

Теоретические подходы к формированию правовой аргументации у студентов-юристов

Theoretical Approaches to Developing Legal Argumentation in Law Students

Авторы статьи

Унатлокова Ляна Султановна,
старший преподаватель кафедры кабардино-черкесского языка и литературы социально-гуманитарного института ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова», г. Нальчик, Российская Федерация
unatloкова77@bk.ru
ORCID: 0009-0008-8863-9517

Полякова Инна Александровна,
кандидат экономических наук, доцент кафедры теории организации и управления персоналом ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
raybuyeva@mail.ru
ORCID: 0009-0004-0262-771X

Кудрявцев Владислав Леонидович,
доктор юридических наук, профессор кафедры уголовного права и процесса Санкт-Петербургского института (филиала) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
vlad176@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3141-2676

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Для цитирования

Унатлокова Л. С., Полякова И. А., Кудрявцев В. Л. Теоретические подходы к формированию правовой аргументации у студентов-юристов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 07. – С. 313–332. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261194.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11194

Authors of the article

Lyana S. Unatloкова,
Senior Lecturer, Department of Kabardino-Circassian Language and Literature, Institute of Social Sciences and Humanities, Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov, Nalchik, Russian Federation
unatloкова77@bk.ru
ORCID: 0009-0008-8863-9517

Inna A. Polyakova,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Organization Theory and Personnel Management, Rostov State Transport University, Rostov-on-Don, Russian Federation
raybuyeva@mail.ru
ORCID: 0009-0004-0262-771X

Vladislav L. Kudryavtsev,
Doctor of Legal Sciences, Professor, Department of Criminal Law and Procedure, St. Petersburg Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia), St. Petersburg, Russian Federation
vlad176@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3141-2676

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

For citation

L. S. Unatloкова, I. A. Polyakova, V. L. Kudryavtsev, Theoretical Approaches to Developing Legal Argumentation in Law Students // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 07. – P. 313–332. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261194.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11194

Поступила в редакцию <i>Received</i>	28.04.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	29.05.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	29.05.26	Опубликована <i>Published</i>	31.07.26



Аннотация

В условиях усложнения правового регулирования, расширения интерпретационного пространства правоприменения и усиления компетентностной направленности высшего юридического образования формирование правовой аргументации у студентов-юристов приобретает статус значимой теоретико-дидактической задачи. Недостаточная сформированность аргументативной культуры проявляется в слабой связи между нормой и фактом, подмене обоснования воспроизведением нормативного материала, затруднениях контраргументации, интерпретационной неустойчивости и недостаточной готовности к публичному предъявлению правовой позиции. Цель статьи – теоретически обосновать подходы к формированию правовой аргументации у студентов-юристов и выявить их дидактический потенциал для проектирования образовательного процесса в высшей юридической школе. Методология исследования основана на системном, компетентностном, герменевтическом, логико-аргументативном, риторико-дискурсивном и профессионально-деятельностном подходах; использованы теоретический анализ, сопоставление, понятийно-категориальная реконструкция, структурно-функциональное обобщение и педагогическое моделирование. В результате уточнен понятийный статус правовой аргументации как метапредметной профессионально-юридической способности студента конструировать, проверять и предъявлять обоснованную правовую позицию в условиях нормативной неопределенности, фактической вариативности и коммуникативной состязательности; обоснована аргументационная ситуация как базовая дидактическая единица обучения; выделены нормативно-когнитивный, интерпретационный, фактуально-аналитический, логико-процедурный, риторико-коммуникативный, аксиологический и рефлексивно-оценочный компоненты; определены уровни формирования правовой аргументации и педагогические условия развития аргументативной компетентности. Теоретическая значимость статьи состоит в интеграции логико-формального, герменевтического, риторико-дискурсивного и компетентностного подходов в целостную модель формирования правовой аргументации. Практическая значимость определяется возможностью использования предложенных компонентов, уровней, критериев и условий при проектировании учебных дисциплин, правовых казусов, оценочных средств, письменных заданий, учебных прений и методических сценариев профессиональной подготовки будущих юристов.

Ключевые слова

правовая аргументация, студенты-юристы, юридическое образование, аргументативная компетентность

Благодарности

Авторы выражают признательность коллективу кафедры кабардино-черкесского языка и литературы социально-гуманитарного института ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х. М. Бербекова», коллективу кафедры «Теория организации и управление персоналом» ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» и коллективу кафедры уголовного права и процесса Санкт-Петербургского института (филиала) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)» за академическую поддержку, возможность профессионального обсуждения концептуальных положений исследования и конструктивные замечания, учтенные при подготовке рукописи. Авторы также благодарят коллег, принявших участие в обсуждении теоретико-методологических оснований статьи, за содержательные рекомендации, способствовавшие уточнению понятийного аппарата, логики моделирования и итоговой композиции текста.

Abstract

In the context of increasingly complex legal regulation, expanding the interpretative space of law enforcement, and strengthening the competency-based focus of higher legal education, developing legal argumentation in law students is becoming a significant theoretical and didactic task. Insufficient development of an argumentative culture manifests itself in a weak connection between norms and facts, the substitution of justification for the reproduction of normative material, difficulties in counter argumentation, interpretative instability, and insufficient readiness for publicly presenting a legal position. The aim of this article is to theoretically substantiate approaches to developing legal argumentation in law students and identify their didactic potential for designing the educational process in higher legal schools. The research methodology is based on systemic, competency-based, hermeneutic, logical-argumentative, rhetorical-discursive, and professional activity-oriented approaches. Theoretical analysis, comparison, conceptual and categorical reconstruction, structural and functional generalization and pedagogical modeling were used. As a result, the conceptual status of legal argumentation as a meta-subject professional and legal ability of a student to construct, verify and present a substantiated legal position in the conditions of regulatory uncertainty, factual variability and communicative competition was clarified; the argumentation situation as a basic didactic unit of training was substantiated; normative-cognitive, interpretative, factual-analytical, logical-procedural, rhetorical-communicative, axiological and reflexive-evaluative components were identified; the levels of formation of legal argumentation and pedagogical conditions for the development of argumentative competence were determined. The theoretical significance of this article lies in its integration of logical-formal, hermeneutic, rhetorical-discursive, and competency-based approaches into a holistic model of legal argumentation. Its practical significance lies in the potential use of the proposed components, levels, criteria, and conditions in designing academic disciplines, legal cases, assessment tools, written assignments, academic debates, and methodological scenarios for the professional training of preservice lawyers.

Key words

legal argumentation, law students, legal education, argumentative competence

Acknowledgements

The authors express their gratitude to the faculties of the Department of Kabardian-Circassian Language and Literature at the Social and Humanitarian Institute of the Kabardino-Balkarian State University named after Kh. M. Berbekov, the Department of Organization Theory and Personnel Management at the Rostov State Transport University, and the Department of Criminal Law and Procedure at the St. Petersburg Institute (Branch) of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of the Russian Federation) for their academic support, professional discussions of the research concepts, and constructive comments that were taken into account in the preparation of the manuscript. The authors also thank their colleagues who participated in the discussion of the theoretical and methodological foundations of the article for their insightful recommendations that helped to clarify the conceptual framework, modeling logic, and final composition of the text.

Введение / Introduction

В современной дидактике высшего юридического образования правовая аргументация все чаще понимается не как вспомогательный логико-риторический навык, а как интегральный механизм профессионального становления будущего юриста. Она обеспечивает переход от репродуктивного усвоения нормативного материала к продуктивному конструированию правовой позиции, в которой норма, факт, ценностное основание и коммуникативная адресность образуют единую смысловую структуру. В условиях усложнения правового регулирования и расширения интерпретационного пространства правоприменения способность студента обосновывать, критически проверять и публично предъявлять правовой вывод становится одним из центральных индикаторов профессионального мышления. Без культуры аргументированного правового высказывания будущий специалист ограничен в толковании нормы, квалификации факта, построении доказательственной версии и защите решения перед различными адресатами.

Актуальность проблемы определяется тем, что традиционная модель подготовки студентов-юристов длительное время была ориентирована преимущественно на трансляцию отраслевых знаний, освоение понятийного аппарата и воспроизведение нормативных конструкций. Эта модель сохраняет значение, поскольку без знания права невозможна профессиональная аргументация; однако она недостаточна там, где требуется не только назвать норму, но и объяснить пределы ее применимости, сопоставить конкурирующие основания, ответить на контрдоводы и соотнести формально-юридический вывод с требованиями правовой определенности, справедливости и соразмерности. Поэтому формирование правовой аргументации целесообразно рассматривать как психодидактический процесс, включающий когнитивный, речевой, аксиологический, рефлексивный и деятельностный компоненты. В этом процессе студент осваивает способы профессионального видения правовой ситуации, процедуры интерпретации и культуру аргументированного сомнения.

