

УДК 378.1
ББК 74.48

DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.371

Belova Svetlana Vladimirovna,
Doctor of Pedagogy,
Professor of the Department of Technology
and Management of Vocational Education,
Kalmyk State University,
Russian Federation, Republic of Kalmykia,
Elista,
e-mail: belijsvet@mail.ru

Chubanov Ivan Ivanovich,
Applicant, Senior Lecturer at the Department
of Criminal Law and Procedure,
Kalmyk State University,
Russian Federation, Republic of Kalmykia,
Elista,
e-mail: tchubanoff.ivan@yandex.ru

Белова Светлана Владимировна,
д-р пед. наук,
профессор кафедры технологии и менеджмента
профессионального образования,
Калмыцкий государственный университет,
Российская Федерация, Республика Калмыкия,
г. Элиста,
e-mail: belijsvet@mail.ru

Чубанов Иван Иванович,
соискатель, старший преподаватель
кафедры уголовного права и процесса,
Калмыцкий государственный университет,
Российская Федерация, Республика Калмыкия,
г. Элиста,
e-mail: tchubanoff.ivan@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

HUMANITARIAN COMPONENT OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE LAWYERS

13.00.08 — Теория и методика профессионального образования

13.00.08 — Theory and methodology of vocational education

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих юристов в контексте гуманитаризации образования, отражающей идею приоритетности общекультурных ценностей и целостности человеческой деятельности. Раскрыта сущность содержания профессионального образования будущих юристов с позиции гуманитарно-антропологического подхода, который учитывает всю многомерность человеческой реальности. В качестве гуманитарного компонента содержания профессионального образования обоснован опыт решения учебно-личностных задач, отражающих единство внешней и внутренней сторон образовательного процесса, его предметно-объективного и личностно-субъективного аспектов. Учебно-личностные задачи определяются контекстом личностного развития студентов и спецификой образовательной ситуации в гуманитарной модели образования. Знание о гуманитарном принципе познания, об образовательной ситуации и содержании целостного профессионального образования, направленного на становление профессионала как носителя культуры своей профессии, позволили впервые сформулировать понятие «учебно-личностная задача» и определить опыт решения учебно-личностных задач как компонент содержания образования. В статье раскрыты, с позиции методологии гуманитарности и когнитивных исследований, виды опыта решения учебно-личностных задач: эмпирическое, метафорическое и понятийное познание. Это опыт внимания к объекту познания («что познается»), опыт внимания к процессу познания («как познается»), опыт внимания к субъекту познания («кто познает»). Одна из целей исследования состояла в определении механизма формирования у будущих юристов опыта решения учебно-личностных задач. Таким механизмом выступает текстуально-диалогическая деятельность, позволяющая в образовательном процессе трансформировать безличную

информацию учебных дисциплин в личностно значимый для студентов текст и выстраивать вопросно-ответные отношения. В статье представлены результаты исследования, касающиеся готовности студентов к решению учебно-личностных задач.

The article is devoted to the problem of professional training of future lawyers in the context of the humanization of education, reflecting the idea of the priority of common cultural values and the integrity of human activity. The essence of the content of professional education of future lawyers is revealed from the position of the humanitarian-anthropological approach, which takes into account the entire multidimensionality of human reality. The experience of solving educational and personal tasks, reflecting the unity of the external and internal sides of the educational process, its subject-objective and personal-subjective aspects, is substantiated as a humanitarian component of the content of professional education. Educational and personal tasks are determined by the context of students' personal development and the specifics of the educational situation in the humanitarian model of education. Knowledge about the humanitarian principle of cognition, about the educational situation and the content of holistic professional education aimed at becoming a professional as a carrier of the culture of his profession, made it possible for the first time to formulate the concept of "educational and personal task" and determine the experience of solving educational and personal tasks as a component of the content of education. The article reveals, from the standpoint of the methodology of humanitarianism and cognitive research, the types of experience in solving educational and personal tasks: empirical, metaphorical and conceptual knowledge. This is the experience of attention to the object of cognition ("what is cognized"), the experience of attention to the process of cognition ("how is cognized"), the experience

of attention to the subject of cognition (“who cognizes”). One of the objectives of the study was to determine the mechanism for the formation of future lawyers’ experience in solving educational and personal problems. This mechanism is textual-dialogical activity, which allows in the educational process to transform the impersonal information of academic disciplines into a text that is personally meaningful for students and to build question-answer relationships. The article presents the results of the study concerning the readiness of students to solve educational and personal tasks.

