

**ФГБОУ ВО «ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА»**

На правах рукописи



ХАРИН Вадим Витальевич

**ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ
РАЗРЕШЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ СПОРОВ НА ИНОСТРАННОМ
ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ
НА БАЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Научные специальности: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, высшее образование); 5.8.7. Методология и технология
профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Сысоев П.В.

Тамбов – 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ РАЗРЕШЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ СПОРОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ НА БАЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	17
1.1. Типология споров в целях профессионального обучения студентов направления подготовки «Юриспруденция».....	17
1.2. Матрица технологических решений на базе искусственного интеллекта в обучении студентов направления подготовки «Юриспруденция» разрешению международных споров.....	50
1.3. Развитие профессиональных речевых умений по разрешению споров у студентов-юристов в условиях предметно-языкового интегрированного обучения.....	73
1.4. Психолого-педагогические условия обеспечения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта.....	96
Выводы по главе I.....	121
ГЛАВА II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ РАЗРЕШЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ СПОРОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ НА БАЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	125
2.1. Модель обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта.....	125
2.2. Технология предметно-языкового интегрированного обучения студентов-юристов разрешению международных споров.....	156

2.3. Опытнo-экспериментальная работа по выявлению эффективности технологии обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта.....	170
Выводы по главе II.....	189
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	191
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	195
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	218

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Геополитическая ситуация и транснациональная экономическая деятельность государств и организаций предопределяет возникновение международных конфликтных ситуаций и кризисов, разрешение которых в современных реалиях сводится не только к деятельности дипломатов, но и к деятельности юристов. Интенсификация и доступность трансграничных взаимодействий (финансовых, имущественных, торговых и т.д.) детерминирует профессиональные требования к современным юристам не только в области знания национальных, зарубежных и международных норм права, но и свободное использования профессиональных иноязычных коммуникативных навыков. Это, в свою очередь, обуславливает отказ от традиционной модели обучения студентов высших учебных заведений юридической направленности, от узкоспециализированного дисциплинарного подхода (отдельное изучение международных споров в рамках дисциплины «Международное право» и развитие соответствующих иноязычных навыков и умений на занятиях по дисциплине «Иностранный язык») в пользу междисциплинарного подхода к формированию профессиональных языковых навыков и коммуникативных умений с учетом специфики профессиональной деятельности в сфере международных споров и использованием передовых методик обучения, т.е. в пользу интегрированного подхода.

В современных образовательных стандартах можно наблюдать пересмотр устоявшихся принципов отбора содержательного наполнения, организационных форм, методов, приемов, средств обучения и критериев оценивания его результатов. Указанные трансформации ориентированы на формирование у обучающихся актуальных компетенций, т.е. готовности и способности применять приобретенные в учебном процессе знания, умения и практические навыки в реальной профессиональной деятельности (Болотов

В.А., Сериков В.В., 2003; Хуторской А.В., 2003; Зимняя И.А., 2003; Байденко В.И., 2005; Шадриков В.Д., 2006).

Потребность студентов в одновременном овладении профессиональным иностранным языком и профильной специальностью способствовала появлению предметно-языкового интегрированного обучения – нового методического подхода, предполагающего параллельное формирование у обучающихся как профессиональных компетенций, так и иноязычной коммуникативной компетенции (Салехова Л.Л., 2008; Крылов Э.Г., 2016, 2018, 2021; Сысоев П.В., 2019, 2021; Coyle D., Hood P., Marsh D., 2010; и др.). В отечественной науке проведен ряд фундаментальных исследований, в рамках которых рассматривались вопросы отбора предметно-тематического наполнения интегрированных курсов и разрабатывались поэтапные технологии обучения (Салехова Л.Л., 2008; Крылов Э.Г., 2016; и др.). Отдельную группу составляют труды, посвященные разработке предметно-тематического содержания интегрированных курсов и системы проблемных заданий и профессионально ориентированных кейсов для студентов-юристов (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018; Гаврилов М.В., 2024; и др.).

Одновременно с этим нельзя игнорировать технологические новшества XXI века, которые все активнее интегрируются в жизнедеятельность общества и государства, в частности это технология искусственного интеллекта (ИИ) (Ивахненко Е.Н., Никольский В.С., 2023; Сысоев П.В., 2023; Казакова Е.И., Кузьминов Я.И., 2025; и др.). Деятельность современного юриста связана с использованием технологических решений на базе ИИ: анализ законодательства, правовой документации, помощь в составлении юридических документов, проверки, подборка правоприменительной и судебной практики и т.д. Компетентное использование ИИ в современных условиях юридической сферы является не только дополнительным навыком, сколько важной составляющей профессиональной правовой деятельности, обеспечивающей компетентность, квалифицированность и

мастерство юриста. В данной плоскости процесс обучения студентов-юристов также идет в отрыве от реальной юридической практики, т.к. традиционные методики обучения в большинстве случаев не предусматривают формирования навыков использования ИИ для решения профессиональных задач.

Анализируя научные изыскания в сфере профессиональной подготовки юристов, нельзя обойти стороной исследования М.В. Гаврилова (2024), В.И. Васечкиной (2025), Н.И. Ивуть (2025), Я.А. Марусич (2025), Ж.Р. Аймагамбетовой (2026), которые предлагают переосмыслить роль ИИ в сфере права и в юридическом образовании с уклоном на активное применение ИИ и формирование профессиональных компетенций его использования у студентов-юристов. Однако проблема интеграции технологических решений на базе ИИ в рамках обучения студентов-юристов с целью формирования профессиональных компетенций по разрешению международных споров на иностранном языке не получила детальной проработки, что и определило актуальность настоящего исследования.

Степень разработанности проблемы. В настоящее время сложилась теоретико-методологическая база исследования вопросов интегрированного обучения студентов-юристов иностранным языкам и профильным дисциплинам с использованием технологических решений на базе ИИ. В центре внимания исследователей находились следующие вопросы:

- предметно-тематическое наполнение интегрированных курсов (иностраный язык + профиль / специальность) (Сафонова В.В., Сысоев П.В., 2005; Завьялов В.В., 2018; Капраничкова К.В., 2018; Соломатина А.Г., 2018; Максаев А.А., 2019; Токмакова Ю.В., 2019; Байдинова Т.В., 2020; Гаврилов М.В., 2024; Прохоров А.В., 2024; Nguyen T.K. et al., 2026; Uemura T. et al., 2019; и др.);

- создание комплексов профессионально ориентированных заданий / кейсов, направленных на формирование профессиональных компетенций и иноязычной коммуникативной компетенции студентов (Полат Е.С., 2000,

2010; Сафонова В.В., 2001; Крылов Э.Г., 2016, 2018; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018; Комарова Э. П., Склярова О.Н., 2025; Токмакова Ю.В., 2019, 2026; Прибыткова А.А., 2024; Тормышова Т.Ю., 2024; Байдикова Т.В., Соломатина А.Г., 2025; и др.);

- разработка типологий международных споров (Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З., 2014; Нигматуллина Э.Н., Хабибулин Э.М., Савицкий С.К., 2015; Пономарева Т.М., 2015; Никифоров С.В., 2021; Шевченко И.А., Панченко Ю.В., 2021; Мартиросян Л.Г., 2023; и др.);

- использование ИИ в обучении профильным дисциплинам и формировании профессиональных компетенций студентов (Гаврилов М.В., 2023, 2024; Анисимов А.П., 2025; Босык О.И., 2025; Васечкина В.И., 2025; Габуня О.И., Ежова Н.В., 2025; Иванова С.В., Азархин А.В., 2025; Рыжов Ю.В., Балясова Ю.В., 2025; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2025; Трошкина Т.А., 2025; Гализина Е.Г., Мухидинов М.Г., Гамзагаева С.Т., 2026; Минаков А.И., 2026; и др.).

При этом неразрешенными остаются такие вопросы, как разработка классификации международных споров; создание матрицы инструментов ИИ, используемых при подготовке студентов-юристов к разрешению международных споров на иностранном языке; составление номенклатуры профессиональных иноязычных умений устной и письменной коммуникации, используемых при разрешении международных правовых споров; выявление и обоснование психолого-педагогических условий обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ; построение модели такого образовательного процесса; разработка технологии обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ в рамках интегрированного подхода.

Таким образом, актуальность диссертационной работы определяется **противоречиями** между потребностью современных юристов-

международников во владении профессиональным иностранным языком для решения задач в профессиональной сфере общения и не достаточной разработанностью технологий предметно-языкового интегрированного обучения; между методическим и профессионально ориентированным потенциалом современных юридических технологических решений на базе ИИ и их применением в учебном процессе в вузе.

Проблема исследования: в чем заключается технология обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта?

Объект – процесс формирования профессиональных компетенций и иноязычной коммуникативной компетенции студентов-юристов в ходе интегрированного курса.

Предмет – обучение студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ.

Цель – создать технологию обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ.

Задачи исследования:

- 1) разработать классификацию международных споров и определить номенклатуру профессиональных иноязычных умений устной и письменной коммуникации, используемых при их разрешении;
- 2) составить матрицу инструментов ИИ, используемых при подготовке будущих юристов к разрешению международных споров на иностранном языке;
- 3) выявить и обосновать психолого-педагогические условия обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ;

4) построить модель обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ в рамках интегрированного подхода;

5) теоретически обосновать и проверить на практике технологию обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ в рамках интегрированного подхода.

Гипотеза исследования состоит в предложении о том, что обучение студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке будет эффективным, если его осуществлять,

во-первых, с использованием технологических решений на базе ИИ;

во-вторых, с учетом мотивационной готовности студентов к предметно-языковому интегрированному обучению, владения ими иностранным языком на уровне в диапазоне B1–B2 по шкале CEFR, сформированности ИИ-компетенции у всех участников образовательного процесса – преподавателей и студентов, организации внеаудиторного взаимодействия обучающихся с ИИ-инструментами при сохранении ведущей роли контактных занятий, дифференцированного комплектования учебных групп по двум основаниям: уровню языковой подготовки и профилю юридической специализации, наличия преподавательского тандема, предполагающего распределение функций между преподавателем-юристом и преподавателем иностранного языка, поэтапной организация учебного процесса;

в-третьих, в следующей последовательности: целеполагание > знакомство с принципами работы используемого средства генеративного ИИ > ввод активной лексики по теме занятия > обсуждение сущности конкретного вида споров на иностранном языке > работа над изучением материала конкретного кейса по разрешению спора > формулировка позиций сторон по изученному кейсу > подготовка решений спора по изучаемому кейсу > проверка подготовленного решения спора по изучаемому кейсу через

средства генеративного ИИ > оформление результатов решения спора по изучаемому кейсу в виде резолюции, соглашения, меморандума и т.п. > оценка и корректировка подготовленного решения спора в виде резолюции, соглашения или меморандума средствами генеративного ИИ > презентация подготовленного решения спора > обсуждение цифрового следа взаимодействия с ИИ > оценка решения кейса преподавателем > самооценка и рефлексия студентов.

В работе для достижения цели и решения задач применялись следующие **методы**: анализ научной и учебно-методической литературы по проблеме исследования, обобщение передового опыта, педагогический эксперимент, наблюдение, моделирование, методы сбора и обработки данных, их интерпретация.

Методологической базой исследования послужили положения: *системного подхода* (Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Б.Г., 1978; Афанасьев В.Г., 1981; Жилина А.И., 2007; Гарькина И.А., Данилов А.М., 2013; и др.), *компетентностного подхода* (Болотов В.А., Сериков В.В., 2003; Зимняя И.А., 2003; Хуторской А.В., 2003, 2012, 2017; Байденко В.И., 2005; Зеер Э.Ф. 2005; Шадриков В.Д., 2006; и др.), *лично-деятельностного подхода* (Эльконин Д.Б., 1974; Леонтьев А.Н., 1975; Рубинштейн С.Л., 1989; Щедровицкий Г.П., 1995; Зимняя И.А., 2001; Ломакина Е.А., 2019; и др.), *проблемно-задачного подхода* (Лернер И.Я., Скаткин М.Н., 1965; Матюшкин А.М., 1972; Бабанский Ю.К., 1989; Коряковцева Н.Ф., 2002; Сафонова В.В., 2001; Ситаров В.А., 2009; и др.), *коммуникативно-когнитивного подхода* (Барышников Н.В., 2003; Щепилова А.В., 2003; Шамов А.Н., 2008; и др.), а также *концепции информатизации образования* (Роберт И.В., 2010, 2021; Гриншкун В.В., Суворова Т.Н., 2024; Копылова В.В., Гриншкун В.В., 2025; и др.).

Теоретической базой исследования выступили научные труды по вопросам формирования *иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе профессиональной* (Бим И.Л., 2001, 2007; Сафонова В.В., 2004; Крылов

Э.Г., 2013; Canale M., Swain M., 1980; Savignon S., 1983, 1997; Ek van J.A., 1986; Bachman L., 1990; и др.); *предметно-языкового интегрированного обучения* (Салехова Л.Л., 2007, 2008; Крылов Э.Г., 2016, 2018, 2021; Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П., 2017; Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К., 2018; Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2021; Coyle D., Hood P., Marsh D., 2010; и др.); *разработки типологии международных споров и обучения юристов-международников их разрешению* (Лунев А.Н., Пугачева Н.Б., Стуколова Л.З., 2014; Нигматуллина Э.Н., Хабибулин Э.М., Савицкий С.К., 2015; Мартиросян Л.Г., 2023; Пономарева Т.М., 2015; и др.); *интеграции ИИ в профессиональное образование* (Анисимов А.П., 2025; Босык О.И., 2025; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2025; Гализина Е.Г., Мухидинов М.Г., Гамзагаева С.Т., 2026; Минаков А.И., 2026; и др.).

Экспериментальной базой выступил ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». Опытнo-экспериментальная часть исследования проводилась в институте права и национальной безопасности. В эксперименте были задействованы студенты 2-го и 3-го курсов бакалавриата направления 40.03.01 «Юриспруденция».

Этапы исследования. Диссертационное исследование проводилось с 2022 по 2026 гг. в три этапа.

Подготовительный этап (2022-2023 гг.). Проведен анализ литературы по проблеме исследования; определены предмет и объект, гипотеза, цель, и задачи исследования.

Основной этап (2023-2024 гг.). Осуществлялась разработка теоретических основ обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ в рамках интегрированного курса (определялась классификация международных споров; разрабатывалась матрица технологических решений на базе ИИ, используемых юристами в профессиональной сфере; разрабатывались методическая модель и этапы

обучения в рамках создаваемой технологии; выявлялись и обосновывались психологические и педагогические условия).

Заключительный этап (2025-2026 гг.). Проводилась опытно-экспериментальная работа, статистическая обработка и интерпретация полученных данных, формулировались выводы и методические рекомендации, заключение диссертации.

Обоснованность и достоверность результатов подкрепляются опорой на достижения в области лингводидактики и профессионального образования, использованием различных методов исследования, данными опытно-экспериментальной работы, апробацией на международных и всероссийских научных конференциях.

Научная новизна исследования:

1) построена технология обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ;

2) разработана классификация международных споров и установлены необходимые для их разрешения устные и письменные коммуникативные умения как компонент содержания профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов-юристов;

3) выявлены инструменты ИИ, которые могут быть использованы при подготовке студентов-юристов к разрешению международных споров на иностранном языке;

4) определены психолого-педагогические условия обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ;

5) создана модель обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ в рамках предметно-языкового интегрированного курса.

Теоретическая значимость исследования состоит в обогащении теоретико-методологической базы лингводидактики и профессионального образования:

1) доказательством целесообразности использования технологических решений на базе ИИ для формирования профессиональных компетенций и иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся (на примере иноязычной подготовки будущих юристов обучению их разрешать международные споры);

2) теоретическим обоснованием предлагаемой технологии обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ;

3) раскрытием установленных психолого-педагогических условий обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ.

Практическая значимость работы:

1) представлены в виде матрицы инструменты ИИ, которые могут быть использованы при подготовке студентов-юристов к разрешению международных споров на иностранном языке;

2) предложено поэтапное описание технологии обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ в рамках предметно-языкового интегрированного курса;

3) разработан соответствующий критериально-оценочный аппарат, который может быть применен для контроля обученности студентов-юристов разрешать международные споры на иностранном языке;

4) предложены методические рекомендации по организации учебного процесса, направленного на подготовку студентов-юристов к разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ в рамках предметно-языкового интегрированного курса;

5) выводы и материалы диссертации могут быть использованы при разработке предметно-языковых интегрированных курсов для иноязычной профессиональной подготовки с использованием технологических решений на базе ИИ, а также в профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров.

Положения, выносимые на защиту:

1. Предметно-языковое интегрированное обучение будущих юристов предусматривает формирование у них готовности разрешать международные споры, такие как территориальные, экономические, дипломатические, гуманитарные, экологические, споры об общих пространствах, цифровые, а также культурно-исторические. Их детализация позволяет не только уяснить их специфику, но и понять внутреннюю логику каждого типа конфликта, его юридическую природу и характерные механизмы урегулирования.

2. Содержание предметно-языкового интегрированного обучения будущих юристов разрешению международных споров включает в себя: 1) умения устной коммуникации: а) осуществлять толкование нормативных правовых актов, регламентирующих процедуры и механизмы разрешения международных споров; б) представлять позицию стороны спора; в) соглашаться / не соглашаться с позицией противоположной стороны конфликта или спора; г) приводить доводы и аргументы в защиту своей позиции; 2) умения письменной коммуникации: а) составлять проект заявления одной из сторон спора; б) составлять проект меморандума о решении спора; в) составлять проект соглашения о разрешении спора; г) составлять текст правового заключения по отдельному аспекту разрешаемого спора.

3. Эффективность обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ обеспечивается соблюдением взаимосвязанных психолого-педагогических условий: 1) мотивационная готовностью обучающихся к

предметно-языковому интегрированному обучению; 2) исходный уровень владения иностранным языком в диапазоне B1–B2 по шкале CEFR; 3) ИИ-компетенция всех участников образовательного процесса — преподавателей и студентов; 4) организация внеаудиторного взаимодействия студентов с ИИ-инструментами при сохранении ведущей роли контактных занятий; 5) дифференцированное комплектование учебных групп по двум основаниям: уровню языковой подготовки и профилю юридической специализации; 6) педагогический тандем, предполагающий распределение функций между преподавателем-юристом и преподавателем иностранного языка; 7) поэтапная организация учебного процесса.

4. Реализация технологии обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ обеспечивается благодаря следующей последовательности: 1) этап целеполагания: объяснение цели и сущности проекта; 2) технологический этап: знакомство с принципами работы используемого средства генеративного ИИ; 3) ввод активной лексики по теме занятия; 4) обсуждение сущности конкретного вида споров на иностранном языке; 5) изучение материала конкретного кейса по разрешению спора; 6) формулировка позиций сторон по изученному кейсу; 7) подготовка решений спора; 8) проверка подготовленного решения через средства генеративного ИИ; 9) оформление результатов решения спора в виде резолюции, соглашения, меморандума и т.п.; 10) оценка и корректировка подготовленного решения спора в виде резолюции, соглашения или меморандума средствами генеративного ИИ; 11) презентация подготовленного решения спора; 12) обсуждение цифрового следа взаимодействия с ИИ; 13) оценка решения кейса преподавателем; 14) самооценка и рефлексия студентов.

Личный вклад соискателя определяется систематизацией и классификацией международных споров, требующих знание иностранного языка; разработкой технологии обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на

базе ИИ; построением матрицы инструментов ИИ, используемых в подготовке будущих юристов к разрешению международных споров на иностранном языке; составлением номенклатуры необходимых для этого профессиональных умений устной и письменной коммуникации на иностранном языке; выявлением и обоснованием психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность такой подготовки; созданием модели обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ в рамках предметно-языкового интегрированного курса; формулировкой методических рекомендаций для осуществления образовательного процесса на основе предложенной технологии.

Апробация и внедрение результатов исследования. Выводы диссертации обсуждались на заседаниях кафедры лингвистики и лингводидактики и кафедры специальной подготовки института права и национальной безопасности Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (2022–2026), на XXXVI международной научной конференции «Язык и культура» (2026), XXX и XXXI международной научной конференции «Державинские чтения» (2025, 2026). Полученные результаты внедрены в преподавание интегрированного курса «Профессиональный иностранный язык и юриспруденция» студентам-юристам в Институте права и национальной безопасности Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, библиографического списка и приложения.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ

ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ РАЗРЕШЕНИЮ

МЕЖДУНАРОДНЫХ СПОРОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

НА БАЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Типология споров в целях профессионального обучения студентов направления подготовки «Юриспруденция»

Профессиональная подготовка юриста объективно не может быть полноценной без глубокого и концептуально организованного изучения правовых споров, поскольку именно они составляют содержательное ядро и практическую основу юридической деятельности. Юридическое мышление как особая форма профессионального сознания формируется прежде всего в ходе анализа конфликтных правоотношений: когда сталкиваются правовые позиции сторон, используются аргументация и контраргументация, а также ищется оптимальный баланс несовпадающих интересов, у будущего специалиста развиваются ключевые познавательные способности.

В исследовании Э.Н. Нигматуллиной, Э.М. Хабибулина и С.К. Савицкого (2015) справедливо отмечается, что повышенные требования к уровню подготовки юриста обуславливают необходимость внедрения инновационных подходов к формированию профессиональных компетенций. По мнению авторов, эффективность образовательного процесса может быть повышена за счёт систематизации и междисциплинарной дифференциации элементов профессиональной компетентности. В качестве важнейших условий при этом выделяются учёт принципа взаимодополняемости образовательных областей, опора на современные инновационные

педагогические технологии и обоснованный выбор организационно-педагогических условий.

Т.М. Пономарева (2015) подчёркивает, что одним из главных факторов, определяющих содержание образовательных программ юридического профиля, является система правоприменительной практики. Насколько полно и глубоко будущий юрист понимает сущностные свойства права — его системность, формальную определённую, динамизм и регулятивный потенциал, — напрямую зависит от того, насколько адекватно и целостно он воспринимает реальные механизмы применения правовых норм. Именно правоприменительная практика, аккумулирующая опыт разрешения конкретных жизненных ситуаций на основе закона, связывает абстрактные юридические конструкции с реальной действительностью и позволяет осмыслить их подлинное значение в системе социальной регуляции. Следовательно, ориентация образовательного процесса на изучение и анализ правоприменительной практики, спорных ситуаций и юридических конфликтов выступает необходимым условием подготовки действительно компетентного юриста, способного не просто воспроизводить заученные догмы, но и творчески, осознанно применять право в нестандартных жизненных коллизиях.

В работах Т.В. Худойкиной и М.М. Васягиной (2007), М.Ф. Хаматнурова и Ф.В. Балеевских (2013) последовательно проводится мысль о том, что юридическая практика по своей сути неразрывно связана с поиском компромисса при урегулировании правовых конфликтов. Юридическая деятельность «сама по своей структуре строится на разрешении конфликта, поскольку практически любой правовой казус представляет собой столкновение интересов, позиций или притязаний различных субъектов. Соответственно, задача юриста — не просто механически применить норму, а найти такой правовой способ взаимодействия сторон, который позволил бы если не полностью устранить,

то по крайней мере снять остроту противостояния и привести участников к взаимоприемлемому результату.

Развивая этот тезис, можно утверждать, что конфликтогенная природа юридической профессии проявляется на всех уровнях: в консультировании, в представительстве интересов в суде, в переговорном процессе, в медиации и т.д. Именно поэтому профессиональная подготовка будущих юристов должна включать не только освоение догмы права, но и изучение конфликтов. Изучение конфликтов — первый важный профессиональный шаг к реальной практике, где искать баланс интересов конфликтов зачастую оказывается важнее, чем безупречное знание нормативного материала.

Е.В. Кобзева (2025) отмечает важность изучения типологии правовых споров применительно к образовательному процессу будущих юристов. Моделирование разных видов судебных разбирательств — например, трудовых или гражданско-правовых — служит инструментом целенаправленного развития у обучающихся ряда профессиональных компетенций. Среди них: грамотное применение материальных и процессуальных норм; умение ясно, последовательно и с юридической точностью описывать фактические обстоятельства дела; подготовка процессуальных документов в соответствии с требованиями закона. Качественная профессиональная подготовка достигается тогда, когда фундаментальные правовые знания соединяются с их практическим использованием в учебных ситуациях, приближенных к реальной работе. Этот тезис, по её мнению, задаёт главное направление становления юриста: без практического применения теория остаётся невостребованным и не до конца осмысленным материалом.

В.Ю. Панченко и И.В. Шевченко (2013) раскрывают типологию правовых споров через призму активных методов обучения. Ученые отмечают, что на занятиях воссоздаются реальные профессиональные ситуации — студенты анализируют материалы дела (например, договор

займа), благодаря чему у них формируются навыки юридического анализа, аргументации и профессионального общения.

Вместе с тем нельзя не признать: разрозненное, эпизодическое обращение к отдельным, даже самым наглядным казусам не даёт нужного уровня компетентности. Оно не создаёт у обучающегося целостного и системного понимания природы и разнообразия юридических конфликтов. Решить эту проблему можно только путём разработки и включения в образовательный процесс научно обоснованной классификации (типологии) правовых споров. Под ней следует понимать логически упорядоченную иерархическую классификацию, которая позволяет свести множество вероятных, допустимых и реальных конфликтных ситуаций к ограниченному набору видов. Каждый такой вид обладает устойчивым набором признаков и предполагает использование особого процессуального и законодательного инструментария. Освоение этой классификации — не просто один из содержательных элементов программы, а принципиальный этап формирования профессионального правосознания. Оно даёт обучающемуся способность быстро и безошибочно квалифицировать правовой конфликт и выбирать подходящую стратегию его разрешения.

В контексте профессионального обучения юристов типология споров представляет собой логически выстроенную многоуровневую классификацию правовых конфликтов, которая опирается на объективные, юридически значимые критерии и служит дидактическим задачам. В отличие от простого перечня или описания конкретных дел, такая типология выявляет общее в единичном и показывает студенту не только уникальный казус, но и типичного представителя целого класса споров с присущими ему закономерностями возникновения, развития и разрешения. Её значение трудно переоценить. Во-первых, она выполняет познавательную функцию: даёт студенту систему координат, позволяющую определить место любого нового спора и сделать первый шаг к его пониманию. Во-вторых, она имеет методическую ценность: каждому типу спора соответствует свой алгоритм

действий юриста — от определения подведомственности и подсудности до выбора конкретных средств защиты. В-третьих, типология обладает прогностическим потенциалом: зная типичное развитие спора данного вида, опытный юрист может предвидеть шаги оппонента и своевременно их нейтрализовать.

Подготовка юриста в сфере международного права — это отдельное и во многом уникальное направление юридического образования. Его специфика определяется характером отношений, которые такой специалист регулирует и защищает. Классический, отечественный, национальный юрист работает в рамках одной, сравнительно однородной правовой системы. Юрист-международник оказывается в иной, значительно более сложной и неоднородной среде. Его профессиональное поле — не только законодательство одного государства, но и вся совокупность международно-правовых норм, обычаев, принципов, а также коллизионных правил, которые определяют, право какого государства должно быть применено в конкретном случае.

С.В. Никифоров (2021) обращает внимание на существенный дисбаланс в системе подготовки юристов-международников. Основной акцент в ней сделан на передаче знаний, тогда как формирование правового мировоззрения, ценностного отношения к праву и уважения к правовым нормам остаётся на втором плане. По мнению автора, эту проблему нельзя решить простым увеличением учебных часов. Более действенный путь — использование интерактивных и имитационных технологий, в основе которых лежит моделирование реальных профессиональных ситуаций, в том числе спорных, с которыми юрист-международник сталкивается в работе. Анализ конфликтных кейсов, имитация переговоров, судебных заседаний и арбитражных разбирательств позволяют студенту не только усвоить абстрактные правовые конструкции, но и увидеть их в динамике, научиться принимать решения в условиях правовой неопределённости, выстраивать аргументацию и отстаивать свою позицию. Через проживание практических

ситуаций правовая культура перестаёт быть отвлечённой категорией и становится реальным регулятором профессионального поведения. А.Н. Лунев, Б.Н. Пугачева, Л.З. Стуколова (2014) педагогическую проблему подготовки юристов-международников рассматривают через объединение знаний из разных областей. Современные вызовы — глобализация, санкции, международные экономические и гуманитарные кризисы — требуют от юриста не только правовых знаний, но и понимания политики, экономики, иностранных языков, культурных особенностей и информационных технологий. Традиционное раздельное преподавание не формирует системного мышления. Авторы предлагают комплексный подход, делая ставку на кейс-стадии и деловые игры, которые имитируют реальные международные споры.

В таких условиях значение типологии правовых споров — инструмента, позволяющего упорядочить внешне хаотичное многообразие трансграничных конфликтов, — многократно возрастает. Сама эта типология обогащается новыми классификационными критериями, которых нет во внутригосударственном праве.

Л. Г. Мартиросян (2023) отмечает, что международные споры не получают строгой, доктринально выверенной и пригодной для практики классификации, их эффективное урегулирование становится фактически недостижимым. По её мнению, классификация выполняет не только академическую задачу — она служит практическим ориентиром для дипломатов, юристов и политиков. С её помощью можно понять природу конфликта и правильно подобрать средства и механизмы его разрешения.

Применительно к подготовке юристов-международников типологию правовых споров можно определить как логически упорядоченную иерархическую классификационную систему. Она позволяет свести наблюдаемое многообразие трансграничных и межгосударственных конфликтов к ограниченному набору типов, выделяемых по юридически значимым критериям, которые отражают специфику международно-

правового регулирования. В отличие от типологии, используемой в общей юридической подготовке, эта система имеет ряд принципиальных особенностей, обусловленных самой природой международного права:

1. *Субъектный состав международных отношений.* В международно-правовых спорах стороны качественно отличаются от сторон внутригосударственных споров. Здесь участниками могут быть не только физические и юридические лица разных государств, но и сами суверенные государства, международные организации, а в отдельных случаях — народы и нации, борющиеся за самоопределение. Это порождает особый класс межгосударственных споров, не имеющих прямых аналогов в национальном праве и требующих специальных дипломатических и судебных механизмов разрешения.

2. *Разнообразие источников права.* Если при разрешении внутригосударственного спора юрист имеет дело с иерархически выстроенной, кодифицированной системой норм, то юрист-международник вынужден ориентироваться в сложном, подчас противоречивом конгломерате международных договоров, обычаев, актов международных организаций, решений международных судов и арбитражей, а также норм национального права, применимых в силу коллизионных привязок.

3. *Множественность органов, уполномоченных разрешать международные и трансграничные споры.* К их числу относятся не только национальные суды, рассматривающие дела с иностранным элементом, но и Международный Суд ООН, Международный трибунал по морскому праву, Орган по разрешению споров Всемирной торговой организации, инвестиционные арбитражи и постоянно действующие арбитражные институты. Каждый из этих органов обладает собственной компетенцией, процедурой и практикой, что требует от юриста-международника умения безошибочно определять надлежащий форум для разрешения конкретного спора.

В доктрине международного права исторически сложилось множество параллельных классификаций международных споров, однако ни одна из них не получила статуса универсальной или общепризнанной. Это многообразие объясняется сложностью и многогранностью самих конфликтных ситуаций, а также различием методологических подходов и национальных правовых традиций. Наиболее оживлённую дискуссию на протяжении десятилетий вызывает деление споров на юридические (правовые) и политические.

Сторонники «классической» западной доктрины, восходящей к трудам Л. Оппенгейма (1949) и его последователей, признают такое разграничение не только допустимым, но и практически полезным. С их точки зрения, юридические споры касаются применения уже существующих норм международного права и потому могут быть переданы на рассмотрение международных судебных или арбитражных органов. Политические же споры затрагивают интересы, не урегулированные правом, либо требуют изменения самого права, а потому подлежат разрешению дипломатическими средствами — переговорами, посредничеством, примирением. Такое деление, по мнению западных авторов, позволяет определить «юстициабельность» спора, то есть его пригодность для судебного разбирательства, и тем самым упорядочить выбор процедур урегулирования.

Однако значительная часть отечественной науки — работы Д.Б. Левина (1977), А.М. Ладыженского, И.П. Блищенко (1962), Р.А. Каламкаряна (2014) и других — относится к этой дихотомии критически, считая её либо вовсе несостоятельной, либо требующей существенных оговорок. Главный контраргумент сводится к тому, что любой международный спор, даже внешне сугубо юридический, всегда имеет политическую подоплёку, а политический конфликт, в свою очередь, почти неизбежно содержит правовые элементы. Государства нередко искусственно придают политический характер правовым требованиям, чтобы избежать нежелательного судебного разбирательства, или, напротив, облачают политические притязания в юридическую форму для придания им большей

легитимности. Кроме того, само право не является статичной системой: в процессе разрешения спора может возникать необходимость в уточнении, развитии или даже изменении существующих норм, что размывает границу между применением права и его созиданием.

А.С. Орлов (2008) справедливо подчёркивает, что классификация международных территориальных споров — это не умозрительная теоретическая схема, а рабочий инструмент практики. От того, к какой категории отнесён спор, напрямую зависит выбор способов его урегулирования. Для разных категорий требуются разные подходы: в одних случаях — переговоры, в других — посредничество, в-третьих — арбитраж, в-четвёртых — судебное разбирательство. Принципиальное значение имеет юридическая квалификация спора — отнесение его к правовым или политическим, поскольку именно она определяет возможные пути разрешения. В современных условиях назрела необходимость пересмотра и дополнения сложившихся классификаций. Это связано с появлением новых типов территориальных споров, затрагивающих Арктический регион, киберпространство и космическую деятельность.

Схожую позицию ретранслирует С.А. Ломовский (2025), который отмечает, что климатические споры являются качественно новой и стремительно развивающейся категорией международных споров, которая не вписывается в традиционные классификационные схемы и требует выработки специального, адаптированного к её природе подхода к систематизации. При этом классификация климатических споров выполняет не только академическую, но и сугубо практическую функцию: она служит инструментом для идентификации применимых правовых норм и обоснованного выбора оптимального механизма разрешения конфликта (судебного, арбитражного или дипломатического). Без такой классификации эффективное урегулирование климатических споров становится крайне затруднительным.

В доктрине международного права и практике международных отношений сложилось несколько оснований для классификации международных споров, каждое из которых имеет как теоретическое, так и практическое значение:

1. По степени угрозы международному миру и безопасности.

В соответствии со статьями 33 и 34 Устава ООН выделяются две категории споров: те, продолжение которых может угрожать поддержанию международного мира и безопасности, и те, которые такой угрозы не несут. Однако в практике Организации Объединённых Наций чётких и универсальных критериев для такого разграничения не выработано; оценка степени угрозы, как правило, осуществляется Советом Безопасности ООН на основе конкретных обстоятельств каждого случая.

2. По характеру (природе) спора. Наиболее распространённым является деление на правовые (юридические) и политические споры. Правовые споры касаются толкования норм международного права, применения и соблюдения договоров, наличия факта нарушения обязательств либо определения размера возмещения ущерба. Политические споры, в свою очередь, связаны со столкновением стратегических, идеологических или геополитических интересов государств. В научной литературе данный вопрос остаётся дискуссионным. Одни авторы (например, А.М. Ладыженский, И.П. Блищенко (1062)) считают такое деление нецелесообразным, указывая на то, что практически в любом международном споре присутствуют как правовые, так и политические элементы. Другие исследователи (например, Д.Б. Левин) признают двойственную природу споров, но подчёркивают: преобладание того или иного аспекта определяет выбор средств разрешения — судебных/арбитражных или дипломатических.

3. По предмету спора. Опираясь на этот критерий, можно обособить несколько видов конфликтов. К территориальным относятся разногласия о принадлежности территории или о прохождении линии границы. Экономические споры затрагивают торговлю, инвестиции и доступ к

ресурсам. Экологические связаны с загрязнением, изменением климата и использованием трансграничных рек. Отдельно выделяются споры в сфере морского права, прав человека, юрисдикции, а также дипломатической защиты. Внутри территориальных споров исследователи иногда проводят более дробную классификацию: различают разногласия о положении границы, о принадлежности конкретного участка и об идентификации географического объекта применительно к правовому источнику. Примером последнего может служить спор Катара и Бахрейна об острове Хавар.

4. По числу участников. Различают двусторонние и многосторонние споры. Последние, как правило, отличаются большей сложностью и требуют более широкого круга участников в процессе урегулирования.

5. По времени возникновения. Выделяются споры, имеющие длительную историю, для разрешения которых необходимо применять нормы международного права, действовавшие в период возникновения оснований для соответствующих претензий (так называемые «исторические споры»).

6. По уровню интенсивности. В литературе обсуждается возможность разграничения так называемых мирных споров, разрешаемых переговорными методами, и тех, которые перерастают в применение силы или создают реальную угрозу эскалации конфликта.

7. По отраслевой принадлежности. Споры могут быть классифицированы в зависимости от отрасли международного права, к которой они относятся: международное экономическое право, гуманитарное право, экологическое право и др.

8. По методу разрешения. В зависимости от того, какие средства предполагается использовать для урегулирования, выделяют споры, подлежащие разрешению путём переговоров, посредничества, арбитража, судебного разбирательства либо обращения в региональные органы.

Наиболее детализированная методика классификации международных геополитических конфликтов предложена А.А. Тиховым (2020), который

предлагает комплексный подход к типологизации, основанный на трёхфакторной матрице, включающей следующие диагностические признаки: хронологический (пространственно-географический), причинный (этиологический) и политико-управленческий факторы. В свою очередь, А.А. Костерин (2025) предлагает альтернативную типологизацию, исходящую из предметной направленности прогнозирования конфликтов. Отличительными чертами данного подхода являются: выявление прямых и латентных процессов, детерминирующих динамику конфликта, учёт факторных аспектов военно-политической обстановки, а также многомерная оценка военно-политической составляющей конфликта. О.Г. Карпович и А.В. Манойло (2011) анализируют различные историко-политологические тенденции, оказывающие влияние на возникновение, эволюцию и разрешение международных конфликтов, которые и закладывают в основу классификации.

Множественность оснований классификации международных споров отражает их сложную, многогранную природу и позволяет участникам международных отношений и правоприменителям гибко подходить к выбору средств и механизмов урегулирования в каждом конкретном случае.

Обобщающий анализ позволяет прийти к выводу, что ни одна из рассмотренных классификаций не охватывает в полной мере всё многообразие потенциальных международных споров. Указанное обстоятельство актуализирует необходимость разработки оптимальной классификации, адаптированной к задачам предметно-языкового интегрированного обучения студентов-юристов.

В связи с изложенным ниже предлагается авторская классификация международных споров, охватывающая всё возможное видовое многообразие современных конфликтных ситуаций и их подвидов (рис. 1).



Рис. 1. Классификация международных споров

Представленная авторская классификация включает в себя 8 основных видов международных споров:

1. Территориальные и пограничные споры. Наиболее традиционный и часто взрывоопасный тип. Включает:

- *Споры о сухопутных границах.* Споры о сухопутных границах представляют собой разногласия между государствами относительно прохождения линии границы, разделяющей их территории, а также принадлежности отдельных участков суши. Данная категория международных споров относится к числу наиболее сложных и конфликтогенных, поскольку затрагивает фундаментальные элементы государственного суверенитета — территориальную целостность и неприкосновенность границ. Сущность пограничных споров заключается в противоречии между государствами по вопросу юридической принадлежности определенной территории, что выражается в несовпадении официальных позиций относительно: точного прохождения линии границы; правомерности владения конкретными участками территории; интерпретации исторических, юридических и картографических документов;

применения принципов территориального приобретения (эффективная оккупация, историческое закрепление). Особенность данной категории споров состоит в их тесной связи с национальной идентичностью, исторической памятью и вопросами национальной безопасности, что придает им особую остроту и эмоциональную насыщенность, выходящую за рамки сугубо юридической проблематики.

- *Морские споры.* Морские споры представляют собой разногласия между государствами относительно правомерности использования морских пространств, делимитации морских границ, осуществления суверенных прав и юрисдикции в отношении акваторий, их дна и недр, а также эксплуатации морских живых и минеральных ресурсов. Данная категория споров регулируется преимущественно нормами международного морского права, кодифицированными в Конвенции ООН по морскому праву 1982 года (ЮНКЛОС). Сущность морских споров заключается в столкновении интересов прибрежных государств по вопросу разграничения морских пространств и осуществления правомочий в различных правовых режимах морских зон. Это противоречие может выражаться в: определении исходных линий, от которых отмеряется ширина территориального моря; установлении границ между смежными или противоположающимися государствами; квалификации правового статуса конкретных морских образований (острова, скалы, искусственные сооружения); разграничении континентального шельфа и исключительной экономической зоны (ИЭЗ); праве на исторически сложившиеся морские акватории (исторические заливы). Особенность морских споров заключается в их тесной связи с экономическими интересами государств (доступ к рыбным ресурсам, углеводородному сырью), вопросами безопасности и военного присутствия, а также с экологическими аспектами.

- *Споры о суверенитете над территориями.* Споры о суверенитете над территориями представляют собой разногласия между государствами относительно принадлежности определенной сухопутной территории, включая право осуществлять на ней верховную власть, юрисдикцию и

территориальное верховенство. Данная категория международных споров является наиболее фундаментальной, поскольку затрагивает саму основу государственности — территорию как материальный базис существования государства. Сущность территориальных споров заключается в конфликте притязаний двух или более государств на одну и ту же территорию, что выражается в: противопоставлении исторических, юридических и фактических оснований для осуществления суверенитета; несовпадении официальных позиций о правомерности владения территорией; коллизии принципов территориального приобретения (эффективная оккупация, историческое закрепление, цессия, аккреция); противоречиях в толковании международных договоров, устанавливающих государственную принадлежность. Особенность данной категории споров заключается в их исключительной значимости для национальной идентичности, исторической памяти и безопасности государств. Территориальные споры часто сопровождаются высоким уровнем конфликтности, милитаризации, вовлечением этнических и ирредентистских движений, что выводит их за рамки сугубо юридической проблематики в сферу политики и межгосударственных отношений.

2. Экономические и торговые споры. Один из самых частых типов в условиях глобализации:

- *Торговые споры.* Торговые споры (международные торговые споры) представляют собой разногласия между государствами, а также между частными субъектами из разных государств, возникающие в связи с осуществлением международной торговли товарами, услугами, результатами интеллектуальной деятельности и защитой связанных с этим экономических интересов. Данная категория споров регулируется нормами международного торгового права, Всемирной торговой организации (ВТО), региональных торговых соглашений, а также национальным законодательством о внешнеэкономической деятельности. Сущность торговых споров заключается в столкновении экономических интересов участников

международного торгового оборота по вопросам применения торговых мер, выполнения договорных обязательств, соблюдения правил конкуренции и защиты внутренних рынков. Это противоречие может выражаться в: применении государствами мер торговой защиты (антидемпинговых, компенсационных, специальных защитных), несоблюдении обязательств по доступу на рынок, нарушении прав интеллектуальной собственности, дискриминационных мерах в отношении иностранных товаров или услуг; неисполнении коммерческих контрактов между частными лицами. Особенность торговых споров заключается в их тесной связи с экономической политикой государств, вопросами национальной конкурентоспособности и защитой внутренних производителей. В отличие от территориальных или политических споров, торговые конфликты чаще поддаются юридической институционализации и имеют развитую систему механизмов разрешения.

- *Инвестиционные споры.* Инвестиционные споры представляют собой разногласия, возникающие в связи с осуществлением иностранных инвестиций, между иностранным инвестором и принимающим государством, а также между государствами по вопросам защиты и поощрения капиталовложений. Данная категория споров регулируется международным инвестиционным правом, двусторонними инвестиционными договорами (ДИД/БИТ), многосторонними соглашениями (Договор к Энергетической хартии, НАФТА/ЮСМКА), а также национальным законодательством об иностранных инвестициях. Сущность инвестиционных споров заключается в столкновении интересов иностранного инвестора, стремящегося к защите своих капиталовложений и получению прибыли, и принимающего государства, реализующего суверенные права в регулировании экономической деятельности на своей территории. Это противоречие может выражаться в: экспроприации или национализации инвестиций без справедливой компенсации; дискриминационных мерах в отношении иностранных инвесторов; нарушении стандартов справедливого и

равноправного режима; отказе в доступе к правосудию или неисполнении судебных решений; незаконном расторжении инвестиционных контрактов и концессий; введении необоснованных ограничений на репатриацию прибыли и капитала. Особенность инвестиционных споров заключается в их смешанной правовой природе, сочетающей публично-правовые элементы (суверенные права государства) и частноправовые начала (коммерческая деятельность инвестора), что предопределяет сложность их разрешения и специфику процедур.

- *Валютно-финансовые споры.* Валютно-финансовые споры представляют собой разногласия, возникающие между государствами, международными финансовыми организациями, частными лицами и иными субъектами по вопросам функционирования валютной системы, выполнения финансовых обязательств, применения валютных ограничений, регулирования платежных балансов, а также исполнения международных кредитных и финансовых договоренностей. Данная категория споров регулируется нормами международного финансового права, соглашениями Международного валютного фонда (МВФ), региональных финансовых организаций, а также национальным валютным законодательством. Сущность валютно-финансовых споров заключается в конфликте интересов, связанном с движением капитала, валютным регулированием, исполнением долговых обязательств и стабильностью национальных и международной финансовых систем. Это противоречие может выражаться в: неисполнении государством суверенных долговых обязательств; применении валютных ограничений, нарушающих международные обязательства; манипулировании валютным курсом для получения конкурентных преимуществ; спорах о толковании и применении соглашений с МВФ; разногласиях о распределении финансовой помощи и условиях ее предоставления; трансграничных банкротствах и списании долгов. Особенность валютно-финансовых споров заключается в их тесной связи с макроэкономической политикой государств, вопросами национальной безопасности и

суверенитета, а также в отсутствии единой наднациональной судебной системы для их разрешения, что предопределяет преимущественно переговорный и политический характер урегулирования.

- *Споры о правах на интеллектуальную собственность.* Споры о правах на интеллектуальную собственность (ИС) представляют собой разногласия между субъектами права по вопросам возникновения, осуществления, защиты и распоряжения исключительными и иными правами на результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации. Данная категория споров регулируется нормами международного права интеллектуальной собственности (соглашениями ВОИС, ТРИПС), региональными соглашениями (Евразийская патентная конвенция, директивы ЕС), а также национальным законодательством об ИС. Сущность споров об интеллектуальной собственности заключается в столкновении интересов правообладателей, пользователей, государства и иных лиц по поводу принадлежности прав на нематериальные объекты, законности их использования, а также соблюдения установленных законом исключительных прав. Это противоречие может выражаться в: нарушении исключительных прав (контрафакция, пиратство, плагиат); оспаривании действительности патентов, товарных знаков; спорах о соавторстве и первоначальном правообладании; разногласиях о нарушении лицензионных соглашений; спорах о доменных именах и их соотношении со средствами индивидуализации; конфликтах о защите коммерческой тайны и ноу-хау. Особенность споров об ИС заключается в их межотраслевом характере, сочетающем частноправовые (договорные) и публично-правовые (административная регистрация) элементы, а также в территориальном принципе действия прав, что порождает сложные коллизии при трансграничном использовании объектов ИС.

3. Споры, связанные с дипломатическим и консульским правом.

Касаются статуса и деятельности официальных представительств:

- *Нарушение дипломатических иммунитетов и привилегий.* Нарушения дипломатических иммунитетов и привилегий представляют собой действия (или бездействие) государства пребывания либо иных субъектов международного права, ущемляющие права, преимущества и особый статус дипломатических представительств, их персонала, а также иных лиц, пользующихся дипломатической защитой в соответствии с нормами международного права. Данная категория правонарушений регулируется преимущественно Венской конвенцией о дипломатических сношениях 1961 года, Венской конвенцией о консульских сношениях 1963 года, а также обычными нормами международного права и двусторонними соглашениями. Сущность нарушений дипломатических иммунитетов заключается в несоблюдении принимающим государством своих международно-правовых обязательств по обеспечению условий для нормального функционирования дипломатических миссий и защиты их персонала, что подрывает основу межгосударственного общения — взаимное доверие и уважение. Это противоречие может выражаться в: вторжении в помещения дипломатических представительств; задержании, аресте или иных формах принуждения в отношении дипломатических агентов; нарушении неприкосновенности дипломатической почты и корреспонденции; несоблюдении налоговых и таможенных привилегий; создании препятствий для свободы передвижения дипломатов; непредоставлении должной защиты дипломатическим представителям; нарушении иммунитетов глав государств и правительств при визитах. Особенность данной категории нарушений заключается в их высокой политической чувствительности: они непосредственно затрагивают суверенитет и достоинство государств, способны быстро привести к дипломатическим скандалам, высылке дипломатов и даже разрыву отношений. В то же время механизмы юридической ответственности здесь ограничены, и преобладают дипломатические средства урегулирования.

- *Инциденты с дипломатическим персоналом.* Инциденты с дипломатическим персоналом представляют собой происшествия, конфликтные ситуации или действия, в которых участвуют дипломатические агенты, члены их семей, административно-технический персонал посольств и иные лица, обладающие дипломатическим статусом, и которые приводят к нарушению дипломатических норм, ущемлению прав дипломатов, созданию угрозы их безопасности либо к совершению противоправных действий самими дипломатами. Данная категория регулируется Венской конвенцией о дипломатических сношениях 1961 года, двусторонними соглашениями и обычным международным правом. Сущность инцидентов с дипломатическим персоналом заключается в возникновении конфликтной ситуации, затрагивающей статус, безопасность или поведение лиц, пользующихся дипломатической защитой, что требует урегулирования на межгосударственном уровне с учетом особого правового положения таких лиц. Это может выражаться в: противоправных действиях против дипломатов (нападения, угрозы, задержания); противоправных действиях самих дипломатов (нарушения законов, ДТП, шпионаж); конфликтных ситуациях с участием дипломатов (скандалы, провокации); нарушении процедур, связанных с дипломатическим статусом (злоупотребление иммунитетом). Особенность данной категории заключается в двойственной природе: инциденты могут быть как следствием действий принимающего государства (неспособность обеспечить защиту), так и следствием действий самого дипломата (злоупотребление иммунитетом), что определяет специфику урегулирования.

- *Захват или повреждение помещений дипломатических миссий.* Захват или повреждение помещений дипломатических миссий представляют собой наиболее грубые нарушения принципа неприкосновенности дипломатических представительств, выражающиеся в противоправном проникновении, установлении контроля над зданиями, их повреждении, уничтожении или осквернении со стороны официальных властей государства

пребывания, частных лиц или террористических групп. Данная категория регулируется ст. 22 Венской конвенции о дипломатических сношениях 1961 года, устанавливающей абсолютную неприкосновенность помещений представительства, а также обычными нормами международного права. Сущность данных нарушений заключается в посягательстве на экстерриториальность дипломатических миссий и создании угрозы безопасности дипломатического персонала, что подрывает саму основу межгосударственного общения. Помещения дипломатической миссии рассматриваются как продолжение территории направляющего государства, и любые действия против них воспринимаются как действия против самого государства. Это противоречие может выражаться в: вооруженном захвате посольств и удержании заложников; штурме дипломатических зданий силами безопасности; поджогах, взрывах и иных актах вандализма; незаконных обысках и выемке документов; осквернении государственных символов; блокировании доступа в помещения миссии. Особенность данной категории заключается в исключительной серьезности последствий: такие действия способны мгновенно привести к разрыву дипломатических отношений, вооруженным конфликтам и международным кризисам.

4. Споры в области международного гуманитарного права и прав человека:

- *Споры о нарушениях прав человека.* Споры о нарушениях прав человека представляют собой разногласия между индивидами (группами лиц) и государствами, а также между самими государствами по поводу соблюдения, обеспечения и защиты основных прав и свобод человека, закрепленных в международных договорах и обычно-правовых нормах. Данная категория споров регулируется универсальными (Международный билль о правах человека) и региональными (Европейская конвенция по правам человека, Американская конвенция, Африканская хартия) договорами, а также нормами международного гуманитарного права. Сущность споров о правах человека заключается в противоречии между

действиями (или бездействием) государства и его обязательствами по обеспечению прав и свобод лиц, находящихся под его юрисдикцией. Государство, ратифицировавшее международные договоры, принимает на себя обязанность не только воздерживаться от нарушений (негативное обязательство), но и активно защищать права и создавать условия для их реализации (позитивное обязательство). Спор возникает, когда индивид или группа считают, что государство не выполнило эти обязательства. Это противоречие может выражаться в: нарушении права на жизнь, запрете пыток и бесчеловечного обращения; незаконном лишении свободы, нарушении права на справедливый суд; дискриминации по различным признакам; нарушении свободы выражения, совести, собраний; необеспечении экономических, социальных и культурных прав; неспособности защитить права уязвимых групп (дети, меньшинства, инвалиды). Особенность данной категории споров заключается в том, что индивид становится субъектом международного права, получая доступ к международным механизмам защиты (ЕСПЧ, Комитет ООН по правам человека) после исчерпания национальных средств правовой защиты.