Теоретическая разработка темы невозможна без обращения к позиции М. Атьенца, который, анализируя становление теорий юридической аргументации, выделяет предшествующую риторику-топическую линию и стандартную теорию, связанную прежде всего с именами Р. Алекси и Н. Маккормика [1]. Для педагогики высшей школы это означает, что обучение правовой аргументации должно включать аналитический уровень распознавания структуры чужого рассуждения, оценочный уровень выявления силы и слабости обоснования и конструктивный уровень самостоятельного проектирования правовой позиции с учетом нормативных, фактических, ценностных и коммуникативных параметров ситуации.

Иной акцент задается в работе [2]: правовой нормативизм рассматривается через возможность применения логических средств к разрешению конфликтов норм и судебных решений. Авторы показывают, что логика не исчерпывает полноты юридического рассуждения, но сохраняет эвристическую значимость как средство упорядочения противоречий, различения оснований вывода и поиска более общего принципа либо допустимого компромисса. В образовательном плане она позволяет рассматривать ее формирование как развитие у студента умений классифицировать основания, удерживать нормативную иерархию, видеть пределы дедуктивного вывода и понимать, что юридическое решение не является механическим следствием нормы.

Существенный вклад в педагогическую интерпретацию проблемы вносят исследования Э. Хаарала-Мухонен, Х. Хийтинен, Т. Туононен и С. Меландер, посвященные описанию правового рассуждения студентами-юристами [3]. На материале качественного

исследования тридцати обучающихся было показано, что студенты разных курсов по-разному осознают сущность правового рассуждения: третьекурсники чаще дают более развернутые и связные описания, тогда как студенты младших курсов характеризуют правовое мышление фрагментарно. Развитие правового рассуждения требует систематического педагогического сопровождения, метакогнитивной рефлексии, проблемного обучения, анализа случаев, дискуссии и формирующей обратной связи. Следовательно, правовая аргументация формируется через учебные ситуации, в которых студент сопоставляет норму и факт, объясняет ход вывода, защищает позицию и перестраивает рассуждение под воздействием аргументированного возражения.

В отечественной педагогико-правовой плоскости близкую проблему раскрывают Е. Ф. Усманова, Т. В. Худойкина и О. В. Адаева, рассматривающие формирование юрико-коммуникативной компетентности в высшем юридическом образовании [4]. Авторы подчеркивают, что готовность будущего юриста к профессиональному взаимодействию предполагает междисциплинарное соединение правовых, педагогических, филологических и психологических оснований, интеграцию теоретической и практической подготовки, обращение к реальным профессиональным ситуациям и включение специальных дисциплин, связанных с культурой речи, юридической конфликтологией и юридической аргументацией. Тем самым правовая аргументация предстает как форма профессионального общения, где обоснованность вывода сочетается с адресностью, речевой точностью и этической допустимостью.

Дополнительное теоретическое измерение задает обзор Г. Праккена и Д. Сартора, в котором связь права и логики рассматривается с позиции аргументативных моделей [5]. Авторы фиксируют методологический сдвиг: современная логика права расширяет предмет от простой дедукции к информационным потокам, аргументации и взаимодействию. Правовая аргументация в обучении не может быть сведена ни к формальному силлогизму, ни к свободной риторике убеждения; она требует моделирования учебных ситуаций, где студент работает с нормативным текстом, фактической неопределенностью, конкурирующими версиями, процедурными ограничениями и позицией адресата. Следовательно, подготовка будущего юриста должна строиться на сопряжении логико-аналитического, герменевтического, дискурсивного и компетентностного подходов.

Проблемность темы определяется противоречием между потребностью юридической практики в специалистах, способных к самостоятельному, доказательному и этически ответственному обоснованию правовой позиции, и недостаточной концептуальной определенностью педагогических механизмов формирования данной способности в вузе. С одной стороны, дисциплины юридического цикла предполагают постоянное обращение к нормам, фактам, доказательствам, толкованию и публичному изложению позиции. С другой стороны, сама правовая аргументация нередко остается скрытым компонентом образовательного процесса: студент выполняет задания и участвует в обсуждениях, но не всегда осознаёт, какие аргументативные операции он совершает и по каким критериям оценивается качество обоснования. В связи с этим цель настоящей статьи – теоретическое осмысление основных подходов к формированию правовой аргументации у студентов-юристов и выявление их дидактического потенциала для проектирования образовательного процесса в высшей юридической школе.

Обзор литературы / Literature review

Современный корпус отечественных и зарубежных исследований, связанных с формированием правовой аргументации у студентов-юристов, имеет выраженный

междисциплинарный характер. В нем пересекаются теория юридического рассуждения, общая теория аргументации, логика права, риторика правового дискурса, педагогика высшей школы, методика юридического письма и исследования профессионального становления юриста. Поэтому данная проблема не сводится к обучению студентов отдельным приемам доказательства позиции. Речь идет о дидактической трансформации правового знания в способность нормативно, логически, интерпретационно и коммуникативно обосновывать юридические выводы. В международной литературе эта проблематика раскрывается через юридическое рассуждение, судебное обоснование, аргументационные схемы, казусный анализ, правовую риторику и пороговые понятия юридического образования. В отечественных работах чаще акцентируются компетентностная подготовка юристов, цифровизация юридического образования, проектная организация профессионально ориентированного обучения и институциональная специфика юридической профессии. Такая разнородность требует не перечисления источников, а сравнительной реконструкции оснований, на которых может строиться целостная модель формирования правовой аргументации.

В зарубежной теории важным исходным пунктом являются работы Е. Т. Фетерис, рассматривающей юридическое обоснование как рационально реконструируемую систему доводов, ориентированную на оправдание правоприменительного решения [6]. У Фетерис правовая аргументация не сводится к общей логической доказательности, поскольку учитывает институциональный адресат, источники права, правила интерпретации и допустимые переходы от нормы к выводу. К. Дальман, развивая междисциплинарную перспективу, подчеркивает множественную природу юридического довода, включающего логический, лингвистический, нормативный, эпистемологический и практико-коммуникативный регистры [7]. Сравнение этих позиций показывает, что обучение должно соединять рациональную реконструкцию структуры обоснования и способность переводить правовую проблему из текстовой, фактической, ценностной и процедурной плоскостей в единый аргументационный контур.

Другое направление связано с неформальной логикой и теорией аргументационных схем. Д. Уолтон показал, что юридическая аргументация редко существует как чистый силлогизм: она строится как совокупность типовых, но опровержимых ходов рассуждения, требующих критических вопросов [8]. В работах Д. Уолтона и Ф. Маканьо аргументационные схемы представлены как средство выявления скрытой структуры довода: аргументы от аналогии, классификации, прецедента, авторитетного источника и последствий позволяют обнаружить допущения между посылками и выводом [9]. Для юридической дидактики это принципиально, поскольку студент затрудняется не столько в воспроизведении нормы, сколько в объяснении ее релевантности фактам и защищаемой позиции. Теория схем позволяет обучать выявлению уязвимости довода, недоказанных предпосылок, контраргументов и силы альтернативных интерпретаций.

Формально-логическая линия представлена работами Барт Верхей, Я. К. Хаге и Т. Ф. Гордона. Барт Верхей показывает, что правовой довод включает нормативное основание, фактическое обстоятельство и вывод, находящиеся в отношениях поддержки, исключения или пересмотра [10]. Я. К. Хаге подчеркивает промежуточное положение юридической логики между общей теорией правильного рассуждения и специальной теорией правового решения, поскольку право содержит коллизии, исключения, презумпции, оценочные понятия и правила распределения бремени доказывания [11]. Т. Ф. Гордон демонстрирует необходимость одновременной работы с нормами, прецедентами, принципами, ценностями и доказательственным материа-

лом [12]. Следовательно, формализация полезна не как самоцель, а как средство когнитивной дисциплинизации рассуждения: она помогает студенту видеть карту обоснования, но не отменяет интерпретативной и ценностной работы.

Особый вклад в осмысление доказательной и нарративной стороны правовой аргументации внес Ф. Бекс. В его исследовании аргументов, историй и уголовных доказательств правовое доказывание предстает как сопоставление объяснительных версий, доказательственных связей и критериев правдоподобия [13]. Это расширяет понимание аргументации за пределы нормативной дедукции, поскольку значительная часть юридического труда связана с реконструкцией фактической картины и проверкой конкурирующих версий. Т. Бенч-Кейпон, К. Атkinson и А. Чорли в свою очередь трактуют юридическую аргументацию как практическое рассуждение, где сталкиваются не только правила, но и поддерживаемые ими ценности [14]. Если Бекс акцентирует согласование повествовательной и доказательственной рациональности, то Бенч-Кейпон, Атkinson и Чорли показывают ценностную природу многих правовых споров. Для обучения это означает необходимость формировать у студентов умение строить непротиворечивую версию фактов и одновременно обосновывать ценностную предпочтительность позиции в пределах допустимого правового дискурса.

