросы и развернутые ответы на них в тетради студента. Как

---

<sup>25</sup> Левитан К. М. Юридическая педагогика. М.: Норма, 2008. С. 204.

подчеркивает С. М. Корнеев, важнейшее методическое значение имеет обучение студентов решению задач только на основе грамотно поставленных вопросов, по четкому плану. Каждый факт или событие, упомянутые в задаче, требуют, как правило, юридической оценки путем постановки связанных с ними вопросов (например, был ли заключен договор; соблюдены ли требования к форме договора; является ли данное условие существенным; обосновано ли требование истца о возмещении ему убытков и т. п.). На каждый из вопросов должен быть дан четкий ответ (да, нет) и обязательно со ссылкой на норму закона. При этом студент должен показать, как он применяет эту норму, дать ее толкование, в соответствующих случаях сослаться на разъяснение данной нормы, содержащееся в постановлениях Пленумов Верховного Суда РФ и Пленумов Высшего Арбитражного Суда РФ, а также на ее доктринальное толкование. Студент, освоивший такую методику, приобретает весьма ценный опыт эффективного решения профессиональных задач.

Немаловажное педагогическое значение имеет отношение преподавателя к выступающему на практическом занятии студенту. Недопустимо перебивать студента, давать обидные характеристики его выступлению и тем более его личности. Студента надо спокойно и терпеливо выслушать, по ходу его выступления лишь в исключительных случаях можно сделать краткое замечание о том, что он отклонился от сути задачи, сделал ошибочную ссылку на закон, неправильно назвал какой-то государственный орган и т. п. После выступления студента проводится доброжелательное обсуждение с подведением итогов дискуссии преподавателем и его объективной оценкой предложенных студентами решений.

В ходе практического занятия преподаватель тактично исправляет языковые ошибки студентов, добиваясь грамотного произношения юридических терминов, например, «договор», «Исковая давность», «опека», «умерший», «дело возбуждено», «осужденный», «обеспечение».



В качестве примера приведем *методические требования к проведению практических занятий* из «Сборника учебно-методических материалов по гражданскому праву», изданного кафедрой гражданского права МГУ<sup>26</sup>.

1. Главное внимание при проведении практических занятий должно уделяться выработке у студентов навыков применения законодательства, регулирующего данный вид отношений, а также постановлений Пленума Верховного Суда РФ, Высшего Арбитражного Суда РФ и других органов.

Наряду с этим при проведении занятий следует уделять внимание теоретическим вопросам, особенно по сложным темам. Теоретические вопросы рассматриваются либо самостоятельно, либо в связи с решением конкретных казусов. Обсуждение теоретических вопросов заставит студентов не только готовить решение задач, но и готовиться к теме в целом. Теоретическим вопросам целесообразно уделять до 15—20 минут. При необходимости теоретическим вопросам может быть посвящена большая часть занятия, а иногда и занятие в целом (например, для обсуждения какой-либо работы или статьи). По некоторым темам специально предусматриваются теоретические семинары.

2. Задаваемые студентам для подготовки дома казусы и теоретические вопросы для обсуждения на практических занятиях должны тщательно продумываться, с тем чтобы охватить по возможности все важные аспекты темы. Количество задаваемых казусов зависит от темы и сложности их решения, но обычно составляет не менее трех-четырех. Необходимо также назвать новейшие нормативные акты и публикации, которые появились после выхода в свет практикума.

3. Решение задач студентами обязательно должно быть изложено в письменной форме в специальной тетради для практических занятий по гражданскому праву, о чем студенты предупреждаются

---

<sup>26</sup> Сборник учебно-методических материалов по гражданскому праву / Отв. ред. Е. А. Суханов. М., 2001. С. 94-125.

на первом занятии. Тетради проверяются преподавателем. К каждому казусу студент должен поставить вопросы, вытекающие из содержания задачи. Вопросы должны быть сформулированы юридически грамотно, а ответы на них обоснованы теоретическими положениями (где это необходимо) и ссылками на нормы законодательства. Необходимо требовать чтобы студент полно и грамотно указывал в тетрадях и при ответах все необходимые данные о нормативном акте и конкретной норме, примененной при решении казуса (наименование нормативного акта, номер статьи, части, пункта и т. д., содержание нормы, источник опубликования). Если соответствующим нормативным актом студент на занятиях не располагает он обязан все эти данные выписать в тетрадь при решении задачи и использовать их на занятии. Отсутствие письменного решения казусов рассматривается как невыполнение домашнего задания.

4. Преподаватель к каждому занятию также должен иметь письменное решение задач, с вопросами и ответами на них.

5. При решении задач на практических занятиях студент должен рассказать содержание казуса своими словами, а не читать казус. Преподаватель оценивает, насколько удачно и грамотно студент «доложил дело».

6. К решению каждой задачи желательно привлечь возможно большее число студентов. Не следует стремиться к тому, чтобы данную задачу решил полностью один студент, надо стимулировать дискуссии, особенно по спорным в теории и на практике вопросам. Однако нельзя допускать ухода от вопросов, вытекающих из задачи. Правильное решение должно быть логическим выводом из совместного обсуждения всех вопросов под руководством преподавателя.

7. Преподавателем дается заключение по решению каждого казуса в отдельности. При этом отмечают студенты, правильно решившие задачу, а также указывается, почему те или иные ответы являются неправильными.

8. Студенты, пропустившие занятия (независимо от причин), не имеющие письменного решения задач или не подготовившиеся к

данному практическому занятию, обязаны не позже чем в двухнедельный срок явиться на консультацию к преподавателю и отчитаться по теме, изучавшейся на занятии. Студенты, не отчитавшиеся по каждой не проработанной ими на занятиях теме к началу зачетной сессии, не получают зачета за соответствующий семестр.

9. Работа каждого студента на практических занятиях отмечается преподавателем в его тетради и обязательно учитывается при проведении зачета и на экзаменах. Если преподаватель не принимает экзамен в своей группе, он сообщает экзаменатору данные о работе каждого студента в течение всего года.

10. Указанные выше требования к проведению практических занятий разъясняются студентам на первом занятии на втором курсе и напоминаются на первом занятии на третьем курсе.

На первом или втором занятии на втором курсе целесообразно дать пример решения казуса (со всеми вопросами и ответами на него, со ссылками на закон), чтобы студенты записали это решение в качестве образца.

Кроме того, на первом занятии на втором курсе следует:

а) подробно рассказать о целях и задачах изучения курса гражданского права, о широте и сложности гражданского законодательства, о важности систематического и целенаправленного его изучения во всех формах (лекции, учебная литература, самостоятельная работа, практические занятия, консультации, курсовые работы, участие в студенческом научном кружке);

б) познакомить студентов с юридическими журналами и такими изданиями, как «Бюллетень Верховного Суда РФ», «Вестник Высшего Арбитражного Суда РФ», «Бюллетень нормативных актов министерств и ведомств РФ», которыми им придется пользоваться на занятиях и при написании курсовых работ;

в) рассказать, как писать и оформлять курсовые работы;

г) рассказать о кафедре гражданского права;

д) познакомиться с группой, в частности спросить, кто из студентов работает, какие у них представления о будущей работе, кто

проживает в общежитии, записать домашний телефон старосты группы и т. д.

Далее рассмотрим методические рекомендации по проведению вводного занятия по гражданскому праву на втором курсе.

1. Цели вводного занятия со студентами второго курса по гражданскому праву состоят в том, чтобы,

- познакомиться со студентами группы;
- ознакомить студентов с требованиями кафедры к студентам по гражданскому праву;
- раскрыть студентам программу подготовки по гражданскому праву;
- выявить знания студентов, усвоенные ими на первом курсе, особенно по теории государства и права;
- объяснить студентам требования, которые будут предъявляться к ним на семинарских занятиях;
- ознакомить их с порядком проведения зачетов и (или) экзаменов по гражданскому праву.

2. Ознакомление преподавателя с группой должно означать персональное знакомство с каждым студентом группы. Важно провести это знакомство неформально, не ограничиваться переключкой по списку, а поговорить с каждым студентом, пытаясь выявить его успеваемость, желание заниматься той или иной областью правоведения, перспективы его будущей работы и т. п. Особенно важно обратить внимание на отношение студента к иностранному языку: какой язык изучал, каков уровень языковой подготовки. Необходимо внимательно присмотреться к студенту с точки зрения его общего развития: читает ли и какую именно литературу, периодические издания, каковы его интересы в сфере культуры и проч. Иначе говоря, это должен быть разговор, имеющий целью расположить студента к нормальному общению с преподавателем. Об установлении таких контактов преподаватель обязан заботиться с самого первого занятия. Надо сразу же отказаться от «командования», а

вести разговор со студентом как с равным, но обязанным выполнять определенные требования кафедры.

3. Особое внимание необходимо обратить на ознакомление студентов с требованиями кафедры по изучению гражданского права. Главный принцип здесь должен состоять в том, чтобы дать понять студентам, что знания они могут получить только сами, своим трудом, а роль преподавателя — помочь им такие знания получить. При этом главное требование — знание предмета. Но это не означает простое зазубривание формулировок закона или учебника. Надо воспитывать творческих людей — будущих профессиональных юристов, которые могут самостоятельно размышлять и находить различные решения трудных жизненных вопросов. Следует твердо заявить, что с бездельниками «возиться» не будут: человек, получивший диплом вуза, должен быть высококвалифицированным юристом, а не недоучкой.

4. Очень важно на первом же занятии объяснить студентам учебный план подготовки по гражданскому праву и характер занятий. Необходимо обратить внимание на то, что только в сочетании всех форм занятий по гражданскому праву можно получить требуемый уровень знаний. Особо необходимо сказать о лекциях, которыми некоторые студенты пренебрегают. Ведь только на лекции они получают систему тех знаний, которые им нужны. Важно подчеркнуть необходимость системного подхода к изучению такого сложного предмета, как гражданское право. О специализации целесообразно сказать подробнее, и здесь же упомянуть о курсовых и дипломных работах. Надо подчеркнуть, что не могут получить положительную оценку бесполезные, переписанные «с источников» курсовые и дипломные работы. Следует сказать о взаимосвязи тем курсовых и дипломных работ.

5. Особое внимание необходимо обратить на требования, которые будут предъявлены студенту на семинарских занятиях. Основой здесь должен стать примерный план проведения семинарских занятий. Можно попробовать не только предложить студентам

те формы занятий, которые предусмотрены графиком, но и использовать по возможности предложения самих студентов.

Необходимо объяснить студентам важность изучения гражданского права на втором курсе, где они должны усвоить общие, фундаментальные категории гражданского права, которые потребуются им и при дальнейшем изучении как гражданского права, так и многих других дисциплин (семейного, процессуального, трудового права и др.).

6. При проведении вводного занятия рекомендуется выделить время на выяснение того, что и как студенты усвоили из материала первого курса, обратив особое внимание на такие темы, как понятие права, правоотношения, действие законов во времени, в пространстве и по кругу лиц, понятие императивности и диспозитивности норм и др. Конечно, ожидать глубоких ответов здесь не следует: опыт показывает, что студенты не очень хорошо знают то, что они прошли на первом курсе. Надо дать им понять, что необходимо кое-что повторить из пройденного. Например, можно затронуть вопрос об органах, которые связаны с рассмотрением гражданских дел, проверить хотя бы общее представление о правовой системе.

7. Одна из задач вводного занятия — объяснить порядок продления зачетов и экзаменов по гражданскому праву и требования преподавателей кафедры. Конечно, как и раньше, возможен «зачет-автомат». Но следует объяснить, что такой зачет возможен при наличии следующих условий: студент должен систематически посещать занятия; пропустивший занятие, независимо от причин, должен сдать данную тему на консультации; студент должен активно работать на занятиях (преподавателю важно вести учет работы студента в семестре). Особо необходимо обращать внимание на доклады студентов на занятиях их активное участие в коллективных обсуждениях.

Говоря об экзаменах, надо подчеркнуть, что экзамен по гражданскому праву может проводиться без билетов. Программа — главное для студента. Надо предупредить студентов, что вопросы

на экзамене будут сформулированы экзаменатором в точном соответствии с программой.

8. В конце занятия необходимо дать студентам задание на следующее занятие и рассказать, как будут определяться задания в дальнейшем. Как правило, преподаватель называет номера задач, указывает необходимые для решения задач нормативные акты (помимо тех, которые приведены в практикуме), рекомендует новые публикации. Могут быть как общие задания для всех студентов, так и специальные задания отдельным студентам, например, сделать сообщение о новой статье в журнале, о новом законе и т. п.

При проведении семинара в виде «круглого стола» или обсуждения монографии, закона или его проекта задания должны быть проработаны преподавателем наиболее тщательно. То же самое требуется при проведении деловых игр, которые, как правило, следует готовить заранее, за несколько месяцев (недель) до их проведения. Преподаватель должен поработать с каждой группой, участвующей в деловой игре, и подсказать метод подготовки к такому занятию. Целесообразно решить один несложный казус (задачу) из практикума в качестве образца, сформулировав и записав на доске возможные вопросы и ответы на них со ссылкой на законодательство, и дать возможность студентам записать это решение.

В заключение следует отметить, что порядок работы на вводном занятии может быть и иным, чем указано в рекомендациях. Логiku и методику проведения занятия избирает сам преподаватель, руководствуясь дидактическими целями и задачами.

*Семинар* (от лат. *seminarium* — рассадник) — форма учебного процесса, построенная на самостоятельном изучении студентами по заданию руководителя отдельных вопросов, проблем с последующим оформлением в виде докладов и их совместного обсуждения. *Семинар в отличие от практических занятий имеет более теоретический характер и предназначен для углубленного изучения определенной дисциплины или ее раздела, овладения методологией научного познания.* Он ориентирует обучающихся на проявление

большей самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, способствует закреплению их знаний, поскольку в ходе семинара систематизируются, углубляются и контролируются знания, полученные в результате самостоятельной работы над первоисточниками, документами, дополнительной литературой. Главная цель семинаров — обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

Основные дидактические задачи семинарских занятий: развитие творческого профессионального мышления студентов; повышение учебно-познавательной мотивации; овладение языком права, навыками оперирования категориально-понятийным аппаратом правоведения; овладение умениями и навыками постановки и решения профессиональных проблем; формирование умения аргументировано отстаивать свою точку зрения; углубление, систематизация, закрепление и контроль знаний, превращение их в убеждения.

*В зависимости от основной целевой установки различают три типа семинаров:*

- 1) семинар для углубленного изучения определенного учебного курса, тематически прочно связанный с материалом этого курса;
- 2) семинар для основательной проработки наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или одной темы;
- 3) семинар исследовательского типа для научной разработки отдельных актуальных проблем, который может трансформироваться в спецсеминар.

Ниже приводятся *методические рекомендации* кафедры гражданского права МГУ по проведению теоретических семинаров.<sup>27</sup>

1. В соответствии с утвержденным графиком лекционных и семинарских занятий в семинарские занятия может вводиться особая форма обучения — теоретический семинар, рассчитанной на

---

<sup>27</sup> Сборник учебно-методических материалов по гражданскому праву / Отв. ред. Е. А. Суханов. М., 2001. С. 94-125.



повышение уровня самостоятельной работы студентов по гражданскому праву.

Такая форма ведения занятий может быть использована только при условии, что в рабочем плане количество семинарских занятий по гражданскому праву увеличено в два раза, т. е. вместо 34 часов — по 60—62 часа. Такое увеличение количества часов, отводимых на гражданское право, обусловлено возрастанием его роли в условиях развития рыночной экономики.

Основанием для введения названной формы обучения является идея перехода от информационно-догматического метода подготовки юристов к их методологической подготовке на базе усвоения важнейших фундаментальных категорий гражданского права, развития навыков самостоятельной работы с литературой, законом, анализа практической деятельности юридических органов, умения реально оценивать конкретные жизненные ситуации, с которыми приходится сталкиваться юристу в практической деятельности.

2. Теоретические семинары могут быть различными по своему характеру в зависимости от тех конкретных целей, которые ставит преподаватель на данном этапе обучения. Можно выделить три основных типа теоретических семинаров.<sup>28</sup>

А. Теоретический семинар — познавательный. Он рассчитан на усвоение студентами основных фундаментальных категорий изучаемой темы («блока»). Такая форма семинара может быть использована в самом начале изучения темы («блока») как способ первоначального ознакомления с основными категориями, с которыми придется иметь дело. При этом могут быть использованы различные способы организации такого семинара, в частности общее задание всем студентам изучить определение понятия или конструкции (категории); возможно поручение одному или нескольким студентам подготовить небольшое сообщение по определенному вопросу и последующее его обсуждение; можно дать задание сту-

---

<sup>28</sup> Левитан К.М. Юридическая педагогика. М.: Норма, 2008. С. 215.

денту или нескольким студентам изучить определенные статьи в журналах, освещающие какую-либо категорию гражданского права и др. Возможно и сочетание определенных методов по усмотрению преподавателя.

Б. Теоретический семинар — диспут. Семинар данного типа лучше всего проводить тогда, когда уже изучена тема или значительная ее часть по определенному крупному дискуссионному вопросу. Его можно проводить в виде «круглого стола», где каждый высказывает свою позицию с последующим подведением итогов. В этом случае наряду с использованием способов подготовки, указанных в п. «А», можно использовать некоторые элементы «деловой игры», в частности разбить студентов по группам, каждая из которых должна отстаивать определенную позицию с необходимыми доказательствами. Можно выделить также и группу «экспертов», которые должны проанализировать выступления и сделать вывод о том, какую позицию лучше принять во внимание. Роль преподавателя здесь еще больше, особенно в период подготовки такого семинара, где необходимо определить круг спорных проблем, соответственно подобрать литературу, дать определенные задания студентам (группам студентов) и т. п. В конце преподаватель должен подвести итоги, главным образом, оценить проделанную студентами самостоятельную работу по подготовке к диспуту. Особое внимание необходимо обратить на то, чтобы студенты в период дискуссии ссылались не только на прочитанную литературу, но и на арбитражную и судебную практику. Необходимо обращать внимание на корректность выступающих, прививать им навыки интеллигентности при обсуждении, уважение к другим точкам зрения.

В. Теоретический семинар — итоговый. Его проведение возможно в конце изучения темы как подведение итогов. Организация такого семинара возможна в виде конференции или в ином виде. Цель семинара — лучше выявить знания студентов и оценить их. Если при подведении итогов изучения данного «блока» студент показал хорошие знания, то эта оценка может быть учтена при прове-

дении курсового экзамена. Необходимо заранее нацелить на это студентов, что будет некоторым стимулом для их самостоятельной работы.

Выбор типа теоретического семинара по конкретной теме — дело преподавателя. Это зависит и от темы, и от характера группы. Не следует думать, что по каждой теме надо проводить все три вида теоретического семинара. Необходимо найти правильное сочетание теоретического семинара с иными формами проведения семинарских и практических занятий.

3. Готовясь к проведению теоретического семинара, преподаватель должен иметь в виду, что главная цель теоретических семинаров — повышение качества самостоятельной работы студентов. Это может быть достигнуто не общим и неопределенным заданием группе, а по возможности точным и конкретным заданием каждому студенту или группе студентов, выполнение которого легко проверяется. При этом было бы неправильным давать задания только успевающим студентам. В этом отношении может помочь опыт проведения проблемных семинаров в группе специализации.

Представляется, что активное участие студентов в теоретическом семинаре позволит преподавателю сориентировать студента на курсовую работу, а может быть, и на дипломную работу. Иначе говоря, руководитель семинара должен смотреть на задания, даваемые студентам на теоретическом семинаре, перспективно, с учетом возможности их использования в курсовой работе.

Следует обсудить вопрос о том, может ли быть зачтен отличный доклад на теоретическом семинаре за курсовую работу при представлении названного доклада в письменной форме. При этом возможна оценка курсовой работы такого вида в ранее установленные деканатом сроки подготовки и сдачи курсовых работ. Таким образом, преподаватель может распределить свою работу по проверке курсовых работ на более длительный срок.

## **7. Педагогические инновации. Традиционные и инновационные педагогические технологии**

Слово «инновация» появилось в исследованиях ученых XIX в. и означало введение отдельных элементов культуры в другую среду. Такое значение этого понятия сохранилось в современной этнографии. Педагогические инновации стали предметом пристального внимания наших западноевропейских коллег еще в 50-е годы XX в. и лишь в конце XX столетия стали активным компонентом всех процессов, происходивших в отечественной системе образования. Педагогические нововведения затронули и правовое образование, в том числе методы и средства обучения. В первую очередь они стали ассоциироваться с различными формами интерактивного обучения. На сегодняшний момент доказано, что доминирование исключительно интерактивных методов обучения и разновариантных форм активного образования так же вредно для отечественной системы правового обучения, как и полное их отсутствие.

Обратим внимание на то, что модернизация отечественного образования, обозначавшая, в первую очередь, особую роль правового обучения, показала серьезные противоречия между потребностью в развитии каждой школы и неумением педагогов ее реализовать. В период нововведений в области правового обучения и воспитания происходили качественные изменения: переход системы из одного состояния в другое. Однако, внедряя правоведческие курсы, мы не всегда способствуем прогрессивному развитию школы. Есть правило, о котором следует помнить педагогу: прогрессивно только то, что эффективно! Если новые юридические курсы не играют эффективной роли в повышении правовой культуры личности (это можно диагностировать с помощью специальной методики), их не следует рассматривать как прогрессивные.

Нововведения в области правового образования могут рассматриваться как в контексте одного образовательного учреждения, так и в масштабе всей страны, когда на федеральном уровне реали-

зуются идеи определенной концепции в этой сфере. Анализ огромного количества инноваций в школьной системе обучения праву позволяет выделить отдельные их типы:

1. Инновации в содержании правовых курсов. Так, в образовательном учреждении апробируются новые юридические учебные дисциплины, содержание которых соответствует духу времени, новому законодательству, носит практико-ориентированный характер.

2. Инновации в технологии обучения. Появление новых методических приемов, в том числе тех, которые не использовались в данной школе. В первую очередь это связано с проведением деловых игр и различных форм интерактивного обучения.

3. Инновации в управляющей системе школы. Так, появляются новые должности (имеется в виду те, которые ранее не были в школе): замдиректора по правовому воспитанию, замдиректора по научно-методической работе и другие. Изменяется система методической работы педагогов. Предположим, они объединяются в методические секции или цикловые кафедры, выбирают тему проведения определенного исследования, осуществляют общее руководство исследовательской деятельностью обучающихся.

4. Инновации в воспитательной работе школы. Правовое воспитание представляет собой важный процесс целенаправленного воздействия на личность с целью формирования в ней положительных человеческих качеств. Это способствует становлению личности, которая уважает права человека, законы страны и исполняет предписания права.

Специалисты выделяют частные, модульные и системные инновации. Применительно к процессу обучения праву это можно объяснить так. Внедряя отдельный правовой курс, например в девятом классе, учитель осуществляет частные инновации. Они имеют локальный характер и пока не связаны с другими серьезными нововведениями в школе. Однако пройдет время, и данные изменения несомненно повлекут за собой комплекс других: так появится по-

требность применить новые технологии в области правового обучения, выстроить другую систему воспитательной работы и проч. Здесь можно уже говорить о модульных инновациях, захватывающих несколько элементов системы. И наконец, возникает насущная потребность изменить всю систему: воспитание, технологии обучения, управление школой. Речь идет о системных инновациях. Последние были ярко выражены при создании в конце XX столетия образовательных учреждений с инновационной моделью развития, где осуществлялась дифференциация профильного характера. В школах появились юридические классы.

*Инновационное правовое обучение* представляет собой совокупность нововведений, выраженных в системе действий и операций учебной деятельности, которые позволяют быстро и эффективно достичь прогнозируемого и диагностируемого результата правовой обученности. Они становятся весьма результативными в школах и образовательных учреждениях нового типа, где проводятся многочисленные эксперименты, осваиваются незнакомые для массового обучения педагогические технологии. Новизна в правовом образовании носит относительный характер. Зачастую те методические приемы, которые предлагают специалисты современному учителю права вовсе не являются новыми. Это могут быть хорошо забытые педагогические методики, которые использовались в прошлом; те, что используются сейчас, но в системе обучения другим наукам; а также те, что необычны для российского образования, но заимствованы нашими коллегами путем изучения ретроспективы и современного состояния обучения за рубежом.

Традиционными технологиями правового обучения называют совокупность педагогических технологий, существующих в правовом образовании на протяжении многих лет. Они являются устоявшимися и общепринятыми. По мнению М.В. Кларина, «традиционным является урок — одновременное занятие с целым классом. Учитель сообщает, передает знания, формирует умения и навыки, опираясь на предъявление нового материала (сообщение, изложе-

ние), его воспроизведение учениками, и оценивает результаты этого воспроизведения. Традиционное обучение носит репродуктивный характер, знания и способы действий передаются учащимся в готовом виде, т. е. предназначены для воспроизводящего усвоения». Нельзя думать о том, что традиционное обучение праву однозначно имеет негативный характер. Напротив, оно проверено практикой, имеет многочисленные апробации и совершенствования, что позволяло такой системе изменяться и улучшаться.

Динамичность общественной жизни тем не менее диктует потребность в изменениях даже казалось бы универсальных форм обучения. Например, с течением определенного времени специалисты, анализирующие опыт преподавания права, пришли к выводу о недопустимости однообразия методических приемов и средств обучающего воздействия на школьника, осваивающего азы юридической науки. Поэтому в современной практике необходимо сочетать традиционные и инновационные технологии обучения.

Таким образом, *педагогические технологии* — это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса. Технологии обучения позволяют учителю добиваться запланированного результата в правовом обучении школьников.

Этимология слова «технология» обращает нас в историю далекого прошлого, напоминая о его первоначальном смысле как «искусстве, мастерстве, умении что-либо делать» (от греч. «*techne*»). Это позволило обозначать им физические, химические и механические закономерности в науке для того, чтобы выявить, использовать на практике наиболее эффективные и экономические производственные процессы. Пытаясь определить роль педагогических технологий в правовом образовании, необходимо понять:

- существуют ли закономерности в обучении праву;
- возможно ли выработать педагогическую мегасистему формально-выраженных приемов, методов и средств обучения, адекватных правовому обучению и воспитанию?

В учебниках по праву конца XX в. присутствовали вопросы типа: «сравни», «объясни», «почему», «зачем», «сделай вывод» или «определи цель». В таких случаях юридический материал «проходил» через сознание учеников и оставался в их памяти. Однако современные тенденции правового обучения требуют активизировать познавательную деятельность школьника, а потому появились вопросы типа: «узнай», «выскажи свое мнение и аргументируй позицию», «оцени поведение и подумай, как можно было избежать конфликта», «предложи свой вариант решения проблемы».

Пытаясь подвергнуть системному анализу зарубежный и отечественный опыт, автор исследовал практику работы отечественных образовательных учреждений и позиции специалистов по проблеме. К настоящему времени нет обобщенных трудов по вопросам методологии правового образования, а потому данная тема представляется малоисследованной. Обратим внимание на некоторые результаты проделанной работы.

Современная система педагогических технологий правового образования характеризуется отказом от авторитарной педагогики в пользу личностно-ориентированной. Таким образом, ведущая цель диверсификации правового образования заключается в создании условий для обучения и совершенствования знаний, умений, навыков каждого студента с опорой на принципы уровневой дифференциации, в том числе учет их индивидуальных особенностей и способностей.

К настоящему времени доказано, что усвоение внешней информации обучаемым осуществляется многоканально при существенном доминировании одного из каналов, что предопределено генетическими факторами и несовершенством школьного обучения. У кого-то развит звуковой канал восприятия юридической информации (для аудиалов желательны беседы, аудиозаписи, подача материала в монологичной форме преподавателем и проч.), у других же большую роль играет зрительное восприятие (следовательно, в процессе организации учебных занятий желательно использовать



наглядные средства обучения, в том числе рисунки, графики, схемы, таблицы, опорные сигналы, содержательные модели определенной темы курса). Кинестетики нуждаются в пространственно-двигательных формах работы, а потому участие в минигруппах, в ролевых, сюжетных, деловых играх на занятиях становится весьма результативным. Задача преподавателя заключается в том, чтобы выбрать полимодальные методы воздействия на процесс усвоения юридических конструкций студентами. *Однако сделать это без предварительной подготовки сложно.* В профильных образовательных учреждениях, а также там, где преподавание права осуществляется с первого класса, должна быть создана грамотная система правового обучения на базе индивидуального подхода учителя к каждому ученику (школьные учителя должны быть знакомы с особенностями психолого-физиологического развития каждого ребенка, используя это в своей работе).

