

## 1.6. ПРОБЛЕМНО-ЦЕЛЕВОЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСК ЭФФЕКТИВНОЙ МОДЕЛИ

*Мирошниченко Ольга Игоревна. Должность: старший преподаватель. Место работы: Дальневосточный федеральный университет. Подразделение: кафедра теории и истории государства и права. E-mail: olga-star.05@mail.ru*

*Гайворонская Яна Владимировна, канд. юрид. наук, доцент. Должность: доцент. Место работы: Дальневосточный федеральный университет. Подразделение: кафедра теории и истории государства и права. E-mail: yanavl@yandex.ru*

Аннотация

Целью работы является выявление проблем современного юридического образования и выработка предложений по их устранению. Модели реформирования и развития высшего образования будут принципиально разными в зависимости от того, интересы и потребности какого из элементов системы будут поставлены во главу угла: социума, индивида или образования (и высшей школы) как социального института и отдельного вида отношений. Для развития любой системы необходимо, чтобы были соблюдены условия, требующиеся для существования и развития каждого элемента этой системы.

В данной работе представлен взгляд на высшее образование, его состояние, проблемы и реформы, изнутри: с точки зрения преподавателей университета, имеющих большой стаж работы. Авторы рассматривают образование как элемент системы «общество – образование – индивид». Авторы ставят, обращаясь к собственному профессиональному опыту, доказывают, что в настоящее время общество и власть не создают высшей школе условий, необходимых и достаточных для того, чтобы она могла эффективно функционировать. Поэтому реформы образования столь многочисленны и столь малоэффективны. Авторы предлагают свой подход для определения целей и задач высшего образования и называют его проблемно-целевым подходом. В работе сформулирована проблема инфантилизации молодежи как одна из тенденций развития современного общества. В заключении авторы, работающие в системе юридического образования, предлагают современную модель профессионализма студента-юриста, на которую может быть ориентировано высшее образование в современных условиях и которая может служить образцом и для других образовательных направлений и специальностей.

**Ключевые слова:** образование, высшее образование, высшая школа, университет, эффективность образования, модели высшего образования, интерактивные методы обучения, профессионализм, профессионализм юриста, реформа высшего образования, студент, инфантилизация молодежи.

### THE ANALYSIS OF HIGHER LEGAL EDUCATION IN MODERN RUSSIA: SEARCHING FOR THE EFFECTIVE MODEL

*Miroshnichenko Olga Igorevna. Position: senior lecturer. Place of employment: Far Eastern Federal University. Department: Theory and History of state and law chair. E-mail: olga-star.05@mail.ru*

*Gaivoronskaya Yana Vladimirovna, PhD at law, associate professor. Position: associate professor. Place of employment: Far Eastern Federal University. Department: Theory and History of state and law chair. E-mail: yanavl@yandex.ru*

Annotation

The aim of this article was analysis of the problems of modern higher legal education and making some proposals of how to solve them. The direction of the reforming of higher education is quite different depending of which sphere of the system is supposed to be the most important: society in general, individual needs of higher education itself as a social institute.

This analysis made in this paper is based on the professional experience of the professors of the higher school. Education is being observed as a part of the system "society-education-individual". The authors are proving that today society and authorities do not provide universities facilities that are necessary to make higher education effective. That is the main reason the reforms of higher education are not effective. The authors propose their own methodology. The problem of infantilization of the modern student is also being analyzed in the article. As a conclusion the authors formulate the model of the professionalism of a law student, that can be used as an appropriate for today's higher education.

**Keywords:** education, higher education, university, effectiveness of education, models of higher education, professionalism, professionalism of a lawyer, student, infantilization.

1. Любой разговор о стандартах образования, его качестве и эффективности нужно начинать с вопроса о целях образования. Прежде чем конструировать образовательные модели, выстраивать траектории и выбирать стратегии образования, необходимо сформулировать то, чему и зачем мы собираемся учить студентов. Очевидно, что оценить эффективность образования можно только соотнеся его результат с заявленными целями. Точно так же оценивать и общие модели образования, и отдельные методы обучения можно только путем их анализа в контексте поставленных целей.

Есть разные подходы к определению целей образования. В последние годы, применительно к юридическому образованию, на первые позиции выходит социальнo-ролевой подход к формулированию целей образования. Это означает, что сначала мы определяем, какие социальные роли играет юрист в обществе, а затем формулируем цели образовательной подготовки с учетом этих ролей. Юрист как законодатель, юрист как участник профессиональной коммуникации, юрист как сотрудник правоохранительных органов, юрист как правозащитник, юрист как государственный обвинитель, юрист в системе арбитражных судов, юрист в сфере антимонопольного законодательства, автодорожный юрист, юрист-адвокат, юрист в сфере частного бизнеса, юрист в сфере частной юридической практики и так далее, и тому подобное – в определенном смысле все эти вариации на тему видов профессиональной деятельности являются социальными ролями, востребованными и социально значимыми. Очевидно, что социальные роли предопределяют пред-

ставления об успешном юристе-профессионале и предъявляют определенные ожидания к системе юридического образования.

Такой подход в целом представляется нам правильным. Он практически ориентирован и позволяет поставить как стратегические, так и промежуточные и ближайшие цели образования.

Обобщая, можно с некоторой долей условности констатировать, что направленность на формирование отдельных практических навыков уже в процессе обучения и социально-ролевой подход в области целенаправленного являются самыми очевидными тенденциями современного юридического образования.

Однако, в рамках данного исследования мы бы хотели обосновать иной подход к изучению современного юридического образования. Условно назовем его проблемно-целевым подходом. Суть идеи проста: преодоление возникающих у юридических школ в процессе образовательной деятельности проблем становится ближайшими и текущими целями и задачами юридического образования. Такой подход не претендует на формулирование стратегических целей высшего образования. Проблемы вузов имеют конкретно-исторический характер, региональную, культурную, демографическую обусловленность. Они снижают эффективность образования «здесь и сейчас» и требуют оперативного решения. Эти проблемы становятся условиями, в которых осуществляется образовательная деятельность. Их наличие препятствует достижению стратегических целей образования и делает неэффективными многие предлагаемые современные модели и стратегии образования. При этом проблемы вузовской социальной среды имеют выраженный практический характер, именно под них нужно оперативно менять модели, стратегии и методы обучения. Оперативно – потому, что иначе мы получаем поколения «потерянных» выпускников, не способных к эффективной профессиональной реализации; сотни людей с дипломами юристов, не способных адаптироваться в конкретной социальной среде и на рынке труда. В свою очередь это порождает кризис юридической профессии в целом: огромное количество выпускников-юристов при столь же огромной нехватке грамотных специалистов-юристов, прогрессирующей правовой незащищенности населения и малого бизнеса [7]. Применение проблемно-целевого подхода заставило нас прийти к выводам о необходимости пересмотра моделей профессиональной подготовки юристов как реакции на меняющиеся параметры социальной среды.

Исследований по проблемам современного юридического образования немало. Поэтому необходимо уточнить круг вопросов, которые станут предметом рассмотрения в настоящей работе. Указанное уточнение предмета исследования будет сделано за счет исследовательских подходов, которые мы используем.

