

нуждается в новой этике человеческого поведения, отношений между людьми и отношения человека к государству.

В процессе воспитания целостности человека необходимо помнить слова выдающегося русского мыслителя И. А. Ильина: «Грядущая Россия будет нуждаться в *новом, предметном титании русского духовного характера*, не просто в «образовании» (...обозначенном...пошлым и постылым словом «учёба»), ибо образование, само по себе, есть дело *памяти, смекалки и практических умений* в отрыве от *духа, совести, веры и характера*. Образование без воспитания *не формирует человека, а разнудывает и портит* его, ибо оно даёт в его распоряжение *жизненно выгодные возможности, технические умения*, которыми он, – *бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный*, – *начинает злоупотреблять...* Новой России *предстоит выработать* себе новую систему национального воспитания и от верного разрешения этой задачи будет зависеть её будущий исторический путь».

#### Литература

1. Абдулаев М. И., Комаров С. А. Проблемы теории государства и права: Учебник. СПб., 2003.
2. Гражданское образование в российской школе / Сост. Тюляева Т. И. М., 2003.
3. Ильин И. А. Путь духовного обновления. М., 2003.
4. Касьянов В. В., Нечипуренко В. Н. Социология права. Ростов-на-Дону, 2001.
5. Клименко А. В., Румынина В. В. Теория государства и права. М., 2000.
7. Нерсисянц В. С. Философия права. М., 2000.

**Т. Л. ЛАРИНА**

### **РОЛЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ**

Учить учиться – так современные педагоги понимают сегодня свою задачу: учить самостоятельно добывать информации, критически относиться к предлагаемой массе сведений и т.д. Но научить учиться можно лишь в том случае, если решение данной задачи имманентно другой – задаче формировании мышления.

Идея интеграции психологии и педагогики в поисках методов, обеспечивающих развитие интеллектуальной сферы и позволяющих приобрести опыт культурного взаимодействия, уже конце XIX в. нашла практическое воплощение в новой науке – педологии. Развитие педологии в значительной степени было обеспечено работами российских ученых: Павла Блонского, Льва Выготского, Александра Лурии, Алексея Леонтьева, Семена Рубинштейна, Петра Зинченко и многих других замечательных исследователей. Их деятельность, даже несмотря на разгром науки, последовавший за постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936г.), получила развитие в работах Льва Занкова, Александра Запорожца, Василия Давыдова, Михаила Скаткина, Дмитрия Эльконина, Нины Талызиной, Петра Гальперина. Это они и их коллега разработали и применили

на практике теории проблемного и развивающего обучения, теорию поэтапного формирования умственных действий, коммунарскую методiku и т.п. Все это свидетельствует о том, что начало нового тысячелетия наша педагогика (как теория, так и практика) встречает далеко не с пустыми руками.

Можно констатировать довольно заметные успехи, связанные с поисками путей и способов развития мышления. Во-первых, определены и описаны уровни развития мышления, его особенности; во-вторых, сформировано довольно четкое представление о типе мышления, отвечающего задачам наступающего времени; в-третьих, установлены важнейшие дидактические принципы, обеспечивающие условия передачи научных знаний; в-четвертых, с одной стороны, найдены способы, в определенной степени обеспечивающие решение актуальной педагогической задачи, а с другой – поиск продолжается, вызывая к жизни не только новые методы и приемы, но и технологии передачи научных знаний, стимулирующие учение, вызывающие интерес, способствующие активизации учебной деятельности и т.д.

Так что же это за тип мышления, отвечающий новым требованиям? В последние десятилетия все чаще можно слышать, что таким типом мышления является критическое мышление. Именно оно, по мнению философов, психологов и педагогов, благодаря целому ряду своих особенностей выступит той формой интеллектуальной деятельности, которая будет оптимальна предстоящему времени ускользящих истин.