- *Споры в связи с вооружёнными конфликтами.* Споры в связи с вооруженными конфликтами представляют собой разногласия между субъектами международного права (государствами, воюющими сторонами, международными организациями), возникающие в связи с появлением, ведением и последствиями вооруженных конфликтов международного и немеждународного характера. Данная категория споров регулируется комплексом норм международного гуманитарного права (право Женевы и право Гааги), международного права прав человека, международного уголовного права, а также дипломатическими и политическими механизмами урегулирования. Сущность споров в связи с вооруженными конфликтами заключается в противоречиях по поводу правомерности применения силы, соблюдения законов и обычаев войны, ответственности за военные преступления, защиты жертв конфликтов, а также территориальных и

политических последствий военных действий. Это противоречие может выражаться в: спорах о правомерности применения силы (*jus ad bellum*); нарушениях норм ведения военных действий (*jus in bello*); военных преступлениях, преступлениях против человечности, геноциде; нарушении прав человека в условиях конфликта; спорах о статусе комбатантов и военнопленных; защите гражданского населения и объектов; экологических последствиях военных действий; постконфликтном урегулировании и ответственности. Особенность данной категории заключается в том, что споры возникают в условиях крайней поляризации сторон, ограниченного доступа к механизмам правосудия, политизации расследований и сложности доказывания в условиях военных действий.

5. Экологические споры. Приобретают всё большую актуальность:

- *Споры о трансграничном загрязнении.* Споры о трансграничном загрязнении представляют собой разногласия между государствами, а также между государствами и частными лицами, возникающие в связи с переносом вредных веществ или воздействий с территории одного государства на территорию другого, причиняющим ущерб окружающей среде, здоровью населения, имуществу или экономическим интересам. Данная категория споров регулируется международным экологическим правом, принципами международного права (в частности, принципом непричинения вреда), двусторонними и многосторонними соглашениями, а также прецедентным правом международных судов и арбитражей. Сущность споров о трансграничном загрязнении заключается в конфликте между суверенным правом государства на использование собственных природных ресурсов и его обязанностью не причинять ущерб окружающей среде других государств и пространствам за пределами национальной юрисдикции. Это противоречие может выражаться в: загрязнении воздушной среды (трансграничный смог, кислотные дожди); загрязнении водных ресурсов (реки, озера, подземные воды); авариях на промышленных объектах с трансграничными последствиями; радиационном загрязнении (аварии на АЭС, ядерные

испытания); трансграничном перемещении опасных отходов; загрязнении морской среды; воздействии на климат и озоновый слой. Особенность данной категории заключается в сложности установления причинно-следственной связи, длительности воздействия, множественности источников загрязнения и необходимости учета принципа устойчивого развития.

- *Споры о совместном использовании ресурсов.* Споры о совместном использовании ресурсов представляют собой разногласия между государствами (а также иными субъектами) относительно прав на разведку, добычу и эксплуатацию природных ресурсов, расположенных на территории двух или более государств либо на пространствах, находящихся вне национальной юрисдикции, а также относительно справедливого распределения выгод от использования таких ресурсов. Данная категория споров регулируется международным правом ресурсов, нормами о трансграничных природных ресурсах, принципами справедливого распределения, а также двусторонними и многосторонними соглашениями. Сущность споров о совместном использовании ресурсов заключается в конфликте между суверенными правами государств на природные ресурсы, находящиеся на их территории, и необходимостью кооперации и справедливого распределения при использовании ресурсов, которые физически не могут быть разделены государственными границами. Это противоречие может выражаться в: разведке и добыче трансграничных месторождений нефти и газа; использовании водных ресурсов трансграничных рек и озер; эксплуатации трансграничных водоносных горизонтов; рыболовстве в трансграничных и трансзональных запасах; распределении квот на вылов в исключительных экономических зонах; управлении мигрирующими видами животных; использовании ресурсов континентального шельфа за пределами 200 миль. Особенность данной категории заключается в необходимости поиска баланса между принципом

неотъемлемого суверенитета над природными ресурсами и принципом справедливого и разумного использования общих ресурсов.

- *Споры, связанные с изменением климата.* Споры, связанные с изменением климата (климатические споры), представляют собой разногласия между государствами, между государствами и частными лицами, между частными лицами и корпорациями, а также между инвесторами и государствами, возникающие в связи с причинами, последствиями и мерами по предотвращению изменения климата, а также ответственностью за климатический ущерб. Данная категория споров регулируется Рамочной конвенцией ООН об изменении климата (РКИК), Киотским протоколом, Парижским соглашением, нормами международного права прав человека, инвестиционным правом, правом ВТО и национальным климатическим законодательством. Сущность климатических споров заключается в конфликте между необходимостью сокращения выбросов парниковых газов для предотвращения катастрофических последствий изменения климата и экономическими интересами государств и корпораций, связанными с использованием ископаемого топлива, а также в противоречиях по поводу распределения бремени затрат на борьбу с изменением климата и компенсации ущерба, причиненного климатическими изменениями. Это противоречие может выражаться в: недостаточности климатических мер государства (климатические иски к правительствам); ответственности корпораций за выбросы (иски к нефтегазовым компаниям); спорах о трансграничном климатическом ущербе (потеря территории, убытки); климатических миграциях и статусе «климатических беженцев»; торговых спорах о климатических мерах (углеродные налоги, СВАО); инвестиционных спорах о мерах по декарбонизации (отказ от ископаемого топлива); спорах о климатическом финансировании и компенсациях развивающимся странам. Особенность данной категории заключается в глобальном характере проблемы, сложности установления причинно-следственной связи между выбросами конкретного субъекта и конкретным

ущербом, долгосрочности климатических процессов и межпоколенческом характере ответственности.

6. Споры, связанные с использованием общих пространств:

- *Космические споры.* Космические споры представляют собой разногласия между государствами, международными организациями, частными компаниями и иными субъектами по поводу исследования и использования космического пространства, включая вопросы правового статуса космоса, использования космических ресурсов, ответственности за ущерб, причиненный космическими объектами, распределения орбитально-частотного ресурса, а также военной деятельности в космосе. Данная категория споров регулируется международным космическим правом, основу которого составляют Договор о космосе 1967 года, Соглашение о Луне 1979 года, Конвенция об ответственности 1972 года, Конвенция о регистрации 1975 года, а также резолюции Генеральной Ассамблеи ООН и рекомендации Международного союза электросвязи (МСЭ). Сущность космических споров заключается в конфликте между принципом свободы исследования и использования космического пространства и ограниченностью его ресурсов (геостационарная орбита, радиочастотный спектр), а также в противоречиях по поводу разграничения мирного и военного использования космоса, ответственности за космический ущерб и прав на добычу космических ресурсов. Это противоречие может выражаться в: спорах о распределении геостационарной орбиты; конфликтах из-за столкновений космических объектов; разногласиях о праве добычи ресурсов на Луне и астероидах; спорах о военной деятельности и противоспутниковом оружии; вопросах ответственности за космический мусор; спорах о границах космоса и воздушного пространства; конфликтах интерпретации космических договоров. Особенность данной категории заключается в трансграничном характере космической деятельности, отсутствии четких границ, сложности доказывания ответственности и стремительном развитии

коммерческого использования космоса, опережающем правовое регулирование.

- *Споры об Антарктике.* Споры об Антарктике представляют собой разногласия между государствами относительно правового статуса Антарктиды, притязаний на территориальный суверенитет, режима управления, использования природных ресурсов, проведения научных исследований, охраны окружающей среды, а также юрисдикции над лицами и деятельностью в регионе. Данная категория споров регулируется сложной системой международно-правовых актов, известной как Система Договора об Антарктике (СТА), включающей сам Договор об Антарктике 1959 года, Конвенцию о сохранении морских живых ресурсов Антарктики (АНТКОМ) 1980 года, Протокол об охране окружающей среды (Мадридский протокол) 1991 года и ряд других соглашений. Сущность споров об Антарктике заключается в противоречии между территориальными притязаниями семи государств (Аргентина, Австралия, Великобритания, Новая Зеландия, Норвегия, Франция, Чили) и принципом свободы научных исследований и использования Антарктики в мирных целях, установленным Договором об Антарктике, который «заморозил» эти притязания, не разрешив их по существу. Это противоречие может выражаться в: пересекающихся территориальных претензиях (особенно в секторе между Аргентиной, Великобританией и Чили); разногласиях о правовом статусе Антарктиды (кондоминиум, общее наследие человечества, *res communis*); спорах о режиме использования биологических и минеральных ресурсов; вопросах юрисдикции над лицами и деятельностью; разногласиях о соответствии национальных законов Системе Договора об Антарктике; спорах о расширении континентального шельфа за пределами 200 миль в Антарктике. Особенность данной категории заключается в уникальном международно-правовом режиме, где территориальные споры не разрешены, но и не обостряются благодаря механизмам сотрудничества и взаимной

сдержанности в рамках Консультативных совещаний по Договору об Антарктике.

7. Споры в цифровом пространстве. Новая и быстрорастущая сфера:

- *Споры о кибератаках.* Споры о кибератаках представляют собой разногласия между государствами, а также между государствами и негосударственными субъектами, возникающие в связи с несанкционированным проникновением в компьютерные системы, нарушением целостности, конфиденциальности или доступности информации, а также использованием киберпространства для враждебных действий, включая кибершпионаж, кибердиверсии, киберпреступность и кибертерроризм. Данная категория споров регулируется формирующимся международным киберправом, включая применение существующих норм международного права (Устав ООН, право вооруженных конфликтов, международное право прав человека) к киберпространству, а также региональными соглашениями (Будапештская конвенция о киберпреступности) и добровольными нормами ответственного поведения государств (доклады Группы правительственных экспертов ООН). Сущность споров о кибератаках заключается в противоречии между использованием государствами киберпространства для достижения своих стратегических целей и отсутствием общепризнанных правил квалификации кибератак, установления ответственности и применения контрмер, а также в сложности атрибуции (приписывания) кибератак конкретному субъекту. Это противоречие может выражаться в: разногласиях о применении права на самооборону при кибератаках; спорах об атрибуции кибератак и доказательствах; конфликтах о юрисдикции при трансграничной киберпреступности; вопросах ответственности государств за киберактивность негосударственных субъектов; спорах о соответствии киберопераций принципам международного гуманитарного права; разногласиях о квалификации кибератак как вооруженного нападения; конфликтах о применении контрмер и реторсий в киберпространстве.

Особенность данной категории заключается в сложности атрибуции, анонимности кибератак, отсутствии общепризнанного международного договора по кибербезопасности и стремительном технологическом развитии, опережающем правовое регулирование.

- *Споры о цифровом суверенитете и потоках данных.* Споры о цифровом суверенитете и потоках данных представляют собой разногласия между государствами, а также между государствами и транснациональными корпорациями, возникающие в связи с правом государств регулировать интернет-пространство на своей территории, контролировать трансграничную передачу данных, требованиями по локализации данных, доступом к данным для правоохранительных органов, а также противоречиями между национальными регуляторными режимами и глобальным характером цифровой экономики. Данная категория споров регулируется формирующимся международным правом данных, соглашениями о цифровой торговле (в рамках ВТО, региональных торговых соглашений), национальными законами о данных (GDPR в ЕС, законы о локализации в России, Китае, Индии), а также двусторонними и многосторонними договоренностями о трансграничной передаче данных. Сущность споров о цифровом суверенитете и потоках данных заключается в противоречии между суверенным правом государства регулировать информационное пространство на своей территории и защищать данные своих граждан, с одной стороны, и потребностями глобальной цифровой экономики в свободном трансграничном потоке данных, с другой стороны, а также в конфликте юрисдикций при доступе к данным, хранящимся за рубежом. Это противоречие может выражаться в: требованиях локализации данных (обязательное хранение данных на территории страны); ограничениях на трансграничную передачу персональных данных; конфликтах юрисдикций при доступе к данным (Microsoft Ireland case, CLOUD Act); спорах о применении GDPR к компаниям за пределами ЕС; разногласиях о налогообложении цифровых гигантов; спорах о блокировке

контента и доступе к платформам; конфликтах о «цифровом суверенитете» и суверенном интернете. Особенность данной категории заключается в отсутствии единого международно-правового режима, экстерриториальном действии национальных законов, столкновении различных моделей регулирования (американской, европейской, китайской, российской) и стремительном технологическом развитии, опережающем правовое регулирование.

8. Культурные и исторические споры:

- *О реституции культурных ценностей, вывезенных в ходе войн.* Споры о реституции культурных ценностей, вывезенных в ходе войн, представляют собой разногласия между государствами, а также между государствами и частными лицами (музеями, коллекционерами, наследниками), возникающие в связи с возвратом культурных ценностей, перемещенных (изъятых, вывезенных, разграбленных) в ходе военных конфликтов, в страны их происхождения или законным владельцам. Данная категория споров регулируется комплексом международно-правовых норм, включая Гаагские конвенции 1899 и 1907 годов, Договор о защите культурных ценностей 1954 года (Гаагская конвенция) и два протокола к ней, резолюции Генеральной Ассамблеи ООН, ЮНЕСКО, двусторонними соглашениями, а также национальными законодательствами о реституции. Сущность споров о реституции культурных ценностей заключается в противоречии между правом собственности и законным владением государств и частных лиц на культурные ценности, с одной стороны, и необходимостью восстановления исторической справедливости, возврата культурного наследия народам, у которых оно было незаконно изъято в результате войн и колониального господства, с другой стороны. Это противоречие может выражаться в: спорах о возврате трофейного искусства, вывезенного в ходе Наполеоновских войн; реституции ценностей, перемещенных в результате Второй мировой войны; возврате культурных объектов, вывезенных из бывших колоний; спорах о праве собственности на артефакты, вывезенные при неясных

обстоятельствах; конфликтах из-за культурных ценностей, перемещенных в результате распада империй и государств; вопросах компенсации за невозможность реституции в натуре. Особенность данной категории заключается в значительном временном разрыве между событием перемещения и спором, сложности доказывания законного права собственности, политической и эмоциональной значимости культурных ценностей для национальной идентичности.

- *О трактовке исторических событий.* Споры о трактовке исторических событий представляют собой разногласия между государствами, социальными группами, научными сообществами, а также между государствами и международными организациями относительно оценки, интерпретации и освещения исторических событий, включая вопросы исторической памяти, национальной идентичности, ответственности за исторические преступления, а также признания или отрицания определенных исторических фактов. Данная категория споров не имеет единой международно-правовой базы, но затрагивает принципы международного права, права человека, свободу выражения, запрет дискриминации, а также национальное законодательство о защите исторической памяти и противодействии фальсификации истории. Сущность споров о трактовке исторических событий заключается в противоречии между различными национальными, идеологическими, культурными и политическими нарративами об общем историческом прошлом, а также в конфликте между правом на историческую память и правдой об исторических событиях, с одной стороны, и политическими интересами, национальной идентичностью и чувствительностью социальных групп, с другой стороны. Это противоречие может выражаться в: спорах о причинах и ответственности за начало войн; разногласиях о характере политических режимов и исторических личностей; спорах о геноциде, массовых репрессиях и преступлениях против человечности; конфликтах о принадлежности исторических территорий; спорах о национальных героях и символах;

разногласиях о колониальном прошлом и его последствиях; спорах о памяти жертв и значении исторических событий. Особенность данной категории заключается в том, что исторические нарративы тесно связаны с национальной идентичностью, политической легитимностью и международными отношениями, что делает их крайне чувствительными и трудно разрешимыми правовыми средствами.

Освоение типологии международных и трансграничных споров выполняет в подготовке студентов-юристов несколько взаимосвязанных функций, совокупность которых определяет его профессиональную состоятельность и необходимость интеграции в образовательный процесс:

1. *Познавательная функция.* Она даёт обучающемуся ориентир — своеобразную карту, позволяющую разобраться в сложном, многоплановом и постоянно меняющемся пространстве международно-правовых конфликтов. Когда студент осваивает типологический способ мышления, он уже не рассматривает каждый новый спор как беспрецедентный и единичный случай. Он начинает замечать в нём черты общего типа, видеть за частным проявление закономерного и на этом основании выстраивать линию его разрешения.

2. *Методическая функция.* Для каждого типа спора существует собственный, достаточно строгий порядок действий юриста: нужно определить надлежащего ответчика, выбрать компетентный орган, установить применимое право, а также оценить, насколько реально признание и исполнение будущего решения в соответствующих юрисдикциях. Такой алгоритмический подход, формируемый при освоении типологии, становится операционной базой работы юриста-международника.

3. *Интегративная функция.* Она соединяет знания, которые студент получает на разных курсах — международное публичное и международное частное право, право международных договоров, право международных организаций, сравнительное правоведение, международный гражданский процесс, — в целостную и внутренне согласованную систему

профессиональных компетенций. В результате студент не просто накапливает знания, а умеет применять их на практике.

Следовательно, в подготовке студентов-юристов классификация (типология) споров выступает не дополнительным элементом образовательной программы, а основополагающим, системообразующим компонентом. От того, насколько качественно он освоен, напрямую зависит готовность будущего специалиста действовать в сложной, полицентричной и динамично развивающейся среде международно-правовых отношений. Совершенствование методики преподавания в этом направлении должно включать добавление новых классификационных критериев, отражающих современные реалии, и усиление практической направленности. Студенты должны отрабатывать навыки типологического анализа на реальных делах из практики международных судов и арбитражных разбирательств.

1.2. Матрица технологических решений на базе искусственного интеллекта в обучении студентов направления подготовки «Юриспруденция» разрешению международных споров

Современная стадия техногенного развития характеризуется активной экспансией технологий искусственного интеллекта в различные сегменты общественной и государственной деятельности, и правовая сфера не составляет исключения из данной тенденции. В рабочем инструментарии современных юристов устойчиво присутствует обширный массив цифровых инструментов и средств: начиная от аналитических программных продуктов и заканчивая алгоритмами аналитики, способными предсказывать потенциальные исходы судебных дел. Необратимый характер означенных трансформаций, подтвержденный положительной апробацией в реальной юридической практике, обуславливает объективную потребность трансляции прикладных наработок в область подготовки и обучения профессиональных юридических кадров.

Особую значимость этот тезис приобретает в контексте подготовки юристов, ориентированных на разрешение споров международного масштаба. Специфика указанной области связана с многоуровневостью законодательных актов, излишним кругом участников, волатильностью политико-правовой ситуации и избыточностью данных, что создает большую умственную и функциональную перегрузку для будущих специалистов. Эффективное преодоление указанных проблем представляется достижимым и за счет интеграции аналитических способностей человека и цифровых инструментов (ИИ).

В современных научных кругах цифровые инструменты, используемые в обучении, оцениваются как существенный элемент, имеющий конкурентоориентированное значение. Э.П. Комаровой и О.Н. Скларовой (2025) рассматриваются способы интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс, среди которых особо выделяются смешанное

обучение, микрообучение, кейс-технологии и симуляции профессиональных сценариев. Каждый из перечисленных форматов обладает собственной дидактической ценностью: смешанное обучение расширяет доступ к образовательным ресурсам и повышает автономию студентов; микрообучение учитывает особенности восприятия информации в условиях цифровой среды; кейс-технологии связывают теорию с практикой; симуляции обеспечивают безопасную тренировку профессиональных действий. Отличительной чертой работы является повышенное внимание к сочетанию языковой и инженерной составляющих в заданиях. Современный специалист должен не только владеть иностранным языком, но и уметь применять его в технически сложных контекстах. Именно поэтому интеграция указанных компонентов рассматривается как условие формирования конкурентоспособного выпускника высшего учебного заведения.

В своём исследовании Т.А. Трошина (2025) решает двуединую задачу: сконструировать инструментальную базу для сопровождения проектной деятельности студентов и одновременно обосновать востребованность использования ИИ-технологий в системе высшей школы. Авторская мысль разворачивается в двух плоскостях. Первая — теоретико-методологическая — задаёт концептуальный каркас интеграции ИИ, вторая — операциональная — выводит на уровень конкретных процедур и алгоритмов. Подобное построение позволяет использовать весь функциональный массив средств ИИ. В этом массиве можно найти и механизмы рационализации проектного управления, и инструменты адаптивной балансировки учебной нагрузки, и системы автоматической фиксации академических достижений с их последующей аналитической обработкой. Смысловое ядро исследования — тезис о том, что ИИ, погруженный в среду студенческих проектов, запускает цепную реакцию когнитивных и личностных сдвигов: пробуждается критическое мышление, высвобождается креативная энергия, выстраиваются навыки самоконтроля. Автор сразу же оговаривает пограничные условия

использования ИИ. Первая составляющая — качество алгоритмического дизайна: методологически выверенная, технически добротная проработка самих моделей. Вторая — режим информационной безопасности, понимаемый не как формальный набор ограничений, а как безусловный приоритет конфиденциальности обрабатываемых данных.

Схожую системную логику, но уже на ином предметном материале, разворачивает Ю.В. Рыжов (2025). Поле его исследования — подготовка специалистов-инженеров. Автор демонстративно отказывается от приравнивания ИИ к статусу мимолетного технологического тренда: для него это структурообразующий компонент, без которого невозможно реализовать трансформацию инженерного образования. В сферу исследования попадают три фундаментальных сдвига, разворачивающихся не последовательно, а именно синхронно — в параллельном порядке. Сдвиг содержательный — обновление программ, насыщение их модулями, соответствующими цифровой эпохе. Сдвиг методический — пересмотр преподавательских подходов, отказ от архаичных приёмов в пользу стратегий, опирающихся на возможности ИИ. Сдвиг институциональный — реорганизация самого учебного процесса: здесь и проектирование индивидуальных образовательных траекторий взамен типовых, и внедрение альтернативных моделей промежуточной и итоговой аттестации. Три названных вектора в совокупности задают контур радикального переосмысления подготовки специалистов-инженеров.

Предметно-специфические линии научного поиска представлены работами Т.В. Байдиковой, А.С. Чурина и В.С. Ляшенко. Т.В. Байдикова (2025) действует в прикладном ключе: она не ограничивается выдвижением теоретических конструктов, а выстраивает и эмпирически проверяет методическую модель интегрированного овладения профессиональным иностранным языком студентами-агратариями. Фундаментом модели служит не ситуативное обращение к ИИ-инструментария, а его последовательное, методически выверенное, регулярное использование. А.С. Чурин (2025)

смещает фокус в область инклюзивного дизайн-образования. Его исследовательский интерес сконцентрирован на генеративных нейросетях. Автор показывает дидактический потенциал этих инструментов. Технология несёт двойную функциональную нагрузку. Первая функция — компенсаторная: нейросеть сглаживает моторные, сенсорные и когнитивные дефициты, с которыми сталкиваются обучающиеся с ОВЗ, тем самым подтягивая их стартовые возможности к уровню остальных студентов. Вторая функция — креативно-партнёрская: ИИ выступает в роли соавтора, ликвидирует пресловутый страх пустой страницы и кратно расширяет банк визуальных концепций, оказывающихся в распоряжении студента на начальном этапе проектной разработки. Две эти функции не исключают, а скорее дополняют друг друга.

Исследовательский интерес В.С. Ляшенко (2025) представлен в области подготовки математиков. Автор фиксирует, что адаптивные вычислительные системы, интеллектуальные тьюторские платформы, автоматизированные решатели задач и программные среды со встроенными модулями пояснений — всё это в совокупности открывает не просто расширенный инструментарий, а качественно иной дидактический горизонт. Ценность перечисленных средств измеряется не скоростью, с которой они выдают студенту подсказки или готовое решение. Подлинная их миссия — в радикальной переориентации самого образовательного вектора. Центр внимания смещается с механического выполнения вычислительных операций (того, что успешно автоматизируется) на формирование концептуальной базы, улучшение культуры логического рассуждения, освоение эвристических приёмов. Именно эти компетенции, по глубокому убеждению автора, становятся решающим фактором профессиональной востребованности в условиях цифровой экономической парадигмы.

Ученый С.В. Иванова (2025) задаёт самый широкий — метадисциплинарный — угол научного обзора. Она вводит в научный дискурс комплексную структурно-функциональную модель, описывающую

встраивание ИИ-технологий в экосистему высшего образования как целостный процесс. Модель Ивановой охватывает всю иерархическую вертикаль педагогического процесса. Она начинается с этапа проектирования содержательного наполнения учебных курсов и прокладывания индивидуальных образовательных траекторий. Затем спускается на операциональный уровень — организация текущего взаимодействия, мониторинг, корректировка. И завершается на стадии итоговой аттестации, сопряжённой с комплексной верификацией сформированности компетенций и умений у обучающихся. Тем самым цифровая трансформация замыкает полный цикл — от первого знакомства студента с дисциплиной до финальной диагностики его профессиональной пригодности.

Проведенный аналитический обзор актуального массива публикаций, посвященных проблематике интеграции искусственного интеллекта в систему юридического образования, дает основания для выявления нескольких самостоятельных концептуальных линий.

Открывает систему взглядов позиция В.И. Васечкиной (2025), которая настаивает на решительном отказе от сведения искусственного интеллекта к роли «обслуживающего механизма», задействованного исключительно для выполнения рутинных операций. Под последними понимаются вполне конкретные процедуры: поиск нормативно-правовых источников, формальная сверка и сопоставление документов, поиск релевантных прецедентов по ключевым словам. Взамен автор предлагает принципиально иной концептуальный подход: трактовать ИИ как катализатор перестройки самой парадигмы правового мышления. Обозначенная трансформация, по убеждению автора, несет в себе определенные вызовы этического, методологического и институционального характера, требующие отдельного осмысления.

Близкую позицию развивает Я.А. Марусич (2025), согласно которой стратегический потенциал цифровых решений и ИИ-технологий в правовой подготовке категорически недопустимо урезать до их узкоинструментальной

полезности и помощи. Упрощение процедур информационного поиска, автоматическая верификация данных — все это, с точки зрения автора, относится к разряду функций, не раскрывающих подлинного масштаба явления. ИИ-технологии, по его убеждению, способны разрешить проблему архитектуры юридической педагогики — противоречие между двумя составляющими подготовки правоведа. С одной стороны, это углубленная теоретическая база, доктринальная проработка, концептуальный каркас классического юридического образования. С другой — система операциональных, прикладных умений, без которых немислима полноценная профессиональная интеграция выпускника в цифровизированной правовой реальности. Именно искусственный интеллект, аргументирует Марусич, призван выступить тем связующим звеном, которое соединит академическую фундаментальность и особенности современной юридической практики.

Ещё один взгляд — предельно компетентностно-сфокусированный — предлагает Ж.Р. Аймагамбетова (2026). Ученый последовательно выстраивает аргументацию в пользу того, что искусственный интеллект в правовом обучении недопустимо использовать в узких рамках инструментального функционала. ИИ надлежит осмыслять, прежде всего, как педагогический ресурс, нацеленный на планомерное и адресное развитие ключевых профессиональных качеств юриста. Перечень этих качеств автор очерчивает достаточно объемно — аналитическая культура, мастерство юридической аргументации, способность оперативно ориентироваться в обширных нормативных массивах, коммуникативная состоятельность.

Наиболее предметно-сконцентрированную исследовательскую позицию занимает Н.И. Ивуть (2025), помещающая в фокус научного анализа преподавание гражданского процессуального права. Выбор именно этой дисциплины не случаен: курс отличается и высокой когнитивной сложностью, и отчётливо выраженной практико-ориентированной направленностью — обстоятельства, делающие его одновременно и перспективным основанием для использования ИИ-инструментов, и зоной

повышенных рисков. Автор не оспаривает внушительный дидактический потенциал искусственного интеллекта. Однако одновременно автор очерчивает три класса препятствий, способных заблокировать реализацию этого потенциала. Первый класс — методический: остро ощущается дефицит адаптированных пользовательских сценариев, готовых методических решений, которые преподаватель мог бы встроить в учебный процесс без длительной подготовки. Второй класс — этический: существует реальная опасность эрозии самостоятельного профессионального мышления при гипертрофированной, нерефлексируемой опоре на алгоритмические подсказки; студент рискует привыкнуть к роли пассивного реципиента готовых решений. Третий класс — институциональный: образовательная инфраструктура большинства вузов ещё не достигла той степени зрелости, которая необходима для полноформатной интеграции ИИ.

В плоскости методологического поиска находится работа П.В. Сысоева, С.Ю. Булочникова и Д.О. Сорокина (2025). Авторский коллектив разворачивает аргументацию в пользу того, что именно предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) следует рассматривать как оптимальный методологический механизм для выстраивания иноязычной профессиональной компетенции будущих юристов. CLIL-подход изначально строится на синтезе двух составляющих — изучение предметного содержания правовых дисциплин и освоения иностранного языка. Авторы показывают, что именно такая методологическая система способна преодолеть хроническое для юридического образования противоречие — тот самый разрыв между языковой и содержательной подготовкой.

По оценке исследователей, подключение к реализации CLIL ИИ открывает принципиально новые возможности. Во-первых, создание аутентичных юридических текстов — не адаптированных, не упрощённых, а максимально приближенных к тем, с которыми выпускнику предстоит работать в реальной практике. Во-вторых, адаптация материалов под актуальный уровень языковой компетенции конкретного учащегося: система

оценивает текущие возможности студента и дозирует сложность материала. В-третьих, симуляция профессиональных правовых коллизий — моделирование ситуаций спора, конфликта интересов, процессуального противостояния, в которых студент вынужден действовать на иностранном языке в режиме, приближенном к реальному, и т.д.

Иной — предметно-сконцентрированный — взгляд представлен в исследовании М.В. Гаврилова (2023). Автор фокусируется на формировании значимой профессиональной компетенции, а именно — составлении правовых документов на иностранном языке. Гаврилов отмечает, что составление юридических документов относится к категории наиболее сложных в освоении и одновременно наиболее востребованных в актуальной юридической действительности. Трудность его формирования усугубляется тем, что традиционные методические подходы упираются в комплекс ограничений. Первое — скудость аутентичных источников, доступных для учебной работы. Второе — высокая трудоёмкость процедур проверки и комментирования: преподаватель, работающий с группой, физически не в состоянии обеспечить каждому студенту развёрнутый, детализированный отклик по каждому подготовленному тексту. Третье — затруднительность воспроизведения в аудиторных условиях спектра профессиональных ситуаций, с которыми выпускник столкнётся на практике.

М.В. Гаврилов выстраивает целостную методическую модель. Она вбирает в себя четыре блока: целевой (очерчивающий планируемые образовательные результаты), содержательный (определяющий корпус осваиваемого материала), процессуальный (задающий логику и этапность учебной работы) и оценочно-результативный (предусматривающий инструментарий диагностики достигнутого). Центральная идея — задействование ИИ-инструментов (генеративных моделей, систем автоматической текстовой верификации, адаптивных платформенных решений) не для того, чтобы вытеснить классические методы преподавания,

а для их амплификации, то есть усиления, надстройки, расширения возможностей.

Что касается интеграции ИИ-инструментария в обучение разрешению международных споров, то здесь можно выявить перспективы использования современных технологий для решения сложившихся педагогических проблем — например, учет судебной международной практики. Так, NLP-системы и алгоритмы машинного обучения берут на себя автоматическое извлечение, обработку и тематическую группировку решений ведущих международных судебных институтов — Международного суда ООН, Европейского суда по правам человека, Международного уголовного суда. Для студента это оборачивается возможностью пользоваться репрезентативными массивами судебных актов.

Не менее важным направлением оказывается привлечение генеративных моделей к обучению составлению процессуальной документации на иностранных языках. Юридическим текстам в сфере международных споров присущи предельная формализованность, терминологическое многообразие, композиционная устойчивость. Именно эти свойства делают их одними из самых сложных объектов для освоения. Генеративные ИИ-системы в данном контексте создают черновые версии документов. Студент же ставится в позицию не пассивного получателя готового текста, а активного критика: его задача — подвергнуть сгенерированный проект анализу, выявить содержательные и формальные неточности (которые система, при всех её возможностях, неизбежно допускает) и довести исходный материал до состояния юридически корректного итогового документа.

Опираясь на разработанную в исследовании классификацию международных споров, выстраивается матрица перспективных ИИ-инструментов (табл. 1). Сама типология споров выступает здесь в роли системообразующего критерия — она задаёт логику отбора и специализации ИИ инструментов с учётом их функциональной пригодности к различным

категориям споров. Такой подход, в отличие от стихийного, бессистемного подбора средств, открывает дорогу к адресному, методически осмысленному применению ИИ-инструментария в учебном процессе.

Таблица 1

**Матрица технологических решений на базе искусственного интеллекта
в обучении студентов направления подготовки «Юриспруденция»
разрешению международных споров**

Разновидность международных споров		DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроорист (Яндекс)	Garfield AI	Grapple Law	Easy Legal AI	FlyPix AI	LibraChat.	WIPO	Legal AI Assistant	Genie AI	КонсультантGPT
Территориальные споры	Споры о сухопутных границах	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-
	Морские споры	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-
	Споры о суверенитете	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-
Экономические споры	Торговые споры	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
	Инвестиционные споры	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-
	Валютно-финансовые споры	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-
	Споры о правах на интеллектуальную собственность	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-
Споры, связанные с дипломатическим и консульским правом	Нарушение дипломатических иммунитетов и привилегий	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-
	Инциденты с дипломатическим персоналом	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-
	Инциденты с повреждением помещений дипломатических миссий	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-
Споры в области международного гуманитарного права и прав человека	Споры о нарушениях прав человека	+	-	+	+	-	-	-	+	+	+
	Споры в связи с вооружёнными конфликтами	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-
Экологические споры	Споры о загрязнении	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-
	Споры о совместном использовании ресурсов	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-
	Споры, связанные с изменением климата	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-
Споры, связанные с использованием общих пространств	Космические споры	+	-	+	+	-	-	-	+	+	-
	Споры об Антарктике	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-

Споры в цифровом пространстве	Споры о кибератаках	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-
	Споры о цифровом суверенитете и потоках данных	+	-	+	-	-	-	-	+	+	+
Культурные и исторические споры	О реституции культурных ценностей	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-
	О трактовке исторических событий	+	-	+	-	+	-	-	+	+	-

Обращаясь к совокупному многообразию ИИ-сервисов, которые могут быть задействованы в ходе подготовки студентов-юристов к разрешению международных споров на иностранном языке, предлагается методологический анализ представленных ИИ-инструментов по функциональному принципу.

Первая группа — генеративные модели широкого профиля. Эти системы отличаются универсальностью и способны обслуживать сразу несколько типов учебных задач.

- «GPT» (OpenAI) — наиболее известная платформа, чей функциональный диапазон применительно к юридической подготовке охватывает текстовую генерацию (от черновиков процессуальных документов до учебных правовых заключений), перевод с сохранением терминологической точности и моделирование потенциальных правовых коллизий — моделирование диалога сторон спора, воспроизведение логики судебной аргументации, прогнозирование возможных контраргументов оппонента.

- «Gemini» (Google) — мультимодальная платформа, преимущество заключается в способности обрабатывать не только вербальный, но и визуальный, а также аудиоконтент. Для студента-юриста это означает возможность комплексной работы с юридическими материалами: система способна анализировать сканированные копии документов, распознавать схемы и графики, содержащиеся в материалах дела, работать с аудиозаписями судебных заседаний.

- «DeepSeek» — генеративный инструмент, специфика определяется его происхождением и архитектурой: модель демонстрирует повышенную

продуктивность при взаимодействии с источниками на восточноазиатских языках (китайский, японский, корейский).

Вторая группа — ИИ-поисковые системы с верификацией источников.

- «Perplexity AI» — поисковый механизм, работающий на базе искусственного интеллекта и выдающий ответы с обязательным цитированием источников, что важно при ссылках в юридических документах.

Третья группа — инструментарий для документной аналитики.

- «NOTBOOKLM» — программная среда, ориентированная на конструирование массивов правовой документации. Студент получает возможность загружать массив интересующих его источников (тексты договоров, решения международных арбитражей, доктринальные публикации) и работать с ними как с единым документационным пространством: выделять фрагменты, выстраивать перекрестные связи, создавать сжатые аналитические обзоры.

Четвёртая группа — отечественные правовые ИИ-сервисы.

- «Нейроюрист» (Яндекс) — решение, сфокусированное на российской правовой системе, однако его функционал выходит за национальные рамки. Сервис предоставляет доступ к переводам международных договоров и аналитике правовых рисков.

- «Гигачат» (Сбер) — генеративная модель, отличительной чертой которой является сопряжение с правовыми базами данных.

Каждый из обозначенных инструментов обладает собственным потенциалом и функционалом. Их использование возможно на различных стадиях обучения — от первичной аналитической проработки судебных прецедентов и доктринальных источников до имитации судебных прений и составления процессуальной документации на иностранном языке. При этом решающим фактором выступает не сам факт доступа к перечисленным сервисам, а методическая продуманность сценариев их включения в учебный процесс.

Стремительное проникновение искусственного интеллекта в правовую сферу породило внушительный массив специализированных программных продуктов, нацеленных на обработку и изучение юридической документации. Среди решений, заслуживающих внимания в контексте образовательной и исследовательской деятельности, можно выделить следующие инструменты: «Garfield AI», «Grapple Law», «Easy Legal AI», «Legal AI Assistant» и «Genie AI». Несмотря на общую функциональную направленность, каждый из них обладает собственной спецификой. Одни платформы ориентированы преимущественно на автоматизированный анализ договоров и выявление скрытых рисков, другие — на интеллектуальный поиск по обширным массивам прецедентного права, третьи — на генерирование проектов правовых документов с возможностью последующей ручной корректировки. В совокупности они образуют достаточно эффективный инструментарий, позволяющий будущему правоведа не только ускорить рутинные операции, но и выработать навыки критического взаимодействия с ИИ.

Проиллюстрировать работу «Grapple Law» можно на примере запроса, адресованного системе в ходе учебного эксперимента. Промпт содержал фабулу международного спора без явного указания на применимое право и юрисдикционную принадлежность: «A Russian supplier and an English buyer entered into a foreign trade contract for the supply of a batch of processors. The goods were shipped by sea, but due to adverse weather conditions (a storm), the vessel arrived at the English port significantly late. The buyer refused payment, citing delays in delivery. What are the legal mechanisms for resolving this dispute, and which court (or arbitration court) should the Russian side appeal to?»

Реакция ИИ-сервиса оказалась двойственной и полезной в дидактическом плане. С одной стороны, система корректно определила сущность конфликта — выделила его ключевые элементы, идентифицировала стороны, очертила круг потенциально правовых институтов. С другой — «Grapple Law» не ограничился нейтральной

констатацией, а выдвинул рекомендацию процедурного характера: детализировать правовую позицию, опираясь именно на английское законодательство (рис. 2).

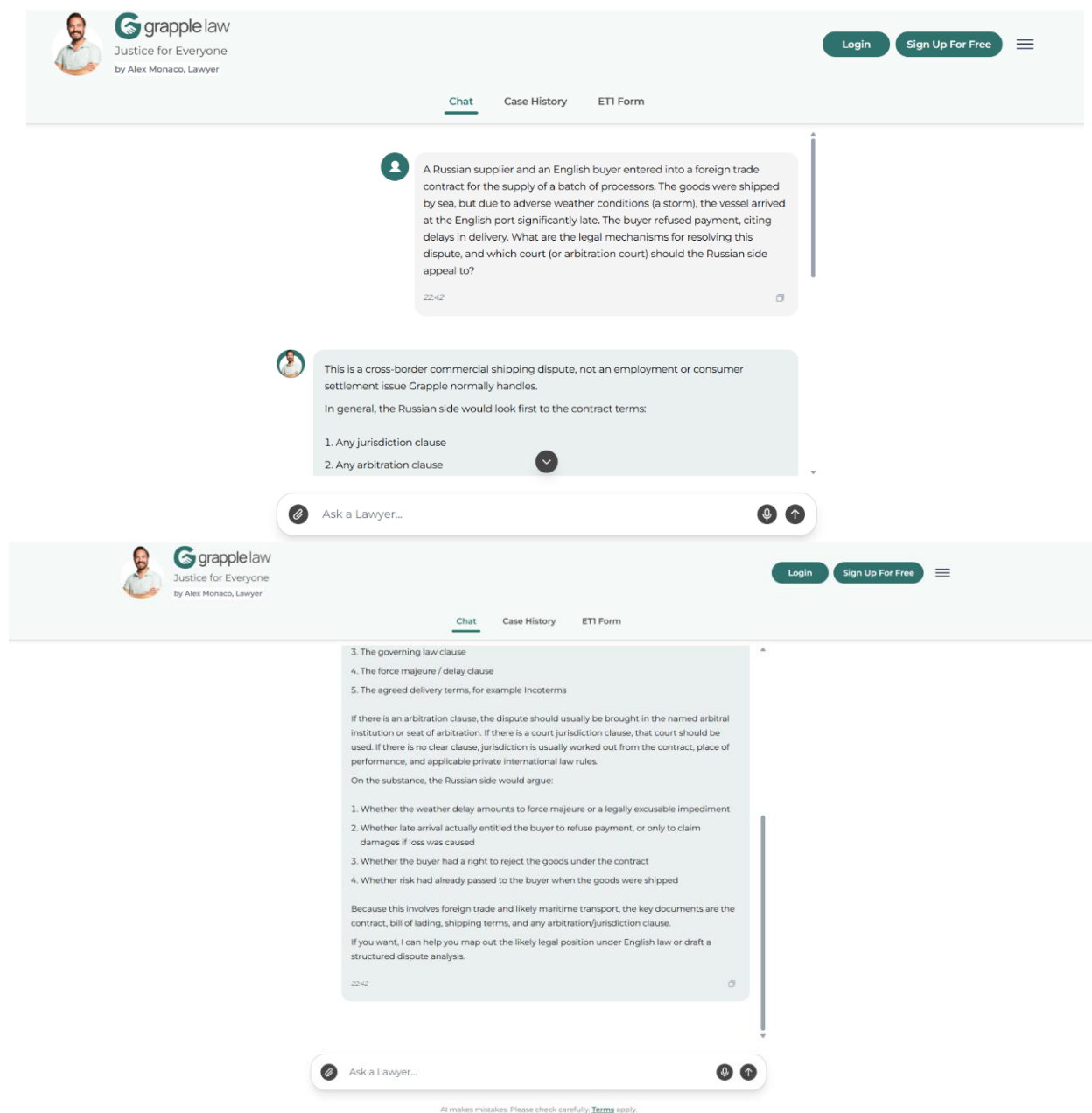


Рис. 2. Запрос к «Grapple Law» и ответ от него

При тестовом обращении к сервису «Easy Legal AI», в рамках которого моделировалась ситуация международного экономического спора, система продемонстрировала способность к автоматическому формированию релевантной документальной подборки. Из всего массива потенциально

применимых правовых актов и процессуальных форм сервис вычленил те, которые непосредственно подходили к рассматриваемому конфликту. Центральным юридическим документом для решения конфликта оказался Договор об оказании услуг (рис. 3). Выбор именно этого документа, как показал дальнейший анализ, не был случайным: система не просто перебрала все договорные конструкции, а идентифицировала ту из них, которая по своей правовой природе в наибольшей степени коррелирует с описанной в запросе фабулой спора.

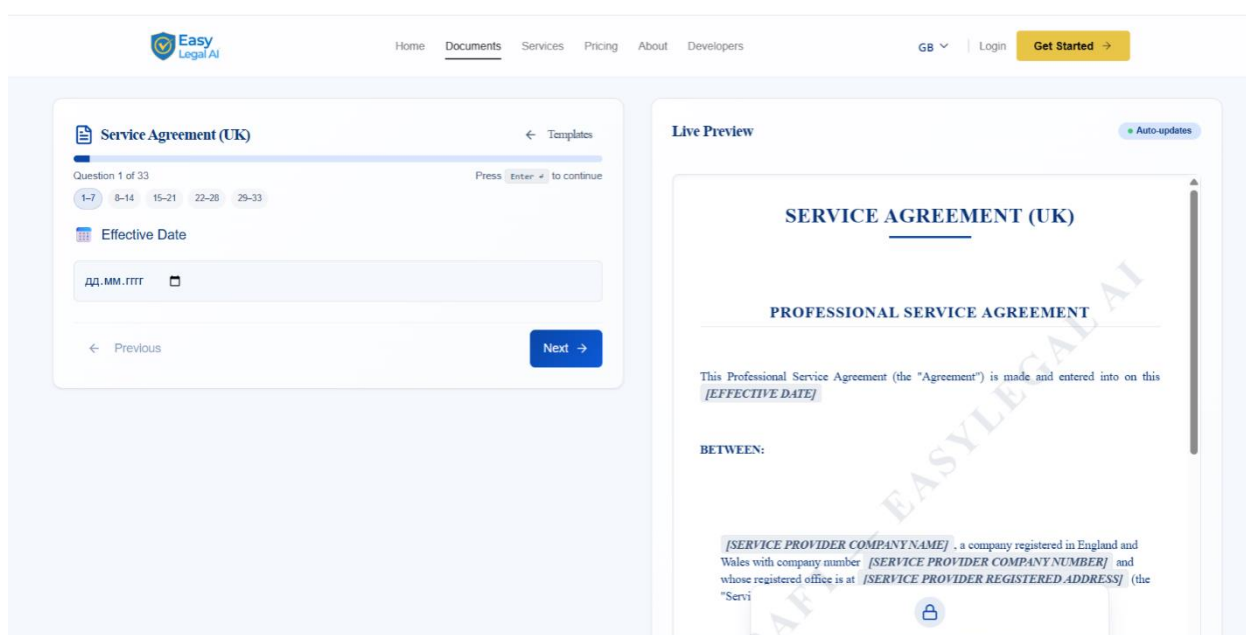


Рис. 3. Ответ на запрос к «Easy Legal AI»

Отдельного рассмотрения требуют ИИ-средства, чей функциональный арсенал обладает определенной спецификой и видовой направленностью, что предопределяет вариативность их использования в привязке к категории международного спора.

Территориальные споры (вид международного спора — «территориальные споры», все 3 подвида: «Споры о сухопутных границах», «Морские споры», «Споры о суверенитете») являются одной из наиболее сложных и конфликтогенных категорий международных разногласий. Они затрагивают фундаментальные основы государственного суверенитета —

территориальную целостность, доступ к транспортным путям и стратегическим объектам.

Разрешение таких споров требует не только глубоких знаний международного права, но и достоверных, объективных, проверяемых данных о географических объектах, границах, рельефе, природных ресурсах, исторических изменениях ландшафта и фактическом использовании территории. Здесь на помощь приходят современные геопространственные технологии на базе искусственного интеллекта, среди которых особое место занимает платформа «FlyPix AI».

«FlyPix AI» — это инновационная платформа для геопространственного анализа, использующая технологии искусственного интеллекта, машинного обучения и компьютерного зрения для обработки и интерпретации данных дистанционного зондирования Земли. Платформа позволяет территориально анализировать Землю: превращать спутниковые снимки, кадры с беспилотных летательных аппаратов (дронов) и аэрофотоснимки в структурированные аналитические данные, пригодные для принятия обоснованных правовых и политических решений.

В спорах о сухопутных границах часто возникают разногласия о точном прохождении линии границы, особенно в труднодоступных районах (горы, леса, пустыни) или вдоль рек, меняющих своё русло. «FlyPix AI» позволяет: восстановить исторические линии границ на основе анализа старых карт и их привязки к современным спутниковым снимкам; определить точное положение географических объектов (вершин, перевалов, речных русел), указанных в международных договорах; выявить изменения ландшафта, которые могут влиять на линию границы (например, изменение русла реки, которая служит границей); провести делимитацию морских зон на основе точного определения береговой линии, островов и скал, с использованием данных о рельефе дна и геодезических измерений.

Пример использования «FlyPix AI»: «В споре о границе между двумя государствами, которая проходит в районе населённого пункта. Проблема

заклучалась в том, что линия разделения, проведённая ещё в колониальный исторический период, фактически рассекала городское поселение на две части. Несколько жилых кварталов и объекты инфраструктуры оказывались в зоне неопределённой юрисдикции: формально принадлежа одной стране, де-факто они были отрезаны от её административного управления и тяготели к соседнему государству» (рис. 4).

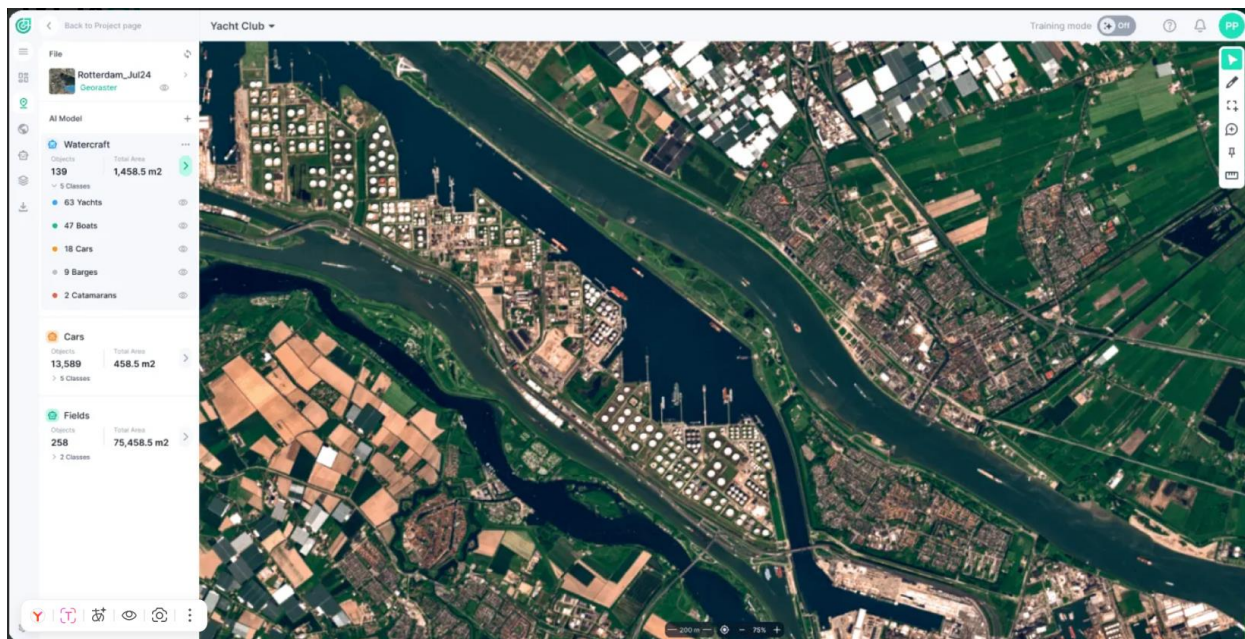


Рис. 4. Ответ на запрос к «FlyPix AI»

В рамках разрешения экономических споров (включая торговые, инвестиционные и валютно-финансовые разногласия) в качестве одного из наиболее эффективных технологических решений выступает «LibraChat». Данный продукт представляет собой ИИ-ассистента, ориентированного на комплексное решение широкого круга задач, возникающих в бизнес-среде и экономической деятельности.

В качестве примера использования ИИ-ассистенту был задан следующий промпт: «A Russian company sold 50,000 tons of wheat to a British company for \$14.25 million. The goods were shipped by sea, but the British refused to pay or collect the goods, citing document errors. The Russians are demanding payment, while the British are demanding compensation for damages.

Analyze the situation under Russian and British law». (Перевод: Российская компания продала английской компании 50 000 тонн пшеницы на сумму 14,25 млн долларов. Товар отправили морем, но англичане отказались платить и забирать товар, сославшись на ошибки в документах. Русские требуют оплаты, англичане — возмещения убытков. Проанализируй ситуацию по российскому и английскому законодательству.)

Ассистент проанализировал ситуацию с правовой позиции как России, так и Англии» (рис. 5).

The screenshot displays the LibraChat interface. On the left is a sidebar with navigation options: Поиск, Новый чат, Изображения, Проекты, История, and a section for 'вчера' (yesterday) with a chat titled 'Российская компания п...'. The main chat area shows a user prompt in English: 'A Russian company sold 50,000 tons of wheat to a British company for \$14.25 million. The goods were shipped by sea, but the British refused to pay or collect them, citing errors in the documentation. The Russians are demanding payment, while the British are demanding compensation for damages. Analyze the situation under Russian and British law.' The assistant's response is in English and provides a detailed legal analysis. It identifies the dispute as a classic maritime grain trade dispute (CIF/FOB contracts) and discusses the core issue of shipping documents. It then analyzes the applicable law, noting that English law often applies by default for international sales involving UK buyers, while Russian law applies if the contract points to it or if Russian courts have jurisdiction. The CISG (Vienna Convention) is noted as not applying because Russia is a party and the UK is not. The analysis then proceeds to English law (Sale of Goods Act 1979 + common law + Incoterms) and Russian law (Civil Code RF + international trade usages), providing specific legal provisions and outcomes for both jurisdictions. The interface includes a top bar with a 'Успейте забрать подарок!' (Hurry up and get a gift!) banner and a 'Поделиться' (Share) button.

This is a classic maritime grain trade dispute (typically CIF/FOB contracts). The core issue is whether the shipping documents (bill of lading, quality/origin certificates, phytosanitary docs, insurance) were in proper order. The British refusal to pay or take delivery on grounds of "documentation errors" is a standard defence in documentary credit or documents-against-payment scenarios.