Ключевые слова: профессиональное образование, гуманитарно-антропологический подход, гуманитарный принцип, гуманитарная модель образования, содержание образования, когнитивные исследования, познание, учебно-личностная задача, опыт решения учебно-личностных задач, текстually-диалогическая деятельность.

Keywords: vocational education, humanitarian-anthropological approach, humanitarian principle, humanitarian model of education, educational content, cognitive research, cognition, educational and personal task, experience in solving educational and personal tasks, textual-dialogical activity.

Введение

В современной социокультурной ситуации, в условиях формирования новых институтов и норм права, предъявляются новые требования к специалистам юридических профессий, а профессиональная деятельность юриста все более усложняется. Сегодня обществу нужны, по словам А. П. Семитко, не только «юристы-исполнители», но и «юристы-новаторы» [1], которые обладают высоким уровнем профессионального самосознания, способны быть носителями культуры профессии и учитывать в своей деятельности человеческие факторы.

Исследователи (Ю. П. Качановский, А. П. Семенов, Д. М. Чечот и др.) отмечают, что юридическая профессия требует от ее представителя особых личностных качеств и юристу приходится соприкасаться с человеческими драмами, порой иметь дело с интимными взаимоотношениями людей. Юристу необходимо, в связи с этим, знание внутреннего мира человека, умение устанавливать и поддерживать контакты с людьми. К сожалению, наблюдается нехватка в таких профессионалах. Существуют данные (И. А. Калиниченко, А. А. Маслова, М. В. Саудаханов и др.) о том, что на фоне избытка людей, имеющих высшее юридическое образование, уровень профессиональной подготовки выпускников юридических факультетов сегодня не устраивает ни работодателей, ни потребителей. При сравнительно высоких теоретических знаниях начинающие юристы показывают недостаточный уровень практических навыков и личностного развития.

В связи с этим возникает вопрос о пересмотре содержания профессионального образования будущих юристов и о возможности включения в него гуманитарного компонента. Данный компонент предполагает, согласно теории М. Полани, «личностное знание», которое трактуется как знание, в котором запечатлены и познаваемая действительность, и сама познающая личность [2]. Мы исходим из того, что «гуманитарная педагогика», ориентированная на получение именно такого знания, имеет дело с содержанием образования, которое не «дано», а «задано» самими участниками образовательного процесса и конкретной учебной

ситуацией [3, с. 54]. Таким образом, разработка гуманитарного компонента содержания профессионального образования будущего юриста приобретает особую значимость в контексте идеи целостности образовательного процесса в высшей школе.

Изученность проблемы. Вопросы профессионального образования юристов достаточно хорошо освещены с позиции компетентностного подхода (Е. П. Головина, Л. А. Казанцева, И. А. Калиниченко, А. А. Кирилловых, Н. Д. Микулина и др.). Показаны пути повышения эффективности подготовки будущих юристов в вузе, связанные с педагогическими условиями практико-ориентированной направленности такой подготовки (Н. В. Львова, И. С. Мещерякова, А. Л. Цамаева), с формированием у будущих юристов критического мышления и мировоззрения (С. В. Лаптинская), профессионально значимых личностных качеств (А. Л. Теймуразян), гуманистической направленности личности (Л. В. Муравьева), профессионально-субъектной позиции (Л. Г. Пушкина, В. А. Чесноков), личностного потенциала (Е. Б. Матрешина). При всем разнообразии и значимости данных исследований надо отметить: в педагогике до сих пор остается неизученной гуманитарная (субъективно-эмпирическая, ценностно-смысловая) составляющая профессионального образования будущих юристов. Не проработан вопрос реализации гуманитарной модели профессионального юридического образования, которая ориентирована не на формирование знаний, умений, навыков, а на «образование самого человека», на становление профессионала, являющегося носителем интегральной способности, позволяющей ему быть субъектом собственной профессии и жизни [4, с. 371].