Психолого-физиологические особенности человеческой деятельности в процессе обучения праву подсказывают целесообразность ее смены через каждые 20 мин. занятия. На этом основывается вариативность методических приемов организации занятий. Правовые курсы не нуждаются в серьезной мотивационной подготовке, а потому необходимо акцентировать внимание преподавателя на проблемы удержания интереса и формирования устойчивой внутренней мотивации, на приобретение знаний и навыков в области права.

В системе традиционного обучения праву выделяют также вариативные формы организации учебных занятий (вводные и обобщающие уроки, лекции и семинары и проч.). В системе инновационных подходов доминируют активные и интерактивные формы занятий. Обратим внимание на позиции специалистов по этим проблемам.

Например, отдельные правоведы полагают, что весьма результативны в инновационном правовом обучении так называемые технологии «ПОПС-ФОРМУЛЫ», представляющие собой российский

вариант юридической технологии профессора права Дэйвида Маккойда-Мэйсона из ЮАР. «ПОПС-ФОРМУЛА» используется при организации споров, дискуссий на занятии. Ее суть заключается в следующем: обучаемый высказывает —

П-позицию (т. е. объясняет, в чем заключена его точка зрения), предположим, выступает с речью «Я считаю, что ...»;

О-обоснование (обучаемый должен не просто суметь объяснить свою позицию, но и доказать ее определенными доводами, начиная фразой типа: «Потому что, ...»);

П-пример (при разъяснении сути своей позиции обучаемый пользуется конкретными примерами, используя в речи обороты типа: «Я могу подтвердить это тем, что...»);

С-следствие (вывод, который нужно сделать в результате обсуждения определенной проблемы. Например, обучаемый говорит: «В этой связи...»).

Таким образом, выступление обучаемого занимает примерно 1 - 2 минуты и может состоять из двух - четырех предложений. Например, обсуждается вопрос «Можно ли в противоречие с традициями не уступать место в общественном транспорте пожилому человеку?». Предположим, кто-то доказывает, что «можно», приводя доводы такого характера: молодой человек устал, плохо себя чувствует и проч. Другой же говорит об обратном: «Нельзя, так как пожилой человек должен пользоваться уважением и почтением в обществе и т. д.». В качестве проблемы для обсуждения может быть выбрана любая другая тема, носящая чисто правовой характер и связанная с рассматриваемыми вопросами курса.

Дадим некоторые методические пояснения. На занятиях права преподавателю необходимо инициировать самостоятельную работу обучаемых. Поэтому в процессе изучения новой темы целесообразно предлагать студентам небольшие вопросы, проблемы для обсуждения. Обсуждение этих вопросов нельзя затягивать, а потому алгоритм ответа нужно пояснить, записать на ватмане и вывешивать по мере необходимости.

Определенной популярностью в правовом образовании пользуется так называемая методика «мозгового штурма», используемая в том случае, когда нужно предложить как можно больше вариантов разрешения проблемы. Вот некоторые правила проведения «мозгового штурма»:

- необходимо четко сформулировать проблему для обсуждения, например, «Как снизить уровень преступности?»;
- подготовить лист ватмана, фломастер для записи всех предложений по решению проблемы;
- необходимо выбрать ведущего для проведения «мозгового штурма»;
- каждый может свободно высказывать любые предложения, в том числе смешные и фантастические, нельзя критиковать и комментировать предложения, участники высказываются по очереди, кратко и четко;
- все предложения записываются на бумаге;
- «мозговой штурм» нельзя проводить более 10—15 мин.

На втором этапе мозгового штурма обсуждаются выдвинутые решения, объединяются сходные идеи, отбираются те, которые носят реалистичный характер. Предложения должны быть ранжированы в порядке их приоритета. Последнюю процедуру можно выполнять путем голосования.

Организуя работу обучаемых в малых группах, можно предложить некую памятку для всех. В ней следует прописать те правила, которые необходимо соблюдать всем при использовании такого метода:

«Каждый участник имеет право высказываться, если он захочет. Все участники группы уважают ценности и взгляды других игроков, даже в том случае, когда у них другая точка зрения на рассматриваемые вопросы. Обсуждать необходимо только предложения, а не тех людей, которые их высказывают. Все обучаемые делают замечания кратко и по существу. Все конфликты разрешаются

мирным путем. Если по ходу обсуждения проблемы возникают вопросы, следует обратиться к учителю или дополнительной информации. После завершения работы необходимо проанализировать проделанное».

Инновационные технологии обучения в настоящее время направлены на формирование активных жизненных позиций ученика. К ним относят новые формы работы на уроке в режиме интерактива. Студенты сидят лицом друг к другу по «кругу» и выполняют задания по теме. Не исключено, что при этом будут использоваться традиционные приемы работы с текстом учебника, закона. Технологии критического мышления, новые формы деловой игры, проектной работы связаны с инновациями в области правового обучения. Степень эффективности новых методик обучения проверяется практикой, экспериментальной деятельностью.

К системе инноваций можно отнести введение медиации в систему правового обучения. Студентам предлагается разрешать правовые конфликты (решать задачи) мирным путем с участием нейтрального посредника-медиатора. Так осознаётся важная миссия права — помогать людям, обеспечивать их спокойствие, благополучие, порядок. Вот вариант проведения медиации на занятии:

«Студенты делятся на три группы. Первой и второй группе преподаватель предлагает познакомиться с информацией правового конфликта. Пусть она будет письменно изложена на карточках. Группа № 1 защищает интересы одной стороны, группа № 2 рассказывает о случившемся со своей точки зрения. После 5-минутного обсуждения конфликта задачи представитель каждой группы выступает и защищает свою сторону.

Группа № 5 медиаторы. Их задача примерить стороны, доказать выгодность компромиссного решения проблемы с учетом взаимных интересов сторон.

Этапы работы (эту памятку можно вывесить на доске):

1. Выступление сторон.

2. Прояснение интересов сторон. Медиатор задает ученикам группы № 1 и № 2 вопросы типа: «А зачем вы это сделали...», обращая внимание сторон на то, что в произошедшем не было злого умысла.

3. Формулирование повестки дня. Медиатор говорит о том, по каким вопросам следует достичь компромисса.

4. Выдвижение предложений. Каждый может предложить вариант решения проблемы.

5. Выбор решения. Формулирование соглашения.

6. Выполнение соглашения.

**8. Методы интерактивного обучения праву: технология «кейс-стади», дебаты (дискуссия) как учебный курс, технология «портфолио», игра (деловая, ролевая и организационно – деятельностьная), тренинг, метод проектов, технологии Ассесмент-центра**

При активном обучении студент в большей степени выступает субъектом учебной деятельности, чем при пассивном обучении, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания.

*Активные методы обучения позволяют успешно формировать:*

- способность адаптироваться в группе;
- умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией;
- готовность принять на себя ответственность за деятельностью группы;
- способность выдвигать и формулировать идеи, проекты;
- готовность идти на оправданный риск и принимать нестандартные решения;
- умение избегать повторения ошибок и просчетов;

- способность ясно и убедительно излагать свои мысли, быть немногословным, но понятным;
- способность предвидеть последствия предпринимаемых шагов;
- умение эффективно управлять своей деятельностью и временем.

*Интерактивные методы* (от англ. interaction — взаимодействие, воздействие друг на друга) — методы обучения, основанные на взаимодействии обучающихся между собой.

*Интерактивное обучение — это:*

«обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта»;

«обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий»;

«обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог».

*Интерактивные методы обучения* наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта. Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

*Панина Т. С. и Вавилова Л. Н. выделяют следующие общие результаты и эффекты интерактивного обучения:*

1. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения

знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного («здесь и теперь») использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

2. Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, процесс обучения становится более осмысленным.

3. Интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

4. Интерактивные методы обучения позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний. Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

5. Использование интерактивных технологий обучения позволяет сделать контроль за усвоением знаний и умением применять

полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях более гибким и гуманным.

6. Результат для конкретного обучающегося:

опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением;

развитие личностной рефлексии;

освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний;

7. Результат для учебной микрогруппы:

– развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе;

– формирование ценностно-ориентационного единства группы;

– поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации;

– принятие нравственных норм и правил совместной деятельности;

– развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии;

– развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам.

8. Результат для системы «преподаватель — группа»:

– нестандартное отношение к организации образовательного процесса;

– многомерное освоение учебного материала;

– формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и во внеучебных ситуациях.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. -С. 41.



В интерактивной форме могут проводиться как практические (семинарские) занятия, так и лекции. Среди последних, например, могут быть выделены<sup>30</sup>:

*Проблемная лекция.* Преподаватель в начале и по ходу изложения учебного материала создает проблемные ситуации и вовлекает студентов в их анализ. Разрешая противоречия, заложенные в проблемных ситуациях, обучаемые самостоятельно могут прийти к тем выводам, которые преподаватель должен сообщить в качестве новых знаний.

*Лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация).* После объявления темы лекции преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определенное количество ошибок различного типа: содержательные, методические, поведенческие и т. д. Студенты в конце лекции должны назвать ошибки.

*Бинарная лекция.* Представляет собой работу двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих как между собой, так и с аудиторией. В диалоге преподавателей и аудитории осуществляется постановка проблемы и анализ проблемной ситуации, выдвижение гипотез, их опровержение или доказательство, разрешение возникающих противоречий и поиск решений.

*Лекция-визуализация.* В данном типе лекции передача преподавателем информации студентам сопровождается показом различных рисунков, структурно-логических схем, опорных конспектов, диаграмм и т. п. с помощью ТСО и ЭВМ (слайды, видеозапись, дисплей, интерактивная доска и т. д.).

*Лекция «пресс-конференция».* Преподаватель просит студентов письменно в течение 2—3 минут задать ему интересующий каждого из них вопрос по объявленной теме лекции. Далее преподаватель в течение 3—5 минут систематизирует эти вопросы по их

---

<sup>30</sup> Аронова Г. А. Методика обучения взрослых: особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: [сайт]. - 2012. - Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513950/> (дата обращения: 11.05.2012)

содержанию и начинает читать лекцию, включая ответы на заданные вопросы в ее содержание.

*Лекция-диалог.* Содержание подается через серию вопросов, на которые студенты должны отвечать непосредственно в ходе лекции.

*Далее будут рассмотрены только наиболее общие и часто используемые методы и технологии интерактивного обучения.*

### **Технология «кейс-стади»**

*Метод «кейс-стади»* относится к технологии анализа ситуаций для активного обучения. Данная технология была разработана в 1930-е гг. в Гарвардской школе бизнеса (школ делового администрирования Гарвардского университета, г. Бостон, США). Известность в России она получила лишь в начале 1970-х гг. Эта технология может рассматриваться и самостоятельно, и как часть традиционных методов обучения или деловых игр и тренингов.

Специфика данной технологии заключается в том, что при проведении занятия в виде ситуативного упражнения можно достичь прогнозируемых результатов, однако это удастся, лишь осуществляя взаимодействие с другими участниками, выполняя комплексные взаимосвязанные вычисления, выслушивая различные точки зрения и подходы и аргументируя собственную позицию. Именно работа в группе по анализу ситуации позволяет обучаемым усвоить знания и приобрести навыки и умения практически решать сложные задачи, рассматривать разнообразные возможности и подходы к решению проблем и адаптироваться к разным типам людей, участвующих в принятии решений.

Включение обучаемых в активную деятельность позволяет развить практические компетентности – базовые умения, навыки и готовность к действию.

Как справедливо заметил Тацит, «упражнения рождают мастерство».

Цели технологии анализа ситуаций:

- развитие навыков анализа критического мышления;
- соединение теории и практики;

- представление примеров принимаемых решений и их последствий;
- демонстрация различных позиций и точек зрения;
- формирование навыков оценок альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

Помимо этих целей при применении анализа ситуаций формируется следующие метакомпетентности:

- отрабатываются коммуникативные навыки – точно выражать свои мысли; уметь слушать других, аргументировано высказывать точку зрения, подбирать контраргументацию и пр.;
- развиваются презентационные умения и навыки по представлению информации;
- вырабатывается уверенность в себе и в своих силах;
- формируются устойчивые навыки рационального поведения в условиях неполной информации при решении комплексных проблем;
- формируются интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать с партнерами и принимать коллективные решения;
- приобретаются интерактивные умения и навыки, необходимые для оценки деятельности персонала;
- осуществляется самооценка и на ее основе самокоррекция индивидуального стиля общения и поведения;
- осваиваются партнерские отношения и приобретаются навыки сотрудничества;
- учатся учиться – самостоятельно отыскивать необходимые знания для решения ситуационной проблемы, усваиваются алгоритмы управленческих решений;
- изменяется мотивация к обучению – студенты лучше посещают такого рода занятия и, как правило, проявляют активность, немотивированную включенность в деятельность и повышенный интерес к ней.

Кроме того, в процессе работы над ситуациями у обучаемых формируется конкурентноспособность, развивается персональная и коллективная ответственность, шлифуются личные ценности и установки, приобретаются навыки управления репутацией и формирования позитивного имиджа.

К технологиям, активизирующим учебный процесс, построенным на анализе ситуаций, относятся: метод ситуационного анализа, включающий анализ конкретных ситуаций – АКС (ситуационные задачи – СЗ, ситуационные упражнения – СУ); метод ситуационного обучения – кейс-стади, метод кейсов, метод «инцидента»; метод анализа критических прецедентов, метод проигрывания ролей, игровое проектирование<sup>31</sup>. Далее нами будет подробно рассмотрен метод «кейс-стади».

*Метод кейсов* (англ. Case method, кейс-метод, кейс-стади, case-study, метод конкретных ситуаций) – техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале, или же приближены к реальной ситуации<sup>32</sup>.

*Кейс-стади* – исследовательский проект, в котором в качестве предмета исследования выбирается единичный случай или несколько избранных примеров социальной сущности и определяется совокупность методов их изучения. Исследование типа К.-С. включает в себя описание типичных, иллюстративных или девиантных примеров; фиксирует внимание на экстремальных или стратегических случаях; изучает естественные эксперименты.

*Кейс-метод* – техника обучения, использующая описание реальных экономических и социальных ситуаций. Обучающиеся

---

<sup>31</sup> Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 92.

<sup>32</sup> Кирьякова А.В., Белоновская И.Д., Каргапольцева Д.С. Технология «кейс-стади» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, И.Д. Белоновская, Д.С. Каргапольцева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – С. 20.

должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Различают полевые ситуации, основанные на реальном фактическом материале, и кресельные (вымышленные) кейсы.

Метод конкретных ситуаций стал наиболее известным в программах подготовки менеджеров, в том числе в программах МВА. Он эффективен прежде всего для формирования таких ключевых профессиональных компетенций менеджеров в процессе обучения, как коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принятие решений в условиях стресса и недостаточной информации. В этом своем качестве он выступает как принципиально необходимое дополнение к лекционной методике проведения занятий, которая является «каркасообразующим» элементом обучения в классической, университетской системе образования.

Вместе с тем метод конкретных ситуаций не столь «инновационен» как такие, более новые технологии обучения, как метод обучения действием, тренинги, компьютерные обучающие программы и симуляции. Если расставить использующиеся в бизнес-образовании обучающие методики по принципу их развития от традиционных ко все более инновационным, сориентированным на активные инструменты и технологии обучения, то место метода конкретных ситуаций будет где-то посередине.

Для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского «case» – случай). Учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практиче-

скими навыками. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию к учебе.

*Кейс-метод* выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, развить творческий потенциал. Этому способствует и широкая демократизация и модернизация учебного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия представляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых<sup>33</sup>.

В настоящее время сосуществуют две классические школы case-study – Гарвардская (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках первой школы целью метода является обучение поиску единственно верного решения, вторая – предполагает многовариантность решения проблемы. Американские кейсы больше по объему (20-25 страниц текста, плюс 8-10 страниц иллюстраций), европейские кейсы в 1,5-2 раза короче.

### *Общая характеристика технологии*

*Case-studies* – учебные конкретные ситуации специально разрабатываемые на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях. В ходе разбора ситуаций обучающиеся учатся действовать в «команде», проводить анализ и принимать управленческие решения.

---

<sup>33</sup> Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения – статья [Электронный ресурс] URL: [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600) (дата обращения: 07.12.2013).

Идеи метода case-study (метода ситуационного обучения) достаточно просты:

1) Метод предназначен для получения знаний по дисциплинам, истина в которых плюралистична, т.е. нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности; задача преподавания при этом сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не единственной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле.

2) Акцент обучения переносится не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя; отсюда принципиальное отличие метода case-study от традиционных методик – демократия в процессе получения знания, когда студент по сути дела равноправен с другими студентами и преподавателем в процессе обсуждения проблемы.

3) Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки профессиональной деятельности.

4) Технология метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить; при этом преподаватель выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию, т.е. в роли диспетчера процесса сотворчества.

5) Несомненным достоинством метода ситуационного анализа является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, профессиональных позиций, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования.

6) В методе case-study преодолевается классический дефект традиционного обучения, связанный с «сухостью», неэмоциональностью изложения материала – эмоций, творческой конкуренции и

даже борьбы в этом методе так много что хорошо организованное обсуждение кейса напоминает театральный спектакль.

Метод case-study – инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою. С помощью этого метода студенты имеют возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Будучи интерактивным методом обучения, метод case-study завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, обеспечивая освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала; он воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе. Одновременно метод case-study выступает и как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, обновлять свой творческий потенциал.

У метода case-study есть свои признаки и технологические особенности, позволяющие отличить его от других методов обучения.

Признаки метода case-study:

1) Наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.

2) Коллективная выработка решений.

3) Многоальтернативность решений; принципиальное отсутствие единственного решения.

4) Единая цель при выработке решений.

5) Наличие системы группового оценивания деятельности.

6) Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.



Технологические особенности метода case-study:

1) Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.

2) Метод case-study выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.

3) Метод case-study в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.

4) Метод case-study интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.

5) Метод case-study выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности студентов, тогда как в методе case-study идет формирование проблемы и путей ее решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.

6) Метод case-study концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нем предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучаемых. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивание познавательной активности.

Основная функция метода case-study – учить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые не возможно решить аналитическим способом. Кейс активизирует студентов,

развивает аналитические и коммуникативные способности, оставляя обучаемых один на один с реальными ситуациями.

Использование метода case-study имеет явные преимущества перед простым изложением материала, широко используемым в традиционной педагогике высшей школы России. Однако не стоит полагать, что кейсы могут заменить лекции. По мнению преподавателя Американского института бизнеса и экономики (AIBEC) в Москве Питера Эксмана нельзя тратить все свое время только на разбор конкретных примеров, потому что это формирует стереотипный, предвзятый подход к решению сходных проблем, и студент будет не в состоянии подняться на более высокий уровень обобщения. Кейсы показывают, как на практике применяются экономические теории; ценность таких упражнений, если они не имеют теоретической «начинки», невелика.

Кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, поскольку цели использования задач и кейсов в обучении различны. Задачи обеспечивают материал, дающий студентам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает студентам приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.<sup>34</sup>

### **Дебаты (дискуссия) как учебный курс**

*Дебаты* – это система формализованных дискуссий на актуальные темы, в которой команды «за» и «против» выдвигают аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса, чтобы убедить членов жюри (судей) в своей правоте и риторическом опыте.

---

<sup>34</sup> Кирьякова А.В., Белоновская И.Д., Каргапольцева Д.С. Технология «кейс-стади» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, И.Д. Белоновская, Д.С. Каргапольцева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – С. 20.

Дебаты – это образовательная стратегия, основывающаяся на умении анализировать текущие социальные и политические события, концентрироваться на обсуждаемой проблеме, собирать и обрабатывать информацию, творчески осмысливать возможности ее применения, определять собственную точку зрения по данной проблеме и защищать ее в течение игры, организовывать взаимодействие в группе на основе соблюдения принятых правил и процедур совместной деятельности.<sup>35</sup>

### *Виды дебатов*

Различают два вида дебатов – *неформальные* и *формальные*. В настоящее время в образовательной среде наиболее распространены *неформальные дебаты*, больше известные как, «дискуссия», «диспут». *Диспут* – устный публичный спор при обсуждении научных, политических, моральных проблем с целью поисков истины; путь мобилизации активности студентов для выработки правильных суждений и установок; способ обучения борьбе против ошибочных представлений и понятий, умению вести полемику (словесную борьбу), защищать свои взгляды, убеждать в них других людей, отстаивать свою правоту. Диспуты – этот метод формирования суждений, оценок, убеждений основан на давно открытой закономерности: знания, добытые в ходе столкновения мнений, различных точек зрения, всегда отличаются высокой мерой обобщенности, стойкости и гибкости. Такие диспуты (дебаты), как правило, имеют неформальный характер и ведутся без правил.

Устранить этот недостаток призваны «*формальные*» *дебаты* (впервые оформились в США и Великобритании в начале XX века), имеющие определённые правила, регламент – так называемый формат. В этом смысле дебаты представляют собой формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных

---

<sup>35</sup> Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Ольховая Т.А., Смирных Е.В. Технология «дебаты» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, Е.В. Смирных; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. – С. 4.

выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), таким образом, оппоненты выступают в строгой последовательности в соответствии со строгим регламентом.

### *Типы дебатов*

В зависимости от поставленных целей и задач могут использоваться различные *типы* дебатов.

#### *1. «Классические» дебаты.*

В них участвуют 6 человек (2 команды по 3 человека), тайм-кипер, остальные студенты являются либо «рецензентами», либо судьями, либо пассивными слушателями. В данном случае дебаты чаще всего выступают как форма занятия, которому предшествует определенная подготовка. Студенты получают опережающее задание подготовиться к дебатам. Если готовятся все, перед началом игры определяются те из них, которые будут выступать в качестве участников. Все должны быть ознакомлены с правилами.

Этот формат дебатов может стать основой для организации и проведения имитационно-моделирующей игры. В этом случае студенты выступают от чьего-либо имени, играют какую-либо роль и т.п.

#### *2. «Модифицированные» дебаты.*

Это использование отдельных элементов «классических» дебатов или внесение некоторых изменений в правила. Например:

- изменяется регламент выступлений (чаще всего сокращается);
- увеличивается число игроков в командах;
- допускаются вопросы из аудитории;
- организуются «группы поддержки», к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов;
- создается «группа экспертов», которая может: осуществлять функции судейства; подводить итог игры, анализируя аргументацию команд и демонстрируя столкновения позиций, сравнивая позиции команд; вырабатывать компромиссное решение, что часто бывает необходимо для реализации учебных целей;
- осуществляется ролевая игра;

- изменяется (появляется) роль ведущего игры – преподавателя. Во время дебатов нередко происходит отклонение от темы, участники акцентируют внимание не на ключевых, а на достаточно узких моментах, что не способствует реализации поставленных целей и задач. Поэтому преподаватель-ведущий может направить дискуссию в нужное русло, инициировав ее каким-либо вопросом или репликой. Роль преподавателя на разных этапах игры определяется в зависимости от подготовленности учеников.

«Модифицированные» дебаты чаще выступают как элемент занятия или форма проверки знаний, но возможна и организация занятия на их основе.

Дебаты можно разделить также на несколько *подвидов*.

1) *Проблемные дебаты*. Предусматривают знакомство участников с общими концепциями. Проблемных дебатов может быть немного – только по главным, ключевым, дискуссионным проблемам.

2) *Экспресс-дебаты по мини-проблемам*. Этапы ориентации и подготовки сведены к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на занятии. Этот вид дебатов может быть использован как элемент «обратной связи», закрепления учебного материала либо как форма активизации познавательной деятельности.

3) *Дебаты как форма самостоятельной работы с текстами*. Форма презентации и осмысления результатов работы студентов с учебной и научной литературой.

4) *Дебаты как средство формализации дискуссии*. При изучении тех или иных тем студенты нередко сталкиваются с дискуссионными проблемами, которые настолько глубоко затрагивают их, что не могут явиться предметом рационального обсуждения. Средством преодоления такого затруднения становится формализация дискуссии, то есть перевод ее в русло дебатов.

5) *В форме дебатов могут быть организованы повторительно-обобщающие занятия*. При этом, как правило, студенты приобретают

дополнительные навыки, а не новые знания: дебаты проходят на базе основного содержания учебного материала.

б) *Пресс-конференция.* Из группы выбирается или назначается преподавателем студент – «ответчик», то есть человек, дающий пресс конференцию, все остальные члены группы – «журналисты», задающие вопросы. Преподаватель объявляет тему пресс-конференции, это может быть один из пунктов плана семинарского занятия. «Ответчик» занимает место перед аудиторией (можно за столом преподавателя). Каждый из студентов должен задать «ответчику» вопрос, а ответчик должен на него ответить. Такого рода тренинг можно проводить спонтанно, но на первых порах или в слабых группах лучше заранее назначать «ответчика» и объяснять другим студентам необходимость заранее заготовить несколько вопросов по теме пресс-конференции, чтобы не было повторов. За каждый заданный вопрос и ответ на него студент получает 1 балл, за неправильный ответ или отказ отвечать, а также за отказ задать вопрос или повторение чужого вопроса студент теряет один балл. Преподаватель может составлять рейтинг участников пресс-конференций и поощрять победителей.

Использование дебатов в образовательном процессе высшей школы имеет большое значение для формирования профессионального поведения будущего специалиста, так как эта технология является основой для формирования важнейших качеств, необходимых современному специалисту: ответственность, порядочность, уверенность в себе, коммуникабельность, самостоятельность, тактичность, терпимость, усидчивость, целеустремленность.

Дебаты, как форма ведения спора, отличается от просто логической аргументации, которая лишь проверяет вещи на предмет последовательности с точки зрения аксиом, а также от спора о фактах, в котором интересуются только тем, что произошло или не произошло. Дебаты не требуют определенных и окончательных решений. Они дают студентам возможность анализировать понятия и доводы, защищать свои взгляды, убеждать в них третью сторону

(других людей). Для участия в дебатах мало высказать свою точку зрения, надо обнаружить сильные и слабые стороны противоположного суждения, подобрать доказательства, опровергающие ошибочность одной и подтверждающие достоверность другой точки зрения. Дебаты учат мужеству отказаться от ложной точки зрения во имя истины.<sup>36</sup>

Использование дебатов как формы гражданского образования требует значительной предварительной подготовки, предполагает освоение формата дебатов, регламента, ролей игроков, ведущих, судей и т.д.

### **Технология «портфолио» как тенденция университетского образования**

*Портфолио* в современном понимании является способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений человека. Его применение позволяет решать задачи организации, планирования, осуществления и оценивания различных направлений деятельности будущего специалиста, реализуемой в рамках учебно-воспитательного процесса.

Существует множество определений портфолио, необходимо ввести базовое различие понятия «портфолио», которое будет использовано далее в двух позициях:

- 1) *Портфолио-технология.*
- 2) *Портфолио-продукт.*

Портфолио – современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности.

Портфолио в переводе с итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста».

---

<sup>36</sup> Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Ольховая Т.А., Смирных Е.В. Технология «дебаты» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, Е.В. Смирных; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011.- С. 14.

Аутентичное оценивание – это вид оценивания, применяющийся, прежде всего, в практико-ориентированной деятельности и предусматривающий оценивание сформированности умений и навыков личности в условиях помещения ее в ситуацию, максимально приближенную к требованиям реальной жизни – повседневной или профессиональной.

Такой компетентностный подход применим к оцениванию качества образования, с одной стороны как качества образовательных результатов, с другой как качества условий, в которых они достигаются.<sup>37</sup>

Например, метод портфолио применим не только для аутентичного оценивания результатов образования студентов, но и для оценки компетентности вузовских преподавателей. При этом особенно ценным в аутентичности оценивания профессорско-преподавательского корпуса является комплексность оценки. С одной стороны, компетентность оценивают службы профессиональной аттестации, с другой, используются формы самоанализа, самооценки и проектирования саморазвития самого преподавателя.

### *Типы портфолио*

В настоящее время понятие «портфолио» чаще всего соотносят со сферой образования. На самом деле, в широком смысле этого понятия, метод портфолио (performance portfolio or portfoliac assessment) применим для любой практико-результативной деятельности. Таким образом, первое основание для различения видов портфолио в вузе по видам практико-результативной деятельности: образовательная, профессиональная.

Портфолио – есть систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления ее ре-

---

<sup>37</sup> Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Ольховая Т.А. Реунова М.А. Технология «портфолио» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, М.А. Реунова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. - С. 12.



зультатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей или конкурентоспособного выхода на рынок труда. Далее, необходимо различать портфолио по субъекту деятельности: индивидуальная, групповая.

Портфолио – рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт и достижения субъекта образовательной (профессиональной) деятельности. По двум приведённым выше основаниям можно выделить такие виды портфолио в вузе, как:<sup>38</sup>

**Таблица 1 – Виды портфолио**

<i>Деятельность</i>	<i>Индивидуальная</i>	<i>Групповая</i>
<i>Образовательная</i>	портфолио студента, выпускника вуза, аспиранта	Портфолио студенческой группы
<i>Профессиональная</i>	портфолио преподавателя, административного работника вуза	Портфолио кафедры, факультета, специализации, вуза

**Таблица 2 – Виды портфолио внутри практико-результативной деятельности**

<i>По виду деятельности</i>	<i>По назначению</i>
Практико-ориентированные	цель – анализ практической деятельности
Проблемно-ориентированные	средство повышения качества решения проблемы
Проблемно-исследовательские	используются для сбора и систематизации материала в связи с написанием реферата, научной работы, подготовкой к конференции
Тематические	посвящены анализу, разработке различных аспектов темы

<sup>38</sup> Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Ольховая Т.А., Реунова М.А. Технология «портфолио» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, М.А. Реунова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011. - С 30.

В различных вариантах названий портфолио видна специфика цели их использования. Например:

- *портфолио достижений;*
- *портфолио личностного развития;*
- *презентационный портфолио;*
- *портфолио-коллектор;*
- *портфолио проекта;*
- *портфолио карьерного продвижения.*

Можно различать типы портфолио по времени создания:

- *недельные;*
- *семестровые;*
- *курсовые.*

Целесообразно создание и использование двух типов портфолио, отличающихся по способу обработки и презентации информации:

- портфолио в бумажном варианте;
- электронный вариант портфолио.

## **Игра**

*Игра* — это форма деятельности (чаще — совместной деятельности) людей, воссоздающая те или иные практические ситуации и систему взаимоотношений, одно из средств активизации учебного процесса в системе образования.

Игра как метод обучения дает возможность:

сформировать мотивацию на обучение, и поэтому может быть эффективна на начальной стадии обучения;

оценить уровень подготовленности обучающихся (может быть использована как на начальной стадии обучения - для входного контроля, так и на стадии завершения - для итогового контроля эффективности обучения);

оценить степень овладения материалом и перевести его из пассивного состояния - знания - в активное - умение, и поэтому может быть эффективна в качестве метода практической отработки навыка сразу после обсуждения теоретического материала.

*Выделяют три основные категории игр:*

### *Деловая игра*

В наиболее общем виде *деловую игру* можно определить как метод имитации (подражания, изображения, отражения), принятия управленческих решений в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам.

Основные характеристики *деловой игры*, отличающие ее от других интерактивных обучающих технологий:

- моделирование процесса труда (деятельности) руководителей и специалистов по выработке профессиональных решений;
- наличие общей цели у всей группы;
- распределение ролей между участниками игры;
- различие ролевых целей при выработке решений;
- взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли;
- групповая выработка решений участниками игры;
- реализация цепочки решений в игровом процессе;
- многоальтернативность решений;
- наличие управляемого эмоционального напряжения.

### *Ролевая игра*

*Ролевая игра* — это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться обучающиеся (например, аттестация, защита или презентация какой-либо разработки, конфликт с однокурсниками и др.). Игра позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в учебной ситуации. Признаком, отличающим ролевые игры от деловых, является отсутствие системы оценивания по ходу игры.

### *Организационно - деятельностьная игра*

Являются формами коллективной деятельности, в процессе которой происходит обучение и проектирование новых деятельно-

стных образцов. Такие игры проводятся с целью внедрения новой практики в некоторой профессиональной сфере.

Близким к игровым методам обучения является рассмотренный выше кейс-метод. Однако игра, в отличие от последнего, представляет собой динамическое явление, а кейс-метод может осуществляться и по отношению к статическим ситуациям, лишенным выраженной временной динамики. «Игра представляется имитацией практики, а кейс-метод — имитацией ситуации, в которой разворачивается практика жизни. Игра акцентирована на умения, навыки, тренинг, а кейс-метод — на поиск проблемы, заложенной в ситуацию, и ее мысленное разрешение».

### Тренинг

*Тренинг* — один из интерактивных методов обучения и социально-психологического развития личности. Тренинги состоят из комплекса разнообразных упражнений и игр, объединенных в систему небольшими теоретическими модулями (по 5—15 минут). Они достаточно разнообразны по своему целевому назначению (от обучающих и развивающих до психокоррекционных и психотерапевтических), содержанию, формам (тренинги, семинары-тренинги, тренинги-марафоны и др.) и техникам проведения.

В качестве основных целей социально-психологического тренинга в учебном процессе можно выделить следующие:

- 1) фасилитация психологических изменений личности;
- 2) повышение социально-психологической компетентности участников;
- 3) развитие у них способности эффективно взаимодействовать с окружающими;
- 4) формирование активной социальной позиции участников;
- 5) развитие у них способности производить значимые позитивные изменения в своей жизни и жизни окружающих людей;
- 6) формирование новых профессиональных знаний, умений и навыков.

Цели социально-психологического тренинга конкретизируются в частных задачах:

- 1) овладение определенными социально-психологическими и профессиональными знаниями;
- 2) развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей;
- 3) диагностика и коррекция личностных качеств и умений, снятие барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям;
- 4) изучение индивидуализированных приемов межличностного взаимодействия для повышения его эффективности;
- 5) приобретение коммуникативных умений и навыков;
- 6) овладение тактиками и стратегиями конструктивного поведения в конфликтах, проблемных и экстремальных ситуациях;
- 7) коррекция, формирование и развитие просоциальных установок, необходимых для успешного взаимодействия с людьми в разных сферах жизнедеятельности;
- 8) мотивация к личностной динамике и вооружение участников инструментарием реализации задач, связанных с личностным и профессиональным ростом;
- 9) формирование профессионально значимых качеств и умений;
- 10) формирование эмпатии, сензитивности, рефлексии, толерантности.

### **Метод проектов**

*Метод проектов* — система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий — проектов. Проект — это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно, но под руководством преподавателя, с целью практического или теоретического решения значимой проблемы.

*В работе над проектом можно выделить несколько этапов*

В целом структуру и этапы проекта можно определить как «5 П»: проблема — планирование (проектирование) — поиск решения — продукт — презентация. В качестве шестого «П» может быть добавлен портфолио — папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта (черновики, дневные планы, отчеты и др.).

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», — его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Для достижения такого результата необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

*Основные требования к использованию метода проектов:*

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов. Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т. е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая — конкретный результат, готовый к использованию.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

выдвижение гипотез решения задач;  
обсуждение методов исследования (статистических и экспериментальных методов, наблюдений и пр.);  
обсуждение способов оформления конечных результатов (презентации, защиты, творческие отчеты и пр.);  
сбор, систематизация и анализ полученных данных;  
подведение итогов, оформление результатов, их презентация;  
выводы, выдвижение новых проблем исследования.

### **Технология Ассесмент-центра**

В основе *технологии Ассесмент-центра* лежат имитационные упражнения, моделирующие профессиональную деятельность участников. Типы упражнений подразделяются в соответствии с профессиональными (рабочими) ситуациями: все профессиональные задачи решаются индивидуально, в паре либо в группе (три и более человека). Соответственно этим ситуациям различают:

1) индивидуальные упражнения, включающие в себя:

презентацию (обучающихся просят провести презентацию на заданную либо самостоятельно выбранную тему);

In-Basket (индивидуальное письменное упражнение включает в себя анализ многочисленной и разной информации, ее структурирование и планирование на ее основе какого-то промежутка времени - дня, недели, месяца);

парные упражнения «один на один» с «подсадными» участниками («подсадной участник» согласно сценарию создает сложную ситуацию, а второй участник ее решает);

2) групповые упражнения, включающие:

упражнения с распределенными ролями (каждому участнику дается инструкция с информацией, общей для всех и индивидуальной для него самого. Групповое упражнение такого плана содержит в себе конфликт или соревнование, поскольку каждый участник дискуссии преследует свои цели, способствуя одновременно достижению общей цели);

упражнения с нераспределенными ролями (участники должны рассмотреть какую-то проблему и прийти к согласию относительно того, как ее можно решить).

В основе *идеи* ассесмент-центра лежит представление о том, что недостатки, выявленные в процессе какого-то одного упражнения, могут быть компенсированы преимуществами в других. Окончательное решение о тех или иных компетенциях участника ассесмент-центра выносится только по совокупности и на основе выполнения нескольких упражнений. Достигается это благодаря ряду особенностей процесса оценки:

множественность методик - одна компетенция оценивается как минимум двумя методами (упражнениями);

акцент на поведении - оценивается именно поведение участника;

моделирование рабочей реальности - ситуация оценки максимально приближена к реальным условиям выполнения участником задач, составляющих содержание его профессиональной деятельности;

объективность результатов - в процедуре оценки участвует группа независимых экспертов-наблюдателей. Каждый участник оценивается несколькими экспертами в нескольких упражнениях, что повышает надежность полученных данных;

согласованность оценки - итоговая оценка выносится только при согласии всех экспертов и представлении ими достаточных аргументов в пользу своей оценки;

продолжительность процедуры - оценка участников является не одномоментной и продолжается, как правило, от одного до трех дней, что дает возможность

дополнительной проверки и получения более достоверных выводов;

стандартизация условий проведения - каждый участник испытывает те же ситуационные воздействия и имеет равную возможность проявить свои умения;



предоставление обратной связи - в процессе и по окончании оценочной процедуры оцениваемому участнику экспертами предоставляется обратная связь относительно результатов его участия.

*Ассесмент-центр* может быть использован в образовательном процессе не только в качестве обучающей технологии, но и как надежный инструмент оценки сформированности у обучающихся общекультурных и профессиональных компетенций.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал. 2012. № 2. С. 1-18.

## Глава 5. Основные формы преподавания права

### 1. Формы организации занятий в правовом обучении

*Форма организации обучения* — это способ упорядочивания взаимодействия участников обучения, способ его существования.

В дидактике отсутствует однозначная классификация (или типология) форм организации обучения.

#### *Типология историко-педагогического происхождения*

Традиционная типология учебных занятий имеет историко-педагогическое обоснование (учебные занятия назывались по мере возникновения их конкретных вариантов).

В традиционной типологии учебных занятий обычно выделяются: урок, лекция, семинар, экскурсия, лабораторная работа, контрольная работа (экзамен, коллоквиум, зачёт...), конференция, др. виды учебных занятий.

Какой-либо системы общих оснований, по которой выделяются все эти виды учебных занятий, не существует. В основу выделения того или иного вида положены частные (отдельные) признаки: либо дидактические цели, либо состав обучающихся, либо место проведения, либо продолжительность, либо содержание деятельности преподавателя и учащихся, либо учебные средства.

Отсутствие единства в исходных основаниях приводит к многообразию номенклатур учебных занятий у разных авторов, поэтому такая типология имеет ограничения при объяснении имеющихся и проектировании новых явлений, связанных с обучением.

#### *Эмпирическая типология учебных занятий*

Учебные занятия разделяются на три группы на основе различий в коммуникативном взаимодействии учителя и учащихся:

индивидуальные занятия педагога с учеником, включая самообучение;

коллективно-групповые занятия по типу классно-урочных (уроки, лекции, семинары, конференции, олимпиады, экскурсии, деловые игры);

индивидуально-коллективные занятия (погружения, творческие недели, научные недели, проекты)".

Эта типология носит эмпирический характер. Во-первых, слово «коллективные» употребляется в традиции, идущей от латинского «collektivus», что означает «собираательный». Его значение не вытекает из понятия коллектив как высшего уровня развития социальной группы, в основе которой совместная деятельность и сложные формы кооперации, включение каждого в управление. Во-вторых, во вторую группу попали разновидности занятий, основанных на общем фронте, в третью — все те, в которых он разрушается в той или иной мере. Однако практически невозможно по этому признаку различить конкретные виды занятий, отнесённые в разные группы, например, погружения и уроки.

#### *Теоретическая типология учебных занятий*

В теоретической типологии используются понятия, ухватывающие сущностные характеристики учебных занятий.

Так, по такому существенному признаку, как структура занятия, они делятся на линейные и нелинейные.

Если в любой момент времени на занятии практически все ученики охвачены повторением или контролем, или изучением нового материала и т. д., то оно имеет простую, или линейную структуру.

Если же в одно и то же время разные группы учеников занимаются разным (например, одни пишут контрольную работу, а другие обсуждают способ конструирования модели), то занятие имеет параллельную, или сложную, или нелинейную структуру.

На основе *системы* теоретических понятий всё многообразие учебных занятий разделяется на три группы:

*индивидуальные учебные занятия,  
групповые учебные занятия,  
коллективные учебные занятия.*

*Сущностные признаки учебных занятий*

*Общий фронт* — ситуация, когда все ученики класса делают одно и то же в данный промежуток времени, одним и тем же способом и одними и теми же средствами.

*Учебный маршрут* — определённая последовательность освоения разделов и тем учебной программы.

*Временные кооперации обучающихся* — непостоянные по составу группы или отдельные пары для выполнения какой-либо конкретной учебной задачи. Когда задание выполнено всеми членами временной кооперации, она прекращает свое существование, и образуются новые объединения.

## **2. Индивидуальная, индивидуально-групповая формы обучения**

### *Индивидуальные учебные занятия*

Признаками индивидуальных учебных занятий являются отсутствие общего фронта, минимальный уровень коллективности (основой является работа учителя с каждым учеником по очереди и индивидуальная деятельность учащихся). Индивидуальные занятия положены в основу, например, педагогической системы М. Монтессори, Дальтон-плана.

Разновидности индивидуальных учебных занятий определяются наличием одного учебного маршрута для всех учащихся или нескольких. В Дальтон-плане один маршрут для всех учащихся учебной группы, а в системе М. Монтессори — разные маршруты. Иногда в литературе бригадно-лабораторный метод, использовавшийся в 20-е годы XX века в советской школе, неправоммерно считают модификацией Дальтон-плана. Однако в основе Дальтон-плана лежат индивидуальные учебные занятия, а в бригадно-лабораторном «методе» — групповые.

### *Групповые учебные занятия*

Основным признаком групповых учебных занятий является общий фронт. Второй отличительный признак — одинаковый для всех учащихся учебный маршрут освоения учебной программы.

Это следствие организации занятий общим фронтом. Разновидностью групповых учебных занятий является урок.

Понятие «групповые учебные занятия» обозначает не работу учащихся в малых группах, а охватывает деятельность учителя со всем классом (то есть групповым субъектом) как одним учеником, неважно при этом, делится ли класс на подгруппы или нет. Учителю приходится иметь дело именно с группой как совокупным учеником. Главенствует отношение «учитель — группа».

### *Коллективные учебные занятия*

Коллективные учебные занятия характеризуются следующими сущностными признаками:

обучающиеся реализуют разные цели, изучают разные фрагменты курса, используя разные способы и средства, затрачивая разное время, то есть отсутствует общий фронт;

разные ученики осваивают общее содержание курса по разным учебным маршрутам;

создаются временные кооперации обучающихся на местах пересечения их учебных маршрутов.

Термин «коллективные занятия» в этом случае является производным от понятия «коллектив» и его сущностных признаков как социально-психологического феномена, в основе которого лежит совместная деятельность и высшие формы кооперации.

Групповые учебные занятия имеют линейную последовательность дидактических задач в отношении всех обучающихся. А на коллективном учебном занятии такой линейной последовательности задач в отношении всего коллектива не прослеживается, здесь редки ситуации одновременного начала и окончания выполнения учениками какой-либо работы. Коллективное учебное занятие представляет собой систему многочисленных этапов, одновременно существующих по отношению к отдельным учащимся и их группам. Нет «отстающих» и «опережающих».

Между учащимися специально перераспределяются осваиваемое содержание и дидактические позиции (обучаемый, обучающий,

проверяемый, проверяющий, тренирующий, организатор и т. п.). Здесь, как правило, одновременно действуют несколько коопераций, отличающихся темами, формами, методами работы, численностью учащихся. Например, в одно и то же время одни ученики работают в парах (постоянных или сменных), другие — в малых группах, а третьи — индивидуально. Когда задание выполнено всеми членами временной кооперации, она прекращает своё существование, образуются новые объединения. Иногда весь учебный коллектив может представлять собой одну временную кооперацию.

### *Организационная структура учебных занятий*

Особенности разных типов учебных занятий во многом обуславливаются сочетанием и структурой базисных форм организации обучения. Для каждого типа учебных занятий характерно особое сочетание базисных форм организации обучения.

На индивидуальных учебных занятиях ведущей формой является *парная* («преподаватель-обучающийся»). Её сочетание с *индивидуально-опосредованной* формой позволяет обеспечить разные темпы, маршруты, способы освоения учебного материала.

В основе групповых занятий лежит сочетание *групповой* организационной формы обучения (взаимодействие «один говорит, делает — остальные слушают, наблюдают» в отношении всего коллектива одновременно и малых групп) и вспомогательных — *индивидуально-опосредованной* и *парной* («преподаватель-обучающийся», а иногда «обучающийся-обучающийся»). Благодаря использованию *групповой* формы организации обучения в качестве ведущей появляется общий фронт.

Расширение организационной структуры групповых учебных занятий работой *коллективной* (работой в парах сменного состава) не меняет сущности этих занятий, так как *коллективная* форма организации обучения объективно здесь может быть только вспомогательной, а её возможности очень ограниченными.

Коллективные занятия строятся на сочетании *коллективной* организационной формы (взаимодействия участников группы в па-

рах сменного состава) со вспомогательными формами: *индивидуальной, парной* («преподаватель-обучающийся», «обучающийся-обучающийся») и *групповой* (в отношении малых групп, а иногда и всего коллектива). Это позволяет обеспечить разные учебные маршруты и временные кооперации обучающихся.

### **3. Основные формы организации правового обучения в образовательных учреждениях**

К числу основных организационных форм обучения относятся: лекции, практические занятия, семинары, учебные конференции, консультации, коллоквиумы, профессиональные тренинги, учебно-производственная практика, самостоятельная работа студентов, юридические клиники, зачеты, экзамены.

В связи с тем, что преподавание права ведётся в том числе и в школе, мы посчитали необходимым рассмотреть такую форму обучения как урок. Урок по праву может рассматриваться как интегрированное взаимодействие пяти составляющих компонентов:

- учитель права;
- обучаемые;
- юридическое содержание учебных курсов;
- способы деятельности;
- цель и результат.

Большое многообразие уроков по праву, сложившееся в практике работы педагогов, позволяет говорить о существовании многообразных типов уроков. Однако предлагаются разные основания классификаций: по способам проведения, по правовому содержанию, по дидактическим целям или даже отдельным звеньям процесса обучения.

Если за основу классификации взять ведущий метод, то можно выделить: урок-лекцию, урок-беседу, диспут, лабораторное занятие с источниками права. Если же обратить внимание на деятельность самих школьников, то следует говорить об уроках-обобщениях, уроках-играх, уроках-конференциях или проблемных уроках. В том

случае, когда мы будем рассматривать урок с позиции самих элементов процесса правового обучения, учебной задачи, выделяются:

- *вводный урок;*
- *урок изучения нового материала;*
- *комбинированный урок;*
- *контрольный урок;*
- *урок проверки и учета знаний;*
- *повторительно-обобщающий урок.*

*Уроки вводный и изучения нового материала.*

Вводный урок предваряет серию учебных занятий и, как правило, проводится первым по курсу. На таком уроке учитель разъясняет особенности изучения учебного предмета, закрепляет интерес обучаемых к познанию права, указывает общие требования, которые будут предъявляться в ходе процесса обучения. На таком уроке можно выявить уровень предшествовавшей подготовки школьников с тем, чтобы скорректировать план дальнейшего обучения. В других случаях целесообразно создавать основания для формирования устойчивого интереса школьников к предмету. С этой целью можно организовать проведение игр, решение элементарных правовых казусов и проч.

*Урок изучения нового материала.*

Такое занятие целесообразно организовывать в том случае, когда изученный материал до этого хорошо усвоен, а новый материал требует особого внимания в силу своей важности, сложности и проч. Указанный тип урока по праву может быть организован в виде школьной лекции, киноурока и проч. В этом случае преобладает именно изучение нового материала.

*Комбинированный урок по праву.*

Однако в большинстве случаев весьма распространенным уроком по праву бывают уроки комбинированного типа, которые состоят из всех основных компонентов процесса обучения. Стоит согласиться с исследователями, которые выделяют такие структурные компоненты этих занятий:



- организационный момент. Обучаемые настраиваются на урок и готовятся к предстоящей учебной деятельности;
- постановка цели занятия перед учащимися;
- опрос, включающий в себя комплекс заданий по проверке качества обученности школьников после изучения предшествующей темы;
- изучение нового материала;
- закрепление изученной темы;
- подведение итогов урока. Обобщение изученного материала;
- задание на дом.

#### *Уроки обобщающего повторения.*

Такие уроки могут проводиться после изучения темы, проблемы, которая раскрывалась на протяжении нескольких уроков, раздела или курса вообще. Главной целью уроков обобщающего повторения является – систематизировать правовые знания школьников, установить логическую взаимосвязь изучаемых правил поведения, правовых явлений и обобщить их. К такому уроку учитель заранее готовит вопросы и задания и знакомит с ними школьников.

Повторительно-обобщающие уроки могут проходить в форме игры, групповой работы с законами и проч.

На *уроке-лекции* учитель излагает обучаемым содержание определенной правовой проблемы. Такая форма учебного занятия по праву эффективна в старших классах. При этом обучаемых следует готовить к тому, как можно воспринимать лекционный материал, делать записи в тетрадях и проч. Необходимо договориться об определенных сокращениях, которые могут использоваться в целях экономии времени. Обучаемых следует предупредить, что такие сокращения не носят официальный характер и их не следует путать с общепринятыми сокращениями, которые распространены в юриспруденции (например, для названия кодексов – ГК и проч.). Обучаемые учатся вычленять основные мысли и делать самостоятельные записи в тетрадях. Цель лекции – развивать умения школьников слушать правовую информацию, самостоятельно ее анализировать, выделяя главное, а также конспектировать. Учитель

обязательно проговаривает план лекции, который должен быть записан обучаемыми. Учитель должен знать скорость записывания школьниками материала (она может быть разная в классах). Необходимо следить за теми записями, которые сделали ученики. В некоторых случаях возникает потребность исправлять допущенные ошибки, указывать на то, каким образом лучше сделать пояснения к тому или иному правилу.

*К числу основных организационных форм обучения относятся: лекции, практические занятия, семинары, учебные конференции, консультации, коллоквиумы, профессиональные тренинги, учебно-производственная практика, самостоятельная работа студентов, юридические клиники, зачеты, экзамены.*

*Лекция (от лат. lectio — чтение) — логически последовательное изложение определенных научных знаний перед студентами. Это одна из основных форм учебного процесса и главный метод обучения в вузе. Лекции появились в практике обучения в Древней Греции и других античных государствах, получили затем широкое распространение в средневековых университетах и сохранили свою ведущую роль в высшей школе до настоящего времени. Лектор выступает в своеобразной роли посредника между наукой и студентами.*

Эффективность учебной лекции и ее высокое качество обеспечивает соблюдение следующих дидактических требований, которые могут служить и критериями успешности лекции: научность и информативность излагаемого материала; доказательность и аргументированность суждений; наличие достаточного количества ярких и убедительных примеров, фактов, документов; эмоциональность, непосредственный интерес самого лектора к предмету изложения; активизация мышления и внимания слушателей с целью обеспечения их сопереживания и движения мысли вместе с мыслью лектора; методически целесообразное структурирование материала (введение в тему, выделение главных мыслей и положений, подчеркивание и повторение выводов в различных формулировках); доступный, ясный литературный язык, разъяснение вводимых терминов и понятий, четкая дикция, нормальный темп речи, дающий

студентам возможность слушать, осмысливать и кратко записывать информацию; использование дидактических материалов и аудио-визуальных средств.

Через лекцию преподаватель реализует свои основные педагогические функции: *обучающую, воспитывающую, развивающую и организационно-стимулирующую.*

*Обучающая функция* выражается в обеспечении слушателей основной научно-практической информацией, необходимой для их профессиональной деятельности.

*Воспитывающая функция* предполагает содействие формированию ценностных ориентации, мировоззрения, правосознания студентов посредством персонифицированного изложения учебного материала, комментирования различных позиций и точек зрения, связи теории с практикой, обсуждения актуальных юридически значимых событий.

*Развивающая функция* реализуется в непосредственном педагогическом общении преподавателя и студентов, через активизацию творческой мыслительной деятельности обучающихся с помощью постановки и решения проблемных вопросов, обеспечивающих профессионально-личностное развитие.

*Организационно-стимулирующая функция* предусматривает организацию и управление самостоятельной работой студентов как во время лекции, так и во внеучебное время, побуждение к самостоятельному углубленному изучению затронутых в лекции вопросов.

*В зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе различают следующие виды лекций.*

*Вводная лекция* читается, как правило, в начале курса с целью дать студентам общее представление о его содержании, месте в учебном процессе и роли в их будущей практической деятельности. Вводная лекция в значительной степени может иметь популярный характер и читаться монологически. На вводной лекции может быть дан список необходимой для работы литературы, разъяснено, какие вопросы будут изучены на практических занятиях, выделены

проблемы, решение которых потребует особых усилий. Опытные преподаватели начинают вводную лекцию с объяснения приемов работы студентов на лекции с учетом специфики конкретного предмета. Очень полезен для возбуждения интереса со стороны слушателей краткий рассказ об истории конкретной отрасли науки и соответствующей кафедры, ее научном потенциале, существующей научной школе по данному направлению, перспективах сотрудничества с кафедрой.

*Обзорная лекция* содержит краткую, в значительной мере обобщенную информацию об определенных однородных (близких по содержанию) программных вопросах. Эти лекции чаще используются на завершающих этапах обучения (например, перед государственными экзаменами), а также в заочной и очно-заочной формах обучения.

*Установочная лекция* включает обзор основного материала предмета, дает студентам общие установки на самостоятельное овладение содержанием курса или его части. Лекция такого типа, как правило, имеет объяснительный характер, возможно, с использованием демонстрационного материала. Лектор обобщает современные представления об изучаемом объекте, акцентирует внимание студентов на нерешенных проблемах, высказывает собственную точку зрения, дает научный прогноз относительно дальнейшего развития изучаемой отрасли либо института права. В работе на заочном отделении рекомендуется применение проблемного метода чтения данной разновидности лекций, при этом преподаватель всегда может предложить студентам найти ответы на поставленные проблемы в своей практической деятельности.

*Текущая лекция* служит для систематического изложения учебного материала курса.

*Заключительная лекция* завершает изучение учебного материала. На ней обобщается ранее изученное, рассматриваются перспективы развития определенной отрасли науки. Особое внимание уделяется специфике самостоятельной работы обучающихся в предэкзаменационный период.

*В зависимости от способа проведения можно выделить следующие виды лекций.*

*Информационная лекция* использует объяснительно-иллюстративный метод изложения. Это самый традиционный вид лекций в высшей школе.

*Проблемная лекция* представляет собой лекционное занятие, предполагающее привлечение преподавателем аудитории к решению серьезной научной проблемы, определяющей тему занятия. В каждом учебно-установочном материале лектор касается сущности той или иной научной проблемы, раскрывает возможные пути ее решения, показывает теоретическую и практическую значимость достижений, т. е. каждая лекция имеет в определенной мере проблемный характер. Желательно целенаправленное включение в лекционный курс хотя бы одной полностью проблемной лекции. Это просто необходимо в тех случаях, когда научный коллектив кафедры на протяжении многих лет занимается изучением той или иной научной проблемы. Естественно, он располагает оригинальными, а возможно, и уникальными научными данными. Чтение проблемных лекций имеет важное дидактическое значение и привлекает студентов как потенциальных научных сотрудников к решению актуальных проблем науки.

*Лекция-визуализация* предполагает визуальную подачу материала техническими средствами обучения (аудиовидеотехники и т. д.) с развитием или кратким комментированием демонстрируемых визуальных материалов.

Можно назвать следующие разновидности лекции-визуализации.