Нам импонирует методология, использованная исследовательской группой российского филиала Института «Право общественных интересов» (PILnet) в рамках проекта «Юридическое образование: поиск новых стандартов качества» (2011-2013 гг.) [6]. Данный проект ставил несколько иные цели и был ориентирован, прежде всего, на сравнительно-правовое исследование моделей юридического образования нескольких стран. При этом собранные исследовательской группой проекта материалы и сделанные выводы представляются нам очень интересными, а само исследование нуждается в продолжении.

Подход, который использовался в рамках указанного выше исследования и который хотим применить мы, ближе всего относится к стратегии «кейс-стади». В самом общем виде эту стратегию определяют как всестороннее изучение «случая» в контексте его существования. При этом кейс – это случай, феномен или некая область социальной реальности, которая подвергается активному изучению, а не конкретно сформулированная проблема. В результате предмет изучения уточняется на всем протяжении исследования и, соответственно, выбираются более подходящие к каждому этапу методы. «Границы изучения внутри выбранного кейса отсутствуют, – поясняют авторы проекта «Юридическое образование: поиск новых стандартов качества», – и это принципиально важно. Такой подход необходим, когда перед исследователем ставится задача понять, что же происходит в реальности» [6, с. 380].

Мы согласны с мнением, что конкретное содержание исследования может быть получено только путем обращения к опыту людей, включенных в изучаемую область – то есть с помощью качественных методов социологии [6, с. 381-382]. Это позволит получить исследовательскую информацию за счет погружения в изучаемую область и обращения к прямым носителям опыта (в нашем случае – к преподавателям юридических вузов и практикующим юристам). Для данного исследования мы выбрали технику неформализованного интервью и метод экспертной оценки. В качестве респондентов выступили наши коллеги-преподаватели нескольких учебных заведений, а также практикующие юристы-работодатели, с которыми обсуждались вопросы качества современного юридического образования и ожидания профессионального сообщества. Кроме этого, мы задействовали подборку неформализованных интервью, собранных группой исследовательского проекта «Юридическое образование в России: поиск новых стандартов качества».

Под экспертами мы будем понимать практических работников в какой-либо области, имеющих достаточный профессиональный опыт в своей сфере. Авторы настоящего исследования – преподаватели юридического вуза с большим опытом работы (20 и 9 лет). Кроме этого, авторы имеют опыт обучения в нескольких вузах России (в рамках аспирантуры, докторантуры и повышения квалификации) и опыт зарубежных стажировок. При этом авторы в течение ряда лет совмещали преподавательскую деятельность с административными должностями в своих вузах. Указанные факторы дают авторам возможность сравнить параметры внутривузовской среды и характеристики студенческого контингента в разные временные отрезки, а также говорят о системном видении проблем образовательного процесса. Все сказанное позволяет нам рассматривать себя в качестве экспертов в сфере высшего юридического образования и надеяться, что наш опыт и наши предложения будут полезны как в плане разрешения конкретных проблем отдельных вузов, так и в плане совершенствования современного юридического образования в целом.

Данное исследование – это взгляд на систему юридического образования изнутри, взгляд практика, для которого «реформа юридического образования» становится повседневной профессиональной деятельностью.

2. Итак, конкретные цели юридического образования, ближайшие и текущие, связаны с проблемами, с которыми сталкивается юридическая школа в конкретный

исторический момент. Повысить эффективность юридического образования – значит выявить проблемы в его сегодняшней реализации и выбрать модели и методы обучения, направленные на решение этих проблем.

Современное юридическое образование сталкивается со следующими проблемами:

- инфантилизация молодежи;
- противоречие между уровнем эмоционально-психологической и интеллектуальной зрелости контингента и особенностями юридической профессии, которая требует от студента и будущего специалиста личностной зрелости и адекватной мотивации достижений;
- механистическое заимствование иностранного опыта в сфере образования и образовательных технологий;
- формализация и бюрократизация образовательного процесса, подмена содержательного наполнения образовательного процесса многообразием его внешних форм;
- потребности времени и особенности социального заказа: ожидание смешанной компетенции от специалиста-юриста (помимо собственно профессионально-правовой, становится необходимой информационная, организационная и коммуникативная компетентность);
- снижение общекультурной эрудиции контингента студентов-юристов.

Указанные проблемы имеют массовидный характер и поэтому их можно рассматривать как негативные тенденции социального развития в сфере высшего образования. В рамках настоящего исследования мы хотим подробнее, с учетом принципа всестороннего изучения кейса, рассмотреть некоторые из этих тенденций.

3. Комплексный анализ всех обозначенных проблем не может быть проведен на должном уровне качества в рамках одного исследования. В рамках данной работы мы хотим сконцентрироваться на одной проблеме – проблеме инфантилизации молодежи. Именно она, по нашему мнению, является наиболее острой на сегодняшний день и во многом порождает или предопределяет иные проблемы, очерченные выше.

В целом инфантилизация молодежи проявляется в ее эмоциональной и социальной незрелости, что не позволяет студентам осваивать знания и формировать профессиональные компетенции в соответствии со стандартами высшего образования. В рамках нашего исследования мы условно выделим несколько аспектов проблемы инфантилизации молодежи: социальная инфантилизация, интеллектуальная инфантилизация, эмоционально-психологическая инфантилизация и нравственно-этическая инфантилизация.

#### I. Социальная инфантилизация.

Это явление выражается в нескольких моментах. С точки зрения психологии основное отличие взрослой личности от ребенка состоит в умении самостоятельно организовывать свою деятельность без внешнего контроля и нести ответственность на себя, свой выбор, свои поступки и слова. Ребенок контролируется социумом (школой, семьей). В отношении взрослого человека общество считает, что он осознает характер своих действий, понимает последствия своих повседневных выборов и, как результат, несет ответственность за свое поведение. Взрослый менее зависим от внешнего контроля, способен к самостоятельности и проявлению инициативы. Он действует в собственных

интересах, и внешняя оценка (родителем, преподавателем, группой) не становится основным или единственным мотиватором деятельности. В плане обучения взрослый человек осознанно учится «для себя», понимая, зачем ему это надо и к каким практическим результатам он хочет прийти. Ребенок учится под контролем извне, для него внешняя оценка деятельности (и учебные оценки в том числе) являются основным мотиватором. Это учеба «для дяди», «для тети», по мотивам «чтобы не ругали», потому что «так надо», потому что «дети должны учиться» и т.д.

В этом плане среди первокурсников последних лет прогрессирует печальная тенденция: уровень психологической зрелости студентов младших курсов, их способность к осознанной деятельности без внешнего контроля, способность осознавать и нести ответственность за свои действия примерно равны уровню шестиклассника, т.е. ребенка 12 – 13 лет (если оценивать по учебникам педагогики и сравнивать со школьниками последних двух десятилетий прошлого века). Это состояние, в свою очередь, привносит в вузовское обучение проблемы, характерные для периода школьного обучения и не позволяет студенту и преподавателю перейти к новому, качественно иному уровню освоения профессионально значимых знаний.