Между тем само понятие «критическое мышление» в российской традиции требует пояснения, поскольку в нашей науке продолжает существовать целый ряд других понятий, обозначающих наиболее развитый тип интеллектуальной деятельности. В частности, такие как: «теоретическое мышление», «системное мышление», введенные еще в 1920-е гг. Л. С. Выготским. Не менее распространенными в нашей отечественной педагогике и психологии являются понятия «проблемное мышление» и «творческое мышление», а у ряда философов-логиков, в частности у Э. В. Ильенкова, мы встретимся с понятием «диалектическое мышление». Есть ли разница между перечисленными определениями современного развитого интеллекта? Может ли быть теоретическое или системное мышление не проблемным, а проблемное – не критическим и не творческим?

Может ли критическое мышление не быть теоретическим? Можно ли сформировать критическое мышление вне изучения соответствующей области знания? И еще конкретнее, поскольку речь идет о правовом образовании: можно ли сформировать критическое мышление в общественной сфере без знакомства с правом на теоретическом уровне?

Уникальная способность человека воспринимать мир через вербальные символы приводит к тому, что и анализ, и обобщение могут совершаться по разным основаниям. За основу обобщения может быть взят как признак, являющийся сущностным для данной вещи или явления, так и признак второстепенный. Например, А. Р. Лурия показывает, как происходят обобщения, в которых за основу взяты цвет или твердость предмета, место его расположения и т.д. Подобные основания для объединения (обобщения) разных

предметов в одну группу Л. С. Выготский и А. Р. Лурия называли наглядно действенными, ситуационными. В результате в одну группу общих предметов могут быть объединены: красная кофта и красная вишня, красная машина и красная кастрюля, т.е. вещи, имеющие абсолютно разные характеристики и не связанные между собой по сути. В книге А. Р. Лурии показано, как ребенок производит обобщение, исходя из своих жизненных наблюдений. По его логике, в одну группу попали: собака, ошейник, будка, то, что собака кусается, лает, сторожит дом и дерется с кошкой. Все это верно, но не это является сущностными признаками собаки. Сущностными же ее признаками будет то, что она домашнее, млекопитающее, хищное животное семейства псовых. Таким образом, при обобщении она попадает не в группу ошейника, будки, а совсем в другую группу предметов. В данном случае таких животных, как лиса, енот, волк, шакал, песец и т.д. И в первом, и во втором случае осуществлялись одинаковые мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, но содержательная сторона названных интеллектуальных действий была различной. В первом случае за основу были взяты признаки, «лежащие на поверхности», видимые, данные нам в ощущениях, а во втором – то, что не дано в житейском опыте и обыденном наблюдении, то, что человечество узнало в процессе длительного накопления научных знаний.

Различия в сущностных характеристиках аналитико-синтетической деятельности интеллекта послужили основанием для обозначения нескольких типов мышления. Если первый тип – это мышление эмпирическое, то второй тип – это мышление теоретическое. Между тем необходимо отметить, что анализ, синтез, обобщение являются имманентными элементами и эмпирического, и теоретического мышления, поэтому недостаточно сказать, что необходимо формировать умение анализировать, синтезировать. Задача обучения состоит в том, чтобы основой интеллектуальных операций (анализа, синтеза, обобщения) стали не чувственные данные, а сущностные характеристики предмета.

Эмпирическое мышление проявляется в неспособности не только видеть, но, что само собой разумеется, решать противоречия. Люди с подобным мышлением «бегут от противоречий», а при встрече с ними, по выражению Э. В. Ильенкова, «впадают в истерику». Отсутствие умения устанавливать причинно-следственные связи приводит не только к тому, что следствие принимается за причину, связываются между собой вещи, не имеющие друг к другу никакого отношения, но и к тому, что эти логические послы становятся руководством к действию.

Эмпирическое мышление – мышление, «убегающее от действительности», приводит не только к неадекватным действиям, но нередко и к прямой агрессивности, вследствие невозможности достижения результата. Причина же неудачи видится не в самом себе, а в окружающей действительности, чаще всего в людях, которые во всем виноваты, потому что думают и ведут себя иначе.