*Видеолекция* — это записанная на видеопленку лекция преподавателя. Она может быть дополнена мультимедиа-приложениями, иллюстрирующими изложение лекции. Такие дополнения не только обогащают содержание лекции, но и делают ее изложение более живым и привлекательным для студентов. Несомненным достоинством такого способа изложения теоретического материала является-

ся возможность просмотреть и (или) прослушать лекцию в любое удобное время, повторно обращаясь к наиболее трудным местам. Видеолекции могут быть доставлены в учебные центры на видеокассетах или компакт-дисках.

*Мультимедиа-лекция.* Для самостоятельной работы над лекционным материалом студенты могут использовать интерактивные компьютерные обучающие программы. Это учебные пособия, в которых теоретический материал благодаря использованию мультимедиа-средств структурирован так, что каждый обучающийся может выбрать для себя оптимальный способ изучения материала, удобный темп работы над курсом и способ изучения, максимально соответствующий психофизическим особенностям его восприятия. Обучающий эффект в таких программах достигается не только за счет содержательной части, но и за счет использования, например, тестирующих программ, позволяющих обучающемуся оценить степень усвоения им теоретического учебного материала.

*Бинарная лекция (лекция-диалог)* предусматривает изложение материала в форме диалога двух преподавателей, например, ученого и практика, представителей двух научных направлений

*Лекция-провокация (лекция с заранее запланированными ошибками)* рассчитана на стимулирование обучающихся к постоянному контролю предлагаемой информации и поиску ошибок. В конце лекции проводится диагностика знаний слушателей и анализ сделанных ошибок.

*Лекция-конференция* проводится как научно-практическое занятие с заслушиванием докладов и выступлений студентов по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключение преподаватель подводит итоги, дополняет и уточняет информацию, формулирует основные выводы.

*Лекция-консультация* предполагает изложение материала по типу «вопросы—ответы» или «вопросы—ответы—дискуссия».

*Методика подготовки и чтения лекций была изложена в 5 параграфе 4 главы, потому здесь мы только повторим её основные моменты.*

*Подготовка лекции* начинается с разработки преподавателем структуры рабочего лекционного курса по конкретной дисциплине. Руководством здесь должна служить рабочая программа, учитывающая специфику содержания образования в конкретном образовательном учреждении. Рабочая программа динамична, и каждый преподаватель имеет возможность внести в нее свои изменения. Учебный план и рабочая программа служат основой разработки лекционного курса.

*Структура лекционного курса* обычно включает в себя вступительную, основную и заключительную части. Количество лекций в той или иной части определяется с учетом общего количества часов, отведенных для лекционной работы, и специфики структуры изучаемой отрасли права.

После определения структуры лекционного курса можно приступить к подготовке той или иной конкретной лекции. *Методика работы над лекцией* предполагает примерно следующие этапы:

- отбор материала для лекций, составление плана лекций, списков основной и дополнительной литературы;
- определение объема и содержания лекции, изучение основополагающих источников;
- выбор последовательности и логики изложения, написание конспекта;
- подбор иллюстративного материала;
- выработка манеры чтения лекции.

*Практические занятия*, как и лекции, являются необходимыми элементами учебного процесса в юридических вузах. *Цель практических занятий* заключается в углублении, расширении детализации полученных на лекциях знаний, выработке профессионально значимых умений и навыков. Они проводятся через две-три лекции и логически продолжают учебную работу, начатую на лекции. Практические занятия способствуют развитию профессионального мышления и культуры речи студентов, включая владение

юридической терминологией, позволяют проверить усвоенные знания, выступают как средство оперативной обратной связи.

Необходимо, чтобы планы практических занятий соответствовали направленности лекционного курса и были соотнесены с ним в последовательности изучаемых тем. Они являются общими для всех преподавателей после обсуждения и утверждения на заседании кафедры. Лектору рекомендуется вести практические занятия в одной-двух группах, посещать занятия ассистентов для координации работы лекторов и преподавателей, ведущих практические занятия. Между лекциями и практическими занятиями планируется самостоятельная работа студентов по изучению специальной литературы, нормативных документов, конспектов лекций. *На практических занятиях студенты приобретают навыки применения правовых норм к конкретным ситуациям, толкования нормативных документов, умение находить нужные нормы среди многочисленных правовых актов, а также получают возможность проявить собственную индивидуальность, самостоятельность мышления, способность отстаивать свою позицию.*

*Методика подготовки и проведения практических занятий изложена в 6 параграфе 4 главы, потому здесь мы только повторим её основные моменты.* Методика проведения практических занятий обусловлена их целью и временем, выделенным для них согласно учебному плану. Методика практического занятия может быть различной, во многом она зависит от индивидуальности преподавателя, его педагогического опыта и степени подготовки к его проведению. Как отмечается в методической литературе, каким бы богатым ни был опыт преподавателя, он все равно должен готовиться к каждому практическому занятию.

*Подготовка преподавателя к проведению практического занятия включает в себя следующие этапы:*

проработка темы занятия с привлечением новейших нормативных материалов, судебной практики, специальной литературы;



решение всех заданных задач, чтобы избежать неожиданностей и быть готовым ответить на любые вопросы, относящиеся к содержанию каждой задачи;

составление плана проведения практического занятия, в котором следует определить, сколько времени потребуется на каждый этап занятия: вступление, обсуждение теоретических вопросов, решение задач, подведение итогов;

определение студентов, которых нужно опросить по данной теме, чтобы обеспечить равномерное участие всех студентов в учебной деятельности и проверку их знаний, умений, навыков;

обдумывание и определение задания для самостоятельной работы студентов на следующее занятие, в частности подбор задач таким образом, чтобы на их основе можно было бы обсудить наиболее важные вопросы очередной темы.

*Семинар* (от лат. *seminarium* — рассадник) — форма учебного процесса, построенная на самостоятельном изучении студентами по заданию руководителя отдельных вопросов, проблем с последующим оформлением в виде докладов и их совместного обсуждения. Семинар в отличие от практических занятий имеет более теоретический характер и предназначен для углубленного изучения определенной дисциплины или ее раздела, овладения методологией научного познания. Он ориентирует обучающихся на проявление большей самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, способствует закреплению их знаний, поскольку в ходе семинара систематизируются, углубляются и контролируются знания, полученные в результате самостоятельной работы над первоисточниками, документами, дополнительной литературой. Главная цель семинаров — обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли.

*Основные дидактические задачи семинарских занятий:* развитие творческого профессионального мышления студентов; повышение учебно-познавательной мотивации; овладение языком права,

навыками оперирования категориально-понятийным аппаратом правоведения; овладение умениями и навыками постановки и решения профессиональных проблем; формирование умения аргументировано отстаивать свою точку зрения; углубление, систематизация, закрепление и контроль знаний, превращение их в убеждения.

*В зависимости от основной целевой установки различают три типа семинаров:*

- 1) семинар для углубленного изучения определенного учебного курса, тематически прочно связанный с материалом этого курса;
- 2) семинар для основательной проработки наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или одной темы;
- 3) семинар исследовательского типа для научной разработки отдельных актуальных проблем, который может трансформироваться в спецсеминар.

*Спецсеминар* проводится обычно на старших курсах и представляет собой школу общения начинающих исследователей по определенной проблеме под руководством авторитетного ученого. Опытный руководитель создает атмосферу научного сотворчества, ориентирует студентов на коллективную мыследеятельность, использует эффективные методы исследовательской работы. На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает полный обзор студенческих научных работ, подводит итоги, раскрывает перспективы дальнейших исследований затронутых проблем и возможности участия в них заинтересованных студентов.

Семинарские занятия тесно связаны с лекциями, однако учебный материал семинаров не дублирует лекционный материал, хотя и сохраняет тесную связь с его принципиальными положениями. Руководящая роль преподавателя проявляется в тщательном планировании учебной работы, выделении существенных вопросов для обсуждения на семинаре, подборе литературы для самостоятельного изучения, управлении процессом обсуждения. Как правило, на

семинарские занятия выносятся не более четырех-пяти основополагающих вопросов темы.

В зависимости от способа проведения выделяют следующие виды семинаров.

*Семинар-беседа* предполагает подготовку к занятию всех студентов по всем вопросам плана семинара, позволяет вовлечь максимальное число участников в активное обсуждение темы. После краткого вступления преподавателя заслушиваются развернутые сообщения нескольких студентов по конкретным вопросам плана, которые дополняются выступлениями других студентов, затем все выступления обсуждаются, а преподаватель делает заключение.

*Семинар-дискуссия*, или семинар-диспут предоставляет возможность диалогического общения участников с целью коллективного обсуждения и решения какой-либо проблемы. На обсуждение выносятся наиболее актуальные вопросы изучаемой дисциплины. Участники дискуссии учатся точно формулировать свои мысли, активно отстаивать собственную точку зрения, аргументировано возражать. Наиболее адекватной формой семинарского занятия зарекомендовало себя обсуждение по принципу «круглого стола» с соответствующим расположением всех участников. При этом важно научить студентов культуре общения и взаимодействия, чтобы через диалог происходило совместное развитие темы дискуссии.

*Смешанная форма семинара* объединяет обсуждение докладов, свободные выступления участников, запланированные дискуссии.

Педагогическое руководство подготовкой студентов к семинару состоит в том, что преподаватель помогает составить план выступления, обучает составлению конспектов литературных источников, правильному оформлению текстов рефератов и докладов, консультирует по всем возникающим в процессе самостоятельной работы вопросам.

*Самостоятельная работа студентов* (далее - СРС) наряду с аудиторной представляет важнейшую форму учебного процесса, поскольку никакие знания, умения, навыки, не подкрепленные са-

мостоятельной деятельностью, не могут стать подлинными элементами профессиональной компетентности специалиста.

По мере овладения навыками научного мышления учащиеся получают возможность решать всё более и более сложные познавательные задачи, и, наконец, их умственное развитие достигает такого уровня, что для них становятся посильными все этапы поисковой деятельности. Совместное научно-исследовательское творчество учёных, преподавателей, студентов - эффективный проверенный практикой путь развития, раскрытия талантов, становления характера студента-исследователя, воспитания инициативы, потребности и навыков постоянного самообразования. Участие студентов в учебно-исследовательской работе, введение исследовательских элементов в различные формы учебных занятий является в настоящее время эффективным путём преодоления известного противоречия между массовым характером подготовки в профессиональном образовании и потребностями к развитию у каждого обучаемого самостоятельности и инициативы, индивидуального профессионального почерка, творческих способностей.

*Студенческий реферат* по юридическим дисциплинам также является одним из средств повышения познавательной активности. Он содержит элемент исследований и предполагает творческую самостоятельность в процессе работы и изложения избранной темы, критическое осмысление материала.

*Курсовая работа* является одним из средств повышения познавательной активности студентов. Она содержит элемент исследований и предполагает творческую самостоятельность в процессе работы и изложения избранной темы, критическое осмысление юридического материала.

*Учебная конференция* в содержательном и организационном аспектах близка семинару и является его развитием, вследствие чего методика проведения конференции аналогична методике проведения семинара. Конференция, как правило, проводится с несколькими учебными группами и направлена на закрепление, расшире-

ние и совершенствование специальных знаний. Подготовка к конференции начинается с определения темы, раскрывающих ее вопросов и докладчиков. Ее основная цель - свободное обсуждение актуальных вопросов и поиск адекватных решений. Требования к подготовке рефератов и докладов для конференции значительно выше, чем для семинаров, поскольку их используют как средство формирования у студентов опыта творческой деятельности и предусматривают нарастание трудностей в содержании заданий.

*Учебно-производственная практика* является составной частью и одной из самых сложных форм учебного процесса как в организационном, так и в методическом плане, поскольку для ее осуществления необходимо соединить интересы реальной профессиональной деятельности и учебного заведения, приспособить процесс обучения к практическим задачам органов государственной власти, правоохранительных учреждений, судов, конкретных организаций и предприятий.

Дидактические цели учебной (ознакомительной) и производственной (преддипломной) практики - формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков; закрепление, обобщение и систематизация специальных знаний посредством их применения в практической юридической деятельности при выполнении конкретных должностных обязанностей.

Овладение практическим опытом профессиональной деятельности осуществляется в результате дидактически целесообразной системы работы практикантов под контролем преподавателя и руководителя практики, назначенного учреждением. На преддипломной практике студент должен продемонстрировать свою готовность и способность к профессиональной деятельности, умение самостоятельно применять полученные специальные знания, соблюдать нормы профессиональной этики. Ее основной целью является сбор материалов для дипломной работы. О ее результатах студент должен представить подробный отчет вместе с характеристикой, выданной по месту прохождения практики.

#### **4. Основные формы, средства и методы самостоятельной работы студентов**

*Самостоятельная работа студентов* (далее - СРС) наряду с аудиторной представляет важнейшую форму учебного процесса, поскольку никакие знания, умения, навыки, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинными элементами профессиональной компетентности специалиста. Самостоятельная работа — это планируемая работа студентов, выполняемая самостоятельно по заданию и при методическом руководстве преподавателя с целью развития своих познавательных способностей и направленности на непрерывное самообразование.

В связи с резким возрастанием объема учебного и научного материала при недостаточном количестве аудиторных часов, предназначенных на его изучение, СРС приобретает в рамках учебного процесса чрезвычайно большое значение. Соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу студентов, в большинстве университетов мира составляет 1 к 3,5. Согласно современной образовательной парадигме любой выпускник вуза должен обладать фундаментальными знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности, опытом творческой и исследовательской деятельности, социальной, коммуникативной и аутопсихологической компетенциями, которые формируются и в процессе самостоятельной работы студентов.

*Дидактические задачи СРС:* закрепление, углубление, расширение и систематизация знаний, полученных во время аудиторных занятий; самостоятельное овладение новым учебным материалом; развитие профессиональных умений, а также умений и навыков самостоятельного умственного труда; развитие самостоятельности мышления, интереса к юридической литературе, практической юридической деятельности, правотворческому процессу.

*Основные формы СРС:* домашняя учебная работа; подготовка рефератов по отдельным темам; учебно-исследовательская и науч-

но-исследовательская работа студентов (учебно-исследовательская работа студентов - УИРС и научно-исследовательская работа студентов - НИРС), предполагающая участие в работе научных студенческих кружков и научных студенческих конференций; подготовка курсовых, дипломных работ и магистерских диссертаций; организация и проведение деловых игр во внеаудиторное время.

Разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации СРС является одной из основных задач дидактики высшей школы. Исследования показывают, что студенты (особенно младших курсов) не всегда успешно учатся отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы готовность и способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, управлять собственными индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки.

*Содержание самостоятельной учебной работы студентов составляют:* чтение и конспектирование рекомендованных преподавателем источников с последующим обсуждением конкретных вопросов на практических занятиях и семинарах; решение задач по определенным разделам и темам курса с последующим обсуждением на практических занятиях; составление кратких обзоров наиболее характерных судебных дел с последующим обсуждением на семинаре или заседании научного студенческого кружка; посещение по заданию преподавателя судебных заседаний, юридических отделов различных организаций, нотариальных контор для ознакомления студентов с их работой и последующим анализом на практических занятиях и семинарах; подготовка отзывов на законопроекты в качестве домашних заданий с последующим обсуждением на аудиторных занятиях; составление проектов правовых документов с учетом изучаемой тематики с последующим их анализом на практическом занятии.

В области юриспруденции мы очень часто сталкиваемся с различными документами, имеющими весьма важное значение. В методике права существуют различные подходы к вопросу об использовании в правовом обучении документов. Сторонники практико-ориентированного подхода считают, что изучение права должно основываться именно на практических занятиях с различными документами, в том числе источниками права. Учеников необходимо знакомить и с особенностями юридической техники (хотя такая дидактическая единица в обязательном минимуме знаний школьников не представлена), ведь в реальной жизни они будут часто сталкиваться с юридическими документами и должны уметь свободно в них ориентироваться. Другие же считают, что работа с документами не должна подменять все многообразие методов и приемов обучения праву.

Документ, который используется на уроке, должен быть доступен обучаемым по содержанию и объему, быть интересным с позиции познания права, информативным, а также типичным, распространенным в практике.

На уроках юридический документ может использоваться и учителем права и обучаемыми. Предположим, рассматривая тему о способах и правилах защиты своих прав, учитель может показать, как составляется исковое заявление в суд, зачитать отдельные реквизиты этого документа. В другом случае, ученикам раздаются отдельные исковые заявления, работая с которыми, они должны выделить: реквизиты такого документа, показать, что необходимо указывать в нем и проч.

Обучение работе с документом должно осуществляться поэтапно. Если студенты еще ни разу не сталкивались с конкретными правовыми документами, учитель должен подробно объяснить, как можно с ними работать, на что обращают внимание в первую очередь, затем студенты под руководством педагога работают с документом самостоятельно и, наконец, они приучаются к самостоятельной творческой работе с документами, выполняя задания.



Студенты должны научиться объяснять правовые термины документа, уметь пересказывать его содержание, отрабатывая навыки толкования, предположим, закона, соотносить правовые нормы источника права с анализируемой правовой жизненной ситуацией и проч.

*Подготовка рефератов* - одна из форм организации и контроля СРС. Реферат (от лат. *referre* - докладывать, сообщать) - это краткое изложение содержания источника с лаконичной оценкой или раскрытие состояния какой-либо проблемы на основе обзорного сопоставления и анализа нескольких источников. В зависимости от содержания и назначения в учебном процессе рефераты подразделяются на научно-проблемные и обзорно-информационные.

Цель написания рефератов - развитие навыков самостоятельной работы студентов с литературными и законодательными источниками, опубликованной судебной и арбитражной практикой. На основе их анализа и обобщения студенты могут делать выводы теоретического и практического характера с собственным обоснованием. Темы рефератов, списки рекомендуемой литературы определяются преподавателями. Рефераты с кратким изложением основного содержания какой-либо книги или статей по определенной проблеме могут рассматриваться как первоначальный этап в подготовке курсовой работы по соответствующей теме. Объем реферата должен быть в пределах 15—20 страниц машинописного текста. Обычная структура реферата: план; введение с обоснованием темы и задачами; основная часть из нескольких параграфов; заключение, в котором содержатся выводы; библиографический список.

*Курсовая работа* как самостоятельное творческое научное сочинение студента призвана дать представление о приобретенных специальных знаниях и умениях, примененных при решении определенной юридической проблемы. При написании курсовой работы студенты вырабатывают и развивают умения работать с литературой, делать выписки, составлять конспекты, анализировать правовые источники и правоприменительную практику, делать обоснованные выводы.

Подготовка курсовых работ организуется кафедрой поэтапно. На организационном этапе студентами избирается тема курсовой работы на основе утвержденного кафедрой примерного перечня тем по соответствующей учебной дисциплине, излагаются требования к курсовой работе, составляется график, в котором намечаются этапы работы и дни консультаций. Студент согласует план работы, список литературы, срок и порядок подготовки курсовой работы с назначенным научным руководителем. Курсовая работа имеет следующую структуру: план; краткое введение, в котором обосновывается актуальность темы и формулируются задачи; основная часть; список использованных нормативных актов, материалов практики и литературы. Ориентировочный объем курсовой работы составляет 30—40 страниц машинописного текста.

Критерии оценки курсовой работы: адекватность содержания выбранной теме и степень ее раскрытия; полнота охвата научной литературы; использование нормативных актов, юридической практики; творческий подход к решению поставленной в курсовой работе проблемы; научная корректность и аргументированность выводов, их соответствие сформулированным во введении задачам; языковая правильность и аккуратность оформления курсовой работы. При оценке курсовой работы учитываются не только ее содержание, но и результаты устной защиты.

По решению кафедры на основании представления научного руководителя за курсовую работу могут быть зачтены: доклад на заседании научного студенческого кружка или на научной студенческой конференции; научный отчет о производственной практике; перевод студентом с иностранного языка на русский зарубежного научного источника или нормативного акта, необходимого в учебной или научной работе кафедры, снабженный кратким комментарием.

*Дипломная работа* (специалитет) - это комплексная самостоятельная творческая работа, в ходе выполнения которой студенты специалитета решают конкретные профессиональные задачи, соот-

ветствующие профилю специальности и уровню образования. Она должна представлять собой сочетание теоретического раскрытия вопросов темы с анализом нормативно-правовых документов и юридической практики.

Дидактические цели написания дипломной работы: расширение, закрепление и систематизация специальных знаний, умений и навыков и их применение при решении научных и практических задач правового характера; развитие умений и навыков самостоятельной научной работы, включая овладение методами научно-прикладных исследований правовых проблем; проверка и определение уровня подготовленности выпускников вуза к самостоятельной практической работе в соответствующих организациях и учреждениях или к дальнейшей учебе в аспирантуре.

Кафедра составляет примерный перечень тем дипломных работ, которые должны быть актуальными, учитывать потребности юридической науки и практики. При выборе темы для дипломной работы студент может основываться на материалах своих рефератов, докладов, курсовых работ за предыдущие годы учебы. Следует приветствовать увлеченность студентом исследованием какой-либо актуальной правовой проблемы на протяжении всех лет его обучения в вузе. Он может предложить свою тему с обоснованием ее целесообразности, актуальности и возможности раскрытия.

После утверждения темы студент согласует с научным руководителем план, порядок и программу преддипломной практики. В обязанности научного руководителя входят: оценка и обсуждение предложенного студентом проекта рабочего плана дипломной работы; проверка и обсуждение списка подобранной научной литературы, правовых актов и других источников; консультирование студента по различным вопросам, связанным с выполнением работы и возникшими затруднениями; составление программы преддипломной практики.

В процессе подготовки дипломной работы студент всесторонне изучает определенную юридическую проблему, ее теоретиче-

ские и практические аспекты; анализирует научную литературу и нормативно-правовой материал; обобщает и анализирует юридическую практику; вырабатывает собственную позицию по соответствующей проблеме, отношение к существующим точкам зрения, юридической практике; формулирует по возможности свои предложения по совершенствованию юридической практики и законодательства. Структура дипломной работы: титульный лист; оглавление; введение, в котором рассматриваются актуальность выбранной темы и проблемы исследования, причины ее выбора студентом, степень разработанности, цели и задачи работы; основной текст с разбивкой на главы и параграфы; заключение, в котором подводятся итоги исследования, излагаются выводы и предложения автора; библиография, включающая в себя научные источники, нормативные акты, материалы юридической практики; приложение (если таковое имеется). Объем выпускной квалификационной работы - 50 - 60 страниц машинописного текста.

В отзыве научного руководителя и рецензии отмечаются достоинства и недостатки дипломной работы, делается общий вывод о ее уровне и может быть предложена конкретная оценка. Процедура защиты дипломной работы включает в себя: краткое сообщение студента об основных положениях работы, своих выводах и предложениях; вопросы членов ГАК, других присутствующих студенту и его ответы на вопросы; выступления рецензента или заслушивание его рецензии; выступление других лиц, пожелавших высказаться по существу вопроса; заключительное слово студента с его ответами на вопросы и замечания, высказанные в отзыве, рецензии и при обсуждении работы.

Критерии оценки дипломной работы: творческий характер, использование научной литературы, действующих нормативных актов, материалов преддипломной практики; логичное и четкое изложение представленного материала, доказательность и достоверность фактов и выводов; умения студента пользоваться рациональными приемами поиска, отбора, обработки и систематизации ин-

формации, способность работать с нормативными правовыми актами; правильность и аккуратность оформления дипломной работы; степень профессиональной подготовленности, проявленная как в содержании дипломной работы, так и в процессе ее защиты.

*Активизация СРС предполагает применение в практике обучения разнообразных приемов и методов, которые можно сгруппировать следующим образом.*

1. Обучение студентов методам самостоятельной работы (выработка навыков планирования бюджета времени, сообщение необходимых знаний для самоанализа и самооценки своей учебной деятельности, развитие умений поиска, отбора, систематизации и рационального усвоения нужной информации с помощью различных источников и баз данных).

2. Убедительная демонстрация преподавателями необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности в лекциях и других формах учебного процесса, в учебных пособиях и методических указаниях.

3. Организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к научно-исследовательской и практической профессиональной деятельности (через договоры с предприятиями и организациями, студенческое научное общество - СНО, юридические клиники и т. п.).

4. Проблемное изложение учебного материала, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений и поиска решений профессиональных задач, используемых в юридической науке и практике.

5. Применение активных методов обучения.

6. Разработка и ознакомление студентов со структурно-логической схемой учебной дисциплины и ее элементов.

7. Разработка для студентов младших курсов методических указаний, содержащих подробный алгоритм учебной деятельности, при котором постепенно уменьшается разъяснительная часть от

курса к курсу с целью приучить студентов к большей самостоятельности.

8. Разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы студентов, сочетающих теоретический материал, методические указания и задачи для решения.

9. Разработка учебных пособий междисциплинарного характера.

10. Индивидуализация домашних заданий, дифференциация заданий и видов учебной деятельности при организации СРС

11. Присвоение статуса «студента-консультанта» наиболее способным и хорошо успевающим студентам, прикрепление их к отстающим с целью оказания помощи в учебе.

12. Разработка и внедрение коллективных методов обучения групповой и парной работы.

13. Чтение студентами фрагмента лекции при предварительной подготовке его с помощью преподавателя.

14. Контрольные вопросы лекционному потоку после каждой лекции с целью проверки ее эффективности.

15. Использование компьютерных программ для самообучения и самоконтроля студентов, развитие дистанционного обучения.

16. Организация постоянного (рейтингового) контроля учебной деятельности студентов, что позволит минимизировать традиционные контрольные мероприятия и за счет сессионного времени увеличить бюджет времени СРС. Одной из форм такого постоянного контроля согласно Болонской декларации может быть система накопления кредитных единиц, когда за каждую лекцию, семинар и проч. ставятся зачетные баллы, и только набрав необходимое их количество, студент может получить диплом о высшем образовании.

## Глава 6. Оценка знаний студентов

### 1. Понятие и формы контроля качества правового обучения

С 2010 г. в системе высшего профессионального образования РФ с учетом реализации принципов Болонского процесса, в практике работы образовательных учреждений РФ устанавливается *кредитно-модульная (балльно-рейтинговая) система* организации образовательного процесса, появляются новые педагогические понятия.

*Кредит* – унифицированная единица измерения объема трудоемкости учебной нагрузки обучающихся.

*Модуль* – часть образовательной программы, учебной дисциплины, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к целям и планируемым результатам освоения образовательной программы (в модуль объединены от 8 до 12 практических занятий курса).

Одна зачетная единица соответствует 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут.

Максимальный объем учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, т. е. 1,5 зачетные единицы.

Расчет трудоемкости учебной дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления ее трудоемкости в академических часах на 36 с округлением до 0,5 по установленным правилам. Зачет, экзамен и курсовая работа входят в общую трудоемкость дисциплины в зачетных единицах (на экзамен выделяется 27 час, два дня подготовка и один сдача).

Одна неделя практики выражается 1,5 кредитами.

Трудоемкость итоговой государственной аттестации рассчитывается исходя из количества отведенных на нее недель: 1 неделя соответствует 1,5 зачетным единицам.

Новый Государственный образовательный стандарт ориентирован не на содержание, а на *оценку результатов образования, выраженных в компетенциях.*

*Структура компетенции* как результата освоения программы формулируется в терминах «знать», «уметь», «владеть».

*Компетенция:*

— знания и опыт их реализации, приобретаемые в процессе обучения;

— процедурные и ценностно-смысловые знания в некоторой предметной области;

— готовность действовать на основе имеющихся знаний, умений и навыков при решении задач, общих для многих видов деятельности.

*Компетентность:*

— употребление знаний, *компетенция* в действии;

— категория, характеризующая готовность личности выполнять какую-либо деятельность в определенной ситуации.

*Модуль:*

- относительно автономная часть курса, предмета, дисциплины
- имеет логическую завершенность по отношению к целям и планируемым результатам освоения программы, становится основой формирования определенной компетенции (группы родственных компетенций).

*Целью введения зачетных единиц (кредитов) стала необходимость учесть* мировые тенденции регистрации результатов образования для признания квалификаций.

В практике работы распространяется ECTS – европейская система переноса и накопления кредитов (European Credit Transfer System).

В новых условиях вуз обязан:

— обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ;

— ознакомить обучающихся с их правами и обязанностями при формировании основной образовательной программы, разъяснить, что избранные обучающимися дисциплины (модули, курсы) становятся для них обязательными.



В учебной программе каждой дисциплины (модуля, курса) должны быть четко сформулированы конечные результаты обучения в органичной увязке с компетенциями в целом по основной образовательной программе.

Общая трудоемкость дисциплины не может быть менее двух зачетных единиц (за исключением дисциплин по выбору обучающихся).

