А.Б. Гутников\*[[1]](#footnote-1)

Чему послужит интерактивное обучение в юридическом вузе XXI века?

О методах и не только

1. Спектр высказываний преподавателей об интерактивных методах обучения, которые мне доводилось услышать за прошедшие 13 лет работы в этом жанре, невероятно широк. От «надо бы добавить интерактивчика» до «интерактивные методы изучения права наиболее адекватны коммуникативной природе права». Приходилось участвовать в попытках классификации интер-активных методов (с неясной целью), в спорах (специфически педагогических) о соотношении методов и методик (а также технологий, приемов, стратегий и т.д.) и отграничения собственно интерактивных методов от активных.

Многие специалисты готовы дать свои определения интерактивным методам, а многие просто используют их вполне сознательно, хотя предложение дать строгое, точное определение этим методам может сильно их озадачить1[[2]](#footnote-2).

2. Как минимум, речь идет о взаимодействии обучающихся друг с другом и с преподавателем, при этом все осознают свою активную (воздействующую, продуктивную) роль в этом взаимодействии. И это можно наблюдать в реальности, в поведении участников занятий. Далее можно добавлять по значимости: концентрация на разрешение проблем, практико-ориентированный характер решаемых задач, высокая мотивация участников, совместное утверждение правил деятельности, подчеркнуто игровой характер взаимодействия…

3. Новизна образовательных ситуаций, демонстративный (часто радикальный) отказ от лекционно-семинарского канона, большая энергетика занятий и, что немаловажно, относительная свобода творчества в отсутствии сложившейся иерархии статусов, а также явный социальный заказ на «инновационность», «современность», «практичность» помогли интерактивным методам стать популярными, если не в реальности учебных аудиторий, то уж точно – в российском образовательном дискурсе.

Интересно, что ничего подобного не произошло в такой же степени с содержанием образования, условиями организации учебного процесса, атмосферой на юридических факультетах. Собственно, такое внимание к методам, возможно, и было естественной коллективной реакцией «прогрессивной» части академического сообщества на ожидаемые трудности реформирования других аспектов юридического образования. Мне доводилось и выслушивать и самому давать советы такого рода: «если вы не можете договориться о содержании, но хотите улучшить образование, займитесь методами». Наверное, это было правильно в определенный момент. В конце концов образовательная политика, как всякая политика, – это искусство возможного.

4. Нереально, не основываясь на «полевом» исследовании, описать, что же в итоге было внедрено как «интерактивные методы», насколько это отличается в понимании разных преподавателей и методистов[[3]](#footnote-3). Можно отметить, что достаточно наглядными показателями популярности являются распространение в России юридических клиник, пособий по различным учебным дисциплинам с описаниями ролевых, деловых игр, проведение учебных судов, дебатов и дискуссий, включение темы интерактивных методов в программы повышения квалификации преподавателей и тренингов тренеров. Если мода на «интерактив» и пройдет, то вытеснена она будет не здравым смыслом (все методы, кроме самых антигуманных, хороши в определенных обстоятельствах), а какой-то иной модой. Кто знает, может быть, это будут аудиоучебники, дистанционные видеолекции посредством цифрового телевидения и т.п.

5. Сегодня хочется не агитировать «за» или «против» отдельных интерактивных методов, не анализировать их плюсы и минусы, а задаться для начала возможной дискуссии такими вопросами: Что же скрывается за интерактивными методами? С какими целями их используют или могут использовать преподаватели? Есть ли место интерактивным методам в сценариях, описывающих реализацию разных стратегий развития высшего юридического образования?

6. Очень занимательным представляется анализ интерактивных занятий как «матрешек», представляющих из себя целый набор игр, включающих друг друга и разворачивающихся одновременно и многослойно. При этом действие участника в контексте одной игры может быть понято, проинтерпретировано, «отыграно» другими участниками в контексте иных игр.

*Во-первых,* сам по себе учебный процесс может быть описан как серия игр: тут и соревнование (кто лучше ответит на вопрос, кто получит поощрение, отличную оценку, кто «задавит» других интеллектом, кто выиграет в споре), и азарт (кому попадется «счастливый билет», легкий или единственный заранее выученный вопрос, кого спросят), и мимикрия (один играет преподавателя, другие – учеников; каждый сознательно создает некий образ или подражает известным образам), и даже головокружительное ощущение риска и паники (вспомните, например, свои первые публичные выступления).