Значимое направление связано с моделированием прецедентного и казусного рассуждения. В. Алевен исследовал возможности обучающих сред, развивающих способность студентов строить аргументы по аналогии с судебными казусами и различать дела по юридически значимым признакам [15]. Важна не столько технологическая составляющая, сколько дидактическая идея: студенту предъявляется пространство сопоставления факторов, где необходимо обосновывать сходство и различие ситуаций. Такая логика соответствует переходу от обыденного описания фактов к их юридической квалификации. Казусное обучение поэтому должно включать не только обсуждение готовых ответов, но и управляемое прохождение всей цепочки аргументативного действия: выделение релевантных фактов, подбор аналогов, конструирование различий, прогнозирование возражений и коррекцию позиции.

Философско-правовая литература задает нормативный фон анализа. Р. Дворкин в концепции трудных дел показывает, что правовой вывод не всегда выводится из явно заданного правила: в условиях неопределенности судья обращается к принципам, обеспечивающим целостность правовой системы [16]. Ф. Шауэр раскрывает дисциплинирующую роль прецедента, ограничивающего произвольность рассуждения и обеспечивающего предсказуемость [17]. К. Р. Санштейн анализирует аналогическое рассуждение как движение от одного фактического образца к другому через объясняющий принцип [18]. С. Бреввер подчеркивает, что юридическая аналогия требует не простого сходства, а рационального объяснения его правовой значимости [19]. Л. Александер, напротив, скептически относится к идее полной автономии юридического мышления и рассматривает его как модификацию общих форм практического и морального рассуждения [20]. Эта полемика позволяет избежать двух крайностей: сведения аргументации к техническому применению норм и превращения ее в свободную моральную дискуссию.

Исследования юридического образования показывают, как аргументативная способность формируется у обучающихся. С. Х. Кригер установил, что начинающие студенты часто опираются на житейские объяснения и непосредственное чувство справедливости, тогда как старшие активнее используют правовые категории, но не всегда уверенно применяют их к выводам [21]. М. И. Али обосновывает необходимость проблемно ориентированного и студентоцентрированного обучения юридическому рассуждению

[22]. Н. Джеймс и К. Бартон показывают, что развитие критического мышления студентов-юристов требует не отдельного модуля, а распределения заданий, критериев и способов оценивания по всей образовательной траектории [23]. Следовательно, правовая аргументация формируется как сквозной результат, поддерживаемый повторяемостью, усложнением и рефлексивной оценкой юридических задач.

Эвристически значима теория пороговых понятий. Р. М. Филд, Д. Даффи и А. Хаггинс рассматривают юридическое рассуждение как способность, овладение которой меняет способ видения правовой реальности [24]. Г. С. Акелинд и коллеги показывают, что правовое рассуждение является преобразующим, интегративным и трудным для усвоения, поскольку студент должен увидеть право не как набор ответов, а как систему квалификации, соотнесения и обоснования [25]. М. Х. Верреш вводит категорию изменчивости как порогового понятия, указывая, что студенты часто воспринимают право статично, тогда как профессиональное мышление требует понимания подвижности значения нормы в зависимости от фактов, целей и контекста [26]. К. Инь подчеркивает переходный и проблемный характер освоения юридического рассуждения [27]. Отсюда следует, что затруднения студента могут отражать не дефицит старания, а переход к иной структуре профессионального мышления.

Отдельный блок литературы связан с юридическим письмом и риторической организацией позиции. Н. Брюс показал значение сопряжения языковой и содержательной подготовки при написании ответов на правовые задачи [28]. Л. Бергер рассматривает право как риторическую практику и подчеркивает необходимость знакомства студентов не только с формалистскими моделями решения, но и с риторическими альтернативами понимания текста, аудитории и убедительности [39]. Ф. Н. Майер предлагает понимать юридическое письмо не как техническое оформление найденного вывода, а как способ обнаружения, проверки и уточнения правовой мысли [30]. С. Дж. Йохансен и Р. Э. Роббинс показывают, что визуальные средства могут не только иллюстрировать, но и структурировать правовую позицию [31].

Н. Дж. Уайт демонстрирует дидактическую полезность поэтапного разложения довода на факты, правило, применение и вывод [32]. Однако шаблон должен вести к рефлексивному мышлению, а не к механическому заполнению формальных ячеек.

Практико-ориентированное направление представлено исследованиями моделирования профессиональных ситуаций. П. Махарг рассматривает трансформацию юридического образования через имитационные и транзакционные формы работы, где право осваивается как деятельность по ведению дела, коммуникации, принятию решений и обоснованию позиции [33]. А. Дж. Мунджуерфф подчеркивает, что информационные технологии могут поддерживать обработку правовой информации, конструирование описания дела и решение юридических задач [34]. Однако технология приобретает педагогическую ценность только при включении в содержательную юридическую деятельность. Последующие работы А. А. Дж. Мунджуерфф подтверждают, что цифровая поддержка должна быть подчинена анализу норм, фактов, целей, последствий и контрдоводов, а не подменять самостоятельное правовое рассуждение студента [35].

Социолингвистический аспект раскрыт в работе Э. Мерц, исследовавшей язык юридической школы и обучение студентов «мыслить как юрист» [36]. Юридическое образование перестраивает способы говорения о социальной реальности: повседневное и морально насыщенное описание заменяется институциональным языком правовых категорий, авторитетных источников и допустимых ходов рассуждения. Это

показывает скрытый характер формирования правовой аргументации: студент осваивает не только нормы, но и особый режим внимания к фактам, вопросам, эмоциям и релевантным смысловым связям. Вместе с тем чрезмерная формализация правового языка может отрывать будущего юриста от социального и этического содержания конфликта, поэтому ценностное измерение должно не вытесняться, а институционально перерабатываться в допустимый юридический довод.

Общепедагогические концепции позволяют перевести названные подходы в образовательную технологию. Л. С. Шульман, вводя понятие профессионально маркированных педагогик, показывает, что каждая профессия имеет типичные способы обучения, через которые студент осваивает знания и образ профессионального действия [37]. Для юридического образования это анализ казусов, вопросно-ответная работа, интерпретация текстов и построение правовой позиции. Дж. Биттс в концепции конструктивного согласования обосновывает необходимость связи целей обучения, учебных действий и оценочных заданий [38]. Применительно к правовой аргументации это означает, что нельзя декларировать развитие юридического мышления, если задания проверяют только воспроизведение терминов или пересказ нормативного материала.

В отечественной и русскоязычной литературе проблема формирования правовой аргументации чаще раскрывается через модернизацию юридического образования, цифровизацию, проектную подготовку и профессиональную компетентность. А. С. Даниелян, анализируя взаимодействие юридического образования и искусственного интеллекта, указывает на необходимость подготовки юристов к работе на стыке права и технологий, критическому использованию цифровых инструментов и сохранению правовой ответственности [39]. С. Миронова акцентирует изменение требований к преподавателю, средствам обучения и содержанию профессиональной подготовки в условиях цифровизации [40]. Эти работы фиксируют отечественный сдвиг от передачи нормативной информации к деятельностной, технологически опосредованной и профессионально значимой образовательной среде.

Современная отечественная методика юридического образования связывает качество подготовки юриста с практико-ориентированными заданиями и компетентностной организацией обучения. А. А. Лавриненко и А. Н. Шашкова акцентируют совершенствование преподавания юридических дисциплин, формирование компетенций и правовое воспитание через практико-ориентированное обучение [41]. В. Н. Карагодин связывает развитие профессиональных качеств юриста с современными образовательными технологиями, индивидуализацией и коммуникативной подготовкой [42]. Е. Е. Томилина и А. В. Зубач показывают значение проектного подхода как формы включения студента в разработку правового решения и освоение профессиональных действий [43]. Для формирования правовой аргументации это означает переход от пересказа нормативного материала к решению казусов, подготовке правовых заключений, обсуждению альтернативных позиций и оценке качества доводов.

Отдельный блок отечественных исследований посвящен цифровизации и искусственному интеллекту в юридическом образовании. Е. И. Сидорина рассматривает цифровые сервисы как средство формирования цифровых компетенций будущих юристов и подчеркивает необходимость их методически обоснованного включения в юридические дисциплины [44]. А. С. Даниелян акцентирует критическое использование цифровых инструментов и сохранение профессиональной ответственности [45]. П. Д. Симашенков, рассматривая цифровой гуманизм в обучении студентов-юристов, предупре-

ждает о риске подмены правового мышления внешней технологической эффективностью и выделяет значение смысло-ориентированного обучения [46]. Эти исследования позволяют уточнить: цифровая поддержка правовой аргументации должна усиливать поиск, проверку и структурирование правовой информации, но не заменять самостоятельное нормативное, фактическое и ценностное рассуждение студента.

Сопоставление отечественной и зарубежной литературы выявляет исследовательский пробел. Зарубежные работы подробнее раскрывают микроструктуру юридического довода: аргументационные схемы, критические вопросы, аналогию, прецедент, конфликт ценностей, доказательственную историю и юридическое письмо. Отечественные исследования последних лет преимущественно описывают компетентностные, коммуникативные, практико-ориентированные и цифровые условия подготовки юриста. Эти линии не противоречат друг другу, но требуют интеграции. Перспективная теоретико-дидактическая модель формирования правовой аргументации должна соединять микроуровень структуры довода, мезоуровень учебного задания и макроуровень профессионально-образовательной среды. Именно такая интеграция позволяет перейти от фрагментарных заданий к сквозному формированию аргументативной компетентности студентов-юристов.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологическая база исследования определяется теоретическим характером статьи и систематизацией представлений о формировании правовой аргументации у студентов-юристов. Работа строится не на эмпирическом измерении умений, а на теоретико-педагогической реконструкции подходов, раскрывающих правовую аргументацию как интегративный результат юридической школы. Такая логика соотносится с требованиями журнала «Концепт» и ФГОС 40.03.01 «Юриспруденция».