Кроме этого, социальная инфантилизация проявляется в отсутствии личной ответственности студента, в неумении осознавать и брать на себя ответственность за свои действия и поступки. Студенты ожидают указания со стороны взрослых, побуждения извне. Они неспособны к самостоятельной организации собственного обучения и склонны игнорировать все методические рекомендации, если на них прямо не настаивает преподаватель или если следование им не подкреплено каким-либо принуждением (в форме внешнего контроля этого вида деятельности, снижения оценки, недопуска к итоговой аттестации). Массовая распространенность такого отношения к учебе вынуждает вуз переходить к мелочной регламентации учебной деятельности и детальному контролю. Это, в свою очередь, формализует и совершенно неуместно бюрократизирует учебный процесс, тем самым лишая его творческой и индивидуальной составляющих. Формализованная учебная деятельность еще меньше способствует развитию ответственности у студентов. Неудачи в учебе не расцениваются ими как серьезная проблема. Кроме этого, неуспевающие студенты склонны объяснять свои учебные провалы не собственной виной, а влиянием внешних факторов: сложностью предмета, предвзятостью преподавателя, непонятностью изложения материала, завышенными требованиями преподавателя и вуза.

#### II. Интеллектуальная инфантилизация.

Интеллектуальная инфантилизация проявляется, прежде всего, в неразвитости теоретических форм мышления у современных студентов, в их неспособности осуществлять некоторые логические операции, что не позволяет студентам овладеть системой обобщений, составляющих основное содержание знаний.

Еще в середине прошлого века в педагогике было изучено такое явление, как формализм знаний. Формализм знаний рассматривался как порок школьного образования, однако, по нашему мнению, на сегодняшний день это явление характерно для студентов высшей школы. С точки зрения современной педагогики целью обучения являются неформальные знания, т.е. внутренне необходимые для субъекта, тесно свя-

занные с его личностью, позволяющие видеть связь науки с реальной действительностью. На базе именно таких, неформальных, знаний развиваются практические умения и формируются в дальнейшем профессиональные навыки. Неформальные знания трансформируются в убеждения, в способ понимания действительности.

Психологическая природа формализма знаний стала предметом исследования, результаты которого были представлены советским педагогом Л.И. Божович в статье «Психологический анализ формализма в усвоении знаний» [2], опубликованной в 1945 г. Формализм знаний заключается в оторванности знаний от прежних представлений субъекта, от явлений реального мира. Формализм в обучении имеет следующие проявления: заучивание без понимания; отрыв понятия от предмета; отсутствие полного овладения содержанием.

В ходе исследования формализма знаний было сделано несколько выводов, воспринятых современной педагогикой и психологией. Во-первых, наличие и проявления формализма знаний связаны с уровнем развития мышления учеников. В группах школьников с разными уровнями развития мышления были зафиксированы различные дефекты усвоения знаний и разные проявления формализма знаний. Во-вторых, было доказано, что полное усвоение школьных знаний предполагает овладение системой обобщений, составляющих основное содержание знаний. Исследования проводилось на примере изучения физики в школе. Применительно к физике практические рекомендации исследования состояли в следующем: цель обучения физике в школе должна состоять не в практической значимости изучаемого материала, а в раскрытии законов природы, явлений окружающего мира; знания так таковые должны составлять смысл учения [5, с. 102-103].

Но нас, в рамках данной работы интересуют не столько сами выводы, касающиеся проявлений формализма обучения, сколько иные аспекты описываемого исследования. Хотя приходится с грустью констатировать, что ученики высшей школы на сегодняшний день массово демонстрируют проявления формализма знаний, и это само по себе является серьезной проблемой. Однако в большей степени нас заинтересовали другие аспекты исследования Л.И. Божович, имеющие, по нашему мнению, прямое отношение к изучаемой нами проблеме инфантилизации молодежи. Дело в том, что возможность формирования качественных неформальных знаний напрямую связана с уровнем интеллектуального развития субъекта, с его способностью осуществлять определенные мыслительные операции. По нашим наблюдениям среди современных студентов высшей школы велика доля лиц, демонстрирующих уровень интеллектуального развития ученика средней школы. Для них характерны особенности мышления школьников и неразвитость теоретических форм мышления в целом, что делает невозможным качественное усвоение знаний по программе вузовского обучения. Рассмотрим данный аспект проблемы инфантилизации подробнее, для чего нам нужно вернуться к исследованию Л.И. Божович.

В целях проведения исследования школьники (учащиеся средних классов, 6 и 7 класс) были разделены на 4 подгруппы по уровню развития мышления.

1). Ученики (часть группы), владеющие лишь чувственными обобщениями, непосредственно слитыми с

предметом и действием, и весьма затрудняющиеся в теоретическом плане мышления.

В плане формализма знаний эта группа имеет следующие характеристики. Если бы эти ученики не стояли перед внешней необходимостью усвоения трудных для них теоретических положений, то они и не пытались бы усваивать их, а продолжали осмысливать явления и факты в меру своего понимания. Но учащиеся должны овладеть положенным по программе учебным материалом; этого требует от них учитель, программа, к этому их обязывает положение школьника, и они начинают заучивать материал без достаточного понимания. Наибольшее количество учеников, обладающих такого рода формальными знаниями, – это школьники с ярко выраженной узкоучебной установкой. Они твердо знают, что «учиться надо», они хотят быть «хорошими школьниками», добиваются определенного места в классе, хорошей отметки, похвалы учителя и т. п., но они не понимают значения усваиваемых знаний, не вдумываются в содержание изучаемых законов. Описанный вид формализма знаний является с точки зрения психологической следствием неполной «готовности» части школьников к подлинному усвоению теоретического материала.

2). Ученики (большинство), владеющие достаточно развитыми формами теоретического мышления, которые могут само понятие сделать специальным предметом познания. Они способны разграничивать абстракции и действительность.

В этих случаях появляется формализм, существенно отличный от того вида формализма, который мы описали выше. Здесь школьник не только знает правила и законы, он их не только помнит, но и понимает их теоретическое содержание, однако они остаются чуждыми его сознанию и личности. Формальные знания здесь выступают для школьника как «отдельные знания», стоящие наряду с его прежними представлениями и понятиями, не соотносимые с явлениями реального мира, а, следовательно, лишённые для ученика их действительного познавательного смысла.

Этот вид формализма проявляется в абстрактности и схематизме знаний, в неумении использовать полученные знания для объяснения явлений действительности. «Этот вид формализма, как показывает массовый материал исследования, является до сих пор основным в нашей школе, – пишет Л.И. Божович. – Он свойствен многим школьникам и очень медленно преодолевается в процессе обучения» [2, с. 282-290].

3). Ученики (меньшинство), понимающие учебный материал и стремящиеся его применить, однако при этом они склонны выделять только одну сторону явления и необоснованно расширять ее до всеобъемлющего принципа.