По дисциплинам, трудоемкость которых составляет более трех зачетных единиц, выставляется оценка («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»).

*Новые требования к правовому обучению нацелены на контроль результатов образования.* В условиях реализации компетентностного подхода структура аудиторных занятий видоизменяется. Она приобретает следующую структуру:

- не менее 20 % – интерактивные занятия;*
- 40 % – практические, в т. ч. лабораторные практикумы;*
- не более 40 % – лекционные.*

В педагогической юриспруденции понятие «контроль» употребляется в несколько ином смысле – как учебное действие, входящее в суть самого процесса учебной деятельности учащегося в качестве его составного элемента. Контроль как учебное действие осуществляется не как проверка качества усвоения по конечному результату учебной деятельности, а как идущее по ее ходу и выполняемое самим учащимся действие активного прослеживания безошибочности своих мыслительных операций, их соответствия существу и содержанию изучаемой теории, служащей ориентировочной основой для правильного решения учебной задачи.

*Во время обучения у студентов проводится:*

- текущий контроль успеваемости;*
- промежуточная аттестация;*
- итоговая аттестация.*

*Текущий контроль успеваемости проходит в течение семестра по всем предметам, изучаемым в семестре. Для организации текущего контроля и управления учебным процессом используется рейтин-*

говая система оценки успеваемости студентов. Главная задача рейтинговой системы заключается в повышении мотивации студентов к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы. Текущий контроль успеваемости осуществляется преподавателями кафедр, за которыми закреплены дисциплины учебного плана, посредством выставления оценки в виде баллов (кредитов) за ответы *на практических занятиях, результаты рубежного контроля* по каждому модулю, подготовку докладов и рефератов.

*Текущий контроль успеваемости учитывает* выполнение студентом *всех видов работ*, предусмотренных программой курса. То есть преподаватель оценивает не только ответы на практических занятиях и результаты тестирования на рубежном контроле по каждому модулю, но и выполнение лабораторных и контрольных работ, участие в деловых играх, посещаемость, самостоятельную работу студента, проводимую им исследовательскую работу.

*Таким образом, баллы по текущему контролю складываются из суммы баллов за:*

*подготовку к практическим занятиям* - за каждое занятие выставляется отдельный балл от 0 (в случае плохой подготовки) до 5 баллов (в зависимости от плотности тематического плана для данной формы обучения);

*результаты рубежного контроля по модулям* – до 5 баллов за каждый модуль (рубежный контроль осуществляется в виде тестов по пройденному модулю или устного опроса);

*личные достижения* – 10 баллов в каждом семестре (культура учебной деятельности, дисциплинированное и организованное поведение, участие в работе научного кружка, самостоятельная работа студента, исследовательская работа).

*Промежуточная аттестация* проводится по итогам семестра в форме *зачетов и экзаменов*. Неудовлетворительные результаты промежуточной аттестации по одному или нескольким учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) образовательной программы

или не прохождения промежуточной аттестации при отсутствии уважительных причин признаются академической задолженностью. Если студент не ликвидирует академическую задолженность в течение определенного срока или не сдаст задолженность два раза подряд (во второй раз - с комиссией), то он отчисляется из вуза.

*В итоге за каждый семестр студент может набрать до 100 баллов:*

- до 60 баллов за практические занятия и рубежный контроль

За каждый модуль студент может набрать до 30 баллов: 25 баллов за активную работу на практических занятиях и 5 баллов за рубежный контроль.

- до 30 баллов за экзаменационный зачет в конце первого семестра и до 30 баллов за экзамен в конце второго семестра.

- до 10 баллов в каждом семестре за личные достижения (культуру учебной деятельности, дисциплинированное и организованное поведение, участие в работе научного кружка).

Студент может получить экзаменационный зачет за первый семестр автоматом, если его текущий балл к концу первого семестра составит больше 50 баллов.

Студент допускается к промежуточной аттестации по дисциплине (экзаменационному зачету за 1 семестр и экзамену за 2 семестр), если его текущий балл в семестре по дисциплине составил не менее 30 баллов.

*Итоговая аттестация* завершает освоение основных профессиональных образовательных программ, является обязательной и проводится в порядке и в форме, определяемой вузом самостоятельно (либо государственный экзамен — междисциплинарный или по конкретным предметам, либо защита квалификационной работы, либо и то, и другое вместе).

Итоговая аттестация представляет собой форму оценки степени и уровня освоения студентом основной профессиональной образовательной программы.

*Государственная итоговая аттестация* проводится государственными экзаменационными комиссиями, создаваемыми вузом в

определённом порядке, в целях определения соответствия результатов освоения студентом основных профессиональных образовательных программ соответствующим требованиям образовательного стандарта.

Текущим педагогическим контролем можно назвать все повседневные действия преподавателя, когда он на основе получаемых по каналам «обратной связи» сведений вносит те или иные коррективы в учебный процесс.

Это могут быть и корректирующие действия преподавателя в ходе лекции на основе любых сигналов из аудитории, начиная с той или иной, даже малейшей, степени спада ее внимания к излагаемой лекции и заканчивая демонстративным игнорированием студентами лекторской речи.

Контроль за степенью усвоения учебного материала студентами преподаватель, конечно, осуществляет на различных групповых занятиях.

Групповые занятия позволяют контролировать общий уровень и ход усвоения программного материала студентами, выявить наиболее трудные для усвоения проблемы, чтобы на последующих занятиях, в том числе в лекциях и при организации самостоятельной работы студентов, внести те или иные коррективы принципиального характера, принять такие меры, которые, возможно, потребуют от преподавателя усилий, выходящих за пределы данного конкретного занятия.

Лектор может использовать призывы позитивного, мобилизующего, стимулирующего характера, способные немедленно переключить внимание аудитории.

Методика обучения юриспруденции обращает внимание на необходимость выработки специальных приемов, направленных на формирование профессиональных компетенций юристов (магистров) *в педагогической деятельности.*

*Например, магистр должен быть способен:*

— преподавать юридические дисциплины на высоком теоретическом и методическом уровне (ПК-12);

- управлять самостоятельной работой обучающихся (ПК-13);
- организовывать и проводить педагогические исследования (ПК-14);
- эффективно осуществлять правовое воспитание (ПК-15).

## **2. Методические приемы обеспечения эффективности текущего и итогового контроля правовых знаний, умений и навыков.**

### **Оценки знаний обучающихся**

Педагогический контроль имеет три взаимосвязанные функции: *диагностическую, обучающую и воспитательную.*

*Диагностическая функция* заключается в выявлении уровне знаний, умений, навыков, в определении уровня сформированности профессионально значимых качеств, в оценке учебной деятельности и поведения студентов.

*Обучающая функция* контроля проявляется в активизации учебной деятельности студентов.

*Воспитательная функция* заключается в том, что система педагогического контроля дисциплинирует, организует и направляет учебную деятельность студентов, помогает выявлять и устранять пробелы в знаниях, способствует развитию творческого отношения к учебе и аутодидактической компетенции.

*Педагогический контроль* делится на *текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный.*

*Текущий контроль* помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует их учебную деятельность (опрос на практических занятиях и семинарах, контрольные работы, домашние задания, проверка данных самоконтроля).

*Тематический контроль* служит для определения уровня усвоения конкретной темы или раздела курса.

*Рубежный контроль* представляет собой проверку учебных достижений студентов перед началом изучения следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

*Итоговый контроль* в форме итогового зачета или экзамена призван выявить результаты изучения определенной дисциплины и возможности студентов для дальнейшей учебы.

*Заключительный контроль* осуществляется в форме госэкзаменов и защиты дипломной работы.

Каждая из форм педагогического контроля (практические занятия, семинары, коллоквиумы, письменные контрольные работы, рефераты, доклады, курсовые и дипломные работы, зачеты, экзамены, тестирование) имеет свои особенности, достоинства и недостатки. Если устно-речевые формы контроля способствуют развитию культуры речи, умений межличностного общения, то письменные работы позволяют документально установить уровень усвоения учебного материала, но требуют больших затрат времени от преподавателя.

Проведение практических занятий в форме диспутов, дискуссий, деловых игр, коллоквиумов, подготовка рефератов, докладов, курсовых и дипломных работ способствуют развитию творческой профессионально компетентной личности специалиста. Зачеты и экзамены создают дополнительную нагрузку на психику студента. Тестирование исключает субъективизм преподавателей, повышает объективность оценки знаний и умений студентов при условии, что тестовые задания отвечают требованиям надежности и валидности.

Коллоквиум (от лат. colloquium — разговор, беседа) — одна из форм учебных занятий, выполняющая, как и описанные выше формы СРС, контрольно-обучающую функцию. Коллоквиум используется как форма итогового контроля после изучения какого-либо предмета в течение одного, двух, трех семестров и представляет собой беседу преподавателя со студентами с целью выяснения уровня усвоенных знаний. Кроме диагностики усвоения знаний коллоквиум выполняет также организующую функцию, активизирует самостоятельную работу студентов и рекомендуется как одна из наиболее действенных форм обратной связи в учебном процессе.

Тестирование применяется в учебном процессе в основном с целью проверки объема и качества усвоенных знаний.

Тест (от англ. test — испытание, проба) — система заданий возрастающей трудности специфической формы, опробованных на основе научных критериев, для объективной оценки уровня и структуры знаний студентов или для педагогического измерения уровня сформированности определенных качеств личности. Тесты используются в процессе профориентации и профотбора (например, для установления адекватности выбора профессии абитуриентами), при аттестации и аккредитации вузов, для выявления структуры и полноты знаний студентов и оценки эффективности работы отдельных преподавателей или кафедры в целом.

*В зависимости от различных критериев выделяют следующие виды тестов.*

*По цели применения* - тесты: определения способностей; диагностический; успеваемости; общих умений; «размещения» учащихся при комплектовании учебных групп и т. д.

*По характеру осуществления педагогического контроля* - тесты: текущего и промежуточного контроля успеваемости; итогового контроля успеваемости.

*По объекту контроля* - тесты: профессионально-предметной компетенции, измеряющий уровень и объем усвоения учебного материала по предмету; прагматический, измеряющий уровень сформированности профессиональных практических умений.

*По направленности тестовых заданий* - тесты: дискретный (по одному разделу или предмету); интегрированный; глобальный (для проверки суммы знаний).

*По форме тестовых заданий* - тесты: закрытой формы с выбором одного (правильного) ответа из нескольких приведенных; открытой формы, где испытуемым нужно дополнить, закончить предложение, дать свое определение (например: «Демократия - это...»).

Разработка тестовых заданий включает в себя несколько этапов: выбор содержания и формы заданий; создание инструкции и описание теста; апробация теста; обработка эмпирических данных; интерпретация результатов обработки; экспертиза качества теста.

Выбор формы тестового задания зависит от цели создания и применения теста, содержания учебного курса, квалификации и опыта разработчика. К содержанию тестового задания предъявляются следующие требования: предметная чистота, научная корректность и достоверность, значимость и репрезентативность (выделить базисные знания и наиболее полно представить учебный курс).

К тесту закрытой формы предъявляются следующие требования: стандартная инструкция; полная ясность и предельная краткость текста; простая стилистическая конструкция; наличие только одного правильного ответа; приблизительно одинаковая длина всех ответов; отсутствие противоречий между основной частью и ответами.

Чем более полно отображено содержание курса в тестовых заданиях, тем выше валидность теста. Объективность теста образуется из сочетания его валидности и надежности.

Валидность — это пригодность теста для качественного измерения того, для чего он был создан, т. е. соответствие теста по форме и содержанию его цели. Оценка валидности производится по результатам тестирования, результатам экзаменов и профессиональной деятельности, которые должны иметь высокий уровень корреляции.

Другая важная характеристика теста — это надежность — устойчивость результатов теста, получаемых при его многократном применении. Надежность оценивается по результатам параллельного тестирования в двух группах, повторного тестирования, расщепления теста на две части для установления корреляции между ними.

*Компьютерное тестирование* способствует интенсификации учебного процесса и повышению его качества благодаря продуманному отбору содержания, его рациональной дозировке, логической преемственности учебной информации, экономичному и оп-



тимальному использованию учебного времени, индивидуализации обучения, применению современных технических средств обучения. Преимущества компьютерного тестирования: практическое воплощение в учебном процессе многоуровневой системы педагогического контроля; индивидуализированный контроль при любой наполняемости студенческой группы; объективность и гибкость оценок; индивидуализация темпа и уровня усвоения учебного материала; возможность формирования базы данных о ходе обучения; автоматическая статистическая обработка результатов тестирования, что позволяет преподавателям принимать своевременные адекватные решения по управлению учебным процессом; активизация самостоятельной работы студентов, развитие саморегуляции и самоуправления учебной деятельностью.

*Зачеты и экзамены* являются традиционными формами педагогического контроля, цель которых заключается в проверке и оценке знаний и умений студентов. Во время зачетов и экзаменов многие студенты испытывают большие нервно-психологические перегрузки, поэтому существенным элементом методики их проведения является создание преподавателем благоприятной атмосферы. Преподаватель при всех обстоятельствах должен проявлять доброжелательность, выдержку, объективность, терпение, избегать резко отрицательных оценок высказываний студентов, насмешек, обидных характеристик их знаний, надуманных придирок.

Проверка уровня знаний студента наряду с проверкой того, что он запомнил, должна включать также проверку прочности и системности его знаний, способности самостоятельно и квалифицированно анализировать правовой материал, свободно оперировать юридическими понятиями и категориями.

*При проведении зачета и экзамена преподавателю целесообразно соблюдать следующие методические рекомендации:*

преподаватель приглашает первых четырех-пять студентов, каждому из них предлагает взять билет и указывает место для под-

готовки; после ответа одного студента и получения им оценки приглашается следующий;

при подготовке ответов на вопросы билета студенты могут составлять план и записывать отдельные формулировки, но не рекомендуется записывать и зачитывать сплошной текст ответа;

детально осмысленный ответ следует подготовить в границах точной формулировки вопроса, начиная с научного определения и раскрытия соответствующего понятия;

если вместо прямого ответа на вопрос студент начинает рассказ издалека, то экзаменатор останавливает его и предлагает отвечать точно на вопрос;

небольшие дополнительные вопросы, не связанные с основными, позволяют преподавателю определить, как студент ориентируется в учебном материале, насколько прочно он усвоил основные понятия, как умеет формулировать свои мысли без предварительного обдумывания; ответы на эти вопросы учитываются и при выставлении экзаменационной оценки;

несмотря на то, что оценка знаний студента производится на основе субъективного восприятия его ответов преподавателем, все экзаменаторы должны руководствоваться при этом едиными критериями оценки и требованиями, разработанными на кафедре и известными студентам;

на экзамене студенты имеют право пользоваться учебной программой по предмету, которую они получают вместе со списком вопросов к экзамену в самом начале изучения данного предмета, что особенно важно при проведении экзамена без билетов;

если у какого-либо экзаменатора из года в год примерно 75% студентов получают только отличные или только неудовлетворительные оценки, целесообразно проводить в его группах письменный тест (письменный экзамен) либо экзамен в устной форме с участием инспектора кафедры.

*Оценка* как результат и способ подтверждения соответствия или несоответствия усвоенных знаний, умений и навыков студента

целям и задачам обучения способствует организации учебной деятельности, выявлению причин неуспеваемости, определению конкретных учебных задач для каждого студента. Отметка является цифровым или вербальным аналогом оценки.

При оценке знаний и умений студентов следует исходить из следующих рекомендаций.

«*Отлично*» ставится тем студентам, кто продемонстрировал в требуемом объеме знание основных теоретических понятий и категорий, знакомство со специальной литературой, нормативным материалом, самостоятельность мышления, практические навыки, высокий уровень речевой культуры.

«*Хорошо*» ставится за достаточно глубокое и прочное знание предмета, умение грамотно излагать материал, ссылаясь на законодательство, при малозначительных неточностях, пропусках, ошибках.

«*Удовлетворительно*» заслуживают студенты, знающие материал в объеме учебника и знакомые с основными нормативными актами, обнаруживающие при этом заметные пробелы и неточности (что не является препятствием для дальнейшего обучения).

«*Неудовлетворительно*» ставится за незнание предмета, большое количество ошибок, отказ студента отвечать на вопросы билета.

Просьбу студента к экзаменатору о замене билета удовлетворять не следует, поскольку она свидетельствует о незнании студентом учебного предмета в нужном объеме.

## Глава 7. Воспитание в юридическом ВУЗе

### 1. Цели, принципы, содержание и методы воспитания

Современное воспитание базируется на целостном подходе к человеку, сосредоточении на его личности и личном опыте как первичных феноменах, присущих человеку, подчеркивании таких исключительных человеческих свойств, как выбор, творчество, самоактуализация, признание человеческого достоинства как самостоятельной ценности, а также на установке на развитие потенциальных возможностей каждого.

*Цели воспитания* определяются ценностными установками, которые провозглашает современное российское общество, конкретизируя их в соответствующих нормативных актах.

*В педагогике выделяют три вида целей воспитания:* 1) общая цель, соответствующая представлениям общества об идеале личности; 2) педагогические цели на определенном этапе становления и развития личности (цели воспитания в образовательном учреждении с учетом возраста обучающегося); 3) оперативные цели, которые ставятся при изучении отдельной учебной дисциплины, проведении учебного занятия или воспитательного мероприятия. Цели воспитания — это ожидаемые изменения в человеке, осуществленные под воздействием специально организованных воспитательных действий, включая самовоздействие.

Исходя из рассмотренных ранее целей юридического образования, можно сформулировать следующие задачи воспитания студентов в юридическом вузе:

— формирование у студентов научного мировоззрения, основу которого составляют профессионализм, гражданственность, нравственность, приверженность закону;

развитие положительной учебной мотивации, творческого отношения к выполнению своих обязанностей, добросовестности и активности в учебной и общественной деятельности;

гармоничное, целостно-ориентированное развитие личности каждого студента на единой основе его возможностей и требований профессиональной юридической деятельности;

усвоение общечеловеческих и национальных ценностей гуманистических и демократических традиций, развитие таких профессионально важных качеств, как: справедливость, доброта, честность, бескорыстие, ответственность, стремление к истине, человеколюбие, понимание, независимость;

обеспечение высокой культуры общения и взаимоотношений в коллективе.

Сущность воспитательной работы состоит в создании благоприятных условий для самовоспитания студента путем раскрытия перед ним поля возможных выборов и их последствий; при этом окончательное решение всегда должен принимать сам воспитываемый. Если цель обучения состоит в усвоении необходимых для специалиста профессиональных знаний и умений, то цель воспитания заключается в усвоении общих и специальных форм поведения.

*К основным функциям воспитания можно отнести следующие:*

— статусно-ролевая — обеспечивает понимание и принятие студентами своего специального статуса, ролевых функций, ответственности и обязанностей;

— развивающая — состоит в активном влиянии на развитие и саморазвитие ценностных установок и профессионально важных качеств, а также продуктивную реализацию творческого потенциала студентов в учебной деятельности;

— информационно-коммуникативная — обуславливает активное влияние воспитания на познавательную деятельность студентов, развитие социально значимых связей и взаимоотношений;

мотивационно-мобилизующая — состоит в создании социально-психологических и педагогических условий, побуждающих студентов к продуктивному выполнению своих обязанностей;

профилактико-перевоспитывающая — заключается в прогнозировании, предупреждении и ликвидации нежелательных

проявлений поведения, педагогической профилактике отклоняющегося поведения, преодолении и устранении негативных черт личности студента в интересах развития социально и профессионально необходимых качеств<sup>40</sup>.

Преподавателям важно помнить, что множество взаимоотношений и взаимодействий, в которые вступает студент, как и любой человек, не усваиваются им пассивно и механически. Одни из них стимулируют деятельность и формируют мотивы поведения; другие оказываются нейтральными; третьи вызывают сопротивление с его стороны. В воспитании спонтанно проявляются природные сущностные силы человека. Все это характеризует его как целостный феномен, который одновременно является как субъектом, так и объектом воспитания.

В качестве субъекта воспитательного процесса студент предстает как развивающаяся индивидуальность. В основе такого развития лежат его взаимодействия с социальной средой, природные силы и духовный мир. При этом он осуществляет собственный критический анализ влияний, отношений, взаимодействий и совершает сознательный выбор идей, действий, поступков. Появляется возможность ставить собственные цели, поскольку любой человек стремится к активному самопроявлению, самопознанию и самоутверждению. Таким образом, он стремится удовлетворить свои потребности в деятельности и общении, аккумулируя и перерабатывая воспитательные воздействия, принимая их или сопротивляясь им в силу своей частной автономии.

Эффективность воспитания во многом зависит от знания и учета преподавателями и сотрудниками вуза закономерностей и принципов воспитания. Под закономерностями воспитания понимаются устойчивые, повторяющиеся и существенные связи воспитательного процесса, реализация которых позволяет добиваться требуемых результатов.

---

<sup>40</sup> Левитан К.М. Юридическая педагогика. М.: Норма, 2008 С. 263.

*Знание закономерностей воспитательного процесса позволяет:*  
создавать условия, при которых воспитание будет протекать в соответствии с действием объективных закономерностей а не вопреки им (игнорирование законов с неизбежностью приводит к обострению противоречий, повторению ошибок и нелогичности в воспитательной работе);

утверждать продуктивную практику воспитательной работы, освобождаясь от стереотипов и постигая суть движения от устаревших педагогических представлений к новым, более эффективным;

прогнозировать изменения в системе воспитательной работы, осуществление которых обеспечивает ее оптимизацию.

*Можно выделить следующие педагогические закономерности воспитания применительно к юридическому вузу<sup>41</sup>.*

Обусловленность целей и задач воспитательной работы конституционными, мировоззренческими, нравственно-этическими ориентирами и позициями, правовыми рамками образовательной и профессиональной юридической деятельности.

Соответствие системы и процесса воспитания требованиям нормативных документов, научно-методических рекомендаций.

Усиление цивилизационно-технологического компонента в развитии социально и профессионально компетентной личности юриста. Данная закономерность выражается в необходимости эффективной социализации на общечеловеческом и конкретном уровнях посредством сопоставления вариантов и опыта мировой практики, применения целостных педагогических технологий, ориентированных на использование творческого потенциала студентов.

Развитие и проявление личности студента как результат его самовыражения в учебной деятельности и повседневном общении. Проживая жизнь в неповторимо-индивидуальном варианте, студент должен получать достаточно конструктивных воспитывающих им-

---

<sup>41</sup> Левитан К.М. Юридическая педагогика. М.: Норма, 2008. С. 264.

пульсов, которые ориентируют его и способствуют продуктивной самореализации.

5. Зависимость эффективности воспитания от интенсивности воспитательной работы и самовоспитания, реальных условий и качества взаимоотношений всех субъектов воспитательного процесса. В соответствии с данной закономерностью необходимо обеспечивать нормальные условия жизни и деятельности студентов и педагогов с целью наилучшего удовлетворения всего комплекса их потребностей, которое возможно в реальной ситуации. Особое внимание важно уделять гармоничному сочетанию воспитания и обучения.

Воспитательная работа в вузе должна осуществляться на основе принципов воспитания, которые выдвигаются в рамках выявленных закономерностей. *Принципы воспитания* — это общие исходные положения, которые определяют направленность, содержание, организацию и методы воспитания в образовательном учреждении. Так же, как и принципы обучения, принципы воспитания объективны по содержанию, но субъективны по форме своего существования. Поэтому знание принципов воспитания, отражающих закономерности воспитательного процесса, позволяет преподавателям и администрации вуза сознательно и творчески решать задачи воспитания студентов, систематизировать и упорядочивать свою профессиональную деятельность, осуществлять ее педагогически обоснованно, уверенно достигать поставленной цели воспитания.

Принцип гуманистической направленности профессионального воспитания ориентирован на уважение личности, ее суверенитета, веру в ее творческие силы и возможности, сотрудничество во взаимоотношениях между студентами, а также между ними и преподавателями. Этот принцип утверждает высшую ценность человека, его прав и свобод и требует особого внимания к культурной и моральной эволюции личности будущего юриста, признающего ядром нравственности древний постулат: «Во всем как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними».



Принцип демократизации направлен на обеспечение демократических норм в усвоении общей и профессиональной культуры студентами, развитие студенческого самоуправления во всех сферах жизнедеятельности обучающихся; исключение формализма и единообразия из процесса воспитания.

Принцип целостности учебного и воспитательного процессов предполагает усиление когнитивных, мотивационных, эмоционально-ценностных компонентов учебной и внеучебной деятельности студентов, направленной на усвоение и развитие профессионально значимых качеств целостной личности юриста.

Принцип сочетания дифференцированного, индивидуального и комплексного подходов в воспитании утверждает необходимость ориентации на конкретный, индивидуальный исходный уровень воспитанности и культуры будущего юриста, отбор содержания, методов и средств воспитательной работы в соответствии с особенностями студентов и студенческих групп.

Принцип совместно-раздельной творческой деятельности студента и преподавателя заключается в соблюдении пропорционального соотношения усилий и первого, и второго в совместной учебно-профессиональной деятельности с постепенным становлением студента самостоятельным субъектом этой деятельности, выступающей основой профессионально-личностного развития будущих юристов.

Принцип стимулирования учебной и социально ценностной активности студентов обусловлен большой общественной значимостью профессиональной деятельности юриста, требующей высокой степени его самоотдачи в сочетании с пониманием им своей личной ответственности за судьбу каждого человека.

Творческий и духовный потенциалы личности юриста могут быть сформированы на основе развития и закрепления у студентов способностей к сопереживанию, состраданию, соучастию в делах и жизненных ситуациях других людей.

Принцип эстетики студенческой жизни обеспечивает оптимистический стиль жизни студентов, внедрение разнообразных студенческих и профессиональных традиций, праздников, форм организации коллективного досуга, здорового образа жизни студентов. Эстетизация среды образовательного учреждения способствует благоприятному морально-психологическому климату и самочувствию студентов, определяет стилистику их поведения и отношений, моделирование профессионального и человеческого образа собственного Я. Красота во всех формах ее проявления и созидания входит наряду с добром и истиной в число критериев оценки воспитанности человека.

Среди других принципов воспитания можно назвать следующие: опора на положительное в личности и коллективе; субъект-субъектный характер педагогического взаимодействия; системность и последовательность воспитательных мер; единство, согласованность и преемственность воспитательных воздействий; рациональное сочетание методов и средств воспитания (убеждения, принуждения, поощрения, порицания и т. д.).

Принципы воспитания тесно взаимосвязаны друг с другом и с принципами обучения, что обеспечивает воспитывающий характер обучения и развивающий эффект воспитания. Совокупность требований принципов воспитания, реализованных в педагогической деятельности, обеспечивает системный подход к воспитанию, его комплексный характер. Принципы воспитания обуславливают систему методов воспитания, через которую они реализуются в практической деятельности.

*Методы воспитания* — это общественно обусловленные способы педагогического взаимодействия субъектов воспитательного процесса с целью достижения заданной цели и задач воспитания. Они направлены на формирование и развитие социально одобряемых и профессионально необходимых качеств, установок, способов поведения воспитанников и преодоление, искоренение негативных.

Метод воспитания иногда определяют как систему приемов и средств, используемых для достижения поставленной цели и запланированных задач.

*Прием воспитания* — часть общего метода, отдельное воспитательное действие. Творчески работающий воспитатель в меру собственных сил и возможностей вносит в разработку общих методов свои частные изменения и дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса. Эти усовершенствования также могут быть причислены к приемам воспитания.

*Средства воспитания* — это предметы среды или педагогические ситуации, преднамеренно включенные в воспитательный процесс, совокупность приемов. Например, слово (в широком понимании) — средство воспитания, а ироническое замечание оценочное суждение, сравнение — приемы. К средствам воспитания относятся наглядные пособия, произведения изобразительного и музыкального искусства, оформление учебных аудиторий и интерьер образовательного учреждения в целом, СМИ, различные виды деятельности (учебная, трудовая, игровая), педагогическая техника преподавателя (речь, мимика, движения), его внешний вид.

Выбор и успешное применение методов, приемов и средств воспитания определяются уровнем профессиональной компетентности воспитателя, индивидуальными особенностями его личности; также они связаны с поиском оптимального пути воспитания, позволяющего быстро и с разумными затратами времени, энергии, средств достичь намеченной цели.