**Вывод 1:** критическое мышление не может не быть мышлением теоретическим.

Кроме того, эмпирическое мышление несовместимо с задачами, встающими перед обществом и человеком XXI в., которые, как мы уже отметили, будут ознаменованы ускоренными темпами технического прогресса, социального развития и т.д., поскольку мышление должно будет помогать индивиду не только видеть и решать постоянно возникающие проблемы, но и жить бок о бок с людьми разной культуры, различного мировоззрения, миропонимания и т.д. Видение проблемы, а «не убежание» от нее – это качества мышления творческого, потому что само появление проблемы это уже толчок к поиску и возможному нахождению нестандартных, оригинальных путей решения. «Любое творчество, по мнению русского ученого П. В. Симонова, начинается с постановки проблемы, задачи, подлежащей решению. Логика возникновения задачи, требующей творческого решения, может быть вполне осознаваемой, но иногда обнаружение проблемы является подлинным открытием и зависит от степени одаренности первооткрывателя».

**Вывод 2:** критическое мышление не может не быть проблемным.

Безусловно, задача обучения в первую очередь научить детей не только решать проблемы, но и видеть их там, где другие не видят. Это задача максимум, не просто формирование творческого мышления, а выход на раскрытие возможных гениальных способностей. Талант попадает в цель, в которую никто попасть не может; гений попадает в цель, которую никто не видит, так считал Артур Шюпенгауэр.

Эмпирическое мышление сохраняется на протяжении всей жизни человека, независимо от образования, в том числе и у гениев. Этот тип мышления «оживет» в тех сферах, по которым у индивида отсутствуют научные знания, где он, в силу их отсутствия, вынужден опираться на свой житейский опыт, на свои представления. Этот факт надо признать, как признает его культурный человек, мирясь с невозможностью знать все на свете, а потому с большой осторожностью критически относится к интеллектуальным выводам, прежде всего к своим собственным.

Характерную, обязательную черту критического мышления раскрывает П. Валери: «Для того чтобы изобретать, надо быть в двух лицах. Один образует сочетания, другой выбирает то, что соответствует его желанию, и что он считает важным из того, что произвел первый. То, что называют “гением”, является не столько заслугой того, кто комбинирует, сколько характеризует способность второго оценивать только что произведенную продукцию и использовать ее». Речь идет о *рефлексии*, об удивительной способности человека взглянуть на себя со стороны. Без этой способности не только невозможно творчество, без нее невозможно осмысленное, осознанное овладение знаниями и.

**Вывод 3:** критическое мышление – рефлексивное.

Между тем, как уже не раз отмечалось выше, данное мышление представляет ценность не только исключительно в силу его творческой продуктивности. С не меньшей мере ценность его определяется нравственными характеристиками личности, обладающей означенным интеллектом. Такой личности должна быть свойственна готовность жить в неоднозначном,

непредсказуемом мире, проявляющаяся в способности отказаться от стереотипов, в умении найти нестандартное решение, в открытости новому и, что не менее важно, – в способности рефлексировать на собственную интеллектуальную деятельность, в умении видеть свои ошибки, признать их и в умении отказаться от неверного решения.

Какое отношение все названное имеет к правовому образованию? Дело в том, что нравственные качества личности не только подразумевают критическое мышление, но, по сути своей, свидетельствуют о наличии важных элементов правового сознания. К таким установкам следует отнести: понимание ответственности за принятое решение, признание права человека па свою точку зрения, на свою позиции» и, разумеется, толерантность.

Итак, критическое мышление не может возникнуть, если у человека отсутствуют научные знания в той или иной области. Иными словами, одним из важнейших условий возникновения данного типа мышления является введение учащихся в соответствующую область знания. Но достаточно ли этого для формирования критического мышления? К сожалению, на этот вопрос следует ответить отрицательно. И тому существует множество причин, частично связанных со способами и передачей знаний, под которыми понимается не только содержание соответствующей учебной дисциплины, но и то, какие методы используются при их передаче, тип общения учителя с учащимися, атмосфера, складывающаяся в процессе постижения основ науки. Это с одной стороны. С другой, поскольку критическое мышление не формируется спонтанно, а окружающая современного человека действительность столь многообразна, что всю ее невозможно представить в виде соответствующих учебных предметов, то означенный процесс не может быть ограничен рамками сугубо учебной деятельности. Это особенно важно для дисциплин гуманитарного цикла, и, прежде всего, правового образования, где невозможен эксперимент, позволяющий проверить научные идеи, открытия на практике. Эквивалентной заменой эксперимента в этом случае может и должна выступить социальная практика в различных формах. Таким образом, если одним из условий формирования критического мышления является система обучения, то другим – включение учащихся в различные виды социальной деятельности.