Формализм встречается и на этом, более высоком уровне усвоения, где учащиеся и понимают учебный материал, и всячески стремятся применить свои знания для решения теоретических и жизненных, практических задач. В чем суть этого вида формализма? Анализ процесса усвоения показывает, что некоторая (очень немногочисленная) часть учеников уже во время урока стремится осмыслить новые знания с позиций своего непосредственного жизненного опыта. Их не удовлетворяет сосуществование двух видов знаний — собственных и школьных, как это было на другом, более низком уровне усвоения. Они стремятся слить все имеющиеся у них представления и понятия в единую систему знаний. Здесь мы имеем как раз обратное тому, что является характерным для учеников первого

и второго уровня усвоения: там даже правильные общие положения (иногда, например, закон Архимеда в целом) низводились до значимости частного объяснения; здесь — отдельная действующая причина получила значение закона. Подлинное усвоение основ наук невозможно, если обобщения, обладая чувственным наглядным характером, остаются неосознанными, слитыми с предметом и действием; но оно невозможно также и в том случае, если обобщения, оторвавшись от отраженной в них действительности, оказываются абсолютизированными в сознании ребенка. Для полного и сознательного усвоения необходимо не только умение увидеть общее в единичном, но и умение в общем увидеть единичное и конкретное. В данном случае ученики еще не научились учитывать всего конкретного многообразия условий применения научных положений и понятий и поэтому, пытаясь использовать свои знания в осмыслении реальных жизненных фактов, впадают в догматизм.

4). Ученики (незначительная часть группы, единицы), у которых отсутствует интеллектуальная готовность к восприятию и пониманию теоретических положений.

Лидия Божович так охарактеризовала эту группу учеников: «В своих ответах они обычно идут «от здравого смысла», объясняя явления и факты лишь в меру своего понимания, вовсе не пользуясь для этого соответствующими законами ... В ответах этих учеников формализм отсутствует. Эти ученики просто не знают физических законов и правил, усваивая из всего учебного материала лишь доступные их пониманию положения и факты. Они лучше знают примеры, чем законы, и совершенно не владеют точными формулировками. Обычно эти ученики «зубрят» лишь к экзаменам, стараясь вытянуть хотя бы на тройку... Они очень быстро забывают заученное, и обучение существенно не изменяет ничего в их мышлении и в их отношении к окружающей действительности» [2, с. 282-290].

Кстати, эта группа учеников формализма знаний не обнаруживает. Для возникновения формализма необходима известная ступень усвоения знаний. Формализм — это не просто поверхностные отрывочные знания, это особая структура знаний, возникающая при наличии у школьников неправильной узкоучебной установки.

Напоминаем, речь идет о школьниках, учениках средней школы. В исследовании выделены типичные группы по уровню развития мышления для данной возрастной категории. Указанные группы представлены в пропорциях, типичных для данной возрастной категории на середину прошлого века. С учетом сказанного можно оценить, к каким интеллектуальным операциям были способны школьники, а какие вызывали у них затруднение. Среди школьников средних классов большая часть владела развитыми формами теоретического мышления, была способна к абстрактному мышлению. Остальные были способны к обобщениям на базе чувственного опыта (но обобщение — значимая интеллектуальная операция, необходимая для построения понятийных рядов). И лишь единицы характеризовались низким уровнем развития мышления, неготовностью к восприятию и пониманию теоретических положений.

По логике образования предполагается, что в дальнейшем, к окончанию школы, количество учеников, не владеющих теоретическими формами мышления, уменьшается. В итоге среди выпускников школы не может быть лиц, владеющих лишь чувственными

обобщениями, и тем более лиц, неспособных к восприятию и пониманию теоретических положений. Эти черты мышления характерны для детей младших возрастных групп и являются показателем низкого уровня развития мышления.

Что мы наблюдаем в современной высшей школе? Подчеркнем, что современные студенты младших курсов — это юноши и девушки 18-19 лет, закончившие полный курс обучения в общеобразовательной школе. Приходится констатировать, что характеристики уровня развития мышления, выделенные для школьников средних классов в середине прошлого века, применимы для современных студентов вузов. Прежде всего, каким бы это ни казалось странным, среди современных студентов первого курса есть часть, демонстрирующая отсутствие интеллектуальной готовности к пониманию теоретических положений (4-я группа в исследовании Божович). Большинство контингента имеют характеристики учащихся 1-й группы по классификации Божович: это лица, владеющие лишь чувственными обобщениями, непосредственно слитыми с предметом и действием; они не владеют развитыми теоретическими формами мышления. При работе с таким контингентом в первую очередь бросается в глаза неспособность студентов понимать и формулировать понятийные ряды.

Сравнивая типичные логические ошибки, допускаемые студентами первого курса, и ошибки, характерные для школьников 6 — 7 классов с формализмом мышления, мы можем увидеть, что они очень похожи. Современные студенты в массе своей демонстрируют уровень развития мышления, который ранее считался нормальным для школьника средней школы. При недостаточно развитом абстрактном мышлении студенты воспринимают юридические дисциплины весьма поверхностно и фрагментарно. Юридическая терминология, которая представляет собой высочайшие уровни абстракции, на уровне механического заучивания остается неувоенной.

Мы видим интеллектуальную инфантилизацию студенческого контингента в том, что студенты показывают уровни мышления и проявления формализма знаний, типичные для школьников. Такое состояние объективным образом снижает способность студентов воспринимать значительную часть профессионально важной информации и является явно недостаточной базой для формирования необходимых профессиональных навыков.

Итак, инфантилизация молодежи проявляется в неразвитости форм теоретического мышления у современных студентов.

Еще одним проявлением интеллектуальной инфантилизации молодежи (вторым, после неразвитости форм теоретического мышления) является снижение когнитивной активности и любознательности контингента в целом. Подавляющее большинство студентов младших курсов ориентировано на упрощенную школьную модель обучения: ознакомление с минимумом материала по теме и воспроизведение его «близко к тексту» с целью получения оценки. В поиске дополнительного материала, углубленном изучении заинтересованы единицы. Как мы понимаем, такая установка контингента входит в противоречие с самой идеей высшего образования. В упоминавшемся выше исследовании Л.И. Божович были выделены два аспекта формализма в процессе обучения: «формализм знаний» и «формализм усвоения знаний». «Форма-

лизм знаний» как результат обучения – это мертвые знания, лишённые для ученика познавательного смысла и существующие в его сознании «параллельно» с реальной действительностью и его повседневным опытом. «Формализм усвоения знаний» – это отсутствие действительно познавательного отношения к знанию, приводящее к прерыванию процесса усвоения на полпути, его общей незавершенности.

III. Эмоционально-психологическая инфантилизация.

Говоря об эмоционально-психологической инфантилизации, мы условно выделим несколько ее проявлений: пороки структуры личности и пороки мотивации.

А) Во-первых, инфантилизация проявляется в неразвитости психологической структуры личности. Мы имеем в виду, что у современных студентов-первокурсников не сформированы некоторые элементы личности, необходимые для взрослого человека. Речь идет о таких понятиях психологии личности, как Я-концепция и эго-состояние Взрослого.

Я-концепция, как известно, – это система представлений индивида о самом себе, осознаваемая часть личности. Эти представления о себе самом в большей или меньшей степени осознаны и обладают относительной устойчивостью. Сформированная целостная Я-концепция является показателем зрелости личности. У ребенка нет сформировавшейся Я-концепции, для ребенка нехарактерна рефлексия, его представления о себе разрозненны и фрагментарны.

