***Т. И. Магомедова***

# ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧИЯ

*Работа представлена кафедрой методики преподавания русского языка и литературы Дагестанского государственного университета.*

*Проблема формирования профессиональных коммуникативных ресурсов специалиста актуализируется особо в системе обучения будущих юристов, для которых коммуникативная компетенция является одним из основных показателей профессионализма. Предполагается, что многоаспектность речевой подготовки студентов юридического профиля может быть оптимально реализована с помощью модульной структуры обучения русскому языку и культуре речи. Построение любой дидактической модели лингвистического обучения в многоязычной среде невозможно без учета характера билингвизма обучающихся. При этом формирование и коррекция навыков употребления языковых единиц с учетом разнородных явлений интерференции, снижающих культуру русской речи, должно базироваться на выводах лингвокомпаративного анализа.*

***Ключевые слова:*** *коммуникативная компетенция, юридический профиль, модульная технология, модели технологических составляющих, полиязычие, лингвокомпаративный анализ.*

*T. Magomedova*

# PROJECTING AND TECHNOLOGISATION OF THE PROCESS OF THE RUSSIAN-SPEAKING COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING AMONG LAW STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUALISM

*The problem of forming of an expert's professional communicative resources is actualised especially in the system of training of future lawyers, for whom the communicative competence is one of the basic parameters of professionalism. The multidimensionality of law students' speech training is supposed to be optimally realised by means of the modular structure of teaching Russian and the culture of speech. Construction of any didactic model of linguistic training in the multilingual environment is impossible without taking students' character of bilingualism into account. Thus, forming and correction of skills in using language units considering the diverse interference phenomena, which decrease the Russian speech culture, should be based on the conclusions of the language comparative analysis.*

***Key words:*** *communicative competence, juridical profile, modular technology, models of technological units, multilingualism, language comparative analysis.*

Современная российская высшая школа характеризуется изменениями в направленности, целях и содержании образования. Динамизм глобальных перемен в мире, смена экономического и социально-культурного укладов в нашей стране, вхождение России в мировое образовательное пространство способствуют тому, чтобы высшая школа гибко реагировала на пересмотр старых и создание новых подходов к подготовке специалистов.

В связи с этим, в соответствии с одобренной Стратегией модернизации содержания общего образования в России (2001 г.) и Концепцией модернизации отечественного образования на период до 2010 года (2002 г.), возникла необходимость принятия ряда последовательных мер, направленных на переход от традиционной формально-знаниевой к компетентностной парадигме, направленной на личность обучающегося. В результате основным конечным итогом новой образовательной стратегии должна стать не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах [1].

Качество подготовки специалиста XXI в. определяется его готовностью к эффективной профессиональной деятельности, способностью к адаптации в условиях быстро меняющегося современного мира, а значит, зависит от уровня комплексного владения профессиональными компетентностными ресурсами. При этом очевидно, что *коммуникативная компетенция* личности является системообразующей и стрежневой для всех составляющих профессиональной компетенции, так как органично интегрирует в собственном развитии формирование всех остальных компетенций, являясь не только целью, но и средством эффективного развития личности в образовательном процессе.

Проблема формирования *профессиональной коммуникативной компетенции* особенно четко выявляется при организации подготовки будущих юристов, для которых коммуникативная компетенция является одним из основных показателей профессионализма.

Профессиональная коммуникация юристов обусловлена обширным спектром социокультурных сфер функционирования права и социальными функциями языка права как инструмента передачи адресату социально управляющей информации. Специфика языка юристов проявляется в интеграции специальных языковых средств юридической науки и правоприменительной практики (законодательства), которая выражается в слиянии научного, официально-делового и публицистическо-

го стилей речи, в особенностях их использования в юридических текстах.

С одной стороны, язык права обслуживает коммуникацию в административно-правовой сфере, в сугубо юридической профессиональной среде, с другой стороны, в силу того, что правовые отношения пронизывают собой все общество и касаются практически каждого человека, письменные юридические тексты могут выполнять функции сообщения и воздействия в самых разных сферах и средах общения. А значит, социальные функции права обусловливают невысокую степень специализации языка юристов и, следовательно, широкое использование языковых средств общелитературного языка [2].

Таким образом, профессиональная коммуникация юриста представляет собой интегральный процесс регламентированного и нерегламентированного общения в рамках юридической деятельности, направленный на решение определенных профессиональных задач.