Applicable law

The contract's choice-of-law and arbitration clause determines everything. In grain trade, English law + GAFTA or LMAA arbitration is the default. If no clause exists:

- English law often applies by default for international sales involving UK buyers.
- Russian law applies if the contract points to it or if Russian courts have jurisdiction.
- The CISG (Vienna Convention) does **not** apply: Russia is a party, the UK is not.

English law (Sale of Goods Act 1979 + common law + Incoterms)

- In a CIF contract, documents are tendered "against payment." The buyer must pay if the documents appear regular on

against-payment scenarios.

Applicable law

The contract's choice-of-law and arbitration clause determines everything. In grain trade, English law + GAFTA or LMAA arbitration is the default. If no clause exists:

- English law often applies by default for international sales involving UK buyers.
- Russian law applies if the contract points to it or if Russian courts have jurisdiction.
- The CISG (Vienna Convention) does **not** apply: Russia is a party, the UK is not.

English law (Sale of Goods Act 1979 + common law + Incoterms)

- In a CIF contract, documents are tendered "against payment." The buyer must pay if the documents appear regular on their face. Material errors in the bill of lading, certificates, or insurance policy give the buyer the right to reject both documents and goods (ss. 32-34 SGA 1979; GAFTA rules).
- The British refusal is likely justified if the errors are substantial and prevent normal commercial handling of the cargo. They can claim damages (demurrage, storage, lost market, freight) caused by the seller's failure to tender conforming documents.
- The Russian seller can only force payment after curing the documents or proving the errors were immaterial and caused no loss.
- Damages: English courts/arbitration award actual losses plus interest. While the cargo remains unaccepted at sea or in port, the seller bears the risk of deterioration and storage costs until the dispute is resolved.

Likely outcome under English law: The British side has the stronger position if the documentation defects are proven. The Russians win only if they show the documents were compliant or the defects were trivial.

Russian law (Civil Code RF + international trade usages)

- Articles 454-491 CC RF (sale of goods): the seller must deliver both the goods and the documents specified in the contract. The buyer may refuse acceptance and payment in case of a material breach (arts. 450, 475 CC RF).
- Proper documentation is part of performance (art. 456 CC RF). Errors that block customs clearance or resale count as improper performance.
- Refusal to pay is permitted before delivery (art. 486 CC RF); after shipment, only for material defects.
- Damages (arts. 15, 393 CC RF): Russians can claim the price + interest + losses from non-payment. The British can claim storage, demurrage and any cargo loss.
- International usages (Incoterms, GAFTA practices) are applied if not excluded by the parties (arts. 5-6 CC RF).

Рис. 5. Запрос к «LibraChat» и его ответ

При анализе споров, возникающих в сфере интеллектуальной собственности, значительный потенциал демонстрирует платформа «WIPO»

(Всемирная организация интеллектуальной собственности). Она предоставляет ИИ-ориентированную систему классификации объектов интеллектуальной собственности, что позволяет существенно упростить процедуры поиска, категоризации и проверки прав на результаты интеллектуальной деятельности.

Для демонстрации возможностей мы применили поисковый запрос «sushi» с целью проверки правильности использования соответствующего термина в области товаров и услуг. Одновременно мы оценивали его классификационную принадлежность согласно Ниццкой классификации, учитывая её различные языковые интерпретации (рис. 6).

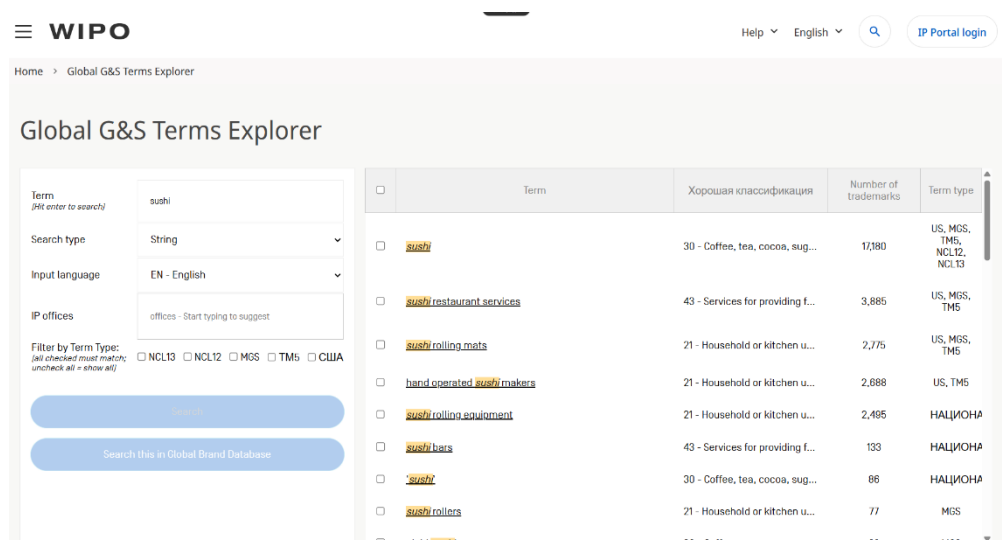


Рис. 6. Ответ «WIPO»

Механизмы разрешения международных споров в сфере прав человека и военных конфликтов могут быть интегрированы в работу виртуального ИИ-ассистента «КонсультантGPT». Данный инструмент предназначен для анализа подобных кейсов и предоставления экспертной поддержки.

В качестве примера был задан следующий промпт: «The Nigerian government has arrested two Russian citizens on espionage charges. A Nigerian court sentenced them to death. The Russian Federation is demanding that the sentences be overturned, as these citizens did not receive adequate legal representation (they did not have access to a lawyer of their choice)». (Перевод:

Государство Нигерия арестовало двух граждан государства Российская Федерация по обвинению в шпионаже. Суд Нигерии приговорил их к смерти. Российская Федерация требует отмены приговора, так как эти граждане не получали надлежащей правовой защиты (не было доступа к адвокату по своему выбору).)

Результат взаимодействия с ИИ-сервисом отличался содержательной полнотой и высокой плотностью правовой аргументации. Ответ не сводился к поверхностным обобщениям или размытым рекомендациям — напротив, система выстроила развёрнутую логическую цепочку, каждый значимый тезис которой сопровождался отсылкой к конкретному нормативному акту либо его структурной единице (рис. 7).

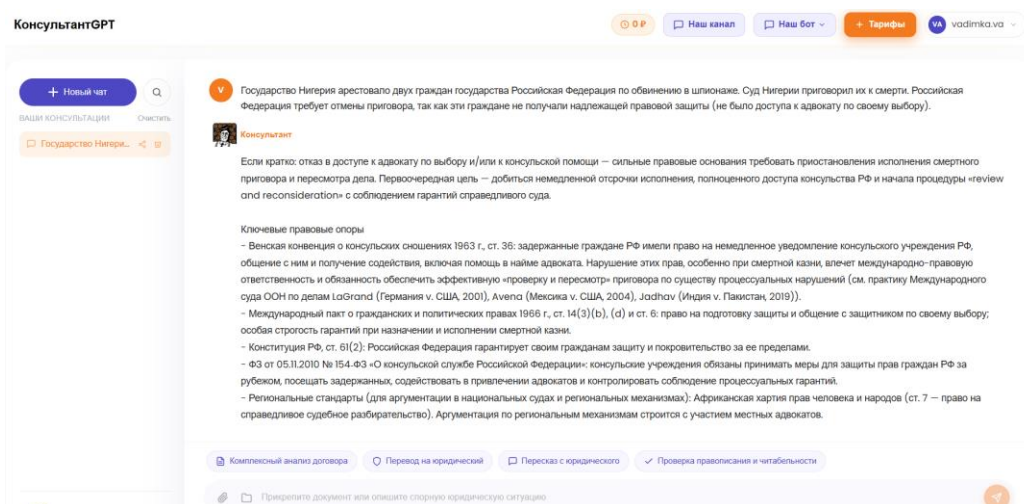


Рис. 7. Запрос к «КонсультантGPT» и его ответ

В рамках подготовки студентов-юристов, специализирующихся на разрешении международных споров с использованием ИИ на иностранном языке, представляется важным выделить ряд последовательных этапов, образующих своего рода алгоритмизированную систему работы с учебным кейсом. Перечень этих этапов носит ориентировочный, модельный характер: в зависимости от сложности спора, его отраслевой принадлежности и дидактических задач преподавателя отдельные стадии могут уточняться,

объединяться или, напротив, дробиться. Тем не менее, в обобщённом виде процессуальная логика развёртывается следующим образом:

1. Анализ фактических обстоятельств (сущности) спора.
2. Юридическая квалификация обстоятельств рассматриваемого спора (материальные и процессуальные нормы права).
3. Анализ судебной практики по рассматриваемому спору.
4. Анализ доктринальных источников рассматриваемого спора.
5. Анализ доказательственной базы (если имеется) по материалам спора.
6. Подготовка и проверка решения спора по изучаемому кейсу.
7. Процессуальное оформление и проверка результатов решения спора по изучаемому кейсу.

Полноценное встраивание технологий искусственного интеллекта в систему образовательного процесса не может быть реализовано путем простого добавления цифровых инструментов к существующей дидактической конструкции. Для того чтобы такое встраивание носило не поверхностный, а фундаментальный характер, требуется прочная методологическая основа — система координат, задающая стратегические ориентиры, базовые принципы и конкретные условия педагогически оправданного применения ИИ-решений. Применительно к преподаванию международно-правовых дисциплин в качестве подобного фундамента мы выделяем два взаимодополняющих принципа, каждый из которых заслуживает развернутого рассмотрения.

Принцип критической фильтрации и аналитической обработки контента. Сущность данного принципа сводится к кардинальному переосмыслению роли ИИ в учебном процессе. Студент должен усвоить, что искусственный интеллект в первую очередь инструмент предварительной аналитической обработки крупных информационных массивов — той черновой работы, которая при традиционном подходе отнимала бы часы, а то и дни, оставляя минимум времени на собственно правовой анализ. Речь идёт

об автоматизированном извлечении ключевых положений из многостраничных текстов международных соглашений (где нередко одна статья занимает несколько страниц, а её толкование разбросано по дополнительным протоколам и приложениям), о сопоставительном анализе различных редакций резолюций международных организаций, о вычленении устойчивых правовых позиций из обширной практики международных судебных инстанций. Однако полученный машинный результат — основа, требующая обязательной и неукоснительной человеческой перепроверки. Студент пропускает его через фильтры релевантности, актуальности, логической непротиворечивости и корректности юридической квалификации фактов. Тем самым у обучающегося формируется не пассивно-потребительская, а активно-критическая установка по отношению к цифровым помощникам — установка, без которой немислим современный правовед.

Принцип регламентированной временной и формальной дифференциации работы с ИИ. Если первый принцип отвечает на вопрос «как именно работать с машинным контентом», то второй решает не менее важную задачу — очерчивает границы и форматы такого взаимодействия в зависимости от учебного контекста. Проводится чёткое разграничение между аудиторным и внеаудиторным режимами использования ИИ-технологий, причём каждый из них имеет свою специфику, свои ограничения и свои дидактические задачи.

Аудиторный режим (непосредственно на занятиях) носит преимущественно интерактивно-оперативный характер. Студенты формулируют сжатые, точечные запросы к ИИ-системам, получают справочную информацию или краткие аналитические справки и немедленно вовлекаются в коллективное обсуждение предложенных алгоритмом вариантов. Преподаватель в этой ситуации выполняет роль модератора, направляющего дискуссию: предложенные ИИ тезисы сопоставляются, оспариваются, ранжируются по убедительности.

Внеаудиторный режим (домашняя самостоятельная работа) открывает перед студентом существенно более широкий спектр возможностей. Здесь ИИ может привлекаться и для генерации первоначальных, черновых вариантов правовых документов (меморандумов, проектов исковых заявлений, правовых заключений), и для построения прогностических моделей — симуляции вероятных исходов спора при различных комбинациях аргументов сторон, и для углублённой проработки прецедентной базы по индивидуальной траектории. Однако расширение инструментальных возможностей сопровождается пропорциональным повышением требований к самостоятельности мышления. Студент не должен скатываться к слепому калькированию сгенерированного текста; напротив, от него ожидается творческая переработка машинного черновика, его критическое осмысление и, что наиболее существенно, аргументированная защита собственной правовой позиции с обязательной опорой на первоисточники — нормы договоров, судебные прецеденты, доктринальные положения. Домашняя работа, таким образом, превращается не в имитацию бурной деятельности, а в полноценный исследовательский цикл, где ИИ — ассистент, но не подменный автор.

1.3. Развитие профессиональных речевых умений по разрешению споров у студентов-юристов в условиях предметно-языкового интегрированного обучения

Целью данного параграфа настоящего исследования является формирование перечня устных и письменных профессиональных речевых умений у студентов-юристов в контексте разрешения споров для дальнейшего контроля в экспериментальном обучении. Для этого сперва необходимо проанализировать современные подходы в преподавании дисциплины «Профессиональный иностранный язык» для обучающихся неязыковых направлений подготовки в высшей школе с целью выявления наиболее подходящего из них.

В современной методике преподавания иностранных языков для неязыковых специальностей выделяются три главных подхода к обучению ИЯ. К ним относятся:

1. Английский язык для специальных целей (English for Specific Purposes — ESP).
2. Иностранный язык как средство для профессионального общения (English as a Medium of Instruction — EMI).
3. Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning — CLIL).

Одним из первых и наиболее распространённым на сегодняшний день подходом к преподаванию профессионального иностранного языка для непрофильных специальностей является **«Английский язык для специальных целей» (English for Specific Purposes – ESP)**, чьё появление обусловлено объективными социально-экономическими факторами: в послевоенный период в США и Великобритании наблюдался интенсивный экономический рост, сопровождавшийся активным развитием научно-технического прогресса, стимуляцией и расширением международной торговли и, как следствие, углублением профессиональных контактов между

специалистами самых разных сфер различных стран. С каждым годом английский язык всё более активно закреплялся в качестве языка международного профессионального общения, что закономерно привело к острой необходимости в специальных курсах, ориентированных на конкретные сферы профессиональной деятельности.

В фундаментальном исследовании «English for Specific Purposes: a learner-centered approach» британские лингвисты Т. Хатчинсон и А. Уотерс (1987) представили периодизацию развития ESP, которая включала в себя четыре последовательных этапа. **Первый этап** приходился на 1950–1960-е годы и характеризовался господством грамматико-переводного метода. В рамках данного метода изучение иностранного языка преимущественно направлено на овладение его грамматической системой и лексическим составом. В этих условиях изучение иностранного языка в рамках ESP практически полностью сводилось к заучиванию терминов, соответствующих определённой профессиональной сфере, и использованию их при переводе профессиональных текстов с иностранного языка на родной и наоборот. Учебные материалы представляли собой преимущественно сборники отраслевых текстов с комментариями и упражнениями на перевод. Коммуникативная же направленность в подобном обучении практически полностью отсутствовала. **Второй этап** (1980-е годы) был связан с активным проникновением в методику преподавания иностранных языков идей коммуникативного метода обучения ИЯ. Это привело к тому, что в фокус внимания как исследователей, так и практиков ESP попали не только лексико-грамматические особенности профессионально ориентированных текстов, но и их дискурсивная организация, а именно: способы выстраивания аргументации, логические связи и переходы между частями высказывания, типичные для данной сферы/профессии речевые клише, общая композиционная структура текстов и т.д. В этот период получили развитие такие направления, как дискурс-анализ и анализ жанров, что существенно обогатило содержание ESP-курсов (Widdowson H., 2007). **Третий этап**

развития ознаменовался переходом к концентрированной на обучающемся модели обучения (*learner-centered approach*), ставящей определяющим фактором при отборе содержания обучения потребности и профессиональные цели конкретных групп студентов. Преподаватели начали проводить предварительный анализ коммуникативных потребностей обучающихся для того, чтобы максимально адаптировать учебный материал к их будущей профессиональной деятельности, что привело к появлению ещё большего количества разнообразных ESP-программ и в то же самое время более гибкому подходу к их составлению. **Четвёртым этапом** развития ESP принято считать период, приходящийся на середину и конец 1980-х годов. Он характеризуется интеграцией некоторых элементов коммуникативной методики, центрированием процесса обучения на самих обучающихся, а также использованием последних достижений прикладной лингвистики в области исследования профессионального дискурса (Canale M., Swain M., 1980; Canale M., 1983; Savignon S., 1983, 1977).

Если говорить о развитии ESP в российской методике, нельзя не выделить работу О.Г. Полякова, в которой исследователь предложил расширенную типологию ESP-курсов, выделив три основные разновидности в зависимости от доминирующей целевой установки обучения (Поляков О.Г., 2003). *Первая разновидность* — курсы, ориентированные на язык специальности, в которых акцент делается на изучении терминологии и грамматических конструкций конкретной профессиональной сферы. Основным методом обучения остаётся чтение и перевод профессионально ориентированных текстов, а контроль знаний осуществляется через проверку словарного запаса и общего понимания прочитанного. *Вторая разновидность* — курсы, направленные на развитие учебных умений, когда главной задачей является не столько передача конкретных языковых знаний, сколько формирование у студентов готовности и способности к самостоятельному поиску необходимой профессиональной информации из иноязычных источников, анализу, систематизации и усваиванию полученных

знаний и сведений. *Третья разновидность* — курсы, ориентированные на учебный процесс в целом. Они акцентируют внимание на организационно-дидактических аспектах: оптимизации аудиторной и внеаудиторной работы, выборе наиболее эффективных методов и приёмов обучения, адаптации учебных материалов к конкретным условиям обучения и т.д.

Нельзя не отметить тот факт, что отдельные исследователи предпринимали попытки расширить дидактическое поле ESP за счёт включения в него проблемных коммуникативных заданий, ориентированных на развитие устной речи в профессиональной сфере. Так, в работах Т.С. Серовой (Серова Т.С. 2018) предлагается использовать систему коммуникативных заданий на основе профессионально ориентированных текстов, направленных на развитие умений как чтения, так и говорения. В процессе такого обучения студенты не просто изучают новые лексические единицы, но и углубляют свои профессиональные знания, а иностранный язык при этом выступает одновременно и целью, и средством профессионального обучения. Современные ESP-курсы всё чаще включают в себя задания, моделирующие реальные профессиональные ситуации общения (деловые переговоры, презентации, сделки и т.д.). Тем не менее, как справедливо отмечают Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина (2018), в подавляющем большинстве российских вузов English for Specific Purposes до сих пор сохраняет свою первоначальную «текстоцентричную» ориентацию, фокусируясь преимущественно на изучении профессиональной лексики и переводе профессиональных текстов.

Другой подход, а именно **«Иностранный язык как средство для профессионального общения» (English as a Medium of Instruction – EMI)**, в корне отличается от ESP. В рамках EMI иностранный язык не является отдельной целью обучения, а, напротив, выступает исключительно как средство освоения профильных дисциплин. Академические занятия в рамках EMI проводятся исключительно на иностранном языке, причём языковая корректность высказывания студентов зачастую не является предметом

целенаправленного контроля. Основное внимание в данном случае уделяется пониманию содержания обучения и формированию профессиональных компетенций студентов. Языковая подготовка же рассматривается как предварительное условие, которым студент уже должен обладать на момент начала обучения.

Наибольшее распространение English as a Medium of Instruction получил в европейских университетах, где переход обучения на английский язык позволяет привлечь иностранных студентов, а также создать условия для международной академической мобильности. Очевидно, что минимальное требование к владению ИЯ у студентов, обучающихся по модели ЕМІ, должно составлять как минимум В2 по общеевропейской шкале языковой компетенции (Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)), а для полноценного участия в учебных дискуссиях на профессиональные темы, написания исследовательских работ и т.д. часто требуется уровень С1.

В России ЕМІ получил распространение преимущественно в форме элективных курсов на старшей ступени средней школы. Примерами таких курсов являются «Гид-переводчик», «Культуроведение США» (Сафонова В.В., Сысоев П.В., 2005) и др. В этих авторских курсах английский язык используется как средство изучения страноведческого или культуроведческого материала, причём целью обучения является именно овладение предметным содержанием курса, а не изучение языка как такового. В высшей школе ЕМІ зачастую применяется на языковых факультетах, когда студенты владеют иностранным языком на уровне С1 и выше, что позволяет им в полной степени воспринимать лекционный материал и участвовать в профессиональных дискуссиях на изучаемом языке.

«Предметно-языковое интегрированное обучение» (Content and Language Integrated Learning – CLIL) является наиболее «молодым» и в то же самое время быстро набирающим популярность подходом преподавания иностранных языков у непрофильных специальностей. Основоположник

данного подхода — Дэвид Марш говорит о предметно-языковом интегрированном обучении как о такой организации учебного процесса, при которой профессиональная дисциплина или её часть преподаётся на иностранном языке, а сам иностранный язык при этом остаётся полноценной целью обучения (Marsh D., 1994, 2002). Таким образом, в рамках CLIL обучающимися достигаются две цели одновременно: овладение предметным содержанием профессиональной дисциплины, а также совершенствование языковой компетенции в профессиональной сфере. Это значительно выделяет CLIL на фоне ESP, где единственной целью обучения является сам профессиональный иностранный язык, а также EMI, когда единственной целью является предметное содержание профильной дисциплины, а ИЯ выступает преимущественно как средство обучения.

К числу основных положений CLIL, сформулированных Д. Маршем (Marsh D., 2002) и развитых в работах других зарубежных и отечественных исследователей (Coyle D., 2010; Сафонова В.В., Сысоев П.В., 2005; Салехова Л.Л., 2007; Крылов ЭГ., 2016), относятся:

- а) равноправное и взаимосвязанное положение предметного и языкового компонентов в учебном процессе;
- б) использование иностранного языка как средства познания и профессионального развития обучающихся;
- в) интеграция обучения языку и предметному содержанию на всех уровнях обучения — от целеполагания до контроля;
- г) приоритет смысловой точности высказываний над их грамматической безупречностью;
- д) необходимость продолжительного обучения для достижения устойчивых результатов;
- е) опора на межпредметные связи и использование уже имеющихся у обучающихся знаний и умений, полученных в ходе изучения других дисциплин.

Благодаря растущей популярности CLIL в российской методической литературе появилось значительное число исследований, посвящённых разработке и внедрению CLIL-курсов для различных профессиональных направлений подготовки студентов. В докторских диссертациях Л.Л. Салеховой (2007) и Э.Г. Крылова (2016) были разработаны основы билингвального обучения математике и инженерным дисциплинам. В работах Н.В. Поповой, М.С. Коган, Е.К. Вдовиной (2018) был описан опыт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого по разработке интегрированных курсов по экономике и техническим дисциплинам. В аграрном образовании аналогичные разработки были представлены в исследованиях А.Г. Соломатиной (2018), К.В. Капраничковой (2018), Ю.В. Токмаковой (2019, 2026). О применении CLIL в музыкальном образовании писал в своей работе А.А. Максаев (2019). Если говорить о юридическом образовании, весьма обширный опыт реализации CLIL описан в работах П.В. Сысоева и его методической школы (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018, 2019; Сысоев П.В., Гаврилов М.В., Булочников С.Ю., 2025; Сысоев П.В., Булочников С.Ю., Сорокин Д.О., 2025). П.В. Сысоевым, А.А. Беляевым и М.Н. Евстигнеевым (2024) также была представлена методика обучения ординаторов профессиональному иноязычному общению в рамках интегрированного курса. Об опыте разработки CLIL-курса с учётом интеграции современных технологий для подготовки будущих медиаспециалистов по направлениям «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью» и «Медиа коммуникации» подробно пишет А.В. Прохоров (2024). Всё это — лишь небольшая часть целого корпуса работ по разработке и реализации CLIL-курсов для разных направлений подготовки, которых с каждым днём становится всё больше.

Если подводить определённый промежуточный итог, то анализ трёх вышеописанных подходов позволяет прийти к следующему выводу. ESP является довольно эффективным средством овладения профессиональной лексикой и грамматикой для понимания специальных текстов, однако не

создаёт всех необходимых условий для полноценного профессионального общения на иностранном языке. ЕМІ ориентирован на студентов с изначально высоким уровнем владения иностранным языком и направлен только на изучение профильных дисциплин, не уделяя внимания языковой компетенции. CLIL, напротив, сочетает языковые и профессиональные цели, создавая оптимальные условия для формирования как иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), так и профессиональных компетенций обучающихся. Именно поэтому CLIL, с нашей точки зрения, является наиболее оптимальным подходом для подготовки студентов-юристов к профессиональной деятельности на иностранном языке, а в особенности в разрешении правовых споров.

Основной целью обучения иностранному языку студентов как языковых, так и неязыковых направлений подготовки является формирование у них «иноязычной коммуникативной компетенции» (ИКК). Возникновение понятия иноязычной коммуникативной компетенции неразрывно связано с именем американского лингвиста Ноама Хомского (1965). Автор говорил о дихотомии двух фундаментальных понятий в рамках владения языком: «компетенция — исполнение» (*competence — performance*). Под **компетенцией** (*compenetce*) Хомский понимал врождённое, бессознательное знание языка, которым обладает идеальный носитель (знание грамматических правил, лексики, синтаксических структур и т.д.), помогающее ему с созданием и пониманием грамматически правильных предложений на основе конечного набора правил. В свою очередь **исполнение** (*performance*) — это реальное использование человеком языка в конкретных коммуникативных ситуациях. Исполнение зачастую несовершенно по причине целого ряда различных факторов (незнание языка в совершенстве, усталость, отвлечение, влияние контекста и т.д.).

Представления Н. Хомского довольно быстро подверглись критике. Другой американский лингвист — Делл Хаймс (Hymes D.H., 1972, 1974) указал на ограниченность подхода Н. Хомского из-за игнорирования

социального, культурного и психологического контекста, в котором происходит общение. По мнению Д. Хаймса, знание языка сводится не только к знанию грамматических правил: также крайне необходимо знать, как можно и нужно использовать язык в различных социальных ситуациях и контекстах. Очевидно, что при разговоре человек должен учитывать такие факторы, как социальный статус и позиция собеседника, культурные особенности его родной страны, невербальные сигналы собеседника и т.д. Именно Д. Хаймс впервые ввёл такое понятие, как «коммуникативная компетенция», обозначив тем самым способность человека не только выстраивать грамматически правильные, но и социально приемлемые, уместные в данной ситуации высказывания.

На основе идей Н. Хомского и Д. Хаймса в 1980-е годы сформировалось несколько моделей иноязычной коммуникативной компетенции, которые впоследствии дорабатывались другими авторами и в итоге легли в основу разработки стандартов в области преподавания иностранных языков. Первой и наиболее известной стала модель М. Каналя и М. Суэйн (Canale M., Swain M., 1980; Canale M., 1983), включающая в себя четыре компонента: 1) **грамматическую компетенцию** (*grammatical competence*), обозначающую знание грамматических норм языка (лексических единиц, морфологических и синтаксических правил, правил произношения и написания слов и т.д.); 2) **социолингвистическую компетенцию** (*sociolinguistic competence*), отражающую способность использовать язык в соответствии с социальными нормами и культурными ожиданиями, включая знание речевых регистров, стилей, формул вежливости и т.д.; 3) **дискурсивную (речевую) компетенцию** (*discourse competence*), отвечающую за умение выстраивать грамотно связанные и логически правильно выстроенные устные и письменные высказывания, используя при этом языковые средства, типичные для различных жанров речи; 4) **стратегическую (компенсаторную) компетенцию** (*strategic competence*), позволяющую преодолевать коммуникативные сложности благодаря

использованию переспроса, уточнения, синонимической замены слов, а также невербальных средств общения (мимики и жестов) (Canale M., Swain M., 1980; Canale M., 1983).

Вторая влиятельная модель была предложена голландским исследователем Ван Эком (Ek Van, 1986). В ней автор выделил уже шесть «субкомпетенций»: 1) **лингвистическую (языковую)** (*linguistic competence*) — владение языковыми средствами на всех уровнях; 2) **социолингвистическую** (*sociolinguistic competence*) — способность варьировать регистр речи в зависимости от коммуникативной ситуации, лингвистических, культурных и социальных особенностей собеседника и общей цели общения; 3) **социокультурную** (*sociocultural competence*) — знание культурного контекста страны изучаемого языка (её обычаев, традиций, норм поведения и т.д.); 4) **социальную** (*social competence*) — способность принимать различные социальные роли в процессе общения, вступать в контакт и поддерживать его; 5) **дискурсивную** (*discourse competence*) — умение строить связное и логичное высказывание в устной и письменной форме; 6) **стратегическую** (*strategic competence*) — способность преодолевать коммуникативные барьеры и управлять процессом общения (Ek Van, 1986). Очевидно, что автор взял за основу модель М. Канала и М. Суэйн и внёс свои коррективы, которые, на наш взгляд, весьма уместны. Самым заметным изменением является то, что он изменил понятие грамматической компетенции на лингвистическую (языковую) компетенцию, которая, на наш взгляд, более чётко отражает уровень владения человеком различными средствами языка, не ограничиваясь только грамматическими нормами. Автор также разделил социолингвистическую компетенцию на три отдельных компонента, каждый из которых отражает взаимодействие языка и людей, использующих его.

Ещё одна крупная зарубежная модель ИКК, получившая научное признание, была предложена Л. Бахманом (Bachman L., 1990), который выделил **организационную** (*organizational competence*) и **прагматическую**

(*pragmatic competence*) компетенции. **Организационная компетенция** отвечает за формально-структурную сторону речи и включает в себя: а) **грамматическую** (*grammatical competence*) — знание грамматики, лексики и правил построения предложений и б) **текстуальную** (*textual competence*) — умение организовывать высказывание на уровне текста, соблюдая когезию (связность) и когерентность (смысловую ценность). **Прагматическая компетенция**, в свою очередь, обеспечивает содержательную сторону общения и включает в себя: а) **иллокутивную** (*illocutionary competence*) — способность реализовывать различные речевые акты (просьбу, приглашение, согласие, отказ, обещание и т.д.) и б) **социолингвистическую** (*sociolinguistic competence*) — способность адаптировать речь к разным социальным контекстам и нормам (Bachman L., 1990). Данная модель, несмотря на свою логичность, представляет значительные сложности для практического применения в методических целях.

В Российской методике преподавания иностранных языков наибольшее распространение представления иноязычной коммуникативной компетенции получила модель И.Л. Бим (Бим И.Л., 2001, 2007), вобравшая в себя самые главные аспекты моделей зарубежных коллег. **ИКК**, по мнению И.Л. Бим, представляет собой **способность и готовность обучающегося осуществлять иноязычное общение с носителями изучаемого языка, а также приобщение к культуре страны изучаемого языка** (Бим И.Л., 2007). ИКК, по И.Л. Бим, включает в себя пять главных компонентов:

1. Языковой компонент (языковая компетенция) — владение фонетическими, лексическими, грамматическими и орфографическими средствами языка.

2. Речевой компонент (речевая компетенция) — владение всеми видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо) в социально-бытовой и социокультурной сферах общения.

3. Социокультурный компонент (социокультурная компетенция) — знание и понимание традиций, исторических и культурных особенностей

страны изучаемого языка, а также умение использовать эти знания в процессе общения.

4. Компенсаторный компонент (компенсаторная компетенция) — способность выходить из ситуаций межкультурных непониманий и конфликтов, связанных с ограниченным знанием средств языка путём замещения их другими.

5. Учебно-познавательный компонент (учебно-познавательная компетенция) — умения применять знания и навыки, полученные в ходе изучения иностранного языка, для овладения другими профессиональными и познавательными сферами (Бим И.Л., 2007).

Включение учебно-познавательного компонента является отличительной чертой российской интерпретации иноязычной коммуникативной компетенции и отражает важную установку на развитие у обучающихся навыков самообразования и учебной автономии. Данная модель ИКК является традиционной в российской методической школе и широко применяется по сей день.

В контексте профессионально ориентированного обучения все перечисленные выше компоненты приобретают дополнительное, завязанное на профессиональном обучении значение. Так, для студентов-юристов языковая компетенция будет включать не только общеупотребительную, но и профессиональную лексику, связанную с юридической терминологией, а также характерные для данной профессиональной сферы грамматические конструкции и дискурсивные формулы. Речевая компетенция затрагивает компетенции, связанные с созданием профессионально значимых устных и письменных текстов (выступлений в суде, правовых заключений, исковых заявлений, контрактов и т.д.). Социокультурная компетенция, помимо общекультурного компонента, будет включать знание профессиональной этики и деловой культуры юриста в стране изучаемого языка, правовых традиций и правовой системы соответствующей страны. Компенсаторная компетенция будет связана с умением преодолевать коммуникативные

трудности в ходе профессионального общения (уточнять спорные моменты, разрешать споры). Учебно-познавательная компетенция в профессиональном контексте будет проявляться в готовности и способности студента самостоятельно повышать свою профессиональную квалификацию с использованием иноязычных источников (правовых актов, судебных решений, юридической литературы и т.д.).

Переход от общего владения иностранным языком студентом к его использованию в конкретных профессиональных сферах требует введения в контекст данной работы ещё одного понятия, а именно **профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (ПИКК)**. Данный термин, несмотря на то, что он не закреплён в федеральных государственных образовательных стандартах, широко используется в методической литературе для обозначения готовности специалиста применять иностранный язык в решении профессиональных задач. Анализ существующих в научной литературе определений ПИКК, представленных разными авторами (Самойлова Е.С., 2004; Егошина Л.М., 2010; Климкович Е.Я., 2012; Матвеева И.А., 2012; Михайлюк Ю.В., 2014; Крылов Э.Г., 2016), позволяет выделить ряд общих характеристик независимо от конкретной профессиональной специфики:

1. ПИКК рассматривается как комплекс, объединяющий в себе языковую, коммуникативную и профессиональную составляющие, которые существуют не изолированно друг от друга, а находятся в постоянной плотной взаимосвязи. Таким образом, формирование ПИКК предполагает не просто изучение языка, но и овладение профессиональными компетенциями и связанными с ними средствами изучаемого языка и видами речевой деятельности — чтение специальной литературы, участие в профессиональных дискуссиях, написание профессиональных текстов на иностранном языке и т.д.

2. ПИКК не сводится к сумме знаний или отдельных умений, а представляет собой качество личности человека, проявляющееся в

способности и готовности осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке в различных профессиональных ситуациях общения.

3. ПИКК может формироваться параллельно как на занятиях по профессиональному иностранному языку, так и в ходе изучения других профильных дисциплин, в которых ИЯ используется как средство обучения.

Если рассматривать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию через призму юридической деятельности, то содержание ПИКК приобретает свои специфические черты, присущие юридической профессии. Юридическая деятельность в значительной степени коммуникативна — юрист постоянно взаимодействует с клиентами, коллегами, представителями государственных органов, различными сторонами судебных разбирательств и т.д. Подобное взаимодействие осуществляется как в устной, так и письменной форме, в зависимости от специфики самого взаимодействия. При этом профессиональная речь юриста должна быть не только грамматически правильной, но и юридически точной, логически последовательной, аргументированной и убедительной, соответствующей правовым нормам и профессиональной этике. Более того, юридическая деятельность неразрывно связана с работой с профессиональными текстами: нормативными правовыми актами, судебными решениями, договорами и т.д., каждый из которых имеет свои специфические жанровые особенности, которые требуют специальных навыков чтения, понимания и корректной интерпретации данных текстов. Таким образом, профессиональная деятельность юристов на иностранном языке будет затрагивать все виды речевой деятельности: письмо, чтение, говорение и аудирование.

За последнее десятилетие предметно-языковое интегрированное обучение стало объектом множества исследований в отечественной методике. В ряде докторских диссертаций, монографий и статей были разработаны модели реализации CLIL для различных направлений подготовки. Так, например, Э.Г. Крылов (2016) предложил интегративную

модель билингвального обучения, объединяющую изучение иностранного языка и инженерных дисциплин. В основе модели лежит принцип интегративности, реализуемый через организацию педагогической деятельности в междисциплинарном пространстве, непосредственно связанном с будущей профессией студентов. Целевой вектор модели направлен на подготовку специалиста, способного самостоятельно выявлять и решать задачи в своей профессиональной сфере. Автор выделяет два уровня интеграции — личностный (внутриличностная и межличностная интеграция) и предметный (внутрипредметная и межпредметная интеграция), а также описывает практические аспекты реализации этой модели на примере технических дисциплин (Крылов Э.Г., 2016).

Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина (2018) обобщили опыт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого в разработке и внедрении CLIL-курсов по экономическим и техническим дисциплинам. Авторы рассматривают CLIL как методологию актуализации междисциплинарных связей и предлагают две основные модели его реализации в техническом вузе — на основе преподавания общенаучных и технических дисциплин на иностранном языке и на основе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в формате «Введение в специальность» или «Введение в дисциплину». При этом подчёркивается, что ключевым условием успешной реализации CLIL является межкафедральное взаимодействие преподавателей иностранного языка и профильных дисциплин, так как очевидно, что создание качественного интегрированного курса будет требовать полной включённости и синергии в работе обеих сторон.

В области аграрного образования разработки CLIL-курсов представлены в исследованиях А.Г. Соломатиной (2018), разработавшей модель интегрированного предметно-языкового обучения для направления подготовки «Садоводство», К.В. Капранчиковой (2018) — для направления «Агрохимия и агропочвоведение», Ю.В. Токмаковой — для направлений

«Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» (2019) и «Агрономия» (2026). В музыкальном образовании А.А. Максаев (2019) разработал предметное содержание обучения иностранному языку студентов музыкальных вузов. Опыт разработки и реализации интегрированного курса для направлений «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью» и «Медиа коммуникации» представил А.В. Прохоров (2024). Все эти исследования объединяет один общий методический принцип — «принцип опоры на межпредметные связи», который заключается в том, что при отборе предметного содержания обучения преподаватель должен опираться на уже сформированные у студентов знания, умения и навыки, полученные в ходе изучения других учебных дисциплин. Это необходимо для того, чтобы избежать дублирования материала и обеспечить его дальнейшее углубление.

Если рассматривать использование CLIL в юридическом образовании, нельзя не выделить работы П.В. Сысоева и В.В. Завьялова (2018, 2019). Как известно, в рамках направления подготовки «Юриспруденция» (40.03.01) традиционно выделяются три профиля обучения: 1) государственно-правовой; 2) гражданско-правовой и 3) уголовно-правовой профили. Авторы предложили разделить содержание обучения иностранному языку у данных профилей на **инвариантную** (единую для всех профилей) часть и **вариативную** (отражающую специфику каждого из них). Это позволило разработать конкретные перечни письменных документов, составлению которых должны научиться студенты каждого профиля. Так, например, студенты государственно-правового профиля за период обучения должны овладеть навыками написания таких документов, как: указы, распоряжения, постановления, проекты нормативно-правовых актов и т.д.; студенты гражданско-правового: акты приема-передачи имущества, исковые заявления, судебные приказы, исполнительные листы и т.д.; студенты уголовно-правового: протоколы, постановления, поручения, рапорты, запросы, уведомления и т.д. (Сысоев П.В., Завьялов В.В., 2018, 2019). В чуть

более поздних работах П.В. Сысоев (2019, 2021) выделяет ключевые вопросы реализации CLIL в российских вузах, среди которых: отбор предметного содержания, разработка учебных материалов, подготовка преподавателей, учёт уровня владения иностранным языком студентами. Исследователь подчёркивает, что минимальный уровень владения языком у обучающихся для участия в предметно-языковом интегрированном обучении должен составлять B1 по CEFR, поскольку именно на этом уровне студент способен понимать основное содержание профессиональных текстов, участвовать в обсуждении на несложные профессиональные темы, высказывать и аргументировать свою позицию на приемлемом уровне. В 2025 году в своём исследовании, посвящённом интеграции искусственного интеллекта в предметно-языковое интегрированное обучение студентов-юристов, П.В. Сысоев, С.Ю. Булочников и Д.О. Сорокин (2025) подробно рассматривают вопрос создания и организации интегрированных курсов в юридическом образовании, но уже в контексте интеграции современных технологий, а именно технологий искусственного интеллекта, позволяющих выступать в качестве помощников при решении самых разных профессиональных задач: от работы с правовыми документами до анализа судебных решений и подготовки юридических текстов.

Вместе с тем, как показывает практика, реальный уровень языковой подготовки многих студентов неязыковых специальностей, особенно в региональных вузах, оказывается ниже требуемого, что создаёт дополнительные сложности при реализации CLIL. Решение данной проблемы может частично находиться в интеграции современных технологических решений на базе искусственного интеллекта в процесс обучения различным аспектам владения ИЯ студентов неязыковых направлений подготовки. Разговорные ИИ-инструменты, такие как чат-боты и веб-приложения с ИИ по типу Character.AI, Nomi.AI, Janitor.AI и др., способны выступать в качестве дополнительного источника внеаудиторной речевой практики на иностранном языке для отработки как общих, так и

сугубо профессиональных речевых умений обучающихся. Виртуальные собеседники, создаваемые преподавателем, могут быть настроены в соответствии с любой коммуникативной ситуацией и ролью. При правильной настройке ИИ-собеседник будет использовать соответствующую профессиональную лексику и грамматические конструкции, отыгрывать заданную ему коммуникативную роль, которая будет варьироваться от изучаемой в данный момент учебной темы. Через подобное взаимодействие становится вполне реальной отработка как письменных, так и устных коммуникативных умений обучающихся самых разных неязыковых профилей подготовки. Примером из реальной методической практики могут послужить исследования, проведённые в Воронежском государственном аграрном университете им. императора Петра I под руководством Ю.В. Токмаковой и Е.Л. Макаровой (Токмакова Ю.В., 2026; Токмакова Ю.В., Макарова Е.Л., 2025), в которых приняли участие студенты, обучающиеся по направлениям «Агрономия» и «Ветеринария». В рамках обоих исследований студенты обучались в форме экспериментального CLIL-курса. В качестве одного из видов домашних заданий студентам предстояло осуществлять устные диалоги с разговорными ИИ-инструментами на профессиональные темы, отрабатывая при этом соответствующие речевые клише и аргументируя свою позицию. Исследования показали исключительно положительный результат, показывающий значительное повышение профессиональных речевых умений обучающихся (Токмакова Ю.В., 2026; Токмакова Ю.В., Макарова Е.Л., 2025).

Если говорить о развитии письменных речевых умений обучающихся неязыковых специальностей с помощью интеграции инструментов искусственного интеллекта, можно выделить работу А.В. Прохорова, М.И. Долженковой, Т.Г. Бортниковой, Д.О. Сорокина (2026), в которой авторы подробно рассматривают вопрос развития умений написания письменных работ обучающихся по направлению подготовки «Журналистика» в профессиональном жанре «репортаж». Современные

генеративные текстовые нейросети, такие как DeepSeek, ChatGPT, Gemini, Perplexity и др., способны в считанные секунды проверить письменную работу обучающегося по заранее заданным критериям, выставить оценку и дать оценивающую и корректирующую обратную связь по исправлению допущенных ошибок. Обучающиеся также могут использовать данные инструменты самостоятельно для промежуточной проверки своих письменных работ и их последующей доработки, чему также посвящён ряд авторских методик П.В. Сыроева и Е.М. Филатова (П.В. Сыроев, Е.М. Филатов, 2024а, 2024б; Филатов Е.М., 2024, 2026).

При всём этом, несмотря на растущее количество работ, посвящённых развитию письменных и устных речевых умений обучающихся неязыковых профилей подготовки в рамках предметно-языкового интегрированного обучения, тот же вопрос, но уже в юридической сфере на данный момент остаётся малоизученным. На сегодняшний день не было проведено достаточного количества масштабных исследований, посвящённых развитию устных и письменных речевых умений обучающихся юридических направлений подготовки в рамках обучения по CLIL, в особенности с активной интеграцией современных технологических решений на базе искусственного интеллекта. Настоящее исследование призвано восполнить данную лакуну качественными и количественными экспериментальными данными.

Одним из важнейших шагов для решения данной задачи будет формирование перечня конкретных профессиональных устных и письменных речевых умений по разрешению споров у студентов-юристов. Как известно, деятельность юриста, связанная с разрешением правовых споров, представляет собой сложный комплекс профессиональных задач, значительная часть которых носит коммуникативный характер. К числу таких задач могут относиться: консультирование клиентов по вопросам правовой защиты их интересов, ведение переговоров между сторонами конфликта, составление юридических документов и т.д. Каждая из этих задач

требует от специалиста владения специфическими устными и письменными умениями, которые должны быть сформированы как на родном, так и иностранном языках в условиях современной активной глобализации правовых отношений и роста числа международных споров и конфликтов.

Как известно, в России не существует единой федеральной рабочей программы для высшего образования по иностранным языкам, которая содержала бы весь необходимый перечень коммуникативных умений, которые должны быть сформированы у обучающихся на момент окончания высшего учебного заведения. Каждый вуз разрабатывает соответствующие нормативные и образовательные документы самостоятельно. По этой причине при создании собственного перечня профессиональных письменных и устных речевых умений студентов-юристов в контексте решения споров за основу нами были выбраны: Федеральная рабочая программа среднего общего образования обучения иностранному языку (английскому) для углубленного уровня изучения (10–11-е классы общеобразовательных организаций) (2025), а также Примерная рабочая программа среднего общего образования обучения иностранному языку (английскому) для углубленного уровня изучения (10–11-е классы общеобразовательных организаций) (2022). Данные документы часто берутся за основу при создании собственных образовательных программ в языковых вузах по причине максимальной приближенности описанных коммуникативных умений по уровню сложности к языковым направлениям подготовки.

В таблице 2 приведём перечень профессиональных устных и письменных речевых умений студентов-юристов в контексте обсуждаемой проблематики, а также перечень примерных инструментов искусственного интеллекта, которые могут быть использованы студентами для решения соответствующих профессиональных задач.

Профессиональные речевые умения по разрешению споров у студентов-юристов в условиях предметно-языкового интегрированного обучения

№	Профессиональные речевые умения	Инструменты искусственного интеллекта	Примерное применение ИИ-инструментов
	Устная речь		
1	Осуществлять толкование нормативных правовых актов, регламентирующих процедуры и механизмы разрешения международных споров	- специализированные правовые БЯМ: Garfield AI, Grapple Law, Нейроюрист (Яндекс); - ИИ-платформы для юридических исследований: Easy Legal AI, LibraChat, Legal AI Assistant	- анализ контекста и смысла терминов договора, извлечение ключевой информации из сложных правовых норм, выявление рисков и нестандартных формулировок; - поиск релевантных прецедентов и судебных решений для уточнения толкования
2	Представлять позицию стороны спора	- инструменты для создания и структурирования аргументов: Garfield AI, Grapple Law, Нейроюрист (Яндекс), Genie AI, КонсультантGPT, FlyPix AI, WIPO; - чат-боты и веб-приложения: Easy Legal AI, LibraChat, Legal AI Assistant	- автоматическое преобразование фактов дела и результатов исследований в структурированные аргументы и опровержения; - отработка речевых умений на иностранном языке
3	Соглашаться / не соглашаться с позицией противоположной стороны конфликта или спора	- инструменты для анализа контраргументов: Garfield AI, Grapple Law, Нейроюрист (Яндекс); - инструменты для анализа прецедентов: Easy Legal AI, LibraChat, Legal AI Assistant; - чат-боты и веб-приложения (отработка речевых умений на практике): Easy Legal AI, LibraChat, Legal AI Assistant	- поиск слабых мест в аргументации оппонента и генерация контраргументов; - извлечение и обобщение ключевых аргументов аналогичных дел для построения эффективной защиты; - отработка речевых умений на иностранном языке
4	Приводить доводы и аргументы в защиту своей позиции	- инструменты для создания и структурирования аргументов: Garfield AI, Grapple Law, Нейроюрист (Яндекс), Genie AI, КонсультантGPT, FlyPix AI, WIPO; - чат-боты и веб-приложения (отработка речевых умений на практике): Easy Legal AI, LibraChat, Legal AI Assistant	- автоматическое преобразование фактов дела и результатов исследований в структурированные аргументы и опровержения; - отработка речевых умений на иностранном языке

Письменная речь			
5	Составлять проект заявления одной из сторон спора	- платформы для проверки соответствия документов: Genie AI, КонсультантGPT; - специализированные правовые нейросети: Garfield AI, Grapple Law, Нейроюрист (Яндекс); Easy Legal AI, LibraChat, Legal AI Assistant; - общие нейросети: DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер)	- проверка проекта на соответствие внутренним стандартам и выявление расхождений; - анализ больших массивов юридических данных, включая судебные решения и внутренние документы, создание текстов документов на основе введенных данных; - создание и проверка «черновиков» текстов документов на основе введенных данных
6	Составлять проект меморандума о решении спора	- платформы для проверки соответствия документов: Genie AI, КонсультантGPT; - специализированные правовые нейросети: Garfield AI, Grapple Law, Нейроюрист (Яндекс); Easy Legal AI, LibraChat, Legal AI Assistant; - общие нейросети: DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер)	- проверка проекта на соответствие внутренним стандартам и выявление расхождений; - анализ больших массивов юридических данных, включая судебные решения и внутренние документы, создание текстов документов на основе введенных данных; - создание и проверка «черновиков» текстов документов на основе введенных данных
7	Составлять проект соглашения о разрешении спора	- платформы для проверки соответствия документов: Genie AI, КонсультантGPT; - специализированные правовые нейросети: Garfield AI, Grapple Law, Нейроюрист (Яндекс); Easy Legal AI, LibraChat, Legal AI Assistant; - общие нейросети: DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер)	- проверка проекта на соответствие внутренним стандартам и выявление расхождений; - создание проектов соглашений с учётом типовых условий и требований сторон; - анализ больших массивов юридических данных, включая судебные решения и внутренние документы, создание текстов документов на основе введенных данных; - создание и проверка «черновиков» текстов документов на основе введенных данных

8	Составлять текст правового заключения по отдельному аспекту разрешаемого спора	- платформы для проверки соответствия документов: Genie AI, КонсультантGPT; - специализированные правовые нейросети: Garfield AI, Grapple Law, Нейроюрист (Яндекс); Easy Legal AI, LibraChat, Legal AI Assistant; - общие нейросети: DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер)	- анализ больших массивов юридических данных, включая судебные решения и внутренние документы, создание текстов документов на основе введённых данных; - создание и проверка «черновиков» текстов документов на основе введённых данных
---	--	---	--

Формирование описанных выше умений в условиях предметно-языкового интегрированного обучения происходит через выполнение проблемных заданий, моделирующих реальные профессиональные ситуации: ролевые игры, дискуссии, проекты и т.д., которые позволяют студенту не только заучивать новую профессиональную лексику, клише, термины и конструкции, но и использовать их в практической деятельности, решая конкретные профессиональные задачи. Особенно важным представляется использование метода кейсов, при котором студентам предлагаются реальные или гипотетические правовые ситуации, требующие выработки правовой позиции, ведения переговоров, составления соответствующих документов и т.д. Такие задания создают естественную мотивацию к изучению иностранного языка, так как студенты видят его непосредственную связь с их будущей профессией. Выделенные в настоящем исследовании умения устной и письменной профессиональной речи обучающихся отражают основные виды речевой деятельности студента-юриста в сфере разрешения споров и могут служить ориентиром для разработки содержания соответствующего интегрированного курса.

1.4. Психолого-педагогические условия обеспечения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта

Успешность обучения студентов-юристов профессиональному общению при разрешении международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта переопределена рядом психолого-педагогических факторов. Ключевыми из них выступают: мотивация студентов-юристов, уровень умений и навыков технологических решений на базе искусственного интеллекта, стартовый уровень знаний иностранного языка, особенности организации педагогического процесса и методическое обеспечение данного процесса.

В работе Э.П. Комаровой, Н.С. Махиной и М.А. Корнеевой (2023) подчёркивается значимость психолого-педагогического сопровождения процесса профессионально-личностного роста будущих педагогов в условиях вузовского обучения. Данное сопровождение нацелено на то, чтобы сформировать у студентов готовность к вхождению в профессию, к саморазвитию и самосовершенствованию, к раскрытию собственного потенциала, а также воспитать осознанное и творческое отношение к своим профессиональным функциям.

Основная задача настоящего параграфа — выявление и развёрнутая содержательная характеристика совокупности психолого-педагогических условий, которые обеспечивают результативное обучение студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с активным использованием инструментов искусственного интеллекта. Речь идёт не о простом перечислении факторов, а о системном анализе тех предпосылок, без которых подобное обучение не может быть эффективным. В фокусе внимания оказываются как мотивационные, так и когнитивные, организационно-методические и технико-технологические аспекты

образовательного процесса, поскольку именно их комплексное взаимодействие создаёт необходимую основу для формирования у будущих юристов-международников соответствующих профессиональных компетенций.

Проведённое исследование позволило не только обозначить круг этих условий, но и установить их внутреннюю взаимосвязь. По его результатам было выделено семь таких условий, каждое из которых выполняет свою специфическую функцию в структуре целостной педагогической системы:

1) мотивация студентов к участию в предметно-языковом интегрированном обучении разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта;

2) начальный уровень сформированности иноязычных коммуникативных компетенций не ниже уровня B1–B2 по шкале CEFR;

3) наличие сформированных ИИ-компетенций как у студентов-юристов, так и у преподавателей;

4) преимущественное использование технологических решений на базе искусственного интеллекта во внеаудиторное время;

5) специализированное формирование учебных групп с учетом сформированности иноязычных коммуникативных компетенций и юридической специализации;

6) использование метода преподавания — тандем, с четким контрольным функциональным разделением сферы преподавателя иностранного языка и преподавателя-юриста;

7) поэтапная организация освоения учебного материала.