Показателем личностной зрелости является наличие в системе представлений индивида о себе Я-реального, т.е. адекватного знания о том, какими личностными качествами, способностями, особенностями характера, физическими характеристиками и т.д. человек обладает. Именно этот аспект Я-концепции не развит у инфантильной личности. Для ребенка характерным и нормальным будет несформированность реальных представлений о себе в настоящем времени, и, как результат, подмена Я-реального идеальным Я-идеальным (каким субъект должен быть с точки зрения нравственных требований), Я-фантастическим (каким субъект мог бы стать, будь на это возможность и определенные условия), Я-динамическим (каким субъект намерен стать в будущем).

К сожалению, подобная особенность самовосприятия, по нашим наблюдениям, характерна и для современных студентов младших курсов. Отсутствие Я-реального в структуре личности не позволяет сформироваться остальным элементам и аспектам Я-концепции. В результате молодые люди очень смутно представляют себе цели и перспективы собственного обучения, не могут осуществить планирование своего обучения и профессиональной карьеры, очень искаженно представляют себе, как они выглядят в глазах других людей. Студенты не могут оценить себя в различных социальных ролях и, как следствие, не способны к социальной адаптации и профессиональной самореализации. Социальный образ Я у значительной части молодых людей является искаженным и несформированным. Положительную оценку себя в отдельных социальных ролях и качествах студенты необоснованно распространяют на другие свои социальные роли. Например, молодой человек считает, что у него привлекательная внешность, есть чувство юмора, он прекрасно играет в компьютерные игры и разбирается в современной музыке, его любят и хвалят родители, у него есть круг друзей, с которыми ему нравится общаться. Все это создает у него позитивную Я-концепцию и положительные характеристики себя он

распространяет и на другие сферы своей жизни, не имея для этого объективных оснований. Такие студенты склонны переоценивать свои возможности и перспективы, откладывая любую серьезную работу над собой «на потом». Инфантильность в этом случае проявляется в том, что молодые люди не понимают, как они выглядят в глазах других людей, помимо его микро-группы; какие качества проявляют через свое повседневное поведение; как справляются со своими социальными ролями. В Я-реальном такого человека нет представлений о том, что, наряду со всеми положительными характеристиками, на настоящий момент объективно он является, например, неуспевающим студентом, плохо воспитанным юношей, человеком неграмотным, безответственным, не выполняющим свои обязательства, не имеющим знаний и умений по специальности, неспособным логически мыслить и т.д. Такое выборочное самовосприятие тормозит личностное и профессиональное развитие молодежи, не позволяет воспринимать информацию, необходимую для социального и профессионального роста.

Понятие эго-состояния ввел в научный обиход Эрик Берн, создавший теорию трансакционного анализа [1]. По теории Берна в каждом взрослом человеке можно обнаружить три типа эго-состояний: Родитель, Взрослый, Ребенок. Родитель – это состояния Я, сходные с образами родителей; Взрослый – это состояния Я, автономно направленные на объективную оценку реальности; Ребенок – это состояния Я, все еще действующие с момента их фиксации в раннем детстве и представляющие собой архаические пережитки. Каждый тип состояний по-своему важен для человеческого организма. Родитель в нас выражает социальные «надо» и «должен»; это способность и необходимость выполнять всевозможные правила и соблюдать ограничения; это воспитание, критика, контроль. В эго-состоянии Родителя человек либо подражает одному из родителей, либо приспосабливается к их требованиям [1, с. 27].

Ребенок – это наше «хочу»; это источник интуиции, творчества, радости и спонтанных побуждений; но это же и страхи, зависимость, капризность, бунт, нытье. Ребенок проявляется двояко: как естественный Ребенок и как приспособившийся Ребенок. Приспособившийся ребенок ведет себя так, как хотели бы отец и мать. Естественный Ребенок проявляет себя в спонтанном поведении: в непослушании, бунте или проявлении творческого порыва.

Взрослый – это наше «могу»; это сфера самостоятельности и уверенности в себе; это способность решать проблемы и принимать решения; это умение взаимодействовать с другими на паритетных началах. Состояние «Взрослый» необходимо для жизни. Человек перерабатывает информацию и вычисляет вероятности, которые нужно знать, чтобы эффективно взаимодействовать с окружающим миром. Э. Берн так описывает проявления этого эго-состояния: «Ему знакомы собственные неудачи и удовольствия. Например, при переходе улицы с сильным движением необходимо произвести сложные оценки скоростей. Человек начинает действовать только тогда, когда оценит степень безопасности перехода улицы. Удовольствия, которые люди испытывают в результате такого рода успешных оценок, на наш взгляд, объясняют любовь к таким видам спорта, как горные лыжи, авиационный и парусный спорт» [1, с. 28].

Взрослый контролирует действия Ребенка и Родителя, является посредником между ними. Эго-состояние

Взрослого формируется сложнее всего. Эмоционально-психологическая инфантилизация в среде студентов проявляется в несформированности, отсутствии этого состояния у подавляющего большинства студентов. «Взрослые» вопросы, такие, как профессиональное обучение, профессиональная деятельность приходится решать с детьми и на детском уровне. Низкий уровень самоорганизации, отсутствие личной ответственности за собственную учебную деятельность, формализм знаний и обучения, поверхностное восприятие материала, ориентация на формальную оценку и незаинтересованность в реальных знаниях – все это проявления неразвитого эго-состояния Взрослого у современных студентов.

Итак, наши наблюдения позволяют констатировать у современных студентов массовую неразвитость определенных психических структур по сравнению с их реальным хронологическим возрастом. Это не только затрудняет получение студентами высшего образования, но и делает невозможным достижение ряда задач высшего образования.

Б) Во-вторых, инфантилизация касается мотивации студентов. Мотивация к учебе в целом невысока, во многом это связано с неоправданной массовизацией высшего образования в современный период. Демократия сыграла с системой образования дурную шутку: вместе с расширением доступа к высшему образованию мы получили утрату его элитарности. Для гармоничного развития общества совсем не требуется массовое высшее образование. Более того, процент лиц с высшим образованием в социуме не должен быть слишком высоким, это противоречит самой идее высшего образования. В современном мире происходит неоправданная подмена понятий: профессиональное образование не обязательно должно быть высшим образованием. Для эффективного развития общества на этапе научно-технического прогресса требуется развитая и доступная система профессионального образования. Частью этой системы профессионального образования является образование высшее. При такой структуре системы образования каждый ее сегмент выполняет свои функции, а для допуска к той или иной форме образования установлены свои требования. Неоправданная массовизация высшего образования естественным образом приводит к его упрощению, заставляет подстраиваться под среднестатистический уровень контингента. Неудивительно, что такое образование перестает соответствовать своим социальным целям и не выполняет своих функций. Искаженная установка «диплом вуза обязателен» привела к тому, что в вуз поступают молодые люди без интереса и склонности к высшему образованию, у них нет высокой и адекватной мотивации ни учебных, ни профессиональных достижений. В результате диплом о высшем образовании теряет свой престиж и авторитет: он больше не гарантирует престижное трудоустройство, не дает глубоких знаний и не свидетельствует о высоком уровне общей и профессиональной культуры его владельца.

Массовизация девальвировала высшее образование как социальную ценность. Для большей части поступающего в современный вуз контингента учеба рассматривается как деятельность трудная и, главное, неинтересная. При этом она расценивается как навязанный социумом формальный этап перехода к практической профессиональной деятельности. Польза

профессионального обучения и его самооценку не оцениваются.