*Во-вторых,* большая часть интерактивных занятий открыто и сознательно проводится в игровой форме («представьте себе, что вы судьи, прокуроры, адвокаты, юрисконсульты, законодатели и т.п.»). Таким образом, это игра внутри игры.

Более того, интерактивные методы наглядно демонстрируют игровую сущность профессиональной деятельности юриста[[4]](#footnote-4). Итак, студенты, играющие в игру под названием «юрфак», приглашаются поучаствовать в интерактивных занятиях, смысл которых – игра-имитация «профессиональной игры». И у всех этих игр свои правила, логика, язык, стилистика. И все эти игры проходят в реальном мире и могут быть отграничены от него в пространстве и времени лишь условно[[5]](#footnote-5).

Преподавателю, который ответственен за организацию рефлексии студентов над полученным опытом, стоит принимать эти сложные взаимовлияния различных движущих деятельность сил во внимание.

7. Интерактивные методы предполагают деятельность и последующую рефлексию. К чему же могут прийти студенты в результате? С точки зрения традиционного подхода, они переоценят ранее полученную теоретическую информацию. С точки зрения практико-ориентированного подхода, они приобретут начальные навыки по применению знаний, что для студента-юриста, как правило, означает «мыслить (говорить, писать) как юрист». С точки зрения радикально релятивистского подхода (являющегося зеркальным отражением традиционного «знаниевого» подхода), они усомнятся во всяком знании и окончательно победят в себе позитивистов. Достаточно ли им этого? «Если бы молодые люди научились думать и рассуждать, это было бы огромным шагом вперед, но и этого еще недостаточно… Информация не власть. Даже информация в соединении с мыслью еще не власть. Лишь информация в соединении с мыслью и уверенностью в себе не знает преград»[[6]](#footnote-6). Вопрос о том, в какой степени интерактивные занятия вдохновляют студентов, придают им уверенности как самостоятельным мыслителям и деятелям, нуждается в отдельном обсуждении.

8. Почему участие в интерактивных занятиях иногда вызывает раздражение? Почему некоторые преподаватели и студенты опасаются участвовать в интерактивных занятиях? Памятуя об их игровом характере, можно сказать, что всегда есть люди, несклонные участвовать в играх определенного типа. Но как это сочетается с презюмируемой предрасположенностью к профессиональной юридической деятельности? Или мы примем стандартные объяснения, что не все студенты-юристы предполагают работу по специальности, не все хотят быть практиками? В таком случае, возможно, интерактивные методы позволяют проводить диагностику и тем более способствуют рефлексии, хотя бы с целью профессиональной ориентации.