Правовая аргументация понимается как профессионально значимое образование, объединяющее юридическое знание, логическую культуру, интерпретационную деятельность, речевую компетентность, рефлекссию и субъектность обучающегося. Это не изолированное речевое умение, а способ проявления правового мышления: от знания нормы к выявлению правовой проблемы, определению значимости фактов, обоснованию вывода и предъявлению позиции адресату.

Ведущим уровнем анализа выступает системный подход, описывающий формирование правовой аргументации как целостный педагогический процесс: цели, содержание, методы, формы учебной деятельности, критерии оценивания, обратная связь и результат. Он раскрывает связь нормативно-когнитивного, интерпретационного, фактуально-аналитического, логико-процедурного, риторико-коммуникативного, аксиологического и рефлексивно-оценочного компонентов. Без их сопряжения знание нормы не становится правовой позицией, а убедительность без нормативной корректности – риторической имитацией.

Компетентностный подход переводит проблему из передачи знаний в плоскость профессиональной готовности к действию: выбора источников, толкования нормы, построения тезиса, доводов, ответов на контраргументы и корректировки позиции. Деятельностный подход конкретизирует этот процесс через анализ правовой ситуации, квалификацию фактов, доказательный вывод, прогнозирование возражений и предъявление позиции.

Герменевтический подход ориентирует на работу с правовым текстом с учетом цели регулирования, контекста, принципов права и фактов. Логико-аргументативный

подход выявляет структуру довода: тезис, основания, доказательные переходы, выводы, возражения и условия допустимости. Дискурсивно-коммуникативный подход акцентирует профессиональное предъявление позиции, а аксиологический – ее связь с законностью, справедливостью, правовой определенностью и уважением прав личности.

В исследовании использованы теоретический анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, структурно-функциональный анализ, педагогическая интерпретация и моделирование. Они позволили определить дидактический потенциал подходов, классифицировать компоненты, уровни, критерии и деформации аргументации, а также построить интегративную модель формирования.

Источниковую основу составили публикации по юридической аргументации, логике права, юридическому рассуждению, письму, педагогике школы и обучению юристов, а также нормативно-образовательные положения. Ограничение исследования состоит в теоретико-модельном характере выводов, требующих эмпирической проверки.

Результаты исследования / Research results

Результаты проведенного теоретического анализа позволяют рассматривать формирование правовой аргументации у студентов-юристов не как развитие отдельного речевого умения, а как целостный психодидактический процесс становления профессионального правового мышления. В таком понимании правовая аргументация выступает интегративным образовательным результатом, объединяющим нормативно-текстовое понимание, фактическую реконструкцию ситуации, логико-процедурную упорядоченность рассуждения, интерпретационную гибкость, ценностно-правовую рефлексия и коммуникативную адресность позиции. Тем самым преодолевается сведение аргументации к формальному доказательству или внешней риторической убедительности: будущий юрист должен не только находить норму, но и объяснять ее применимость, соотносить с альтернативными основаниями, определять пределы толкования и профессионально предъявлять правовой вывод.

Первым результатом исследования является уточнение понятийного статуса правовой аргументации в юридическом образовании. В образовательном контексте ее целесообразно понимать как метапредметную профессионально-юридическую способность студента конструировать, проверять и предъявлять обоснованную правовую позицию в условиях нормативной неопределенности, фактической вариативности и коммуникативной состязательности. Такое понимание шире узкопредметной трактовки, при которой аргументация сводится к применению логических правил к юридическому материалу. Она опирается на отраслевое право, но не исчерпывается им; использует логические процедуры, но не сводится к ним; включает языковую убедительность, но не подменяет ею правовое обоснование. Следовательно, ее формирование требует одновременной работы с содержанием норм, способами их толкования, квалификацией фактов, структурой довода, типологией возражений и профессионально-этическими нормами предъявления позиции.

Вторым результатом выступает обоснование аргументационной ситуации как базовой дидактической единицы обучения. В традиционном преподавании юридических дисциплин учебная единица часто задается темой, институтом, статьей нормативного акта или фрагментом судебной практики. Однако для формирования аргументационной компетентности этого недостаточно: студент может знать норму, но не владеть способом превращения знания в обоснованную позицию. Аргументаци-

онная ситуация включает правовую проблему, фактическое ядро, нормативный массив, конкурирующие интерпретации, адресата, процессуальные или внепроцессуальные ограничения, а также необходимость выбора и защиты решения. Именно такая единица моделирует профессиональное действие: студент проходит путь от понимания конфликта к построению тезиса, отбору аргументов, прогнозированию контрдоводов и коррекции вывода.

Третьим результатом является выделение компонентной структуры формируемой правовой аргументации. Она отражает не последовательность учебных тем, а внутреннюю архитектуру профессионального рассуждения и включает нормативно-когнитивный, интерпретационный, фактуально-аналитический, логико-процедурный, риторико-коммуникативный, аксиологический и рефлексивно-оценочный компоненты. Их соотношение принципиально важно для педагогического проектирования: преобладание только нормативно-когнитивного компонента ведет к репродуктивному знанию; односторонний акцент на риторике создает риск внешне убедительного, но правово недостаточного высказывания; исключение аксиологической составляющей ослабляет связь позиции с принципами справедливости, соразмерности, добросовестности и уважения прав субъектов. Поэтому результативная модель должна обеспечивать не механическое сложение компонентов, а их функциональное сопряжение.

Компонентная структура формируемой правовой аргументации у студентов-юристов

<i>Компонент</i>	<i>Содержательная характеристика</i>	<i>Дидактические индикаторы сформированности</i>
Нормативно-когнитивный	Освоение правовых понятий, источников, институтов и правил юридической квалификации	Точное употребление правовых категорий; корректный выбор источников; различение нормы, принципа и правовой позиции
Интерпретационный	Понимание смысла правового текста с учетом цели регулирования, контекста и пределов допустимого толкования	Выявление неоднозначности текста; сопоставление вариантов толкования; аргументированный выбор интерпретации
Фактуально-аналитический	Реконструкция юридически значимых обстоятельств и отделение релевантных фактов от второстепенных сведений	Выделение фактического ядра; установление правовой значимости обстоятельств; построение версии квалификации
Логико-процедурный	Упорядочение тезиса, оснований, выводов, возражений и переходов между ними	Непротиворечивость рассуждения; связка между фактом и нормой; обнаружение логических разрывов
Риторико-коммуникативный	Представление правовой позиции с учетом адресата, жанра, цели и ситуации взаимодействия	Ясность формулировок; работа с контрдоводами; жанровая уместность устного и письменного высказывания
Аксиологический	Соотнесение правового вывода с ценностями права и профессиональной ответственностью	Учет справедливости, соразмерности и правовой определенности; недопущение манипулятивного обоснования
Рефлексивно-оценочный	Самопроверка качества аргументации, выявление слабых мест и корректировка позиции	Самооценка по критериям; пересмотр тезиса при новых данных; принятие обоснованной критики

Четвертый результат исследования состоит в установлении уровневой логики формирования правовой аргументации. В теоретической модели выделяются четыре взаимосвязанных уровня. Репродуктивно-ориентировочный уровень характеризуется тем,

что студент распознает правовую проблему, воспроизводит основные нормы и пытается связать их с заданными фактами, однако его рассуждение преимущественно фрагментарно и зависит от внешней подсказки преподавателя. Аналитико-реконструктивный уровень предполагает способность разложить чужое правовое рассуждение на тезис, основания, доказательные переходы и выводы, обнаружить неполноту фактической базы, противоречивость нормативной ссылки или недостаточность интерпретации. Конструктивно-позиционный уровень связан с самостоятельным построением правовой позиции, выбором стратегии аргументации, включением альтернативных трактовок и обоснованным ответом на возможные возражения. Рефлексивно-профессиональный уровень выражается в способности студента критически оценивать собственный аргумент, адаптировать его к различным жанрам и удерживать баланс между эффективностью убеждения и корректностью правового обоснования.

Пятым результатом является определение последовательности дидактических переходов, обеспечивающих продвижение студента от знания нормы к аргументированному правовому действию. Такая последовательность включает проблематизацию, нормативно-фактическую реконструкцию, интерпретационное разворачивание, тезисное конструирование, доказательное обоснование, контраргументационную проверку, коммуникативное предъявление и рефлексивную коррекцию. Важно, что перечисленные этапы не должны пониматься как жесткая линейная схема. В реальном учебном процессе студент нередко возвращается от тезиса к фактам, от интерпретации к норме, от возражения к уточнению первоначальной позиции. Поэтому формирование правовой аргументации требует циклической организации обучения, где ошибка рассматривается не как дефект усвоения, а как ресурс выявления слабого звена в рассуждении.