Чтобы точнее понять суть указанных положений, следует уточнить, что понимается под «психолого-педагогическими условиями». Речь идёт о комплексе специально создаваемых или актуализируемых обстоятельств, факторов и требований образовательной среды, которые направлены на эффективность учебно-воспитательного процесса и достижение

запланированных результатов. Особенность таких условий — двойственная природа: они соединяют психологический аспект (внутренние закономерности развития личности, особенности познавательной, мотивационной и эмоциональной сфер обучающихся) и педагогический аспект (методы, организационные формы, средства и механизмы преподавания и учения). Если чисто педагогические условия сосредоточены на внешних параметрах обучения — содержании, методике, технической оснащённости, то психолого-педагогические охватывают ещё и субъектные предпосылки успешности: мотивацию, уровень способностей, эмоциональный комфорт, характер межличностных отношений и готовность к самостоятельной работе. Таким образом, они описывают как объективные характеристики образовательной среды, так и субъективные особенности её участников.

Среди множества психолого-педагогических факторов, определяющих успешность и продуктивность учебной деятельности — особенно когда речь идёт о применении новаторских подходов и технологий, — **выделяется мотивационная составляющая**. В рамках педагогической психологии учебная мотивация трактуется как сложное, многогранное личностное образование, которое включает в себя совокупность внутренних механизмов, отвечающих за инициирование, направленность и поддержание познавательной активности студента. При этом данное образование неразрывно связано с субъективным восприятием обучающимся значимости своего учения, с тем личностным смыслом, который он вкладывает в каждый этап образовательного процесса.

По своему происхождению и по тому, как именно мотивы соотносятся с содержанием самой деятельности, их принято делить на две крупные категории — внутренние и внешние. Первые, внутренние, порождаются самим субъектом, они коренятся в интересе к изучаемому материалу, в удовольствии от интеллектуального поиска и открытия новых знаний, в стремлении к саморазвитию и профессиональному росту. Именно такой тип

мотивации, как показывают многочисленные наблюдения, обеспечивает наиболее глубокое и осмысленное усвоение дисциплин, а также стабильно высокие академические результаты. В противоположность этому, внешняя мотивация имеет источник вне учебной деятельности: это могут быть оценки, похвала или порицание преподавателя, желание избежать неприятных последствий, влияние окружения или же прагматичные ожидания будущих благ, в том числе материальных. Данная разновидность побуждений отличается меньшей устойчивостью: как только внешний стимул ослабевает или исчезает, познавательная активность может резко пойти на спад.

Е.А. Скобина (2017) прямо отмечает, что достижение результатов в той или иной деятельности человека (в том числе и учебной деятельности) предопределяется состоянием внутренних мотивов, а точнее продолжительностью воздействия мотивов и их силой. Относительно студентов-юристов, среди внутренних мотивов ведущее место отдается интересу к профессии и юридическим знаниям и стремлению «найти себя в профессии». Е.А. Скобина подчеркивает, что внутренняя мотивация для студентов-юристов куда выше, чем внешняя (общественное одобрение профессии или юридической деятельности). Как итог, личностно ориентированная вовлеченность студентов выступает ведущей в рамках целеполагания образовательной деятельности и достижения результатов.

Более сдержанный подход ретранслируется Л.Б. Гнездиловой и М.А. Гнездиловым (2017), которые отмечают, что не стоит отдавать более пристальное внимание аспектам внешней или внутренней мотивации, их имеет место рассматривать во взаимосвязи. Так, ученые отмечают, что при рациональной организации учебного процесса внешние мотиваторы (такие как поощрение, положительная обратная связь и т.д.) приводят к постепенному формированию внутренних мотивов обучающихся, вследствие чего сами студенты могут осознавать важность и ценность процесса обучения. Основанная идея, которой придерживаются Л.Б. Гнездилова и

М.А. Гнездилов, — внутренние и внешние мотивы — не конфликтующие, а дополняющие друг друга элементы успешного образовательного процесса.

А.К. Макарова (1990) разработала классификацию мотивации в учебной деятельности. Она выстроила многоуровневую иерархию мотивационных образований, разделив их на два крупных блока — познавательный и социальный — с последующей внутренней градацией. В рамках познавательного блока автор выделяет три последовательных ступени: во-первых, широкие познавательные мотивы, выражающиеся в общем стремлении к расширению кругозора и овладению новыми знаниями; во-вторых, учебно-познавательные, которые ориентируют студента на освоение эффективных приёмов и методов самостоятельной добычи информации; и, в-третьих, мотивы самообразования, связанные с долгосрочной установкой на непрерывное профессиональное развитие и самосовершенствование. Что касается социальной группы, то она включает в себя широкие социальные мотивы, базирующиеся на чувстве долга, ответственности и осознании общественной миссии образования; позиционные, отражающие потребность в признании со стороны однокурсников и преподавателей, в занятии достойного места в учебной группе; а также мотивы социального сотрудничества, проявляющиеся в готовности к взаимодействию, кооперации и совместному решению учебных задач.

Сходная методологическая линия прослеживается и в более ранних работах Л.И. Божович (1972), которая также противопоставляла две основные категории побуждений — познавательные (непосредственно связанные с содержанием и процессом учения) и социальные (обусловленные внешними требованиями общества, рынка труда и профессионального сообщества).

С.Е. Чиркина (2013) провела эмпирическую проверку мотивационной составляющей современных студентов. И путем проведения опроса, и получением обратной связи она выявила внутренние мотивы, основным из

которых является желание стать востребованным специалистом в своей профессиональной сфере, и внешние мотивы, ключевым из которых является получение «заветного диплом». Результаты исследования о соотношении мотивов отразили следующую тенденцию: 58% опрошенных указали внутренние мотивы как важные для успешной образовательной деятельности студента, при этом на первое место внешние мотивы поставили 83% опрошенных.

Однако С.Е. Чиркина, подводя итог исследования, отметила, что результаты исследования не могут открыто подчеркивать доминирование внешней мотивации, так как выстроенная внутренняя мотивация отражает более высокий и стабильный уровень самостоятельности студентов, их желания учиться, а также усвояемости материалов образовательного процесса.

К.Ю. Гончаров (2024) уделяет большое внимание в вопросах мотивации характеру и способу ретрансляции учебного материала. Он прямо отмечает, что указанные маркеры влияют на доминирование тех или иных мотивов. Так, использование устаревших учебных материалов, незаинтересованность преподавателя в обучении студентов, исключительно описательная модель преподавания — все это значительно снижает интерес студентов-юристов к процессу обучения и к преподаваемой дисциплине. И наоборот: использование уникальных и передовых материалов, использование реальной судебной практики, активная вовлеченность преподавателя и студентов в занятия, интерактивная форма преподавания — все это не только способствует активному формированию коммуникативных и профессиональных умений, но и стимулирует мотивацию (интерес) к изучаемой сфере.

Т.И. Ератова, Г.Е. Котькова и С.В. Фефелов (2025) также поддерживают идею комплексной организации образовательного процесса, которая должна учитывать такие элементы, как технологическая и мотивационная составляющие. Только подобный комплексный подход будет

способствовать вовлечению студентов-юристов и раскрытию их научного, творческого и профессионального потенциалов.

В ряду современных педагогических новшеств, нацеленных на повышение учебной мотивации, в последнее время всё более весомую роль приобретает предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL). Данная методическая стратегия базируется на одновременном освоении специальных юридических дисциплин и иностранного языка, благодаря чему возникает особая образовательная среда, где языковые навыки и профессиональные знания не существуют порознь, а сливаются в единое содержательное поле. Вместе с тем, как справедливо подчёркивается в научной литературе, результативность подобного формата напрямую зависит от степени психологической готовности студента к совмещению двух типов интеллектуальной работы. При слабой внутренней мотивации риск когнитивного перенапряжения существенно возрастает, а учебная деятельность рискует вырождаться в формальное воспроизведение материала, при котором ни правовые казусы, ни терминологические тонкости языка не получают глубокого аналитического осмысления.

Выработка устойчивой мотивации у студентов-юристов невозможна без целенаправленного формирования профессионального интереса и ясного понимания практической ценности осваиваемых знаний и навыков для предстоящей работы. Качественная подготовка современного правоведа далеко не исчерпывается простым накоплением теоретических сведений; она обязательно включает развитие коммуникативной гибкости, способности анализировать движущие мотивы участников правоотношений, а также умение критически оценивать обоснованность применения тех или иных правовых средств в соотношении с поставленными целями. Именно поэтому К.Ю. Гончаров (2024) акцентирует необходимость создания в вузе такой образовательной атмосферы, которая способствовала бы «внутреннему принятию» студентом каждой изучаемой дисциплины, позволяя ему самостоятельно улавливать её связь с будущей профессиональной

траекторией и тем самым укреплять автономную, саморегулируемую учебную мотивацию.

Значительное обогащение анализа вносит позиция М.В. Гаврилова (2023), указывающего на то, что внутренние и внешние мотивационные факторы действуют не изолированно, а находятся в непрерывном диалектическом взаимодействии. Выбор юридического направления, как правило, обусловлен сложным переплетением разнородных побуждений: с одной стороны, здесь может присутствовать неподдельный интерес к правовой материи, с другой — не менее весомыми оказываются соображения социального престижа, карьерных амбиций и ожидаемого материального вознаграждения. В этой многомерной ситуации именно на преподавателя ложится задача согласования этих разнонаправленных импульсов, органичного сопряжения внутренних познавательных устремлений студентов с внешними требованиями профессиональной среды и запросами работодателей. В практической плоскости это означает преобразование внешних стимулов (оценок, рейтингов, видов на трудоустройство) в устойчивые внутренние ориентиры, обеспечивающие долгосрочную вовлечённость в образовательный процесс.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что мотивация представляет собой сложный, подвижный и многослойный личностный феномен, в котором переплетаются внутренние и внешние, познавательные и социальные составляющие. Целенаправленное педагогическое влияние на эту сферу в контексте современного юридического образования предполагает отказ от устаревших описательно-репродуктивных методик и переход к формам обучения, ориентированным на деятельностное участие студентов в квазипрофессиональных ситуациях. В этом ряду предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) занимает вполне оправданное место, однако его эффективность всецело обусловлена уровнем преподавательского мастерства: именно от педагога зависит, сумеет ли он инициировать и систематически поддерживать внутренние познавательные и

профессиональные мотивы обучающихся, соотнося их с внешними социальными ожиданиями и вызовами цифровой эпохи. Только при системном, охватывающем все компоненты мотивационной структуры воздействии можно гарантировать высокую академическую успеваемость и сформировать у будущих правоведов устойчивую психологическую готовность к профессиональной деятельности, особенно в условиях стремительной цифровизации всей правовой отрасли.

Второе важное психолого-педагогическое условие — исходный уровень знания иностранного языка студентами — будущими юристами.

Данное условие выступает фундаментальным, так как исходный уровень языковых компетенций предопределяет программу обучения, а также успешность и оперативность обучения профессиональным навыкам и знаниям на иностранном языке. Оптимальный уровень реализации интегрированного обучения студентов-юристов разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта — B1–B2 по шкале CEFR.

Указанный уровень обеспечивает необходимый «языковой минимум» для успешной реализации и достижения целей интегрированного обучения. Студент с уровнем B1–B2 имеет необходимый лексический и грамматический запас, он имеет возможность понимать положения базовых иностранных текстов, вести беседу (в том числе и в рамках юридической сферы), изъясняться, высказывать свое мнение (точку зрения). Подобная форма обучения позволяет перейти от изучения языка (как изолированной дисциплины) к профессиональной подготовке, расширению профессиональных знаний и навыков. Фактически язык перестает быть изолированной дисциплиной, а перерастает в предмет познания и формирования профессиональных навыков.

Уровень профессиональной подготовки ниже B1–B2 не позволяет эффективно реализовать интегрированное обучение студентов-юристов, так как у обучающихся возникает первичная необходимость в изучении базовых

слов, предложений, что, в свою очередь, отдаляет студентов-юристов от достижения профессиональных целей и изучения всех аспектов профессионального обучения на иностранном языке.

А.А. Максаев (2014), анализируя развитие социокультурных и речевых умений в международных языковых проектах, прямо называет владение иностранным языком не ниже В1 одним из ключевых психолого-педагогических условий. Он связывает это с тем, что пороговый уровень даёт возможность полноценно включиться в иноязычное общение в проектной работе: учащийся не только понимает учебный материал, но и активно взаимодействует с зарубежными партнёрами. П.Ю. Золотов (2020), рассматривая формирование прагматической компетенции с помощью корпусных технологий, также ставит сформированность иноязычной коммуникативной компетенции не ниже В1 на второе место среди значимых психолого-педагогических условий. Он подчёркивает: без достаточного владения языком невозможно эффективно использовать корпусные инструменты, поскольку они требуют понимания аутентичных образцов и умения самостоятельно их анализировать. Д.В. Кретов (2022), обобщая подходы к определению психолого-педагогических условий в инновационных методиках обучения иностранному языку, отмечает, что каждое условие выводится из конкретной проблемы, решение которой повышает эффективность методики. В этом смысле сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1–В2 снимает барьер языковой недостаточности, который иначе мог бы заблокировать внедрение передовых педагогических подходов.

Следовательно, выход на пороговый уровень В1–В2 играет двойную роль: он одновременно служит стартовым допуском к интегрированному обучению и показателем готовности студента выдерживать совмещённую языковую и предметную нагрузку. Входная диагностика языка перед началом CLIL-курса — не формальность, а содержательный диагностический этап. Она позволяет обоснованно решить, зачислять ли студента в

интегрированную программу или сначала направить его на языковую подготовку для восполнения дефицитов до нужного порога. Поэтому учёт исходного уровня иноязычной компетенции — обязательный элемент проектирования эффективной модели предметно-языкового интегрированного обучения будущих юристов.

Третье важное психолого-педагогическое условие — наличие компетенций использования ИИ как у студентов, так и у преподавателей. ИИ-компетенцию имеет место рассматривать как интегративное качество, которое отражает уровень знания, понимания и возможности использования того или иного ИИ-сервиса; понимание его функционала, контекста, возможностей; рациональный и этический подход к формированию промптов. Обобщённо мы можем сказать, что ИИ-компетенция выходит за рамки технических навыков ввода и обработки информации, а предусматривает критический анализ получаемых данных.

При анализе ИИ-компетенции студентов как психолого-педагогического условия можно выделить 3 основных блока, формирующих подобную компетенцию:

1-й блок — грамотное и профессиональное формирование промптов (запросов), которые позволяют получить релевантный и полный ответ;

2-й блок — критический анализ данных, которые выдает (формирует) генеративный инструмент ИИ. Так, студент должен объективно оценивать полученные данные от своего промпта (запроса), учитывать возможные галлюцинации и логические ошибки ИИ;

3-й блок — ограниченная интеграция ИИ-генераций в собственные наработки (правовые решения, документы и т.д.), при которой достигается исключение полного копирования полученных материалов, учитывается профессиональная этика и академическая честность.

При анализе сформированной ИИ-компетенции студентов необходимо учитывать все 3 блока во взаимодействии, в связи с чем достижение значимых результатов только по одному из блоков не позволяет

констатировать полноценную форсированность ИИ-компетенции у студентов.

ИИ-компетенция преподавателя трактуется шире, чем компетенция студентов, так как помимо описанных выше трех блоков включает дополнительные направления (блоки):

- умение использовать ИИ-инструментарий в методическом планировании, при условии, что данные результаты генерации не заменяют учебный сценарий, а лишь дополняют и усиливают его;

- умение адаптировать результаты ИИ-генерации под языковой и предметный уровень студентов, варьировать уровни и траектории учебной деятельности студентов с учетом материалов ИИ;

- умение контролировать и анализировать корректное использование ИИ-инструментов студентами с целью своевременного выявления сгенерированных результатов, выдаваемых за результаты своей интеллектуальной деятельности.

Важность и актуальность формирования ИИ-компетенции у преподавателя отмечается и в научных исследованиях. Так, П.В. Сысоев (2025) в своей работе выделяет 8 фундаментальных элементов ИИ-компетенции современного педагога:

- мотивационно-целевой;
- нормативно-правовой;
- информационная безопасность;
- этический;
- промпт-инжиниринг;
- обучение и контроль;
- управление учебным процессом;
- профессиональное развитие.

Отмечается, что интеграция ИИ в учебный процесс неизбежно отражается на расширении и специализации функционала преподавателя: в определённой степени сокращается и автоматизируется рутинная

деятельность педагога, вместе с чем возникает качественно новый функционал, связанный с организацией и контролем обучения студентов на базе ИИ.

В исследовании Alexandron, Aroch, Cukurova и Blonder (2026) отмечается, что ЮНЕСКО в документе «Рамка компетентности в области ИИ для учителей» (2024) выделяет пять основных компонентов:

- 1) человекоориентированное мышление;
- 2) этика ИИ;
- 3) основы и приложения ИИ;
- 4) ИИ-педагогика;
- 5) ИИ для профессионального развития.

Указанные выше компоненты формируют наиболее оптимальную систему компетенций современного преподавателя для успешной и продуктивной интеграции ИИ в образовательную деятельность, а закрепление компонентов в международном документе порождает надежду успешной интеграции системы ИИ-компетенций в национальные (государственные) законодательства.

Практическая значимость формирования ИИ-компетенций подтверждается исследованиями А.И. Минаковой (2026), которая анализировала интеграцию педагогической модели формирования ИИ-компетенций. Была выявлена положительная динамика в группах, где формирование ИИ-компетенции было обязательным психолого-педагогическим условием (прирост был зафиксирован с 6,25 до 56,25%) по сравнению с традиционной группой преподавания, где развитие ИИ-компетенции преподавателя носило необязательный, рекомендательный характер (прирост был зафиксирован с 8,15% до 14,07%).

Стоит отметить, что формирование ИИ-компетенции — это не краткосрочный период, и разовыми тренингами, инструктажами или поверхностными курсами достичь значительных результатов невозможно. Подобные компетенции формируются системно, в результате постоянного

практического взаимодействия с ИИ, реализации рефлексии, анализа полученных результатов и качества использования ИИ-инструментов. Подобная стратегия способна качественно изменить деятельность по использованию ИИ, отойдя от интуитивного, случайного использования ИИ-инструментов к целенаправленному и прогнозируемому взаимодействию.

Четвертое психолого-педагогическое условие связано с применением ИИ-инструментов преимущественно во внеаудиторном формате. Такая форма взаимодействия позволяет создать успешную и продуктивную среду взаимодействия и использования ИИ.

Внеаудиторная форма позволяет контролировать и рационально использовать аудиторное (учебное) время благодаря переносу значительных по времени операций, связанных с генерацией ИИ, проработкой промптов, анализом результатов генераций и т.д. Освобождающееся аудиторное время распределяется в пользу учебных активностей, которые невозможно перенести в цифровую (дистанционную) среду или их перенос значительно уменьшает дидактическую ценность.

Четвёртое условие касается того, когда и как применяются инструменты искусственного интеллекта. Предполагается, что они используются преимущественно вне аудиторных занятий и органично встраиваются в привычную методическую структуру, не заменяя её, а обогащая.

Внеаудиторное взаимодействие студентов с интеллектуальными системами даёт несколько существенных преимуществ, которые в совокупности образуют необходимое психолого-педагогическое условие эффективной организации обучения в условиях цифровизации. Первое преимущество связано с более рациональным распределением учебного времени. Перенос значительной части технологически опосредованной работы за пределы аудитории освобождает контактные часы для тех форм активности, которые либо не переносятся в цифровую среду, либо заметно теряют в ней свою дидактическую ценность.

К подобным формам мы можем отнести живой диалог, групповые дискуссии, обсуждение правовых коллизий, резонансных судебных решений, иные интерактивные практики, которые требуют физического присутствия студентов.

Внеаудиторный формат даёт ещё одно существенное преимущество — он позволяет по-настоящему выстроить индивидуальную образовательную траекторию студента. Когда обучающийся работает с ИИ-инструментами самостоятельно, он сам регулирует темп освоения материала, может вернуться к самым сложным местам, пробовать разные варианты формулировок в юридических документах и при этом не боится получить негативную оценку за ошибки, которые естественны на этапе формирования навыка.

Так устраняется один из серьёзных барьеров традиционного обучения — страх публичной ошибки. Для будущих юристов это особенно важно, поскольку их профессиональная деятельность требует высокой точности и корректности правовых формулировок.

Необходимость внеаудиторной практики студентов с ИИ-инструментами как самостоятельного психолого-педагогического условия подтверждается рядом современных исследований. П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев (2025) указывают, что внеаудиторная работа обучающихся с техническими решениями на базе искусственного интеллекта создаёт дополнительные возможности для формирования профессиональных компетенций. Авторы обоснованно отмечают, что использование ИИ постепенно становится повседневной реальностью для специалистов большинства профессиональных сфер, поэтому вузовская подготовка квалифицированных кадров должна системно включать применение соответствующих инструментов. Исследователи формулируют несколько принципиальных положений интеграции ИИ в образование: направленность на развитие личности обучающегося и его потенциала; обеспечение инклюзивного и равного доступа к ИИ-ресурсам для всех участников

образовательного процесса; соблюдение требований безопасности; сохранение полного контроля человека над процессами взаимодействия с интеллектуальными системами.

Созвучную позицию занимают Е.Г. Гализина, М.Г. Мухидинов и С.Т. Гамзагаева (2026), которые рассматривают внеаудиторную самостоятельную работу студентов в контексте стремительного распространения генеративного искусственного интеллекта. Авторы убедительно показывают, что этот процесс радикально трансформирует традиционные представления о самостоятельной учебной деятельности, смещая акцент с репродуктивного воспроизведения информации на подлинно творческое взаимодействие человека и технологии. В рамках предлагаемой ими «педагогики со-творчества» генеративные модели выступают не заместителями интеллектуальных усилий студента, а их катализаторами, стимулирующими порождение нового знания. Следствием такого подхода становится переосмысление самой нормы самостоятельной работы: от поиска единственно верного ответа — к управлению процессом продуктивного взаимодействия с недетерминированными интеллектуальными партнёрами.

При этом контактные (аудиторные) занятия сохраняют ведущую роль. Меняется, скорее, их содержательное наполнение: аудитория становится местом, где студенты совместно обсуждают, проверяют и углубляют знания, полученные при самостоятельной работе с ИИ-инструментами. Именно на занятиях результаты внеаудиторной деятельности непрерывно встраиваются в общий образовательный процесс: сравниваются разные подходы к толкованию правовых норм, разбираются типичные ошибки, уточняются индивидуальные учебные маршруты, формируется общая культура профессиональной аргументации. Такая организация обучения позволяет искусственному интеллекту выступать не конкурентом традиционной дидактики, а её органичной частью, подчинённой общим образовательным целям.

Пятое условие относится к организационной стороне обучения — тому, как формируются учебные группы. Чтобы предметно-языковое интегрированное обучение будущих юристов работало, группы нужно создавать с учётом двух взаимодополняющих критериев: уровня владения иностранным языком и профильной юридической специализации. Такая дифференциация педагогически оправдана: она помогает создать среду, в которой каждый студент осваивает профессионально ориентированный иноязычный материал наиболее эффективно.

Языковой критерий позволяет согласовать учебный материал с реальными возможностями студентов. Обучающиеся с сопоставимым уровнем иноязычной коммуникативной компетенции могут работать с текстами и заданиями одинаковой сложности, не испытывая дискомфорта ни от слишком лёгких требований, ни от заведомо непреодолимых. Это снимает одну из самых острых проблем гетерогенных групп, когда часть студентов вынуждена искусственно сдерживать темп, а другая работает на пределе возможностей. В результате падает общая продуктивность занятия и возникает фрустрация.

Эффективность уровневой дифференциации подтверждается эмпирическими исследованиями. О.Д. Медведева (2024), изучая применение принципа дифференциации в неязыковом институте многопрофильного вуза, экспериментально доказала результативность распределения первокурсников по группам в соответствии с уровнем владения иностранным языком. Данные показали устойчивую положительную динамику: в уровневых группах большинство студентов достигли порогового уровня В1. Это позволило автору сделать вывод, что дифференциация выступает действенным инструментом выравнивания и повышения языковой подготовки. К.А. Мерзляков (2016), рассматривая обучение студентов-международников, также выделяет владение языком на уровне В1 как обязательное психолого-педагогическое условие. Он подчёркивает, что принципы группировки могут варьироваться: от объединения «сильных с сильными» до смешанных пар

«сильный — слабый». Выбор конкретной модели во многом определяется психологическим климатом в коллективе и дидактическими задачами преподавателя.

Второй критерий — профиль юридической специализации (международно-правовой, гражданско-правовой, уголовно-правовой и т.п.). Он направлен на адаптацию предметного содержания курса к профессиональным интересам студентов. Отбор кейсов, ситуационных задач и учебных материалов осуществляется с учётом будущей специализации, что придаёт обучению не абстрактно-правовой, а практико-ориентированный и личностно значимый характер. Исследование Комаровой Э.П. Алдошиной М.И. и Фетисова А.С. (2024) подтверждает: практико-ориентированный вектор обучения положительно сказывается на удовлетворённости студентов и упрощает их профессиональную адаптацию. Так, применительно к подготовке педагогических кадров — независимо от типа вуза (классического или педагогического) — доказана особая эффективность таких технологий, как проектное обучение, игровые методики и междисциплинарное проектирование. В связи с этим, для студентов, планирующих работать в сфере международного частного права, релевантны споры из трансграничных коммерческих контрактов. Будущим специалистам в области уголовного судопроизводства уместнее предлагать коллизии, связанные с экстрадицией, юрисдикционными конфликтами или вопросами выдачи. Такая содержательная настройка усиливает мотивацию, поскольку обучающиеся видят непосредственную связь между осваиваемым материалом и своей будущей профессиональной деятельностью.

На значимость профильной дифференциации указывает и С.А. Кобцева (2007). Исследуя дифференцированное обучение английскому языку студентов лингвистических факультетов (на примере юридического), она обосновывает необходимость разработки программ разной степени сложности с учётом специфики правового профиля. Автор подчёркивает, что иностранный язык выступает не самоцелью, а средством, необходимым

будущему юристу для овладения профессионально значимыми областями знания. Это делает учёт специализации обязательным элементом педагогического проектирования.

Объединение двух критериев — языкового уровня и профильной направленности — при формировании учебных групп создаёт условия для реализации принципов дифференциации и индивидуализации. Оно обеспечивает содержательную и методическую адекватность обучения. Гомогенные по обоим параметрам группы не только повышают академическую результативность, но и формируют психологически комфортную среду, в которой студенты чувствуют себя уверенно и мотивированно. Следовательно, дифференцированное комплектование групп следует рассматривать как необходимое психолого-педагогическое условие успешной реализации CLIL-программ в юридическом образовании.

Шестое условие означает, что обучающие и контрольные функции делятся между двумя преподавателями, работающими в тесной связке: специалистом по юридической дисциплине и преподавателем иностранного языка. Тандемная организация — это не просто параллельное ведение двух предметов. Её смысл — во взаимодополнении, общем целеполагании и постоянной координации. Тандемный формат, когда один курс совместно ведут специалисты с разными компетенциями, считается одной из наиболее эффективных моделей тандем-метода. Сам тандем-метод понимается как обучение, основанное на партнёрстве участников образовательного процесса. В профессионально ориентированном языковом обучении партнёрами выступают преподаватель иностранного языка и преподаватель профильной юридической дисциплины, чьи компетенции дополняют друг друга.

Педагогическая ценность такого тандема как психолого-педагогического условия подтверждается исследованиями. О.О. Амерханова (2018), изучая обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода, обосновала необходимость тандема для

преодоления противоречия между запросом на владение иностранным языком в профессиональных целях и ограниченными возможностями традиционного обучения, где языковая и содержательная стороны подготовки оказываются разведёнными. Автор подчёркивает: преподаватель иностранного языка не всегда владеет содержательными аспектами профессиональной коммуникации, а юрист-предметник не может обеспечить корректное языковое оформление высказываний. Именно тандемный формат снимает это противоречие.

Эффективность тандема напрямую зависит от чёткого разграничения зон ответственности. Такое разделение обусловлено объективными различиями в квалификации и функциональных возможностях специалистов. Преподаватель-предметник, будучи носителем юридического знания, сосредоточен на содержательной стороне: он контролирует правильность юридической квалификации фактических обстоятельств, оценивает обоснованность правовой позиции, проверяет соответствие выводов нормативным и доктринальным источникам, следит за логической целостностью аргументации. Его задача — обеспечить профессиональную достоверность и правовую корректность устных и письменных высказываний студентов.

Преподаватель-лингвист отвечает за языковую составляющую: точность и уместность терминологии, соблюдение стилистических и жанровых конвенций юридического дискурса, грамматическую и синтаксическую правильность высказываний. Его усилия направлены на формирование иноязычной коммуникативной компетенции, адаптированной к профессиональной сфере. Такое распределение функций не означает изоляции: каждый преподаватель, работая в своём аспекте, ориентируется на общий результат.

Процедура оценивания при тандемной организации также строится на дифференцированном подходе: каждый специалист оценивает свой аспект работы студента, а итоговая отметка формируется как интегральная

величина, объединяющая содержательную и языковую составляющие. Подобный механизм исключает ситуацию, при которой ни один из преподавателей не чувствует полноты ответственности за определённый сегмент подготовки, и одновременно создаёт условия для взаимного обогащения методических подходов посредством систематического обмена опытом и согласования оценочных критериев.

Наконец, для эффективного функционирования тандема недостаточно формального разграничения обязанностей — требуется регулярное содержательное взаимодействие: совместное планирование занятий, анализ типичных ошибок студентов, выработка единых требований к качеству аргументации и языковому оформлению. Только в этом случае сумма усилий двух преподавателей преобразуется в синергетическое единство, обеспечивающее целостное развитие как юридического мышления, так и иноязычной речевой культуры будущего специалиста.

Седьмое условие — построение обучения по этапной технологии. Такой подход создаёт психолого-педагогическую основу для последовательного и устойчивого формирования профессиональных компетенций юристов. Учебная деятельность делится на три последовательные стадии, каждая из которых решает свою дидактическую задачу и готовит переход к следующему, более сложному уровню.

Первая стадия — ознакомительно-ориентировочная. Её цель — первичное знакомство с материалом и его осмысление. Студент формирует целостное представление о правовых категориях, связывает новую информацию с уже известной. На этом этапе ИИ особенно полезен: он помогает генерировать адаптированные пояснения, визуализировать сложные юридические схемы, составлять двуязычные глоссарии профессиональной лексики, предварительно аннотировать большие иноязычные документы. Это снижает когнитивную нагрузку: студент сосредотачивается на правовом содержании, а не на языковых трудностях.

Вторая стадия — тренировочно-репродуктивная. Она направлена на закрепление воспринятого материала и превращение его в автоматизированные речевые и аналитические навыки. Обучающийся многократно воспроизводит изученные образцы в изменяющихся учебных контекстах, что укрепляет и языковые, и правовые операции. ИИ применяется для автоматической генерации серий однотипных упражнений с варьируемыми условиями, для интерактивных диалогов, имитирующих элементы профессионального общения (уточнение обстоятельств, запрос дополнительных сведений, формулирование возражений), а также для быстрой проверки заданий с подробным разбором ошибок.

Третья стадия — продуктивно-творческая. Она предполагает самостоятельное использование знаний и умений в ситуациях, максимально приближенных к реальной практике. Здесь студент уже не просто воспроизводит готовые образцы, а активно действует: ведёт переговоры по урегулированию спора, составляет процессуальные документы, отстаивает позицию в модельном судебном заседании. ИИ-инструменты на этой стадии используются для симуляции сложных процессуальных коллизий, моделирования позиции противоположной стороны, прогнозирования вероятных исходов разбирательства и генерации альтернативных вариантов правовой аргументации. Такая работа стимулирует критическое мышление и творческое преобразование накопленного опыта.

Методологическая основа поэтапного обучения — теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Согласно ей, новое умственное действие не возникает сразу, а проходит обязательные стадии: мотивационный этап и создание ориентировочной основы, материализованное и внешнеречевое выполнение, действие во внутренней речи и, наконец, свёрнутое умственное действие. В CLIL-модели эта теория особенно важна: она позволяет гармонично соединить двойную нагрузку — языковую и предметную — и предотвращает перегрузки, которые возникают

при слишком раннем переходе к сложным творческим заданиям без должной подготовки.

Поэтапная технология обучения, построенная на постепенном наращивании когнитивной сложности, обеспечивает осмысленное и прочное усвоение компетенций, препятствует формализации учебной деятельности и создаёт условия для перехода от пассивного восприятия информации к активному профессиональному действию. В сочетании с возможностями ИИ она даёт синергетический эффект: каждый следующий этап опирается на надёжный фундамент предыдущего, а итоговая продуктивная деятельность становится закономерным результатом предшествующей ориентировочной и тренировочной работы. Такое структурирование учебного процесса следует рассматривать как обязательное психолого-педагогическое условие эффективной подготовки будущих юристов к профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Проведённый анализ психолого-педагогических условий подготовки будущих юристов к разрешению международных споров на иностранном языке с применением ИИ показывает: успех обеспечивается не разрозненными мерами, а целостной системой из семи взаимосвязанных условий. Каждое из них решает свою задачу, а их совокупность даёт синергию, недостижимую при точечном внедрении.

1. Мотивационная готовность к CLIL. Отправная точка — внутренний интерес к праву и осознание практической ценности формируемых компетенций. Важно сочетать познавательные мотивы (стремление глубже понять юридические вопросы, саморазвитие) и социальные (понимание карьерных перспектив). CLIL помогает преодолеть абстрактность традиционных моделей и активизирует мотивационные ресурсы студентов.

2. Стартовый уровень иностранного языка B1–B2 по CEFR — обязательное условие входа в интегрированное обучение. Он уравнивает уже имеющиеся речевые возможности и требования предметно-языкового формата, создавая зону ближайшего развития.

Сформированная иноязычная компетенция снимает языковой барьер, который иначе блокировал бы применение инновационных методик.

3. ИИ-компетенция всех участников. Она включает не только технические навыки, но и критическое мышление, этическую рефлексию, умение методически проектировать. Это обеспечивает осознанное и ответственное взаимодействие с ИИ. Такая компетенция формируется регулярной практикой и рефлексией, а не разовыми тренингами.

4. Внеаудиторное взаимодействие с ИИ при ведущей роли контактных занятий. Это освобождает аудиторное время для живого диалога и интерактива, позволяет индивидуализировать образовательные маршруты. Самостоятельная работа студентов смещается от репродукции к творческому сотрудничеству с интеллектуальными партнёрами.

5. Дифференцированное комплектование групп по языковому уровню и юридическому профилю. Обеспечивает содержательную и методическую адекватность, комфортную среду, рост академических результатов. Профильный учёт усиливает мотивацию, так как студенты видят связь материала с будущей профессией.

6. Преподавательский тандем: юрист и лингвист. Партнёрство соединяет глубину правовой подготовки с корректным языковым оформлением. Эффект достигается не формальным разделением обязанностей, а координацией, совместным планированием, едиными требованиями.

7. Поэтапная организация обучения на основе теории П.Я. Гальперина. Она обеспечивает планомерное формирование компетенций через переход от ориентировочных форм к продуктивно-творческим. С ИИ гармонично распределяется языковая и предметная нагрузка, предотвращаются перегрузки и формализация.

Вывод: эти условия образуют взаимосвязанную систему. Их комплексная реализация формирует готовность студентов-юристов к профессиональной иноязычной коммуникации в цифровой правовой среде.

Игнорирование любого из них снижает эффективность. Поэтому проектирование CLIL-модели с ИИ должно системно учитывать все семь условий — это позволит достичь запланированных результатов и подготовить конкурентоспособных специалистов для межкультурного и технологически насыщенного правового пространства.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

В I главе «Теоретические основы технологии обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта» были решены следующие задачи.

Во-первых, было установлено, что систематизация правовых конфликтов выступает не просто вспомогательным дидактическим приёмом, а фундаментальной основой для формирования профессионального мышления будущего юриста. Без чёткой классификации споров обучающийся не способен выстроить целостную картину многообразия конфликтных ситуаций, что неизбежно снижает качество его подготовки. Сложился широкий спектр оснований для деления международных споров, однако ни одна из существующих классификаций не является всеобъемлющей, что подтверждает необходимость разработки комбинированных моделей, учитывающих современные вызовы — появление новых типов конфликтов (климатических, космических, цифровых) и усложнение традиционных (территориальных, экономических). В связи с этим была разработана классификация международных споров, охватывающая восемь крупных блоков международных споров: территориальные, экономические, дипломатические, гуманитарные, экологические, споры об общих пространствах, цифровые, а также культурно-исторические. Внутри каждого блока проведена дальнейшая детализация по подвидам, что позволяет не просто запомнить перечень, но и понять внутреннюю логику каждого типа конфликта, его юридическую природу и характерные механизмы урегулирования. Особое внимание уделено новейшим категориям — кибератакам, климатическим искам, космическим ресурсам, что отражает динамику развития международного права.

Во-вторых, на основе анализа общих и специализированных ИИ-сервисов была составлена матрица инструментов ИИ, используемых при подготовке студентов-юристов к разрешению международных споров на иностранном языке с учетом специфики и функционала каждого вида международного спора. При составлении матрицы выделены, обоснованы и соотнесены 16 отечественных и зарубежных ИИ-сервисов с учетом их функциональной и тематической возможностей: 1) территориальные споры (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, FlyPix AI, Legal AI Assistant, Genie AI); 2) экономические споры (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, LibraChat, WIPO, Legal AI Assistant, Genie AI); 3) споры, связанные с дипломатическим и консульским правом (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, Legal AI Assistant, Genie AI); 4) споры в области международного гуманитарного права и прав человека (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI, КонсультантGPT); 5) экологические споры (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, Legal AI Assistant, Genie AI); 6) споры, связанные с использованием общих пространств (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI); 7) споры в цифровом пространстве (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, Legal AI Assistant, Genie AI); 8) культурные и исторические споры (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, FlyPix AI, Legal AI Assistant, Genie AI).

В-третьих, был составлен и описан перечень иноязычных умений устной и письменной коммуникации при обучении студентов-юристов

разрешению споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ: 1) устная речь: а) осуществлять интерпретацию (толкование) нормативных правовых актов, регламентирующих процедуры и механизмы разрешения международных споров; б) представлять позицию стороны спора; в) соглашаться / не соглашаться с позицией противоположной стороны конфликта или спора; г) приводить доводы и аргументы в защиту своей позиции; 2) письменная речь: а) составлять проект заявления одной из сторон спора; б) составлять проект меморандума о решении спора; в) составлять проект соглашения о разрешении спора.

В-четвертых, на основе анализа научной и учебно-методической литературы и обобщения опыта преподавания были выделены и описаны психолого-педагогические условия обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ: 1) мотивационная готовность студентов к предметно-языковому интегрированному обучению; 2) исходный уровень владения иностранным языком в диапазоне B1–B2 по шкале CEFR; 3) ИИ-компетенция всех участников образовательного процесса — преподавателей и студентов; 4) организация внеаудиторного взаимодействия студентов с ИИ-инструментами при сохранении ведущей роли контактных занятий; 5) дифференцированное комплектование учебных групп по двум основаниям: уровню языковой подготовки и профилю юридической специализации; 6) педагогический тандем, предполагающий распределение функций между преподавателем-юристом и преподавателем иностранного языка; 7) поэтапная организация учебного процесса. Проектирование модели предметно-языкового интегрированного обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием ИИ должно опираться на системный учёт всех семи условий, что позволит достичь запланированных результатов и подготовить квалифицированных

юристов, готовых к работе в межкультурном и технологически насыщенном международном правовом пространстве.

ГЛАВА II

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ РАЗРЕШЕНИЮ МЕЖДУНАРОДНЫХ СПОРОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ НА БАЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Модель обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта

Генеративные технологии искусственного интеллекта уже сейчас активно используются практически во всех сферах жизнедеятельности, включая образование. Интеграция нейросетей в обучение и вытекающая из этого процесса модернизация традиционных подходов и методов обучения позволяют, с одной стороны, преподавателям видоизменить подготовку к занятиям и проверку заданий, с другой стороны, обучающимся получать дополнительные возможности для развития профессиональных компетенций в процессе работы с инструментами ИИ. В связи с растущей актуальностью интеграции технологий искусственного интеллекта в профессиональную подготовку специалистов возникает необходимость системного рассмотрения вопроса организации учебного процесса и разработки соответствующей методической модели.

При разработке методической модели подготовки будущих юристов к разрешению международных споров на иностранном языке с опорой на инструменты искусственного интеллекта необходимо базироваться на сложившейся в науке системе понятий.

Значительный вклад в разработку моделей обучения принадлежит Д. Колбу, автору циклической концепции, включающей четыре

последовательные стадии: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактная концептуализация и эксперимент (1984). Иной подход был предложен Дж. Дьюи, разработавшим модель «обучение через деятельность» (learning-by-doing). По его концепции обучающийся выступает не пассивным реципиентом знаний, а активным субъектом, конструирующим собственное понимание через практический опыт и взаимодействие с окружающей средой. Активное участие обучающегося в обучении обеспечивает более осмысленное понимание (Dewey J., 1916).

Принимая во внимание определения учёных, применительно к настоящему исследованию мы уточняем, что **методическая модель обучения — это иерархически организованная система взаимосвязанных компонентов, которые позволяют упорядочить и совершенствовать образовательный процесс.** К предпосылкам, лежащим в основе разработки методической модели обучения студентов-юристов разрешению международных споров с применением технологических решений на базе ИИ, в данном исследовании мы относим следующее:

1. Нормативные требования к результатам освоения обучающимися ОПОП 40.03.01 «Юриспруденция», согласно которым выпускник должен демонстрировать способность к деловой коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном языке (ПК-2), а также владеть навыками анализа и разрешения правовых конфликтов в профессиональной сфере (ФГОС ВО 40.03.01 «Юриспруденция», 2020).

2. Возрастающая потребность рынка труда в специалистах международного права, готовых эффективно участвовать в регулировании международных споров с использованием иностранного языка. В условиях увеличения масштаба международных экономических, политических и правовых связей особую востребованность приобретают юристы, способные не только владеть профессиональной иноязычной коммуникацией, но и оперативно применять современные цифровые инструменты, включая

технологии ИИ, для анализа правовых ситуаций, поиска прецедентов и поиска стратегий разрешения споров на международном уровне.

3. Противоречия между значительным дидактическим потенциалом технологий ИИ и их слабой интегрированностью в систему профессиональной подготовки юристов в отечественных вузах.

Целью авторской методической модели выступает обучение студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта.

Теоретический блок методической модели обучения студентов-юристов разрешению международных споров с использованием технологических решений на базе ИИ включает два основных компонента: комплекс подходов обучения и серию принципов обучения. Подходы служат фундаментом для выстраивания методологии обучения, поскольку именно они определяют, какой вектор берёт учебный курс. От того, каким подходом пользуется преподаватель, во многом зависит будущий уровень знаний и умений у студентов. Рассмотрим детальнее, какие подходы были использованы при разработке настоящей модели обучения.

В настоящей работе в качестве одного из основных методологических подходов выступает **системный подход**, рассматривающий процесс обучения как иерархически выстроенную и многоуровневую систему, состоящую из различных блоков. Системный подход представляет собой направление в методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объектов как целостных систем. Применительно к сфере образования данный подход позволяет анализировать педагогические явления в единстве их структурных компонентов, функциональных связей и иерархический уровней. Актуальность системного подхода в педагогической науке обусловлена сложностью и многофакторностью образовательного процесса, необходимостью проектирования и управления им. Сущность данного подхода описана в работах Л. Фон Берталанфи (1950), И.В.

Блауберга, В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина (1970; 1978). Система обучения представляется в качестве единства взаимосвязанных компонентов: цели, содержания, методов, организационных форм, средств обучения, контроля. Каждый элемент системы рассматривается как составляющее целого и не может быть исключен из него, поскольку его свойства и функции проявляются именно в общей структуре. И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин (1973) разработали системный подход как методологическое направление, которое ставит своей задачей разработку принципов, методов и средств изучения объектов, представляющих собой целую систему. Они понимали его как методологическую ориентацию, обладающую собственным категориальным аппаратом и принципами. Ключевым понятием системного подхода является система — совокупность взаимосвязанных элементов, образующих единое целое. Под элементом понимается наименьшая неделимая единица системы, выполняющая в ее рамках определенную функцию. Так, содержание, средства и методы обучения находятся в прямой зависимости от социального заказа государства. Изменение одного компонента системы ведет к изменениям в других компонентах. Системный подход, разработанный советскими учёными, реализуется за счёт нескольких принципов:

- 1) принцип целостности, который позволяет рассматривать систему как единое эмерджентное целое;
- 2) принцип структуризации, подразумевающий, что каждый блок системы непосредственно влияет на блоки, находящиеся под и над ним;
- 3) принцип учёта внешней среды, подразумевающий, что система не может существовать обособленно, а должна видоизменяться под влиянием внешних факторов, не зависящих напрямую от неё.

Принцип целостности является основным для всего системного подхода. Он подразумевает, что любая система значительно больше, чем сумма всех её составляющих. В классическом представлении система — это совокупность элементов, связанных взаимодействием между собой, выступающих как единое целое. Именно взаимосвязь отдельных элементов

между собой порождает новое качество, которого нет у отдельных элементов. Принцип целостности требует, чтобы проектирование образовательного процесса исходило из приоритета целого над элементами, а любое локальное изменение вносило вклад в итоговый результат.

Принцип структурности ориентирован на анализ внутреннего строения системы и характера связей между её элементами. Согласно этому принципу, адекватное описание системы невозможно без выявления ее устойчивой структуры — совокупности отношений, объединяющих все компоненты в единое целое. Применительно к сфере образования в качестве таких структурных составляющих выделяют цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения. Именно характер взаимодействия перечисленных элементов определяет тип педагогической системы.

Принцип иерархичности подразумевает, что любая педагогическая система существует одновременно и как подсистема более широкого социального контекста и в то же время включает в себя подсистемы более низкого ранга. Примером этого может послужить университет, который включает в себя несколько взаимозависимых институтов, но в то же время подчиняется старшей по уровню организации — Министерству образования. Иерархичность подразумевает, что цели образования формулируются под воздействием макросистемы (федеральные стандарты и социальный заказ), а их исполнение и контроль осуществляется на институциональном, кафедральном и поурочном уровнях. Данный принцип показывает, что личность учащегося представляет собой систему, коллектив школы — микросистему, а образование в целом — макросистему.

В отечественной педагогике системный подход нашёл своё воплощение в трудах многих учёных. Так, Ю.К. Бабанский разработал теорию оптимизации учебно-воспитательного процесса, в основе которой лежит представление о педагогической системе как целостной совокупности взаимосвязанных элементов. По его мнению, системность проявляется в

выделении этапов педагогического цикла (планирование, организация, стимулирование, контроль, анализ) и в требовании рассматривать все компоненты в единстве (Бабанский Ю.К., 1982). В свою очередь, В.П. Беспалько (1989) представил дидактическую систему как иерархию взаимосвязанных элементов, функционирующую по кибернетической схеме (цель — содержание — дидактический процесс — организационные формы — диагностика). По его мнению, качество педагогической системы определяется не отдельными методиками, а согласованностью всех элементов, где поставленная цель делает процесс контролируемым. В отечественной лингводидактике концепция системы обучения впервые получила развёрнутое теоретическое обоснование в трудах И.Л. Бим. Перенеся философское понимание системы на методику преподавания иностранных языков, исследователь продемонстрировала её иерархическое строение и взаимообусловленность компонентов, относящихся к разным уровням (цель, задачи, подходы, принципы обучения, содержание обучения, обучение языковым аспектам и видам речевой деятельности), которые в совокупности обеспечивают овладение обучающимися иноязычным общением (Бим И.Л., 1998).

Следующим подходом методической модели выступает **компетентностный подход**, направленный на овладение обучающимися определёнными *универсальными и профессиональными компетенциями* (УК-4, УК-5, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-4, ОПК-6). В рамках данного подхода процесс обучения организован так, чтобы обучающийся по окончании учебного заведения был в состоянии готовности и способности осуществлять требуемый от него вид деятельности. Если обучающийся, например, получает профессиональное образование, то он должен в первую очередь *уметь* решать конкретные задачи, а не *знать* то, как их можно решить. В отличие от традиционной «знаниевой» парадигмы, которая сконцентрирована на усвоении определённого объёма информации, компетентностный подход акцентирует внимание на способности

обучающихся продуктивно действовать в разнообразных профессиональных, социальных и личностных ситуациях на основе интеграции знаний, умений и ценностных установок. Согласно Ю.Г. Татуру (2004), компетенция не сводится к сумме элементов (как это бывает при системном подходе), а возникает как определённый синтез содержательного, процессуального и мотивационного аспектов. Именно по этой причине компетентностный подход тесно пересекается с деятельностным и подразумевает, что компетенции можно формировать через *практическую деятельность*, а не через теоретические знания.

В российской педагогике одним из основоположников компетентностного подхода является И.А. Зимняя. Она выделила три основных этапа становления данного подхода в образовании, начиная с 1960 г. и заканчивая 2001 г. (Зимняя И.А., 2009). Рассмотрим их более подробно.

Этап становления (1960–1970 гг.), в рамках которого впервые появляются такие термины, как «компетенция» и «компетентность». Компетенция трактуется как комплекс взаимосвязанных личностных качеств, необходимых для осуществления конкретной практической деятельности. В свою очередь, компетентность представляет собой способность *применять* имеющиеся компетенции в практической деятельности. Именно на данном этапе было введено понятие «коммуникативная компетентность» — владение человеком коммуникативными знаниями, умениями, навыками.

Этап внедрения (1970–1990 гг.), в рамках которого в педагогике и дидактике начинают всё больше использоваться термины «компетенция» и «компетентность». Помимо этого, термины начинают уточняться и дополняться разными учёными и использоваться в сферах менеджмента, управления, экономике и т.д. В своём труде «Компетентность в современном обществе» психолог Дж. Равен (1984) определил компетентность как феномен, образованный множеством элементов, многие из которых обладают относительной автономией по отношению друг к другу. При этом, согласно

учёному, одна часть компонентов относится преимущественно к когнитивной сфере, а другая — к эмоциональной, и в рамках обеспечения эффективного поведения эти составляющие могут выступать как взаимозаменяемые. Дж. Равен выделял 37 различных видов компетентностей, которые можно развить, чтобы люди могли успешно достигать поставленных себе целей. К самым значимым, на наш взгляд, можно отнести: готовность и способность обучаться самостоятельно; самоконтроль; самостоятельность мышления и оригинальность; готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство; способность принимать решения; персональная ответственность; способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят; критическое мышление; готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели; знания того, как использовать инновации.

Несколько иные виды в своих трудах представляла Н.В. Кузьмина (1990), которая выделяла пять элементов профессионально-педагогической компетентности: компетентность в содержательной области преподаваемого предмета, предполагающая фундаментальное владение научными основами дисциплины и профессиональную эрудицию в соответствующей сфере знаний; компетентность в арсенале методов, приёмов и технологий обучения, обеспечивающая эффективное формирование у обучающихся системы знаний и практических умений; компетентность в сфере межличностных и групповых коммуникативных процессов, позволяющая выстраивать продуктивное педагогическое взаимодействие и управлять динамикой общения; компетентность в области индивидуально-психологических различий обучающихся, охватывающая распознавание их мотивационных диспозиций, способностей и личностных особенностей; компетентность в сфере профессионального самопознания, включающая рефлексивное осознание сильных и слабых сторон собственной педагогической деятельности и личностных качеств.

Этап закрепления (1990–2001 гг.) отмечен выходом трудов А.К. Марковой, в которых профессиональная компетентность в широком контексте психологии труда впервые становится объектом специального и разностороннего анализа. Учёный выделяет в составе профессиональной компетентности педагога четыре компонента: 1) система теоретических и прикладных психолого-педагогических знаний, образующих фундамент педагогического труда; 2) комплекс профессиональных педагогических умений, востребованных в повседневной практике педагога; 3) система профессионально обусловленных психологических позиций и установок, задаваемых требованиями педагогической профессии; 4) индивидуально-личностные характеристики, выступающие предпосылкой успешного овладения педагогом профессиональными знаниями и умениями (Маркова А.К., 1993, 1996).