Иначе говоря, в профессиональной подготовке юристов необходимы специальные навыки речевого общения в устной и письменной форме: умение ставить вопросы, обосновывать и адекватно формулировать решения в нормотворческой и правоприменительной практике, безошибочно толковать смысл словесных сообщений, содержащих ту или иную правовую информацию, выступать публично, адекватно переводить устную речь в письменное изложение и т. д.

В настоящее время возникло серьезное противоречие между возрастающими потребностями в специалистах, хорошо владеющих профессиональной юридической речью, и отсутствием приемлемой дидактической системы активизации и развития профессиональной коммуникативной деятельности.

Проблема разработки модели формирования и развития профессиональной коммуникативной компетенции будущего юриста, которая бы позволила, во-первых, реализовывать в полном объеме принцип инновационности в образовании; во-вторых, отвечала всем современным требованиям, предъявляемым к практической подготовке студентов юридического профиля; в-третьих, учитывала полиязыковую среду обучения, доминирующую в сегодняшнем образовательном пространстве России, является актуальной.

Дидактическое моделирование учебного процесса предполагает прежде всего коррекцию общей лингводидактической базы, на основе которой должен осуществляться процесс формирования и развития профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля.

Сегодня основным компонентом лингвистической базы обучения языку профессии является курс «Русский язык и культура речи», введенный в учебные программы подготовки студентов юридических факультетов университетов России. Данная дисциплина ставит своей целью изучение и закрепление норм современного русского литературного языка и основ культуры речи и строится с учетом теоретических знаний и практических навыков и умений по русскому языку, полученных студентами в средней школе.

Для реализации основных задач данного базового курса необходимо интенсифицировать учебный процесс. Интенсификация учебного процесса возможна за счет реализации, во-первых, интегративного подхода к организации обучения и, во-вторых, использования инновационных технологий.

Разработка и осуществление связей между основными понятиями курса «Русский язык и культура речи» и близких к нему дисциплин, опираясь на ту роль, которую они выполняют в той или иной жизненной ситуации, приведет к расширению образовательного пространства указанного курса. Такими близкими для интеграции курсами могут быть «Риторика», «Логика», «Этика делового общения», «Делопроизводство и корреспонденция», «Основы судебного красноречия».

Стратегия инновационного обучения предполагает разработку и внедрение новой методики, соответствующей целям и задачам языкового профессионального образования и учитывающей особенности обучаемого контингента.

Предполагается, что сегодня методически оптимально обеспечит организацию учебного процесса, связанного с многоаспектностью речевой подготовки будущего юриста, именно *модульная структура лингвометодической базы обучения*, целью формирования которой и является интегрирующий курс.

Модульное обучение имеет следующие особенности:

- обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в модульной программе и модулях;
- предполагает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения;
- предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Итак, модульная технология обучения, заключающаяся в дроблении информации на определенные дозы – модули, обусловливающие необходимую управляемость, гибкость и динамичность процесса обучения, создает условия для выбора оптимального пути и обеспечивает возможность самостоятельного обучения [7].

Основополагающим понятием технологии модульно-рейтингового обучения является понятие «обучающий модуль».

*Обучающий модуль* (ОМ) – это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональные аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

Как автономная, целевая, комплексная организационно-методическая единица учебной дисциплины, обучающий модуль должен содержать следующие инвариантные структурные элементы (блоки), формирующие модель его структурной организации (рис. 1):

1. *Целевой блок* – включает определение учебной цели и конкретных задач, стоящих перед обучающимся. Цели должны носить деятельностно-ориентированный и диагностический характер, фиксировать планируемые изменения в способах деятельности обучающегося.
2. *Результативный блок* – включает перечень предъявляемых к оцениванию знаний и умений, которые должны сформироваться в результате достижения поставленной учебной цели. Результаты устанавливают, что обучающийся будет знать и уметь делать по завершению изучения данного ОМ, каким стандартам будет соответствовать его деятельность или в каких условиях он сможет применить умения.
3. *Учебный блок* – включает совокупность учебной информации, необходимой для изучения, и ссылку на коррекционное поле, определяющее вероятностные проблемные зоны содержания.
4. *Методический блок* – содержит методическое руководство по достижению учебной цели и решению поставленных задач, проведению самоконтроля и коррекции ОМ: указания на формы организации обучения, методы усвоения содержания, дидактические средства (УМК, учебники, справочники, справочные таблицы и т. д.).
5. *Контрольно-коррекционный блок* – содержит совокупность дидактических измерительных средств (входные, текущие, выходные (промежуточные) контрольные задания), соответствующих целям ОМ и предназначенных для установления уровня достижения результатов обучения и их коррекции.