Что касается преподавателей, все выглядит сложнее. В том типе преподавания, который мы по привычке называем традиционным, хотя я предпочел бы называть его «руководящим и направляющим», есть много от веры в возможность тщательно спланированного педагогического успеха. Но некоторые критически настроенные коллеги отмечали, что зачастую и интерактивные занятия превращаются в механический процесс, в муштру и натаскивание, когда отличия от традиционного подхода исчезают (только вместо знаний как таковых студентам жестко транслируются, навязываются определенные модели поведения). Алгоритм занятия неумолимо приводит к результату, занятие все больше походит на спортивную тренировку. Возможно, это работает в целях развития некоторых простейших практических навыков, но в таком случае значит ли это, что вся сфера эффективного использования интерактивных методов ограничена ремесленной подготовкой? С дугой стороны, насколько такой жесткий плановый подход отвечает идее обучения в сотрудничестве, которая также часто относится к принципам интерактивного подхода? Есть ли возможность у коллектива студентов или у отдельного студента повлиять на изменение плана, в том числе по ходу занятия? При освоении интерактивных методов работы мы осознали, как меняется управление учебным пространством (взаиморасположение, мобильность и т.д.). Но что представляет собой занятие, где каждое действие каждого участника заранее спланировано и на него выделено совершенно определенное место в общем распорядке? Иными словами, кто управляет временем? Думается, что очень часто мы имеем дело с имитацией сотрудничества и самостоятельного действия студентов. В какой степени человек может осуществить самостоятельное действие, если он лишен возможности распоряжаться таким важным ресурсом, как время? «Власть непосредственно связана со временем; она обеспечивает контроль над ним и гарантирует его использование»[[7]](#footnote-7). Возможно, здесь кроется и ответ на вопрос о причинах недовольства интерактивным подходом как со стороны студентов, чувствующих, что ими манипулируют и используют для имитации сотрудничества на неудачных интерактивных занятиях, так и со стороны некоторых преподавателей, ощущающих растерянность в ситуации необходимости перераспределения власти. На наш взгляд, проблема преподавателей вызвана не столько их высокомерным отношением к студентам, авторитарным стилем, отсутствием уважения к личности студента и уж тем более не стремлением унизить его достоинство, а, прежде всего, отсутствием собственного опыта деятельности в ситуации сотрудничества и страхом перед неопределенностью. Но это не специфическая педагогическая проблема. Это банальная проблема существования в современном стремительно меняющемся мире, где одна неопределенность сменяет другую чаще, чем заря в петербургские белые ночи, а единственным способом действия становится сотрудничество с разными (другими) людьми. Можно даже предположить, что учебная аудитория становится для части преподавателей спокойным и привычным убежищем от этого мира, где можно обеспечить себе более традиционное существование ценой совершенно безобидного обвинения в консерватизме.

9. Интерактивные методы чаще всего упоминаются в связи с такими учебными результатами, как знания, умения, навыки. Изменение терминологии на «компетентностную» здесь принципиально ничего не изменит. Но есть сложная и опасная тема, которая, как правило, остается за «методическими» скобками. Как связано использование интерактивных методов с ценностными установками? Содержат ли эти методы в себе нечто, что позволяет студентам проявить свои убеждения? И дают ли интерактивные методы возможность повлиять на убеждения студентов, если таковая цель вообще может быть поставлена преподавателем? Эта тема для отдельной дискуссии. Представляется важным разделить анализ методов, используемых при открыто заявленном в программе обсуждении вопросов профессиональной этики, нравственных начал права и т.п. (как правило, это метод решения моральных дилемм), и анализ образовательных ситуаций на интерактивных занятиях, где этические вопросы профессиональной деятельности составляют «скрытое содержание» или же возникают в ходе внутриличностных и межличностных конфликтов. В любом случае нельзя сказать, что у преподавателя нет права реагировать на проявляющиеся ценностные установки студентов или есть запрет на проявление собственных. Другое дело, что при «работе с ценностями» мы попадаем в затруднительное положение. Непосредственная подготовка к чрезвычайно ответственной профессиональной деятельности предполагает, что мы имеем дело со взрослыми, сформировавшимися личностями, имеющими опыт проявления и отстаивания собственных убеждений, но в ситуации наших юридических факультетов это далеко не так[[8]](#footnote-8). Также хотелось бы сделать предметом анализа и рефлексии на занятиях и связь социальных убеждений с правопониманием. Но здесь мы встречаемся с основной трудностью – отсутствием подходящего и общепринятого языка для обсуждения таких тем, а многие привычные термины (обычно содержащие суффикс «изм») уже стали «маркерами», вызывающими стереотипные реакции. И, наконец, подавляющее большинство преподавателей пребывает в неуверенности относительно собственных убеждений: кажется, что о чем-то говорить несовременно, о чем-то некорректно, а о чем-то просто политически рискованно. И все же при соблюдении принципов интерактивного подхода, основанного на достаточном уровне доверия, сотрудничества и творческой солидарности, вполне возможно попытаться целенаправленно выявлять связь убеждений и социального действия, и делать их предметом критики[[9]](#footnote-9).