*Выбор метода воспитания определяют следующие факторы:*

- цели и задачи воспитания;
- содержание и закономерности воспитания;
- конкретные условия воспитания (учебно-материальные, психофизиологические, психологический климат в коллективе, стиль педагогического руководства);
- возрастные, индивидуальные, личностные особенности воспитанников;

- уровень профессионально-педагогической квалификации преподавателя;

- время воспитания (сильнодействующие методы, связанные с наказанием и принуждением, используются обычно при перевоспитании, когда за возможно более короткое время требуется искоренить негативные стереотипы поведения; щадящие методы, связанные с увещеваниями и постепенным приучением, используются в благоприятных условиях);

- ожидаемые последствия (выбирая тот или иной метод, воспитатель должен предвидеть, к каким результатам приведет применение данного метода).

*Содержание воспитания* в юридическом вузе обусловлено его целями, структурой профессионально значимых качеств личности юриста. Зная природу и психологическую структуру того или иного качества, можно более успешно использовать воспитательные возможности различных учебных дисциплин, внеаудиторной воспитательной работы и условий вуза в целом. Началом формирования качества является понимание факта, явления, события. Далее следует усвоение и выработка положительного отношения к усвоенному, уверенности в его истинности. Затем происходит синтез интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, превращение в устойчивое новообразование — качество. Важнейший путь формирования и развития качеств — активная деятельность студентов, выполнение учебных, профессиональных, общественных задач, которым обычно предшествует создание их ориентировочной и мотивационной основ.

Формирование научного мировоззрения становится более эффективным, если, например, преподаватель учитывает, что этот процесс предполагает не только усвоение научных знаний, но и овладение умением применять их на практике, переход мировоззренческих знаний в личные взгляды и убеждения, развитие диалектического подхода к объяснению явлений действительности. Существенным условием успешного формирования мировоззрения высту-

пает выявление уровня его развития у студентов (степень понимания мировоззренческих идей и закономерностей общественного развития; умение научно объяснить социальные, политические, экономические, правовые, экологические, нравственные, эстетические и другие явления; способность занять активную позицию по отношению к негативным сторонам жизни; умение самостоятельно применить мировоззренческие знания к решению различных вопросов).

Становление профессиональной личности юриста в вузе начинается с формирования и укрепления положительной установки студентов на свою профессию. Прежде всего, надо создать у обучающихся правильное представление об общественном значении и содержании юридической деятельности, о личных перспективах карьерного роста. Важно поддерживать уверенность каждого студента в его профессиональной пригодности, а также понимание необходимости овладения всеми учебными предметами, видами профессиональной подготовки, предусмотренными учебным планом вуза. В образовательном процессе желательно связывать личные стремления и жизненные цели студентов с задачами общества, укреплением демократического правового государства, необходимостью его экономического и социального развития.

*Содержание воспитания*, таким образом, образует целостная система знаний, убеждений, навыков, качеств и черт профессиональной личности юриста, устойчивых привычек поведения, которыми овладевают студенты в соответствии с поставленными целями и задачами. Хорошо организованное воспитание в юридическом вузе должно подготовить студента к эффективному исполнению трех главных социальных ролей в его жизни — гражданина, профессионально компетентного юриста, семьянина. Следовательно, здесь требуется специфическая воспитательная работа, направленная на выработку и формирование соответствующих внутренних компонентов отношений личности — потребностей, чувств, взглядов, убеждений, привычек поведения.

*Результат профессионального воспитания* — профессиональная воспитанность будущего юриста. Воспитанность как обобщенный результат социализации, воспитания и самовоспитания человека выражается в степени соответствия его слов и действий принятым в данном обществе нормам и правилам человеческого общежития.

*Профессиональная воспитанность юриста* — наличный уровень развития личности, проявляющийся в согласованности между его профессионально значимыми качествами, знаниями, убеждениями и поведением, соответствующим социальным ожиданиям и стандартам.

В современной педагогике имеется несколько классификаций методов воспитания, выстроенных по различным общим основаниям<sup>42</sup>. По характеру методы воспитания делятся на убеждение, упражнение, поощрение, наказание. Другая классификация включает в себя методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения студентов.

По результатам методы воспитания делятся на способы формирования нравственных установок, отношений, мотивов, представлений, понятий, идей и способы, создающие привычки, определяющие тот или иной тип поведения.

Наиболее распространенной в настоящее время является классификация методов воспитания на основе направленности — интегрированной характеристики, включающей в себя целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания. Согласно этой классификации выделяют три группы: 1) методы формирования сознания личности (убеждение, объяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, диспут, пример); 2) методы организации деятельности и формирования опыта профессионального и социального поведения (упражнение, приучение, педагогическое требование, поручение); 3) методы стиму-

---

<sup>42</sup> Левитан К.М. Юридическая педагогика. М.: Норма, 2008. С. 274.

лирования поведения и деятельности (поощрение, наказание, соревнование, субъективно-прагматический метод).

Убеждение, по словам Ушинского, есть главнейшая дорога человеческого воспитания. Метод убеждения считается основным не только в воспитании, но и в научной полемике, при решении конфликтных ситуаций, правовых споров. Он представляет собой интеллектуально-эмоциональное воздействие на сознание, чувства, волю партнеров по коммуникации, основанное на логике, доказательствах, с целью выработки у них собственных взглядов и нравственных установок. Убеждение основано на осмысленном принятии студентом каких-либо сведений или идей, их анализе и оценке. При этом заключение может быть сделано как самостоятельно, так и вслед за убеждающим, но в любом случае оно не воспринимается в готовом виде. Убеждение требует, как правило, больших затрат времени и использования разнообразных педагогических знаний и приемов, так как обращено к собственному критическому суждению личности.

Убедить человека — это значит сделать его личным достоянием приверженность идее, нравственным нормам, превратить их в главные мотивы действий, поведения. Метод убеждения предполагает использование двух основных средств воспитания: слова и дела (деятельности).

Распространенными приемами и средствами убеждения словом являются разъяснение, доказательство, опровержение, сравнение, сопоставление, аналогия, ссылка на авторитет. Убеждение словом должно органически сочетаться с убеждением делом.

При убеждении делом используются следующие приемы: показ студенту социальной ценности и значимости его действий и поступков, включая последствия выбора разных вариантов поведения; поручение практических заданий, способствующих преодолению ложных взглядов, сомнений; анализ юридически значимых ситуаций и жизненных явлений, опровергающих ошибочные взгляды; ссылка на опыт соучеников, товарищей; личный пример преподава-

теля. Действенность метода убеждения зависит от ряда условий, которые способствуют превращению знаний, теоретических положений, идей в личные убеждения.

*Условиями эффективности убеждения являются:*

твердая убежденность самого воспитателя в том, что он говорит и делает, достоверность информации;

положительная установка, т. е. состояние готовности партнера по коммуникации к адекватной реакции в ситуации педагогического взаимодействия (положительная установка студентов на преподавателя и предмет обсуждения существенно облегчает процесс убеждения);

соответствие информации, идей и действий преподавателя потребностям и мотивам студентов;

эмоциональность, разнообразие по форме и приемам убеждающего воздействия преподавателя, соблюдение соответствия «слова и дела»;

учет тезауруса партнера, т. е. его «информационного фонда»;

личный пример преподавателя и владение риторическими приемами убеждения (справедливость, честность, искренность, общая и профессиональная эрудиция);

организация собственной логики мышления, минимизация ошибок в причинно-следственных связях в процессе убеждающего воздействия преподавателя;

умение отвлекать партнера от собственных идей и убеждений и увлекать новыми, управление его вниманием, усвоением новой информации;

ясность, образность, простота, доступность речи.

В процессе убеждения разрешается одно из основных противоречий воспитания, а именно противоречие между примитивными представлениями молодого человека о сущности тех или иных ценностей, явлений, событий и теми знаниями, которые вносит в его сознание извне целенаправленная система педагогических воздействий.



Диалог как универсальная форма взаимодействия преподавателя и студентов является основным средством реализации большинства воспитательных задач. Он особенно необходим в период становления профессиональной личности специалиста в вузе, когда самоутверждение и самовыражение молодых людей происходит порой в условиях нечетко ими осознанных и сформулированных нравственных представлений, понятий, ценностей, принципов. Не обладая твердыми, глубокими, ясными знаниями и убеждениями, молодой человек не всегда может сделать правильный анализ происходящих событий и выбрать адекватный вариант поведения.

Исходя из идеи педагогического взаимодействия как диалога, преподаватель призван сформировать у студентов взгляд на культуру как на полифоническое целое, в котором сосуществуют в непрерывном диалоге множество самоценных сознаний, знаковых и образных систем, текстов. Важнейшим средством развития ценностных отношений студентов выступает именно диалог, которому придается статус способа бытия человека и культуры (М. М. Бахтин).

Педагогический диалог интерпретируется как пространство, сохраняющее индивидуальность человека; процесс конструирования ценностных стратегий поведения; социальная среда ответственного самоопределения субъекта; техника встречи с неизвестным и проблематизация действительности; источник развития продуктивных способностей личности; ментальный контекст, определяющий смысловую картину мира и образ самого себя. С этих позиций воспитать человека означает помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной профессиональной карьеры, научить жизнотворчеству, включая активное сопротивление напору легковесной развлекательности, ставшей в начале XXI в. доминантной ценностью для многих молодых людей.

Укоренение будущего специалиста в культуре предполагает усвоение им культурных ценностей, смыслов, мотивов, умений и навыков поведения и деятельности. Приоритетной считается трактовка процесса приобщения человека к ценностям как их личной

встречи. До тех пор пока такая встреча не состоялась, т. е. ценность не открыта для себя самим субъектом, можно говорить о становлении лишь «частичного» человека. Ценность понимается здесь как системообразующий фактор жизни человека, как преобразующая человеческую природу сила, как критерий совершенства, согласно которому осуществляется оценка. Успешность воспитательной деятельности обусловлена масштабом личности педагога, установочно-целевыми и стилистическими особенностями диалогического взаимодействия преподавателя и студентов.

Педагогическая эффективность диалога зависит от соблюдения следующих условий.

Умение воспитателя придать своим высказываниям правильную форму. Высказывания имеют две основные формы: «Я-сообщение» и «Ты-сообщение». Первое — путь к взаимопониманию с партнером по диалогу, второе — движение в обратном направлении. Используя «Я-сообщение», педагог демонстрирует свою реакцию на поведение студента, дает ему возможность объяснить случившееся, например: «Я неприятно удивлен твоим поступком», «Мне не нравится твой ответ, объясни, пожалуйста...» Суждения типа: «Ты — безответственный лентяй, лжец, разгильдяй...» вызывают ответную недоброжелательную или агрессивную реакцию, неприязнь, взаимные упреки. Шанс быть услышанным педагог в этом случае потеряет. Навешенный ярлык «тупица», «лодырь», «прогульщик» создает тупиковую ситуацию, отчуждение, непонимание. Следует избегать отрицательных суждений о личности, делая необходимые замечания тактично в отношении конкретных поступков в форме «Я-сообщения». Необходимо стимулировать студентов оценивать свои побуждения и поступки самостоятельно на основе общепринятых ценностей и социальных норм.

Способность слушать собеседника. Внимание слушающего стимулирует развитие диалога, а невнимание вызывает раздражение и обрывает его. Заинтересованность (незаинтересованность) собеседника вместе с оценкой информации выдают его поза, жесты, мимика,

выражение глаз. Желательно не прерывать собеседника, выслушать его до конца, после окончания его речи поинтересоваться, правильно ли вы все поняли, уточнить детали, предложить своевременный поиск оптимального решения создавшейся ситуации.

Своевременный выбор роли говорящего или слушающего. Этот выбор зависит от ситуации общения и обсуждаемых вопросов. Если собеседник взволнован, следует дать ему возможность «разрядиться», полностью выговориться; показать свою заинтересованность; задать наводящие вопросы, а затем высказать собственное взвешенное мнение. В другой педагогической ситуации воспитатель проявляет инициативу, начинает разговор на интересующую его тему, вспоминает аналогичные ситуации, выказывает доверие собеседнику, стимулирует откровенный разговор «по душам». Для возникновения первого доверия гораздо лучше начинать разговор не с того, что разъединяет, а с того, что сближает.

В процессе убеждения весьма полезным может оказаться знаменитый сократовский метод ведения беседы. Вступая в беседу, он начинал с того, что интересовало собеседника, будь то домашние дела, вопросы воспитания или научные проблемы. Затем древнегреческий философ уводил собеседников от частных случаев к общим идеям, вызывая в каждом посредством самостоятельного размышления убежденное понимание истины. Сократ полагал, что его ученики не могут у него чему-то научиться, но они могут с его помощью открыть в себе много прекрасного и разумного.

Пример как средство убеждения и метод воспитания обладает исключительной силой воздействия, так как дает конкретные образцы для подражания, активно формируя сознание, чувства, убеждения. Древнеримский философ Сенека отмечал: долог путь наставлений, короток путь примера. Пример преподавателей, лучших студентов, знаменитых выпускников вуза оказывает сильное воздействие на сознание, чувства, поведение обучающихся. Выдающийся русский юрист А. Ф. Кони подчеркивал: большие люди, ушедшие из жизни, своим примером продолжают действовать как живые.

Суть этого метода состоит в целенаправленном и систематическом воздействии преподавателей, сотрудников, администрации вуза на студентов личным примером и всеми другими видами положительного примера, призванными служить образцом для подражания, основой для формирования идеала поведения и средством самовоспитания.

Воспитательная сила примера основывается на естественном стремлении молодых людей к подражанию. Не имея богатого жизненного опыта, навыков поведения в различных жизненных ситуациях, молодежь вынуждена подчас искать образцы для подражания в низкопробной массовой поп-культуре. Юридическое образование может и должно стать в этой ситуации мощным конкурирующим средством воздействия, способствуя развитию собственно человеческого в человеке, его духовных, нравственных, интеллектуальных и физических сил.

Пример должен быть социально ценным и личностно-значимым. Он легче воспринимается и усваивается, если взят из близкой и знакомой сферы деятельности. Из социальной среды можно брать как положительные, так и негативные примеры для совместного обсуждения и извлечения соответствующих выводов. Вовремя и к месту приведенный негативный пример помогает удержать воспитанника от неверного шага, необдуманного поступка.

Сила положительного воздействия личного примера педагога увеличивается, когда он воздействует систематически и последовательно, когда воспитанники убедятся, что между словом и делом их наставника нет расхождений. В соответствии с заветом древних философов «живи, как учишь!» педагоги должны утверждать проповедуемые идеи и взгляды своим образом жизни. Одно из правил для преподавателей Московского университета гласило: «Учитель, не показывающий собой примеров и добродетели, больше вреда, нежели пользы приносит воспитываемым».

Упражнение — издавна известный метод формирования социально необходимых и профессионально важных качеств личности

будущего специалиста. Сущность метода упражнения состоит в многократном выполнении требуемых действий, доведении их до автоматизма. Результатом упражнений являются устойчивые качества личности — навыки и привычки, которым принадлежит важная роль в жизни и профессиональной деятельности человека. Вспомним, например, о самоконтроле, организованности человека, аккуратности, пунктуальности, инициативности, справедливости, дисциплине, выдержке и многих других ценных качествах. Недаром говорится: посеешь поступок — пожнешь привычку, посеешь привычку — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу.

Метод упражнения позволяет воспитателю и самому обучающемуся быстро достичь желанной цели: слить воедино слово и дело, сформировать устойчивые качества и черты характера. Одним из важнейших условий развития положительных качеств является высокая сознательность воспитанника. Чем выше уровень сознательности, тем интенсивнее человек будет закалять волю и характер, тем больше он будет проявлять инициативу. Не менее важен системный подход к упражнениям, который подразумевает последовательность, плановость и регулярность. При этом следует учитывать возрастные, психофизические и другие индивидуальные особенности студентов.

Поучительным в этом отношении является опыт Макаренко, который придавал большое значение формированию культуры педагогического общения. «Я сделался настоящим мастером, — писал он, — только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15—20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не подойдет или не почувствует того, что нужно».

Существует прямая зависимость между частотой, объемом упражнений и достигнутыми результатами: чем чаще и больше выполняются упражнения, тем выше уровень развития качеств, формируемых с их помощью. Использование метода упражнений при-

знается успешным, когда воспитанник проявляет устойчивые качества во всех противоречивых жизненных ситуациях.

Требование как метод воспитания ориентирует обучающихся на соблюдение норм поведения, которые вызывают, стимулируют или тормозят определенную деятельность и проявление определенных качеств.

Различают прямые и косвенные требования. Первые характеризуются императивностью, определенностью, конкретностью, точностью, понятной формулировкой, не допускающей различных толкований. Прямые требования предъявляются решительным тоном с использованием целой гаммы оттенков, которые выражаются интонацией, силой голоса, мимикой.

Косвенные требования могут иметь форму совета, просьбы, намека, одобрения, осуждения, угрозы. Стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им переживания, интересы, мотивы.

Наиболее употребительные формы косвенного требования:

- а) требование-совет как апелляция к сознанию студента найдет положительный отклик, если студент видит в педагоге старшего товарища, авторитет которого признает и мнением которого дорожит;
- б) требование-просьба эффективно в хорошо организованных студенческих коллективах, поскольку основывается на товарищеских отношениях между педагогом и студентами;
- в) требование-намека опытного педагога почти всегда превосходит по эффективности прямое требование;
- г) требование-одобрение, высказанное вовремя педагогом, действует как сильный стимул;
- д) требование-доверие основывается на дружеских отношениях между студентами и педагогами.

Поощрение как метод стимулирования социально одобряемого поведения выражает положительную оценку действий студентов, закрепляет положительные навыки и привычки. Поощрение представляет собой совокупность приемов и средств морального и материального стимулирования. Среди разнообразных видов поощрения можно назвать одобрение, ободрение, похвалу, благодар-

ность, награждение грамотами и подарками, занесение на доску почета, предоставление почетных прав и льгот.

Педагогическая эффективность метода поощрения достигается за счет соблюдения ряда условий при его применении. Поощрение должно быть педагогически обосновано и целесообразно, направлено на стимулирование успехов в решении главных задач, стоящих перед образовательным учреждением. Необходимо разнообразить формы поощрения, чтобы не превращать один и тот же вид поощрения в обыденное дело, приуроченное к определенной дате.

Поощрение предполагает гласность. Это дает возможность привлечь внимание всех к поведению поощряемого товарища, вызвать у них чувство восхищения, желание подражать ему, побудить более требовательно относиться к собственной учебной и общественно-полезной деятельности. Поощрение следует проводить в торжественной обстановке в присутствии других студентов, преподавателей, руководства вуза. При этом важно правильно охарактеризовать сущность достижений, за которые поощряется студент, отметить наиболее ярко проявившиеся черты личности, степень его усердия, инициативы, творчества.

Соревнование как метод воспитания основывается на естественном стремлении человека к первенству. Педагогически правильно организованное соревнование существенно повышает эффективность учебно-воспитательного процесса, развивает социально необходимые и профессионально значимые качества личности.

Организация соревнования требует соблюдения ряда важных условий и требований. Необходимо четко определить цели и задачи соревнования, исходя из современных целей юридического образования, составить программу, разработать критерии оценок, создать условия для проведения соревнования, подведения итогов и награждения победителей. Соревнование нужно проводить по конкретным пунктам, чтобы можно было оценить и сравнить результаты их выполнения.

При определении направленности и содержания соревнования можно предложить состязание на звание лучшего студента, лучшей

студенческой группы факультета (вуза), лучшего знатока какого-либо предмета, студенческого лидера. Эффективность соревнования значительно повышается, если к разработке его целей, задач, условий проведения и подведению итогов привлекаются сами студенты.

Порицание — обращение внимания на негативные стороны поступка, неодобрение его воспитателем. Оно является одной из форм наказания.

Наказание — метод педагогического воздействия на студентов, нарушающих нормы морали, устав вуза, другие нормативные акты, призванный вызвать чувство вины, угрызения совести, исправить их поведение и побудить добросовестно исполнять свои обязанности. Как и другие методы воспитания, наказание рассчитано на постепенное превращение внешних стимулов во внутренние. Данный метод применяется после того, как все другие методы педагогического воздействия были исчерпаны и не дали желаемых результатов. Физические и унижающие личность наказания запрещены.

Сущность метода наказания заключается в принуждении следовать установленным правилами и нормам поведения. Виды наказания связаны с наложением дополнительных обязанностей, лишением или ограничением определенных прав, выражением морального осуждения. В распоряжении воспитателей имеются различные формы наказания: неодобрение, замечание, порицание, предупреждение, запрещение, общественное осуждение, взыскание, исключение из вуза и др.

Применяя метод наказания, целесообразно соблюдать определенные педагогические условия. Необходимо верно оценить нарушение и определить меру наказания, выяснив мотивы и обстоятельства такого поведения студента, особенности его личности. Наказание действительно, если оно учитывает характер поступка и его влияние на окружающих, если нарушитель и окружающие считают вынесенное наказание справедливым.

Исправить поведение нарушителя может только такое средство, которое заставит его почувствовать свою вину, осознать ее и



понять, что так жить и поступать нельзя. Несправедливое наказание оскорбляет человека, подрывает авторитет наложившего взыскание, отрицательно влияет на состояние дисциплины и нравственную атмосферу в коллективе. Нельзя допускать превращения наказания в орудие мести.

Не рекомендуется применять групповые наказания. Наказывая кого-либо, нельзя оскорблять его. Наказывают не по личной неприязни, а по педагогической необходимости. Педагогически целесообразно объявлять взыскание лично или в присутствии товарищей. После наказания о нем не вспоминают, а с получившим взыскание поддерживают и развивают товарищеские отношения. Наказание требует педагогического такта, хорошего знания возрастной психологии, а также понимания того, что одними наказаниями делу не поможешь. Поэтому наказание применяется только в комплексе с другими методами воспитания.

Система методов воспитания основана на глубоком уважении человеческого достоинства, гармоничном развитии личности будущего специалиста, удовлетворении его растущих интеллектуальных, духовных, физических потребностей. Основным методом воспитания является метод убеждения, сочетаемый с методами примера, упражнения, требования, поощрения, соревнования, порицания, наказания. Между ними существует органическая связь и взаимозависимость, которая определяет сущность воспитательной технологии. Успех в воспитательной работе обеспечивается за счет педагогически целесообразного использования всего арсенала методов и средств воспитания.

Как уже отмечалось выше, в современной педагогике высшей школы наиболее эффективным признается подход к воспитанию, основанный на сочетании целенаправленных воспитательных воздействий на личность студента и создания условий для его саморазвития в соответствии с социально-профессиональной характеристикой личности будущего специалиста. Необходимо, чтобы у воспитываемых были приемлемые для этого межличностные отноше-

ния, возникающие вследствие целенаправленных усилий воспитателей по организации определенной деятельности, т. е. самодеятельности студентов с уяснением ее идейной и нравственной сути. Общение и складывающиеся межличностные отношения на основе совместной деятельности, активное участие в разнообразной деятельности вуза, студенческое самоуправление являются действенными средствами воспитания и развития личности студента.

Главная задача воспитателя — раскрыть перед студентом широкое поле выборов, которое часто не открывается самим молодым человеком из-за его ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенности всего богатства культуры. Раскрывая такое поле выборов, воспитатель не должен скрывать своего оценочного отношения к тому или иному выбору. При этом следует избегать слишком однозначных и директивных способов выражения своих оценок, сохраняя за воспитанником право на самостоятельное принятие решения.

Определяющая особенность студенческого возраста состоит в осознании молодым человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании образа Я, включающем в себя три взаимосвязанных компонента: когнитивного, эмоционального, поведенческого. Потребность в достижении, самореализации может находить удовлетворение в основной для студента учебной деятельности, в спорте, общественной работе, бизнесе, художественной самодеятельности, социально полезных и личностно-значимых увлечениях. Человек обязательно должен найти для себя социально одобряемую сферу успешного самоутверждения, в противном случае ему грозят фрустрация и невротизация личности, уход в болезнь, конфликты с обществом, перемещение в криминальные сферы жизни, отклоняющееся поведение.

Основополагающими качествами современной личности можно назвать: ее внутреннюю позицию по отношению к внешнему миру и к себе, способность принимать решения и делать выбор, личную ответственность за собственное поведение. В связи с этим ведущими

задачами воспитания и индивидуального развития студентов признаются их самоопределение в социально-педагогическом пространстве вуза и самореализация личностного потенциала в нем.

Воспитательная работа в студенческих общежитиях направлена на оптимизацию условий проживания студентов, а именно: расселение по комнатам в соответствии с пожеланиями; помощь в организации студенческого самоуправления в общежитиях; организация досуга студентов; контроль за санитарным состоянием общежития и порядком в нем.

Планирование воспитательной работы по основным перечисленным выше направлениям способствует координации усилий различных категорий педагогических работников, органов студенческого самоуправления и администрации вуза с целью более качественного решения поставленных задач.

Основой концептуального подхода к организации воспитательной работы в юридическом вузе выступает понимание воспитания как механизма целенаправленного развития социально и профессионально компетентной личности юриста, создания благоприятных условий для его самовоспитания.

## **2. Сущность личности, процесс ее социализации**

Наряду с понятием «личность» в науке нередко употребляют такие понятия, как «человек», «индивид» и «индивидуальность». Их отличие от понятия «личность» состоит в следующем.

Термин «человек» относится не к отдельно взятому человеку (в том случае если сравниваются его объем и содержание с объемом и содержанием других понятий), а ко всему человеческому роду. Поэтому понятие «человек» иногда называют родовым и включают в его содержание все свойства, присущие людям в отличие от животных. Сюда кроме собственно психологических свойств также входят физические особенности человека, его образ жизни, культура и т.п.

Индивидом называют отдельно взятого человека или единичного представителя человеческого рода. Это понятие, как и понятие «человек», подразумевает всевозможные человеческие свойства, которые присущи данному, отдельно взятому, конкретному человеку. Индивид - это, прежде всего генотипическое образование. Но индивид является не только образованием генотипическим, его формирование продолжается, как известно, и в онтогенезе, прижизненно.

Индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, т. е. он приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы - общества. Социализация младенца начинается не с предметной деятельности, а с комплекса оживления, когда он начинает реагировать на другого человека иначе, чем на весь остальной мир, т. е. начинает вступать с ним в определенные отношения, в том числе общаться.

Термин «индивидуальность» имеет два близких друг к другу, но различных значения. Одно из значений этого слова указывает на своеобразное сочетание человеческих свойств у данного индивида. Второе значение термина подчеркивает то, чем данный человек, как индивид, отличается от других людей (индивидов). В первое понимание термина могут входить и общие свойства, присущие сравниваемым друг с другом людям, а второе определение термина предполагает указание лишь на то, чем один человек отличается от другого.

Понятие «личность» употребляется для характеристики всеобщих, присущих всем людям качеств и способностей. Это понятие подчеркивает наличие в мире такой особой исторически развивающейся общности, как человеческий род, человечество, которое отличается от всех иных материальных систем только ему присущим способом жизнедеятельности.

Личность чаще всего определяют как человека, обладающего совокупностью устойчивых психологических свойств определяю-

щих социально значимые поступки данного человека. Во многих определениях личности подчеркивается, что к числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или изменчивые психические состояния, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям и к обществу. В понятие «личность» обычно включает такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об индивидуальности данного человека.

Личность – это социальный облик человека как субъекта общественных отношений и действий, отражающих совокупность социальных ролей, которые он играет в обществе. Известно, что каждый человек может выступать сразу во многих ролях. В процессе исполнения всех этих ролей у него формируются соответствующие черты характера, манеры поведения, формы реакции, представления, убеждения, интересы, склонности и т.д., которые в совокупности и образуют то, что называем личностью.

Природа личности биосоциальна: в ней есть биологические структуры, на основе которых развиваются психические функции и собственно личностное начало. Разные учения выделяют в личности примерно одинаковые структуры: природные, низшие, пласты и высшие свойства (дух, направленность, сверх - Я), однако объясняют их происхождение и природу по-разному.

Понятие личность показывает, как в каждой личности индивидуально отражаются социально-значимые черты, и проявляется её сущность как совокупность всех общественных отношений.

Личность – это сложная система способная воспринимать внешние воздействия, отбирать из них определённую информацию и оказывать воздействие на окружающий мир по социальным программам.

Неотъемлемыми, характерными чертами личности являются самосознание, ценностные социальные отношения, известная автономность в отношении к обществу, ответственность за свои поступки. Отсюда ясно, что личностью не рождаются, а становятся.

Социализация — процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе.