В 1996 году в рамках симпозиума Совета Европы, состоявшегося в Берне, в качестве центральной проблемы образовательных реформ был выдвинут вопрос о выделении ключевых компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся как для успешной трудовой деятельности, так и для продолжения образования на высших ступенях. В докладе В. Хутмахера (1996) подчеркивалось, что разработка перечня компетенций была реакцией на актуальные вызовы и риски, стоявшие перед европейским сообществом. Социолог определил пять основных компетенций:

1) межкультурные компетенции, которые являются необходимыми для жизни в культурно неоднородном обществе и предполагают готовность принять человеческие различия и уважительно относиться к каждому;

2) гражданско-политические и социальные компетенции, в рамках которых человек должен уметь брать на себя ответственность и конструктивно урегулировать конфликты;

3) цифровые и медийные компетенции, связанные с растущей информатизацией и глобализацией. Они охватывают весь спектр: от

владения современными технологиями и осознания их возможностей до критической оценки получаемой информации;

4) коммуникативные компетенции, связанные со свободным владением устной и письменной речью для возможности взаимодействия с людьми в профессиональной и социальной жизни;

5) компетенция непрерывного обучения, выступающая фундаментом для осуществления образования на протяжении всей жизни как в профессиональной, так и в личностно-социальной сферах.

Обращаясь к компетентностному подходу, Л.М. Митина (1998) уточнила, что содержание педагогической компетентности не ограничивается знаниями, умениями и навыками, также сюда относятся способы и приёмы их практического воплощения в деятельности, общении и личностном развитии.

Непосредственно И.А. Зимняя (2009), представившая этапы становления компетентностного подхода, выделяла три ключевых вида компетенции: 1) компетенции, характеризующие человека как личность, субъекта деятельности и общения; 2) компетенции, связанные с социальным взаимодействием индивида и его включенностью в общественную сферу; 3) компетенции, относящиеся к деятельностной стороне человеческой активности.

Несмотря на многообразие трактовок понятий, в научной литературе можно выделить три основных принципа, которые составляют методологическое ядро компетентностного подхода:

1. **Принцип целевой результативности**, подразумевающий, что вся педагогическая система проектируется с основой на результат. При таком подходе цели обучения формулируются в виде диагностируемых компетенций, а все компоненты образовательного процесса (содержание, методы, оценивание) подчиняются их достижению. Данный принцип противопоставляется подходам, ориентированным на *процесс*, где качество оценивается по объёму освоенного материала. Как подчёркивает

В.И. Байденко (2005), компетентностный подход позволяет обеспечить прозрачность понимания, а их состав и перечень понятными различным социальным группам.

2. **Принцип интегративности содержания**, подразумевающий, что компетенция формируется не через усвоение изолированных дисциплин, а в межпредметной среде. Данный принцип требует отказа от линейной логики накопления знаний в пользу модульного построения программ, где каждый модуль нацелен на формирование конкретной группы компетенций и объединяет теоретический, практический и самостоятельный компоненты (Хуторской А.В., 2003).

3. **Принцип практико-ориентированной деятельности (контекстность)**, подразумевающий, что компетенция не может быть сформирована вне деятельности, моделирующей реальные профессиональные или жизненные задачи. Это означает, что образовательный процесс строится как система учебных ситуаций, максимально приближенных к контексту будущей деятельности выпускника. В своих трудах А.А. Вербицкий (1993) теоретически обосновал технологию контекстного обучения, в рамках которой учебная деятельность последовательно трансформируется в квазипрофессиональную и учебно-профессиональную.

Компетентностный подход, таким образом, определяет цели образования в виде компетенций, но вместе с этим в рамках разработки методической модели необходима его практическая реализация. В этой связи возникает потребность изучения **системно-деятельностного подхода**, подразумевающего, что обучающиеся не являются пассивными получателями информации, а стремятся самостоятельно детально вникать в изучаемый предмет. Данный подход закреплён в ФГОС ВО в качестве базовой парадигмы. Его сущность заключается в интеграции двух фундаментальных подходов, симбиоз которых позволяет не только мотивировать обучающихся на самостоятельное изучение предмета, но и

соответствовать ФГОС и социальному заказу. В современной отечественной педагогике системно-деятельностный подход объединяет идеи И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина и Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна — учёных, которые рассматривали образовательный процесс как мотивированную, осознанную и целенаправленную деятельность обучающегося.

В отличие от классического системного подхода, системно-деятельностный рассматривает образование как целостную систему, в которой формирование личности обучающегося осуществляется через его активную, осознанную и целенаправленную учебную деятельность. В работах А.Н. Леонтьева (1975) под деятельностью понимается динамическая система взаимодействия субъекта с миром, в ходе которого происходит реализация и преобразование субъектов собственных отношений с действительностью. Применительно к образованию особое значение имеет понятие учебной деятельности, введенное Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. Учёные определили её как деятельность, направленную на усвоение обобщённых способов действий и самоизменение субъекта в процессе учения (Давыдов В.В., 1986). В современном системно-деятельностном подходе система воспринимается как совокупность взаимосвязанных компонентов, образующих целостность, при которой образовательный процесс включает в себя цели, содержание, методы, средства, формы организации и субъектов. Важным отличием от других подходов является тот факт, что развитие каждого элемента по отдельности и системы в целом происходит через деятельность, и именно деятельностное основание обеспечивает её динамическую устойчивость и способность к саморазвитию.

Системно-деятельностный подход базируется на пяти основных принципах: деятельности, системности, развития и непрерывности, минимакса, субъектности и вариативности. Рассмотрим подробнее каждый принцип:

1. **Принцип деятельности** основан на трудах А.Н. Леонтьева и В.В. Давыдова и является основополагающим. В рамках данного принципа подчёркивается, что развитие личности обучающегося осуществляется через собственную активную деятельность, направленную на овладение практическими навыками. Как утверждают учёные, знания не даются в готовом виде, а «добываются» обучающимися в процессе решения учебных задач, организованных педагогом. В рамках настоящего исследования данный принцип реализуется через практическое участие студентов-юристов в квазипрофессиональной деятельности по разрешению международных споров.

2. **Принцип целостности (системности).** Как и в случае с системным подходом, данный принцип предполагает рассмотрение образовательного процесса как единой системы, все компоненты которой согласованы и подчинены общим задачам, целям, законам. В рамках данного принципа образовательная программа должна быть спроектирована так, чтобы *каждое учебное занятие на каждом этапе обучения* отвечало требованиям социального заказа.

3. **Принцип развития и непрерывности** опирается на теоретические положения Л.С. Выготского (1982), настаивавшего на том, что обучение всегда должно учитывать зону ближайшего развития. В рамках системно-деятельностного подхода данный принцип предполагает, что каждая ступень образования (дошкольное, начальное, основное, общее, профессиональное, высшее) должна ориентироваться на следующую и опираться на знания, достигнутые на прошлой. Педагог при этом выступает в роли медиатора, создающего условия для дальнейшего развития обучающегося.

4. **Принцип минимакса** связан с требованием организовывать учебный процесс так, чтобы он стимулировал рефлексию собственной деятельности и в то же время создавал условия для проявления инициативы и нестандартного мышления. Согласно Л.Г. Петерсон (2007), в рамках данного

принципа каждому обучающемуся гарантируется освоение базового уровня (минимума), но вместе с тем предоставляется возможность достижения более высоких результатов (максимум).

5. **Принцип субъектности и вариативности** заключается в том, что личность — это активный субъект деятельности, который способен к самоизменению с помощью рефлексии. Советский учёный В.В. Давыдов (1986) считал, что каждый обучающийся имеет право на индивидуальную образовательную траекторию, при которой учитываются его личностные особенности и интересы.

В качестве показательного примера системно-деятельностного подхода в образовании можно привести занятие по международному праву, на котором преподаватель предлагает обучающимся разрешить конкретный юридический спор между двумя международными организациями в соответствии с действующими российскими и международными нормативными правовыми актами. В процессе такого обучения студенты не просто ознакомятся с особенностями законодательства разных стран (сторон конфликта), но и через практическую деятельность овладеют способами разрешения возможных споров (подготовкой соответствующих письменных документов, участием в судебных заседаниях и т.п.).

Если предыдущие подходы имеют общепедагогический характер, то применительно непосредственно к обучению иностранным языкам одним из ведущих выступает *коммуникативно-когнитивный подход*, разработанный А.В. Щепиловой. Он представляет собой синтез коммуникативного и когнитивного компонентов, в рамках которых язык рассматривается одновременно как средство общения и как когнитивный инструмент познания мира. Учёный обосновал интеграцию двух составляющих тем, что коммуникативная направленность обучения сохраняет свою приоритетность, но в то же время успешное формирование иноязычной коммуникативной компетенции невозможно без осознанного овладения языковыми структурами и развития когнитивных стратегий обучающихся (Щепилова

А.В., 2003). Основой коммуникативно-когнитивного подхода с коммуникативной точки зрения является теория речевой деятельности, разработанная А.А. Леонтьевым и получившая развитие в работах И.А. Зимней. Учёные утверждали, что речевая деятельность является частным видом деятельности и обладает всеми её структурными характеристиками, что обосновывает необходимость деятельностной организации учебного процесса (Леонтьев А.А., 1969; Зимняя И.А. 1989). С когнитивной точки зрения подход основан на теориях Л.С. Выготского и Б.В. Беляева (1982; 1965), которые утверждали, что при обучении языку необходимо основываться на *сознательном* усвоении информации.

Коммуникативно-когнитивный подход основывается на двух принципах, требующих конкретизации:

1. **Принцип коммуникативной направленности**, согласно которому цель обучения трактуется как становление у студентов готовности и способности к иноязычному межкультурному общению. Другими словами, необходимо так организовывать учебный процесс, чтобы обучающийся овладел иностранным языком через практическое общение и взаимодействие с представителями своих и других социальных культур.

2. **Принцип когнитивной направленности** построен на теории о том, что овладение иностранным языком требует критического осмысления при изучении. В рамках образовательного процесса этот принцип применяется в виде обеспечения активной роли обучающегося в познании языковых явлений изучаемого языка, его культуры.

Коммуникативно-когнитивный подход является логичным продолжением компетентностного и системно-деятельностного, поскольку он конкретизирует их принципы и применяет к языковому образованию. Именно в рамках данного подхода развивается *иноязычная* коммуникативная компетенция — ключевая компетенция, формирование которой является одним из *результатов* изучения языка.

Ещё одним методическим подходом в нашем исследовании выступает *предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL — Content and Language Integrated Learning)*, при котором освоение содержания профильной учебной дисциплины и овладение иностранным языком происходят одновременно. При данном подходе иностранный язык выступает одновременно и *целью*, и *инструментом*, который используется для изучения профильной дисциплины. CLIL сформировался в результате потребности в билингвальном обучении, способном подготовить студентов к профессиональному взаимодействию в условиях глобализации. В ряду современных лингводидактических концепций подход занимает особое место, поскольку ввиду интересов и потребностей обучающихся начинает все больше и больше использоваться на практике. Сам термин «предметно-языковое интегрированное обучение» был предложен Д. Маршем в 1994 году. Под ним понимался процесс, в рамках которого предметное содержание изучается через иностранный язык, а язык совершенствуется через предметное содержание (Marsh D., 1994). Основными компонентами CLIL, по мнению учёного, являются 4C: Content, Communication, Cognition, Culture (содержание, коммуникация, когнитивные умения, культура). Эти четыре принципа находятся в постоянном взаимодействии, образуя целостное образовательное пространство, в котором связаны познавательная деятельность, общение и культурное погружение:

1. **Content (содержание)** — предметное содержание, определяющее тематическую организацию обучения.
2. **Communication (коммуникация)** — активное использование иностранного языка как средства обучения и общения.
3. **Cognition (когнитивные умения)** — развитие критического мышления у обучающихся.
4. **Culture (культура)** — погружение в иноязычную социокультурную среду и формирование межкультурной компетенции.

Дальнейшую теоретическую разработку положения данного подхода получили в трудах отечественных исследователей, среди которых Э.Г. Крылов (2013, 2018, 2021), Л.Л. Салехова (2008, 2014), Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова и Л.П. Халяпина (2017), а также П.В. Сысоев и В.В. Завьялов (2021; 2018, 2019, 2021). Применительно к данному исследованию специфика обращения к CLIL состоит в том, что данный подход, во-первых, обеспечивает преемственное развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, во-вторых, уделяет приоритетное внимание развитию рецептивных и продуктивных видов иноязычной речевой деятельности. Кроме того, CLIL обеспечивает профессиональное погружение студентов в мир выбранной ими специальности, содействуя тем самым формированию профессиональных компетенций. В рамках CLIL: а) требуется производить отбор предметно-тематического содержания, которое будет отражать наполнение профильной дисциплины и ориентировано на внутрипрофильную специализацию обучающихся; б) комплекс иноязычных проблемных заданий или кейсов должен отражать специфику профессиональной деятельности выпускников конкретного направления подготовки и профиля обучения. В рамках настоящего исследования методика обучения ориентирована на студентов уголовно-правового профиля, которые по роду профессиональной деятельности должны обладать компетенцией разрешать международные споры.

Методологический блок разрабатываемой в настоящем исследовании методической модели включает в себя **концепцию информатизации образования**. Она представляет собой стратегию перехода от традиционных форм обучения к современным, на которых активно используются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и технологии искусственного интеллекта (ИИ). Данный подход обусловлен мировой информатизацией и активным внедрением современных инструментов во все сферы человеческой жизни. Основные принципы и положения концепции информатизации образования были разработаны И.В. Роберт (2005) и

И.В. Роберт, С.В. Панюковой, А.А. Кузнецовой, А.Ю. Кравцовой (2007). Так, отечественными учёными было отмечено, что использование цифровых технологий в образовании должно положительно влиять на качество обучения в целом, а также помочь стереть социальные границы.

Концепция интеграции ИКТ и технологий ИИ в образование не представляет собой самостоятельный подход, однако задаёт вектор в применении основных традиционных подходов в современном обществе. В рамках цифровизации образования важно также учитывать необходимость создания информационно-образовательной среды (ИОС). Под ней понимается совокупность электронных информационных и образовательных ресурсов, а также методических программ, которые создают условия для осуществления образовательного процесса с использованием современных технологий. Концепция также подразумевает, что обучающиеся в процессе обучения будут развивать компетенции в сфере ИКТ и ИИ. Применительно к настоящему исследованию студенты, используя современные технологии ИИ, учатся разрешать споры на иностранном языке.

Выделенные подходы находят свое воплощение в образовательном процессе посредством *принципов*. Под принципом принято понимать концептуальное положение, лежащее в основе методики обучения. В центре внимания настоящего исследования лежит комплекс дидактических и методических принципов. Рассмотрим основные из них.

Среди дидактических принципов первым выделяется ***принцип сознательности и активности***, заключающийся в том, что обучающийся должен выступать *субъектом* в образовательном процессе, а не объектом. Он должен проявлять активность при изучении предмета, вникать в обучение и критически осмысливать весь материал.

Принцип доступности и посильности подразумевает, что весь изучаемый материал должен тщательно отбираться таким образом, чтобы уровень сложности соответствовал знаниям, умениям и способностям обучающихся.

Принцип связи теории с практикой означает, что обучение должно быть выстроено таким образом, чтобы теоретические знания были направлены на их практическое применение. В рамках настоящего исследования этот принцип реализуется через обучение студентов, с одной стороны, основам международного права, дипломатии, теории споров и практической работе по их разрешению, с другой стороны, узкоспециализированной иноязычной лексике по видам международных споров и ее практическому использованию в рамках иноязычных профессионально ориентированных проектов.

К методическим принципам в нашем исследовании мы относим принципы коммуникативного метода и интегрированного обучения.

Первым принципом коммуникативного метода выступает *функциональность*. Он подразумевает, что овладение лексическим, грамматическим и речевым материалом происходит в процессе иноязычной коммуникативной деятельности (выполнение проектов по разрешению международных споров).

Следующим принципом в рамках коммуникативного метода является *новизна*. Под ней понимается тот факт, что занятия должны проходить таким образом, чтобы обучающиеся постоянно выполняли что-то новое: изучали новую тему, выполняли новое упражнение, меняли пары при работе. В коммуникативных заданиях диалоги не заучиваются наизусть, а, наоборот, поощряется креативность. Преподаватель может предлагать обучающимся творческие задачи, где нужно самостоятельно формулировать мысли, избегая шаблонных ответов. При таком подходе к изучению языка у студентов будет дополнительная мотивация к дальнейшему обучению.

Не менее значимым является *принцип ситуативности*, который находит своё воплощение в контекстном обучении. В рамках данного принципа обучающиеся изучают слова и грамматические конструкции внутри определённого контекста — жизненных ситуаций. Например, студенты могут смоделировать заказ еды в ресторане или проход через

паспортный контроль в аэропорту. Это делает знания не просто теоретическими, а применимыми на практике. В рамках настоящего исследования по каждой из тем интегрированного курса студенты изучают новую активную лексику, применимую к разрешению конкретного вида международных споров.

Заключительным принципом коммуникативного метода является *речевая направленность*. Каждое задание в рамках обучения иностранному языку должно имитировать реальное общение. Преподаватель не просто объясняет теорию, а обучает тому, как их применять в рамках реального *речевого* взаимодействия. Это позволяет обучающимся овладеть навыками социокультурного общения, даже не взаимодействуя с представителями других культур.

В зарубежной методической традиции при характеристике CLIL опираются на концепцию «4С» (см. выше). В отечественной науке данные положения были уточнены и конкретизированы П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым, которые выделили четыре ключевых принципа предметно-языкового интегрированного обучения: интегративность, профессиональная направленность обучения, преемственность и доминирование проблемных профессиональных ориентированных заданий.

Принцип интегративности, предложенный Э.Г. Крыловым (2018), рассматривает образование как педагогическую деятельность, направленную на формирование такой личности, которая способна развиваться сразу в нескольких направлениях в рамках одного учебного курса. Сама интеграция, по мнению учёного, проявляется на личностном и предметном уровнях. В рамках личностного уровня обучающийся выражает готовность и способность использовать два языка (родной и изучаемый) для овладения профессиональными компетенциями и достижения целей при межличностном взаимодействии. На предметном уровне интеграция реализуется через построение такой методической системы, в которой освоение языковых аспектов и видов речевой деятельности взаимодействует

с содержанием профессиональной сферы. При таком принципе чрезвычайно важно опираться на знания и навыки, которые были освоены студентами на других курсах и направлениях.

Принцип профессиональной направленности обучения заключается в том, что предметно-тематическое содержание учебного курса должно быть направлено на овладение студентами определёнными профессиональными знаниями и умениями. Данный принцип выражен в разработке курса с акцентом на профессиональную составляющую посредством овладения языком.

Принцип преемственности выражается в изучении нового материала с опорой на уже имеющиеся у студентов знания и умения. Предметно-тематический курс должен быть не дубликатом того, что обучающиеся уже освоили, а, наоборот, расширением их профессиональной деятельности.

Принцип доминирования проблемных профессиональных ориентированных заданий был предложен П.В. Сыроевым с опорой на принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий В.В. Сафоновой (2001), которая считала, что при выполнении проблемных заданий у обучающихся лучше закрепляется опыт и знания практической деятельности. При изучении темы студенты могут выполнять задания, связанные с решением профессиональных задач, тем самым глубже погружаясь в проблематику своей специфики (например, задания с реальными ситуациями с разрешением споров).

В контексте современного мира, в котором технологии искусственного интеллекта активно внедряются во все сферы общественной деятельности, нами видится необходимость выделить принципы интеграции ИИ в образование.

Принцип соблюдения правил информационной безопасности при взаимодействии с инструментами ИИ заключается в отсутствии у разработчиков программного обеспечения надёжных механизмов, способных обеспечить конфиденциальность обрабатываемой информации. Родители и

преподаватели должны объяснять обучающимся базовые аспекты информационной безопасности, а любое взаимодействие обучающегося с инструментом ИИ должно быть подвергнуто мониторингу со стороны. Это необходимо для того, чтобы осуществить безопасное нахождение пользователей в сети Интернет. В этой связи при разработке методик важно включать этап обсуждения основ информационной безопасности и показывать, к чему может привести халатное отношение при взаимодействии с чат-ботами.

Принцип персонализации. Современные технологические решения на базе искусственного интеллекта предоставляют пользователям персонализированную обратную связь, которая позволяет выявить конкретные проблемы, которые испытывает студент при обучении. В условиях, когда в аудиторное время преподаватель по объективным причинам не может уделить каждому обучающемуся достаточное количество времени, нейросети могут значительно видоизменить образовательный процесс. Обучающийся получает дополнительную практику во внеаудиторное время и с помощью инструментов ИИ видит свои сильные и слабые стороны в изучении профильных дисциплин и иностранного языка. Искусственный интеллект может порекомендовать выполнять определённый тип заданий, в которых студент чаще всего допускает ошибки, или уменьшить количество тех заданий, которые студент выполняет безошибочно. Например, в приложении для изучения иностранного языка Duolingo ИИ-технология Birdbrain анализирует то, какие ошибки совершает пользователь, как быстро он отвечает, какие слова использует, и на основе данных модифицирует курс обучения. Это позволяет студенту получить максимум от изучения иностранного языка.

Принцип доступности проявляется в лёгкости получения доступа к инструментам искусственного интеллекта с целью обучения. Подавляющее большинство приложений и веб-платформ, работающих на технологиях ИИ, распространяется на бесплатной основе, что позволяет любому желающему

воспользоваться ими для решения личных и профессиональных задач. Помимо этого, многие инструменты профильных направленностей оповещают пользователя о необходимости выполнять новые задания, тем самым напоминая о важности самообразования. Всё это позволяет обучающимся получать дополнительную практику во внеаудиторное время. Примерами таких приложений являются ChatGPT, Duolingo, Character AI, Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant и др.

Принцип триады «обучающийся — искусственный интеллект — педагог» состоит в восприятии инструментов искусственного интеллекта не как стандартного технического средства, а как ресурса, способного генерировать нешаблонную обратную связь, адаптированную под запросы конкретного пользователя. Уже сейчас технологии ИИ позволяют взять на себя те рутинные функции и обязанности, которые традиционно выполнялись преподавателем: контроль присутствия обучающихся, проверка правильности выполнения домашних работ, контроль овладения студентами учебным материалом. В то же время функции преподавателя при этом видоизменяются. Он становится не просто передатчиком знаний, а определённым наставником, который контролирует взаимодействие обучающегося с ИИ и направляет его на верный путь, чтобы не снижать когнитивную нагрузку на студента, а, наоборот, развивать его. Помимо этого, он объясняет основы кибербезопасности, учит навыкам промпт-инжиниринга, показывает существующие инструменты ИИ, разрабатывает свой курс так, чтобы внедрить ИИ на всех этапах обучения: от теоретических основ до оценивания практических результатов. В свою очередь, обучающийся остаётся субъектом образовательного процесса, который проявляет активность при изучении предмета, взаимодействует с преподавателем и использует инструменты ИИ для дополнительной практики.

В рамках предлагаемой методической модели обучения **технологический блок** образуют следующие составляющие: методы

обучения, психолого-педагогические условия обучения, средства обучения, технология обучения, содержание и организационные формы обучения.

В системе образования под **системой методов** понимается совокупность способов достижения личностных и профессиональных целей, реализуемых в ходе взаимодействия педагога и обучающихся, а также обучающихся между собой. Они направлены на достижение планируемых образовательных результатов. Стоит отметить, что методы представляют собой взаимосвязанную систему, все компоненты которой дополняют друг друга.

Основным в настоящей методической модели является **коммуникативный метод**, сущность которого заключается в организации учебного процесса как модели реального иноязычного общения, где навыки владения языком развиваются посредством решения конкретных профессионально ориентированных коммуникативных задач. Используя данный метод, преподаватель формирует у студентов профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию.

Метод проблемного обучения направлен на создание проблемных ситуаций (кейсов) и организацию активной деятельности обучающихся по их разрешению. Преподаватель не преподносит знания в открытом виде, а строит обучение так, чтобы студенты самостоятельно анализировали ситуации, критически осмысливали их, формулировали гипотезы и находили решения.

Другим методом в методической модели обучения выступает **метод проектов**, позволяющий обучающимся получить профессиональные знания через самостоятельную разработку конкретного продукта. Сущность данного метода заключается в направлении знаний и умений студентов, полученных в других областях, в создание собственного продукта посредством самостоятельного планирования, формулирования целей и задач, решения проблем, оформления результата и презентации. В качестве продукта обучения представляется разрешение конкретного вида международных

споров и подготовка юридически обоснованного и процессуально корректного правового решения, оформленного в виде соответствующего итогового документа — меморандума, соглашения, договора или иной формы фиксации достигнутых договорённостей и правовых позиций.

Следующим методом в нашей методической модели выступает **тандем-метод**. Термин «тандем-метод» относится к процессу обучения, в котором в качестве партнеров выступают два участника. Посредством тесного взаимодействия друг с другом для решения конкретных учебных задач происходит овладение учебным материалом и формирование соответствующих компетенций. В методической литературе существует описание разных вариантов реализации тандем-метода, основанных на участниках тандема и на тех функциях, которые каждый из них выполняет. В своей работе Е.Л. Кудрявцева и А.А. Тимофеева (2014) выделяют три вида тандема. К первому виду принадлежит тандем «ученик – ученик», на основе которого выстраивается учебный процесс по освоению иностранного языка и культуры страны изучаемого языка с привлечением обучающихся из двух разных государств. Следует заметить, что именно такой вид тандема лежит в основе исследований с использованием международных телекоммуникационных проектов, когда в рамках сотрудничества российские обучающиеся практиковались в иноязычном общении со сверстниками из США или европейских стран и совершенствовали свои знания в иностранном языке и культуре страны изучаемого языка. Примерами реализации ученических тандемов, направленных на дальнейшее формирование иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции, могут служить исследования П.В. Сысоева и В.Г. Апалькова (2009) и А.А. Максаева (2014).

Второй вид тандема «педагог – обучающийся» получает реальную реализацию в условиях индивидуальных занятий, когда отбор содержания, средств и методов обучения, а также темп освоения учебного материала

преподаватель адаптирует под интересы, потребности и способности конкретного обучающегося.

Третий тип тандема «преподаватель – преподаватель» относится к учебным ситуациям, когда в преподавании одной дисциплины принимают участие два педагога. Подробное описание и реализацию в рамках методики предметно-языкового интегрированного обучения этот метод получил в работах П.В. Сысоева и О.О. Амерхановой (2016, 2017). Суть его заключается в том, что в преподавании интегрированного курса принимают участие два преподавателя — преподаватель профильных дисциплин (юрист) и преподаватель иностранного языка, — которые работают в тандеме. Применительно к нашему исследованию, работая в преподавательском тандеме, педагоги разработали предметно-тематическое содержание интегрированного курса, включающего в себя материалы о различных видах споров (Харин В.В., 2026), а также языковой материал (речевые умения, отражающие особенности профессионального иноязычного общения юристов в ситуациях разрешения юридических споров). Также преподавание курса осуществлялось двумя преподавателями. Ведущим педагогом выступал преподаватель иностранного языка, который отвечал за организацию всего процесса обучения, включая преподавание языкового материала и его контроль. Контроль же содержания профессиональной направленности материала осуществлялся преподавателем Института права и национальной безопасности ТГУ имени Г.Р. Державина. Также в соответствии с данным распределением ролей оба преподавателя проводили оценку результатов контрольного и констатирующего срезов экспериментального обучения.

Заключительными методами обучения в нашей методической модели являются **методы контроля**, направленные на оценку сформированности знаний и навыков студентов-юристов. Традиционно выделяются четыре вида контроля, которые используются на разных этапах обучения и при решении разных задач: предварительный, текущий, периодический (повторный) и итоговый.

Предварительный контроль направлен на выявление знаний и умений студентов в начале учебного года или перед началом изучения нового курса. Данный этап критически значим, поскольку именно на основе результатов, полученных в рамках предварительного контроля, преподаватель может скорректировать программу обучения.

Текущий контроль осуществляется непосредственно в ходе учебного занятия и служит средством диагностики уровня сформированности знаний и умений студентов при освоении конкретной темы. Он позволяет своевременно выявлять затруднения у обучающихся, отстающих от общего темпа работы, с целью последующей корректировки сложности и доступности учебного материала.

Периодический (повторный) контроль ориентирован на проверку знаний и умений, приобретенных студентами по завершении отдельного курса или тематического блока занятий.

Итоговый контроль проводится при окончании учебного курса или семестра в форме экзамена или защиты. Он предполагает проверку целого комплекса знаний, умений и навыков студентов, на развитие которых и было направлено обучение.

Под *психологическими и педагогическими условиями* понимается комплекс минимальных требований, которые предъявляются к субъектам обучения, характеру организации учебного процесса и вариативности инструментария преподавателя. В рамках настоящего исследования к психолого-педагогическим условиям мы относим следующие: а) мотивация студентов-юристов принимать участие в предметно-языковом интегрированном обучении; б) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1-В2; в) сформированность у студентов и преподавателей ИИ-компетенции; г) взаимодействие студентов с инструментами ИИ осуществляется во внеаудиторное время и интегрируется в традиционную методику обучения; д) разделение студентов на учебные группы осуществляется на основе уровня владения иностранным языком и

профиля обучения юриспруденции; е) разделение сфер обучения и контроля между преподавателями, работающими в тандеме; ж) овладение студентами учебным материалом строится на основе поэтапной технологии обучения.

Отдельно мы выделяем *средства обучения* иностранному языку, которые используются при разработке тематических курсов, а также при обучении на протяжении всего курса. В рамках разрабатываемой методической модели применялись профильные учебно-методические пособия по иностранному языку, ориентированные на развитие у будущих юристов универсальных компетенций в сфере профессионального использования ИЯ. Кроме того, на всех этапах обучения задействовались разнообразные ИКТ, а также инструменты, работающие на базе современных технологий искусственного интеллекта. К числу основных ИИ-инструментов, позволяющих студентам-юристам совершенствовать свои знания и навыки в профессиональных областях, мы относим:

а) Duolingo, Memrise, Anki, Babbel — для изучения иностранного языка;

б) Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI — для изучения юридических и правовых документов;

в) ChatGPT, DeepSeek, Perplexity, Claude, Алиса AI, GigaChat — для смешанного обучения.

Технология обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ представлена в виде 14 этапов: 1) объяснение цели и сущности проекта; 2) знакомство с принципами работы используемого средства генеративного ИИ; 3) ввод активной лексики по теме занятия; 4) обсуждение сущности конкретного вида споров на иностранном языке; 5) работа над изучением материала конкретного кейса международного спора; 6) формулировка позиций сторон по изученному кейсу; 7) подготовка решений спора по рассматриваемому кейсу; 8) проверка подготовленного решения спора по изученному кейсу с использованием средств генеративного ИИ; 9)

оформление результатов решения спора по изученному кейсу в виде итогового правового документа — резолюции, соглашения, меморандума и т.п.; 10) оценка и корректировка подготовленного решения спора в виде резолюции, соглашения или меморандума средствами генеративного ИИ; 11) презентация подготовленного решения спора; 12) обсуждение цифрового следа взаимодействия с ИИ; 13) оценка решения кейса преподавателем и 14) самооценка и рефлексия студентов.

В настоящей методической модели **содержание обучения** определяется предметно-тематическим и ситуативно-тематическим наполнением курса по направлению подготовки бакалавриата 40.03.01 «Юриспруденция» (профиль «Гражданско-правовой»).

В качестве **организационных форм обучения** в настоящем исследовании при обучении студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ используется *смешанная форма* (аудиторная + внеаудиторная).

Результативно-оценочный блок в настоящей методической модели представлен в виде критериев и показателей оценки, с одной стороны, и результатов обучения, с другой стороны. В качестве результата обучения выступает развитие у студентов-юристов умений по урегулированию международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ.

Разработанная в данном исследовании методическая модель обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ представлена в виде схемы на рисунке 8.

ПРЕДПОСЫЛКИ	
Востребованность специалистов в области международного права с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции	Противоречия между лингводидактическим потенциалом ИИ и их использованием в методике обучения разрешению споров
Требования ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (профиль «Гражданско-правовой»)	

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК	
Цель: обучение студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БЛОК	
Подходы: системный, компетентностный, системно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, интегрированный, концепция информатизации образования, концепция интеграции ИКТ и технологий ИИ в образование. Принципы: <i>дидактические:</i> сознательности и активности, доступности и посильности, связи теории с практикой; <i>методические:</i> коммуникативного метода (принципы функциональности, новизны и непредсказуемости, ситуативности, речевой направленности), интегрированное обучение (принцип интегративности, принцип профессиональной направленности, принцип преемственности, принцип доминирования проблемных профессиональных ориентированных заданий), принципы интеграции ИИ в образование (принцип соблюдения правил информационной безопасности при взаимодействии с инструментами ИИ, принцип персонализации, принцип доступности, принцип триады «обучающийся — искусственный интеллект — педагог»)	
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК	
Психолого-педагогические условия: а) мотивация студентов-юристов принимать участие в предметно-языковом интегрированном обучении; б) сформированность у студентов иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В1-В2; в) сформированность у студентов и преподавателей ИИ-компетенции; г) взаимодействие студентов с инструментами ИИ осуществляется во внеаудиторное время и интегрируется в традиционную методику обучения; д) разделение студентов на учебные группы осуществляется на основе уровня владения иностранным языком и профиля обучения юриспруденции; е) разделение сфер обучения и контроля между преподавателями, работающими в тандеме; ж) овладение студентами учебным материалом строится на основе поэтапной технологии обучения	Технология обучения: 1) объяснение цели и сущности проекта; 2) знакомство с принципами работы используемого средства генеративного ИИ; 3) ввод активной лексики по теме занятия; 4) обсуждение сущности конкретного вида споров на иностранном языке; 5) работа над изучением материала конкретного кейса международного спора; 6) формулировка позиций сторон по изученному кейсу; 7) подготовка решений спора по рассматриваемому кейсу; 8) проверка подготовленного решения спора по изученному кейсу с использованием средств генеративного ИИ; 9) оформление результатов решения спора по изучаемому кейсу в виде резолюции, соглашения, меморандума и т.п.; 10) оценка и корректировка подготовленного решения спора в виде резолюции, соглашения или меморандума средствами генеративного ИИ; 11) презентация подготовленного решения спора; 12) обсуждение цифрового следа взаимодействия с ИИ; 13) оценка решения кейса преподавателем и 14) самооценка и рефлексия студентов
Содержание обучения: предметно-тематическое и ситуативно-тематическое наполнение курса для студентов направления подготовки бакалавриата 40.03.01 «Юриспруденция» (профиль «Гражданско-правовой»).	Методы обучения: коммуникативные методы, методы проблемного обучения, метод проектов, тандем-метод, методы контроля Формы обучения: смешанная (аудиторная + внеаудиторная)
Средства обучения: УМК, инструменты для изучения иностранного языка: Duolingo, Memrise, Anki, Babbel, инструменты для изучения юридических и правовых документов: Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI, а также инструменты для смешанного обучения: ChatGPT, DeepSeek, Perplexity, Claude, Алиса AI, GigaChat	

РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК	
<i>Показатели оценки</i>	<i>Критерии оценки</i>
<i>Результат:</i> развитие у студентов-юристов умений разрешать международные споры на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ	

Рис. 8. Методическая модель обучения студентов-юристов разрешению международных споров с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта

2.2. Технология предметно-языкового интегрированного обучения студентов-юристов разрешению международных споров

Второй параграф второй главы диссертации посвящен вопросу применения инновационных технологий искусственного интеллекта в юридическом образовании, а также обзору основных традиционных методик обучения, которые стали основой авторской технологии.

Современная парадигма высшего юридического образования претерпевает существенные изменения под влиянием процессов цифровизации и активного внедрения технологий искусственного интеллекта в профессиональную деятельность юриста. В сфере международного права и разрешения международных споров данные процессы приобретают особую значимость, поскольку именно здесь требуется одновременное владение как глубокими правовыми знаниями, так и современными инструментами анализа правовой информации на иностранных языках. В этой связи перед учёными и исследователями стоит задача пересмотра традиционных подходов к подготовке студентов-международников и поиска эффективных моделей интеграции технологических решений в процесс обучения разрешению международных споров.

Вопросы применения инновационных технологий в юридическом образовании находят отражение в работах многих отечественных и зарубежных исследователей. Теоретические основы использования метода проектов и кейс-метода в профессиональной подготовке специалистов были заложены в трудах Е.С. Полат (2000), которая не только обосновала необходимость проектной деятельности в обучении иностранному языку, но и предложила универсальный алгоритм организации проектной работы, применимый к различным предметным областям. Исследователем была разработана технология, включающая шесть последовательных этапов: постановка темы проекта и определение его типологии, формулировка проблемы, распределение задач между участниками, организация

самостоятельной работы, промежуточное обсуждение результатов и итоговая презентация с коллективным обсуждением (Полат Е.С., 2000). Данная модель, по признанию многих учёных, сохраняет свою актуальность и в условиях цифровой трансформации образования, поскольку акцентирует внимание на самостоятельности обучающихся, их вовлечённости в решение практических задач и коллективном обсуждении результатов — аспектах, критически важных для подготовки юристов-международников. Развивая идеи Е.С. Полат, В.В. Сафонова и П.В. Сысоев (2004; 2007) предложили алгоритм организации проектной деятельности применительно к культуроведческим проектам, состоящий из семи этапов: ознакомление, планирование, подготовка, выполнение, оформление, презентация и оценивание. Потенциал метода проектов для решения узкоспециализированных задач подтверждается опытом П.В. Сысоева, В.В. Харина и М.В. Гаврилова (2024), которые успешно применили данную технологию при подготовке студентов юридических направлений к составлению актов международного права.

Применительно к юридическому образованию в академической литературе принято выделять две базовые модели организации учебного процесса: репродуктивную и проблемно ориентированную. Первая основывается на передаче студентам уже отработанных на практике алгоритмов урегулирования правовых конфликтов, которые затем воспроизводятся в схожих условиях. Учащимся демонстрируется пример, после чего они переносят усвоенные знания на разрешение иных споров. Такая форма обучения особенно полезна на начальных этапах, когда у студентов только начинает складываться понимание структуры международного спора, состава его участников и других базовых характеристик. Вторая модель — проблемно ориентированная. Она делает акцент на активной самостоятельной работе обучающихся, направленной на поиск способов разрешения правовых коллизий. Перед студентами ставится конкретная задача, требующая решения, и они собственными усилиями

пытаются выработать пути её выполнения. Подобный подход способствует развитию критического мышления, навыков выхода из сложных ситуаций, а также формирует готовность к автономной профессиональной деятельности. В контексте подготовки к урегулированию международных споров именно проблемно ориентированная модель создаёт наиболее оптимальные условия для становления профессиональных компетенций, поскольку реальная работа юриста-международника крайне редко опирается на заранее заданные алгоритмы и требует от специалиста умения принимать самостоятельные решения в условиях правовой неопределённости. В сфере юридического образования изучение перспектив внедрения ИИ-инструментов в учебную практику проводилось в трудах А.П. Анисимова (2025), О.И. Босык (2025), П.В. Сысоева, В.В. Харина и М.В. Гаврилова (2024), П.В. Сысоева, С.Ю. Булочникова и Д.О. Сорокина (2025). В этих работах авторы исследовали возможности генеративных нейросетей для разбора правовой документации, составления юридических заключений и моделирования судебных процессов. Кроме того, вопросы применения технологий искусственного интеллекта в обучении медицине и юриспруденции затрагивались в зарубежных публикациях (Chan, 2019; Zhang, 2023; Goh, 2021). Обобщение этих исследований демонстрирует, что большинство ученых признают существенный дидактический потенциал ИИ-средств, однако настаивают на необходимости их осознанного и критичного использования с обязательным учетом всех возможных рисков и ограничений.

Особый интерес представляют работы, посвящённые применению специализированных юридических платформ на базе ИИ, которые позволяют автоматизировать поиск прецедентов, анализ нормативной базы и подготовку процессуальных документов. Данные инструменты способны предоставлять пользователям как оценочную обратную связь, так и корректирующую: выставление баллов по критериям, предоставление рекомендаций и т.д. Использование оценочной и корректирующей обратной связи от инструментов ИИ было отражено в работах П.В. Сысоева, Е.М. Филатова,

Н.И. Хмаренко и С.С. Мурунова (2024), Т.Ю. Тормышовой, Т.Ю. Рязанцевой и Н.И. Сухановой (2024), а также А.А. Прибытковой, Т.Ю. Тормышовой и О.Н. Хаустова (2024), в которых учёные обосновали эффективность применения современных технологий в контексте языковой подготовки. Однако в рамках обучения студентов-международников разрешению споров на иностранном языке необходимо также учитывать и определённые особенности юридических направлений. На наш взгляд, целесообразно опираться на три взаимосвязанные группы факторов: профессионально-юридические аспекты, лингвометодические аспекты и технологические аспекты. К первой группе относятся те аспекты, которые включают в себя специфику международного права, типологию и процедуры урегулирования споров, а также особенности правовых систем различных государств. Вторая группа объединяет направления, касающиеся изучения юридической лексики на иностранном языке и стилевых особенностей правовых документов. Третья группа охватывает аспекты, связанные с использованием технологий искусственного интеллекта для контроля и разбора юридической документации, а также для имитации практических ситуаций. При разработке собственной технологии крайне важно учитывать все эти особенности, поскольку все они формируют целостный предметно-тематический курс. Именно на пересечении данных составляющих возникает необходимость создания целостной методики, обеспечивающей возможность студентам параллельно овладевать профессиональными правовыми знаниями, совершенствовать иноязычные коммуникативные навыки и осваивать цифровые инструменты генеративного ИИ. Ниже в таблице 3 представлен генезис методических подходов к обучению студентов профессиональным дисциплинам с использованием современных ИКТ и ИИ-технологий, отражающий эволюцию взглядов исследователей на организацию поэтапной учебной деятельности обучающихся.

Генезис технологий обучения студентов юридических направлений

№	Автор(-ы)	Технологии обучения	Используемые инструменты
1	Павельева Т.Ю., 2010	1) подготовительный (технический); 2) установочный; 3) процессуальный; 4) оценочный	-
2	Петрищева Н.С., 2010	1) планирование; 2) выбор темы; 3) сбор данных; 4) анализ и обобщение информации; 5) написание черновика; 6) обсуждение и корректировка; 7) написание итогового варианта; 8) презентация; 9) оценка и самооценка	Электронные образовательные ресурсы сети Интернет
3	Сысоев П.В., Филатов Е.М., 2023	1) освоение учебного материала в ходе аудиторного занятия; 2) постановка целей и задач; 3) рассмотрение вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности; 4) практика иноязычного общения с чат-ботом; 5) оценивание результатов работы и самооценка студентов; 6) разбор текстовой версии диалога с чат-ботом; 7) обсуждение итогов взаимодействия в мини-группах	Replika
4	Клочихин В.В., 2023	1) подготовительный этап; 2) организационная часть; 3) рассмотрение аспектов кибербезопасности; 4) поиск материала; 5) обсуждение в малых группах; 6) выполнение учебных задач; 7) контроль и самоконтроль; 8) подведение итогов и рефлексия	Word Sketch
5	Гаврилов М.В., 2024	1) разбор структуры документа; 2) освоение тематического материала; 3) постановка учебных целей; 4) рассмотрение аспектов кибербезопасности; 5) самостоятельная работа студентов внеаудиторно; 6) взаимное оценивание и дискуссия в мини-группах; 7) оценивание преподавателем; 8) рефлексивный этап	Genie AI, LegalAI, AI Legal Document Generator
6	Четырина Н.В., 2025	1) диагностический этап; 2) подготовительный этап; 3) демонстрационный этап; 4) внеаудиторная практика с чат-ботами; 5) обсуждение результатов цифрового следа; 6) закрепление материала; 7) оценочный этап; 8) рефлексивный этап	ChatGPT, Mistral, DeepSeek, Replika, Character AI, Qwen

7	Темурян К.Т., 2026	1) подготовительно-ориентирующий; 2) проектировочно-моделирующий; 3) коммуникативно-практический; 4) оценочно-аналитический; 5) рефлексивно-обобщающий	TeachTalk AI
---	-----------------------	--	--------------

На основе анализа литературы мы можем сделать вывод, что многие проекты реализуются во внеаудиторное время, а на занятии происходит либо объяснение новой темы и цели проекта, либо презентация и обсуждение финальной работы. Основная часть работы (анализ кейсов, разработка проектов правовых документов, взаимодействие с инструментами ИИ) реализуется не во время занятий. В связи с этим особое значение приобретает обеспечение преемственности между аудиторной и внеаудиторной деятельностью студентов, что достигается использованием единых предметно-тематических и терминологических оснований на всех этапах обучения.

Анализ представленных в таблице методических подходов позволяет также выделить ряд общих закономерностей, характерных для большинства исследований. Во-первых, вне зависимости от предметной области практически все авторы придерживаются трёхчастной структуры обучения, включающей подготовительный, деятельностный и заключительный этапы. На подготовительном этапе, как правило, осуществляется целеполагание, инструктаж, знакомство с материалом и технологическими инструментами, а также обсуждение организационных вопросов, включая информационную безопасность. На деятельностном этапе происходит основная самостоятельная работа обучающихся с технологическими платформами, которая в большинстве случаев реализуется во внеаудиторное время. На заключительном этапе предусматривается презентация результатов проекта, оценка работы и рефлексия обучающихся.

Во-вторых, прослеживается тенденция к включению в технологии обучения этапов, связанных с обсуждением и анализом результатов взаимодействия с технологическими инструментами. Например, если десять

лет назад данный этап либо отсутствовал, либо не рассматривался детально, то в работах последних лет он становится обязательным компонентом. Так, в исследованиях П.В. Сысоева и Е.М. Филатова (2023), Н.В. Четыриной (2025), М.В. Гаврилова (2024) и др. данный этап начинает рассматриваться более подробно. Технологии уже включают не только обсуждение результатов, но и анализ цифрового следа взаимодействия с инструментами ИИ, выявление эффективных и неэффективных вариантов взаимодействия с ИИ. Данный этап особенно актуален в условиях использования генеративных нейросетей, которые способны генерировать огромные тексты. Если студенты будут бездумно копировать созданный инструментами ИИ текст, то это может привести к отсутствию критического мышления и деградации населения.

В-третьих, если раньше технологические инструменты использовались как второстепенное средство обучения, то современные инструменты ИИ позволяют быть полноценным помощником на всех этапах работы: от подготовки к занятию до проверки готового текста. За последние годы появилось немало исследований, в которых инструменты ИИ используются для поиска информации, анализа и подбора источников, форматирования, моделирования различных ситуаций, генерации учебных материалов и т.д. Это позволяет сделать вывод, что образование активно перестраивается и нейросети становятся средством формирования профессиональных компетенций, а не очередным инструментом, с помощью которого можно изучить иностранный язык или профильную дисциплину.

В настоящем исследовании мы расширяем сферу применения обратной связи от инструментов ИИ, предлагая использовать их как во время поиска материала для решения споров, так и для помощи при создании документа уже подготовленного решения. В таблице 4 мы представляем авторскую технологию, реализующую данные принципы и предусматривающую последовательное использование обратной связи от ИИ при обучении студентов юридических направлений разрешению международных споров на иностранном языке.

**Технология предметно-языкового интегрированного обучения
студентов-международников разрешению международных споров**

№	Этапы	Действия преподавателя	Действия студентов	Форма обучения
1	Целеполагание. Объяснение цели и сущности проекта	Формулирует образовательные цели, связанные с приобретением и развитием навыков юриста-международника. Разъясняет структуру и логику работы над кейсом	Воспринимают цели, осознают конечный результат, задают уточняющие вопросы по предстоящей работе с кейсом	Аудиторная форма
2	Технологический. Знакомство с принципами работы используемого средства генеративного ИИ	Демонстрирует интерфейс, объясняет правила формулирования запросов (промт-инженерия), показывает примеры эффективного использования ИИ	Знакомятся с инструментом, регистрируются, пробуют базовые запросы, осваивают настройки	Аудиторная форма
3	Ввод активной лексики по теме занятия	Предоставляет глоссарий, организует работу с терминами, проводит лексические (вводные) упражнения	Запоминают и отрабатывают юридические термины на иностранном языке	Аудиторная форма
4	Обсуждение сущности конкретного вида споров на иностранном языке	Организует дискуссию, задаёт наводящие вопросы, корректирует ошибки, акцентирует ключевые правовые аспекты	Участвуют в обсуждении, анализируют признаки конкретного вида споров, приводят примеры	Аудиторная форма
5	Работа над изучением материала конкретного кейса по разрешению спора	Представляет материал конкретного кейса	Изучают материал конкретного кейса	Аудиторная форма

6	Формулировка позиций сторон по изученному кейсу	Осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов	Формулируют позиции сторон по изучаемому кейсу. Используют средства генеративного ИИ для анализа правоприменительной практики и законодательства для решения изучаемого кейса	Аудиторная форма, внеаудиторная форма
7	Подготовка решений спора по изучаемому кейсу	Консультирует по структуре и содержанию решения	Готовят решения спора по изучаемому кейсу	Внеаудиторная форма
8	Проверка подготовленного решения спора по изучаемому кейсу через средства генеративного ИИ (Deepseek)	Объясняет критерии проверки, контролирует процесс и интерпретацию результатов	Проверяют подготовленное решение спора по изученному кейсу через средства генеративного ИИ. Используют оценочную и корректирующую обратную связь от ИИ для редактирования и исправления возможных недочетов в подготовленном решении	Внеаудиторная форма
9	Оформление результатов решения спора по изучаемому кейсу в виде резолюции, соглашения, меморандума и т.п.	Разъясняет требования к оформлению документов (структура, реквизиты, стиль)	Оформляют результаты решения спора по изучаемому кейсу в виде резолюции, соглашения, меморандума и т.п.	Внеаудиторная форма
10	Оценка и корректировка подготовленного решения спора в виде резолюции, соглашения или меморандума средствами генеративного ИИ	Контролирует корректность использования ИИ для финальной доработки, оценивает логику правки	Проводят финальную проверку и корректировку документа с помощью ИИ, обосновывают принятые правки	Внеаудиторная форма
11	Презентация подготовленного решения спора	Организует устные защиты, задаёт уточняющие вопросы, оценивает аргументацию	Презентуют подготовленное решение спора, обосновывают свою правовую позицию, отвечают на вопросы	Аудиторная форма

12	Обсуждение цифрового следа взаимодействия с ИИ	Анализирует запросы, которые студенты направляли в ИИ, корректирует их, выявляет типичные ошибки	Анализируют свои запросы к ИИ, выявляют удачные и неудачные формулировки, обсуждают ограничения ИИ	Аудиторная форма
13	Оценка решения кейса преподавателем	Проводит итоговую оценку: содержательная часть, юридическая состоятельность, языковое оформление, самостоятельность доработки	Воспринимают обратную связь, фиксируют замечания	Аудиторная форма
14	Самооценка и рефлексия студентов	Подводит итоги, мотивирует к самоанализу	Оценивают собственный прогресс, фиксируют сложности, определяют направления для дальнейшего развития	Аудиторная форма

В рамках **первого этапа** технологии предметно-языкового интегрированного обучения преподаватель объясняет студентам сущность самого проекта, формулирует для них образовательные цели и разъясняет структуру и логику работы над кейсом. В свою очередь, студенты знакомятся с целями проекта, задают уточняющие вопросы и осознают конечный результат.

Второй этап предполагает ознакомление обучающихся с теми инструментами искусственного интеллекта, которые будут применяться в рамках образовательного проекта. На этой стадии особую значимость приобретает обучение студентов основам промпт-инжиниринга: необходимо продемонстрировать, как грамотно взаимодействовать с генеративными технологиями, а также привести примеры корректно и некорректно сформулированных запросов (промптов) с подробными пояснениями. Данный этап требует от преподавателя высокой степени осведомлённости о современных технологиях, успешного овладения ими, а также знания технических ограничений выбранного инструмента. Помимо этого,

преподавателю необходимо обсудить с обучающимися основные вопросы обеспечения информационной безопасности, поскольку работа с интернет-ресурсами связана с определёнными рисками. Студенты должны понимать, что во время внеаудиторной практики с инструментами ИИ они сами несут ответственность за свои действия и не нужно предоставлять персональные данные на непроверенных ресурсах

Третий этап предполагает, как и в случае с традиционной методикой, введение активной лексики в соответствии с предметно-тематическим содержанием курса. Преподаватель предоставляет обучающимся глоссарий и организует работу с юридическими терминами на английском языке. Студенты запоминают и отрабатывают активную лексику, выполняют небольшие лексические упражнения, направленные на запоминание и отработку новой терминологии. Здесь очень важно, чтобы студенты не только запоминали термины, но и учились правильно использовать их в профессиональной сфере, поскольку юридическая лексика на иностранном языке часто требует учёта стилистических и жанровых особенностей правовых документов.

Закрепив новую лексику, обучающиеся на **четвертом этапе** переходят непосредственно к обсуждению сущности конкретного вида споров на иностранном языке. В рамках данного этапа преподаватель может организовать дискуссию, задавать наводящие вопросы студентам, акцентировать их внимание на определенных правовых аспектах. Обучающиеся закрепляют понятия спора, учатся понимать то, как он решается, из чего состоит результат решения спора и т.д. Данный этап важен для формирования целостного понимания проблемы и для развития навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке, когда студенты учатся аргументированно излагать свои мысли и взаимодействовать с другими людьми.