10. Интерактивный подход иногда критикуют за то, что он разрушает целостность образовательного процесса, наполняя учебное пространство разнообразными профанными мнениями, «интеллектуальным шумом», и уничтожает «интеллектуальную магию» общения студента с мэтром, уравнивая их позиции в диалоге или игре. Но если преподаватель воспринимает свою роль более скромно, а студенты действительно готовы к анализу сложных ситуаций, к непростым дискуссиям, к напряженной познавательной, практической и рефлексивной деятельности, эти деструктивные свойства интерактивных методов могут помочь в исследовании правового поля и юридических практик. Так будет, если преподаватель и студенты ожидают от занятий не формирования максимально простой модели мира, общества, профессиональной деятельности, а воспринимают образование как постоянное производство все более сложных описаний, получения опыта разностороннего видения. Тогда интерактивные методы могут хорошо сочетаться с междисциплинарным подходом. Вероятно, за таким подходом будущее социальных дисциплин, а найдет ли свое место в этом будущем право – решат сегодняшние студенты и преподаватели.

11. Овладев некоторыми навыками использования интерактивных методов и задумавшись об их ценности и проблемах, связанных с их использованием, мы оказываемся на распутье: что же нам с этими интерактивными методами делать дальше?

12. Пойдем ли мы по консервативному пути минимальных косметических изменений старых добрых и привычных институтов, т.е. по пути оправдания status quo, отстаивания собственных статусов, сохранения языка? И тогда «интерактив» послужит лишь некоторому минимальному разнообразию деятельности. В отдельных аудиториях в какие-то моменты станет повеселее! Что ж, и это будет неплохо.

13. Или мы попытаемся использовать интерактивный подход для существенной реформы содержания образования в контексте «рыночной ситуации», требующей подготовки конкурентоспособных профессионалов, образ которых формируется под влиянием тенденций сегодняшнего дня. Но ведь те, кто в свою очередь творят, воплощают и поощряют эти тенденции, находятся либо под влиянием собственного «вчерашнего» (или даже «позавчерашнего», если говорить о выпускниках советских институтов) образования. В этом случае мы оказываемся во власти ограниченного числа моделей, связанных с особенностями господствующего правопонимания (юрист – служитель государства[[10]](#footnote-10), юрист – социальный инженер и активист[[11]](#footnote-11), юрист – предприниматель на рынке правовых услуг[[12]](#footnote-12) и т.п.). Конечно, тогда интерактивные методы оказываются востребованными в полной мере, в первую очередь, для моделирования профессиональных ситуаций, заставляющих мыслить и действовать «как соответствующий юрист». В этом случае важно отдавать себе отчет, что мы стремимся перейти к какой-то «современной» модели, не ошибиться, приняв за нее заведомо устаревшие образцы[[13]](#footnote-13).

14. Поскольку выбор интерактивных методов определяется постановкой целей образования, постольку, по-видимому, неизбежное массовое внедрение и использование методов, популярных в «современных», т.е. устаревающих моделях может послужить дополнительным сигналом тревоги. С изрядной долей упрощения но все-таки можно заметить: скажи мне, какие методы ты используешь, и я скажу, чему ты учишь. Характерно, что в то время, когда мы старательно внедряем такие передовые (для нас) методы обучения как «case-study» и «сократический диалог», коллеги – представители наиболее развитого профессионального юридического сообщества США – подвергают эти методы обоснованной критике, как не отвечающие реальным потребностям[[14]](#footnote-14). Не усугубим ли мы отставание в процессе догоняющего развития юридического образования?

15. Но есть и более фундаментальный вопрос, связывающий возможности применения интерактивных методов с пониманием места высшего профессионального юридического образования в общей системе высшего образования.

Цели узкопрофессиональной специальной подготовки юриста, как кажется, вступают в противоречие с задачами университета, во всяком случае, такими, как они понимаются в современном либеральном образовании, которое представляется наиболее перспективной моделью развития[[15]](#footnote-15).