Эффективное правовое образование требует таких методик, которые помогают не только приобрести знания, но и развить социальные и интеллектуальные умения, нужные гражданам демократического общества. Наиболее адекватными данной задаче являются подходы, направленные на вовлечение учащихся в активное, основанное на критическом анализе обучение. Такие методы обучения включают в себя совместную групповую работу, дебаты, моделирование, ролевые и учебные игры, дискуссии, индивидуальные и групповые проекты, встречи новыми людьми, новаторские подходы к устным и письменным заданиям и т. п. Названные методы не только повышают интерес к учению, но и обеспечивают глубокое усвоение содержания, выработку активной социальной позиции, приверженность демократическим ценностям. Все это возможно при условии, что ученик

ставится в центр образовательной среды, а учителя из «передатчиков» знаний превращаются в «дирижеров», организаторов процесса приобретения знаний.

Отечественные педагоги давно используют такие методы обучения, как метод проектов, метод проблемного и развивающего обучения и т.д. Нельзя не отметить, что в последнее десятилетие у российских педагогов появилась возможность выйти за национальные рамки и пополнить свою «методическую копилку» находками зарубежных коллег. Одной из признанных технологий, получившей в 90-е годы XX в. довольно широкое распространение в международной педагогической практике, является технология, названная «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Она разработана группой американских ученых педагогов, среди которых Дж. Л. Стил, Д. Огл, К. С. Мердит, Ч. Тепл, С. Уолтер и др.

Американские специалисты выделили в познавательной деятельности учащихся три взаимосвязанные и взаимообусловленные стадии, адекватные психологической модели любой познавательной деятельности, осуществляемой человеком в реальности. Кроме того, им удалось теоретически обосновать и практически доказать психолого-педагогическую *связь трех стадий урочной деятельности*. Итоги теоретических исследований и практической апробации привели к возникновению *базовой модели организации учебной деятельности* школьником. Адекватность базовой психологической модели познания имеет очень важное значение. Дело в том, что означенная адекватность позволяет решить или, по крайней мере, приблизиться к решению важной педагогической проблемы – проблемы присвоения учащимися учебных целей, которые, как известно, формулируются и задаются не ими и довольно часто расходятся с целями и интересами данного конкретного ребенка. Расхождение между необходимостью, задаваемой педагогами, программой и лично значимыми для школьника интересами – это одна из наиболее труднорешаемых педагогических задач. Именно потому, что базовая модель позволяет: а) задать более высокий уровень усвоения учебного материала; б) сделать усвоение осознанным и лично значимым, она и оказалась востребованной в педагогической практике учителей многих стран мира.

Так что же представляет собой базовая модель, предложенная американскими специалистами?

Как уже отмечалось выше, согласно базовой модели, процесс усвоения нового учебного материала представляет собой три взаимосвязанные и взаимопереходящие друг в друга познавательные стадии.

**Стадия 1** названа американскими коллегами **вызовом**. Она выполняет важные задачи, и очень многое зависит от того, насколько полно эти задачи будут реализованы. Дело в том, что уже на этой стадии, в самом начале урока должны быть задействованы все важнейшие принципы дидактики, одним из которых является опора на имеющиеся у школьников знания. Этот принцип сформулировал еще Я. А. Коменский, утверждавший, что последовательность обучения – необходимое условие, поэтому знания, предлагаемые к усвоению, надо располагать так, чтобы изучение нового материала было подготовлено предыдущими занятиями. Одна из важнейших целей разбираемой стадии

вызова – это *актуализация* имеющихся у учащихся знаний и представлений по предлагаемой проблеме. Не менее значимой целью этой же стадии является активизация *интеллектуальной деятельности*, которая может быть достигнута, если учащийся попадает в условия, требующие от него определенных интеллектуальных усилий.