Наша гипотеза состоит в том, что профессиональное образование, ориентированное на становление такого юриста-профессионала, возможно при условии включения в содержание образования опыта решения нового типа задач, учитывающих внешне-предметную и внутренне-личностную составляющие. Именно эти задачи, на наш взгляд, отражают гуманитарные смыслы образования, связанные со свободой личностного выбора, внутренним локусом контроля и постижением ценностей профессии.

Проблема реализации в системе высшей школы гуманитарной модели образования вытекает из противоречий, существующих сегодня в системе профессионального образования. По словам А. А. Вербицкого, они связаны, во-первых, со способами овладения одновременно и учебной, и профессиональной деятельностью, во-вторых, с выбором адекватной единицы проектирования и усвоения содержания обучения [5]. В качестве такой единицы обычно выступает некоторая «порция информации», какое-либо задание и задача, которая, как правило, формулируется для студентов извне и не учитывает в полной мере проблемный контекст конкретной личности. Гуманитарная модель образования учитывает контекстность и позволяет выходить в надпредметную область познания, что предполагает обнаружение таких задач, которые можно назвать учебно-личностными.

Целесообразность разработки темы заключается в обосновании опыта решения учебно-личностных задач в качестве гуманитарного компонента содержания профессионального образования будущего юриста. Именно такой опыт позволяет снять противоречия между внешней и внутренней, предметной и личностной сторонами образования, между разными видами деятельности — учебной,

профессиональной и личностноразвивающей. Это будет способствовать становлению юриста-профессионала как субъекта своей профессии. Исследование проблемы подготовки будущих юристов, умеющих решать учебно-личностные задачи, требует методологии гуманитарно-антропологического подхода (Б. Г. Ананьев, К. Д. Ушинский, Б. М. Бим-Бад, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков и др.), который учитывает сложную человеческую природу и ориентирован на становление самосознания человека.

Цель данной статьи состоит в обосновании опыта решения учебно-личностных задач в качестве гуманитарного компонента содержания профессионального образования будущего юриста.

Задачи исследования: 1) уточнить понятие «учебно-личностная задача» и раскрыть опыт решения данных задач в качестве гуманитарного компонента содержания профессионального образования будущих юристов; 2) выявить с позиции методологии гуманитарно-антропологического подхода и когнитивных исследований виды и уровни опыта решения учебно-личностных задач; 3) определить механизм формирования данного опыта.

Научная новизна состоит в том, что введено новое понятие «учебно-личностная задача» и обоснован опыт решения таких задач в качестве гуманитарного компонента профессионального образования будущего юриста. Выявленные на базе методологии гуманитарно-антропологического подхода и когнитивных исследований виды опыта решения учебно-личностных задач дают основание для выстраивания процесса формирования у будущих юристов данного опыта в условиях текстуально-диалогической модели изучения правоведческих дисциплин.

Основная часть

В контексте педагогической антропологии [6] и идей гуманитарности [7] профессиональное образование предстает не как процесс усвоения готовых знаний, а как добывание «моего» знания и процесс самопознания себя в качестве носителя ценностей профессии. И тогда в содержании такого образования должны быть специфический («гуманитарный») тип познавательной деятельности и опыт решения определенного типа задач. Такие задачи вытекают из субъективной ситуации, в которой сама познающая личность имплицитно предстает «задачей». Это задача осознания себя в качестве, говоря словами М. К. Мамардашвили, «мыслящего, сознающего и переживающего человека» [8].

Категория «учебная задача» раскрыта в педагогике и педагогической психологии как структурный элемент учебной деятельности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.). Определены основные составляющие учебной деятельности, которые довольно легко обнаружить в учебном процессе, когда речь идет о конкретной учебной дисциплине и каком-либо информационно-предметном (объективном) материале. Но нас интересует субъективная (внутренняя, «невидимая») сторона процесса, связанная с внутренним миром личности, ее мышлением, самосознанием, отношением к познанию.