Последовательность модульных блоков обусловлена самой логикой модульного обучения: при входе в модуль обучающийся должен четко знать цель и задачи обучения в рамках данного ОМ, иметь ясное представление о результатах, которых он должен достигнуть по окончанию изучения ОМ, знать содержательный объем учебной информации, необходимый для изучения, иметь методическое руководство для овладения содержанием обучения, знать о формах, методах контроля и о коррекционных возможностях.

Основой для формирования модулей служит *рабочая программа дисциплины*. Сущность модульного обучения состоит и в том, что студент самостоятельно (или с помощью преподавателя) может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультационно-координирующей.

Модуль может совпадать с темой или блоком взаимосвязанных тем. Однако в отличие от темы в модуле четко определены задачи и уровни изучения данного модуля, названы понятия, навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый, обозначены уровни усвоения учебного материала и виды контроля качества усвоения: текущий, промежуточный и итоговый.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, содержание и формы итогового контроля. При этом отдельно взятый модуль остается компонентом системы, его содержание может варьироваться, заменяться полностью или частично. Мобильность, перегруппировка модулей позволяет осуществлять интеграцию и дифференциацию предметного содержания обучения, обеспечивать гибкое сочетание базовых и дополнительных дисциплин в зависимости от специальности, форм обучения и других условий [4].

Модель модульно-рейтинговой программы обучения может имеет следующую структуру (рис. 2):

*1. Организационный раздел* – включает комплексную дидактическую цель и задачи обучения, требования к уровню освоения содержания дисциплины, объем и нормативную продолжительность обучения.

*2. Учебно-методический раздел* – включает технологические карты обучающих модулей (в нашем случае трехмодульная структура) и методическое руководство для преподавателя.

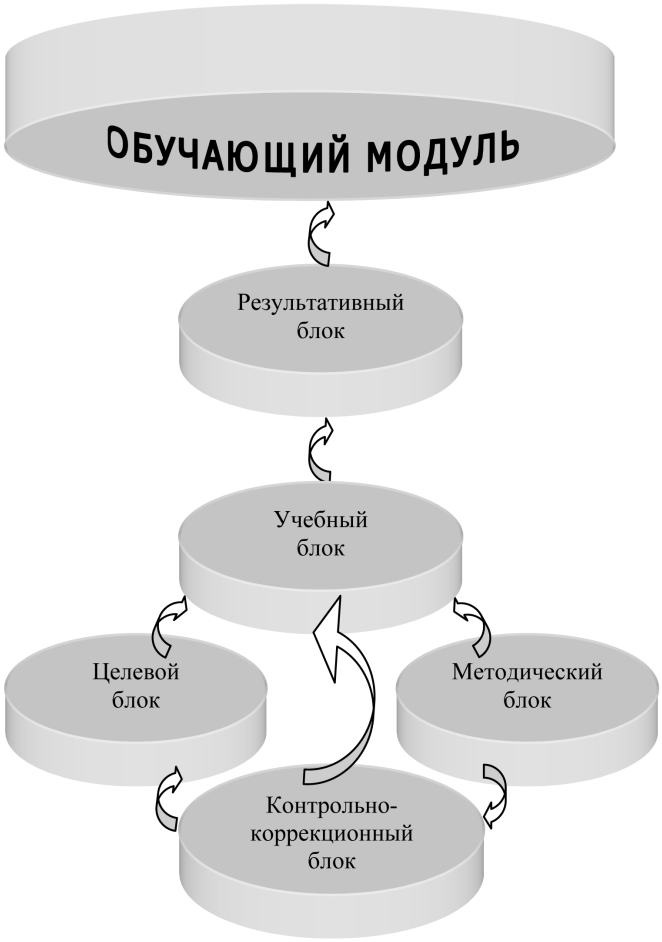


**Рис. 1. Модель структурной организации обучающего модуля**

*3. Информационный раздел* – включает информационное и материально-техническое обеспечение дисциплины; нормативы и материалы рейтингового контроля.

Интегральной составляющей модели модульно-рейтинговой программы обучения является *технологическая карта обучающего модуля*, которая включает его основные структурные компоненты и состоит из обозначенных программой учебных элементов.

