

Технология предметно-языкового интегрированного обучения будущих юристов-международников разрешению международных споров на основе инструментов искусственного интеллекта

П. В. СЫСОЕВ, В. В. ХАРИН

АННОТАЦИЯ

Введение. В условиях глобализации и расширения международных контактов возникает потребность в юристах-международниках, способных осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) зарекомендовало себя как эффективный методический подход к формированию иноязычной коммуникативной и профессиональных компетенций студентов. Вместе с тем, в эпоху стремительного распространения технологий искусственного интеллекта (ИИ) актуальным становится вопрос об интеграции нейросетевых решений в процесс профессиональной языковой подготовки юристов, в частности, при обучении разрешению международных споров. *Цель исследования* – разработать технологию предметно-языкового интегрированного обучения будущих юристов-международников разрешению международных споров на основе инструментов ИИ и экспериментально проверить ее эффективность.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Российская Федерация) в 2025–2026 учебном году. В эксперименте приняли участие 124 студента 2–3-х курсов гражданско-правового профиля направления подготовки «Юриспруденция», разделенные на контрольную (КГ) (N=62) и экспериментальную (ЭГ) (N=62) группы. Обучение проходило в рамках факультатива «Разрешение международных споров на иностранном языке» и включало восемь тематических модулей, соответствующих видам международных споров. Участники ЭГ в процессе самостоятельной внеаудиторной работы использовали инструменты ИИ (Easy Legal AI, Genie AI, Grapple Law и др.), в то время как КГ работала с традиционными билингвальными учебными материалами. Для оценки эффективности разработанной технологии проводились констатирующий и контрольный срезы с проверкой восьми профессиональных речевых умений, уровня сформированности лексических и грамматических навыков. Статистическая обработка данных выполнялась с помощью t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования. В ходе экспериментального обучения в ЭГ зафиксирован значительно более высокий прирост показателей по сравнению с КГ в развитии письменных профессиональных речевых умений: при составлении правового заключения ($t = 4,65$ при $p \leq 0,001$), проекта меморандума ($t = 4,06$ при $p \leq 0,001$), проекта соглашения ($t = 3,50$ при $p \leq 0,001$), при работе с кейсами экономических международных споров. По устным речевым умениям значимые различия выявлены при интерпретации нормативных актов ($t = 2,68$ при $p \leq 0,001$), аргументации ($t = 1,79-2,95$ при $p \leq 0,05$) и выражении согласия/несогласия с позицией оппонента ($t = 2,10-2,95$ при $p \leq 0,05$). В овладении профессиональной лексикой ЭГ также продемонстрировала статистически значимое превосходство ($t = 3,50$ при $p \leq 0,05$). При этом значимых различий в формировании грамматических навыков не выявлено ($t = 1,35$ при $p > 0,05$), что объясняется высоким исходным уровнем владения грамматикой студентами обеих групп.

Заключение. Разработанная технология предметно-языкового интегрированного обучения с использованием инструментов ИИ доказала свою эффективность в развитии профессиональных речевых умений и овладении профессиональным юридическим тезаурусом. Перспектива дальнейших исследований заключается в разработке поэтапных технологий гибридного обучения профильным дисциплинам, включающих этапы взаимодействия студентов с профессиональными инструментами ИИ для решения профессиональных задач.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

искусственный интеллект, предметно-языковое интегрированное обучение, подготовка юристов-международников, международные споры

Для цитирования: Сысоев П. В., Харин В. В. Технология предметно-языкового интегрированного обучения будущих юристов-международников разрешению международных споров на основе инструментов искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2026. № 5. С. 266–283. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.5.17>

Поступила: 07.04.2025 | Одобрена: 23.07.2026 | Опубликовано: 31.10.2026



A Technology for Content and Language Integrated Learning in International Dispute Resolution for Future International Lawyers Using Artificial Intelligence Tools

P. V. SYSOYEV, V. V. KHARIN

ABSTRACT

Introduction. In the context of globalization and expanding international contacts, there is a growing need for international lawyers capable of performing their professional activities in a foreign language. Content and Language Integrated Learning (CLIL) has proven to be an effective methodological approach for developing students' foreign language communicative and professional competencies. At the same time, in the era of the rapid spread of artificial intelligence (AI) technologies, the issue of integrating neural network solutions into the professional language training of lawyers, particularly in international dispute resolution, is becoming increasingly relevant. *The aim of the study* is to develop a technology for content and language integrated learning in international dispute resolution for future international lawyers using AI tools and to experimentally test its effectiveness.