Но в рамках данного исследования мы хотим особо выделить иной дефект мотивации. Сначала вспомним некоторые известные постулаты педагогической психологии.

Согласно закону Йеркса – Додсона, сформулированному несколько десятилетий назад, эффективность деятельности зависит от силы мотивации. Иными словами, чем сильнее побуждение к действию, тем выше результативность деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела. Если какие-то результаты достигнуты, а сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать [4, с. 350]. Итак, мотив может обладать:

Количественными характеристиками (по принципу «сильный – слабый»).

Качественными характеристиками (внутренние и внешние мотивы). Здесь имеется в виду отношение мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе обучения), то перед нами – внутренняя мотивация. Если же основной толчок к деятельности дают соображения социального престижа, зарплаты и т.д., то речь идет о внешних мотивах.

Качественная характеристика мотивов чрезвычайно важна. Например, на познавательную мотивацию рассмотренный выше закон Йеркса – Додсона не распространяется. Представим себе человека, который страстно хочет учиться: чем больше он узнает, тем сильнее становится жажда знаний [4, с. 351].

Однако недостаточно просто разделить мотивы на внутренние и внешние. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе (количественный показатель) они равны.

Дефект мотивации, о котором мы говорим, состоит в следующем. Среднестатистический первокурсник мотивируется исключительно внешней оценкой, он ориентирован на получение рейтинговых баллов и «сдачу» предмета. Осознанная мотивация профессиональных достижений у него отсутствует, она просто не сформирована как психическое новообразование. Внутренняя мотивация к деятельности, тем более в виде самостоятельного формулирования критериев собственной деятельности, и не может быть развита у школьника средних классов... Такие вещи, как устойчивость и полнота собственных знаний, сформированность практических умений, качественность выполнения задания (написания документа), оригинальность предложенного варианта решения профессиональной задачи и т.п. вообще не оцениваются современным студентом. Они даже не осознаются как возможные критерии планирования и оценивания собственной деятельности, и уж тем более не становятся мотиваторами учебной деятельности. Студент ориентирован на получение оценки. Все. Каким способом эта оценка будет получена и подкреплена ли она реальными знаниями и навыками, значения не имеет.

Для современного студента характерно то, что в педагогической психологии называют «узкоучебной установкой». Это означает «учебу ради учебы», без цели полного освоения знаний. Узкоучебная установка вы-

ражается в ориентации ученика на формальные оценки и внешние показатели.

В практическом плане это порождает проблему оторванности учебы от ее конечных целей, от практической профессиональной деятельности. Такое отношение формализует учебный процесс, выхолащивает его содержательное наполнение. Многие формы учебной деятельности в вузе становятся бессмысленными и превращаются в имитацию самих себя.

#### IV. Нравственно-этическая инфантилизация.

Инфантилизация личности студента юридического вуза приводит к невозможности формирования этической структуры личности юриста. Под этической структурой личности в профессиональной психологии понимают комплекс нравственных установок и этических качеств личности. Основное проявления сформированности нравственной структуры личности – это способность делать нравственный выбор и действовать под влиянием внутренних убеждений (без учета внешнего давления).

Нравственные убеждения и стандарты – это абстракции. Их способен воспринять только субъект с определенным уровнем интеллектуального развития, способный к абстрактному мышлению и обладающий высоким уровнем общей эрудиции. Эти исходные установки помогают воспринять идеи гуманизации, нравственные стандарты правосудия и требования профессиональной этики. Нравственные аспекты судебной, адвокатской и следственной деятельности можно обсуждать только с людьми, у которых сформирована нравственная структура личности, присутствуют сформированные и личностно опосредованные моральные ценности и идеалы. То есть студент юридического вуза изначально должен быть личностью с развитыми моральными устоями. Решение нравственных проблем общества через профессиональную деятельность – это еще более высокий уровень абстракции, более сложный нравственный выбор и более высокий уровень нравственного развития личности, которая это решение осуществляет. Нравственная зрелость проявляется, в частности, в умении делать обоснованный моральный выбор и осуществлять поведение под влиянием собственных моральных убеждений, а не под давлением общественного мнения или под угрозой наказания. Нравственная инфантильность проявляется в том, что субъект способен лишь к формальному соблюдению норм общественной нравственности, мотивами которого будут не уважение к личности и обществу, не личное убеждение в социальной необходимости такого поведения, а страх перед негативными последствиями несоблюдения подобных норм.

Значительная часть сегодняшних студентов младших курсов находится именно на этом, низком, первичном уровне нравственного развития. У них еще не сформировано осознание необходимости и социальной значимости нравственного регулирования и, как результат, отсутствует способность к осознанному выбору нравственно оправданных форм поведения под влиянием собственных убеждений. Иными словами, с таким контингентом рано говорить о профессиональной этике и нравственных аспектах правосудия. А в глобальном плане право – это социально приемлемая форма справедливости, этически насыщенная категория, следовательно, безнравственный или морально индифферентный юрист – это катастрофа для общества.

4. Естественно, приведенный выше перечень не исчерпывает всех проблем современного высшего образования. Однако указанный комплекс проблем, по нашему мнению, образует определенную тенденцию в развитии современного социума и требует пересмотра базового подхода к организации высшего образования. Условно общую линию развития современного юридического образования можно назвать социально-ориентированным подходом к определению целевого и содержательного наполнения образования. Мы имеем в виду, что в системе «социум – образование – индивид» на первое место ставится социум, социальные потребности, социальный заказ, востребованные социальные роли специалистов. Задача образования при таком подходе – сформировать из индивида специалиста с учетом социального заказа. Подход логичный и с определенной точки зрения оправданный. Однако в современный период сложились такие условия и обстоятельства, которые делают социально-ориентированный подход нереализуемым. Согласитесь: большое количество исследований по эффективности юридического образования свидетельствует о его неэффективности и социальной неудовлетворенности его качеством. По нашему мнению, объективные реалии, в рамках которых должно осуществляться профессиональное образование, требуют пересмотра базового подхода. Все улучшения, модели и стратегии, предлагаемые в рамках социально-ориентированного подхода, разобьются о субъективные факторы, которые сделают эти улучшения, модели и стратегии неприменимыми или исказят их суть. Увидеть и решить реальные проблемы ОБРАЗОВАНИЯ (а не проблемы общества через систему образования, как это обычно делается) можно и нужно за счет личностно-ориентированного подхода. Имеется в виду, что в системе «социум – образование – индивид» нужно перенести акцент на индивида, на личность современного среднестатистического студента с его особенностями. С такой точки зрения роль и возможности образования как связующего звена между личностью и социумом изменятся. Изменятся его содержательное наполнение и ожидания к нему.