Социализация — это процесс, необходимый ребёнку, для получения навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе. В отличие от других живых существ, чье поведение обусловлено биологически, человек, как существо биосоциальное, нуждается в процессе социализации для того, чтобы выжить. Согласно Н.Д. Никандрову и С.Н. Гаврову, «социализация предполагает многосторонние и часто разнонаправленные влияния жизни, в результате которых человек усваивает “правила игры”, принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения». Первоначально социализация индивида происходит в семье, а уже потом в обществе.

Первичная социализация очень важна для ребёнка, так как она является основой для всего остального процесса социализации. Наибольшее значение в первичной социализации играет семья, откуда ребёнок и черпает представления об обществе, о его ценностях и нормах. Так, например, если родители выражают мнение, имеющее характер дискриминации относительно какой-либо социальной группы, то ребёнок может воспринять такое отношение как приемлемое, нормальное, устоявшееся в обществе.

Вторичная социализация происходит уже вне дома. Её основой является школа, где детям приходится действовать в соответствии с новыми правилами и в новой обстановке. В процессе вторичной социализации индивид приобщается уже не к малой группе, а к большой. Конечно, изменения, происходящие в процессе вторичной социализации, меньше, чем те, которые происходят в процессе первичной.

Досрочная социализация представляет из себя «репетицию» будущих социальных отношений. Например, молодая пара может

жить вместе до брака, чтобы иметь представления о сексе или предохранении от ненужных детей, какой будет семейная жизнь.

Ресоциализация — это процесс устранения сложившихся ранее моделей поведения и рефлексов и приобретения новых. В этом процессе человек переживает резкий разрыв со своим прошлым, а также чувствует необходимость изучать и подвергаться воздействию ценностей, радикально отличающихся от сложившихся до этого. Ресоциализация происходит в течение всей жизни человека.

Организационная социализация — это процесс приобретения человеком навыков и знаний, необходимые для выполнения своей организационной роли. Проходя через этот процесс, «новички» узнают об истории организации, в которой работают, о её ценностях, нормах поведения, жаргоне, знакомятся и узнают об особенностях работы своих коллег.

Групповая социализация — это социализация внутри конкретной социальной группы. Так, подросток, проводящий больше времени со своими сверстниками, а не с родителями, эффективнее перенимает нормы поведения, присущие для группы его ровесников.

Теория о гендерной социализации утверждает, что важной составной частью социализации является изучение роли мужчины и женщины. Гендерная социализация — это процесс усвоения знаний и навыков, необходимых для конкретного пола. Проще говоря, мальчики учатся быть мальчиками и девочки учатся быть девочками.

Главными социальными институтами являются:

Семья

Группа сверстников

Религия

СМИ

Правовая система

*Правовая социализация* — это процесс усвоения человеком системы правовых знаний, ценностей и норм, благодаря которому происходит его успешная адаптация к общественно-правовой жизни.

ни. Её результатом является принятие индивидом части культурно-правового наследия, которая актуальна не только для его социальных интересов, но и в целом для общественно-исторического процесса, субъектом которого он является. Приобщаясь к сложившемуся регламенту жизнедеятельности своей социальной группы, человек начинает проявлять негативное отношение к любым отклонениям от действующих социально-правовых установок и принимает участие в противостоянии деструктивным силам, действия которых направлены против сложившегося общественного порядка. Получив необходимые правовые умения и навыки урегулирования отношений с другими членами общества, он может не только продуктивно взаимодействовать с ними, но и закреплять или даже повышать свой статус, успешно выполняя предписанную ему социальную роль.

Агентами правовой социализации могут выступать индивиды и общественные группы, которые осуществляют процесс социализации индивида в исторически сложившемся контексте общественно-правовых отношений. Основными агентами правовой социализации являются семья, сверстники, школа, СМИ и общественные организации.

Семья является самым влиятельным агентом социализации на ранних стадиях психосоциальной эволюции человека. В зависимости от типа культуры существуют различные системы семейных отношений, поэтому сложившиеся в определённой общественной группе нормы коммуникативных связей ребёнка не являются стандартными для всех людей. В самой малой социальной группе мать выступает практически всегда главным действующим лицом в процессе ранней социализации ребёнка, формирует стиль его поведения и отношение к окружающему миру. Она учит малыша тому, как надо обходиться с людьми и жить с самим собой. Закладываемые ею в сознание ребёнка внутрисемейные коммуникативные принципы и установки будут в значительной



степени перенесены и на отношения с другими людьми, которые не являются членами его семьи.

Ещё ребенком человек усваивает социальные ценности и модели правового поведения не только своих родителей, но и других людей из своего ближайшего окружения, в котором важное место занимают сверстники. Благодаря общению с ними становится более активным его обучение и ускоряется процесс принятие им общественно-правовых установок, действующих в его социальной группе. Желание ребёнка обладать достойным статусом в сообществе своих ровесников является одной из основных детерминант его общественно-правового поведения. Значение нормальных коммуникативных отношений подростка со своими ровесниками вполне сопоставимо со значимостью общения матери со своим младенцем. Человек является «продуктом» конкретной исторической эпохи и сверстником определённого поколения, которое отличается от других возрастных групп своим образом жизни, ценностно-смысловой системой, социальной программой, способами воспитания и формой правовой социализации.

Школа органично связана с национальными и социальными идеалами, которые культивируются государством. В процессе получения школьного образования намного контрастнее, нежели в семье, проявляются упущения и ошибки, сделанные родителями в процессе правового воспитания своих детей. Здесь на помощь должен прийти учитель, который понимает возрастные проблемы ребёнка и может внести соответствующие коррективы в иерархию ценностей формирующегося правового сознания.

В постиндустриальном обществе люди в значительной мере усваивают правила поведения и правовые установки благодаря влиянию на их мировоззрение средств массовой информации, которые оказывают мощное воздействие на процесс формирования системы аксиологов правовой культуры. В статьях газет и журналов, передачах и фильмах телевизионных каналов, радиовыпусках и электронных изданиях интернет-СМИ охватывается множество со-

бытий из правовой сферы жизнедеятельности общества. СМИ представляют гражданам образцы общественной деятельности и модели правового поведения, которым люди пытаются подражать. Процесс копирования моделей поведения происходит как на сознательном, так и на бессознательном уровнях. Средства массовой информации стали одним из важнейших коммуникационных проводников правовых идей, благодаря которым формируются новые ожидания и интересы граждан, а также воспринимают ролевые модели общественно-правовой жизни, сложившиеся в незнакомой для них социальной среде.

В современных государствах, помимо влиятельных средств массовой информации, в качестве одного из основных агентов правовой социализации выступает также система институтов гражданского общества, в которую входят общественные организации, объединения и фонды. Воздействие общественных объединений на процессы правовой социализации человека осуществляется как прямо, так и опосредованно. Если на их членов идет прямое влияние, то опосредованное воздействие — на людей, с которыми конкретная общественная организация сотрудничает или каким-либо образом связана. В целом эти объединения могут выполнять двоякую роль в процессе правовой социализации. С одной стороны, они осуществляют социально-коррекционное и правовое воспитание, формируют правосознание и правовую культуру своих членов под влиянием той ценностной системы, которые доминируют в общественном сознании. Это позволяет успешно адаптироваться человеку к существующей правовой реальности. Но, с другой стороны, их воздействие на «человека организации» может носить стихийный характер и находиться в прямой зависимости от пристрастий лидеров. Оно может не совпадать с правовыми установками и нормами, культивируемыми в данном обществе. Особенно ярко это несовпадение проявляется в контркультурных (криминальных, экстремистских, авторитарно-религиозных, ультранационалистических и т. п.) общественных организациях, которые формируют у

своих членов деформированное правосознание и асоциальные установки поведения.

*Воспитание* — целенаправленное формирование личности в целях подготовки её к участию в общественной и культурной жизни в соответствии с социокультурными нормативными моделями. По определению академика И. П. Павлова, воспитание - это механизм обеспечения сохранения исторической памяти популяции.

Воспитание человека составляет помимо прочего предмет педагогики как науки.

*Цели воспитания* — ожидаемые изменения в человеке, осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведённых воспитательных акций и действий

На протяжении столетий понятие воспитания неоднократно изменялось и корректировалось. До реформ Петра I под воспитанием понималось «вскармливание, выращивание», поскольку само слово однокоренное со словом питание. В словаре Даля было сказано, что воспитывать значит «заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его; в низшем значении вскармливать, взращивать (о растении), кормить и одевать до возраста; в высшем значении научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно...». По определению ЭСБЭ (в редакции 1892 года) воспитание «есть преднамеренное воздействие взрослого человека на ребёнка или юношу, имеющее целью довести его до той доли самостоятельности, которая необходима человеку для исполнения своего назначения человека на земле». Зигмунд Фрейд в соответствии со своей концепцией достаточно широко определял воспитание как «процесс побуждения к преодолению принципа удовольствия и к замещению его принципом реальности». Толковый словарь Ожегова описывал воспитание как «навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни». В то же время в современной педагогике даётся и более четкое определение: воспитание – развитие направленности личности как «верхнего этажа» её иерархической струк-

туры (формы направленности: мировоззрение, убеждения, идеалы, стремления, интересы и т.д.). В психологии воспитание рассматривается в первую очередь как «деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определённых установок, понятий, принципов, ценностных ориентации, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду».

*Выделяются следующие виды воспитания человека:*

*По содержанию воспитания:*

умственное

трудовое

физическое

нравственное

эстетическое

правовое

половое и полоролевое

экономическое

экологическое (автор концепции — Е.К. Янакиева)

*По институциональному признаку:*

семейное

религиозное

социальное (в узком смысле)

дизсоциальное (асоциальное)

коррекционное

*По доминирующим принципам и стилю отношений*

*(это разделение не является ни общепринятым, ни чётким):*

авторитарное

свободное

демократическое

В силу значительной широты охвата понятия в целом, в российской педагогике выделяется такое понятие, как социальное воспитание — целенаправленное создание условий (материальных,

духовных, организационных) для развития человека. Категория воспитания — одна из основных в педагогике. Исторически сложились различные подходы к рассмотрению этой категории. Характеризуя объём понятия, многие исследователи выделяют воспитание в широком, социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом (то есть отождествляя воспитание с социализацией), и воспитание в узком смысле — как целенаправленную деятельность, призванную формировать у детей систему качеств личности, взглядов и наблюдений.

Дефекты воспитания являются своеобразным «браком» процесса воспитания, когда в силу тех или иных причин у особи не вырабатываются некоторые из этологических стереотипов или же, соответственно, не усваиваются определённые адаптивные нормы. Дефекты воспитания могут быть относительно безвредными, но могут и представлять существенную опасность как для самой особи, так и для её окружения и среды обитания.

*Причинами возникновения дефектов воспитания могут быть по отдельности или в совокупности следующие факторы:*

- расстройства здоровья индивида (особи)
- особенности среды, в том числе социальной
- наследование дефектов воспитания
- дефицит ресурсов
- издержки технологии и методологии воспитания и т. д.

Наличие дефектов воспитания может быть причиной проявления в дальнейшем у индивида различных форм девиантного поведения. Одновременно с этим механизм формирования дефектов воспитания в природе является своеобразным фильтром, действующим в рамках естественного отбора и предотвращающим устойчивое воспроизведение определённых патологий (не обязательно поведенческих) в потомстве.

### 3. Формы организации воспитательного процесса в ВУЗе

Основной целью воспитательной работы в университете является разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, социальной активностью, качествами гражданина-патриота. Внеучебная работа со студентами происходит на нескольких уровнях: университетском, факультетском и кафедральном.

Воспитание в университете обеспечивается в первую очередь присущей ему атмосферой культа знаний и науки, непрерывной линией сохранения и развития передовых вузовских традиций, преемственностью университетских поколений, демократизмом университетской жизни. Оно осуществляется по следующим *главным направлениям*:

- приобщение студенчества к научному творчеству в процессе обучения;
- групповое и индивидуальное общение студентов с преподавателями;
- проведение общеуниверситетских мероприятий культурно-просветительского характера;
- взаимодействие кафедральных, факультетских структур с другими структурами, содержанием работы которых является культурно-просветительская деятельность (музеями, библиотекой, студенческими клубами, объединениями студентов по интересам и др.), общественными организациями, учреждениями культуры города и региона, творческими союзами.

Современное воспитание следует строить с опорой на достижения системы коллективного воспитания, основанной на сотрудничестве и партнерстве. Вместе с тем, следует учитывать и негативные тенденции, проявившиеся в системе советского воспитания (формальное усвоение моральных ценностей, конформизм, нивели-

рование личности и безответственность за «ширмой» коллективной ответственности и многое другое).

Изменение форм и содержания воспитания может осуществляться за счет включения в него таких важных факторов, как жизнедеятельность самих студентов и преподавателей в определенном социокультурном пространстве и окружающая жизнь общества.

Формы организации воспитательного процесса:

1. студенческое самоуправление;
2. работа с кураторами;
3. гражданско-патриотическое воспитание;
4. профессионально-трудовое воспитание;
5. культурно-эстетическое направление;
6. спортивно-оздоровительная деятельность.

Широкое использование в учебном процессе вузов получили такие активные формы воспитательной и развивающей деятельности, как деловые, ролевые, интеллектуальные игры, брейн-ринги, дискуссионные площадки, открытые трибуны, конкурсы, викторины, тренинги, олимпиады, презентации, круглые столы. Расширилась практика разработки и защиты актуальных социальных, творческих проектов студентов.

Воспитание через внеучебную воспитательную деятельность по изучаемым дисциплинам осуществляется преподавателями конкретных учебных дисциплин путем использования различных форм: тематических вечеров, конкурсов, просмотров и обсуждений соответствующих кино и видео фильмов, участия студентов в научно-исследовательских и предметных кружках, конференциях, научных чтениях, профессиональных клубах и студенческих объединениях, встречах с практическими работниками, мастер-классах и т.п.

Ведущими формами и технологиями воспитания студентов становятся такие, которые способствуют развивать социальные компетенции молодых людей по решению значимых для них личностных и социально значимых проблем.

Наиболее важные *проблемы организации воспитательной деятельности* в вузе связаны с отсутствием взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности, дефицитом адекватных времени форм и технологий воспитания, несоответствием содержания воспитательной работы интересам и потребностям студентов, созданием условий для выбора студентами сообществ, низкой активностью студентов в социально значимой деятельности, вовлечением молодежи в социальную практику, поддержкой талантливой молодежи. Решение этих проблем требует изменений в организации воспитательной деятельности в современном вузе. Их решение необходимо создание специальных педагогических условий.

Поэтому воспитательная работа должна осуществляется посредством деятельности всех структурных подразделений университета, через творческий союз преподавателей и студентов, включая в себя как *традиционные университетские мероприятия и встречи, так и мероприятия, посвященные знаменательным датам и событиям международного, российского, регионального и вузовского значения.*

#### Проводимые мероприятия воспитательной направленности

можно подразделить на:

- *массовые мероприятия* (общеуниверситетские и факультетские мероприятия, вечера, концерты, тематические месячники, декады, Дни здоровья, Дни правовых знаний, фестивали, конкурсы, спортивные соревнования, игры, встречи, дискуссии, круглые столы, участие во всероссийских и региональных мероприятиях и акциях и т.д.);
- *групповые мероприятия* (коллективные творческие дела в студенческих академических группах, кураторские часы, заседания клубов, экскурсии, посещения предприятий, кооперативных организаций, учреждений культуры, спорта и т.д.);
- *индивидуальные, лично-ориентированные мероприятия* (индивидуальные беседы, консультации, психологические тренинги, собеседования, встречи, персональная работа с одаренными студентами, со студентами «группы риска» и т.д.).



Развитие таких необходимых современному специалисту с высшим профессиональным образованием качеств и способностей, как социальная активность, гуманность, порядочность, духовность, толерантность, чувство красоты и гармонии, совесть, честь, должно являться основой воспитательной работы и самовоспитания студентов.

Реализация всех вышеизложенных направлений деятельности, безусловно, позволит поднять организацию воспитательной работы в высшей школе на качественно новый уровень.

*Эффективность построения воспитательного пространства зависит от ряда дополняющих друг друга условий. Среди них:*

выработка и реализация целей и задач воспитательной системы субъектами воспитательного пространства;

наличие в вузе центра социально-психологической поддержки студентов, обеспечивающего организацию процесса адаптации студентов в воспитательном пространстве вуза, развитие коммуникативной культуры и организаторских способностей преподавателей и студентов;

ориентация цели, задач, принципов построения воспитательного пространства на субъекта;

профессиональная компетентность организаторов процесса построения воспитательного пространства (высокий уровень проектной культуры, организаторские и коммуникативные способности и т.д.);

осознанное внедрение и развитие механизмов студенческого самоуправления, формирование навыков проектной культуры студенческого актива;

психолого-педагогическая подготовка преподавателя вуза к построению воспитательного пространства.

*Воспитательная деятельность преподавателя в студенческих сообществах осуществляется по трем этапам:*

первый - вовлечение студентов в педагогически организованное сообщество академической группы на первом курсе;

второй - создание ими самоорганизующихся сообществ по интересам и участие в проектных сообществах на последующих курсах;

третий - постепенное привлечение к деятельности в сообществах, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

*Каждый этап обладает своей спецификой, которая заключается в особой логике и содержании деятельности преподавателя и студентов, в выборе воспитательных форм, ведущей технологии.* На первом этапе преподаватель формирует у студентов представления о студенческом сообществе; развивает коммуникативные навыки, организаторские, аналитические и рефлексивные умения, опыт работы в команде. На втором этапе преподаватель осуществляет организационную и научно-методическую поддержку студенческих инициатив, создаёт условия для развития умений социально значимой деятельности и взаимодействия с социальными партнерами. На третьем этапе преподаватель создает условия для приобретения студентами умений оказания содействия студентам младших курсов и взаимодействия с профессиональными сообществами. На каждом этапе педагог использует определенную ведущую педагогическую технологию воспитания: на первом - технологию обогащения опыта созидания, на втором - проектную технологию, на третьем - технологию индивидуальной поддержки.

Содействие преподавателя студентам заключается в их *мотивации к участию в социально значимой деятельности, помощи им в разработке и реализации проектов, во взаимодействии с профессиональными сообществами и социальными партнерами, создании научно-методического обеспечения деятельности студентов и преподавателей*, отличающееся взаимосвязанностью, комплексностью, мобильностью и возможностью его оперативного внедрения.

#### 4. Профилактика и коррекция девиантного поведения

Отклоняющееся поведение детей, подростков, молодых и немолодых людей становится одной из актуальных проблем современного общества. Реальная ситуация в стране в условиях неблагоприятного воздействия факторов социальной и биологической экологии обусловила усиление таких негативных тенденций, как имущественное неравенство, резкое снижение востребованности духовных ценностей, усиление социальной и психологической дезориентации и дезадаптации, сложная криминогенная обстановка, деформация семьи, алкоголизация и наркомания подростков, омоложение преступности, беспризорность среди несовершеннолетних.

Эти тревожные тенденции свидетельствуют о необходимости усиления и совершенствования социально-профилактической деятельности государства и общества, создания целостной системы профилактики и коррекции отклоняющегося поведения людей, подготовки к этой деятельности педагогов, юристов, родителей, воспитателей, руководителей. Образовательные учреждения, являясь основными социальными институтами государства по профилактике девиантного поведения молодых людей, сталкиваются с необходимостью помогать семье в воспитании подрастающего поколения, направлять и выправлять, нивелировать недостатки семейного воспитания, негативного влияния окружающей среды, облегчать социальную адаптацию молодежи. Образовательные учреждения принимают на себя функции по диагностике, профилактике и коррекции девиантного поведения.

*Термин «девиантное поведение»* (от лат. *deviatio* — отклонение), как и его синоним «отклоняющееся поведение», используется в двух основных значениях<sup>43</sup>. В значении «действия, не соответствующие официально установленным и фактически сложившимся в

---

<sup>43</sup> Левитан К.М. Юридическая педагогика. М.: Норма, 2008. С. 320.

данном обществе нормам» девиантное поведение выступает предметом психологии, педагогики и психиатрии. В значении «социальное явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям» оно является предметом права, социологии, социальной психологии. Поведение понимается как процесс взаимодействия личности со средой, опосредованный индивидуальными особенностями и внутренней активностью личности, имеющий форму преимущественно внешних действий и поступков.

*К физическим условиям девиантного поведения относят такие факторы, как климатический, геофизический экологический и др. Например, такие явления, как шум, теснота, геомагнитные колебания, вызывая стресс, могут стать неспецифическими причинами агрессивного и другого нежелательного поведения. Наоборот, благоприятные условия внешней среды могут снижать вероятность девиаций.*

*Гораздо более важным фактором, действующим на поведение личности, являются социальные условия. К ним относятся:*

социально-экономическая ситуация в стране, государственная политика, традиции, мода, СМИ;

социальная группа, в которую включена личность, расовая и классовая принадлежность, этнические установки, субкультура, социальный статус, принадлежность к учебно-профессиональной группе;

уровень и стиль жизни семьи, психологический климат в семье, личности родителей, характер взаимоотношений в семье, стиль семейного воспитания, друзья, значимые другие люди.

*Другими социальными факторами отклоняющегося поведения признаются: различия между участниками социального взаимодействия и невыполнение ожиданий; несоответствие между распределением благ и личными характеристиками людей; влияние норм*

девиантной субкультуры и обучения. Личность, с раннего детства помещенная в девиантную субкультуру (криминальную, конфликтную, ретристскую), с большой вероятностью будет проявлять соответствующие формы девиантного поведения. Люди склонны идентифицировать себя с групповыми лидерами и их идеалами (в том числе деструктивными), что во многом объясняет существование таких массовых девиаций, как экстремизм, расизм, фашизм, геноцид.

*Субъективной причиной отклоняющегося поведения может стать отношение самой личности к социальным нормам. Например, чтобы освободиться от моральных требований и оправдать себя, человек может «нейтрализовать» действие нормы следующими способами: сослаться на высшие понятия (дружбу, преданность обществу); отрицать наличие жертвы; оправдывать свое поведение девиантностью жертвы или провокацией с ее стороны; отрицать свою ответственность; отрицать вред собственного поведения.*

Отклоняющееся поведение личности представляет собой сложную форму социального поведения, детерминированного системой взаимосвязанных факторов и психологических причин. *Его характеризуют следующие составляющие:*

духовные проблемы (отсутствие или утрата смысла жизни, несформированные нравственные ценности и высшие чувства, внутренняя пустота, блокировка самоактуализации);

деформации в ценностно-мотивационной системе личности (девиантные ценности, ситуативно-эгоцентрическая ориентация, фрустрированность потребностей, внутренние конфликты, неэффективные механизмы психологической защиты);

эмоциональные проблемы (тревога, депрессия, негативные эмоции, трудности понимания и выражения эмоций);

проблемы саморегуляции (нарушение способности ставить цели и добиваться их выполнения; неадекватная самооценка, чрезмерный или недостаточный самоконтроль, низкая рефлексия, ма-

лопродуктивные механизмы совладания со стрессом, низкие адаптивные возможности, дефицит позитивных ресурсов личности);

когнитивные искажения (дисфункциональные мысли, стереотипы мышления, ограниченные знания, мифы, предрассудки, неадекватные установки);

негативный жизненный опыт (отрицательные привычки и навыки, девиантный опыт, ригидные поведенческие стереотипы, психологические травмы, опыт насилия).

*Выделенные факторы можно представить в виде рабочей схемы для анализа, по результатам которого составляются индивидуальные программы профилактики или преодоления отклоняющегося поведения. Схема анализа отклоняющегося поведения включает семь блоков: 1) индивидуально-типологическая ранимость; 2) нарушение саморегуляции личности; 3) дефицит ресурсов личности (ее жизненно важных качеств и компенсаторных возможностей); 4) дефицит социально-поддерживающих систем (семья, друзья, референтная группа, любимый человек); 5) социально-психологические условия, запускающие и поддерживающие отклоняющееся поведение; 6) особенности отклоняющегося поведения; 7) заключение, в котором указываются форма и степень выраженности отклоняющегося поведения, степень социальной дезадаптации, отношение к отклоняющемуся поведению самой личности, поддерживающие внешние и внутренние условия, препятствующие условия, ресурсы личности, возможные пути преодоления (стратегия изменения); формы и методы социально-психологической и педагогической помощи.*

Отклоняющееся поведение личности регулируется различными социальными институтами. Общественное воздействие может иметь характер правовых санкций, медицинского вмешательства, педагогического влияния, социальной поддержки и психологической помощи. В силу сложного характера девиантного поведения его профилактика и преодоление требуют хорошо организованной системы социальных воздействий.

*Профилактика предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Этот комплекс мер направлен на нейтрализацию воздействия негативных факторов на личность с целью предупреждения отклонений в ее поведении. Условиями успешной профилактической работы являются ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность. Показания к применению: социальная апатия, аутизм, агрессивность, повышенная раздражительность, отсутствие навыка и готовности к сотрудничеству, чрезмерная эмоциональность, конфликтность, отсутствие интереса к обучению и творчеству.*

*Выделяют три уровня профилактики отклоняющегося поведения. Первичная профилактика направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление, а также на повышение устойчивости личности к влиянию этих факторов (например, пропаганда здорового образа жизни, вовлечение детей и подростков в занятия спортом). Вторичная профилактика направлена на раннее выявление и реабилитацию нервно-психических нарушений, работу с подростками, имеющими выраженную склонность к формированию отклоняющегося поведения (здесь решаются проблемы семейного воспитания, в частности, насилия в семье, защиты прав детей). Третичная профилактика направлена на предупреждение рецидивов у лиц с уже сформированным девиантным поведением, лечение нервно-психических расстройств, сопровождающихся нарушениями поведения.*

*Среди разнообразных форм профилактики и коррекции отклоняющегося поведения наиболее перспективными являются следующие.*

Организация деятельности, альтернативной девиантному поведению, направлена на достижение заместительного эффекта. Люди используют, например, психоактивные вещества, улучшающие настроение, до тех пор, пока не получают что-то лучшее. Альтерна-

тивными формами активности признаны: спорт; художественная самодеятельность; познание; творчество; общение с людьми, являющимися положительным примером для подражания; любовь; профессиональная, религиозно-духовная, благотворительная и другая социально одобряемая деятельность.

В семейном воспитании ведущими профилактическими задачами выступают раннее воспитание устойчивых интересов, развитие способности любить и быть любимым, формирование умения себя занять и трудиться. Родители формируют потребности личности через вовлечение ребенка в различные виды деятельности — спорт, искусство, познание, труд. Если к подростковому возрасту позитивные потребности не сформированы, личность оказывается уязвимой в отношении негативных потребностей и девиаций.

Следующая форма профилактики и коррекции — организация социальной среды. Воздействуя на социальные факторы, можно предотвратить нежелательное поведение личности, например, через создание негативного общественного мнения по отношению к отклоняющемуся поведению. Объектом работы может быть как общество в целом, так и семья, социальная группа, школа, вуз или конкретная личность.

Профилактика зависимого поведения включает прежде всего социальную рекламу по формированию установок на здоровый образ жизни и трезвость. Особое значение имеет политика СМИ. Работа с молодежной субкультурой может быть организована в форме движения «Молодежь против наркотиков» или одноименных акций с выступлениями популярных музыкантов. При этом важна работа в местах, где молодежь проводит свой досуг и общается: на дискотеках, в молодежных клубах, студенческих общежитиях и лагерях.

Информирование включает в себя традиционные формы воспитательной профилактической работы: лекции, беседы, распространение литературы, видео- и телефильмов. Суть данного подхода заключается в попытке воздействия на когнитивные процессы



личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений. Соответствующая информация, подтвержденная статистическими данными, должна даваться своевременно. Например, беседы с подростками по предупреждению наркозависимого поведения должны проводиться не позднее 14 лет. Такие беседы целесообразно направлять на обсуждение последствий девиантного поведения и способов воздержания от него, используя демонстрацию и разъяснение позитивных образцов поведения (личный пример, биографии, периодика, художественная литература, кино- и телефильмы).

Активное обучение социально важным навыкам преимущественно реализуется в форме групповых тренингов. Это тренинг резистентности (устойчивости) к негативному влиянию социальных факторов; тренинг ассертивности или аффективно-ценностного обучения (развивает умения распознавать эмоции, выражать их приемлемым образом, продуктивно справляться со стрессом, формирует навыки принятия решений, повышает самооценку, развивает позитивные ценности); тренинг формирования жизненно важных навыков (развивает умения общаться, поддерживать дружеские отношения, конструктивно разрешать конфликты, принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы; формирует навыки самоконтроля, изменения себя, уверенного поведения).