Тот же Я. А. Коменский писал о необходимости развивать познавательные способности учащихся и «воспламенять жажду знаний и пылкое усердие к учению». Учение тем плодотворнее, чем более активной была деятельность, чем больше были задействованы ассоциации, память, речь, мышление, эмоции. Однако активизация интеллектуальной деятельности возможна только при условии появления *мотива* учения, т.е. если школьник принимает цель, поставленную учителем. Не секрет, что одним из основных мотивов учения является интерес. Так, по мнению известного российского ученого Г. И. Шукиной, при несформированности интереса к учению усвоение нового учебного материала будет протекать значительно ниже познавательных способностей, поэтому третья цель стадии вызова-пробуждения (вызов) интереса к изучаемой теме. От того, как будет организована познавательная деятельность на стадии вызова, во многом зависит успешность усвоения изучаемой темы. Во многом, но не во всем.

Известно, что интерес, а, следовательно, и мотив учения и интеллектуальная активность снижаются, если их не поддерживать на всем протяжении урока. Поэтому стадию вызова можно рассматривать как своеобразную прелюдию к следующей, второй стадии урока.

**Стадия II – осмысление.** Данную стадию, пожалуй, можно назвать *основной*, поскольку именно на этой стадии учащимся предъявляется новый учебный материал, именно на этом этапе они вступают в контакт с новой информацией, с новыми идеями. Иными словами, эта часть урока и есть его основной смысл, то, *ради чего* затеяно учение, т.е. она посвящена задаче усвоения *нового* знания. Совсем не случайно стадия названа осмыслением – это смысловая стадия как для учителя, так и для учащихся. Для учителя на ней сосредоточен смысл его преподавательской деятельности, а для учащихся через осмысление достигается необходимое восприятие нового учебного знания.

Естественно, что данный процесс, как и предыдущий, должен иметь мотив и происходить при активной интеллектуальной деятельности, что является важнейшим психологическим условием осмысленного усвоения.

**Стадия III названа размышлением, или стадией рефлексии.** Уже само название стадии указывает на ее задачи. Она должна по возможности обеспечить достижение максимально полной *осознанности* изученной информации. Рефлексия, взгляд на себя со стороны, обеспечивается в том случае, если создаются условия для соотнесения своих знаний со знаниями других учащихся, с теми представлениями, которые имелись ранее. Кроме того, немаловажной задачей последнего этапа выступает выявление самими учащимися ошибок, совершенных в процессе усвоения, и анализ их с целью самостоятельного нахождения причин неверного решения познавательной задачи, проблемы и т.д.

Итак, американские специалисты выделяют три взаимосвязанные и взаимообусловленные стадии урока, организованные учителем и принятые учащимися. Между тем следует иметь в виду, что при подобной организации учебной деятельности все психологические элементы, свойственные познанию: вызов, осмысление, размышление (рефлексия), присутствуют на всех стадиях. Речь идет лишь о том, что выступает *доминантой*, на что должны быть направлены усилия учителя, какой тип заданий он должен предложить школьникам, чтобы вызвать необходимую на данной стадии доминантную деятельность. Это с одной стороны. С другой, совсем не обязательно, чтобы все три стадии были осуществлены на одном уроке. Стадии не рассматриваются как сугубо урочные. Стадии – это организация учебной деятельности, которая может осуществляться как на уроке, так и после него. Например, учитель может посвятить отведенные для урока 40-45 минут только вызову, и в этом случае стадии осмысления и размышления останутся для самостоятельной работы. Является ли новой для российской педагогики идея подобной организации учебной деятельности? Безусловно, нет.

В последние годы очень схожая модель учебной деятельности была разработана Л. Я. Зориной, которую она назвала дидактическим циклом. В отличие от базовой модели американских ученых, Зорина в дидактическом цикле выделяет не три, а пять элементов-звеньев, из которых должен состоять урок. Первый элемент урока призван осуществить постановку познавательной задачи и созданию у школьников положительную мотивацию к ее решению. Вторая часть урока посвящена предъявлению фрагмента нового учебного материала и созданию условий для его первичного усвоения. На третьем этапе происходит дальнейшее усвоение учебного материала до требуемого и возможного в данном цикле уровня. В свою очередь, этапы 4 и 5, соответственно, имеют цели: организовать обратную связь и контроль; подготовить учащихся к внеурочной работе.