В рамках **пятого этапа** преподаватель предоставляет обучающимся материал конкретного кейса международного спора, требующего от

студентов решения. Материалы могут включать фактические обстоятельства дела, нормативные акты, судебную практику, позиции сторон и др. Студенты самостоятельно изучают предоставленные материалы, знакомятся с деталями дела, анализируют факты и выделяют ключевые правовые вопросы. Обучающиеся должны не просто ознакомиться с предоставленной информацией, но и выявить проблемные аспекты, которые в дальнейшем пригодятся им для формирования решения спора.

После того как студенты ознакомились с кейсом, на *шестом этапе* они приступают к формулировке позиций по решению спора. Преподаватель осуществляет мониторинг учебной деятельности и консультирует студентов при необходимости. Обучающиеся, в свою очередь, могут использовать генеративные инструменты ИИ для анализа правоприменительной практики и законодательства для решения изучаемого кейса. В то же время студенты должны критически оценивать предоставленную инструментами ИИ информацию, проверять её на достоверность (факт-чекинг) и отбирать подходящие материалы.

В рамках *седьмого этапа* на основе сформулированных правовых позиций студенты приступают к подготовке решений спора по изучаемому кейсу. Данный этап является внеаудиторным и предполагает значительный объём самостоятельной работы. При необходимости преподаватель может консультировать обучающихся по структуре и содержанию решения, объяснять требования к оформлению и т.д.

На *восьмом этапе* с помощью средств генеративного ИИ студенты проверяют подготовленное решение спора по изученному кейсу, используя оценочную и корректирующую обратную связь для редактирования и исправления возможных недочётов в подготовленном решении. Обучающиеся, используя возможности ИИ, выявляют неточности и ошибки, редактируют при необходимости свои решения.

Получив обратную связь от средств генеративного ИИ и доработав подготовленное решение, на *девятом этапе* обучающиеся оформляют

результаты решения спора по изучаемому кейсу в виде резолюции, соглашения или меморандума, а преподаватель, в свою очередь, дополнительно разъясняет им требования к их оформлению (структура, реквизиты, стиль и т.д.).

В рамках *десятого этапа* средства генеративного ИИ используются студентами для финальной проверки и корректировки документа решения спора. Инструменты ИИ могут указать на ошибки в формулировках, логические несоответствия, стилистические недочёты и т.д. Студенты также должны критически осмысливать предложенные правки и анализировать их, чтобы в дальнейшем при презентации решения они могли обосновать свои действия.

На *одиннадцатом этапе* обучающиеся в аудитории презентуют подготовленное решение спора и обосновывают правовую позицию. Преподаватель может задавать уточняющие вопросы, оценивать аргументацию студентов при защите решения спора.

В условиях интеграции искусственного интеллекта чрезвычайно важным является добавление *двенадцатого этапа* — обсуждение цифрового следа взаимодействия с ИИ. На данном этапе преподаватель анализирует запросы, которые студенты направляли к ИИ, корректирует их и выявляет типичные ошибки. Он также может рекомендовать конкретные промпты для взаимодействия с ИИ в будущем. Студенты, в свою очередь, анализируют свои запросы к ИИ, выявляют удачные и неудачные формулировки, обсуждают ограничения ИИ и сложности, с которыми они могли столкнуться.

В рамках *тринадцатого этапа* проходит оценка решения кейса: преподаватель оценивает решения на содержательную часть, юридическую состоятельность, языковое оформление, самостоятельность доработки, а студенты воспринимают предоставленную обратную связь и фиксируют замечания. Здесь, как и на предыдущем этапе, важно понять, какие

критические ошибки были допущены при формировании решения, а также что было упущено студентами.

На последнем *четырнадцатом этапе* студенты в малых группах оценивают собственный прогресс, фиксируют сложности, делятся друг с другом полезными материалами, а также проводят рефлексию. Преподаватель резюмирует достигнутые итоги, стимулирует обучающихся к самоанализу и обозначает векторы дальнейшего развития. Саморефлексия студентов становится критически важной в контексте применения ИИ-инструментов, поскольку помогает избежать ситуаций несанкционированного плагиата.

2.3. Опытнo-экспериментальная работа по выявлению эффективности технологии обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта

На протяжении нескольких десятилетий в методике обучения иностранным языкам во всем мире широкое распространение приобретает «язык для специальных целей» (от англ. «language for specific purposes», сокр. LSP) — методический подход, в первую очередь направленный на овладение обучающимися активной специализированной лексикой, развитие иноязычных коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности (чтении, аудировании, говорении и письменной речи) и обучение переводу профессиональных текстов с иностранного языка на родной. При этом содержание языковых материалов отражает общую профессиональную направленность конкретной специальности, но овладение новым предметным содержанием обучения не выступает целью изучения языка.

Высокий уровень овладения иностранным языком на уровне основного общего (среднего образования) и потребность в профессиональном общении на изучаемом языке послужили предпосылками к разработке нового методического подхода, который получил название «предметно-языковое интегрированное обучение» (от англ. «content and language integrated learning», сокр. CLIL). Теоретические основы данного подхода были разработаны финским исследователем Д. Маршем (1994) и получили дальнейшее развитие в работах Д. Койла (2013, 2016), Э.Г. Крылова (2021) и П.В. Сысоева (2019). Отличительная особенность интегрированного подхода состоит в двойной цели обучения. В рамках интегрированного курса обучающиеся изучают одновременно иностранный язык и профильную дисциплину или специальность. Тем самым результат обучения заключатся в

формировании: а) иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения и б) профессиональных компетенций.

Дидактический и лингводидактический потенциал интегрированного подхода с момента своего появления начал привлекать внимание ученых со всего мира и послужил основой для разработки авторских методик обучения профессиональному иностранному языку и профильной специальности. При этом в зависимости от профессиональных интересов ученых и потребностей конкретной группы обучающихся разные исследователи акцентировали бóльшее внимание на развитии конкретных умений или формировании определенных навыков у обучающихся. В частности, центральным элементом в методике А. Грандос и Ф. Лоренцо (2021) выступает формирование у обучающихся профессионального лексического корпуса, Е.Г. Лакабекса и Ф. Галлордо-Дел-Пуерто (2020) — формирование навыков произношения, Л. Тагнина и Ни М. Риордаин (2021) и Р. Миллы (2021) — развитие устных речевых умений, Ван Менсея и соавторов [11] — развитие письменных речевых умений, К. Лохтманах (2021) — развитие культурной сензитивности, С. Бен Хаммоу и А. Кесби (2021) и Б. Лопец-Медины (2021) — овладение профессиональным содержанием обучения. Данные методики ориентированы в основном на учащихся средней школы, где профессионально ориентированное предметное содержание обучения пока еще не представляет такую актуальность, как для студентов вузов.

В высшей школе требования к предметно-языковому интегрированному обучению предъявляются значительно выше, чем для учащихся системы среднего образования. В центре внимания вузовских методик интегрированного обучения выступает одновременно овладение студентами бакалавриата, магистратуры или ординатуры предметно-тематическим содержанием профильной дисциплины (или эклектического набора тем из разных профильных дисциплин) и комплексом иноязычных заданий профессиональной направленности. На настоящий момент такие методики и технологии разработаны и используются при подготовке

будущих врачей, инженеров, специалистов в области сельского хозяйства и т.п.

Юриспруденция выступает одной из общественных сфер, где для нормативного регулирования взаимоотношений между субъектами разных систем права требуются специалисты, способные осуществить данный вид деятельности на иностранном языке. В научной литературе можно встретить исследования, посвященные подготовке юристов-международников на основе предметно-языкового интегрированного обучения. В частности, в своих работах М.В. Гаврилов (2024) осуществляет отбор предметно-тематического содержания и разрабатывает поэтапную методику обучения студентов-юристов составлению международных документов на основе инструментов искусственного интеллекта (ИИ). Исследование носит общую направленность и ориентировано на специалистов широкого профиля, специализирующихся на составлении наиболее распространенных юридических документов.

Способность в области разрешения международных споров при взаимодействии субъектов разных систем права выступает одной из профессиональных компетенций юристов-международников. При этом в зависимости от вида споров будет определяться способ его разрешения. Вместе с тем, несмотря на общую актуальность подготовки юристов, обладающих данными компетенциями, разработка соответствующей методики обучения на основе интегрированного подхода не выступала предметом отдельного исследования. Кроме того, в эпоху динамичного распространения ИИ и использования профессиональных технологических решений на базе ИИ в работе юристов-международников особый научный интерес представляет возможность интеграции ИИ в обучение студентов разрешению международных споров. Обозначенные факторы определяют актуальность настоящего исследования, выполненного на материале английского языка.

В основе предметно-языкового интегрированного обучения, как свидетельствуют исследования Д. Марша (1994), Д. Койла (2013; 2015) и Э.Г. Крылова (2021), лежит интеграция, выступающая в качестве системообразующего элемента системы обучения. В своей научной работе Э.Г. Крылов (2021) предлагает рассматривать данный феномен в процессе обучения иностранному языку и профильной дисциплине сквозь призму двух взаимосвязанных, но относительно самостоятельных уровней — **личностного** и **предметного**. Такая классификация позволяет более детально изучить механизмы соединения языкового и профессионального компонентов в процессе подготовки специалистов, изучающих иностранный язык, профильную дисциплину и использующих иностранный язык как средство профессиональной деятельности.

Личностный уровень интеграции, согласно мнению ученого, в свою очередь, подразделяется на две разновидности: ***внутриличностную*** и ***межлиностную***. Первая из них — ***внутриличностная интеграция*** — отражает когнитивный аспект учебной работы и характеризует способность студентов осваивать профессионально значимое содержание через призму двух языковых систем — родной и иностранной. Иными словами, обучающиеся не просто изучают язык, они используют его как средство овладения профильной дисциплиной, где главной целью выступает именно овладение специальными знаниями. Язык при этом выступает инструментом познания. Такой подход позволяет сформировать у будущего специалиста устойчивые навыки самообучения и готовность к непрерывному профессиональному развитию на протяжении всей жизни. Второй аспект личностного уровня — ***межлиностная интеграция*** — связан уже не с внутренними мыслительными процессами, а с коммуникативной сферой. Она проявляется в том, насколько обучающийся готов и способен вступать в иноязычное общение для решения реальных профессиональных задач, то есть использовать иностранный язык как действенное средство общения в деловой и академической сферах.

Предметный уровень интеграции, в свою очередь, делится на внутрипредметную и межпредметную разновидности. В рамках интегрированного подхода внутрипредметная интеграция понимается как тесное переплетение двух содержательных линий. С одной стороны, это материал собственно профильных дисциплин. С другой — лингвистический компонент, обеспечивающий формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Такое органичное слияние разнородных элементов в едином учебном курсе диктуется необходимостью достижения двойственной образовательной цели: студенты овладевают иностранным языком и предметным содержанием профильной дисциплины. При этом оба компонента органично дополняют и обогащают друг друга. Что касается межпредметной интеграции, то она предполагает активное привлечение знаний и практических навыков, приобретенных обучающимися в ходе изучения других профильных дисциплин. Здесь на первый план выходит тщательная координация содержания различных курсов, чтобы избежать дублирования материала и обеспечить логическую преемственность между дисциплинами. Фактически данный тип интеграции нашел свое практическое воплощение в одном из фундаментальных принципов интегрированного обучения — принципе опоры на межпредметные связи. Этот принцип становится методологической основой для отбора предметного наполнения учебных материалов, а также для разработки технологических решений, в том числе при разработке систем упражнений и заданий профессионального характера, которые моделируют реальные ситуации будущей трудовой деятельности специалиста.

В соответствии с данным принципом, как свидетельствуют работы Д. Койла (2013), П.В. Сысоева (2019), Э.Г. Крылова (2021) и ряда других авторитетных исследователей в области методики преподавания и профессионального образования, в основе интегрированного курса должны быть: а) предметно-тематическое наполнение одной или нескольких

профильных дисциплин, которые изучают студенты; б) система профессиональных иноязычных заданий.

Предметно-тематическое наполнение курса. Исследователи подчеркивают, что отобранное для занятий предметное содержание должно отражать специфику будущей трудовой деятельности выпускников и моделировать те профессиональные контексты, с которыми им придется сталкиваться на практике. Именно такой подход обеспечивает осмысленность обучения и его практическую ориентированность, превращая иностранный язык из просто предмета учебного плана в реальный инструмент профессионального общения.

В настоящее время в научной методической литературе накоплен внушительный корпус эмпирических разработок, отражающих специфику проектирования тематического наполнения программ интегрированных дисциплин для студентов разных направлений подготовки и специальностей. В частности, П.В. Сысоев и В.В. Завьялов (2019), М.В. Гаврилов (2024) представили детализированное содержание обучения письменной речи студентов-юристов, А. Мартинес, К. Кортазар И. Гонзалес-Диос (2021) — учащихся средней школы, изучающих историю и географию. Аграрная тематика нашла отражение в разработках А.Г. Соломатиной (2018), Т.В. Байдиковой (2020). Эти и многие другие исследования демонстрируют, что независимо от профиля обучения ключевым принципом остается тесная корреляция отбираемых тем с реальными сферами применения иностранного языка в профессиональной среде.

В соответствии с данным принципом в рамках настоящего исследования было разработано предметно-тематическое содержание интегрированного курса для будущих юристов-международников, включающее изучение следующих видов международных споров: а) территориальных, б) экономических, в) экологических, д) споров, связанных с дипломатическим и консульским правом, е) споров в цифровом пространстве, ж) культурных и исторических споров, з) споров в области

международного гуманитарного права и прав человека, И) споров, связанных с использованием общих пространств и т.п. Каждый из видов споров имеет свое содержание и соответствующие варианты решения.

Профессиональный и лингвистический компонент содержания обучения включает в себя ряд иноязычных речевых умений:

- осуществлять интерпретацию (толкование) нормативных правовых актов, регламентирующих процедуры и механизмы разрешения международных споров;
- представлять позицию стороны спора;
- соглашаться/не соглашаться с позицией противоположной стороны конфликта или спора;
- приводить доводы и аргументы в защиту своей позиции;
- составлять проект заявления одной из сторон спора;
- составлять проект меморандума о решении спора;
- составлять проект соглашения о разрешении спора;
- составлять текст правового заключения по отдельному аспекту разрешаемого спора.

Наряду с предметным содержанием обучения, не менее значимым элементом любого интегрированного курса выступает **технологическая организация учебного процесса**. В качестве методической доминанты здесь выступает система проблемных заданий, непосредственно связанных со спецификой будущей профессиональной работы. Идеальная модель таких заданий предполагает, что студент, решая их средствами иностранного языка, фактически моделирует те же профессиональные действия, которые ему предстоит выполнять в реальной рабочей обстановке. Такой подход существенно повышает мотивацию обучающихся, поскольку они видят практическую пользу от языковой подготовки и могут сразу применять полученные навыки в рамках своей специальности.

В зависимости от специфики профессиональной деятельности специалистов конкретной сферы ученые предлагали разные методические

решения. Например, Ю.В. Токмакова (2026) разработала комплекс профессиональных иноязычных заданий для студентов профиля «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции», П.В. Сысоев, А.А. Беляев, М.Н. Евстигнеев (2024) — комплекс профессионально ориентированных кейсов для ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика», Дж. Валке (2022) — задания для студентов медицинских специальностей.

Международные кейсы представляются наиболее аутентичным видом проблемных заданий в рамках настоящего исследования, так как в основе любого кейса лежит масштабная конфликтная ситуация, различная юрисдикция сторон конфликта, привлечение международных организаций (ООН) и наднациональных институтов и т.д. Более того, имеют быть случаи возникновения спора между представителями разных правовых систем.

В качестве инновационного средства обучения в рамках интегрированного курса выступают технологические решения на базе ИИ, которыми пользуются действующие юристы-международники для решения профессиональных задач. В таблице 2 представлены инструменты ИИ, используемые при в работе по решению различных международных споров.

Эффективность авторской технологии предметно-языкового обучения студентов-международников разрешению международных споров на основе инструментов ИИ была проверена в ходе экспериментального обучения. Площадкой апробации выступил Институт права и национальной безопасности Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Российская Федерация). Обучение проводилось в 2025–2026 учебном году в рамках факультатива «Разрешение международных споров на иностранном языке». В исследовании приняли участие 124 студента 2-го и 3-го курса гражданско-правового профиля направления подготовки «Юриспруденция» (контрольная группа (КГ) (N=62) и экспериментальная группа (ЭГ) (N=62)). Исследование проводилось в три этапа.

Констатирующий этап. Студентам было предложено выполнить два задания по решению двух кейсов (экономическому и территориальному международным спорам) и языковой тест на владение профессиональной лексикой и грамматикой. Аспектами контроля выступили восемь профессиональных речевых умений, профессиональная лексика и грамматика.

Формирующий этап. Обучающиеся КГ и ЭГ изучали восемь видов разрешения споров в рамках факультатива «Разрешение международных споров на иностранном языке» (2 академических часа в неделю в течение двух семестров). Факультатив состоял из восьми тематических модулей, представляющих восемь видов международных кейсов. Участники КГ использовали традиционную методику решения кейсов по данной проблематике с использованием кафедральных билингвальных учебных материалов: учебник Р.В. Винникова «Международное право» (2021) и учебник М.Р. Валеева, Г.И. Курдюкова «Международное право» (2017). Участники ЭГ в рамках самостоятельной внеаудиторной работы использовали технологические решения на базе ИИ. В таблице 5 представлено предметно-тематическое содержание модулей факультатива и инструменты ИИ, профессиональная лексика и используемые инструменты ИИ.

Таблица 5

**Содержание факультатива «Разрешение международных споров
на иностранном языке»**

Период обучения	Тема по видам споров	Профильная дисциплина	Семестр	Активная лексика	Инструменты ИИ
Сентябрь	Территориальные и пограничные споры	Международное право, Земельное право	2-й, 3-й семестр	Sovereignty, irredentism, jurisdiction, continental shelf, contiguous zone, equidistance principle, enclave, delimitation, demarcation, redemarcation	DeepSeek, Perplexity, Claude, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Duolingo, Memrise, Anki, Babbel Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI, FlyPix AI

Октябрь	Экономические и торговые споры	Международное право, Гражданское право, Экономическое право, Таможенное право, Предпринимательское право, Международное частное право	2, 3, 4, 5-й семестр	Incoterms, exclusive economic zone, international sales contract, monopoly, antitrust regulation, international credit, sovereign debt, expropriation, nationalization, expropriation, tort obligations	DeepSeek, Perplexity, Claude, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Duolingo, Memrise, Anki, Babbel, Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI, LibraChat, WIPO, КонсультантGPT
Ноябрь	Споры, связанные с дипломатическим и консульским правом	Международное право	2-й, 3-й семестр	Diplomatic mission (embassy), diplomatic agent, diplomatic privileges and immunities, diplomatic mail, consul, consular immunities, insignia, persona non grata, expulsion, credentials	DeepSeek, Perplexity, Gemini, Claude, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Duolingo, Memrise, Anki, Babbel, Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI
Декабрь	Споры в области международного гуманитарного права и прав человека	Международное право, Права человека	2, 3, 4-й семестр	Human rights, protected person, combatant, armed conflict, perfidy, war crime, European Court of Human Rights (ECHR), International Criminal Court (ICC)	DeepSeek, Perplexity, Claude, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Duolingo, Memrise, Anki, Babbel, Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI, FlyPix AI, КонсультантGPT
Февраль	Экологические споры	Международное право, Экологическое право	2, 3, 5-й семестр	Environmental damage, climate neutrality, transboundary water pollution, environmental liability zone, protected natural areas, carbon tax, environmental arbitration	DeepSeek, Perplexity, Claude, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Duolingo, Memrise, Anki, Babbel, Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI, FlyPix AI
Март	Споры, связанные с использованием общих пространств	Международное право, Международное частное право	2, 3, 4-й семестр	Easement, international space, illegal, unreported and unregulated fishing, open skies, principle of non-discrimination in outer space, liability for outer space activities, Arctic Council, ecosystem services	DeepSeek, Perplexity, Claude, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Duolingo, Memrise, Anki, Babbel, Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI, FlyPix AI
Апрель	Споры в цифровом пространстве	Международное право, Международное частное право, Информационные технологии в юридической деятельности	2, 3, 4-й семестр	Cybercrime, cyberterrorism, cyberattack, cyberespionage, hacking, phishing, computer fraud, platform economy, digital sovereignty, right to Internet access	DeepSeek, Perplexity, Claude, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Duolingo, Memrise, Anki, Babbel, Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI

Май	Культурные и исторические споры	Международное право	2-й, 3-й семестр	Repatriation, cultural reparation claim, restoration of cultural heritage, right to cultural heritage, archaeological heritage site, conflict of historical narratives, historical and legal expertise, cultural genocide	DeepSeek, Perplexity, Claude, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Duolingo, Memrise, Anki, Babbel, Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI
-----	---------------------------------	---------------------	------------------	---	--

Контрольный этап. По окончании обучения студенты выполнили тот же тест, включающий решение двух кейсов (Приложения 1-10), задания на контроль сформированности лексических и грамматических навыков, который они выполняли на контрольном этапе.

Данные тестов на контрольном и констатирующем этапах были подвергнуты математической обработке с использованием ПО SPSS-Statistics 4.1. Методом проверки гипотезы и обработки результатов тестов выступил t-критерий Стьюдента (для средних величин). Одновыборочный t-тест использовался для сравнения результатов контрольного и констатирующего срезов в каждой из групп обучающихся. Двухвыборочный t-тест использовался для сравнения результатов каждого из срезов в двух группах между собой.

Результаты статистической обработки данных по каждому из аспектов контроля изложены в таблицах 6–7.

Таблица 6

Результаты сравнения данных в КГ и ЭГ на констатирующем и контрольном этапах при изучении кейсов экономических международных споров

Аспект контроля	Констатирующий этап			Контрольный этап		
	КГ среднее ($\bar{x}$)	ЭГ среднее ($\bar{x}$)	t-критерий Стьюдента	КГ среднее ($\bar{x}$)	ЭГ среднее ($\bar{x}$)	t-критерий Стьюдента
Кейс экономических международных споров						
Профессиональные речевые умения (устная речь)						
1.1. Осуществлять интерпретацию (толкование) нормативных правовых актов, регламентирующих процедуры и механизмы разрешения международных споров	3,32	3,38	1,43*	3,51	3,70	2,68***
1.2. Представлять позицию стороны спора	3,61	3,67	1,43*	3,70	3,77	1,43*

1.3. Соглашаться/не соглашаться с позицией противоположной стороны конфликта или спора	3,48	3,54	1,43*	3,67	3,80	2,10**
1.4. Приводить доводы и аргументы в защиту своей позиции	3,16	3,22	1,43*	3,25	3,35	1,79**
Профессиональные речевые умения (письменная речь)						
2.1. Составлять проект заявления одной из сторон спора	2,83	2,93	1,79*	3,32	3,67	4,06***
2.2. Составлять проект меморандума о решении спора	2,93	2,96	1,00*	3,29	3,64	4,06***
2.3. Составлять проект соглашения о разрешении спора	3,12	3,19	1,43*	3,58	3,87	3,50***
2.4. Составлять текст правового заключения по отдельному аспекту разрешаемого спора	2,90	2,93	1,00*	3,41	3,83	4,65***
Кейс территориальных международных споров						
Профессиональные речевые умения (устная речь)						
1.1. Осуществлять интерпретацию (толкование) нормативных правовых актов, регламентирующих процедуры и механизмы разрешения международных споров	3,09	3,16	1,43*	3,29	3,45	2,40**
1.2. Представлять позицию стороны спора	3,61	3,67	1,43*	3,67	3,74	1,79*
1.3. Соглашаться/не соглашаться с позицией противоположной стороны конфликта или спора	3,03	3,09	1,43*	3,35	3,58	2,95**
1.4. Приводить доводы и аргументы в защиту своей позиции	3,09	3,19	1,79*	3,35	3,58	2,95**
Профессиональные речевые умения (письменная речь)						
2.1. Составлять проект заявления одной из сторон спора	3,03	3,06	1,00*	3,35	3,48	2,10**
2.2. Составлять проект меморандума о решении спора	3,16	3,22	1,43*	3,58	3,70	2,10**
2.3. Составлять проект соглашения о разрешении спора	3,16	3,22	1,43*	3,64	3,80	2,40**
2.4. Составлять текст правового заключения по отдельному аспекту разрешаемого спора	3,09	3,16	1,43*	3,54	3,74	2,68**
Иноязычный компонент						
3.1. Профессиональная лексика	2,83	2,90	1,43*	4,12	4,42	3,50***
4.1. Грамматика английского языка	4,19	4,29	1,43*	4,32	4,41	1,35*

* $p > 0,05$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,001$

Таблица 7

Результаты сопоставления данных констатирующего и контрольного этапов в КГ и ЭГ при изучении кейсов экономических международных споров

Аспект контроля	КГ			ЭГ		
	Констатирующий этап ($\bar{x}$)	Контрольный этап ($\bar{x}$)	t-критерий Стьюдента	Констатирующий этап ($\bar{x}$)	Контрольный этап ($\bar{x}$)	t-критерий Стьюдента
Кейс экономических международных споров						
Профессиональные речевые умения (устная речь)						
1.1. Осуществлять интерпретацию (толкование) нормативных правовых актов, регламентирующих процедуры и	3,32	3,51	2,68**	3,38	3,70	3,32***

механизмы разрешения международных споров						
1.2. Представлять позицию стороны спора	3,61	3,70	1,79**	3,67	3,77	1,79**
1.3. Соглашаться/не соглашаться с позицией противоположной стороны конфликта или спора	3,48	3,67	2,68**	3,54	3,80	3,23***
1.4. Приводить доводы и аргументы в защиту своей позиции	3,16	3,25	1,79**	3,22	3,35	2,10**
Профессиональные речевые умения (письменная речь)						
2.1. Составлять проект заявления одной из сторон спора	2,83	3,32	5,30***	2,93	3,67	9,28***
2.2. Составлять проект меморандума о решении спора	2,93	3,29	4,06***	2,96	3,64	7,93***
2.3. Составлять проект соглашения о разрешении спора	3,12	3,58	4,97***	3,19	3,87	7,93***
2.4. Составлять текст правового заключения по отдельному аспекту разрешаемого спора	2,90	3,41	5,65***	2,93	3,83	10,63***
Кейс территориальных международных споров						
Профессиональные речевые умения (устная речь)						
1.1. Осуществлять интерпретацию (толкование) нормативных правовых актов, регламентирующих процедуры и механизмы разрешения международных споров	3,09	3,29	2,68**	3,16	3,45	3,50***
1.2. Представлять позицию стороны спора	3,61	3,67	1,43*	3,67	3,77	1,79*
1.3. Соглашаться/не соглашаться с позицией противоположной стороны конфликта или спора	3,03	3,35	3,77***	3,09	3,58	5,30***
1.4. Приводить доводы и аргументы в защиту своей позиции	3,09	3,35	3,23**	3,19	3,58	4,35***
Профессиональные речевые умения (письменная речь)						
2.1. Составлять проект заявления одной из сторон спора	3,03	3,35	3,77***	3,06	3,48	4,65***
2.2. Составлять проект меморандума о решении спора	3,16	3,58	4,65***	3,22	3,70	5,30***
2.3. Составлять проект соглашения о разрешении спора	3,16	3,64	5,30***	3,22	3,80	6,44***
2.4. Составлять текст правового заключения по отдельному аспекту разрешаемого спора	3,09	3,54	4,97***	3,16	3,74	6,44***
Иноязычный компонент						
3.1. Профессиональная лексика	2,83	4,12	12,21**	2,90	4,41	13,49***
4.1. Грамматика английского языка	4,19	4,32	2,1*	4,25	4,41	2,41*

* $p > 0,05$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,001$

В рамках проведенного эксперимента был произведен констатирующий срез, который позволил сравнить КГ и ЭГ по 10 основным критериям: 4 критерия профессиональных речевых умений (устная речь), 4 критерия профессиональных речевых умений (письменная речь), профессиональная лексика и грамматика английского языка. Как показывают результаты статистической обработки данных, по всем 10 аспектам контроля значение t -критерия находится в диапазоне от 1,00 до 1,79 при $p > 0,05$, что отражает

отсутствие значимых различий между выборками до проведения эксперимента (табл. 6).

Оценка изменений внутри каждой группы выявила положительную динамику в обеих выборках. Вместе с тем, характер изменений и их качество существенно разделяются. Контрольная группа, работающая по традиционной методике, продемонстрировала умеренный, но статистически значимый прогресс преимущественно в области письменных речевых умений ($t = 3,77-5,65$ при $p \leq 0,001$). Прирост по развитию устных профессиональных умений был менее выражен ($t = 1,79-2,68$ при $p \leq 0,05$), что указывает на эффективность традиционных методов обучения для форматизированных видов работы, но их ограниченность для развития спонтанной профессиональной устной речи.

Экспериментальная группа показала значительно более высокую динамику по всем контролируемым в ходе экспериментального обучения аспектам. Наиболее существенный прирост зафиксирован в письменных умениях ($t = 4,65-10,63$ при $p \leq 0,001$), что почти вдвое превышает аналогичные показатели в КГ. Качественно иной характер динамики наблюдался и в устной речи. Прогресс был не только выше, но и статистически более надежен (особенно для умений «интерпретация актов» и «аргументация»), что свидетельствует о значительном когнитивном эффекте работы с ИИ.

Контрольный срез подтвердил гипотезу о большей эффективности интегрированной методики с использованием ИИ. В ЭГ были зафиксированы статистически значимо более высокие результаты по 7 из 8 контролируемых профессиональных речевых умений. Ключевым результатом стало значительное превосходство ЭГ в развитии письменных умений, требующих сложного аргументирования и составления юридических документов (разница $\bar{x}$ составляет 0,38 при $p \leq 0,001$). Менее выраженный, но достоверный эффект отмечен для устных умений аналитического характера, в то время как умение «представлять позицию стороны» не показало

различий в показателях между КГ и ЭГ. Это можно объяснить тем, что данное умение было изначально развито у студентов на достаточно высоком уровне в ходе изучения ими других профильных дисциплин.

Статистическая обработка данных не выявила различий между КГ и ЭГ в овладении грамматическим материалом. Это может быть связано с тем, что юридический английский характеризуется использованием многоуровневых предложений, пассивным залогом, частым использованием модальных глаголов для выражения обстоятельств, архаичными наречиями и строгим синтаксисом, исключающим двусмысленность. Уровень владения студентами иностранным языком составлял B1–B2. На момент участия в экспериментальном обучении в большей степени они уже владели необходимым грамматическим материалом для использования иностранного языка как средства общения. В ходе эксперимента студенты и КГ, и ЭГ улучшили свои знания в области грамматики, но статистической значимости в различиях результатов контрольного среза между группами выявлено не было.

Полученные результаты позволяют сформулировать несколько ключевых выводов, имеющих теоретическое и практическое значение.

Во-первых, интеграция ИИ в лингвопрофессиональную подготовку студентов может рассматриваться в качестве катализатора предметно-языковой интеграции на предметном и личностном уровнях. В контексте теории Э.Г. Крылова (2021) об уровнях интеграции полученные данные демонстрируют, что использование технологических решений на базе ИИ в профессиональном обучении студентов качественно изменяет механизмы как личностной, так и предметной интеграции.

Предметный уровень. Используемые в ходе обучения инструменты ИИ (DeerSeek, Claude и др.) выступают не просто справочными инструментами, а «электронными наставниками» в процессе анализа кейсов. Как показали этапы 8 и 10 разработанной технологии, ИИ обеспечивал проверку и корректировку проектов документов, составленных студентами. Это

позволило обучающимся одновременно осваивать юридическую аргументацию (профильная дисциплина) и точное терминологическое оформление (иностранный язык). Итоговое превосходство ЭГ в письменных профессиональных умениях является прямым доказательством того, что двойная цель предметно-языкового интегрированного обучения достигается более эффективно, когда один из инструментов ИИ автоматизирует рутинные проверки, предоставляет оценочную и корректирующую обратную связь, позволяет обучающимся мгновенно вносить соответствующие корректировки и высвобождать когнитивные ресурсы для решения более сложных профессиональных задач.

Личностный уровень. Этап 12 технологии (анализ цифрового следа) способствовал развитию рефлексии и критического мышления у обучающихся. Студенты не просто получали ответы от ИИ, а учились формулировать запросы и критически оценивать полученные результаты. Это объясняет значительный прирост в умениях «интерпретация правовых документов» и «аргументация». Тем самым наблюдался переход от пассивного усвоения знаний к активному конструированию собственных профессиональных суждений, что является ключевым признаком сформированности навыков самообразования и образования на протяжении всей жизни.

Во-вторых, технология доказала свою эффективность при обучении сложному материалу. Выявленная разница в эффективности технологии при изучении экономических и территориальных споров имеет весомое методическое обоснование. Экономические споры (торговля, инвестиции, договорные отношения) — это четко регламентированная сфера. Существуют разработанные шаблоны документов (меморандумы, соглашения) и устоявшаяся судебная практика. Использование студентами инструментов ИИ в процессе подготовки решений позволяет им достаточно быстро получить необходимую структуру документа, стандартные формулировки на иностранном языке и типичные аргументы. Это создает

прочный каркас решения конкретного кейса, на который студенты нанизывают языковые конструкции. В итоге это приводит к высокому приросту баллов (например, умение составлять правовое заключение — $t = 10,63$ при $p \leq 0,001$). Территориальные споры, напротив, требуют актуализации широкого спектра экстралингвистических знаний (истории, политологии, культуры и т.д.). В этой связи используемые в ходе обучения технологические решения не должны ограничиваться генеративными нейросетями, а включать широкий диапазон как инновационных, так и традиционных средств.

В-третьих, одним из существенных ограничений использования генеративных нейросетей в предметно-языковом интегрированном обучении является их способность к галлюцинациям. Н. Малек, Б. Падманабхан, К. Дутта (2024) и другие ученые в своих работах описывали это свойство генеративного ИИ, имеющее негативное значение для организации учебного процесса. При изучении ряда тем студенты столкнулись с тем, что нейросети предоставляли данные, содержащие исторические и иные фактические неточности. В результате все материалы обратной связи от ИИ должны были быть подвержены перепроверке с использованием более распространенных и традиционных средств (надежных интернет-ресурсов, справочных материалов, литературы). Все это снижает темп развития профессиональных иноязычных речевых умений.

В-четвертых, многие ученые в своих работах описывали такое распространенное в студенческой среде явление, как ИИ-плагиат, когда обучающиеся вместо самостоятельного выполнения домашних заданий обращаются для получения готовых решений к ИИ. Такая практика несанкционированного присвоения материалов генеративного ИИ кроме нарушения принципов академической этики способствует постепенной когнитивной деградации обучающихся. В рамках настоящего исследования студенты КГ нередко прибегали к ИИ-плагиату в процессе решения кейсов по разработке решений разных видов споров. Преподавателю необходимо

было объяснять студентам правила академической этики и ценности в приобретении фундаментальных знаний, а не решения сиюминутных задач. Вместе с тем, эти случаи свидетельствуют о том, что генеративный ИИ уже стал повседневной практикой для большинства студентов. Запреты на использование или игнорирование со стороны преподавателей будут только усиливать социальную сегрегацию обучающихся, о чем в своих работах предупреждают Я.И. Кузьминов (2025) и П.В. Сысоев (2026). В этой связи на современном этапе видится необходимым разработки гибридных методик обучения профильным дисциплинам, включающих задания на целенаправленное и легальное использование ИИ для решения одних учебных задач и задания на анализ обратной связи от ИИ с последующей более сложной когнитивной деятельностью.

В-пятых, полученные результаты исследования дополняют теорию предметно-языкового интегрированного обучения. Они согласуются с выводами С. Бен Хаммоу и А. Кесби (2021) и Б. Лопес-Медины (2021) о том, что интегрированный подход способствует более глубокому овладению профессиональным содержанием, но дополняют их, показывая, что в условиях высшей школы ключевую роль играет технологическая составляющая (профессиональные технологические решения на базе ИИ). В отличие от методик обучения, ориентированных на развитие отдельных умений или формирование конкретных навыков (как в работах Л. Тагнины и М. НиРиордаин (2021) по устной речи или Ван Менсея и соавторов (2022) по письму), предлагаемая технология обучения раскрывает интегративный процесс, основанный на решении реальных профессиональных задач в кейсах. Полученные данные показывают, что наиболее высокий эффект достигается не в изолированном развитии умений / формировании навыков, а в их интеграции в процессе решения комплексного кейса.

Проведенное исследование по разработке технологии предметно-языкового интегрированного обучения будущих юристов-международников разрешению международных споров на основе инструментов ИИ и

определению ее эффективности позволило сформулировать следующие выводы:

1. Опытнo-экспериментальная работа подтвердила эффективность разработанной технологии интегрированного обучения с использованием ИИ в овладении студентами профессиональной лексикой ($t = 13,49$ при $p \leq 0,001$), развитии умений устной профессиональной речи (интерпретация нормативных актов, аргументация, согласие/несогласие с позицией оппонента) и, в особенности, письменных речевых умений (составление заявлений, меморандумов, соглашений и правовых заключений), что свидетельствует о значительном превосходстве экспериментальной технологии обучения над традиционной методикой.

2. В ходе статистического анализа данных не было выявлено значимого превосходства интегрированного подхода с использованием ИИ в формировании грамматических навыков речи студентов ($t = 1,35$ при $p > 0,05$), а также в развитии умений «представлять позицию стороны спора» ($t = 1,79$ при $p > 0,05$). Эти результаты объясняются тем, что к началу участия в экспериментальном обучении у студентов данные языковые навыки и речевые умения уже были сформированы на достаточно высоком уровне в ходе освоения предшествующих профильных дисциплин («Юридическая психология», «Юридическая тактика», «Международное право»), что снизило потенциал их дальнейшего прироста в рамках обучения.

3. Перспектива будущих исследований для методики обучения иностранным языкам заключается в изучении дифференцированного влияния инструментов ИИ на развитие отдельных видов иноязычной речевой деятельности; для профильного обучения — в разработке поэтапных технологий гибридного обучения профильным дисциплинам, включающих этапы взаимодействия студентов с профессиональными инструментами ИИ для решения профессиональных задач.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Во II главе «Практические аспекты технологии обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта» были решены следующие задачи.

Во-первых, разработана и описана модель обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ, включающая 5 блоков: предпосылки, целевой блок, теоретический блок, технологический блок, результативно-оценочный блок. Представленная модель базировалась на положениях системного, компетентностного, личностно-деятельностного, проблемно-задачного, коммуникативно-когнитивного подходов, а также концепции информатизации образования. В качестве одного из основных методологических подходов выступает системный подход, рассматривающий процесс обучения как иерархически выстроенную и многоуровневую систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов (блоков).

Во-вторых, разработка технологии потребовала определения этапов обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ. Технология включает 14 этапов: 1) целеполагание: объяснение цели и сущности проекта; 2) технологический: знакомство с принципами работы используемого средства генеративного ИИ; 3) ввод активной лексики по теме занятия; 4) обсуждение сущности конкретного вида споров на иностранном языке; 5) работа над изучением материала конкретного кейса по разрешению спора; 6) формулировка позиций сторон по изученному кейсу; 7) подготовка решений спора по изучаемому кейсу; 8) проверка подготовленного решения спора по изучаемому кейсу через средства генеративного ИИ (Deepseek); 9) оформление результатов решения спора по изучаемому кейсу в виде резолюции, соглашения, меморандума и т.п.; 10) оценка и корректировка

подготовленного решения спора в виде резолюции, соглашения или меморандума средствами генеративного ИИ; 11) презентация подготовленного решения спора; 12) обсуждение цифрового следа взаимодействия с ИИ; 13) оценка решения кейса преподавателем; 14) самооценка и рефлексия студентов.

В-третьих, эффективность технологии обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ была проверена в ходе экспериментальной работы. Экспериментальное обучение проводилось в 2025–2026 учебном году в рамках факультатива «Разрешение международных споров на иностранном языке». В исследовании приняли участие 124 студента. Контрольная группа, работающая по традиционной методике, продемонстрировала умеренный, но статистически значимый прогресс преимущественно в области письменных речевых умений. Экспериментальная группа показала значительно более высокую динамику по всем контролируемым в ходе экспериментального обучения аспектам. Наиболее существенный прирост зафиксирован в письменных умениях. Качественно иной характер динамики наблюдался и в устной речи — прогресс был не только выше, но и статистически более надежен. Это свидетельствует о значительном превосходстве предлагаемой технологии над традиционным обучением.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель диссертационного исследования заключается в создании технологии обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи.

Во-первых, была разработана классификация международных споров, охватывающая восемь крупных блоков международных споров: территориальные, экономические, дипломатические, гуманитарные, экологические, споры об общих пространствах, цифровые, а также культурно-исторические. Внутри каждого блока проведена дальнейшая детализация по подвидам, что позволяет не просто запомнить перечень, но и понять внутреннюю логику каждого типа конфликта, его юридическую природу и характерные механизмы урегулирования. Особое внимание уделено новейшим категориям — кибератакам, климатическим искам, космическим ресурсам, что отражает динамику развития международного права. Помимо этого была выявлена номенклатура профессиональных иноязычных умений устной и письменной коммуникации, используемых при их разрешении: 1) устная речь: а) осуществлять интерпретацию (толкование) нормативных правовых актов, регламентирующих процедуры и механизмы разрешения международных споров; б) представлять позицию стороны спора; в) соглашаться / не соглашаться с позицией противоположной стороны конфликта или спора; г) приводить доводы и аргументы в защиту своей позиции; 2) письменная речь: а) составлять проект заявления одной из сторон спора; б) составлять проект меморандума о решении спора; в) составлять проект соглашения о разрешении спора.

Во-вторых, на основе анализа общих и специализированных ИИ-сервисов была составлена матрица инструментов ИИ, используемых при подготовке студентов-юристов к разрешению международных споров на

иностранном языке с учетом специфики и функционала каждого вида международного спора. При составлении матрицы выделены, обоснованы и соотнесены 16 отечественных и зарубежных ИИ-сервисов с учетом их функциональной и тематической возможностей: 1) территориальные споры (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, FlyPix AI, Legal AI Assistant, Genie AI); 2) экономические споры (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Garfield AI, Grapple Law, Easy Legal AI, LibraChat, WIPO, Legal AI Assistant, Genie AI); 3) споры, связанные с дипломатическим и консульским правом (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, Legal AI Assistant, Genie AI); 4) споры в области международного гуманитарного права и прав человека (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI, Консультант GPT); 5) экологические споры (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, Legal AI Assistant, Genie AI); 6) споры, связанные с использованием общих пространств (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, Easy Legal AI, Legal AI Assistant, Genie AI); 7) споры в цифровом пространстве (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, Legal AI Assistant, Genie AI); 8) культурные и исторические споры (DeepSeek, Perplexity, NOTBOOKLM, Gemini, GPT, Гигачат (Сбер), Нейроюрист (Яндекс), Grapple Law, FlyPix AI, Legal AI Assistant, Genie AI).

В-третьих, были выделены и описаны психолого-педагогические условия обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ: 1) мотивационная готовность студентов к предметно-языковому интегрированному обучению; 2) исходный уровень владения иностранным

языком в диапазоне B1–B2 по шкале CEFR; 3) ИИ-компетенция всех участников образовательного процесса — преподавателей и студентов; 4) организация внеаудиторного взаимодействия студентов с ИИ-инструментами при сохранении ведущей роли контактных занятий; 5) дифференцированное комплектование учебных групп по двум основаниям: уровню языковой подготовки и профилю юридической специализации; 6) педагогический тандем, предполагающий распределение функций между преподавателем-юристом и преподавателем иностранного языка; 7) поэтапная организация учебного процесса.

В-четвертых, построена и описана модель обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ, включающая 5 блоков: предпосылки, целевой блок, теоретический блок, технологический блок, результативно-оценочный блок. Представленная модель базировалась на положениях системного, компетентностного, личностно-деятельностного, проблемно-задачного, коммуникативно-когнитивного подходов, а также концепции информатизации образования. В качестве одного из основных методологических подходов выступает системный подход, рассматривающий процесс обучения как иерархически выстроенную и многоуровневую систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов (блоков).

В-пятых, теоретически обоснована технология обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ, которая включает 14 этапов: 1) целеполагание: объяснение цели и сущности проекта; 2) технологический: знакомство с принципами работы используемого средства генеративного ИИ; 3) ввод активной лексики по теме занятия; 4) обсуждение сущности конкретного вида споров на иностранном языке; 5) работа над изучением материала конкретного кейса по разрешению спора; 6) формулировка позиций сторон по изученному кейсу; 7) подготовка решений спора по изучаемому кейсу; 8) проверка подготовленного решения

спора по изучаемому кейсу через средства генеративного ИИ (Deepseek); 9) оформление результатов решения спора по изучаемому кейсу в виде резолюции, соглашения, меморандума и т.п.; 10) оценка и корректировка подготовленного решения спора в виде резолюции, соглашения или меморандума средствами генеративного ИИ; 11) презентация подготовленного решения спора; 12) обсуждение цифрового следа взаимодействия с ИИ; 13) оценка решения кейса преподавателем; 14) самооценка и рефлексия студентов. Эффективность технологии обучения студентов-юристов разрешению международных споров на иностранном языке с использованием технологических решений на базе ИИ была проверена в ходе экспериментальной работы. Экспериментальная группа показала значительно более высокую динамику по всем контролируемым в ходе экспериментального обучения аспектам. Наиболее существенный прирост зафиксирован в письменных умениях. Качественно иной характер динамики наблюдался и в устной речи — прогресс был не только выше, но и статистически более надежен. Это свидетельствует о значительном превосходстве предлагаемой технологии над традиционным обучением.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аймагамбетова Ж.Р. Искусственный интеллект как инструмент формирования профессиональных компетенций в юридическом образовании // Искусственный интеллект в образовании: Материалы Международной научно-практической конференции, Оренбург, 26–27 января 2026 года. Оренбург: Оренбургский государственный университет им. В.А. Бондаренко, 2026. С. 504-508.
2. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134.
3. Амерханова О.О. Обучение аспирантов иноязычному письменному научному дискурсу на основе тандем-метода (английский язык): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Тамбов, 2018. 199 с.
4. Амерханова О.О. Особенности обучения иностранному языку в аспирантуре на основе тандем-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21, № 11(163). С. 52-62.
5. Анисимов А.П. Внедрение технологий искусственного интеллекта в высшее юридическое образование: междисциплинарный аспект // Инновации в образовании. 2025. № 8. С. 5–17.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
7. Байденко И.В. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.

8. Байдикова Т.В. Обучение студентов аграрного вуза профессиональному иностранному языку с использованием технологических решений на базе искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30, № 3. С. 648-659.

9. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74.

10. Балеевских Ф.В., Хаматнуров М.Ф. Исследование стратегий поведения в конфликтных ситуациях студентов юридического вуза // Психодиагностика в современном мире: материалы 7-й Всероссийской студенческой научно-практической конференции, 15–17 мая 2013 г., г. Екатеринбург. Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: РГППУ, 2013. С. 59-66.

11. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.

12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.

13. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) Учебное пособие. Обнинск: Титул, 2001. 48 с.

14. Бим И.Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы М.: Просвещение, 2007. 168 с

15. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 254 с.

16. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. 1970. С. 7-48

17. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 1978. №8. С. 39-52.
18. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
19. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 7-44.
20. Босык О.И. Трансформация высшего юридического образования в условиях цифровой экономики и внедрения искусственного интеллекта // Актуальные проблемы российского права. 2025. Т. 20. № 11 (180). С. 169-183.
21. Валеев М.Р., Курдюков Г.И. Международное право: Учебник для бакалавров. М.: Статут, 2017. 496 с.
22. Васечкина В.И. Перспективы применения искусственного интеллекта в юридическом образовании // Юридическое образование — путь к успеху: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию юридического факультета Московского гуманитарного университета, Москва, 13 ноября 2025 года. Москва: Московский гуманитарный университет, 2025. С. 166-172.
23. Васягина М.М., Худойкина Т.В. Профилактика юридического конфликта: теория и практика. Саранск, 2007. 195 с.
24. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
25. Винникова Р.В. Международное право: учебное пособие. М.: ЮСТИЦИЯ, 2021. 206 с.
26. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982, 504 с.
27. Габуня О.И., Ежова Н.В. Использование искусственного интеллекта: методические риски при обучении иностранному языку

студентов юридического вуза // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2025. № 10(134). С. 120-130.

28. Гаврилов М.В. Методическая модель обучения студентов-юристов составлению правовых документов на иностранном языке посредством инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 6. С. 1452-1466.

29. Гаврилов М.В. Мотивация студентов-юристов составлять правовые документы на иностранном языке посредством технологий искусственного интеллекта // Державинский форум. 2023. Т. 7, № 4(28). С. 436-441.

30. Гаврилов М.В. Содержание обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов в ходе интегрированного курса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 390-402.

31. Гаврилов М.В. Этапы обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на английском языке на основе инструментов искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 985-998.

32. Гализина Е.Г., Мухидинов М.Г., Гамзагаева С.Т. Педагогика со-творчества как новый этап организации самостоятельной работы студентов в эпоху генеративного искусственного интеллекта // Индустриальная экономика. 2026. №5. С. 154-160

33. Гнездилова Л. Б., Гнездилов М.А. Учебная мотивация как основа эффективного образовательного процесса в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 4-11.

34. Гончаров К.Ю. Влияние мотивации на формирование у будущих юристов профессионального интереса к изучению психологии // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 1(65). С. 73-79.

35. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
36. Егошина Е.М. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза на основе билингвального сопоставления русского и английского языков: автореф. дис. ... канд.пед.наук. Йошкар-Ола, 2010. 23 с.
37. Ератова Т.И., Котькова Г.Е., Фефелов С.В. Формирование готовности к инновационной деятельности у будущих юристов // Профессиональное образование в современном мире. 2025. Т. 15, № 3. С. 464-472
38. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7-14.
39. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М: Русский язык, 1989. 219 с.
40. Золотов П.Ю. Психолого-педагогические условия формирования прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25, № 186. С. 7-13.
41. Иванова С.В., Азархин А.В. Модель использования искусственного интеллекта в образовательном процессе вузов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 9. С. 303-317.
42. Ивуть Н.И. Проблемы и перспективы применения искусственного интеллекта в юридическом образовании (на примере дисциплины «Гражданский процесс») // Наука. Предпринимательство. Инновации: Сборник статей III Международного научно-практического форума, Минск, 18 апреля 2025 года. Минск: Белорусский государственный экономический университет, 2025. С. 66-69.

43. Каламкарян Р.А. Внешнеполитический курс Российской Федерации как воплощение целостности системы современного международного права // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Юридические науки. 2014. № 2(2). С. 68-89.

44. Капранчикова К.В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 46-55.

45. Карпович О.Г., Манойло А.В. Объекты внешнего управления: классификация и типология современных международных конфликтов // Закон и право. 2011. № 12. С. 8-14.

46. Климкович Е.Я. Иноязычная профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция как неотъемлемая часть профессиональной компетентности будущих специалистов в области информационных технологий // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. 2012. 2 (24). С. 141-145.

47. Клочихин В.В. Методическая модель обучения студентов коллокационной компетенции на основе корпусных технологий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2023. Т. 12. № 2. С. 24–36.

48. Комарова Э. П., Складорова О.Н. Цифровая трансформация лингво-профессиональной подготовки будущих военных специалистов инженерного профиля // Язык и культура. – 2025. – № 69. – С. 136-152.

49. Комарова Э.П., Махина Н.С., Корнеева М.А. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития будущих педагогов в образовательном процессе вуза // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. - 2023. - №2. - С. 16 – 21.

50. Комарова Э.П., Алдошина, М. И., Фетисов А.С. Исследование эффективности технологий педагогического образования в процессе

подготовки будущих педагогов в университете // Язык и культура. – 2024. – № 66. – С. 122-135.

51. Кобзева, Е.В. Изучение типологии правовых споров // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2025. № 1 (168). С. 128–137.

52. Кобцева С.А. Совокупность педагогических условий для реализации дифференцированного обучения английскому языку студентов лингвистических факультетов вуза (на примере юридического факультета) // Вестник Новгородского государственного университета. 2007. № 40. С. 26-29.

53. Костерин А.А. Потенциал прогнозирования военно-политической обстановки в условиях международного конфликта: история и современность // Россия и мир: научный диалог. 2025. № 3(17). С. 224-237.

54. Кретов Д.В. Определение психологических и педагогических условий обучения студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе инновационных методов обучения // Державинский форум. 2022. Т. 6, № 3. С. 421-433.

55. Крылов Э.Г. Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 20-29.

56. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.

57. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: монография. Ижевск: Изд-во ИжГТУ имени М.Т. Калашникова, 2018. 376 с.

58. Крылов Э.Г. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция будущего инженера // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2013. № 7 (49). С. 51-58.