Интегративная модель формирования правовой аргументации у студентов-юристов в теоретико-дидактическом измерении



Интегративная модель формирования правовой аргументации у студентов-юристов

Шестым результатом является обоснование педагогических условий, при которых правовая аргументация становится не случайным побочным эффектом изучения

юридических дисциплин, а специально проектируемым образовательным результатом. К таким условиям относятся проблемно-контекстная организация содержания, критериальная прозрачность требований, систематическое включение студентов в анализ альтернативных правовых позиций, регулярная содержательная обратная связь, вариативность профессионально ориентированных заданий, развитие самооценки и взаимооценки, а также согласование устных и письменных форм работы. Особое значение имеет переход от единичных контрольных заданий к накопительной траектории аргументационного развития, в которой каждое следующее учебное действие усложняет предыдущее: от выделения тезиса к построению довода, от довода к системе доводов, от системы доводов к полемике, от полемики к самостоятельной правовой позиции.

Седьмой результат исследования – выявление принципа дидактической полифонии. Формирование правовой аргументации невозможно обеспечить только одним методическим подходом. Логико-формальная линия задает требование непротиворечивости; герменевтическая раскрывает работу со смыслом правового текста; риторическая позволяет учитывать адресата и убедительность; дискурсивная ориентирует студента на диалог и публичную проверяемость позиции; компетентностная переводит обучение из режима передачи знаний в режим формирования готовности к профессиональному действию. Следовательно, каждый подход обладает частичной объяснительной силой, а целостная модель возникает только при их интеграции.

Восьмым результатом является разработка критериального основания для оценки сформированности правовой аргументации. В качестве таких критериев выделяются нормативная корректность, фактическая релевантность, логическая связность, интерпретационная обоснованность, полемическая устойчивость, коммуникативная адекватность и рефлексивная осознанность. Нормативная корректность проявляется в точном выборе источников права; фактическая релевантность – в выделении юридически значимых обстоятельств; логическая связность – в проверяемом переходе от факта к норме и от нормы к выводу; интерпретационная обоснованность – в объяснении выбранного способа понимания текста; полемическая устойчивость – в способности отвечать на сильные возражения; коммуникативная адекватность – в соответствии жанру и адресату; рефлексивная осознанность – в готовности видеть границы собственного аргумента.

Девятый результат – выделение типичных деформаций учебной правовой аргументации. Наиболее распространенной является нормативистская редукция, при которой студент подменяет аргументацию перечислением норм без объяснения их применимости. Вторая деформация связана с фактической избыточностью: обучающийся подробно пересказывает обстоятельства, но не устанавливает их юридическую значимость. Третья выражается в логической фрагментарности, когда тезис, основания и выводы существуют как разрозненные элементы. Четвертая проявляется как риторическая имитация: высказывание кажется убедительным по форме, но не содержит достаточного правового основания. Пятая имеет аксиологический характер и обнаруживается в игнорировании ценностных пределов правовой позиции. Эти деформации задают направления адресной педагогической коррекции.

Десятым результатом исследования является описание роли преподавателя как организатора аргументационной среды. В рамках рассматриваемой модели преподаватель не ограничивается функцией транслятора правовой информации или контролера правильности ответа. Он проектирует проблемные ситуации, задает критерии

качества, моделирует профессиональный спор, обеспечивает содержательную обратную связь, инициирует рефлексивные вопросы и постепенно передает студенту ответственность за построение и проверку аргумента. Такая позиция особенно значима для высшего юридического образования, поскольку правовая аргументация формируется не через механическое усвоение готовых образцов, а через последовательное включение студента в культуру профессионального рассуждения. Педагогическая поддержка должна быть достаточно структурирующей, чтобы предотвратить хаотичность рассуждения, и одновременно достаточно открытой, чтобы сохранить субъектность обучающегося.

Одиннадцатым результатом является определение учебных форм, соответствующих предложенной модели. Наиболее продуктивными выступают анализ правовых казусов, реконструкция судебного или административного обоснования, сравнительное толкование правовых текстов, составление письменной правовой позиции, учебные прения, моделирование консультации, подготовка процессуального документа, критический разбор аргументации однокурсников и рефлексивное редактирование собственного текста. Каждая форма должна иметь содержательно-профессиональный характер: учебные прения предполагают не только выразительное выступление, но и нормативную подготовку, обоснование тезиса, работу с возражениями и последующую оценку качества доводов.

Двенадцатым результатом исследования является определение теоретической модели конечного образовательного результата. Сформированная правовая аргументация студента-юриста выражается в готовности самостоятельно выявлять юридическую проблему, выбирать релевантные источники, интерпретировать норму в связи с фактической ситуацией, строить внутренне согласованную позицию, учитывать сильные контрдоводы, представлять вывод в устной и письменной форме, а также корректировать его при появлении новых обстоятельств или более убедительных оснований. Данный результат имеет не только знаниевую, но и субъектно-профессиональную природу, поскольку предполагает способность обучающегося занимать ответственную позицию в правовом дискурсе и понимать последствия выбранного способа обоснования.

Обобщая полученные результаты, можно утверждать, что формирование правовой аргументации у студентов-юристов представляет собой специально организованный процесс перевода правового знания в профессионально значимое аргументативное действие. Его ядром является не запоминание готовых доказательных формул, а освоение студентом способов нормативного, фактического, логического, интерпретационного, ценностного и коммуникативного обоснования правовой позиции. Теоретическая значимость предложенной модели состоит в соединении различных подходов к правовой аргументации в единую дидактическую конструкцию; практическая значимость – в возможности использовать выделенные компоненты, уровни, критерии и условия при проектировании рабочих программ, заданий, оценочных материалов и сценариев учебного взаимодействия. Поскольку работа носит теоретический характер, результаты не претендуют на эмпирическую проверку эффективности отдельных методик, а задают концептуальное основание для последующего педагогического проектирования.

Заключение / Conclusion

Таким образом, проведенное теоретическое исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование правовой аргументации у студентов-юристов не может

рассматриваться как частная методическая задача, сводимая к усвоению логических правил, юридической терминологии или техники ссылок на нормативные источники. Правовая аргументация выступает сложным интегративным образовательным феноменом, в котором соединяются нормативно-логический, герменевтический, риторико-коммуникативный, аксиологический, профессионально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Именно поэтому ее становление в юридическом образовании предполагает не механическое накопление знаний о праве, а целенаправленное развитие способности студента обнаруживать юридически значимую проблему, интерпретировать правовой текст, выстраивать доказательное рассуждение, учитывать позицию адресата, выявлять слабые места собственной аргументации и соотносить избранную позицию с принципами законности, справедливости и профессиональной ответственности.

В ходе анализа было установлено, что каждый из рассмотренных теоретических подходов раскрывает отдельный, но принципиально важный аспект формирования правовой аргументации. Логико-формальный подход обеспечивает нормативную строгость рассуждения, последовательность вывода и способность различать корректные и некорректные способы доказательства. Герменевтический подход акцентирует внимание на интерпретационной природе юридического мышления, поскольку будущий юрист работает не только с готовыми нормами, но и с их смысловыми границами, контекстами применения и возможными коллизиями. Риторико-дискурсивный подход позволяет рассматривать аргументацию как коммуникативное действие, ориентированное на убеждение, диалог, процессуальное взаимодействие и обоснование позиции в условиях состязательности. Компетентностный подход переводит проблему в плоскость проектирования образовательных результатов и задает необходимость формирования устойчивой профессиональной готовности к правовому рассуждению в учебных, квазипрофессиональных и профессионально моделируемых ситуациях.

Обобщение полученных результатов показывает, что наиболее продуктивным для высшего юридического образования является интегративный подход. Его сущность состоит в объединении формально-логической культуры, интерпретационной грамотности, коммуникативной убедительности, ценностно-нормативной ориентации и рефлексивной саморегуляции. В рамках такой модели студент рассматривается не как пассивный воспроизводитель правовой информации, а как субъект профессионального смыслообразования, способный самостоятельно конструировать аргументационную позицию, критически проверять ее обоснованность и адаптировать ее к конкретному правовому контексту. Следовательно, формирование правовой аргументации должно включаться в содержание юридической подготовки не эпизодически, а системно: через анализ правовых текстов, решение казусов, моделирование юридических дискуссий, подготовку письменных правовых заключений, сопоставление альтернативных правовых позиций и рефлексивное обсуждение качества аргументации.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении педагогического статуса правовой аргументации как метапредметного и одновременно профессионально специализированного результата юридического образования. Практико-ориентированное значение полученных выводов состоит в возможности использования предложенной теоретической рамки при проектировании учебных дисциплин, оценочных средств, заданий проблемного типа и методических сценариев, направленных на развитие юридического мышления. При этом особенно важно, что эффективность такой работы определяется не количеством заданий на аргументацию, а их

дидактической структурой: наличием проблемной ситуации, открытостью правовой интерпретации, ясностью критериев качества, возможностью сопоставления позиций и обязательной рефлексией способов обоснования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностических критериев сформированности правовой аргументации, созданием уровневой модели ее развития у студентов разных курсов, а также с последующей эмпирической проверкой педагогических условий, обеспечивающих переход от репродуктивного правового рассуждения к самостоятельной, критически выверенной и профессионально ответственной аргументационной деятельности.