16. Высшему профессиональному юридическому образованию предстоит нелегкое самоопределение в новых условиях и принятие новых образовательных стандартов в контексте Болонского процесса – это не начало и не завершение, а продолжение неизбежных драматических перемен. Насколько трансформируется юридическое образование? Не будет ли оно, в конце концов, «разорвано» на академическое правоведение и практическую подготовку на базе профессиональных структур?[[16]](#footnote-16) Или станет по-настоящему интегрированным? Станет ли оно вторым высшим образованием после получения молодыми людьми базовой общегуманитарной подготовки в колледже (бакалавриате) в духе либерального образования? Будут ли сохранены разнообразные модели или наступит унификация? В любом случае вопрос вопросов: останется ли оно закрытой мучительно самовоспроизводящейся системой или откроется обществу, наукам, профессии. Последнее, конечно, непросто, учитывая то, что «разрушение академического сообщества наиболее остро сказалось на системе подготовки и аттестации научных кадров… Институт ученых степеней, особенно, в области социальных наук и педагогики, подорван многочисленными соискателями титула кандидата или доктора наук, не имеющими никакого отношения к исследованиям и академическому сообществу… Пышным цветом растут провинциализм (незнакомство с мировым уровнем исследований по своей специальности) и плагиат»[[17]](#footnote-17).

17. Но хочется надеяться, что и дискуссия о методах обучения внесет скромный вклад в переосмысление всего комплекса проблем профессиональной подготовки юристов. Старые концепции и подходы не исчезают в одночасье, а усваиваются, интерпретируются, перерабатываются. И, даже если сегодня мы ставим под сомнение многие возможности социальных наук и практик, включая, конечно, и педагогику, то некоторый оптимизм все же сохраняется, ведь «наука – это любая дисциплина, в которой даже дурак нового поколения может превысить уровень, достигнутый гениями предыдущего поколения»[[18]](#footnote-18).

1. *\* Заместитель председателя Совета института, директор Центра клинического юридического образования, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин Санкт-Петербургского института права им. Принца
П.Г. Ольденбургского.* [↑](#footnote-ref-1)
2. 1 «Я хочу, чтобы вы помнили, что слова обладают теми значениями, которые мы им даем; а мы даем им значение посредством объяснений. Я могу дать определение слова и употреблять это слово в соответствии с этим определением, или те, кто научил меня употреблению этого слова, могут дать мне его объяснение, которое, когда нас спрашивают, мы готовы дать, т.е. если мы *готовы* дать некое определение, но в большинстве случаев мы не готовы. В этом смысле многие слова не имеют строгого значения». *Витгенштейн Л.* Голубая книга // Избранные работы. М.: Территория будущего, 2005. С. 369. [↑](#footnote-ref-2)
3. «Общество само создает свой символизм, однако не пользуется при этом абсолютной свободой. Символизм сцеплен с природой, сцеплен с историей (с тем, что уже существует) и, наконец, он причастен рациональному. В результате возникают такие цепочки означающих, отношения между означающим и означаемым, связи и последствия, которые не предполагались и которые невозможно было предвидеть». *Касториадис К.* Воображаемое установление общества. М.: Гнозис, Логос, 2003. С. 142. [↑](#footnote-ref-3)
4. «Именно из агональной сущности правового спора проистекает все дальнейшее развитие, и этот состязательный характер продолжает жить в нем и поныне… Судебная тяжба есть борьба, спор о справедливости и несправедливости, вине и невиновности, о победе и поражении… ». *Хейзинга Й.* Homo Ludens. М.: АСТ, 2004. С. 130. [↑](#footnote-ref-4)
5. «Любой институт функционирует отчасти как игра, он и сам представляет собой игру, которую надо было учредить, основать на новых принципах и которой пришлось вытеснить более старую игру… Принципы, управляющие различными видами игр, – случайность или ловкость, удача или доказанное превосходство, – проявляются и вне замкнутого мирка игры. Следует лишь помнить, что в нем они властвуют безраздельно, не встречая никакого сопротивления, словно это какой-то фиктивный, нематериальный и невесомый мир, тогда как в сложном, запутанном мире реальных человеческих отношений их действие никогда не бывает обособленным, всевластным, заранее ограниченным: оно влечет за собой неизбежные последствия. На благо или во зло, но оно обладает естественной продуктивностью.