Materials and Methods. The study was conducted at Derzhavin Tambov State University (Russian Federation) during the 2025–2026 academic year. A total of 124 second- and third-year students majoring in civil law participated in the experiment. The participants were divided into a control (CG) (N=62) and an experimental (EG) (N=62) groups. The training was part of the elective course "International Dispute Resolution in a Foreign Language" and included eight thematic modules corresponding to the types of international disputes. Participants in the EG used AI tools (Easy Legal AI, Genie AI, Grapple Law, etc.) during their independent extracurricular work, while the CG worked with traditional bilingual educational materials. To evaluate the effectiveness of the developed technology, ascertaining and control assessments were conducted, testing eight professional speech skills and the level of development of vocabulary and grammar skills. Statistical data processing was performed using the Student's t-test.

Results. During the experimental training, the EG demonstrated significantly higher gains compared to the CG in the development of written professional language skills: drafting a legal opinion ($t = 4.65$ at $p \leq 0.001$), drafting a memorandum ($t = 4.06$ at $p \leq 0.001$), drafting an agreement ($t = 3.50$ at $p \leq 0.001$), and working with international economic disputes. In terms of oral communication skills, significant differences were found in interpreting regulations ($t = 2.68$ at $p \leq 0.001$), argumentation ($t = 1.79-2.95$ at $p \leq 0.05$), and expressing agreement/disagreement with an opponent's position ($t = 2.10-2.95$ at $p \leq 0.05$). In mastering professional vocabulary, the experimental group also demonstrated a statistically significant advantage ($t = 3.50$ at $p \leq 0.05$). However, no significant differences were found in the development of grammar skills ($t = 1.35$ at $p > 0.05$), which is explained by the high initial level of grammar proficiency in students in both groups.

Conclusion. The developed technology for content and language integrated learning using AI tools has proven effective in developing professional verbal skills and mastering a professional legal thesaurus. Future research opportunities lie in developing step-by-step hybrid learning technologies for specialized disciplines, including stages of student interaction with professional AI tools to solve professional problems.

KEYWORDS

Artificial intelligence, subject-language integrated learning, training international lawyers, international disputes

For Citation: Sysoyev, P. V., & Kharin, V. V. (2026). A Technology for Content and Language Integrated Learning in International Dispute Resolution for Future International Lawyers Using Artificial Intelligence Tools. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (5), 266–283. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.5.17>

Received: 07 April 2026 | Approved: 23 July 2026 | Published: 31 October 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

В условиях глобализации и интеграционных процессов, охватывающих различные сферы человеческой жизни, постоянно расширяется круг представителей социальных слоев и профессиональных областей, вовлеченных в международное общение. Политики, предприниматели, деятели культуры и искусства, ученые, туристы, студенты и многие другие все чаще вступают в контакты с носителями иных культур и языков, что обуславливает постоянно растущий спрос на практическое владение иностранным языком. Именно эта общественная потребность в эффективной межъязыковой и межкультурной коммуникации – будь то сфера образования, бизнеса, культуры или туризма – послужила импульсом для выработки международных образовательных ориентиров. В ответ на данный вызов ЮНЕСКО приняла резолюцию 30/12 [1], которая официально закрепила концепцию «многоязычного образования», признав изучение родного и иностранного языков в качестве важного приоритетного направления развития образовательных систем на глобальном уровне.

Сейчас можно с уверенностью утверждать, что владение как минимум одним иностранным языком стало общепринятой нормой и устойчивым мировым трендом. Однако при этом следует учитывать, что цели, содержание, средства и методы обучения не остаются неизменными, а находятся в прямой зависимости от интересов, потребностей и способностей конкретного обучающегося.