Ссылки на источники / References

1. Atienza M. What is the Theory of Legal Argumentation For? // *International Journal for the Semiotics of Law*. – 2020. – Vol. 33, № 1. – P. 147–153. DOI: 10.1007/s11196-019-09669-6.
2. Schumann A., Lisanyuk E. Legal Normativism, Argumentation and Logic // *Argumentation*. – 2025. – Vol. 39, № 1. – P. 45–81. DOI: 10.1007/s10503-024-09649-6.
3. Haarala-Muhonen A., Hyytinen H., Tuononen T., Melander S. Law students' descriptions of legal reasoning // *The Law Teacher*. – 2022. – Vol. 56, № 4. – P. 471–484. DOI: 10.1080/03069400.2022.2057754.
4. Usmanova E. F., Khudoykina T. V., Adaeva O. V. Formation and development of legal-communicative competence in the framework of higher legal education // *Perspectives of Science and Education*. – 2023. – Vol. 65, № 5. – P. 245–258. DOI: 10.32744/pse.2023.5.15.
5. Prakken H., Sartor G. Law and logic: a review from an argumentation perspective // *Artificial Intelligence*. – 2015. – Vol. 227. – P. 214–245. DOI: 10.1016/j.artint.2015.06.005.
6. Feteris E. T. Recent developments in legal argumentation theory: Dialectical approaches to legal argumentation // *International Journal for the Semiotics of Law*. – 1994. – Vol. 7, № 2. – P. 133–153. DOI: 10.1007/BF01816603.
7. Dahlman C. Unacceptable Generalizations in Arguments on Legal Evidence // *Argumentation*. – 2017. – Vol. 31, № 1. – P. 83–99. DOI: 10.1007/s10503-016-9399-1.
8. Walton D., Reed C. Argumentation Schemes and Enthymemes // *Synthese*. – 2005. – Vol. 145, № 3. – P. 339–370. DOI: 10.1007/s11229-005-6198-x.
9. Walton D., Macagno F. A classification system for argumentation schemes // *Argument & Computation*. – 2015. – Vol. 6, № 3. – P. 219–245. DOI: 10.1080/19462166.2015.1123772.
10. Verheij B., Hage J. C., van den Herik H. J. An Integrated View on Rules and Principles // *Artificial Intelligence and Law*. – 1998. – Vol. 6, № 1. – P. 3–26. DOI: 10.1023/A:1008247812801.
11. Hage J. A theory of legal reasoning and a logic to match // *Artificial Intelligence and Law*. – 1996. – Vol. 4, № 3–4. – P. 199–273. DOI: 10.1007/BF00118493.
12. Gordon T. F., Prakken H., Walton D. The Carneades model of argument and burden of proof // *Artificial Intelligence*. – 2007. – Vol. 171, № 10–15. – P. 875–896. DOI: 10.1016/j.artint.2007.04.010.
13. Bex F. J., van Koppen P. J., Prakken H., Verheij B. A hybrid formal theory of arguments, stories and criminal evidence // *Artificial Intelligence and Law*. – 2010. – Vol. 18, № 2. – P. 123–152. DOI: 10.1007/s10506-010-9092-x.
14. Bench-Capon T., Atkinson K., Chorley A. Persuasion and Value in Legal Argument // *Journal of Logic and Computation*. – 2005. – Vol. 15, № 6. – P. 1075–1097. DOI: 10.1093/logcom/exi058.
15. Aleven V. Using background knowledge in case-based legal reasoning: A computational model and an intelligent learning environment // *Artificial Intelligence*. – 2003. – Vol. 150, № 1–2. – P. 183–237. DOI: 10.1016/S0004-3702(03)00105-X.
16. Dworkin R. Hard Cases // *Harvard Law Review*. – 1975. – Vol. 88, № 6. – P. 1057–1109. DOI: 10.2307/1340249.
17. Schauer F. Precedent // *Stanford Law Review*. – 1987. – Vol. 39, № 3. – P. 571–605. DOI: 10.2307/1228760.
18. Sunstein C. R. On Analogical Reasoning // *Harvard Law Review*. – 1993. – Vol. 106, № 3. – P. 741–791. DOI: 10.2307/1341662.
19. Brewer S. Exemplary Reasoning: Semantics, Pragmatics, and the Rational Force of Legal Argument by Analogy // *Harvard Law Review*. – 1996. – Vol. 109, № 5. – P. 923–1028. DOI: 10.2307/1342258.
20. Alexander L. Bad Beginnings // *University of Pennsylvania Law Review*. – 1996. – Vol. 145, № 1. – P. 57–88.
21. Krieger S. H. The Development of Legal Reasoning Skills in Law Students: An Empirical Study // *Journal of Legal Education*. – 2006. – Vol. 56, № 3. – P. 332–355. – URL: https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/faculty_scholarship/569.
22. Ali M. I. Teaching Legal Reasoning to Law Students in Pakistan: Need for Reforms in LLB Curriculum // *Journal of Legal Studies*. – 2022. – Vol. 30, № 44. – P. 13–26. DOI: 10.2478/jles-2022-0013.
23. James N., Burton K. Measuring the critical thinking skills of law students using a whole-of-curriculum approach // *Legal Education Review*. – 2017. – Vol. 27, № 1. – Article 1. DOI: 10.53300/001c.6087.

24. Field R. M., Duffy J., Huggins A. Supporting transition to law school and student well-being: The role of professional legal identity // The International Journal of the First Year in Higher Education. – 2013. – Vol. 4, № 2. – P. 15–25. DOI: 10.5204/intjfyhe.v4i2.167.
25. Åkerlind G. S. Variation and commonality in phenomenographic research methods // Higher Education Research & Development. – 2005. – Vol. 24, № 4. – P. 321–334. DOI: 10.1080/07294360500284672.
26. Weresh M. H. Stargate: Malleability as a Threshold Concept in Legal Education // Journal of Legal Education. – 2014. – Vol. 63, № 4. – P. 689–725. – URL: <https://jle.aals.org/home/vol63/iss4/9/>.
27. Yin K., De Maio C. Transformative, troublesome and liminal: does the presentation of legal reasoning in the legal studies curricula in higher education institutions satisfy the characteristics of a threshold concept? // The Law Teacher. – 2023. – Vol. 57, № 1. – P. 1–14. DOI: 10.1080/03069400.2022.2101086.
28. Bruce N. Dovetailing language and content: Teaching balanced argument in legal problem answer writing // English for Specific Purposes. – 2002. – Vol. 21, № 4. – P. 321–345. DOI: 10.1016/S0889-4906(01)00040-0.
29. Berger L. L. Studying and Teaching “Law as Rhetoric”: A Place to Stand // Legal Writing: The Journal of the Legal Writing Institute. – 2010. – Vol. 16. – P. 3–64. – URL: <https://www.legalwritingjournal.org/article/24998-studying-and-teaching-law-as-rhetoric-a-place-to-stand>.
30. Meyer P. N. Vignettes from a Narrative Primer // Legal Writing: The Journal of the Legal Writing Institute. – 2006. – Vol. 12. – P. 229–269. – URL: <https://www.legalwritingjournal.org/article/24974-vignettes-from-a-narrative-primer>.
31. Johansen S. J., Robbins R. A. Art-iculating the Analysis: Systemizing the Decision to Use Visuals as Legal Reasoning // Legal Writing: The Journal of the Legal Writing Institute. – 2015. – Vol. 20. – P. 57–108. – URL: https://lawcommons.lclark.edu/faculty_articles/242.
32. White N. J. Simple Steps: Teaching Legal Argumentation Using the Legal Argument Template // Journal of Legal Studies in Business. – 2010. – Vol. 15. – P. 107–146. – URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1329395.
33. Maharg P., Owen M. Simulations, learning and the metaverse: changing cultures in legal education // Journal of Information, Law and Technology. – 2007. – № 1. – P. 1–28. – URL: https://warwick.ac.uk/fac/soc/law/elj/jilt/2007_1/maharg_owen/.
34. Muntjewerff A. J. ICT in Legal Education // German Law Journal. – 2009. – Vol. 10, № 6–7. – P. 669–716. DOI: 10.1017/S2071832200001292.
35. Muntjewerff A., Groothuismink J. CASE reading, structuring and analyzing decisions by judges // European Journal of Law and Technology. – 2013. – Vol. 4, № 2. – URL: <https://ejlt.org/index.php/ejlt/article/view/179>.
36. Mertz E. Inside the Law School Classroom: Toward a New Legal Realist Pedagogy // Vanderbilt Law Review. – 2007. – Vol. 60, № 2. – P. 483–514. – URL: <https://scholarship.law.vanderbilt.edu/vlr/vol60/iss2/8/>.
37. Shulman L. S. Signature pedagogies in the professions // Daedalus. – 2005. – Vol. 134, № 3. – P. 52–59. DOI: 10.1162/0011526054622015.
38. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment // Higher Education. – 1996. – Vol. 32, № 3. – P. 347–364. DOI: 10.1007/BF00138871.
39. Danielyan A. Legal education and artificial intelligence: vectors of interaction // Russian Journal of Economics and Law. – 2024. – Vol. 18, № 3. – P. 804–823. DOI: 10.21202/2782-2923.2024.3.804-823.
40. Mironova S., Bogdanova T., Simonova S. The introduction of digital technologies in the educational process of training lawyers // SHS Web of Conferences. – 2019. – Vol. 69. – Article 00079. – P. 1–6. DOI: 10.1051/shsconf/20196900079.
41. Лавриненко А. А., Шашкова А. Н. О наиболее важных особенностях современной методики преподавания юридических дисциплин в высшей школе // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2024. – № 2. – С. 143–149. – URL: <https://vestnikspbmvd.ru/ru/nauka/article/83418/view>.
42. Карагодин В. Н. О современных технологиях формирования профессиональных качеств юриста // Юридическое образование и наука. – 2024. – № 4. – С. 19–23. DOI: 10.18572/1813-1190-2024-4-19-23.
43. Томилина Е. Е., Зубач А. В. Практико-ориентированный подход в подготовке юристов (на примере разработки проекта в рамках юридического образования) // Вестник Московского университета МВД России. – 2024. – № 2. – С. 179–182. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannyu-podhod-v-podgotovke-yuristov-na-primere-razrabotki-proekta-v-ramkah-yuridicheskogo-obrazovaniya>.
44. Сидорина Е. И. Цифровые сервисы как инструмент формирования цифровых компетенций у будущих юристов в высшей школе // Мир образования – образование в мире. – 2024. – № 2. – С. 192–201. DOI: 10.51944/20738536_2024_2_192.
45. Даниелян А. С. Юридическое образование и искусственный интеллект: векторы взаимодействия // Russian Journal of Economics and Law. – 2024. – Т. 18, № 3. – С. 804–823. DOI: 10.21202/2782-2923.2024.3.804-823.
46. Симашенков П. Д. Цифровой гуманизм и обучение студентов-юристов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 4 (апрель). – С. 187–201. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11066. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/251066.htm>