Однако в обоих случаях работают одни и те же движущие силы, и их можно определить:

– потребность в самоутверждении, желании показать себя самым лучшим образом;

– любовь к соперничеству, к рекордам или просто к преодолению трудностей;

– ожидание милостей судьбы или погоня за ними;

– удовольствие от тайны, притворства, переоблачения;

– удовольствие испытывать страх или внушать его другим;

– стремление к повтору, к симметрии или же, напротив, радость импровизировать, выдумывать, бесконечно варьировать решения;

– радость от выяснения тайн, разгадывания загадок;

– удовлетворение, доставляемое любым комбинаторным искусством;

– желание испытать себя, соревнуясь в силе, ловкости, скорости, выносливости, устойчивости, изобретательности;

– разработка правил и кодексов, обязанность их соблюдать, соблазн их обойти;

– наконец, опьянение и упоение, стремление к экстазу, желание пережить сладостную панику». *Кайуа Р.* Игры и люди: Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ, 2007. С. 93–94. [↑](#footnote-ref-5)
6. *Барбер М.* Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. М.: Просвещение, 2007. С. 202. [↑](#footnote-ref-6)
7. *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. С. 234. [↑](#footnote-ref-7)
8. «В моральном отношении многие молодые люди пребывают в темном лесу. Они не терпят предъявления к ним этических требований, принимая их за посягательства на личную свободу. Они считают, что их права как человеческих особей включают право “создавать свои собственные ценности”, но не могут объяснить, что это значит, помимо права поступать как заблагорассудится. Они, похоже, не могут уловить идею, что “ценности” подразумевают некий принцип морального обязательства. Они утверждают, что ничего не должны “обществу”, – и эта абстракция властвует над их попытками размышлять о социальных и моральных вопросах. Если они приспосабливаются к общественным ожиданиям, то лишь потому, что приспособленчество вызывает наименьшее сопротивление». *Лэш К.* Восстание элит и предательство демократии. М.: Логос, Прогресс, 2002. С. 144. [↑](#footnote-ref-8)
9. «На наш взгляд, можно доказать, что между демонстрацией ошибочности социальных убеждений и практическими последствиями трансформации деятельности, связанной с этими убеждениями, существует неслучайное отношение. Критика убеждений логически подразумевает осуждение любой деятельности или установленного порядка, осуществляемых на основе этих убеждений, и обладает непреодолимой мотивационной силой, ибо является причиной действия. Там, где рассматриваемое убеждение характеризует элемент или аспект поведения в отношении к естественному миру, демонстрация его ошибочности (*при прочих равных условиях*) мотивирует субъекта деятельности изменить свое поведение соответствующим образом. Если этого не происходит, можно предположить, что в сознании субъекта деятельности доминируют другие рассуждения, что последствия ошибочности убеждений понимаются неверно или что на самом деле актор не признает, что его убеждения действительно ошибочны. В отличие от тех убеждений, которые относятся к природе, убеждения социальные есть образующие элементы того, о чем они повествуют. Из этого следует, что (*при прочих равных условиях*) критика ошибочных убеждений есть *практическое вмешательство* в общество, политическое явление в широком смысле этого слова». *Гидденс Э.* Устроение общества: очерк теории структурации. М.: Академический проект, 2005. С. 458. [↑](#footnote-ref-9)
10. «Школа является школой Государства, в которой из молодых людей делают креатуры Государства, т. е. ничто иное, как подпорки Государства. Когда я входил в школу, я входил в государство, и раз государство разрушает все живое, то я входил в учреждение по разрушению живых существ. <...> Государство силой заставило меня – впрочем, как и всех других, – войти в него и сделало меня послушным ему, оно сделало из меня этатизированного человека; человека, подчиняющегося правилам и зарегистрированного, вымуштрованного и дипломированного, испорченного и подавленного, как и все другие. Когда мы видим людей, мы видим только этатизированных людей – слуг государства; на протяжении всей своей жизни они служат государству, а следовательно, они посвятили всю свою жизнь чему-то противоестественному». *Bernhard T.* Maоtre anciens. Paris: Gallimard, 1988. P. 34. (Цит. по: *Бурдье П.* Дух государства: генезис и структура бюрократического поля / Поэтика и политика. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской академии наук. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1999. С. 125). [↑](#footnote-ref-10)
11. «Юристы могут быть революционерами. Мартин Лютер Кинг призывал каждого из нас объединиться в проведении радикальной революции ценностей и преодолении расизма, материализма и милитаризма. Он не говорил, что его призыв обращен ко всем, кроме юристов. Он также не призывал нас лишь слегка реформировать расизм, материализм и милитаризм. Революционеров призывают не просто для того, чтобы испытать пределы существующей правовой системы или реформировать действующее законодательство, но также для того, чтобы присоединиться к слому несправедливых структур и систем, к тому, чтобы вырвать их с корнями. Мы призваны заменить их новыми системами, основанными на честности и справедливости.