Подавляющее большинство виденных нами исследований по проблемам и эффективности современного высшего образования характеризуется одним недостатком: абсолютизацией социально-ориентированного подхода. Иными словами, высшее образование рассматривается и оценивается исключительно через призму социальных потребностей, того, насколько оно удовлетворяет либо не удовлетворяет конкретный социальный заказ. Система образования воспринимается исключительно как средство достижения определенных социально значимых результатов. Обратите внимание: мы совсем не хотим сказать, что это в корне неверно. И мы не хотим объявить неправильным социально-ориентированный подход в организации образования. Более того, и с точки зрения обеспечения социального развития, и с точки зрения понятия профессии и ее роли в обществе социально-ориентированный подход верен и оправдан. Образование – одна из социальных функций и одна из сфер социальной реальности, применительно к обществу в целом оно действительно имеет прикладной, обслуживающий характер и не является самоцелью. Образование ценно в плане личностного и социального развития. И итоговая эффективность образования действительно должна оцениваться через параметры достижения или недостижения им каких-то социально



значимых целей. Все это так. Мы лишь хотим подчеркнуть, что в современных условиях социально-ориентированный подход в организации системы образования должен быть дополнен личностно-ориентированным. Даже более того, для преодоления кризисных тенденций в современном юридическом (да и ином высшем) образовании требуется временное переключение на личностно-ориентированный подход, в противном случае кризис затянется и социально-ориентированный подход окажется долгое время нереализуемым. При личностно-ориентированном подходе образование тоже средство, но, скорее, средство обеспечения связи между личностью и обществом, средство личностного развития.

Социум, как известно, есть целостность, состоящая из ряда подсистем. Можно говорить об образовательной, правовой, политической, экономической, религиозной, культурной и иных подсистемах. Образование как социальный институт взаимодействует с иными институтами, например, семьей, профессиональными сообществами, церковью, государством и др [8]. Кроме этого, само образование можно рассматривать как систему (более низкого уровня), состоящую из подсистем, например: системы дошкольного воспитания, системы начального образования, системы среднего образования, системы высшего образования, системы послевузовского образования, системы повышения квалификации. Система высшего образования не может решить все проблемы, порожденные в других подсистемах и в других социальных институтах. Высшее образование как идея, система обучения и социальный институт возможно при наличии ряда условий. И в современном обществе эти условия не соблюдаются.

Можно реформировать образование с учетом социальных потребностей. Но, кроме этого, нужно реформировать образование с учетом его внутренних потребностей как самостоятельной подсистемы общества. При таком ракурсе становится очевидным, что в образовании есть своя логика и закономерности, есть условия, при которых оно возможно, есть масса факторов, которые будут предопределять пределы и направления его развития в определенном обществе. Систему «социум – образование – индивид» можно оценить и с третьей позиции: поставив в центр образование как социальный институт со своими законами и потребностями. Получится третий подход к организации образования, условно обозначим его как системно-ориентированный. Для обозначения описываемого явления трудно подобрать лаконичный термин. Системно-ориентированным мы называем подход потому, что он должен ориентировать исследователя и реформатора на учет специфики всех элементов любой системы, в противном случае добиться гармоничного функционирования всей системы не получится. В первых двух подходах (социально-ориентированном и личностно-ориентированном) образование рассматривается как средство, инструмент. Последний подход заставляет посмотреть на образование и его потребности как цель, тогда как социум и личность в определенном смысле становятся средствами. Социум и личность должны создать образованию определенные условия для существования и развития, предоставить определенные ресурсы.

Для существования и эффективного функционирования любой системы необходимы достаточная сформированность и эффективное функционирование всех элементов системы. При реформировании любой сис-

темы должны быть учтены специфика, особенности и потребности всех элементов системы. В многочисленных реформах системы образования последних лет эти аксиоматические постулаты не учитывались. В реформах образования наблюдается явный перекос в пользу социально-ориентированного подхода в сфере образования. Этот подход может выявить социальный заказ и социальные ожидания к современному образованию и современным специалистам-выпускникам вузов. Однако, чтобы достичь стратегических целей высшего образования, которые может сформулировать социально-ориентированный подход к образованию, требуются определенные исходные данные. Этими исходными данными будут определенные качественные состояния остальных элементов системы, в рассматриваемом случае – качественные состояния высшей школы и личности студента. Имеющиеся на сегодняшний день качественные состояния высшей школы и студенческого контингента не позволяют достичь тех целей, какие может предложить социально-ориентированный подход к образованию, какими бы благими, необходимыми и социально значимыми эти цели ни были. Для дальнейшего реформирования системы «социум – образование – индивид» необходимо переключить внимание на проблемы и цели, выдвигаемые иными элементами этой системы: образованием (в нашем случае – высшей школой) и индивидом (в нашем случае – студентом юридической школы).

Проблемно-целевой подход, предлагаемый нами в рамках данного исследования, помогает выявить потребности и закономерности образования как социального института и социальной подсистемы

Выше мы подробно рассмотрели проблему инфантилизации молодежи. Инфантилизация является характеристикой личности современного студента, с одной стороны, и фактором, влияющим на высшее образование, с другой. При выраженной инфантилизации молодежи образование явно не справляется с достижением тех задач и целей, которые ставит перед ним социально-ориентированный подход. Равно как не справляется оно в полной мере и с задачей социализации студента, созданием условий для личностного развития, профессиональной и личностной самоактуализации личности. В системе «социум – образование – индивид» явно наблюдается дисбаланс. По нашему мнению, для гармонизации данной системы в современных условиях надо действовать в двух направлениях. Во-первых, образование должно что-то дать личности, переключиться на индивида и отреагировать на качественные особенности и запросы современного студента. Во-вторых, общество должно что-то дать образованию как подсистеме общества. Разберем подробнее.

Направление «образование – индивид». Личностно-ориентированный подход в образовании предлагает ориентацию, во-первых, на особенности современного студента, во-вторых, на его потребности и интересы. Например, выше мы говорили об интеллектуальной инфантилизации современных абитуриентов, их неспособности выполнять ряд интеллектуальных операций, необходимых для полного освоения профессиональных юридических знаний. Эта ситуация является объективной реальностью по отношению к системе высшего образования. И для поддержания баланса в системе «социум – образование – индивид» высшая школа должна на это отреагировать. Очевидно, что современный вуз должен компенсировать ряд пробле-

лов в школьном образовании своих студентов, иначе изучение специально-юридических предметов превратится в пародию на образовательный процесс. Юридические вузы (и не только в России) во многом продолжают эксплуатировать модель юридического образования, построенную под потребности правовых систем прошлого века. Достаточно компактные (по сравнению с современными объемами информации) и устойчивые системы нормативного регулирования поддавались обзорному изучению. В этих условиях юридическое образование представляло собой краткий обзор всех (или почти всех) имеющихся отраслей права и юридических дисциплин, а признаком качественного образования было знания содержания правового регулирования в разных сферах (т.е. знание кодексов, законов и судебной практики «назубок»). В современных условиях это и невозможно, и не нужно. Следовательно, студент нуждается не в гигабайтах правовой информации, заложенных в его мозг, а в формировании неких умений и качеств, которые позволят ему получать всю ситуативно необходимую информацию и получать конкурентные преимущества на рынке труда. Кроме этого, студент нуждается в развитии памяти, внимания, теоретических форм мышления, коммуникативных навыков и навыков самопрезентации. Именно этого нет у современного молодого человека, и именно в этом может ему помочь современный вуз. Знание закона теряет актуальность вместе с отменой закона, а вот умение находить нужный закон, правильно его толковать и применять актуальности не теряют.