1. Atienza, M. (2020). "What is the Theory of Legal Argumentation For?", *International Journal for the Semiotics of Law*, vol. 33, № 1, pp. 147–153. DOI: 10.1007/s11196-019-09669-6 (in English).
2. Schumann, A., & Lisanyuk, E. (2025). "Legal Normativism", *Argumentation and Logic, Argumentation*, vol. 39, № 1, pp. 45–81. DOI: 10.1007/s10503-024-09649-6 (in English).
3. Haarala-Muhonen, A., Hyytinen, H., Tuononen, T., & Melander, S. (2022). "Law students' descriptions of legal reasoning", *The Law Teacher*, vol. 56, № 4, pp. 471–484. DOI: 10.1080/03069400.2022.2057754 (in English).
4. Usmanova, E. F., Khudoykina, T. V., & Adaeva, O. V. (2023). "Formation and development of legal-communicative competence in the framework of higher legal education", *Perspectives of Science and Education*, vol. 65, № 5, pp. 245–258. DOI: 10.32744/pse.2023.5.15 (in English).
5. Prakken, H., & Sartor, G. (2015). "Law and logic: a review from an argumentation perspective", *Artificial Intelligence*, vol. 227, pp. 214–245. DOI: 10.1016/j.artint.2015.06.005 (in English).
6. Feteris, E. T. (1994). "Recent developments in legal argumentation theory: Dialectical approaches to legal argumentation", *International Journal for the Semiotics of Law*, vol. 7, № 2, pp. 133–153. DOI: 10.1007/BF01816603 (in English).
7. Dahlman, C. (2017). "Unacceptable Generalizations in Arguments on Legal Evidence", *Argumentation*, vol. 31, № 1, pp. 83–99. DOI: 10.1007/s10503-016-9399-1 (in English).
8. Walton, D., & Reed, C. (2005). "Argumentation Schemes and Enthymemes", *Synthese*, vol. 145, № 3, pp. 339–370. DOI: 10.1007/s11229-005-6198-x (in English).
9. Walton, D., & Macagno, F. (2015). "A classification system for argumentation schemes", *Argument & Computation*, vol. 6, № 3, pp. 219–245. DOI: 10.1080/19462166.2015.1123772 (in English).
10. Verheij, B., Hage, J. C., & van den Herik, H. J. (1998). "An Integrated View on Rules and Principles", *Artificial Intelligence and Law*, vol. 6, № 1, pp. 3–26. DOI: 10.1023/A:1008247812801 (in English).
11. Hage, J. (1996). "A theory of legal reasoning and a logic to match", *Artificial Intelligence and Law*, vol. 4, № 3–4, pp. 199–273. DOI: 10.1007/BF00118493 (in English).
12. Gordon, T. F., Prakken, H., & Walton, D. (2007). "The Carneades model of argument and burden of proof", *Artificial Intelligence*, vol. 171, № 10–15, pp. 875–896. DOI: 10.1016/j.artint.2007.04.010 (in English).
13. Bex, F. J., van Koppen, P. J., Prakken, H., & Verheij, B. (2010). "A hybrid formal theory of arguments, stories and criminal evidence", *Artificial Intelligence and Law*, vol. 18, № 2, pp. 123–152. DOI: 10.1007/s10506-010-9092-x (in English).
14. Bench-Capon, T., Atkinson, K., & Chorley, A. (2005). "Persuasion and Value in Legal Argument", *Journal of Logic and Computation*, vol. 15, № 6, pp. 1075–1097. DOI: 10.1093/logcom/exi058 (in English).
15. Aleven, V. (2003). "Using background knowledge in case-based legal reasoning: A computational model and an intelligent learning environment", *Artificial Intelligence*, vol. 150, № 1–2, pp. 183–237. DOI: 10.1016/S0004-3702(03)00105-X (in English).
16. Dworkin, R. (1975). "Hard Cases", *Harvard Law Review*, vol. 88, № 6, pp. 1057–1109. DOI: 10.2307/1340249 (in English).
17. Schauer, F. (1987). "Precedent", *Stanford Law Review*, vol. 39, № 3, pp. 571–605. DOI: 10.2307/1228760 (in English).
18. Sunstein, C. R. (1993). "On Analogical Reasoning", *Harvard Law Review*, vol. 106, № 3, pp. 741–791. DOI: 10.2307/1341662 (in English).
19. Brewer, S. (1996). "Exemplary Reasoning: Semantics, Pragmatics, and the Rational Force of Legal Argument by Analogy", *Harvard Law Review*, vol. 109, № 5, pp. 923–1028. DOI: 10.2307/1342258 (in English).
20. Alexander, L. (1996). "Bad Beginnings", *University of Pennsylvania Law Review*, vol. 145, № 1, pp. 57–88 (in English).
21. Krieger, S. H. (2006). "The Development of Legal Reasoning Skills in Law Students: An Empirical Study", *Journal of Legal Education*, vol. 56, № 3, pp. 332–355. Available at: https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/faculty_scholarship/569 (in English).
22. Ali, M. I. (2022). "Teaching Legal Reasoning to Law Students in Pakistan: Need for Reforms in LLB Curriculum", *Journal of Legal Studies*, vol. 30, № 44, pp. 13–26. DOI: 10.2478/jles-2022-0013 (in English).
23. James, N., & Burton, K. (2017). "Measuring the critical thinking skills of law students using a whole-of-curriculum approach", *Legal Education Review*, vol. 27, № 1, Article 1. DOI: 10.53300/001c.6087 (in English).
24. Field, R. M., Duffy, J., & Huggins, A. (2013). "Supporting transition to law school and student well-being: The role of professional legal identity", *The International Journal of the First Year in Higher Education*, vol. 4, № 2, pp. 15–25. DOI: 10.5204/intjfyhe.v4i2.167 (in English).
25. Åkerlind, G. S. (2005). "Variation and commonality in phenomenographic research methods", *Higher Education Research & Development*, vol. 24, № 4, pp. 321–334. DOI: 10.1080/07294360500284672 (in English).
26. Weresh, M. H. (2014). "Stargate: Malleability as a Threshold Concept in Legal Education", *Journal of Legal Education*, vol. 63, № 4, pp. 689–725. Available at: <https://jle.aals.org/home/vol63/iss4/9/> (in English).