В педагогической теории и практике чаще всего рассматриваются понятия «практическая задача», «учебная задача» и «образовательная задача». Практическая задача конкретна и предполагает четкое действие (например, найти нужные сведения). С подобными задачами студенты

юридических факультетов сталкиваются постоянно. Они возникают в рамках учебных задач, у которых иная цель, предполагающая овладение обобщенными способами действий при решении какой-либо проблемы. Но главный результат в гуманитарной модели образования должен быть связан с образовательной задачей, касающейся изменений в самом познающем и действующем субъекте. Имеется в виду не столько информация, сколько сам процесс переработки информации, который Дж. Флейвелл назвал метапознанием [9]. Метапознание А. Браун определил как «знание о собственном знании» [10]. Это значит, что перед познающей личностью в образовательном процессе потенциально возникают не учебные, а учебно-личностные задачи. Они связаны с навыком получения метакогнитивного знания и метакогнитивных стратегий поведения [11].

Анализ понятий «учебная задача» (Г. А. Балл, И. А. Зимняя, Е. И. Машбиц и др.) и «личностное развитие» (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), знание о самосознающем субъекте в контексте гуманитарного «живого знания» (В. П. Зинченко, В. В. Столин и др.), понимание особенностей познавательного акта и самопознания с точки зрения когнитивных исследований (Д. В. Аткин, М. В. Кларин и др.) позволили нам сформулировать понятие «учебно-личностная задача» и обосновать опыт решения учебно-личностных задач в качестве гуманитарного компонента содержания профессионального образования. Учебно-личностная задача — задача обнаружения личностью вопросов «к себе», связанных с пониманием системы когнитивных процессов, которые возникают в учебной ситуации и отражают субъективное восприятие собственных актов познания. С точки зрения современных подходов к построению обучения на основе когнитивных исследований познавательный акт всегда обусловлен конкретной ситуацией, в которой находится в данный момент познающая личность. Речь о целостно-экологическом взгляде на познание [12]. Здесь обнаруживается принципиальная связь человеческого познания со свойствами нервной системы конкретного человека, воплощенной в его теле [13].

В образовании будущего профессионала с позиции гуманитарного принципа важно не «конечное» и «объективное» знание, а сам процесс познания, способность личности соотносить воспринимаемую информацию с собственными познавательными возможностями. И учитывать феномен «ограниченности познающего субъекта» (Д. В. Анкин). Это ограниченность расчета, рассуждения, комбинаторных возможностей нашего интеллекта, которая ведет к ошибкам, связанным со скрытой от нас неконсистентностью, противоречивостью той информации, которую мы рассматриваем в качестве знания, и ограниченность наших репрезентаций мира, которые всегда неполны и приближительны [14].

Опираясь на анализ поля когнитивных наук (К. В. Анохин, В. А. Карпов, М. В. Кларин, Ж. Лакофф и др.), мы рассматриваем процессы познания в их целостности. Познание связано с обработкой, хранением, воспроизведением информации, созданием новых образов и понятий. Познавательная деятельность базируется на принципе единства сознания и деятельности и связана с мышлением (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Познавательный акт включает в себя: ощущения, восприятие, представление. Ощущения отражаются в теле. Восприятие предполагает построение образа. Представление — результат мышления. Структура познавательного акта позволяет определить разные виды исследуемого

нами опыта: эмпирическое самопознание, метафорическое самопознание и понятийное самопознание.

Таким образом, опыт решения учебно-личностных задач отражает уровни осознания познавательных процессов: 1) опыт осознания собственных ощущений, связанных с вниманием к предметной информации (эмпирический уровень); 2) опыт осознания своего восприятия, представленного в образах воспринимаемой информации (метафорический уровень); 3) опыт формирования и осознания представлений, связанных с пониманием предметной информации (понятийный уровень).