Как известно, эффективность обучения в значительной степени определяется качеством учебных пособий. При построении и организации учебного материала в пособиях модульного типа целесообразно учитывать такие структурные элементы, как базовая (или типовая) программа, конспект или тезисы лек-

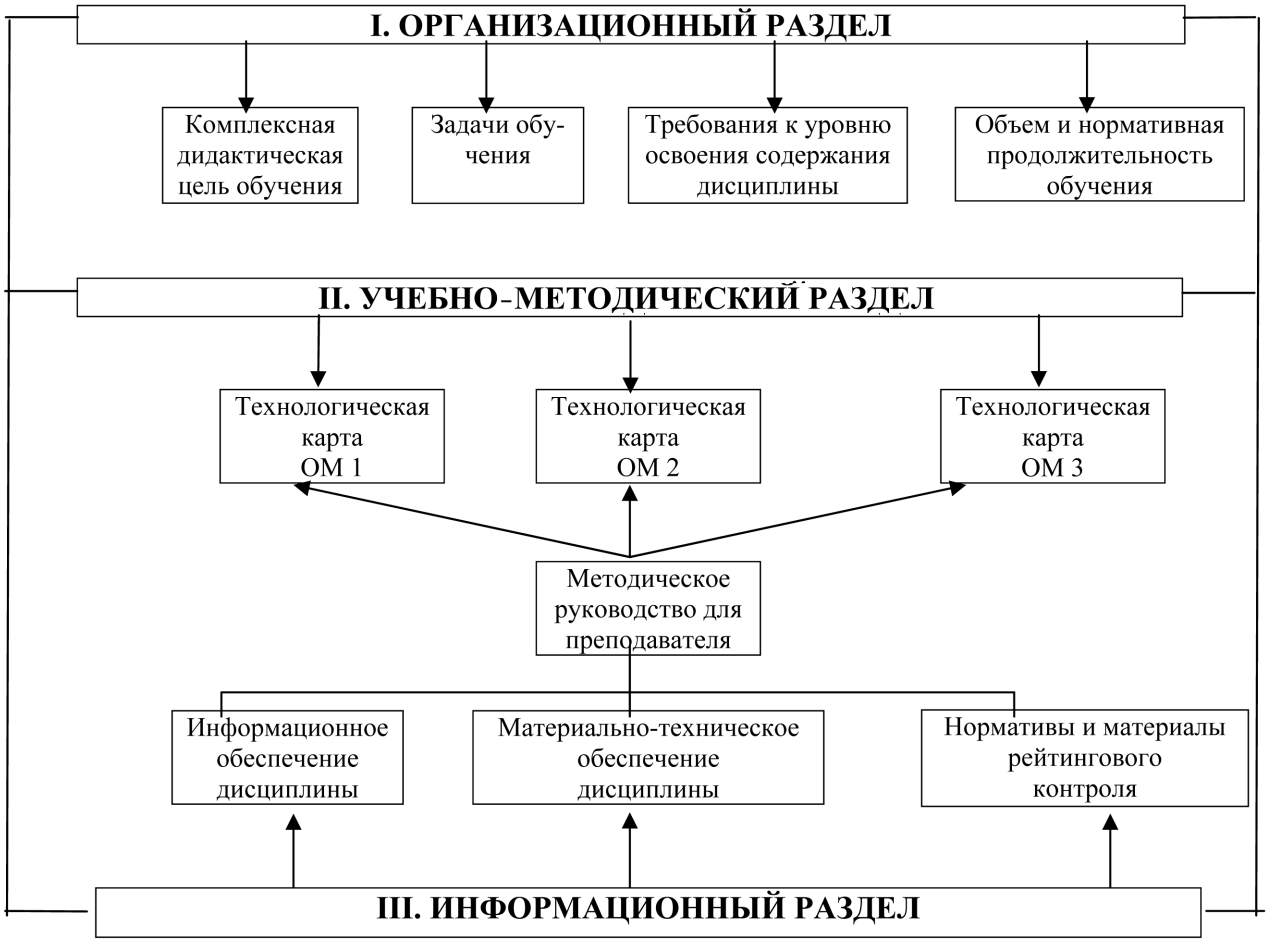


**Рис. 2. Модель модульно-рейтинговой программы обучения**

ций, практические задания, темы рефератов и контрольных работ, предметный экзаменатор (вопросы и задания для промежуточного, итогового контроля и самопроверки знаний), словарь ключевых терминов и понятий, библиография (с указанием основной и дополнительной литературы), а также демонстрационный материал (схемы, графики, таблицы, фото, рисунки и др.) [3].