59. Крылов Э.Г. Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 20-29.
60. Кудрявцева Е.Л., Тимофеева А.А. Тандем-метод в обучении как основа взаимной профподготовки в рамках образования длиною в жизнь // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики. Улан-Удэ: Бурят. гос. ун-т, 2014. С. 13-20.
61. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М: «Высшая Школа», 1990. 119 с.
62. Кузьминов Я.И., Кручинская Е.В., Груздев И.А., Наумов А.А. Отстающие и опережающие: как студенты используют генеративный искусственный интеллект в образовательных целях // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. №6. С. 9-35.
63. Ладыженский А.М., Блищенко И.П. Мирные средства разрешения споров между государствами. М., Госюриздат, 1962
64. Левин Д.Б. Принцип мирного разрешения международных споров. Д.Б. Левин; АН СССР, Ин-т государства и права. Москва: Наука, 1977. 112 с.
65. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М: Просвещение, 1969. 216 с.
66. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
67. Ломовский С.А. Классификация климатических споров в аспекте международного права // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2025. Т. 29. № 2. С. 473-493.
68. Лунев А.Н., Пугачева Б.Н., Стуколова Л.З. Формирование профессиональных компетенций юриста-международника на основе межпредметной интеграции // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 2. С. 46-50.

69. Ляшенко В.С. Особенности использования ИИ для улучшения качества обучения математике и развития навыков математического мышления у современных студентов // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 7. С. 32-39.
70. Максаев А.А. Психолого-педагогические условия развития социокультурных и речевых умений учащихся в процессе их участия в международных образовательных языковых проектах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 8(136). С. 72-81.
71. Максаев А.А. Методика развития социокультурных и речевых умений учащихся на основе международных образовательных языковых проектов // Язык и культура. 2014. №. 3 (27). С. 219-224.
72. Максаев А.А. Проектирование предметного содержания учебных программ по иностранному языку для студентов вузов музыкального профиля // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 179. С. 58-68.
73. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 190 с.
74. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
75. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов Б.А. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 191 с.
76. Мартиросян Л.Г. Значение классификации международных споров // Регион и мир. 2023. № 2. С. 29-30.
77. Марусич Я.А. Цифровые технологии и искусственный интеллект в обучении студентов юридических факультетов. Возможности и перспективы // Кадры для цифровой экономики: информационные системы и цифровые экосистемы: сборник научных докладов по материалам VI Международного научно-практического симпозиума, Москва, 13 ноября 2024 года. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2025. С. 40-45.

78. Матвеева И.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика: автореферат дис. ... канд.пед.наук. Самара, 2012. 24 с.

79. Медведева О.Д. Применение принципа дифференциации процесса обучения иностранному языку в неязыковом институте многопрофильного вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 11. С. 247-265.

80. Мерзляков К.А. Психолого-педагогические условия обучения студентов-международников международной письменной коммуникации на основе метода рецензирования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 7-8(159-160). С. 29-40.

81. Минаков А.И. Апробация модели и педагогических условий формирования компетенций педагогов по использованию технологий искусственного интеллекта в проектной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2026. № 6. С. 27-27

82. Митина Л.М. Психология профессионального развития. М.: Флинта, 1998. 200 с.

83. Михайлюк Ю.В. Коммуникативная компетентность специалиста медицинского профиля как составляющая его профессиональной деятельности // 5 республиканский научно-практический семинар молодых ученых «Проблемы и перспективы современной науки». Минск: Минский университет управления, 2014. С. 88-92.

84. Нигматуллина Э.Н., Хабибулин Э.М., Савицкий С.К. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности юриста по направлению подготовки «Международные отношения»: монография. Ульяновск: Зебра, 2015. 112 с.

85. Никифоров С.В. Модель формирования правовой культуры бакалавра юриспруденции международно-правового профиля в образовательном процессе университета // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 3(92). С. 269-273.

86. Оппенгейм Л. Международное право. Москва: Гос. изд-во иностр. лит., 1949. 548 с.
87. Орлов А.С. Классификация международных территориальных споров и ее значение для их разрешения // Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. 2008. № 2. С. 157-162.
88. Павельева Т.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2010
89. Панченко СВ., Шевченко И.А. Профессиональная подготовка студентов юристов к оказанию юридической помощи: необходимость новых подходов // Юрист ВУЗа. 2013. № 2. С. 15-28.
90. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000». М.: АПК и ППРО, 2007. 448 с.
91. Петрищева Н.С. Алгоритм формирования социокультурной компетенции студентов специальности «Юриспруденция» посредством учебных интернет-проектов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 10(90). С. 34-40.
92. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2.
93. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: изд. центр «Академия», 2010. С. 193-200.
94. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика: учебное пособие. 2-е изд., стереотип. М.: НВИ-Тезаурус, 2003. 188 с.
95. Пономарева Т.М. Практическая подготовка студентов — юристов // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2015. № 2(14). С. 81-84.
96. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации

междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42.

97. Прибыткова А.А., Тормышова Т.Ю., Хаустов О.Н. Использование системы автоматизированной оценки Criterion в обучении студентов языковых специальностей написанию эссе на иностранном языке: результаты экспериментальной проверки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 2. С. 378-389.

98. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Английский язык. Углубленный уровень (для 10-11 классов общеобразовательных организаций). М.: Изд-во Ин-та стратегии развития образования РАО, 2022. 72 с.

99. Прохоров А.В. Современные технологии и предметное наполнение курса иностранного языка для будущих медиаспециалистов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 903-912.

100. Прохоров А.В., Долженкова М.И., Бортникова Т.Г., Сорокин Д.О. Педагогический потенциал технических решений на базе искусственного интеллекта в обучении написанию письменных работ будущих журналистов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11. № 1. С. 147-156.

101. Роберт И.В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник Московского городского университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. № 5. С. 106-114.

102. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. Москва, 2007. 312 с.

103. Рыжов Ю.В., Балясова Ю.В. Искусственный интеллект в высшем инженерном образовании: возможности и перспективы внедрения // Инженер настоящего и будущего: практика и перспективы развития партнерства в высшем техническом образовании: Сборник материалов XX Всероссийской

научно-практической конференции. В 3-х томах, Донецк, 21–22 мая 2025 года. Том 2. Донецк: Донецкий национальный технический университет, 2025. С. 100-106.

104. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед.наук. Казань, 2007. 47 с.

105. Салехова Л.Л., Григорьева К.С. Реализация принципов предметно-языкового интегрированного обучения с помощью технологий WEB 2.0 в техническом вузе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 2. С. 11-18.

106. Самойлова Е.С. Обучение иностранному языку как фактор формирования профессиональной компетентности экономиста: автореф. дис. ... канд.пед.наук. Казань, 2004. 21 с.

107. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001. 271 с.

108. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение Великобритании. Культуроведение США. М., 2007.

109. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение США: 10–11 классы. М., 2004

110. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7-16.

111. Серова Т.С. Профессионально-ориентированное интегративное взаимосвязанное обучение иностранным языкам и дисциплинам естественно-научного и общетехнического циклов на первом этапе бакалавриата в политехническом университете // Интегративное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам: Опыт российских вузов. Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического ун-та, 2018. С. 73-125.

112. Скобина Е.А. Мотивация учебной деятельности студентов юридического факультета // *Universum: психология и образование*. 2017. № 2(32). С. 20-27.

113. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе//*Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. 2018. № 173. С. 49-57.

114. Сопин В.И. Научно-методические основы подготовки педагогических кадров в области разработки и использования инновационных интенсивных методических систем: Монография. Санкт-Петербург: Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, 2014. 228 с.

115. Сысоев П.В., Булочников С.Ю., Сорокин Д.О. Инструменты искусственного интеллекта в предметно-языковом интегрированном обучении студентов-юристов // *Язык и культура*. 2025. № 70. С. 245-260.

116. Сысоев П.В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // *Высшее образование в России*. 2025. Т. 34, № 6. С. 58-79.

117. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // *Язык и культура*. 2017. № 40. С. 276-288.

118. Сысоев П.В., Беляев А.А., Евстигнеев М.Н. Разработка методики обучения ординаторов иноязычному профессиональному общению на основе интегрированного подхода // *Перспективы науки и образования*. 2024. № 3 (69). С. 284-300.

119. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование студентами педагогических специальностей технических решений на основе искусственного интеллекта в ходе педагогической практики // *Перспективы науки и образования*. 2025. № 4(76). С. 135-150.

120. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Хмаренко Н.И., Мурунов С.С. Преподаватель vs искусственный интеллект: Сравнение качества предоставляемой преподавателем и генеративным искусственным интеллектом обратной связи при оценке письменных творческих работ студентов // Перспективы науки и образования. 2024. № 71(5). С. 694-712.

121. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика развития иноязычных речевых умений студентов на основе практики с чат-ботом // Перспективы науки и образования. 2023. № 3(63). С. 201-218.

122. Сысоев П.В. Вызовы и риски искусственного интеллекта для системы вузовского образования: понимание преподавателями и практическая готовность к изменениям // Высшее образование в России. 2026. Т. 35. № 6. С. 55-82.

123. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.

124. Сысоев П.В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вуза // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 10-19.

125. Сысоев П.В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 2. С. 31-53.

126. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 149-169.

127. Сысоев П.В., Апальков В.Г. Формирование межкультурной компетенции учащихся средствами электронно-почтовой группы // Язык и культура. 2009. № 1 (5). С. 102-107.

128. Сысоев П.В., Беляев А.А., Евстигнеев М.Н. Разработка методики обучения ординаторов иноязычному профессиональному общению на основе интегрированного подхода // Перспективы науки и образования. 2024. № 3 (69). С. 284-300.

129. Сысоев П.В., Булочников С.Ю., Сорокин Д.О. Инструменты искусственного интеллекта в предметно-языковом интегрированном обучении студентов-юристов // Язык и культура. 2025. № 70. С. 245-260.

130. Сысоев П.В., Гаврилов М.В., Булочников С.Ю. Матрица технических решений на базе искусственного интеллекта в профессиональной подготовке будущих юристов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 2. С. 336-351.

131. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2025. № 69. С. 204-219.

132. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39.

133. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326.

134. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62-72.

135. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 115-135.

136. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся — преподаватель —

искусственный интеллект» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 38-54.

137. Сысоев П.В., Харин В.В., Гаврилов М.В. Методика обучения студентов-юристов составлению международных правовых документов на основе инструментов искусственного интеллекта в рамках интегрированного курса // Язык и культура. 2024. № 67. С. 272–289.

138. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высш. образование сегодня. 2004. № 3. 1-18 с.

139. Темурян К.Т. Интеграция технологий искусственного интеллекта в процесс обучения умениям интеракции студентов лингводидактических направлений подготовки: автореф. дис. ... кан. пед. наук. Тамбов, 2026. 24 с.

140. Тихов А.А. Методологические и прикладные аспекты классификации и типологии международных геополитических конфликтов // Конфликтология. Nota Bene. 2020. № 1. С. 38-53.

141. Токмакова Ю.В. Обучение студентов аграрного вуза профессиональному иноязычному общению на основе практики с технологическими решениями на базе искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2026. Т. 31. № 2. С. 373-392.

142. Токмакова Ю.В. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 181. С. 43-54.

143. Токмакова Ю.В., Макарова Е.Л. Обучение разговорной практике на иностранном языке студентов аграрного вуза на основе технических решений на базе искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 4. С. 814-827.

144. Тормышова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И. Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 99-108.
145. Трошкина Т.А. Разработка технологии использования искусственного интеллекта в организации проектной деятельности студентов // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 2-1. С. 151-161.
146. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Иностранный (английский) язык. Углубленный уровень (для 10-11 классов образовательных организаций). М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения им. В.С. Леднева, 2025. 145 с.
147. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки «40.03.01 — Юриспруденция». Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudenciya-1011/>.
148. Филатов Е.М. Использование оценочной обратной связи от нейросети ChatGPT в обучении учащихся и студентов написанию эссе на английском языке // Иностранные языки в школе. 2024. № 3. С. 78-83.
149. Филатов Е.М. Развитие умений написания структурных компонентов эссе на основе оценочной и корректирующей обратной связи от искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2026. № 2. С. 42-52.
150. Харин В.В. Типология правовых международных споров в предметно-языковом интегрированном обучении студентов-юристов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2026. Т. 31. № 4. С. 925-935.
151. Хуторский А.В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55-61.

152. Четырина Н.В. Методическая модель обучения студентов иноязычному письменному взаимодействию и медиации на основе практики с чат-ботами // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30. № 6. С. 1312-1333.

153. Чиркина С.Е. Мотивы учебной деятельности современного студента // Образование и саморазвитие. 2013. № 4(38). С. 83-89.

154. Чурин А.С., Мамедова И.Ю. Использование генеративного ИИ в сопроводительном инклюзивном обучении студентов дизайна // Инклюзивный дизайн — возможности для всех: Сборник материалов IV Национальной конференции с международным участием, Москва, 19–21 ноября 2024 года. Москва: ООО «Сфера», 2025. С. 113-114.

155. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М.: Просвещение, 2003. 488 с.

156. Alexandron, G., Aroch, I., Cukurova, M., & Blonder, R. (2026). Preparing in-service science teachers for the AI era: insights from an ‘AI competence development’ academic course // International Journal of Science Education, 1–22.

157. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.

158. Ben Hammou S., Kesbi A. The Teaching of Science Subjects Through Foreign Languages in Moroccam Secondary Schools: Science Teachers’ Perceptions and Experiences // RELC Journal. 2021.

159. Bertalanffy L.V. An Outline of General System Theory // The British Journal for the Philosophy of Science. 1950. V. 1(2). P. 134–165.

160. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // Language and Communication. Ed. By J. Richards & R. Schmidt. London, Eng.: Longman, 1983. P. 2-27.

161. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. No. 1. P. 1-48.
162. Chan K., Zary N. Applications and challenges of implementing artificial intelligence in medical education: integrative review // *JMIR Medical Education*. 2019. Vol. 5. No 1. Article 13930.
163. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965. 251 p.
164. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // *Innovations in Education and Teaching International*. 2023.
165. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
166. Coyle D. Listening to learners: An investigation into 'successful learning' across CLIL contexts // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013. Vol.16. No.3. Pp. 2440-266.
167. Coyle D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // *International Perspectives on Inclusive Education*. 2015. Vol. 7. P. 235-258.
168. Dewey J. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. N.Y.: Macmillan, 1916. 434 p.
169. Ek van J.A. Objectives for foreign language learning. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1986. 87 p.
170. Goh P.S. The vision of transformation in medical education after the COVID-19 pandemic // *Korean Journal of Medical Education*. 2021. Vol. 33. No 3. P. 171-174.
171. Granados A., Lorenzo F. English L2 connectives in academic bilingual discourse: A longitudinal computerised analysis of a learner corpus // *Revista Signos*. 2021. № 54(106). Pp. 626-644.

172. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
173. Hymes D.H. On Communicative Competence // Sociolinguistics: selected readings. ed. By J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293
174. Hymes D.H. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. 245 p.
175. Kolb D.A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1984. 256 p.
176. Lacabex E.G., Gallardo-Del-Puerto F. Explicit phonetic instruction vs. implicit attention to native exposure: phonological awareness of English schwa in CLIL // IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 2020. Vol.58. No.4. Pp. 419-442.
177. Lochtman K. Does CLIL promote cultural sensitivity? // Journal of Immersion and Content-Based Language Education. 2021. V. 9. No.1. Pp. 31-57.
178. López-Medina B. On the development of a CLIL textbook evaluation checklist: A focus group study. *TESL-EJ*, 2021, no. 25, art. 1.
179. Maleki N., Padmanabhan B., Dutta K. AI Hallucinations: A Misnomer Worth Clarifying, 2024 IEEE Conference on Artificial Intelligence (CAI), Singapore, Singapore, 2024, pp. 133-138.
180. Marsh D. Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994. 55 p.
181. Marsh D. Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994. 421 p.

182. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension -Actions, Trends and Foresight Potential. Oxford: Oxford University Press, 2002. 204 p.
183. Martinez A.A., Kortazar K.B., Gonzales-Dios I. Are CLIL texts too complicated? // Journal of Immersion and Content-Based Language Education. 2021. 9(1). Pp. 4-30.
184. Milla R., de Pilar Garcia Mayo M. Teachers' oral corrective feedback and learners' uptake in high school CLIL and EFL classrooms // Vigo International Journal of Applied Linguistics. 2021. V.18. Pp. 149-176.
185. Nguyen T.K., Truong V.-C., Le V.-H., Nguyen, M.-T. Applying CLIL to enhance both engineering knowledge and technical English for engineering students. LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching, 2026. V. 29(1), Pp. 259-277.
186. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. L.: H.K. Lewis, 1984. 251 p.
187. Savignon S. Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983. 322 p.
188. Savignon S.J. Communicative competence: Theory and classroom practice. (2ndedition). New York: McGraw-Hill, 1997. 288 p.
189. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. №. 907. Pp. 237-244.
190. Tagnin L., NíRíordáin M. Building science through questions in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms // International Journal of STEM Education. 2021. Vol. 8. Article 34.
191. Uemura, T., Gilmour, G.J., Costa, L.F. (2019). Testing the Water: Implementing a Soft CLIL Approach for Future Global Engineers at a Japanese University. In: Tsuchiya, K., Pérez Murillo, M.D. (eds) Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts. Palgrave Macmillan, Cham.

192. UNESCO. Rewired Global Declaration on Connectivity for Education. 2021. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2021-12/Rewired%20Global%20Declaration%20on%20Connectivity%20for%20Education.pdf>.
193. Valcke J., Giezyńska J., Nagy A., Eltayb A. CLIL for medical universities: How to teach effectively in a global classroom. CLIL: Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, Vol. 5 Núm. 2 (2022) , p. 7-21.
194. van Mensel L., Bulon A., Hedriks L., Meunier F., van Goethem K. Effects of input on L2 writing in English and Dutch CLIL and non-CLIL learners in French-speaking Belgium. Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 2020, vol. 8, no. 2, pp. 173-199.
195. Widdowson H. Discourse analysis. Oxford: Oxford university Press, 2007. XVI, 136 p.
196. Zhang W., Cai M., Lee H., Evans R., Zhu C., Ming C. AI in medical education: global situation, effects and challenges // Education and Information Technologies. 2023. Vol. 29. P. 4611-4633.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ОПИСАНИЕ КЕЙСА

(спор между «Альфа» и «Бета» - территориальный спор)

В Южной Атлантике расположен **Архипелаг Святого Брендана**. Архипелаг состоит из двух крупных островов (Северный и Южный) и множества мелких скал. Расстояние между Северным и Южным островами составляет 12 морских миль. Пролив, разделяющий острова, является единственным глубоководным проходом для крупнотоннажных судов в этом регионе.

До 1950 года Архипелаг был колонией Империи А. В 1950 году Империя А предоставила независимость **Государству Альфа** (расположенному на Северном острове) и **Государству Бета** (расположенному на Южном острове). В Соглашении о разделе 1950 года граница между двумя новыми государствами была определена «по фарватеру пролива, разделяющего архипелаг». Однако точная линия (координаты) проведена не была.

Суть спора: В 2023 году в проливе были обнаружены огромные запасы газогидратов. Кроме того, через пролив проходит 90% внешнеторговых грузов государства Альфа.

- **Позиция Альфы:** Утверждает, что граница должна проходить по **геометрической середине** пролива (эквидистанция). Альфа настаивает, что пролив является международным проливом, используемым для международного судоходства, и требует режима свободного прохода. Альфа начала строительство маяка и военной базы на скале, которую Бета считает своей.

- **Позиция Беты:** Утверждает, что исторически и согласно картам 1940-х годов граница проходила по **линии наибольших глубин (тальвег)**, которая проходит ближе к Северному острову. Бета заявляет, что пролив не является «международным», так как ведет только к берегам Альфы, и требует взимать плату за проход судов, а также претендует на исключительные права на добычу ресурсов на всей акватории пролива.

Конфликтная ситуация: Бета задержала рыболовецкое судно Альфы, обвинив его в незаконном промысле в «своих» водах. Альфа в ответ направила военные корабли для сопровождения своих судов. Обе страны являются членами ООН, но не признают обязательную юрисдикцию Международного Суда ООН без специального соглашения.

Рекомендованные источники для ознакомления:

Нормативные-правовые документы:

Женевские конвенции 1958 г.

Конвенция ООН по морскому праву 1982 г.

Прецеденты (правоприменительная и судебная практика:

дело *Corfu Channel*

Правовая позиция государства Альфа

1) Альфа утверждает, что при отсутствии точных координат в Соглашении 1950 года делимитация должна производиться по принципу равного отстояния (эквидистанции), то есть по геометрической середине пролива.

Правовое обоснование:

- Статья 15 Конвенции ООН по морскому праву 1982 г. (ЮНКЛОС): при отсутствии соглашения о делимитации территориального моря ни одно государство не имеет права распространять своё территориальное море за срединную линию, каждая точка которой равноудалена от ближайших точек исходных линий обоих государств. Это создаёт презумпцию срединной линии.

- Статья 12 Женевской конвенции о территориальном море и прилежащей зоне 1958 г.: аналогичное правило — при отсутствии соглашения граница проводится по срединной линии.

- Ссылка на формулировку Соглашения 1950 г.: выражение «по фарватеру пролива» не является синонимом «тальвега». Фарватер — это путь судоходства, который в данном проливе проходит по его середине. Альфа может настаивать на буквальном толковании (ст. 31 Венской конвенции о праве международных договоров 1969 г.): термин «фарватер» в его обычном значении означает судоходный проход, а не линию наибольших глубин.

- Принцип справедливости: срединная линия обеспечивает равный доступ обеих сторон к акватории и ресурсам, тогда как тальвег, проходящий ближе к Северному острову, несправедливо ущемлял бы Альфу.

2) Статус пролива: международный пролив. Альфа квалифицирует пролив как международный пролив, используемый для международного судоходства, что влечёт режим транзитного прохода (ст. 37–38 ЮНКЛОС) или, как минимум, мирного прохода (ст. 45 ЮНКЛОС).

Правовое обоснование: пролив соединяет части открытого моря / исключительной экономической зоны и является единственным глубоководным проходом в регионе. Это соответствует определению международного пролива, выработанному в деле *Corfu Channel* (Великобритания против Албании, 1949 г.): пролив является международным, если он соединяет две части открытого моря и используется для международного судоходства. Через пролив проходит 90% внешнеторговых грузов Альфы, что свидетельствует о его критической важности для международной торговли. Более того, пролив потенциально может использоваться и третьими государствами. Позиция Беты о том, что пролив «ведёт только к берегам Альфы», несостоятельна: даже если пролив ведёт в территориальное море одного государства, он может сохранять статус международного, если исторически использовался для международного судоходства (см. доктрину и практику ITLOS). Следствие: Бета не вправе

взимать плату за проход судов и не вправе препятствовать судоходству. Задержание рыболовецкого судна Альфы — противоправный акт.

3) Права на скалу и ресурсы. Скала, на которой Альфа начала строительство маяка и военной базы, по мнению Альфы, находится к северу от срединной линии, то есть в её территориальном море. Следовательно, Альфа осуществляет свои суверенные права правомерно. Газогидраты - если граница проходит по срединной линии, то месторождения в центральной части пролива подлежат разделу (или совместной разработке), а не исключительному присвоению Бетой.

4) Процессуальная позиция. Альфа не признаёт обязательную юрисдикцию Международного Суда ООН без специального соглашения. Однако это не означает отсутствия механизмов разрешения спора — Альфа может согласиться на специальный арбитраж или обращение в ITLOS (Международный трибунал по морскому праву), если Бета также согласится. Альфа может сослаться на ст. 279–284 ЮНКЛОС: стороны обязаны разрешать споры мирными средствами и могут прибегнуть к согласительной процедуре.

ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА:

1) Судебное / арбитражное разбирательство

Механизм - Специальное соглашение (compromis) о передаче спора в ITLOS или арбитраж по Приложению VII ЮНКЛОС (*проект специального соглашения*)

2) Согласительная процедура (примирительная комиссия)

Механизм - Создание согласительной комиссии (ст. 284 и Приложение V ЮНКЛОС) из нейтральных экспертов (*информационное письмо + заявка на создание комиссии*)

3) Совместная разработка ресурсов (Joint Development Agreement)

Механизм - Стороны откладывают вопрос о делимитации, но заключают соглашение о совместной эксплуатации газогидратов (модель: Timor Gap Treaty, соглашения в Северном море) (*проект соглашения*)

4) Политическое урегулирование через посредничество

Механизм - ООН, Африканский союз или другое нейтральное государство выступает посредником (*информационное письмо + заявка на создание комиссии*)

Правовая позиция государства Бета

1) Бета утверждает, что при делимитации морской границы в проливе Святого Брендана должна применяться линия наибольших глубин (тальвег), которая проходит ближе к Северному острову (территории Альфы).

Правовое обоснование:

- Историческое толкование Соглашения 1950 г.: формулировка «по фарватеру пролива» в понимании 1950 года означала именно судоходный фарватер, который естественно совпадает с линией наибольших глубин. Карты 1940-х годов, на которые ссылается Бета, подтверждают, что фарватер проходил по тальвегу.

- Ст. 12 Женевской конвенции о территориальном море и прилежащей зоне 1958 г.: при отсутствии соглашения граница проводится по срединной линии, «если только особые обстоятельства не требуют иного». Таким особым обстоятельством является наличие исторически сложившейся линии фарватера, закреплённой в картах и практике.

- Ст. 15 ЮНКЛОС 1982 г.: аналогичная норма — срединная линия применяется «если только нет основания для иного». Бета настаивает, что таким основанием является историческое право и особые обстоятельства (навигационная безопасность, сложившаяся практика судоходства).

- Принцип справедливости: тальвег обеспечивает безопасность судоходства, так как именно по линии наибольших глубин проходят крупнотоннажные суда. Установление границы по тальвегу позволяет Бете контролировать наиболее уязвимый с точки зрения навигации участок.

2) Статус пролива - не международный пролив. Бета категорически отвергает квалификацию пролива как международного и настаивает на том, что пролив является внутренними водами или территориальным морем Беты с особым историческим режимом.

Пролив не соединяет две части открытого моря и не является транзитным путём между ними. Он ведёт только к берегам Альфы (в её территориальное море и внутренние воды). Следовательно, он не подпадает под определение международного пролива, выработанное в деле *Corfu Channel* (1949 г.). Пролив не используется для международного судоходства в широком смысле — он обслуживает преимущественно внешнеторговые нужды Альфы. Отсутствие значительного транзита третьих государств подтверждает его не международный характер. До 1950 года пролив находился под управлением Империи А, а после раздела — под совместным режимом. Бета утверждает, что исторически сложился режим раздельного контроля, при котором южная часть пролива (по тальвегу) находилась под юрисдикцией Южного острова. Бета вправе взимать плату за проход судов через свою часть пролива, если это не

противоречит двусторонним соглашениям. Задержание рыболовецкого судна Альфы — законный акт в рамках защиты суверенных прав Беты.

3) Права на скалу и ресурсы. Скала, на которой Альфа начала строительство маяка и военной базы, по мнению Беты, находится к югу от тальвега, то есть в её территориальном море. Следовательно, действия Альфы — нарушение суверенитета Беты. Если граница проходит по тальвегу, то большая часть месторождений оказывается в исключительной экономической зоне или на континентальном шельфе Беты. Бета претендует на исключительные права на добычу.

Бета может сослаться на ст. 77 ЮНКЛОС (права прибрежного государства на континентальный шельф) и ст. 56 (права в исключительной экономической зоне) для обоснования своих притязаний.

4) Процессуальная позиция

Бета не признаёт обязательную юрисдикцию Международного Суда ООН без специального соглашения. Однако это не исключает: обращения в ITLOS (если Альфа согласится); создания согласительной комиссии; арбитража по Приложению VII ЮНКЛОС (если обе стороны согласятся).

Бета может настаивать на предварительных мерах для защиты своих прав, включая освобождение задержанного судна Альфы только после уплаты штрафа или предоставления гарантий.

Бета может сослаться на ст. 279–284 ЮНКЛОС и требовать мирного урегулирования, но на своих условиях.

ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА:

1) Судебное / арбитражное разбирательство

Механизм - Специальное соглашение (compromis) о передаче спора в ITLOS или арбитраж по Приложению VII ЮНКЛОС (*проект специального соглашения*)

2) Согласительная процедура (примирительная комиссия)

Механизм - Создание согласительной комиссии (ст. 284 и Приложение V ЮНКЛОС) из нейтральных экспертов (*информационное письмо + заявка на создание комиссии*)

3) Совместная разработка ресурсов (Joint Development Agreement)

Механизм - Стороны откладывают вопрос о делимитации, но заключают соглашение о совместной эксплуатации газогидратов (модель: Timor Gap Treaty, соглашения в Северном море) (*проект соглашения*)

4) Политическое урегулирование через посредничество

Механизм - ООН, Африканский союз или другое нейтральное государство выступает посредником (*информационное письмо + заявка на создание комиссии*)

**ПРОЕКТ СОГЛАШЕНИЯ
о совместной эксплуатации газогидратов в проливе Святого Брендана**

Преамбула

Государство Альфа и Государство Бета (далее — «Стороны»),
принимая во внимание Соглашение о разделе Архипелага Святого Брендана 1950 года, которым была установлена граница «по фарватеру пролива» без определения точных координат,
признавая наличие неразрешённого территориального спора относительно делимитации морской границы в проливе Святого Брендана,
отмечая обнаружение в 2023 году значительных запасов газогидратов в акватории пролива,
учитывая критическую важность пролива для внешней торговли Государства Альфа, через который проходит 90% его внешнеторговых грузов,
ссылаясь на Конвенцию ООН по морскому праву 1982 года (далее — «ЮНКЛОС»), в частности статьи 74, 83 и 123, а также на Женевские конвенции 1958 года,
руководствуясь принципами мирного разрешения споров (ст. 279–284 ЮНКЛОС), справедливости и взаимной выгоды,
стремясь к созданию стабильного и предсказуемого режима освоения ресурсов без ущерба для позиций Сторон по вопросу о делимитации,
согласились о нижеследующем:

ЧАСТЬ I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 1. Термины и определения

Для целей настоящего Соглашения применяются следующие термины:

1.1. **«Спорный район»** — акватория пролива Святого Брендана, ограниченная координатами, указанными в Приложении А к настоящему Соглашению, в пределах которой Стороны имеют взаимные претензии на делимитацию.

1.2. **«Газогидраты»** — природные газовые гидраты (клатраты метана), залегающие в донных отложениях Спорного района.

1.3. **«Совместное предприятие» (СП)** — юридическое лицо, создаваемое Сторонами для эксплуатации газогидратов в соответствии с настоящим Соглашением.

1.4. **«Оператор»** — лицо, назначаемое для осуществления оперативного управления деятельностью по добыче.

1.5. «Судоходный коридор» — часть Спорного района, используемая для международного судоходства в соответствии со статьёй 8 настоящего Соглашения.

1.6. «Эксплуатационный период» — срок, на который заключается настоящее Соглашение.

Статья 2. Цель Соглашения

2.1. Целью настоящего Соглашения является:

- совместная разведка и эксплуатация газогидратов в Спорном районе;
- справедливое распределение доходов между Сторонами;
- обеспечение свободы судоходства в проливе;
- создание механизмов предотвращения и разрешения споров.

2.2. Настоящее Соглашение **не затрагивает** позиций Сторон по вопросу о делимитации морской границы и **не является** признанием какой-либо из Сторон суверенитета другой Стороны над Спорным районом.

2.3. Настоящее Соглашение заключается **без ущерба для прав** (лат. *without prejudice*) любой из Сторон в отношении её правовой позиции по территориальному спору.

Статья 3. Принципы сотрудничества

Стороны руководствуются следующими принципами:

- суверенное равенство;
- добросовестное выполнение обязательств;
- справедливое распределение выгод с учётом вклада и интересов Сторон;
- прозрачность;
- охрана морской среды;
- мирное разрешение споров.

ЧАСТЬ II. СТРУКТУРА УПРАВЛЕНИЯ И РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ДОЛЕЙ

Статья 4. Создание Совместного предприятия

4.1. Стороны создают Совместное предприятие в форме акционерного общества (или иной организационно-правовой форме, согласованной Сторонами) в течение 6 (шести) месяцев с даты вступления настоящего Соглашения в силу.

4.2. Распределение долей в СП:

Сторона	Доля в уставном капитале	Доля в прибыли
Государство Альфа	60%	60%
Государство Бета	40%	40%

4.3. Распределение долей, указанное в п. 4.2, обосновывается следующим:

- **критическая зависимость Альфы** от пролива для внешней торговли (90% грузов);
- **географическая близость** месторождений к срединной линии, на которой настаивает Альфа;
- **готовность Альфы** инвестировать в инфраструктуру добычи и транспортировки;
- **компромиссный характер** Соглашения, учитывающий позицию Беты о тальвеге.

4.4. Устав СП, корпоративный договор и внутренние регламенты принимаются на основе настоящего Соглашения и не могут ему противоречить.

Статья 5. Управление Совместным предприятием

5.1. **Совет директоров СП** состоит из 5 (пяти) членов:

- 3 (три) члена назначаются Государством Альфа;
- 2 (два) члена назначаются Государством Бета.

5.2. **Председатель Совета директоров** назначается Государством Альфа. Заместитель Председателя — Государством Бета.

5.3. Решения Совета директоров принимаются:

- простым большинством голосов — по оперативным вопросам;
- квалифицированным большинством (не менее 4 из 5 голосов) — по вопросам изменения уставного капитала, привлечения крупных инвестиций, продажи активов;
- единогласно — по вопросам изменения настоящего Соглашения.

5.4. **Оператор СП** назначается Государством Альфа на первые 10 (десять) лет эксплуатации. По истечении этого срока вопрос о назначении Оператора пересматривается Сторонами.

5.5. **Штаб-квартира СП** располагается на территории Государства Альфа.

Статья 6. Финансовые обязательства Сторон

6.1. Первоначальный уставный капитал СП формируется следующим образом:

- Государство Альфа вносит **60%** — денежные средства и/или оборудование;
- Государство Бета вносит **40%** — денежные средства и/или оборудование.

6.2. Текущие расходы на разведку, добычу, транспортировку и охрану окружающей среды распределяются пропорционально долям в СП.

6.3. Инвестиционные гарантии:

- Альфа предоставляет СП налоговые льготы на территории своей юрисдикции;
- Бета обеспечивает беспрепятственный доступ СП к своей инфраструктуре и портам;
- обе Стороны гарантируют защиту инвестиций СП от национализации и экспроприации.

Статья 7. Распределение доходов

7.1. Доходы СП распределяются в следующем порядке:

- **Приоритет 1:** возмещение текущих операционных расходов;
- **Приоритет 2:** формирование резервного фонда (не более 10% прибыли);
- **Приоритет 3:** распределение прибыли между Сторонами в пропорции **60% (Альфа) / 40% (Бета)**.

7.2. **Специальный фонд развития Альфы:** 5% от чистой прибыли СП направляется в фонд, управляемый Альфой, для финансирования:

- модернизации портовой инфраструктуры;
- обеспечения безопасности судоходства;
- экологических программ в проливе.

7.3. Расчёты производятся в долларах США или иной согласованной валюте ежеквартально.

ЧАСТЬ III. РЕЖИМ СУДОХОДСТВА И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКВАТОРИИ

Статья 8. Судоходный коридор

8.1. В пределах Спорного района устанавливается **Судоходный коридор**, открытый для транзитного прохода судов всех государств в соответствии со статьями 37–38 ЮНКЛОС.

8.2. **Плата за проход через Судоходный коридор не взимается.** Бета отказывается от каких-либо сборов с судов, следующих через пролив.

8.3. Альфа обеспечивает:

- навигационное обслуживание (маяки, буи, системы оповещения);
- охрану Судоходного коридора от незаконного промысла и иных посягательств;
- координацию поисково-спасательных операций.

8.4. Бета обязуется:

- не препятствовать судоходству;
- не задерживать суда под флагом Альфы или третьих государств без законных оснований;
- сотрудничать в расследовании морских инцидентов.

Статья 9. Рыболовство

9.1. Рыболовство в Спорном районе осуществляется в соответствии с квотами, устанавливаемыми Совместной комиссией по рыболовству (ст. 14).

9.2. Приоритетное право на традиционный промысел в прибрежных водах сохраняется за местными общинами обеих Сторон.

Статья 10. Охрана морской среды

10.1. Стороны обязуются:

- применять наилучшие доступные технологии при добыче газогидратов;
- проводить оценку воздействия на окружающую среду (ОВОС) до начала любых работ;
- создавать морские охраняемые районы в наиболее уязвимых экосистемах;

- сотрудничать в ликвидации последствий аварий и разливов.

10.2. СП создаёт **Экологический фонд**, финансируемый за счёт 3% валовой выручки, для мониторинга и восстановления морской среды.

Статья 11. Демилитаризация скалы

11.1. Стороны соглашаются на **демилитаризацию** скалы, на которой Альфа начала строительство военной базы.

11.2. На скале может быть размещён только **маяк и пост наблюдения** под совместным управлением СП или нейтральной стороны.

11.3. Военные корабли Альфы и Беты могут находиться в проливе исключительно в целях обеспечения безопасности судоходства и борьбы с пиратством, по согласованию со Совместной комиссией (ст. 14).

ЧАСТЬ IV. РАЗРЕШЕНИЕ СПОРОВ

Статья 12. Внутренние механизмы

12.1. Любой спор, возникающий из настоящего Соглашения, разрешается путём:

- переговоров между уполномоченными представителями Сторон;
- обращения в Совместную комиссию (ст. 14);
- медиации с участием нейтрального посредника.

12.2. Срок для переговоров — 60 (шестьдесят) дней с момента официального уведомления о споре.

Статья 13. Внешние механизмы

13.1. Если спор не разрешён в течение 6 (шести) месяцев, любая из Сторон может передать его:

- в **Международный трибунал по морскому праву (ITLOS)** — по согласованию Сторон;
- в **арбитраж по Приложению VII ЮНКЛОС** — по согласованию Сторон;
- в **согласительную комиссию** в соответствии с Приложением V ЮНКЛОС.

13.2. Настоящее Соглашение **не является** признанием обязательной юрисдикции Международного Суда ООН.

13.3. Решения ITLOS или арбитража являются окончательными и обязательными для Сторон.

Статья 14. Совместная комиссия

14.1. Учреждается **Совместная комиссия** в составе:

- 3 (трёх) представителей Альфы;
- 3 (трёх) представителей Беты;
- 1 (одного) независимого председателя, назначаемого по согласованию Сторон.

14.2. Комиссия:

- контролирует выполнение настоящего Соглашения;
- устанавливает квоты на рыболовство;
- координирует вопросы безопасности судоходства;
- рассматривает споры в качестве первой инстанции;

- предлагает поправки к Соглашению.

14.3. Решения Комиссии принимаются консенсусом. При отсутствии консенсуса — большинством голосов, включая голос независимого председателя.

ЧАСТЬ V. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 15. Срок действия

15.1. Настоящее Соглашение заключается сроком на **30 (тридцать)** лет с автоматическим продлением на 10 (десять) лет, если ни одна из Сторон не заявит о выходе не позднее чем за 12 (двенадцать) месяцев до истечения срока.

15.2. Досрочное расторжение возможно:

- по взаимному согласию Сторон;
- при существенном нарушении обязательств другой Стороной (ст. 60 Венской конвенции о праве международных договоров 1969 г.);
- при невозможности дальнейшего выполнения обязательств.

Статья 16. Поправки

16.1. Поправки к настоящему Соглашению принимаются по взаимному согласию Сторон в письменной форме.

16.2. Поправки вступают в силу после их ратификации (или иной внутренней процедуры) обеими Сторонами.

Статья 17. Регистрация

17.1. Настоящее Соглашение подлежит регистрации в Секретариате ООН в соответствии со статьёй 102 Устава ООН.

17.2. Текст Соглашения публикуется на официальных языках Сторон и на английском языке.

Статья 18. Вступление в силу

18.1. Настоящее Соглашение вступает в силу с даты обмена нотами о выполнении Сторонами внутригосударственных процедур, необходимых для его вступления в силу.

18.2. С даты вступления в силу настоящее Соглашение имеет преимущественную силу перед любыми противоречащими ему двусторонними договорами Сторон.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А — Карта Спорного района с указанием координат и Судоходного коридора.

Приложение Б — Устав Совместного предприятия.

Приложение В — Регламент Совместной комиссии.

Приложение Г — Перечень экологических стандартов и требований.

Приложение Д — Схема распределения доходов и финансовых потоков.

ПОДПИСИ СТОРОН

За Государство Альфа:

(Глава государства / Премьер-министр / Уполномоченный
представитель)

За Государство Бета:

(Глава государства / Премьер-министр / Уполномоченный
представитель)

Место подписания: _____

Дата подписания: _____

DRAFT AGREEMENT
on the Joint Exploitation of Gas Hydrates in the Strait of Saint Brendan

Preamble

State Alpha and State Beta (hereinafter referred to as the "Parties"),
taking into account the 1950 Agreement on the Partition of the Saint
Brendan Archipelago, which established a boundary "along the fairway of the
strait" without defining precise coordinates,
recognizing the existence of an unresolved territorial dispute regarding the
delimitation of the maritime boundary in the Strait of Saint Brendan,
noting the discovery in 2023 of significant gas hydrate reserves in the waters
of the strait,
considering the critical importance of the strait for the foreign trade of State
Alpha, through which 90% of its foreign trade cargo passes,
referring to the 1982 UN Convention on the Law of the Sea (hereinafter
"UNCLOS"), in particular Articles 74, 83, and 123, as well as the 1958 Geneva
Conventions,
guided by the principles of the peaceful settlement of disputes (Articles 279–
284 of UNCLOS), equity, and mutual benefit,
seeking to establish a stable and predictable regime for resource
development without prejudice to the positions of the Parties regarding the issue of
delimitation,
have agreed as follows:

PART I. GENERAL PROVISIONS

Article 1. Terms and Definitions

For the purposes of this Agreement, the following terms apply:

1.1. «**Disputed Area**» means the waters of the Saint Brendan Strait bounded
by the coordinates specified in Annex A to this Agreement, within which the
Parties have mutual claims regarding delimitation.

1.2. «**Gas hydrates**» means natural gas hydrates (methane clathrates)
located in the seabed sediments of the Disputed Area.

1.3. «**Joint Venture**» (JV) means a legal entity established by the Parties for
the exploitation of gas hydrates in accordance with this Agreement.

1.4. «**Operator**» means the entity appointed to exercise operational
management of extraction activities.

1.5. «**Shipping corridor**» means the part of the Disputed Area used for
international navigation in accordance with Article 8 of this Agreement.

1.6. «**Operational period**» means the term for which this Agreement is
concluded.

Article 2. Purpose of the Agreement

2.1. The purpose of this Agreement is:

- joint exploration and exploitation of gas hydrates in the Disputed Area;
- equitable distribution of revenues between the Parties;
- ensuring freedom of navigation in the strait;
- establishing mechanisms for dispute prevention and resolution.

2.2. This Agreement does not affect the positions of the Parties regarding the delimitation of the maritime boundary and does not constitute recognition by either Party of the other Party's sovereignty over the Disputed Area.

2.3. This Agreement is concluded without prejudice to the rights of either Party regarding its legal position on the territorial dispute.

Article 3. Principles of Cooperation

The Parties are guided by the following principles:

- sovereign equality; • good-faith performance of obligations;
- equitable distribution of benefits, taking into account the contributions and interests of the Parties;
- transparency;
- protection of the marine environment;
- peaceful settlement of disputes.

PART II. GOVERNANCE STRUCTURE AND ALLOCATION OF SHARES

Article 4. Establishment of the Joint Venture

4.1. The Parties shall establish a Joint Venture in the form of a joint-stock company (or another legal form agreed upon by the Parties) within 6 (six) months from the date of entry into force of this Agreement.

4.2. Allocation of shares in the JV:

Party	Share in authorized capital	Share in profits
State Alpha	60%	60%
State Beta	40%	40%

4.3. The allocation of shares specified in Clause 4.2 is justified by the following:

- Alpha's critical dependence on the strait for foreign trade (90% of cargo);
- the geographical proximity of the deposits to the median line insisted upon by Alpha;
- Alpha's willingness to invest in extraction and transportation infrastructure;
- the compromise nature of the Agreement, taking into account Beta's position regarding the thalweg.

4.4. The JV's charter, shareholders' agreement, and internal regulations shall be adopted on the basis of this Agreement and may not contradict it.

Article 5. Management of the Joint Venture

5.1. The Board of Directors of the Joint Venture shall consist of 5 (five) members:

- 3 (three) members shall be appointed by State Alpha;

- 2 (two) members shall be appointed by State Beta.
- 5.2. The Chairman of the Board of Directors shall be appointed by State Alpha. The Deputy Chairman shall be appointed by State Beta.
- 5.3. Decisions of the Board of Directors shall be adopted:
- by a simple majority of votes — regarding operational matters;
 - by a qualified majority (at least 4 out of 5 votes) — regarding matters of changing the authorized capital, attracting major investments, and selling assets;
 - unanimously — regarding matters of amending this Agreement.
- 5.4. The Operator of the Joint Venture shall be appointed by State Alpha for the first 10 (ten) years of operation. Upon the expiration of this period, the matter of the Operator's appointment shall be reviewed by the Parties.
- 5.5. The headquarters of the Joint Venture shall be located within the territory of State Alpha.

Article 6. Financial Obligations of the Parties

- 6.1. The initial authorized capital of the Joint Venture shall be formed as follows:
- State Alpha contributes 60% — in the form of funds and/or equipment;
 - State Beta contributes 40% — in the form of funds and/or equipment.
- 6.2. Current expenses for exploration, extraction, transportation, and environmental protection shall be allocated in proportion to the shares held in the Joint Venture.
- 6.3. Investment guarantees:
- Alpha grants the Joint Venture tax incentives within its jurisdiction;
 - Beta ensures the Joint Venture's unimpeded access to its infrastructure and ports;
 - both Parties guarantee the protection of the Joint Venture's investments against nationalization and expropriation.

Article 7. Distribution of Revenue

- 7.1. The revenues of the Joint Venture shall be distributed in the following order:
- Priority 1: reimbursement of current operating expenses;
 - Priority 2: establishment of a reserve fund (not exceeding 10% of profits);
 - Priority 3: distribution of profits between the Parties in a 60% (Alpha) / 40% (Beta) ratio.
- 7.2. Alpha's Special Development Fund: 5% of the Joint Venture's net profit shall be allocated to a fund managed by Alpha to finance:
- modernization of port infrastructure;
 - ensuring navigation safety;
 - environmental programs in the strait.
- 7.3. Settlements shall be made in US dollars or another agreed currency on a quarterly basis.

PART III. REGIME OF NAVIGATION AND USE OF THE WATER AREA

Article 8. Shipping Corridor

8.1. A Shipping Corridor shall be established within the Disputed Area, open to the transit passage of vessels from all states in accordance with Articles 37–38 of UNCLOS.

8.2. No fee shall be charged for passage through the Shipping Corridor. Beta waives the right to levy any charges on vessels transiting the strait.

8.3. Alpha shall ensure:

- navigational services (lighthouses, buoys, warning systems);
- protection of the Shipping Corridor against illegal fishing and other encroachments;
- coordination of search and rescue operations.

8.4. Beta undertakes to:

- refrain from obstructing navigation;
- refrain from detaining vessels flying the flag of Alpha or third states without legal grounds;
- cooperate in the investigation of maritime incidents.

Article 9. Fishing

9.1. Fishing in the Disputed Area shall be conducted in accordance with quotas established by the Joint Fisheries Commission (Art. 14).

9.2. Local communities of both Parties shall retain the priority right to traditional fishing in coastal waters.

Article 10. Protection of the Marine Environment

10.1. The Parties undertake to:

- employ the best available technologies for gas hydrate extraction;
- conduct an environmental impact assessment (EIA) prior to the commencement of any operations;
- establish marine protected areas in the most vulnerable ecosystems;
- cooperate in addressing the consequences of accidents and spills.

10.2. The Joint Venture shall establish an Environmental Fund, financed by 3% of gross revenue, for the monitoring and restoration of the marine environment.

Article 11. Demilitarization of the Rock

11.1. The Parties agree to the demilitarization of the rock where Alpha has commenced construction of a military base.

11.2. Only a lighthouse and an observation post, under the joint management of the Joint Venture or a neutral party, may be situated on the rock.

11.3. Naval vessels of Alpha and Beta may be present in the strait solely for the purposes of ensuring navigational safety and combating piracy, subject to agreement by the Joint Commission (Art. 14).

PART IV. DISPUTE RESOLUTION

Article 12. Internal Mechanisms

12.1. Any dispute arising from this Agreement shall be resolved through:

- negotiations between authorized representatives of the Parties;

- submission to the Joint Commission (Art. 14);
- mediation involving a neutral mediator.

12.2. The timeframe for negotiations shall be 60 (sixty) days from the date of official notification of the dispute.

Article 13. External Mechanisms

13.1. If the dispute is not resolved within 6 (six) months, either Party may refer it:

- to the International Tribunal for the Law of the Sea (ITLOS) — by agreement of the Parties;
- to arbitration under Annex VII of UNCLOS — by agreement of the Parties;
- to a conciliation commission in accordance with Annex V of UNCLOS.

13.2. This Agreement does not constitute an acceptance of the compulsory jurisdiction of the International Court of Justice.

13.3. Decisions of ITLOS or the arbitral tribunal shall be final and binding upon the Parties.

Article 14. Joint Commission

14.1. A Joint Commission is hereby established, composed of:

- 3 (three) representatives of Alpha;
- 3 (three) representatives of Beta;
- 1 (one) independent chairperson, appointed by agreement of the Parties.

14.2. The Commission shall:

- oversee the implementation of this Agreement;
- establish fishing quotas;
- coordinate matters regarding navigation safety;
- consider disputes as a court of first instance;
- propose amendments to the Agreement.

14.3. Decisions of the Commission shall be adopted by consensus. In the absence of consensus, decisions shall be adopted by a majority vote, including the vote of the independent chairperson.

PART V. FINAL PROVISIONS

Article 15. Term

15.1. This Agreement is concluded for a term of 30 (thirty) years, with automatic renewal for a period of 10 (ten) years, unless either Party gives notice of withdrawal no later than 12 (twelve) months prior to the expiration of the term.

15.2. Early termination is possible:

- by mutual agreement of the Parties;
- in the event of a material breach of obligations by the other Party (Article 60 of the 1969 Vienna Convention on the Law of Treaties);
- in the event of the impossibility of further performance of obligations.

Article 16. Amendments

16.1. Amendments to this Agreement shall be adopted by mutual agreement of the Parties in writing.

16.2. Amendments shall enter into force upon their ratification (or other internal procedure) by both Parties.

Article 17. Registration

17.1. This Agreement shall be registered with the UN Secretariat in accordance with Article 102 of the UN Charter.

17.2. The text of the Agreement shall be published in the official languages of the Parties and in English.

Article 18. Entry into force

18.1. This Agreement shall enter into force on the date of the exchange of notes regarding the completion by the Parties of the domestic procedures necessary for its entry into force.

18.2. From the date of its entry into force, this Agreement shall prevail over any bilateral treaties between the Parties that conflict with it.

ANNEXES

Annex A — Map of the Disputed Area indicating coordinates and the Navigational Corridor.

Annex B — Charter of the Joint Venture.

Annex C — Rules of Procedure of the Joint Commission.

Annex D — List of environmental standards and requirements.

Annex E — Scheme for the distribution of revenues and financial flows.

SIGNATURES OF THE PARTIES

For State Alpha:

(Head of State / Prime Minister / Authorized Representative)

For State Beta:

(Head of State / Prime Minister / Authorized Representative)

Place of signing: _____

Date of signing: _____

СПЕЦИАЛЬНОЕ СОГЛАШЕНИЕ
между Государством Альфа и Государством Бета
о передаче спора о делимитации морской границы в проливе Святого
Брендана и связанных с ним вопросов в Международный трибунал по
морскому праву

Преамбула

Государство Альфа и Государство Бета (далее — «Стороны»),
принимая во внимание Соглашение о разделе Архипелага Святого Брендана от 1950 года, которым была установлена граница «по фарватеру пролива, разделяющего архипелаг», без определения точных координат,
признавая наличие неурегулированного спора относительно делимитации морской границы между Сторонами в проливе Святого Брендана, а также спора относительно статуса пролива, прав на скалу и прав на добычу газогидратов,
отмечая инцидент с задержанием рыболовецкого судна Альфы и направление военных кораблей Альфы для сопровождения своих судов, что привело к эскалации напряжённости,
будучи членами Организации Объединённых Наций и участниками Конвенции ООН по морскому праву 1982 года (далее — «ЮНКЛОС»),
ссылаясь на статью 287 ЮНКЛОС, согласно которой государства могут передавать споры, касающиеся толкования или применения ЮНКЛОС, в Международный трибунал по морскому праву (далее — «ITLOS»),
ссылаясь также на статьи 279–284 ЮНКЛОС, обязывающие стороны разрешать споры мирными средствами,
руководствуясь принципами справедливости, добросовестности и взаимного уважения суверенитета,
стремясь к окончательному и справедливому разрешению спора в соответствии с международным правом,
согласились о нижеследующем:

ЧАСТЬ I. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 1. Передача спора в Трибунал

1.1. Стороны настоящим передают в **Международный трибунал по морскому праву (ITLOS)** спор, возникший между ними, для окончательного разрешения в соответствии с настоящим Специальным соглашением и ЮНКЛОС.