Опыт решения учебно-личностных задач предстает как опыт поиска ответов на вопросы, которые связаны с личностными отношениями к трем составляющим познавательного процесса: объекту познания («что познается»), процессу познания («как познается»), субъекту познания («кто познает»). Эти три вопроса — «что?», «как?» и «кто?» — составляют вопросно-ответную основу трех типов учебно-личностных задач: 1) предметно-познавательные (задачи познания своего внимания к объекту познания); 2) когнитивно-познавательные (задачи познания своего процесса восприятия объекта); 3) субъектно-познавательные (задачи познания себя как познающего субъекта). Соответственно, опыт решения таких задач есть опыт удерживания во внимании трех аспектов познавательного процесса: объекта внимания, процесса внимания и субъекта внимания.

Понимание процесса познания, представленного на эмпирическом, метафорическом, понятийном уровнях и включающего в себя «трехмерность» внимания, задает логику развертывания процесса формирования у студентов опыта решения учебно-личностных задач. Требуется выяснить, каков механизм развертывания данного процесса. Ответ на этот вопрос нам подсказывает методология гуманитарности, определяющая в качестве ведущей деятельности, которая позволяет удерживать внешнюю и внутреннюю стороны образовательного процесса, текстуально-диалогическую деятельность [15]. В этом случае предметная информация переводится в «культурный текст» (М. М. Бахтин), который требует герменевтического диалога (Г.-Г. Гадамер). Именно текстуально-диалогическая деятельность, в рамках которой студенты учатся воспринимать не «вообще» информацию, а информацию «мою», является механизмом формирования у них опыта решения учебно-личностных задач.

В ходе диссертационного исследования, которое проводится нами на базе Калмыцкого государственного университета и которое посвящено разработке модели формирования у будущих юристов опыта решения учебно-личностных задач, на констатирующем этапе было выявлено, что студенты факультета управления и права (обследовано 72 человека) привыкли решать в основном учебные задачи, заданные внешне и предполагающие однозначные ответы, но испытывают серьезные трудности в поиске, постановке и решении задач, которые касаются понимания собственного процесса позна-

ния. Как было выявлено в ходе анкетирования и тестирования (использовались авторские проективные тесты «Вопросы самому себе», «Кто управляет моим вниманием», «Информационный поток»), студенты не обладают достаточным знанием о себе как познающем субъекте. В частности, на вопрос о том, какая информация на учебном занятии находилась в центре их внимания, подавляющее большинство студентов (98 %) назвали лишь учебный предметный материал. В процессе беседы о том, замечали ли они в течение занятия то, как воспринималась ими информация, какие «сообщения» возникали у них в сознании (эмоции, мысли, состояния), многие студенты признались, что даже не задумывались о подобном.

Неготовность решать задачи, связанные с пониманием себя как познающего субъекта, мы рассматриваем в числе причин того, что часто на занятиях студенты не находятся в позиции активных субъектов образовательного процесса, а занимают роль пассивных слушателей. Очевидно, такая ситуация является следствием того, что студенты, изучая предмет, не изучают себя как познающую личность. В таком случае имеет место их «неосознанное присутствие» в образовательном процессе, что подтверждает необходимость введения гуманитарного компонента в содержание профессионального образования будущего юриста.

Заключение

С позиции методологии гуманитарно-антропологического подхода в исследовании выявлено, что гуманитарным компонентом содержания профессионального образования будущего юриста является опыт решения учебно-личностных задач как опыт объединения предметной и личностной сторон образовательного процесса. Результат его сформированности отражается в степени осознания личностью собственных познавательных актов на уровне ощущений, образов и представлений, что отражается на эмпирическом, метафорическом и понятийном уровнях. Включение исследуемого опыта в содержание образования в гуманитарной модели образования требует преобразования безличной предметной информации в лично значимый текст, что предполагает текстуально-диалогическую деятельность, позволяющую студентам познавать собственную личность через роли автора текстов и собеседников в диалоге.