Модульное проектирование учебного процесса предполагает изменения в оценке достижений студентов. Изучение каждого модуля должно завершаться определенной формой контроля, цель которого – дать возможность студентам и преподавателю выяснить, как освоена данная часть курса, оценить достигнутое и получить информацию о проблемах; в случаях необходимости внести коррекции в индивидуальный план студентов или учебный процесс. В модульном обучении оцениваются в баллах каждое задание, устанавливаются его рейтинг и сроки выполнения, т. е. основной принцип рейтингового контроля – это контроль и оценка знаний и умений с учетом системности работы студентов. После окончания обучения на основе модульных оценок определяется общая оценка, которая учитывается при определении результатов итогового контроля по предмету. Предполагается, что наиболее оптимальной формой контроля в модулярном курсе является тестирование [5].

Таким образом, на основе проектирования технологических составляющих модульно-рейтингового обучения нами разработана и внедрена в учебный процесс *дидактическая*

*модель формирования и развития русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля*, которая включает учебно-методический комплекс, построенный по модульному принципу, учебное пособие, имеющее модульную структуру, и соответствующие выделенным модулям тесты с гетерогенной структурой, позволяющей диагностировать различные уровни развития языковой личности студента, а также осуществлять промежуточный и итоговый контроль.

Однако в условиях полиязыкового контекста обучения построение методической системы невозможно без учета характера билингвизма обучающихся.

При обучении языку в многоязыковой среде в сознание обучаемого закладывается представление о двух (или более) языковых системах, вследствие чего элементы одной системы часто оказываются перенесенными в систему другого языка. Это вызывает отклонения от языковой нормы и приводит к интерференционным ошибкам всех уровней. Разнородные явления интерференции, снижающие культуру русской речи, должны быть максимально изучены и учтены при внедрении тех или иных технологий культурноречевого воздействия.

Формирование и коррекция навыков употребления языковых единиц с учетом интерференции, очевидно, должно базироваться на выводах лингвокомпаративного анализа, который восходит к широко известному тезису Л. В. Щербы о необходимости сопоставительного метода обучения, основанного на сравнительном анализе языковых систем [6, с. 320]. Иначе говоря, отбор языкового материала и методическая интерпретация обучения не могут не учитывать критерий межъязыковой эквивалентности и контрастивности.

В системе модульного обучения русскому языку будущих юристов в условиях дагестанского мультилингвизма учет потенциальных возможностей проявления интерференции является очевидной необходимостью. Приемы и методы преодоления интерферентных явлений в речи обучающихся – неотъемлемая часть всего модулярного курса.

Следует отметить, что степень билингвизма студенческой аудитории, как правило, различна: от нулевой до крайне ущербной. Это вызывает затруднения в применении адекватных способов ликвидации интерферентных отклонений в речи студентов. В этом случае целесообразно усилить их самостоятельную работу и обеспечить индивидуальную диагностику и контроль в обучении. При этом необходимо опираться на принцип гибкости модульного обучения. Этот принцип требует такой структуры модулей, при которой обеспечивается легкое приспособление содержания обучения и возможности его усвоения к индивидуальным особенностям обучаемых. При реализации данного принципа очевидна индивидуализация технологии обучения, которой должна предшествовать исходная диагностика знаний и анализ потребности обучения со стороны обучаемого.

Представленный проект дидактической модели на базе модульной технологии обучения, на наш взгляд, обладает высокой степенью эффективности формирования и развития русскоязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов в области права; является наиболее рациональным способом гарантированного достижения обучающих целей в условиях полиязыкового контекста и оптимально соответствует современным условиям модернизации профессионального образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Байденко В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие. М., 2006. 71 с.

2. *Губаева Т. В.* Словесность в юриспруденции. Казань, 1995. 289 с.

3. Магомедова Т. И. Русский язык и культура речи: Учеб. пособие. Махачкала, 2008. 261 с.

4. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей. М.: МГУ, 2006. 73 с.

5. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие. М.: ЮНИТИ, 2002. 436 с.

6. *Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. М.: Учпедгиз, 1947. С. 319–337.

7. *Юцявичене П. А.* Теория и практика модульного обучения. Каунас, 1989. 271 с.