Это правда, что юристы редко бывают революционерами. На самом деле, сама эта идея может показаться оксюмороном (как, например, и корпоративная этика), но некоторые люди являются, а некоторые могут стать революционными юристами. Наша профессия, по природе своей практики, – первая в мире профессия, которая оберегает и защищает машины, компьютеры, мотивы обогащения и права собственности, так правильно осуждавшиеся доктором Кингом. Мы используем наше образование, благополучие и статус в обществе для ведения коммерции без совести, для накопления богатства без ответственности и обслуживаем потребности корпораций прежде, чем права и потребности людей. И все-таки некоторые юристы могут быть революционерами». *Quigley W.P.*Revolutionary Lawyering: Addressing the Root Causes of Poverty and Wealth / Washington University Journal of Law and Policy, Vol. 20. St. Louis, Missouri, 2006. P. 103. [↑](#footnote-ref-11)
12. «Образование юридического поля невозможно без установления монополии профессионалов на производство и коммерциализацию той особой категории товаров, какой являются юридические услуги. Юридическая компетенция представляет собой специфическую власть, позволяющую контролировать доступ в юридическое поле, определяя, какие конфликты заслуживают того, чтобы туда войти, и в какую *форму* они должны быть облечены… Корпорация профессионалов, обладающая монополией на инструменты юридического конструирования, или по сути своей – присвоения, гарантирует каждому из своих членов получение прибыли, значительность которой зависит от степени, в какой она может контролировать производство производителей, т.е. обучение (посвящение [в профессию] при помощи вуза) агентов, юридически уполномоченных продавать юридические услуги, и тем самым – контролировать рынок предложения юридических услуг». *Бурдье П.* Социальное пространство: поля и практики. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. С. 99–100.

«Инвестиции в правовые услуги направляются частными выгодами от этих услуг, а не социальными выгодами… В исследовании, проведенном выдающимися экономистами, было обнаружено (после введения поправок на другие факторы), что экономический рост в стране положительно взаимосвязан с числом инженеров и обратно взаимосвязан с числом адвокатов. Объяснение авторов состоит в том, что инженеры создают благосостояние путем изобретения методов снижения издержек или улучшения качества продуктов, а адвокаты производят перераспределение богатства. Однако, как мы знаем, защита прав собственности является фундаментальным фактором создания благосостояния и адвокаты играют важную роль в этой защите. Они также вносят вклад в создание нерыночных благ… таких, как чистый воздух и вода… защита гражданских свобод... спокойствие духа, возникающее из знания о существовании механизма защиты чьих-либо прав». *Познер Р.А.* Экономический анализ права. СПб: Экономическая школа, 2004. Т. 2. С. 794–796.

«Мы утратили своеобразные независимые промежуточные ассоциации, прославлявшиеся Токвилем и обладавшие собственными внутренними стандартами и представлениями о чести. В качестве примера на ум приходит нечто вроде юридических гильдий. Сейчас правовой сектор стал полностью демократическим и рыночным. Юристы не имеют никакой по-настоящему независимой роли, как мы видели во время скандала с «Энрон» в Соединенных Штатах… Имеется общая проблема переоценки демократического процесса и зачарованности его легитимностью, а также недооценки других элементов общества, которые способствуют построению либеральной демократии». *Закария Ф.* Нелиберальная демократия пять лет спустя: судьба демократии в двадцать первом веке // Логос. 2004. № 2(42). С. 75. [↑](#footnote-ref-12)
13. «Общества, предпочитающие не замечать происходящих перемен, окажутся не более успешными, чем недоучившиеся школьники, надеющиеся конкурировать с профессорами… Критерием “приспособленности” к его [складывающегося ныне мира] формирующимся реалиям выступает *понимание вторичности материалистических ценностей и переориентация на задачи развития человеческих способностей* как основного ресурса нового времени. И приходится с сожалением констатировать, что наша страна в очередной раз осознанно и добровольно избрала путь, прямо противоположный по своему направлению основной тенденции мирового развития». *Иноземцев В.Л.* On modern inequality. Социобиологическая природа противоречий XXI века // Постчеловечество. М.: Алгоритм, 2007. [↑](#footnote-ref-13)
14. См. *Stuckey R.* and others. Best practices for Legal Education: A Vision and a Road Map. – Clinical Legal Education Association, 2007; Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law. – Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 2007. В итоговых документах масштабных исследований деятельности школ права речь идет в том числе, о необходимости широкого внедрения контекстуального и практического (клинического) обучения наряду с традиционными методами, основанными на диалоге и анализе казусов как части широкой программы изменений юридического образования в ответ на потребности профессионального сообщества и общества в целом. [↑](#footnote-ref-14)
15. «В наше время широта образования и формирование критического мышления вновь выходят на первый план среди задач университета… Нам предстоит вновь исследовать основания собственного мышления и заново продумать проект будущего, а в такое время узость взгляда становится недопустимой…