Теоретическая значимость нашего исследования состоит в том, что дополнены знания о гуманитаризации профессионального образования и становлении профессионального самосознания юриста-профессионала с позиции методологии гуманитарно-антропологического подхода и когнитивистики. Практическую значимость мы связываем с тем, что разработанные материалы и полученные результаты могут послужить основой для разработки гуманитарного компонента учебных программ не только для будущих юристов, но и для специалистов других сфер, чья профессиональная деятельность зависит от их субъектной позиции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Семитко А. П. Проблемы подготовки юристов в контексте новых образовательных стандартов // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 124—130.
2. Полани М. Личностное знание. М. : Прогресс, 1985.
3. Сенько Ю. В. Содержание образования: пространство выбора // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 6. С. 54—62.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология образования человека: становление субъективности в образовательных процессах : учеб. пособие. М. : Изд-во ПСТГУ, 2013.

5. Вербицкий А. А. О категориальном аппарате контекстного обучения // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 57—66.
6. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : курс лекций. М. : Изд-во УРАО, 2002. 208 с.
7. Тульчинский Г. Л. Смысл и гуманитарное знание // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) : материалы Междунар. конф., г. Москва, 19—21 мая 2005 г. М. : Смысл, 2005. С. 7—26.
8. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М. : Моск. шк. полит. исслед., 2000.
9. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // *The Nature of Intelligence*. Hillsdale / Ed. by L. B. Resnick. N. Y., 1976.
10. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms // *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Ch. 3. New Jersey, 1987.
11. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М. : Ин-т психологии РАН, 2005.
12. Кларин М. В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4(19).
13. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books, 1999.
14. Анкин Д. В. Теория познания : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. 192 с.
15. Белова С. В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель образования // Педагогика. 2007. № 6. С. 19—27.

REFERENCES

1. Semitko A. P. Problems of lawyers training in the context of new educational standards. *Pedagogical Education in Russia*, 2012, no. 6, pp. 124—130. (In Russ.)
2. Polani M. *Personal knowledge*. Moscow, Progress, 1985. (In Russ.)
3. Senko Yu. V. The content of education: the space of choice. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2017, no. 6, pp. 54—62. (In Russ.)
4. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psychology of human education: formation of subjectivity in educational processes. Textbook*. Moscow, PTSU publ., 2013. (In Russ.)
5. Verbitskiy A. A. On the categorical apparatus of contextual learning. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 6, pp. 57—66. (In Russ.)
6. Bim-Bad B. M. *Pedagogical anthropology: a course of lectures*. Moscow, URAO publ., 2002. 208 p. (In Russ.)
7. Tulchinskiy G. L. Meaning and humanitarian knowledge. In: *The problem of meaning in sciences about a man (for the 100th anniversary of Victor Frankl)*. Materials of Int. conf., Moscow, 19—21 May. Moscow, Smysl, 2005. Pp. 7—26. (In Russ.)
8. Mamardashvili M. K. *The aesthetics of thinking*. Moscow, Moscow School of Political Researches, 2000. (In Russ.)
9. Flavell J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. In: *The Nature of Intelligence*. Hillsdale. Ed. by L. B. Resnick. N. Y., 1976.
10. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious Mechanisms. In: *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Ch. 3. New Jersey, 1987.
11. Karpov A. V., Skityaeva I. M. *Psychology of personality metacognitive processes*. Moscow, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2005. (In Russ.)
12. Klarin M. V. Innovative education: conceptual challenges for didactics. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2014, no. 4(19). (In Russ.)
13. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books, 1999.
14. Ankin D. V. *Theory of Cognition. Textbook*. Ekaterinburg, Ural University publ., 2019. 192 p. (In Russ.)
15. Belova S. V. Humanitarian education: textual-dialogical model of education. *Pedagogy*, 2007, no. 6, pp. 19—27. (In Russ.)

Как цитировать статью: Белова С. В., Чубанов И. И. Гуманитарный компонент содержания профессионального образования будущих юристов // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 306—310. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.371.

For citation: Belova S. V., Chubanov I. I. Humanitarian component of the content of professional education of future lawyers. *Business. Education. Law*, 2021, no. 3, pp. 306—310. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.371.