В то же время при сопоставлении базовой модели и дидактического цикла обращает на себя внимание то, что дидактический цикл касается деятельности учителя: «постановка, предъявление, организация.», тогда как базовая модель касается и деятельности учителя, и деятельности ученика, т.е. учитель вызывает, организует смысловую стадию и стадию рефлексии. В свою очередь ученик вызывается (актуализирует имеющиеся знания, проявляет интерес актуализирует свою интеллектуальную деятельность), осмысливает новый учебный материал, размышляет и рефлексировать. Иными словами, называются доминирующие способы интеллектуальной деятельности, обеспечивающие продвижение школьника к новому знанию.

Данное отличие имеет принципиальное значение. К сожалению, в некоторых российских методических пособиях и сегодня еще цели обучения, и, как в данном случае, этапы урока рассматриваются с точки зрения деятельности учителя, тогда как в международной педагогической практике произошла переориентация целей и этапов учебной деятельности на деятельность школьника. Этот методический момент, кажущийся, на первый



взгляд, не столь важным имеет принципиальное значение. Именно во втором случае создаются условия для мониторинга знаний.

Сопоставление формулировок урочных целей позволяет обнаружить, что в современных технологиях формулировка целей урока совпадает с поставленным перед учеником заданием: «входе урока учащиеся должны определить, в процессе усвоения нового материала учащиеся должны научиться классифицировать явления по...». Иными словами, уже в целях записаны знания и учебные умения, которые должны приобрести учащиеся в процессе знакомства с новым учебным материалом. Кроме того, учебные цели, записанные в подобных формулировках, в отличие от принятых в традиционной методике, благодаря своей конкретности позволяют учителю: определить смысловую составляющую своей деятельности на уроке; в соответствии с ней четко определить характер учебных умений, над которыми предстоит работать на уроке; определить содержание, на котором, с одной стороны, будут отрабатываться означенные умения, а с другой – эти умения, в свою очередь, будут способствовать продвижению школьников от житейских представлений о предмете изучения к теоретическому знанию; определить самую существенную проблему в содержании передаваемого знания, что позволит уйти от пересказа параграфа учебника.

Итак, попробуем выделить то новое, что вошло в современную систему передачи знаний и уже активно используется в педагогической практике как российских, так и зарубежных учителей:

- определена структура познавательной деятельности школьников, в соответствии, с которой выстраиваются стадии процесса познания, представляющие базовую модель;
- изменена формулировка целей урока, которые стали конкретными и тем самым позволяют реально оценить степень продвижения учащихся к теоретическому знанию.

Но достаточно ли сформулировать цели, выдержать базовую модель урока или дидактический цикл, для того чтобы способствовать развитию критического мышления у школьников и становлению правового сознания? На этот вопрос следует ответить отрицательно, поскольку и то и другое не может свестись к овладению определенными интеллектуальными умениями. Критическое мышление – это и способ миропонимания, и способ существования в мире. В свою очередь, правовое образование не сводится к знанию терминов и понятий, форм и правил культуры правового поведения, к знанию прав и обязанностей и т.д. Поэтому и процесс развития критического мышления, и процесс формирования правового сознания не могут ограничиваться ни набором методических приемов, пусть даже и очень разнообразных, ни измененными и целями, ни чем-либо еще более современным. Для того чтобы утверждать, что учитель работает в новой образовательной парадигме, направленной не только на развитие интеллектуальных способностей, но и на формирование личности, адекватной задачам современной эпохи, всего названного недостаточно.

Выдвинув в качестве приоритетной задачи «учить учиться», педагоги критически отнеслись и к своей собственной роли в учебном процессе. Сегодня становится все более ясным, что выполнение этой задачи требует реального обновления роли учителя. При этом изменение его положения должно пойти по двум направлениям, одно из которых связано с изменением его роли при передаче знаний, а другое – с отношением к личности школьника.