Организация здорового образа жизни основывается на осознании каждым личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом. Здоровый стиль жизни предполагает здоровое питание, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха, общение с природой, исключение излишеств.

Активизация личностных ресурсов предполагает вовлечение в активные занятия спортом, стимулирование развития творческого потенциала и самовыражения.

Минимизация негативных последствий девиантного поведения используется в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения. Она направлена на профилактику рецидивов или их негативных последствий. Например, наркозависимые подростки могут получать своевременную медицинскую помощь, а также необходимые знания по сопутствующим заболеваниям и их лечению.

В соответствии со спецификой отклоняющегося поведения можно выделить следующие принципы организации и осуществления профилактической и коррекционной работы: единство диагностики и коррекции; комплексность (организация воздействия на различных уровнях социального пространства, семьи и личности); адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик); позитивность информации; понимание и сочувствие; своевременность психолого-педагогической помощи и поддержки; максимальная активность личности; устремленность в будущее (оценка последствий поведения, актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения); профессионализм специалистов — психологов, педагогов, юристов, медиков и др.

## Глава 8. Профессиональная культура преподавателя права

### 1. Совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу. Сущность способностей педагога

*В научной литературе выделяются следующие профессионально-важные качества педагога:*

- эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырицо, В.П. Трусов);
- общительность (Н.В. Кузьмина, В.И. Геницинский);
- идейно-политическая активность (М. Ачилов, Ф.Н. Гоноболин);
- пластичность поведения (Н.В. Кузьмина);
- способность понимать учащихся и руководить ими (Э.А. Гришин, Ф.Н. Гоноболин);
- владение в совершенстве методами преподавания (Л.М. Портнов);
- любовь к детям (Ш.А. Амонашвили, Н.И. Поспелов);
- эмпатия (В.Н. Козиев, А.Э. Штейнмец);
- социальная зрелость личности (И.А. Зязюн, Н.П. Лебедик).

Проведенные кафедрой педагогики и психологии высшей школы МГУ им. М. В. Ломоносова исследования позволили набросать портрет идеального преподавателя. Студенты идеальным преподавателем называли, прежде всего, знатока преподаваемого предмета и соответствующей области науки, честного, справедливого человека, хорошего психолога, умеющего понять другого человека. При этом младшекурсники на первое место ставили именно умение понять студента, в то время как старшекурсники более всего ценили компетентность. И это закономерно: сложный период адаптации первокурсников к новым условиям требует психологической поддержки, оказать которую может только понимающий и уважающий студента преподаватель. Вообще аристократизм профессоров, преподавателей, каждого сотрудника вуза, от которого в какой-то степени зависит студент, особенно это касается первокурсников, состоит в том, чтобы никогда, ни в какой обстановке не допустить

покушения на суверенитет, личное достоинство студентов. Когда студент освоится и научится решать свои проблемы самостоятельно, он становится менее строгим в оценке личностных качеств преподавателя и более требовательным по отношению к его научной компетентности.

*Педагогическими способностями* называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности - это особенности личности, а педагогические умения - это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства.

Ведущими свойствами в педагогических способностях являются:  
педагогический такт;  
наблюдательность;  
любовь к детям;  
потребность в передаче знаний.

*Педагогический такт* - это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся.

Педагогический такт предполагает:

уважение к школьнику и требовательность к нему;  
развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой;  
внимательность к психическому состоянию школьника и разумность и последовательность требований к нему;  
доверие к учащимся и систематическая проверка их учебной работы;  
педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками и др.

*Педагогическая наблюдательность* - это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся. По другому можно сказать, что педагогическая наблюдательность - это качество личности педагога, заключающееся в высоком уровне развития способности концентрации внимания на том или ином объекте педагогического процесса.

Отечественные исследователи педагогических способностей на основе положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова в 60-е гг. прошлого века выделили целый набор педагогических способностей<sup>44</sup>. Круг педагогических способностей очень велик. Он охватывает всю структуру педагогической деятельности. Психологи и педагоги, исследовавшие профессиограмму учителя, выделяют различные способности учителя. В исследованиях Н.В. Кузьминой раскрыты такие способности, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности.

Ф.Н. Гоноболин перечисляет и раскрывает следующие способности, необходимые учителю:

- способность понимать ученика;
- способность доступно налагать материал;
- способность развивать заинтересованность учащихся;
- организаторские способности;
- педагогический такт;
- предвидение результатов своей работы и др.

В целом к группе педагогических способностей в первую очередь относят:

- педагогическую наблюдательность;
- педагогическое воображение;
- требовательность как черту характера;
- педагогический такт;
- организаторские способности;
- простоту, ясность и убедительность речи.

---

<sup>44</sup> Теплов Б. М. Избранные труды. - М.: Педагогика, 1985. (ТТ. 1-2).

Перечисленные педагогические способности позволяют успешно осуществлять все стороны педагогической деятельности.

Так, педагогическое воображение особо значимо для конструктивной деятельности - оно выражается в "проектировании" будущих знаний учащихся, умении находить заранее подходящие методы и методики. Оно выражается также в "проектировании" характера, привычек учащихся как в учебной, так и в воспитательной работе, в формировании коллектива в целом. Именно педагогическое воображение помогает учителю осуществлять развивающее обучение и воспитание.

Педагогический такт проявляется в коммуникативной стороне педагогической деятельности. Как мы уже отмечали выше, это способность к установлению правильных отношений с учениками, учителями, родителями, чувство меры в отношениях (в меру требовательность, в меру доброта), что позволяет устранять и предупреждать конфликтные ситуации.

Организаторские способности также нужны для деятельности учителя, так как вся педагогическая деятельность носит организаторский характер.

Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие:

- способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;

- способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;

- самостоятельный и творческий склад мышления;

- находчивость или быстрая и точная ориентировка;

- организаторские способности, необходимые как для обеспечения систем работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения.

*Дидактические способности* - способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

*Академические способности* - способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.).

*Перцептивные способности* - способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

*Речевые способности* - способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

*Организаторские способности* - это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

*Авторитарные способности* - способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

*Коммуникативные способности* - способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

*Педагогическое воображение (или прогностические способности)* - это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение для работы учителя.

## 2. Понятие педагогической компетентности педагога, ее структура и содержание

*Профессионально-педагогическая компетентность* является ключевым фактором повышения качества юридического образования. Среди необозримого массива примеров, иллюстрирующих данное положение, сошлемся на авторитетное мнение выдающегося ученого-правоведа С. С. Алексеева о своем учителе Б. Б. Черепахине.

«В преподавании, в самой подаче правового материала Борис Борисович следовал тому же стилю, что и А. М. Винавер. Скрупулезный, дотошный разбор деталей, сопоставление различных научных позиций, ссылки на специалистов-знатоков. Борис Борисович приходил на лекции с кипой старых толстенных книг, порой открывал одну из них, приводил мнение по тому или иному вопросу Г. Ф. Шершеневича, С. А. Муромцева, И. А. Покровского, других корифеев русской цивилистики.

...Ввел меня Борис Борисович и в более широкий круг питерской, а затем и московской профессуры — выходцев из дооктябрьских времен — Владимир Константинович Райхер, Екатерина Абрамовна Флейшиц, Лазарь Адольфович Лунц, ряд других крупных имен. Пришлось и мне в чем-то, в меру моих возможностей и сил, подстраиваться под уровень, кажется, принявшей меня старой научной гвардии. Школой это оказалось необыкновенной, поучительной, уникальной — уроки на всю жизнь»<sup>45</sup>.

Естественно, крупная научно-педагогическая школа, яркие личности выдающихся ученых-педагогов могут сыграть решающую роль в становлении и развитии профессионально компетентной личности юриста, о чем свидетельствует и приведенная выше цитата. Однако сегодня приходится с сожалением констатировать, что современная социокультурная ситуация в сфере высшего профессионального (в том числе юридического) образования обнаруживает явно негативные тенденции.

---

<sup>45</sup> Алексеев С. С. Борис Борисович Черепахин // Цивилистическая практика. 2004. №2. С. 71.



Проблема профессиональной компетентности преподавателя резко обострилась за два последних десятилетия в связи с радикальными изменениями социокультурной и экономической ситуации в стране<sup>46</sup>. Сегодня даже в престижный юридический вуз приходит студент, несравненно более слабо мотивированный, чем предыдущие поколения студентов, к процессу учения, не понимающий его смысла в собственной жизни и находящийся порой в вузе абсолютно не для того, чтобы овладеть конкретной профессией. Преподаватели из года в год констатируют заметное снижение уровня учебной и общей культуры студентов, неумение учиться и планировать свой образовательный и личностный рост, нежелание посещать лекции и практические занятия, факты девиантного поведения студентов. Большинство преподавателей пытаются обойти возникающие в учебном процессе противоречия, не заметить их, решить на ходу, не вдаваясь в причины, что лишь усугубляет потенциальные конфликтные ситуации. Нежелание и неумение многих преподавателей адекватно решать повседневные педагогические задачи объясняется низким уровнем сформированности их профессионально-педагогической компетентности.

Содержание и структура профессиональной компетентности во многом определяются спецификой и структурой профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность преподавателя вуза является достаточно многоплановой. Традиционно она складывается из двух основных составляющих: педагогической и научно-исследовательской деятельности. Согласно результатам специальных исследований в профессиональной деятельности преподавателя вуза насчитывается до 85 различных видов труда, которые объединяются в пять направлений: учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская, организационно-методическая работа и воспитание студентов. Вне пределов внимания большинства преподавателей оказывается такая существенная сфера деятельности, как исследования проблем высшей школы.

---

<sup>46</sup> Левитан К.М. Юридическая педагогика. М.: Норма, 2008. С. 341.

В отечественной педагогике понятие «компетентность» в качестве термина для описания конечного результата обучения начинает использоваться в последней четверти прошлого века (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская и др.). Так, в структуру профессиональной компетентности преподавателя Н. В. Кузьмина включает пять ее видов: специальная компетентность в области преподаваемой учебной дисциплины; методологическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков учащихся; социально-психологическая компетентность в сфере педагогического общения; дифференциально-психологическая компетенция в области мотивов, способностей восприятия учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Постепенно происходит дифференциация понятий «компетенция» и «компетентность». Компетентность многими исследователями рассматривается как более широкое понятие, включающее ряд компетенций. Компетенция — совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, умений и навыков. Это заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.

*Компетентность* — многоплановая интегративная характеристика личности, которая не идентична сумме предметных знаний, умений, навыков. Это комплексный личностный ресурс, приобретаемый в процессе практической деятельности, обусловленный интериоризацией теоретического и практического опыта. Компетентность представляет собой системную интеграцию различных компетенций и личностных качеств.

*Профессионально-педагогическая компетентность* — совокупность компетенций и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих способность и готовность специалиста к продуктивной профессионально-педагогической деятельности.

На основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучающегося, позволяющих ему овладевать социальным опытом, в педагогике *выделяют ряд ключевых компетенций*:

*ценностно-смысловые* (мировоззрение, ценностные ориентиры, механизмы самоопределения);

*общекультурные* (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека; культурологические основы семейных, социальных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере);

*учебно-познавательные* (элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; целеполагание; планирование, анализ, рефлексия, самооценка; приемы решения учебно-познавательных задач; функциональная грамотность);

*информационные* (поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача; владение современными информационными технологиями);

*коммуникативные* (знание языков, способов взаимодействия с людьми, навыки работы в группе, навыки управления конфликтами);

*социально-трудовые* (выполнение роли гражданина, семьянина, производителя, потребителя, покупателя, представителя, избирателя, наблюдателя, клиента);

*личностного самосовершенствования* (способы физического, духовного, нравственного, интеллектуального саморазвития; эмоциональная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье; внутренняя экологическая культура; способы безопасной жизнедеятельности).

Ключевые компетенции относятся к общему содержанию образования; общепредметные компетенции относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей; предметные компетенции — частные по отношению к двум предыдущим, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

*Лицо, успешно завершившее обучение по дополнительной профессиональной образовательной программе для получения квалификации «Преподаватель высшей школы», должно:*

*знать:*

основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения, психологические особенности юношеского возраста, особенности влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов;

основные достижения, проблемы и тенденции развития педагогики высшей школы в России и за рубежом, современные подходы к моделированию педагогической деятельности;

правовые и нормативные основы функционирования системы образования;

иметь представления об экономических механизмах функционирования системы высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования;

*уметь:*

использовать в учебном процессе знание фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области, ее взаимосвязей с другими науками;

излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами;

использовать знания культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов;

*владеть:*

методами научных исследований и организации коллективной научно-исследовательской работы;

основами научно-методической и учебно-методической работы в высшей школе (структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал, методы и приемы составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематика учебных и воспитательных задач);

методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями;

основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах;

методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы, профессионального мышления и развития их творческих способностей;

методами эмоциональной саморегуляции;

деловым профессионально-ориентированным иностранным языком.

Основное содержание профессиональной деятельности вузовского преподавателя включает выполнение следующих функций: обучающей, воспитательной, организаторской, исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует среди других. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень занятий. В то же время педагогические цели и задачи часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов, к постановке уточняющих вопросов и даже порождению новых гипотез.

Согласно результатам различных исследований, всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы: 1) преподаватели с преобладанием педагогической направленности (примерно 40% от общего числа); 2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 20% от общего числа) и 3) с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (около 40%).

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и нахо-

дить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие задач, решаемых педагогами в процессе обучения и воспитания студентов, невозможно. Поэтому одной из важнейших особенностей педагогической деятельности является ее творческий характер.

Исследователи профессиональной компетентности преподавателя высшей школы (Е. П. Белозерцев, А. Л. Бусыгина З. Ф. Есарева, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. Ф. Исаев, Н. В. Кузьмина, В. А. Ситаров, В. А. Сластенин) расходятся в трактовке этого понятия и в определении его содержания, но фиксируют общие структурно-системные компоненты: профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный, профессионально-личностный.

*Профессионально-содержательный компонент* предполагает наличие у преподавателя знаний и умений по преподаваемой и смежным учебным дисциплинам, теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека (педагогика, психология, риторика, философия, этика), что обеспечивает осознанное определение педагогом содержания его профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и развитию личности специалиста.

*Профессионально-деятельностный компонент* включает в себя профессиональные знания и умения, апробированные в педагогической практике, освоенные личностью как наиболее эффективные. Здесь приоритетными становятся инновационные образовательные технологии, активные методы обучения, базирующиеся на комплексном осмыслении психолого-педагогической ситуации и перспективном ее прогнозировании.

*Профессионально-личностный компонент* охватывает профессионально значимые личностные качества преподавателя, перечень которых может достигать нескольких десятков, объединенных в крупные блоки: педагогические способности, интеллект, имидж и авторитет преподавателя.

На основе разработанной А. Л. Бусыгиной «модели идеального преподавателя» в структуре его профессиональной компетентно-

сти предлагается выделять два больших блока — вариативный концептуальный, являющийся индивидуальным для каждого преподавателя в зависимости от конкретной образовательной области, в которой он преподает, и инвариантный, не зависящий от профиля вуза или специальности и являющийся общим для любого преподавателя. Концептуальная компетентность преподавателя содержит знание преподаваемой дисциплины, знание концепций смежных и основных дисциплин специальности, а также дисциплин эколого-социально-экономического блока.

Инвариантный блок образуют психолого-педагогическая компетентность преподавателя, коммуникативная компетентность и профессионально значимые качества личности преподавателя.

Одним из главных требований к преподавателю вуза является его концептуальная компетентность не только в преподаваемой дисциплине, но также в смежных дисциплинах, ключевых дисциплинах специальности, а также в дисциплинах эколого-социально-экономического блока. Реализация стратегии устойчивого развития страны в качестве приоритетных задач требует воспитания нового качества человека (ноосферного), нового сознания (экологического), нового качества образования (интегративного). Для разработки конструктивных программ преодоления глобального экологического кризиса требуются специалисты, одинаково хорошо представляющие его техническую, биологическую, экономическую, юридическую и социальную стороны.

Интеграция социально-экономических, экологических, технологических и юридических знаний способствует формированию целостной картины связей в системе «человек-природа-общество». Такие понятия, как «ресурсы», «себестоимость», «прибыль», «рентабельность», «цена», «потребности», «природопользование», «производство», «технология», «здоровье», «ответственность перед обществом» и многие другие при таком преподавании должны восприниматься и усваиваться студентами системно. Системообразующим элементом учебно-воспитательного процесса в вузе с пер-

вого по выпускной курс становится связь всех областей знаний, подчиненных социальным императивам (общечеловеческим ценностям — сохранению жизни на планете, здоровья и экологических благ).

Эффективным средством формирования концептуальной компетентности преподавателя в условиях ограниченного времени являются тезаурусы (от греч. *thesauros* — сокровище, клад, множество) дисциплин или специальностей. Тезаурус дисциплины, составленный ведущими специалистами соответствующей области знания, представляет собой ее концентрированное выражение, или «ядро», в виде необходимого и достаточного набора терминов-понятий. Свертка мыслительных операций, которая происходит при усвоении научных концептов, — это важнейшее умение, необходимое преподавателям и студентам.

*Психолого-педагогическая компетентность преподавателя состоит из следующих компонентов:*

- построение учебного курса на современных принципах дидактики высшей школы;
- рациональный выбор и реализация форм учебного процесса;
- организация (воспитание) внимания и понимания студентов;
- рациональное использование и развитие видов памяти студентов;
- организация целесообразной формы контроля знаний и умений студентов;
- формирование умений студентов работать в информационной среде;
- определение бюджета времени студента на внеаудиторную самостоятельную работу и усвоение учебного материала;
- организация самостоятельной работы студентов;
- развитие умений продуктивного чтения.

Поскольку педагогическая деятельность является творческим процессом решения многообразных профессиональных задач, то преподаватель-исследователь строит свою работу в соответствии с



общими правилами эвристического поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для достижения и проверки искомого результата; оценка полученных данных, формулировка новых задач. Профессиональная компетентность преподавателя вуза реализуется в процессе постановки и решения аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих задач.

Соответствующие умения служат универсальной характеристикой педагогической деятельности и степени ее освоения преподавателем. По уровню сформированности профессионально-педагогической компетентности выделяют четыре группы преподавателей: 1) преподаватели адаптивного (самого низкого) уровня; 2) репродуктивного; 3) эвристического; 4) креативного (самого высокого) уровня.

Основу оптимальной модели системы аналитико-рефлексивных умений составляют умения: осуществлять рефлексивный анализ собственной профессиональной деятельности, деятельности коллег и студентов; выделять главное звено для анализа; осмысливать способы достижения результатов своей профессиональной деятельности; анализировать возникающие трудности.

Наиболее значимые конструктивно-прогностические умения преподавателя: конструировать профессиональную деятельность и предвидеть ее результаты, учитывая психологические и социально-демографические особенности студенческой аудитории; использовать при планировании педагогической деятельности требования профиограммы личности специалиста; учитывать в своей педагогической работе уровень развития личности и деятельности студентов; планировать индивидуальную работу со студентами и прогнозировать ее эффективность; опираться при конструировании педагогической деятельности и прогнозировании ее результативности на психолого-педагогические знания.

Среди организационно-деятельностных умений наиболее профессионально важными считаются умения устанавливать педагогически целесообразные отношения со всеми участниками образовательного процесса и рационально организовывать свое рабочее время и время студентов.

Основу оценочно-информационной деятельности преподавателя составляют умения: диагностировать уровень обученности, воспитанности и развития личности будущего специалиста; оценивать степень профессиональной готовности студентов; использовать систему контроля за ходом учебно-воспитательного процесса.

Основными умениями коррекционно-регулирующей деятельности преподавателя являются умения: оперативно использовать информацию о состоянии личности и учебной деятельности студентов; поддерживать педагогическое общение со студентами на основе совместной творческой деятельности; применять разнообразные методы стимулирования учебно-познавательной, научно-исследовательской работы студентов, их самообразования, самовоспитания и саморазвития; вносить коррективы в целевой, содержательный и операционный компоненты своей профессиональной деятельности.

Ведущими умениями, которые составляют ядро профессионально-педагогической компетентности преподавателя и могут служить критерием ее сформированности, являются умения: оперативно получать и использовать информацию о развитии личности будущего специалиста; оперативно использовать информацию о собственном профессиональном развитии; поддерживать общение со студентами на основе педагогики сотрудничества; применять разнообразные методы стимулирования учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов. Характерным отличием профессионально-педагогической компетентности преподавателей креативного уровня является сформированность системообразующих умений, отсутствие разрывов в системе всех профессионально значимых умений на более высоком уровне корреляционных связей.

## Список использованных источников

### Нормативные правовые акты:

1. Конституция Российской Федерации: (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г.) // Собрание законодательства РФ. 1994. № 1. Ст. 1.
2. Закон РФ от 10.07.1992. № 3266-1 "Об образовании" // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. 1992. № 30. ст. 1797.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Собрание законодательства РФ. 1996. № 35 ст. 4135.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (часть I) Ст. 7598.
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы, утв. Постановлением Правительства РФ от 23 декабря 2005 года № 803 // Собрание законодательства РФ. 2006. № 2. Ст. 186.

### Литература:

6. Алексеев С. С. Борис Борисович Черепяхин / С. С Алексеев // Цивилистическая практика. 2004. №2.
7. Алексеев С.С. Введение в юридическую специальность / С. С Алексеев - М.: Юрид. лит., 1976. 256 с.
8. Аронова Г. А. Методика обучения взрослых: особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»: [сайт]. – 2012. URL:: <http://festival.1september.ru/articles/513950/> (дата обращения: 11.05.2012)

9. Алфёров Жорес, лауреат Нобелевской премии. Не травмировать мозг страны. Открытое письмо президенту РФ В.В. Путину / Ж. Алфёров // Советская Россия. - 2013. 29 июля.
10. Богословкий В.А., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н. и др. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки в соответствии с ФГОС ВПО: нормативно-методические аспекты. / В.А. Богословкий, Е.В.Караваева, Е.Н Ковтун // Учебно-методическое пособие. М.: Университетская книга, 2010. – 248 с.
11. Вахитов Р. Ликвидатор / Р. Вахитов // Советская Россия. - 2013. 11 апреля.
12. Голиченков А.К. Юридическое образование в России: вызовы XXI века / А.К. Голиченков // LEX RUSSICA. 2010. № 2.
13. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю.В. Гуцин // Психологический журнал. 2012. № 2.
14. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения – статья [Электронный ресурс] URL: [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600) (дата обращения: 07.12.2013).
15. Еникеев З.Д. Актуальные проблемы юридического образования и правового воспитания в современной России и других странах СНГ / З.Д. Еникеев // Евразийский юридический журнал. 2010. № 11.
16. Еникеев З.Д. Ориентиры развития юридического образования в современной России / З.Д. Еникеев // Государство и право. 2010. № 2.
17. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. / В. И. Загвязинский. - М.: Педагогика, 1982. - 160 с.
18. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование / Э. Ф. Зеер ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2006. — 170 с.

19. Зеер Э.Ф Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для вузов [Гриф УМО] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова Э. Э. Сыманюк. - М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. — 211 с.
20. Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Ольховая Т.А., Смирных Е.В. Технология «дебаты» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, Е.В. Смирных; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011.
21. Кирьякова А.В., Белоновская И.Д., Каргапольцева Д.С. Технология «кейс-стади» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, И.Д. Белоновская, Д.С. Каргапольцева; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011.
22. Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Ольховая Т.А., Реунова М.А. Технология «портфолио» в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методическое пособие / А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, Т.А. Ольховая, М.А. Реунова; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2011.
23. Краевский В.В. Методология научного исследования : пособие для студентов и аспирантов гуманитар. ун-тов / В. В. Краевский. - СПб. : СПбГУП, 2001. - 145 с.: ил. - (Избр. лекции ун-та / С.-Петербур. гуманитар. ун-т профсоюзов; Вып. 17).
24. Кропанева Е.М. Теория и методика обучения праву : учебное пособие [для вузов] / Е. М. Кропанева ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2012. — 187 с.
25. Курлаева Е.И. Юридическое образование и формирование профессионального сознания юристов: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. 12.00.01 - Теория и история права и государства; История правовых учений / Е. И. Курлаева; –М., 2005.–30 с.
26. Левитан К. М. Юридическая педагогика: учебник / К. М. Левитан. — М.: Норма, 2008. – 432 с.

27. Левитан К.М., Югова М.А. Становление демократической личности юриста в вузе / К.М. Левитан, М.А Югова //Юридическое образование и наука. 2004. № 3.
28. Мамут Л.С. Наука и образование в современной юриспруденции / Л.С. Мамут // Общественные науки и современность. – 2009. – № 6. – С. 125-126.
29. Методическое пособие по организации обучения учителей преподаванию права: В 2-х ч. / Н.Г.Суворова, С.И.Володина, А.М.Полиевктова, В.А.Вакуленко, Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин. М., 1999.
30. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.П. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 240 с.
31. Морозова В.С. Современные педагогические технологии в области правового обучения // Вестник международного юридического института при МЮ РФ. 2001. №2.
32. Мохов А.А. К вопросу о преподавании права в юридических вузах. / А.А Мохов // Право и образование. 2003. №1.
33. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. [Элект. ресурс] – М.: Издательство «Эгвес», 2005. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/novik/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/novik/index.php) (дата обращения: 07.12.2013).
34. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву / Е.А. Певцова. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,. 2003. - 400 с.
35. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008.
36. Панфилова Т.В. «Система образования в России как область столкновения классовых интересов» / Т.В Панфилова // Конфликтология. - 2010. - № 2.

37. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. / А.П. Панфилова - М: Академия, 2009. — 192 с.
38. Педагогика: учеб. пособие по дисциплине "Педагогика и психология" для вузов, обучающихся по непер. специальностям/ под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Юрайт, 2011. — 502 с.
39. Петров А.В., Горбатова М.К. Юридическое образование как элемент правовой культуры общества / А.В. Петров, М.К. Горбатова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. № 3.
40. Сборник учебно-методических материалов по гражданскому праву / Отв. ред. проф. Е.А. Суханов. — 4-е изд., перераб. и доп. Рекомендовано Учебно-методическим объединением по юридическому образованию высших учебных заведений в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Юриспруденция» и специальности «Юриспруденция». — М.: Статут, 2011. — 316 с.
41. Сенашенко В.С. О компетентностном подходе в высшем образовании. / В.С Сенашенко // Высшее образование в России. 2009. № 4.
42. Синюков В.Н., Синюкова Т.В. О развитии университетского и прикладного юридического образования в России / В.Н. Синюков, Т.В. Синюкова // Государство и право. 2010. № 3.
43. Синюков В.Н. Юридическое образование в контексте российской правовой культуры / В.Н. Синюков // Журнал российского права. 2009. № 7.
44. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

45. Сухомлин В. Крутой уровень. Об итогах реформы высшей школы. Размышления российского профессора. / В. Сухомлин // Советская Россия. 2010. 2 сентября.
46. Теплов Б. М. Избранные труды. / Б. М. Теплов (тт. 1—2) — М.: Педагогика, 1985.
47. Толстых В.Л. Некоторые проблемы высшего юридического образования / В.Л Толстых // Юридическое образование и наука. 2006. № 7.
48. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов.— М.: Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.
49. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. / А. В. Хуторской. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. — 73 с.
50. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской: Пособие для учителя. – М.: Владос, 2005. – 383 с.
51. Шестак Н.В. Профессиональное образование и компетентностный подход / Н.В. Шестак. // Высшее образование в России. 2010. № 3.
52. Юридическая педагогика: учебник для студентов вузов / ред.: В. Я. Кикоть, А. М. Столяренко. - М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 895 с.
53. Ягофаров Д.А. Педагогическая юриспруденция. Современный подход к правовому образованию / Д.А. Ягофаров // Основы государства и права. 2000. №4.



**Колотов Александр Федорович  
Скуратов Иван Викторович**

## **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА**

**Учебное пособие для студентов магистратуры, обучающихся  
по направлению 030900 «Юриспруденция»**

ISBN 978-5-4417-0522-6



ООО ИПК «Университет»  
460007, г. Оренбург, ул. М. Джалиля, 6.  
E-mail: ipk\_universitet@mail.ru  
Тел./факс: (3532) 90-00-26

Подписано в печать 22.12.2014 г.  
Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага писчая.  
Усл. печ. листов 18,0. Тираж 300 (1-ый завод – 25). Заказ 67.

---

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в редакционно-издательском отделе  
Оренбургского института (филиала)  
Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)

---