Запросы и интересы современного студента: профессиональная и личностная самореализация, социальная успешность. В связи с этим вуз должен не только давать знания по профессии, но и учить применять их в действительности, учить вписываться в социальную ситуацию, вливаться в коллектив, преодолевать профессиональные стрессы и противостоять профессиональным деформациям.

Обобщая все сказанное, мы хотим предложить двухуровневую модель юридического профессионализма, который должен формироваться в процессе юридического образования. Профессионализм юриста как психическое новообразование включает в себя два уровня: 1) первичный профессионализм, т.е. знания и умения в области юриспруденции; 2) производный, или социальный, профессионализм, т.е. некие универсальные умения и качества личности, которые помогут индивиду построить карьеру, найти свою социальную нишу, достичь самоактуализации. В этот производный профессионализм входят коммуникативные навыки, развитая эмпатия, стрессоустойчивость, самообучаемость, развитые организаторские способности, умение принимать решения, креативность, умение пользоваться современными источниками информации и т.д.

По нашему мнению, роль высшего юридического образования в современном мире состоит в том, чтобы сформировать особый тип личности – личности профессионала. Профессионал – это субъект труда, ориентированный на личностное и профессиональное развитие, который способен самостоятельно формировать и поддерживать свой профессионализм после окончания обучения в рамках профессиональной деятельности.

Вот к таким выводам можно прийти, применив личностно-ориентированный подход к образованию.

Направление «социум – образование». Жизнеспособная и социально эффективная система высшего

образования может функционировать только при наличии определенных условий. И задача социума – эти условия предоставить. Например, как бы значим не был личностно-ориентированный подход в образовании, для его применения есть объективные границы. До какой-то критической точки высшее образование может подстраиваться под среднестатистического абитуриента, меняя требования, системы преподавания, учебные планы. До определенных пределов высшее образование может брать на себя функции общеобразовательной школы и формировать у студентов навыки, умения и личностные качества, необходимые для освоения профессионально необходимых знаний и отсутствующие у современного абитуриента. Но все это – до определенных пределов. После некой критической точки дальнейшая подстройка системы высшего образования под уровень контингента уничтожает высшее образование как идею и социальный институт. На определенном уровне упрощения вуз трансформируется во вторую школу либо в ремесленное училище. И в условиях современного кризиса системы «социум – образование – индивид» мы к этой критической точке опасно близки. Один из выходов – ужесточить требования к поступающим в вузы, вернуть высшему образованию определенную элитарность. Это серьезный шаг, требующий большой социальной ответственности. Но рано или поздно его придется сделать, если мы хотим сохранить высшее образование как социальный институт. Возврат к элитарности высшего образования предполагает отказ от его массовизации и – в определенной части – и от его коммерциализации. Качество и элитарность высшего образования несовместимы с ситуацией, когда вузы борются за выживание и зависят от количества числящихся студентов.

Еще один момент – необходимо перестать ждать от системы высшего образования, что она решит все проблемы, порожденные в иных подсистемах общества. Ведь инфантилизация молодежи – это во многом отражение кризиса школьного образования. Современная образовательная школа не может предоставить вузам контингент, в массе своей готовый к освоению стандартов высшего образования. С другой стороны, неоправданная массовизация высшего образования – это следствие кризиса системы среднего профессионального образования. В рамках образовательного пространства должны развиваться различные институты, например, дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации), институты профессиональной переподготовки, система колледжей и иных учреждений среднего профессионального образования. Гармонизация образовательного пространства означает, что социум перестает ждать от высшего образования выполнения нехарактерных для него функций, пытаюсь в многочисленных реформах «скрестить ежа с ужом». Гораздо более результативный и цивилизованный вариант – продуманная образовательная политика, учитывающая комплексное (а не попеременное и фрагментарное) развитие систем дошкольного, школьного, среднего профессионального, высшего, послевузовского и дополнительного образования.

Еще один очевидный вариант гармонизации образовательного пространства – законодательное установление четких квалификационных требований и образовательных цензов для разных профессий в юридической и смежных сферах. Например, в Российской Федерации до сих пор нет законодательно установленной корреляции между уровнем образования и

должностью или профессиональным статусом. Законодатель должен определить, для каких должностей и сфер применимо образование уровня «бакалавр», для каких – «магистр юриспруденции». Какие дополнительные образовательные требования (специализация, повышение квалификации и др.) должны быть соблюдены для допуска к тем или иным должностям. Такое правовое регулирование позволит системе высшего образования определиться с требованиями к студентам и стандартами обучения. Очевидно, что студенты, не справляющиеся с одними видами учебной и практической деятельности, вполне могут эффективно осваивать другие сферы, где требуются иные умения и навыки.

Список литературы:

1. Bern, Eric. Games people play: The psychology of human relationships. What do you say after you say hello: The psychology of human destiny: пер. с англ. / Общ. ред. М.С. Мацковского. М.: Лист-Нью; Центр общечеловеческих ценностей, 1997. 336 с.
2. Божович Л.И. Психологический анализ формализма в усвоении школьных знаний // Советская педагогика. 1945. № 11 / В сб.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. С. 282-290.
3. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. М.: Знание, 1982. 96 с.
4. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2010. 432 с.
5. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
6. Юридическое образование в России: поиск новых стандартов качества. По материалам одноименного исследования. Руководитель проекта Дмитрий Шабельников. – М.: Институт «право общественных интересов» (PILnet), 2013. 416 с.
7. Войкова Н.А., Фролова Е.Е. SOME QUESTIONS OF THE THEORY OF SEPARATION OF THE AUTHORITIES IN RUSSIAN FEDERATION // Science and civilization Materials of the XI International scientific and practical conference. Editor: Michael Wilson. 2015. С. 9-13.
8. Фролова Е.Е. Гражданское общество: история, реалии, перспективы // Кострома: Изд-во Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Экономика образования. 2008. № 4. С. 144–146.

Рецензия

на статью Мирошниченко О.И., Гайворонской Я.В. «Проблемно-целевой анализ современного юридического образования: поиск эффективной модели»

Рецензируемая работа посвящена актуальной проблеме совершенствования юридического образования. Авторы используют нетрадиционный подход, основанный на сочетании модифицированной методики кейс-стади, синергетики и проблемного анализа. Такой подход позволяет получить достаточно неожиданные выводы. Реформирование системы «социум - образование - индивид», по мнению авторов, возможно по трем принципиально разным направлениям в зависимости от поставленных целей. В результате получаются три различных подхода к определению целей реформирования системы: социально-ориентированный, лично-ориентированный и системно-ориентированный. По мнению авторов, все реформы последних десятилетий шли по модели социально-ориентированного подхода, который на данном этапе исчерпал свой потенциал. Авторы предлагают перенести фокус исследований на внутренние проблемы института высшего образования как элемента системы, что позволит по-новому сформулировать цели реформ и, как результат, сдвинуть их с «мертвой точки».

Проблемы образования сформулированы в работе с точки зрения экспертного мнения авторов, которые смотрят, в силу специфики деятельности, на институт образования изнутри. Большое место в работе уделено сформулированной авторами проблеме инфантилизации молодежи. Данная проблема не исследовалась в специальной литературе.

Статья рекомендуется для публикации в открытой печати и ранее не публиковалась.

Д.ю.н. профессор, Заведующий кафедрой международного права РУДН Абашидзе А.Х.