Первое направление предполагает:

- перенос акцента с объяснения нового материала как основного способа передачи знаний на подходы, отдающие приоритеты самостоятельному «добыванию» знаний учащимися. Учитель организует процесс поиска и открытий нового. Такой подход имеет не только обучающее значение, но и играет огромную психологическую роль, так как придает школьникам уверенность в своих силах, даст возможность почувствовать радость победы. А это, как хорошо известно, обуславливает положительную мотивацию к учению;
- поощрение самостоятельной исследовательской деятельности, формулирования самостоятельных выводов и оценочных суждений;
- активное использование предшествующего опыта и знаний учащихся;
- поощрение высказывания собственной точки зрения, собственной позиции; поощрение обмена мнениями как между учащимися, так и между учителем и учениками;
- создание условий для аргументации сделанных выводов, суждений, позиций;
- мотивировку школьников на понимание и принятие ответственности за свое собственное обучение;
- поддержку постепенного роста самостоятельности учеников;
- стимулирование попыток учащихся к расширению, проверке и применению в учебной деятельности нового опыта, новых знаний.

Все названное невозможно реализовать, если учитель не будет содействовать изменению психолого-педагогического климата на уроке. Поэтому изменение роли учителя сопряжено с пересмотром его отношения к учащимся, которое должно выразиться:

- в безусловном уважении личности ученика;
- в создании доверительной атмосферы на уроке;
- в признании ценности личности каждого учащегося, его права на раскрытие собственного творческого потенциала, собственных учебных приоритетов;
- в организации учебной деятельности, позволяющей каждому учащемуся раскрыть свои способности;
- в использовании мониторинга с целью не только коррекции знаний школьников, но и коррекции собственных педагогических подходов, приемов и методов обучения;
- в постоянной открытости учителя для новых идей, в осуществлении им творческого поиска в своей педагогической практике;
- в понимании того, что ученик находится в центре внимания, в центре педагогической деятельности и педагогических усилий.

Все названное относительно изменения роли учителя призвано не только стимулировать интеллектуальное, творческое развития личности школьника. Изменение роли учителя направлено и на формирование правового сознания и правового поведения учащихся. Уважая право ученика на свою позицию, поддерживая его стремление выражать свою точку зрения, защищать ее, уважая личность школьника, учитель тем самым демонстрирует эталон нравственно-правового поведения.

*М. А. УШАКОВА*

## **О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЯ «ЮРИДИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА С ПРАВОСОЗНАНИЕМ**

Изучению предлагаемой темы сопутствует ряд сложностей, все или, по крайней мере, большинство из которых связаны с отсутствием сегодня чётких границ самого понятия «юридическая техника».

Вообще, применение термина «техника» к праву есть частный случай его использования в нетехнической сфере социальной жизни. При этом в понятии «юридическая техника» термин «юридическая» является своего рода «привязкой», призванной очертить рамки применения понятия «техника». В этих условиях последнее должно иметь как минимум два значения: общее, или «сквозное», повсеместно приемлемое, и специальное, отражающее его специфику в конкретной сфере применения (праве, литературе, различных видах искусства и т. д.).

Общее определение понятия «техника» дается обычно в энциклопедических и толковых словарях. Так, в Толковом словаре В. Даля оно определяется как знание, умение, приемы работы и приложение их к делу, обиход, сноровка [3, с. 404]. В Большой советской энциклопедии данное понятие раскрывается как совокупность средств человеческой деятельности, создаваемых для обслуживания непрямых потребностей общества [2, с. 522]. Толковый словарь английского языка Дж. Мюррея определяет понятие «техника» как формальную или механическую часть искусства. При этом отмечается многозначность данного понятия. Так, в нем выделяются технические аспекты характеристики: 1) лица, искусного (skilled) в том или ином виде искусства или ремесла (subject), 2) искусно изготовленной вещи, 3) таких сфер человеческой деятельности, как наука, искусство, профессиональная деятельность либо род занятий [4, с.136].

Понятие «техника» в его узком, или специальном, смысле добавляет к отмеченной многозначности также аспекты характеристики той социальной сферы, в которой оно применяется. Так, в понятии «юридическая техника» могут преломляться его типологические и доктринальные особенности, специфика формы и структуры права, а также взгляды отдельных авторов на юридическую технику и т. д. В итоге данное понятие приобретает все большую многозначность и подвижность, что крайне нежелательно, поскольку всякая научная категория должна иметь лишь одно значение. В самом деле, если техника есть некое средство удовлетворения потребностей, достижения тех или иных целей, то техникой в праве, в зависимости от подхода, могут быть как