Он [университет-фабрика, университет-супермаркет как аналог индустриального общества] был приспособлен как к темпам его развития, так и к типу личности, востребованному им. Для этого типа было характерно растворение индивида в социальной функции, иначе говоря, мышление в рациональном пространстве классов и преобладание логики нарицательных имен. В постиндустриальном обществе формы организации множеств претерпевают изменения. Сегодня общество все в большей степени основывается на принципе неэквивалентности и невзаимозаменяемости индивидов. Личность человека не может быть сведена к его социальной функции. Общество становится не классоцентричным, но антропоцентричным. Логический баланс современного мышления сдвигается в сторону логики имен собственных. Профессия перестает структурировать человеческую личность. Напротив, уникальные человеческие личности создают для себя индивидуальные, подвижные и локальные сферы занятости, по-новому, но гораздо менее жестко и однозначно интегрируемые в социальное целое…

Студент с университетской скамьи приучается делать самостоятельный выбор… и нести за него ответственность... Более того, он формирует собственную личность и собственное мышление, приучается смотреть на мир под углом зрения разных дисциплин и не сводить решение комплексных жизненных проблем к готовым частичным рецептам. Со своей стороны преподавание, основанное на интерактивных методах, приучает студента не столько усваивать готовое знание, сколько конструировать свое собственное понимание мира. Это продолжает традицию гумбольдтовского университета, отодвинутую на задний план в эпоху преобладания университета-фабрики. Речь, таким образом, идет о культурно-антропологическом идеале личности, развивающем традиции европейского гуманизма, но существенно отличном от функциональной модели личности, свойственной индустриальному обществу». *Копосов Н.Е.* От социальных наук к свободным искусствам // Хватит убивать кошек! Критика социальных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2005. С. 237–238. [↑](#footnote-ref-15)
16. «Постоянная и непрерывная технологическая революция превращает обретенные знания и усвоенные привычки из блага в обузу и быстро сокращает срок жизни полезных навыков, которые нередко теряют свою применимость и полезность за более короткий срок, нежели тот, что требуется на их усвоение и подтверждение университетским дипломом. В таких условиях краткосрочная профессиональная подготовка, пройденная на рабочем месте под руководством работодателей, ориентированная непосредственно на конкретные виды деятельности, а также гибкие курсы и быстро обновляющиеся наборы материалов для самоподготовки, предлагающиеся на рынке без посредничества университетов, становятся более привлекательными (и, признаем, достойными предпочтения), нежели полноценное университетское образование, которое не способно сегодня обещать, не говоря о том, чтобы гарантировать пожизненную карьеру». *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. С. 165. [↑](#footnote-ref-16)
17. Доклад Общественной палаты Российской Федерации // Версия Кузьминова-Якобсона. Ъ-ONLINE. 24.09.2007. http://www.kommersant.ru/doc.aspx?DocsID=807796 [↑](#footnote-ref-17)
18. *Глакман М.* (цит. по: *Эко У.* На плечах великанов // Полный назад! «Горячие войны» и популизм в СМИ. М.: Эксмо, 2007. С. 552). [↑](#footnote-ref-18)