27. Yin, K., & De Maio, C. (2023). "Transformative, troublesome and liminal: does the presentation of legal reasoning in the legal studies curricula in higher education institutions satisfy the characteristics of a threshold concept?", *The Law Teacher*, vol. 57, № 1, pp. 1–14. DOI: 10.1080/03069400.2022.2101086 (in English).
28. Bruce, N. (2002). "Dovetailing language and content: Teaching balanced argument in legal problem answer writing", *English for Specific Purposes*, vol. 21, № 4, pp. 321–345. DOI: 10.1016/S0889-4906(01)00040-0 (in English).
29. Berger, L. L. (2010). "Studying and Teaching "Law as Rhetoric": A Place to Stand", *Legal Writing: The Journal of the Legal Writing Institute*, vol. 16, pp. 3–64. Available at: <https://www.legalwritingjournal.org/article/24998-studying-and-teaching-law-as-rhetoric-a-place-to-stand> (in English).
30. Meyer, P. N. (2006). "Vignettes from a Narrative Primer", *Legal Writing: The Journal of the Legal Writing Institute*, vol. 12, pp. 229–269. Available at: <https://www.legalwritingjournal.org/article/24974-vignettes-from-a-narrative-primer> (in English).
31. Johansen, S. J., & Robbins, R. A. (2015). "Art-iculating the Analysis: Systemizing the Decision to Use Visuals as Legal Reasoning", *Legal Writing: The Journal of the Legal Writing Institute*, vol. 20, pp. 57–108. Available at: https://law-commons.lclark.edu/faculty_articles/242 (in English).
32. White, N. J. (2010). "Simple Steps: Teaching Legal Argumentation Using the Legal Argument Template", *Journal of Legal Studies in Business*, vol. 15, pp. 107–146. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1329395 (in English).
33. Maharg, P., & Owen, M. (2007). "Simulations, learning and the metaverse: changing cultures in legal education", *Journal of Information, Law and Technology*, № 1, pp. 1–28. Available at: https://warwick.ac.uk/fac/soc/law/elj/jilt/2007_1/maharg_owen/ (in English).
34. Muntjewerff, A. J. (2009). "ICT in Legal Education", *German Law Journal*, vol. 10, № 6–7, pp. 669–716. DOI: 10.1017/S2071832200001292 (in English).
35. Muntjewerff, A., & Groothuismink, J. (2013). "CASE reading, structuring and analyzing decisions by judges", *European Journal of Law and Technology*, vol. 4, № 2. Available at: <https://ejlt.org/index.php/ejlt/article/view/179> (in English).
36. Mertz, E. (2007). "Inside the Law School Classroom: Toward a New Legal Realist Pedagogy", *Vanderbilt Law Review*, vol. 60, № 2, pp. 483–514. Available at: <https://scholarship.law.vanderbilt.edu/vlr/vol60/iss2/8/> (in English).
37. Shulman, L. S. (2005). "Signature pedagogies in the professions", *Daedalus*, vol. 134, № 3, pp. 52–59. DOI: 10.1162/0011526054622015 (in English).
38. Biggs, J. (1996). "Enhancing teaching through constructive alignment", *Higher Education*, vol. 32, № 3, pp. 347–364. DOI: 10.1007/BF00138871 (in English).
39. Danielyan, A. (2024). "Legal education and artificial intelligence: vectors of interaction", *Russian Journal of Economics and Law*, vol. 18, № 3, pp. 804–823. DOI: 10.21202/2782-2923.2024.3.804-823 (in English).
40. Mironova, S., Bogdanova, T., & Simonova, S. (2019). "The introduction of digital technologies in the educational process of training lawyers", *SHS Web of Conferences*, vol. 69, Article 00079, pp. 1–6. DOI: 10.1051/shsconf/20196900079 (in English).
41. Lavrinenko, A. A., & Shashkova, A. N. (2024). "O naibolee vazhnykh osobennostyakh sovremennoj metodiki prepodavaniya yuridicheskikh disciplin v vysshej shkole" [On the most important aspects of modern methods of teaching legal disciplines at higher education institutions], *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, № 2, pp. 143–149. Available at: <https://vestnikspbmvd.ru/ru/nauka/article/83418/view> (in Russian).
42. Karagodin, V. N. (2024). "O sovremennykh tekhnologiyah formirovaniya professional'nykh kachestv yurista" [On modern technologies for developing professional qualities of a lawyer], *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka*, № 4, pp. 19–23. DOI: 10.18572/1813-1190-2024-4-19-23 (in Russian).
43. Tomilina, E. E., & Zubach, A. V. (2024). "Praktiko-orientirovannyj podhod v podgotovke yuristov (na primere razrabotki proekta v ramkah yuridicheskogo obrazovaniya)" [Practice-oriented approach in training lawyers (the case of project development within the framework of legal education)], *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, № 2, pp. 179–182. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-orientirovannyj-podhod-v-podgotovke-yuristov-na-primere-razrabotki-proekta-v-ramkah-yuridicheskogo-obrazovaniya> (in Russian).
44. Sidorina, E. I. (2024). "Cifrovye servisy kak instrument formirovaniya cifrovyykh kompetencij u budushchih yuristov v vysshej shkole" [Digital services as a tool for developing digital competences among preservice lawyers in higher education], *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*, № 2, pp. 192–201. DOI: 10.51944/20738536_2024_2_192 (in Russian).
45. Danielyan, A. S. (2024). "Yuridicheskoe obrazovanie i iskusstvennyj intellekt: vektory vzaimodejstviya" [Legal education and artificial intelligence: vectors of interaction], *Russian Journal of Economics and Law*, t. 18, № 3, pp. 804–823. DOI: 10.21202/2782-2923.2024.3.804-823 (in Russian).
46. Simashenkov, P. D. (2025). "Cifrovoj humanizm i obuchenie studentov-yuristov" [Digital humanism and law student learning], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 4 (aprel'), pp. 187–201. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11066. Available at: <http://e-koncept.ru/2025/251066.htm> (in Russian).

Вклад авторов

Л. С. Унатлокова – концептуализация исследования; постановка и теоретическое проблематизирование феномена правовой аргументации как интегративного механизма профессионального становления студентов-юристов; уточнение понятийно-категориального аппарата исследования; участие в формулировании цели, задач и общей логики статьи; анализ риторико-коммуникативного, речевого и дискурсивного компонентов правовой аргументации; подготовка основного текста разделов «Введение» и «Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования»; филологическая и научно-стилистическая редакция рукописи; согласование итоговой версии текста.

И. А. Полякова – систематизация отечественных и зарубежных исследований по проблемам компетентностного подхода, организационно-дидактического проектирования образовательного процесса и профессионально ориентированной подготовки студентов; сравнительно-аналитическая интерпретация управленческих, организационно-деятельностных и результативных аспектов формирования правовой аргументации; участие в разработке методологической базы исследования; обоснование системного, компетентностного и деятельностного подходов; подготовка основного текста раздела «Методологическая база исследования» и части раздела «Результаты исследования»; участие в разработке компонентной структуры, уровней, критериев и педагогических условий формирования правовой аргументации; научное редактирование библиографического аппарата статьи.

В. Л. Кудрявцев – теоретико-правовое моделирование содержания исследования; анализ юридической аргументации в контексте правового рассуждения, толкования нормы, квалификации фактов, построения доказательной версии и защиты правовой позиции; интерпретация логико-аргументативных, герменевтических, аксиологических и профессионально-деятельностных оснований исследования; обоснование юридико-дидактической значимости аргументационной ситуации как базовой единицы обучения; подготовка основного текста разделов «Результаты исследования» и «Заключение»; проверка корректности юридической терминологии и правовых положений рукописи; координация межавторского согласования и утверждение окончательной версии статьи.

Contribution of the authors

L. S. Unatloкова – conceptualization of the study; formulation and theoretical problematization of the phenomenon of legal argumentation as an integrative mechanism for the professional development of law students; clarification of the conceptual and categorical apparatus of research; participation in the formulation of the goals, objectives and general logic of the article; analysis of rhetorical-communicative, speech and discursive components of legal argumentation; preparation of the main text of the sections “Introduction” and “Review of domestic and foreign literature on the research topic”; philological and scientific-stylistic editing of the manuscript; approval of the final version of the text.

I. A. Polyakova – systematization of domestic and foreign research on the problems of the competency-based approach, organizational and didactic design of the educational process and professionally oriented training of students; comparative analytical interpretation of managerial, organizational activity-oriented and effective aspects of the legal argumentation development; participation in the development of the methodological basis of the study; justification of systemic, competency-based and activity-based approaches; preparation of the main text of the section “Methodological basis of the study” and part of the section “Research results”; participation in the development of the component structure, levels, criteria and pedagogical conditions for the development of legal argumentation; scientific editing of the bibliographic apparatus of the article.

V. L. Kudryavtsev – theoretical and legal modeling of the content of the study; analysis of legal argumentation in the context of legal reasoning, interpretation of norms, qualification of facts, construction of an evidentiary version and defense of a legal position; interpretation of logical-argumentative, hermeneutic, axiological and professional activity foundations of the study; substantiation of the legal and didactic significance of the argumentative situation as a basic unit of learning; preparation of the main text of the sections “Research Results” and “Conclusion”; checking the accuracy of legal terminology and legal provisions of the manuscript; coordination of inter-author agreement and approval of the final version of the article.