1.2. Стороны обязуются **добросовестно сотрудничать** с Трибуналом и **выполнить** его решение в полном объёме.

1.3. Стороны подтверждают, что передача спора в Трибунал **не затрагивает** их суверенных прав и не является признанием какой-либо из

Сторон прав другой Стороны на спорную территорию до вынесения решения Трибуналом.

Статья 2. Предмет спора

2.1. Трибуналу передаются следующие вопросы:

Вопрос 1: Делимитация морской границы

Как должна проходить морская граница между Государством Альфа и Государством Бета в проливе Святого Брендана:

- по **срединной линии (эквидистанции)**, на чём настаивает Альфа;
- по **линии наибольших глубин (тальвегу)**, на чём настаивает Бета;
- по **иной линии**, определённой Трибуналом на основе принципов справедливости и соответствующих обстоятельств?

Вопрос 2: Статус пролива

Является ли пролив Святого Брендана **международным проливом** в смысле статей 37–45 ЮНКЛОС, и если да, то какой режим судоходства к нему применяется?

Вопрос 3: Плата за проход

Вправе ли Государство Бета взимать плату за проход судов через пролив Святого Брендана, и если да, то на каких условиях?

Вопрос 4: Правомерность задержания судна

Было ли задержание рыболовецкого судна Альфы Государством Бета **правомерным** с точки зрения международного права, и если нет, то какие правовые последствия это влечёт?

Вопрос 5: Правовой статус скалы

Находится ли скала, на которой Альфа начала строительство маяка и военной базы, в территориальном море Альфы, Беты или в иной акватории, и каковы правовые последствия этого?

Вопрос 6: Права на добычу газогидратов

Какие права имеют Стороны на разведку и добычу газогидратов в проливе Святого Брендана, и подлежат ли эти ресурсы разделу или совместной разработке?

Вопрос 7: Компенсации

Имеет ли какая-либо из Сторон право на **компенсацию** за ущерб, причинённый действиями другой Стороны, и если да, то в каком размере?

2.2. Перечень вопросов, указанных в п. 2.1, является **исчерпывающим**. Трибунал не вправе рассматривать иные вопросы без специального согласия Сторон.

2.3. Стороны вправе представить Трибуналу **согласованную фактическую базу** (Приложение А) и **перечень правовых вопросов** (Приложение Б).

Статья 3. Применимое право

3.1. Трибунал применяет:

- **Конвенцию ООН по морскому праву 1982 года (ЮНКЛОС);**

- **Женевские конвенции 1958 года** (в части, не противоречащей ЮНКЛОС);
- **обычное международное право**, включая принципы справедливости и соответствующих обстоятельств;
- **судебную практику** (Corfu Channel, North Sea Continental Shelf, Qatar v. Bahrain, Cameroon v. Nigeria и др.);
- **Соглашение о разделе Архипелага Святого Брендана 1950 года** — в качестве исторического документа, подлежащего толкованию в соответствии со статьями 31–33 Венской конвенции о праве международных договоров 1969 года.

3.2. Трибунал **не вправе** применять нормы, не имеющие основания в международном праве, или выносить решение *ex aequo et bono* без специального согласия Сторон.

ЧАСТЬ II. СОСТАВ ТРИБУНАЛА

Статья 4. Состав Трибунала

4.1. Спор рассматривается **специальной камерой ITLOS**, состоящей из **5 (пяти) судей**, в соответствии со статьёй 15 Статута ITLOS.

4.2. Стороны назначают:

- **2 (двух) судей** — по одному от каждой Стороны (*ad hoc*);
- **3 (трёх) судей** — из числа членов ITLOS, назначаемых Трибуналом по согласованию со Сторонами.

4.3. Председатель камеры избирается судьями камеры из числа трёх независимых судей.

4.4. Если Стороны не могут согласовать кандидатуры в течение 60 (шестидесяти) дней, назначение производится Председателем ITLOS.

4.5. Судьи *ad hoc* должны соответствовать требованиям, предъявляемым к членам ITLOS (ст. 2 Статута ITLOS).

Статья 5. Независимость и беспристрастность

5.1. Судьи обязаны действовать **независимо и беспристрастно**, руководствуясь исключительно международным правом и справедливостью.

5.2. Судьи не должны получать инструкции от Сторон и не несут ответственности за свои решения перед Сторонами.

5.3. Судьи обязаны раскрыть любые обстоятельства, которые могут повлиять на их беспристрастность.

ЧАСТЬ III. ПРОЦЕДУРА РАЗБИРАТЕЛЬСТВА

Статья 6. Письменные состязательные документы

6.1. Стороны представляют Трибуналу следующие документы:

Этап	Документ	Срок
1	Меморандум Альфы	6 месяцев с даты вступления в силу

Этап	Документ	Срок
2	Контрмеморандум Беты	6 месяцев после получения Меморандума
3	Ответ Альфы	4 месяца после получения Контрмеморандума
4	Возражение Беты	4 месяца после получения Ответа

6.2. Документы должны содержать:

- изложение фактических обстоятельств;
- правовые аргументы;
- ссылки на применимое право и судебную практику;
- выводы и требования.

6.3. Трибунал вправе **продлить сроки** по мотивированной просьбе Стороны.

6.4. Документы представляются на **английском языке** (или ином языке, согласованном Сторонами) в **10 (десяти) экземплярах**.

Статья 7. Устные слушания

7.1. После представления письменных документов Трибунал проводит **устные слушания** в соответствии со статьёй 27 Статута ITLOS и статьями 44–46 Регламента ITLOS.

7.2. Слушания проводятся в **закрытом режиме**, если Стороны не договорятся об ином.

7.3. Каждая Сторона имеет право на:

- представление устных аргументов;
- представление доказательств;
- вызов свидетелей и экспертов;
- перекрёстный допрос.

7.4. Стороны могут привлекать **экспертов** по вопросам:

- гидрографии и навигации;
- геологии и добычи газогидратов;
- международного морского права.

7.5. Слушания проводятся в **два раунда**: первый — аргументы Сторон, второй — ответы на вопросы Трибунала и заключительные заявления.

Статья 8. Доказательства

8.1. Стороны представляют следующие доказательства:

- **исторические карты** (1940-х годов и более ранние);
- **Соглашение о разделе 1950 года** и связанные с ним документы;
- **данные о глубинах** и прохождении фарватера;
- **данные о судоходстве** (статистика, маршруты, объёмы);
- **данные о залежах газогидратов**;
- **документы о задержании судна** и военных действиях;

- **закключения экспертов.**

8.2. Трибунал вправе:

- запрашивать дополнительные доказательства;
- назначать собственных экспертов;
- проводить **осмотр на месте** (если сочтёт необходимым).

8.3. Все доказательства должны быть **раскрыты** другой Стороне до начала устных слушаний.

Статья 9. Временные меры

9.1. До вынесения окончательного решения Трибунал вправе предписать **временные меры** в соответствии со статьёй 290 ЮНКЛОС.

9.2. Стороны **обязуются соблюдать** любые временные меры, предписанные Трибуналом.

9.3. Стороны могут предложить Трибуналу следующие временные меры:

- **приостановление** военных действий и задержаний судов;
- **обеспечение** свободы судоходства в проливе;
- **приостановление** добычи газогидратов до вынесения решения;
- **сохранение** статус-кво на скале.

Статья 10. Вмешательство третьих лиц

10.1. Третьи государства, имеющие **юридический интерес** в споре, могут ходатайствовать о вступлении в дело в соответствии со статьёй 31 Статута ITLOS и статьёй 62 ЮНКЛОС.

10.2. Стороны обязуются **не возражать** против вступления третьих лиц, если их интерес является законным и обоснованным.

10.3. Трибунал определяет **объём участия** третьих лиц в разбирательстве.

ЧАСТЬ IV. РЕШЕНИЕ ТРИБУНАЛА

Статья 11. Форма и содержание решения

11.1. Решение Трибунала выносится **письменно** и должно содержать:

- изложение фактических обстоятельств;
- правовые основания;
- мотивировку;
- резолютивную часть (диспозитив);
- особые мнения судей (если имеются).

11.2. Решение является **окончательным и обязательным** для Сторон в соответствии со статьёй 296 ЮНКЛОС.

11.3. Решение не подлежит **апелляции** и может быть пересмотрено только в исключительных случаях (ст. 127–128 Регламента ITLOS).

Статья 12. Толкование и исполнение решения

12.1. Любой спор относительно **толкования или исполнения** решения разрешается Трибуналом по запросу любой из Сторон (ст. 21 Статута ITLOS).

12.2. Стороны обязуются **исполнить** решение **добросовестно и без промедления**.

12.3. Если одна из Сторон не исполняет решение, другая Сторона вправе обратиться в **Совет Безопасности ООН** в соответствии со статьёй 94 Устава ООН.

Статья 13. Расходы

13.1. Расходы на разбирательство (вознаграждение судей, экспертов, переводчиков, административные расходы) распределяются **поровну** между Сторонами.

13.2. Каждая Сторона **самостоятельно несёт** расходы на своих представителей, экспертов и свидетелей.

13.3. Трибунал вправе **перераспределить** расходы, если сочтёт это справедливым.

ЧАСТЬ V. ОБЯЗАТЕЛЬСТВА СТОРОН

Статья 14. Мирное разрешение спора

14.1. Стороны обязуются **воздерживаться** от применения силы или угрозы силой в ходе разбирательства.

14.2. Стороны обязуются **не предпринимать** односторонних действий, которые могут **обострить** спор или **затруднить** исполнение будущего решения.

14.3. Стороны обязуются **продолжать** сотрудничество в вопросах, не охваченных спором (например, поисково-спасательные операции, охрана окружающей среды).

Статья 15. Конфиденциальность

15.1. Стороны обязуются **не разглашать** конфиденциальную информацию, полученную в ходе разбирательства, без согласия другой Стороны.

15.2. Трибунал вправе **ограничить** доступ к отдельным материалам дела в интересах справедливости или безопасности.

Статья 16. Сотрудничество с Трибуналом

16.1. Стороны обязуются:

- **представлять** запрошенные документы и информацию;
- **обеспечивать** явку свидетелей и экспертов;
- **содействовать** осмотру на месте (если потребуется);
- **уважать** достоинство Трибунала.

16.2. Стороны не вправе **оказывать давление** на судей, экспертов или свидетелей.

ЧАСТЬ VI. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Статья 17. Вступление в силу

17.1. Настоящее Специальное соглашение вступает в силу с даты **обмена нотами** о выполнении Сторонами внутригосударственных процедур, необходимых для его вступления в силу.

17.2. С даты вступления в силу настоящее Соглашение является **обязательным** для Сторон и имеет преимущественную силу перед любыми противоречащими ему двусторонними договорами.

Статья 18. Регистрация

18.1. Настоящее Специальное соглашение подлежит **регистрации** в Секретариате ООН в соответствии со статьёй 102 Устава ООН.

18.2. Текст Соглашения публикуется на **официальных языках Сторон** и на **английском языке**.

Статья 19. Поправки

19.1. Поправки к настоящему Соглашению принимаются по **взаимному согласию** Сторон в письменной форме.

19.2. Поправки вступают в силу после их **ратификации** (или иной внутренней процедуры) обеими Сторонами.

Статья 20. Прекращение действия

20.1. Настоящее Соглашение прекращает действие:

- после **вынесения окончательного решения** Трибуналом и его **исполнения**;

- по **взаимному согласию** Сторон;

- при **существенном нарушении** обязательств одной из Сторон.

20.2. Прекращение действия не затрагивает **обязательств**, возникших в период действия Соглашения.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А — Согласованная фактическая база (карты, координаты, исторические документы).

Приложение Б — Перечень правовых вопросов, переданных на рассмотрение Трибунала.

Приложение В — Список кандидатов в судьи ad hoc.

Приложение Г — Список экспертов, привлекаемых Сторонами.

Приложение Д — Предлагаемые временные меры.

Приложение Е — Схема распределения расходов.

ПОДПИСИ СТОРОН

За Государство Альфа:

(Глава государства / Премьер-министр / Уполномоченный представитель)

Место подписания: _____

Дата подписания: _____

За Государство Бета:

(Глава государства / Премьер-министр / Уполномоченный представитель)

Место подписания: _____

Дата подписания: _____

**SPECIAL AGREEMENT
between State Alpha and State Beta
on the submission of the dispute concerning the delimitation of the maritime
boundary in the Strait of Saint Brendan and related issues to the
International Tribunal for the Law of the Sea**

Preamble

State Alpha and State Beta (hereinafter referred to as the "Parties"),
taking into account the 1950 Agreement on the Partition of the Saint
Brendan Archipelago, which established the boundary "along the fairway of the
strait separating the archipelago" without defining precise coordinates,

recognizing the existence of an unresolved dispute regarding the delimitation
of the maritime boundary between the Parties in the Strait of Saint Brendan, as
well as a dispute concerning the status of the strait, rights to the rock, and rights to
the extraction of gas hydrates,

noting the incident involving the detention of an Alpha fishing vessel and
the deployment of Alpha naval vessels to escort its ships, which led to an
escalation of tensions,

being members of the United Nations and parties to the 1982 UN
Convention on the Law of the Sea (hereinafter referred to as "UNCLOS"),

recalling Article 287 of UNCLOS, under which states may submit disputes
concerning the interpretation or application of UNCLOS to the International
Tribunal for the Law of the Sea (hereinafter referred to as "ITLOS"),

recalling also Articles 279–284 of UNCLOS, which oblige parties to settle
disputes by peaceful means,

guided by the principles of equity, good faith, and mutual respect for
sovereignty,

seeking a final and equitable resolution of the dispute in accordance with
international law,

have agreed as follows: ...as follows:

PART I. GENERAL PROVISIONS

Article 1. Submission of the Dispute to the Tribunal

1.1. The Parties hereby submit the dispute that has arisen between them to
the International Tribunal for the Law of the Sea (ITLOS) for final resolution in
accordance with this Special Agreement and UNCLOS.

1.2. The Parties undertake to cooperate in good faith with the Tribunal and
to comply with its decision in full.

1.3. The Parties confirm that the submission of the dispute to the Tribunal
does not affect their sovereign rights and does not constitute an acknowledgment
by either Party of the other Party's rights to the disputed territory prior to the
Tribunal's decision.

Article 2. Subject Matter of the Dispute

2.1. The following questions are submitted to the Tribunal:

Question 1: Delimitation of the maritime boundary

How should the maritime boundary between State Alpha and State Beta in the Strait of Saint Brendan be drawn:

- along the median line (equidistance line), as contended by Alpha;
- along the line of greatest depths (thalweg), as contended by Beta;
- along another line determined by the Tribunal based on principles of equity and relevant circumstances?

Question 2: Status of the strait

Is the Strait of Saint Brendan an international strait within the meaning of Articles 37–45 of UNCLOS, and if so, what navigation regime applies to it?

Question 3: Passage fee

Is State Beta entitled to levy a fee for the passage of vessels through the Strait of Saint Brendan, and if so, under what conditions? Question 4: Lawfulness of the vessel's detention

Was the detention of the fishing vessel *Alpha* by State Beta lawful under international law, and if not, what are the legal consequences thereof?

Question 5: Legal status of the rock

Is the rock upon which *Alpha* began construction of a lighthouse and a military base located within the territorial sea of *Alpha*, of *Beta*, or in another maritime area, and what are the legal consequences thereof?

Question 6: Rights to gas hydrate extraction

What rights do the Parties have regarding the exploration and extraction of gas hydrates in the Strait of Saint Brendan, and are these resources subject to division or joint development?

Question 7: Compensation

Is either Party entitled to compensation for damage caused by the actions of the other Party, and if so, in what amount?

2.2. The list of questions set forth in paragraph 2.1 is exhaustive. The Tribunal shall not consider other questions without the express consent of the Parties.

2.3. The Parties may submit to the Tribunal an agreed statement of facts (Annex A) and a list of legal issues (Annex B).

Article 3. Applicable law

3.1. The Tribunal shall apply:

- the 1982 UN Convention on the Law of the Sea (UNCLOS);
- the 1958 Geneva Conventions (to the extent not inconsistent with UNCLOS);
- customary international law, including the principles of equity and relevant circumstances;
- case law (*Corfu Channel*, *North Sea Continental Shelf*, *Qatar v. Bahrain*, *Cameroon v. Nigeria*, etc.);
- The 1950 Agreement on the Partition of the Saint Brendan Archipelago — as a historical document subject to interpretation in accordance with Articles 31–33 of the 1969 Vienna Convention on the Law of Treaties.

3.2. The Tribunal is not authorized to apply rules lacking a basis in international law or to render a decision **ex aequo et bono** without the express consent of the Parties.

PART II. COMPOSITION OF THE TRIBUNAL

Article 4. Composition of the Tribunal

4.1. The dispute is heard by a special ITLOS chamber consisting of 5 (five) judges, in accordance with Article 15 of the ITLOS Statute.

4.2. The parties appoint:

- 2 (two) judges - one from each Party (ad hoc);
- 3 (three) judges - from among the members of ITLOS, appointed by the Tribunal in agreement with the Parties.

4.3. The Chairman of the Chamber is elected by the judges of the chamber from among three independent judges.

4.4. If the Parties are unable to agree on nominations within sixty (60) days, the appointment will be made by the ITLOS Chair.

4.5. Ad hoc judges must meet the requirements for members of ITLOS (Article 2 of the ITLOS Statute).

Article 5. Independence and impartiality

5.1. Judges are required to act independently and impartially, guided solely by international law and justice.

5.2. The Judges must not receive instructions from the Parties and are not responsible for their decisions to the Parties.

5.3. Judges are required to disclose any circumstances that may affect their impartiality.

PART III. PROCEEDING PROCEDURE

Article 6. Written pleadings

6.1. The parties submit the following documents to the Tribunal:

Stage Document Deadline

- 1 Alpha Memorandum 6 months from the effective date
- 2 Beta Counter-Memorial 6 months after receipt of the Memorandum
- 3 Alpha's response 4 months after receipt of the Counter-Memorial
- 4 Beta Objection 4 months after receiving the Answer

6.2. Documents must contain:

- statement of factual circumstances;
- legal arguments;
- references to applicable law and judicial practice;
- conclusions and requirements.

6.3. The Tribunal has the right to extend the time limit at the motivated request of the Party.

6.4. Documents are submitted in English (or another language agreed upon by the Parties) in 10 (ten) copies.

Article 7. Oral hearings

7.1. Following the submission of written submissions, the Tribunal conducts oral hearings in accordance with Article 27 of the ITLOS Statute and Articles 44 to 46 of the ITLOS Rules.

7.2. Hearings are held behind closed doors, unless the Parties agree otherwise.

7.3. Each Party has the right to:

- presentation of oral arguments;
- presentation of evidence;
- calling witnesses and experts;
- cross-examination.

7.4. The parties may involve experts on the following issues:

- hydrography and navigation;
- geology and gas hydrate production;
- international maritime law.

7.5. The hearings are held in two rounds: the first - the arguments of the Parties, the second - answers to the questions of the Tribunal and closing statements.

Article 8. Evidence

8.1. The parties present the following evidence:

- historical maps (1940s and earlier);
- 1950 Partition Agreement and related documents;
- data on depths and passage of the fairway;
- shipping data (statistics, routes, volumes);
- data on gas hydrate deposits;
- documents on the detention of the ship and military operations;
- expert opinions.

8.2. The Tribunal has the right:

- request additional evidence;
- appoint your own experts;
- conduct an on-site inspection (if deemed necessary).

8.3. All evidence must be disclosed to the other Party prior to the oral hearing.

Article 9. Temporary measures

9.1. Pending a final decision, the Tribunal may order provisional measures in accordance with Article 290 of UNCLOS.

9.2. The parties undertake to comply with any provisional measures ordered by the Tribunal.

9.3. The parties may propose to the Tribunal the following provisional measures:

- suspension of military operations and detention of ships;
- ensuring freedom of navigation in the strait;
- suspension of gas hydrate production until a decision is made;
- maintaining the status quo on the rock.

Article 10. Intervention by third parties

10.1. Third States with a legal interest in the dispute may apply to intervene in accordance with Article 31 of the ITLOS Statute and Article 62 of UNCLOS.

10.2. The parties undertake not to object to the entry of third parties if their interest is legitimate and justified.

10.3. The Tribunal determines the extent of third party participation in the proceedings.

PART IV. DECISION OF THE TRIBUNAL

Article 11. Form and content of the decision

11.1. The decision of the Tribunal shall be rendered in writing and shall contain:

- a statement of the facts;
- the legal grounds;
- the reasoning;
- the operative part (dispositive);
- dissenting opinions of judges (if any).

11.2. The decision is final and binding on the Parties in accordance with Article 296 of UNCLOS.

11.3. The decision is not subject to appeal and may be reviewed only in exceptional cases (Articles 127–128 of the Rules of the Tribunal).

Article 12. Interpretation and enforcement of the decision

12.1. Any dispute concerning the interpretation or enforcement of the decision shall be resolved by the Tribunal at the request of either Party (Article 21 of the Statute of the Tribunal).

12.2. The Parties undertake to comply with the decision in good faith and without delay.

12.3. If one of the Parties fails to comply with the decision, the other Party may have recourse to the UN Security Council in accordance with Article 94 of the UN Charter.

Article 13. Costs

13.1. The costs of the proceedings (remuneration of judges, experts, and interpreters; administrative expenses) shall be shared equally between the Parties.

13.2. Each Party shall bear its own costs regarding its representatives, experts, and witnesses.

13.3. The Tribunal may reallocate costs if it deems it equitable to do so.

PART V. OBLIGATIONS OF THE PARTIES

Article 14. Peaceful settlement of the dispute

14.1. The Parties undertake to refrain from the use of force or the threat of force during the proceedings.

14.2. The Parties undertake not to take unilateral actions that might aggravate the dispute or hinder the implementation of a future decision.

14.3. The Parties undertake to continue cooperation on matters not covered by the dispute (e.g., search and rescue operations, environmental protection).

Article 15. Confidentiality

15.1. The Parties undertake not to disclose confidential information obtained during the proceedings without the consent of the other Party.

15.2. The Tribunal may restrict access to specific case materials in the interests of justice or security.

Article 16. Cooperation with the Tribunal

16.1. The Parties undertake to:

- submit requested documents and information;
- ensure the appearance of witnesses and experts;
- facilitate on-site inspections (if required);
- respect the dignity of the Tribunal.

16.2. The Parties shall not exert pressure on judges, experts, or witnesses.

PART VI. FINAL PROVISIONS

Article 17. Entry into force

17.1. This Special Agreement enters into force on the date of the exchange of notes regarding the completion by the Parties of the domestic procedures necessary for its entry into force.

17.2. From the date of its entry into force, this Agreement is binding on the Parties and prevails over any conflicting bilateral treaties.

Article 18. Registration

18.1. This Special Agreement shall be registered with the UN Secretariat in accordance with Article 102 of the UN Charter.

18.2. The text of the Agreement shall be published in the official languages of the Parties and in English.

Article 19. Amendments

19.1. Amendments to this Agreement shall be adopted by the mutual consent of the Parties in writing.

19.2. Amendments shall enter into force upon their ratification (or other internal procedure) by both Parties.

Article 20. Termination

20.1. This Agreement shall terminate:

- upon the rendering of a final decision by the Tribunal and its implementation;
- by mutual consent of the Parties;
- in the event of a material breach of obligations by one of the Parties.

20.2. Termination shall not affect obligations arising during the period the Agreement was in force.

ANNEXES

Annex A — Agreed factual basis (maps, coordinates, historical documents).

Annex B — List of legal issues submitted to the Tribunal.

Annex C — List of candidates for **ad hoc** judges.

Annex D — List of experts engaged by the Parties.

Annex E — Proposed provisional measures.

Annex F — Cost allocation scheme.

SIGNATURES OF THE PARTIES

For State Alpha:

(Head of State / Prime Minister / Authorized Representative)

Place of signing: _____

Date of signing: _____

For State Beta:

(Head of State / Prime Minister / Authorized Representative)

Place of signing: _____

Date of signing: _____

ОПИСАНИЕ КЕЙСА

(спор между «MedTech Corp» и «HealthCare Ltd.» – экономический спор)

Исходные данные:

Страна А — развитая экономика, крупный производитель высокотехнологичного медицинского оборудования (МРТ, аппараты ИВЛ, диагностические сканеры). Имеет сильный фармацевтический и машиностроительный сектор. **Страна Б** — развивающаяся экономика с быстрорастущей системой здравоохранения. Не производит подобное оборудование сама и зависит от импорта.

Компании, стороны конфликта: «MedTech Corp.» (Страна А) — производитель и продавец оборудования. «HealthCare Ltd.» (Страна Б) — государственный закупщик медицинской техники.

Основные условия заключенного контракта между «MedTech Corp.» и «HealthCare Ltd.»:

Параметр	Значение
Товар	200 аппаратов ИВЛ + 10 МРТ-сканеров
Сумма	25 000 000 USD
Базис	CIF порт Страны Б (Инкотермс 2020)
Оплата	Аккредитив, подтверждённый банком Страны А
Срок поставки	60 дней
Арбитраж	ИСС, Париж

Хронология событий (развитие конфликта):

1 февраля 2025: Стороны подписывают контракт. Аккредитив открыт 5 февраля.

20 февраля: «MedTech Corp.» отгружает первую партию (100 аппаратов ИВЛ). Груз застрахован.

1 марта: Правительство Страны Б вводит новый технический регламент для медицинского оборудования. Требование: **обязательная локальная сертификация** через аккредитованную лабораторию на территории Страны Б.

5 марта: Вторая партия (100 аппаратов ИВЛ + 10 МРТ) прибывает в порт Страны Б. Таможня задерживает груз, ссылаясь на отсутствие локального сертификата.

10 марта: «MedTech Corp.» заявляет, что оборудование уже имеет **международный сертификат ISO 13485** и **сертификат CE**, признанные в Стране А, и что новое требование является **избыточным барьером**.

15 марта: Страна Б настаивает на сертификации. Простой груза в порту обходится в **5 000 USD/день**. Оборудование требует специальных условий хранения.

20 марта: «MedTech Corp.» подаёт **жалобу в правительство Страны А**. Страна А инициирует **спор в ОРС ВТО**, утверждая, что меры Страны Б нарушают.

Рекомендованные источники для ознакомления:

Нормативные-правовые документы:

1. ГАТТ 1994, ст. III, XI, XX.;
2. Соглашение по ТБТ (ст. 2, 5);
3. Соглашение по СФС (ст. 2, 3, 5);
4. Инкотермс 2020 (CIF).

Прецеденты (правоприменительная и судебная практика:

1. *EC — Asbestos* (DS135);
2. *EC — Sardines* (DS231);
3. *Brazil — Retreaded Tyres* (DS332);
4. *US — Shrimp* (DS58).

Правовая позиция «MedTech Corp.»

«MedTech Corp.» находится в двойственном положении: с одной стороны — это частный субъект контракта с «HealthCare Ltd.», с другой — бенефициар межгосударственного спора, инициированного Страной А в ОРС ВТО.

Сильные стороны правовой позиции «MedTech Corp.»:

1) В документе Базис CIF (Инкотермс 2020) указано, что: продавец обязан оплатить перевозку и страхование до порта назначения; риск переходит к покупателю в момент погрузки на судно в порту отгрузки; расходы (фрахт, страхование) несёт продавец до порта назначения.

В связи с этим, «MedTech Corp.» выполнила свои обязательства по CIF, отгрузив товар и застраховав его. Задержка в порту Страны Б — это риск покупателя («HealthCare Ltd.») и регуляторный риск Страны Б.

2) Согласно данным кейса, «MedTech Corp.» имеет: ISO 13485 — международный стандарт для медицинских изделий; CE — сертификат соответствия ЕС, признанный во многих юрисдикциях.

При этом требование Страны Б о локальной сертификации создаёт избыточный барьер, поскольку оборудование уже прошло независимую международную оценку соответствия. В связи с этим, Страна Б и «HealthCare Ltd.» должны доказать, что локальная сертификация необходима и что нет менее ограничительной альтернативы (например, признания ISO/CE).

Слабые стороны правовой позиции «MedTech Corp.»:

1) Согласно правовым положениям, CIF не защищает от регуляторных изменений: если Страна Б вводит новое регулирование после отгрузки, но до прибытия, это может квалифицироваться как форс-мажор или «hardship». «MedTech Corp.» не может ссылаться на CIF как на полную защиту, если контракт не содержит оговорки о признании сертификатов (а такого в условиях контракта нет)

2) Отсутствие оговорки о признании сертификатов в условиях договора: контракт не предусматривает, что ISO/CE признаются в Стране Б. Это и даёт HealthCare Ltd. основание требовать локальной сертификации.

3) Риск простоя. Простой груза в порту — 5 000 USD/день. Кто несёт эти расходы? По CIF — покупатель, но если задержка вызвана действиями продавца (неполные документы), риск может перейти на «MedTech Corp.» Оборудование требует специальных условий хранения — если оно испортится, это риск покупателя по CIF, но споры возможны.

Возможная правовая стратегия «MedTech Corp.»

1) НА ОСНОВАНИИ КОНТРАКТА (КОНТРАКТНЫХ УСЛОВИЙ):

- Заявить о выполнении обязательств по CIF — товар отгружен, застрахован, документы переданы. *(составить требование, указать в требовании)*
- Требовать платежа по аккредитиву — подтверждающий банк обязан оплатить при соответствии документов. *(составить требование, указать в требовании)*
- Инициировать арбитраж ICC — если «HealthCare Ltd.» отказывается принимать товар или платить. *(составить заявление в арбитраж)*
- Требовать компенсации простоя — если задержка вызвана действиями покупателя или его государства. *(составить требование, указать в требовании)*

2) В РАМКАХ УРЕГУЛИРОВАНИЯ СПОРА:

- Оспорить необходимость локальной сертификации — сослаться на ISO 13485 и CE. *(составить соглашение об урегулировании спора, указать в соглашении)*
- Предложить альтернативу — признание международных сертификатов или сертификация на нейтральной территории *(составить соглашение об урегулировании спора, указать в соглашении)*
- Запросить разъяснения — почему именно локальная лаборатория, а не международно признанная *(составить информационное письмо)*

Правовая позиция «HealthCare Ltd.»

«HealthCare Ltd.» — государственный закупщик. HealthCare Ltd. — не просто покупатель, а проводник государственной политики Страны Б. Это даёт ей как преимущества (поддержка государства), так и уязвимости (её действия могут быть квалифицированы как меры государства в ВТО-споре).

Сильные стороны правовой позиции «HealthCare Ltd.»

1) Суверенное право на защиту здоровья. Статья XX(b) ГАТТ 1994 прямо разрешает меры, необходимые для охраны жизни и здоровья людей. Это фундаментальное исключение, подтверждённое прецедентами (ЕС — Asbestos (DS135) - подтверждает право государства на меры по защите здоровья даже при ограничении торговли; Brazil — Retreaded Tyres (DS332) - признаёт, что здоровье — законная цель, но требует доказательства необходимости; US — Shrimp (DS58)). В связи с этим, локальная сертификация медицинского оборудования — это законная мера по защите пациентов (т.е. обоснованная правовая позиция)

2) Новый технический регламент как суверенный акт. Страна Б вправе устанавливать технические регламенты для медицинских изделий. Регламент введён 1 марта 2025 — до прибытия второй партии (5 марта). «HealthCare Ltd.» обязана соблюдать национальное законодательство.

3) Слабые сертификаты ISO/CE. ISO 13485 — это стандарт системы менеджмента качества, а не сертификат безопасности конкретного изделия. CE — это декларация соответствия европейским нормам, а не нормам Страны Б. Страна Б не обязана автоматически признавать иностранные сертификаты.

4) Контрактные основания: CIF (Инкотермс 2020) декларирует следующее продавец обязан предоставить товар, соответствующий условиям контракта. Если контракт не содержит оговорки о признании ISO/CE, покупатель вправе требовать соответствия национальным нормам. Риск переходит в порту отгрузки, но обязательство по качеству может сохраняться.

5) Аккредитив: «HealthCare Ltd.» может не принимать документы, если они не соответствуют условиям аккредитива. Если сертификаты не признаются, это может быть основанием для отказа в платеже

Слабые стороны правовой позиции «HealthCare Ltd.»

1) Риск квалификации как избыточного барьера. Соглашение по ТБТ, ст. 2.2: технические регламенты не должны быть более ограничительными, чем необходимо для достижения законной цели. При этом, Страна Б должна

доказать, что: локальная сертификация необходима; нет менее ограничительной альтернативы (например, признания ISO/CE или сертификации на нейтральной территории).

2) Прецедент ЕС — Sardines (DS231): технический регламент, требующий только национального стандарта, был признан нарушающим ТБТ.

3) Дискриминационный характер меры: Позиция Ст. III ГАТТ (национальный режим): импортные товары должны пользоваться режимом не хуже, чем национальные. Ст. 2.1 ТБТ: технические регламенты не должны дискриминировать импорт. В связи с этим, если Страна Б не производит аналогичное оборудование, требование локальной сертификации де-факто направлено только против импорта.

4) Простой груза и расходы. Простой — 5 000 USD/день. Оборудование требует специальных условий хранения. Если задержка затянется, «HealthCare Ltd.» может нести ответственность за порчу товара.

Возможная правовая стратегия «MedTech Corp.»

1) НА ОСНОВАНИИ КОНТРАКТА (КОНТРАКТНЫХ УСЛОВИЙ):

- Заявить о несоответствии товара — отсутствие локального сертификата. *(составить требование, указать в требовании)*
- Приостановить платеж по аккредитиву — до предоставления сертификата *(составить фин. документ, указать в требовании)*
- Требовать от MedTech Corp. проведения локальной сертификации. *(составить требование, указать в требовании)*
- Зафиксировать расходы на хранение — для последующей компенсации. *(составить фин. документ, указать в требовании)*

2) В РАМКАХ УРЕГУЛИРОВАНИЯ СПОРА:

- Обосновать необходимость локальной сертификации — защита здоровья пациентов *(составить информационное письмо, требование)*
- Сослаться на ст. XX(b) ГАТТ — исключение по здоровью *(составить соглашение об урегулировании спора, указать в соглашении)*
- Предложить ускоренную процедуру — но не отказываться от требования *(составить соглашение об урегулировании спора, указать в соглашении)*
- Предложить альтернативу — признание международных сертификатов или сертификация на нейтральной территории *(составить соглашение об урегулировании спора, указать в соглашении)*

СОГЛАШЕНИЕ ОБ УРЕГУЛИРОВАНИИ СПОРА

г. [___], Страна А

Дата: [___] 2025 г.

Стороны Соглашения:

1. «**MedTech Corp.**», компания, зарегистрированная в Стране А, в лице генерального директора [ФИО] (далее — «Продавец»);
2. «**HealthCare Ltd.**», компания, зарегистрированная в Стране Б, в лице генерального директора [ФИО] (далее — «Покупатель»);

Преамбула:

Принимая во внимание, что:

- Стороны заключили Контракт купли-продажи медицинского оборудования № [___] от 1 февраля 2025 г. (далее — «Контракт»);
- Продавец отгрузил товар на условиях CIF порт Страны Б (Инкотермс 2020);
- Покупатель задержал принятие товара в связи с введением нового технического регламента Страны Б;
- Стороны желают урегулировать спор без обращения в арбитраж ICC;

Стороны договорились о следующем:

Статья 1. Предмет соглашения

- 1.1. Настоящее Соглашение регулирует порядок урегулирования спора, возникшего в связи с задержкой груза по Контракту.
- 1.2. Стороны подтверждают, что Контракт остаётся в силе в части, не противоречащей настоящему Соглашению.

Статья 2. Признание сертификатов

- 2.1. Покупатель признаёт, что оборудование, поставленное Продавцом, имеет:
 - - сертификат ISO 13485;
 - - сертификат CE;
 - - сертификаты, выданные аккредитованными лабораториями Страны А.
- 2.2. Покупатель обязуется **принять указанные сертификаты** в качестве достаточного доказательства соответствия оборудования требованиям безопасности и качества.

2.3. Покупатель обязуется **не требовать** повторной локальной сертификации, если оборудование имеет действующие международные сертификаты.

Статья 3. Порядок приёмки товара

3.1. Покупатель обязуется в течение **5 (пяти) рабочих дней** с даты подписания настоящего Соглашения:

- - обеспечить выпуск груза с таможенного склада;
- - провести приёмку товара по количеству и качеству;
- - подписать акт приёмки-передачи.

3.2. Приёмка осуществляется в соответствии с условиями Контракта и Инкотермс 2020 (CIF).

3.3. Если при приёмке будут выявлены **скрытые дефекты**, не связанные с хранением в порту, Покупатель вправе предъявить претензию в порядке, предусмотренном Контрактом.

Статья 4. Распределение расходов

4.1. Расходы за простой груза в порту в период с 5 марта по [дата] 2025 г. распределяются следующим образом:

- - **50%** — Покупатель;
- - **50%** — Продавец.

4.2. Продавец обязуется оплатить свою долю в течение **10 (десяти) банковских дней** с даты подписания акта приёмки.

4.3. Покупатель обязуется оплатить свою долю **путём зачёта** в счёт платежа по аккредитиву.

4.4. Расходы на хранение оборудования, требующего специальных условий, несёт **Покупатель** с момента прибытия груза в порт.

Статья 5. Платежи

5.1. Покупатель обязуется обеспечить оплату по аккредитиву в полном объёме (25 000 000 USD) в течение **15 (пятнадцати) банковских дней** с даты подписания акта приёмки.

5.2. Продавец обязуется предоставить все необходимые документы для раскрытия аккредитива:

- - коносамент;
- - страховой полис;
- - сертификаты ISO 13485 и CE;
- - инвойс;
- - упаковочный лист.

5.3. В случае задержки платежа Покупатель уплачивает пеню в размере **0,1%** от суммы задолженности за каждый день просрочки.

Статья 6. Отказ от претензий

6.1. С момента выполнения настоящего Соглашения Стороны **отказываются от взаимных претензий**, связанных с задержкой груза и простоем.

6.2. Отказ не распространяется на:

- - скрытые дефекты товара;
- - нарушения гарантийных обязательств;
- - форс-мажорные обстоятельства, возникшие после подписания

Соглашения.

Статья 7. Конфиденциальность

7.1. Стороны обязуются не разглашать условия настоящего Соглашения третьим лицам, за исключением:

- - государственных органов Сторон;
- - банков, участвующих в аккредитивной операции;
- - арбитражных органов (в случае необходимости).

Статья 8. Применимое право и арбитраж

8.1. Настоящее Соглашение регулируется правом Страны А.

8.2. Все споры, возникающие из настоящего Соглашения, разрешаются в арбитраже ICC (Париж) в соответствии с Регламентом ICC.

8.3. Язык арбитража — английский.

Статья 9. Вступление в силу

9.1. Настоящее Соглашение вступает в силу с даты подписания обеими Сторонами.

9.2. Соглашение составлено в двух экземплярах, по одному для каждой Стороны, на английском и [язык Страны Б] языках. В случае разночтений приоритет имеет английский текст.

Подписи Сторон:

«MedTech Corp.»

Генеральный директор: _____ / [ФИО] /

Дата: _____

«HealthCare Ltd.»

Генеральный директор: _____ / [ФИО] /

Дата: _____

DISPUTE SETTLEMENT AGREEMENT

[City], Country A

Date: [____] 2025

Parties to the Agreement:

1. MedTech Corp., a company registered in Country A, represented by its CEO [Full Name] (hereinafter referred to as the «Seller»).

2. HealthCare Ltd., a company registered in Country B, represented by its CEO [Full Name] (hereinafter referred to as the «Buyer»).

Preamble:

Whereas:

- The Parties entered into Medical Equipment Sale and Purchase Contract No. [____] dated February 1, 2025 (hereinafter referred to as the «Contract»);

- The Seller shipped the goods on CIF terms (Port of Country B, Incoterms 2020);

- The Buyer delayed acceptance of the goods due to the introduction of a new technical regulation in Country B;

- The Parties wish to settle the dispute without recourse to ICC arbitration;

The Parties have agreed as follows:

Article 1. Subject Matter of the Agreement

1.1. This Agreement governs the settlement of the dispute arising from the delay of the shipment under the Contract.

1.2. The Parties confirm that the Contract remains in force to the extent that it does not conflict with this Agreement.

Article 2. Recognition of Certificates

2.1. The Buyer acknowledges that the equipment supplied by the Seller holds:

- - an ISO 13485 certificate;
- - a CE certificate;
- - certificates issued by accredited laboratories in Country A.

2.2. The Buyer agrees to accept the specified certificates as sufficient proof of the equipment's compliance with safety and quality requirements.

2.3. The Buyer agrees not to require re-certification at the local level if the equipment holds valid international certificates.

Article 3. Goods Acceptance Procedure

3.1. The Buyer agrees, within 5 (five) business days from the date of signing this Agreement, to:

- - arrange for the release of the cargo from the customs warehouse;
- - conduct an acceptance inspection of the goods regarding quantity and quality;
- - sign the acceptance-handover certificate.

3.2. Acceptance shall be carried out in accordance with the terms of the Contract and Incoterms 2020 (CIF).

3.3. If, during acceptance, latent defects unrelated to storage at the port are discovered, the Buyer shall have the right to file a claim in the manner prescribed by the Contract.

Article 4. Allocation of Costs

4.1. Costs associated with cargo demurrage at the port during the period from March 5 to [date], 2025, shall be allocated as follows:

- - 50% — Buyer;
- - 50% — Seller.

4.2. The Seller agrees to pay its share within 10 (ten) banking days from the date of signing the acceptance certificate.

4.3. The Buyer agrees to pay its share by means of a set-off against the payment due under the letter of credit.

4.4. Costs for the storage of equipment requiring special conditions shall be borne by the Buyer from the moment of the cargo's arrival at the port.

Article 5. Payments

5.1. The Buyer undertakes to ensure payment under the letter of credit in full (USD 25,000,000) within 15 (fifteen) banking days from the date of signing the acceptance certificate.

5.2. The Seller undertakes to provide all documents necessary for the drawing down of the letter of credit:

- - bill of lading;
- - insurance policy;
- - ISO 13485 and CE certificates;
- - invoice;
- - packing list.

5.3. In the event of a delay in payment, the Buyer shall pay a penalty in the amount of 0.1% of the outstanding amount for each day of delay.

Article 6. Waiver of Claims

6.1. Upon performance of this Agreement, the Parties waive mutual claims related to cargo delays and downtime.

6.2. This waiver does not apply to:

- - latent defects in the goods;
- - breaches of warranty obligations;

- - force majeure circumstances arising after the signing of the Agreement.

Article 7. Confidentiality

7.1. The Parties undertake not to disclose the terms of this Agreement to third parties, except for:

- - government authorities of the Parties;
- - banks participating in the letter of credit transaction;
- - arbitration bodies (if necessary).

Article 8. Governing Law and Arbitration

8.1. This Agreement is governed by the law of Country A.

8.2. All disputes arising out of this Agreement shall be resolved through ICC arbitration (Paris) in accordance with the ICC Rules.

8.3. The language of arbitration shall be English.

Article 9. Entry into Force
9.1. This Agreement enters into force on the date of its signing by both Parties.

9.2. This Agreement is executed in two copies, one for each Party, in the English and [language of Country B] languages. In the event of any discrepancy, the English text shall prevail.

Signatures of the Parties:

«MedTech Corp.»

CEO: _____ / [Full Name] /

Date: _____

«HealthCare Ltd.»

CEO: _____ / [Full Name] /

Date: _____

СОГЛАШЕНИЕ ОБ УРЕГУЛИРОВАНИИ СПОРА

г. [___], Страна Б

Дата: [___] 2025 г.

Стороны Соглашения:

1. «**HealthCare Ltd.**», компания, зарегистрированная в Стране Б, в лице генерального директора [ФИО] (далее — «Покупатель»).
2. «**MedTech Corp.**», компания, зарегистрированная в Стране А, в лице генерального директора [ФИО] (далее — «Продавец»).

Преамбула:

Принимая во внимание, что:

- Стороны заключили Контракт купли-продажи медицинского оборудования № [___] от 1 февраля 2025 г. (далее — «Контракт»);
- Продавец отгрузил товар на условиях CIF порт Страны Б (Инкотермс 2020);
- Покупатель задержал принятие товара в связи с введением нового технического регламента Страны Б;
- Стороны желают урегулировать спор без обращения в арбитраж ИСС;

Стороны договорились о следующем:

Статья 1. Предмет соглашения

- 1.1. Настоящее Соглашение регулирует порядок урегулирования спора, возникшего в связи с задержкой груза по Контракту.
- 1.2. Стороны подтверждают, что Контракт остаётся в силе в части, не противоречащей настоящему Соглашению.

Статья 2. Сертификация оборудования

- 2.1. Продавец обязуется в течение **30 (тридцати) календарных дней** с даты подписания настоящего Соглашения:
 - предоставить оборудование для **локальной сертификации** в аккредитованной лаборатории Страны Б;
 - оплатить расходы на сертификацию в размере [___] USD;
 - передать Покупателю копии сертификатов.
- 2.2. Покупатель обязуется:
 - обеспечить **ускоренную процедуру** сертификации (не более 30 дней);
 - предоставить Продавцу перечень аккредитованных лабораторий;

- не требовать повторной сертификации для первой партии (100 аппаратов ИВЛ), если она уже принята.

2.3. Если локальная сертификация **не выявит несоответствий**, Покупатель обязан принять товар и оплатить его.

2.4. Если локальная сертификация **выявит несоответствия**, Стороны создают **совместную комиссию** для определения дальнейших действий.

Статья 3. Порядок приёмки товара

3.1. Покупатель обязуется в течение **10 (десяти) рабочих дней** с даты получения сертификатов:

- обеспечить выпуск груза с таможенного склада;
- провести приёмку товара по количеству и качеству;
- подписать акт приёмки-передачи.

3.2. Приёмка осуществляется в соответствии с условиями Контракта и Инкотермс 2020 (CIF).

3.3. Если при приёмке будут выявлены **скрытые дефекты**, не связанные с хранением в порту, Покупатель вправе предъявить претензию в порядке, предусмотренном Контрактом.

Статья 4. Распределение расходов

4.1. Расходы за простой груза в порту в период с 5 марта по [дата] 2025 г. распределяются следующим образом:

- **70%** — Продавец;
- **30%** — Покупатель.

4.2. Продавец обязуется оплатить свою долю в течение **10 (десяти) банковских дней** с даты подписания акта приёмки.

4.3. Покупатель обязуется оплатить свою долю **путём зачёта** в счёт платежа по аккредитиву.

4.4. Расходы на хранение оборудования, требующего специальных условий, несёт **Продавец** до момента сертификации.

Статья 5. Платежи

5.1. Покупатель обязуется обеспечить оплату по аккредитиву в полном объёме (25 000 000 USD) в течение **15 (пятнадцати) банковских дней** с даты подписания акта приёмки.

5.2. Продавец обязуется предоставить все необходимые документы для раскрытия аккредитива:

- коносамент;
- страховой полис;
- **локальный сертификат**;
- инвойс;
- упаковочный лист.

5.3. В случае задержки платежа Покупатель уплачивает пеню в размере **0,1%** от суммы задолженности за каждый день просрочки.

Статья 6. Отказ от претензий

6.1. С момента выполнения настоящего Соглашения Стороны отказываются от взаимных претензий, связанных с задержкой груза и простоем.

6.2. Отказ не распространяется на:

- скрытые дефекты товара;
- нарушения гарантийных обязательств;
- форс-мажорные обстоятельства, возникшие после подписания

Соглашения.

Статья 7. Конфиденциальность

7.1. Стороны обязуются не разглашать условия настоящего Соглашения третьим лицам, за исключением:

- государственных органов Сторон;
- банков, участвующих в аккредитивной операции;
- арбитражных органов (в случае необходимости).

Статья 8. Применимое право и арбитраж

8.1. Настоящее Соглашение регулируется правом Страны Б.

8.2. Все споры, возникающие из настоящего Соглашения, разрешаются в арбитраже ICC (Париж) в соответствии с Регламентом ICC.

8.3. Язык арбитража — английский.

Статья 9. Вступление в силу

9.1. Настоящее Соглашение вступает в силу с даты подписания обеими Сторонами.

9.2. Соглашение составлено в двух экземплярах, по одному для каждой Стороны, на английском и [язык Страны Б] языках. В случае разночтений приоритет имеет [язык Страны Б].

Подписи Сторон:

«HealthCare Ltd.»

Генеральный директор: _____ / [ФИО] /

Дата: _____

«MedTech Corp.»

Генеральный директор: _____ / [ФИО] /

Дата: _____

DISPUTE SETTLEMENT AGREEMENT

[City], Country B

Date: [____] 2025

Parties to the Agreement:

1. «**HealthCare Ltd.**», a company registered in Country B, represented by its CEO [Full Name] (hereinafter referred to as the «Buyer»).

2. «**MedTech Corp.**», a company registered in Country A, represented by its CEO [Full Name] (hereinafter referred to as the «Seller»).

Preamble:

Whereas:

- The Parties entered into Medical Equipment Sale and Purchase Contract No. [____] dated February 1, 2025 (hereinafter referred to as the «Contract»);

- The Seller shipped the goods on CIF Port of Country B terms (Incoterms 2020);

- The Buyer delayed acceptance of the goods due to the introduction of a new technical regulation in Country B;

- The Parties wish to settle the dispute without recourse to ICC arbitration;

The Parties have agreed as follows:

Article 1. Subject Matter of the Agreement

1.1. This Agreement governs the procedure for settling the dispute arising from the delay of the shipment under the Contract.

1.2. The Parties confirm that the Contract remains in force to the extent that it does not conflict with this Agreement.

Article 2. Equipment Certification

2.1. The Seller undertakes, within 30 (thirty) calendar days from the date of signing this Agreement, to:

- submit the equipment for local certification at an accredited laboratory in Country B;

- pay the certification costs in the amount of [____] USD;

- provide the Buyer with copies of the certificates.

2.2. The Buyer undertakes to:

- facilitate an expedited certification procedure (not exceeding 30 days);

- provide the Seller with a list of accredited laboratories;

- not require re-certification for the first batch (100 ventilators) if it has already been accepted.

2.3. If local certification reveals no non-conformities, the Buyer shall accept and pay for the goods.

2.4. If local certification reveals non-conformities, the Parties shall establish a joint commission to determine further actions.

Article 3. Goods Acceptance Procedure

3.1. The Buyer undertakes, within 10 (ten) working days from the date of receipt of the certificates, to:

- arrange for the release of the cargo from the customs warehouse;
- conduct acceptance of the goods regarding quantity and quality;
- sign the acceptance-handover certificate.

3.2. Acceptance shall be carried out in accordance with the terms of the Contract and Incoterms 2020 (CIF).

3.3. If latent defects unrelated to storage at the port are discovered during acceptance, the Buyer shall have the right to file a claim in the manner prescribed by the Contract.

Article 4. Allocation of Costs

4.1. Costs associated with cargo demurrage at the port during the period from March 5 to [date] 2025 shall be allocated as follows:

- **70%** — Seller;
- **30%** — Buyer.

4.2. The Seller undertakes to pay its share within 10 (ten) banking days from the date of signing the acceptance certificate.

4.3. The Buyer undertakes to pay its share by means of a set-off against the letter of credit payment.

4.4. Costs for the storage of equipment requiring special conditions shall be borne by the Seller until the moment of certification.

Article 5. Payments

5.1. The Buyer undertakes to ensure payment under the letter of credit in full (USD 25,000,000) within 15 (fifteen) banking days from the date of signing the acceptance certificate.

5.2. The Seller undertakes to provide all documents necessary for the utilization of the letter of credit:

- bill of lading;
- insurance policy;
- local certificate;
- invoice;
- packing list.

5.3. In the event of a delay in payment, the Buyer shall pay a penalty in the amount of 0.1% of the outstanding amount for each day of delay.

Article 6. Waiver of Claims

6.1. Upon performance of this Agreement, the Parties waive mutual claims related to cargo delays and demurrage.

6.2. This waiver does not apply to:

- latent defects in the goods;
- breaches of warranty obligations;
- force majeure circumstances arising after the signing of the Agreement.

Article 7. Confidentiality

7.1. The Parties undertake not to disclose the terms of this Agreement to third parties, except for:

- government authorities of the Parties;
- banks participating in the letter of credit transaction;
- arbitration bodies (if necessary).

Article 8. Governing Law and Arbitration

8.1. This Agreement is governed by the law of Country B.

8.2. All disputes arising out of this Agreement shall be resolved through ICC arbitration (Paris) in accordance with the ICC Rules.

8.3. The language of arbitration shall be English.

Article 9. Entry into Force

9.1. This Agreement enters into force on the date of its signing by both Parties.

9.2. This Agreement is executed in two copies, one for each Party, in English and [language of Country B]. In the event of any discrepancy, [language of Country B] shall prevail.

Signatures of the Parties:

«HealthCare Ltd.»

CEO: _____ / [Full Name] /

Date: _____

«MedTech Corp.»

CEO: _____ / [Full Name] /

Date: _____