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 потребности 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 [2] и получили дальнейшее развитие в работах Д. Койла [3; 4], Э.Г. Крылова [5] и П.В. Сисоева [6]. 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 заключается 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 большее внимание на развитии конкретных умений или формировании определенных навыков у обучающихся. В частности, центральным элементом в методике А. Грандос и Ф. Лоренцо [7] выступает формирование у обучающихся профессионального лексического корпуса, Е.Г. Лакабекса и Ф. Галлордо-Дел-Пуэрто [8] – формирование навыков произношения, Л. Таггина и Ни М. Риордаин [9] и Р. Миллы и соавторов [10] – развитие устных речевых умений, Ван Менселя и соавторов [11] – развитие письменных речевых умений, К. Лохтманах [12] – развитие культурной сензитивности, С. Бен Хаммоу и А. Кесби [13] и Б. Лопец-Медины [14] – 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 представляются 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. В настоящий момент такие методики и технологии разработаны и используются при подготовке будущих врачей [15; 16], инженеров [17; 18], специалистов в области сельского хозяйства [19] 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 [20] 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 данной компетенцией, 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.

Цель исследования – разработать технологию предметно-языкового интегрированного обучения будущих юристов-международников разрешению международных споров на основе технологий искусственного интеллекта и проверить ее эффективность в ходе экспериментального обучения. Достижение цели конкретизируется тремя исследовательскими вопросами:

ИБ 1: Какие технологические решения на базе ИИ можно использовать юристам-международникам для разрешения международных споров?

ИБ 2: Какие этапы обучения будет включать в себя авторская технология предметно-языкового интегрированного обучения будущих юристов-международников разрешению международных споров на основе инструментов ИИ?

ИБ 3: В чем окажется эффективность предлагаемой технологии предметно-языкового интегрированного обучения в контексте обучения будущих юристов-международников разрешению международных споров?

Гипотеза исследования: Предметно-языковое интегрированное обучение с опорой на ИИ окажется более эффективным по сравнению с интегрированным обучением иностранному языку и юриспруденции подходом к обучению будущих юристов-международников разрешению международных споров на иностранном языке.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

В основе предметно-языкового интегрированного обучения, как свидетельствуют исследования Д. Марша [2], Д. Койла [3; 4] и Э.Г. Крылова [5], лежит интеграция, выступающая в качестве системообразующего элемента системы обучения. В своей научной работе Э.Г. Крылов [5] 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 подго-

товки специалистов, изучающих иностранный язык и 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 **межлихностную**. 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 – **межлихностная 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 внутрпредметную и межпредметную разновидности. В рамках интегрированного подхода внутрпредметная 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 [3], П.В. Сысоева [6], Э.Г. Крылова [5] 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 [21], М.В. Гаврилов [20] представили детализированное содержание обучения письменной речи студентов-юристов, А. Мартинес, К. Кортасар и И. Гонзалес-Диос [22] – учащихся средней школы, изучающих историю и географию. Аграрная тематика нашла отражение в разработках А.Г. Соломатиной [23], Т.В. Байдиковой [24]. 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 [19] разработала комплекс профессиональных иноязычных заданий для студентов профиля «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции», П.В. Сысоев, А.А. Беляев, М.Н. Евстигнеев [16] – комплекс профессионально ориентированных кейсов для ординаторов специальности «Клиническая лабораторная диагностика», Дж. Валке и соавторы [15] – 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 в работе по решению различных международных споров.

Работа над кейсами с использованием инструментов ИИ происходит в соответствии с разработанной авторской технологией обучения, включающей 14 последовательных этапов (см. табл. 1).

В зависимости от уровня общекультурной и профессиональной подготовки студентов, уровня владения ими иностранным языком и опыта реализации проектной деятельности некоторые этапы данной технологии могут быть видоизменены или опущены.

Таблица 1 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

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

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 (на основе интегрированного подхода) решения кейсов по данной проблематике с использованием кафедральных билингвальных учебных материалов: учебник Р.В. Винникова «Международное право» (М.: ЮСТИЦИЯ, 2021) и учебник М.Р. Валеева, Г.И. Курдюкова «Международное право» (М.: Статут, 2017). Участники ЭГ в рамках самостоятельной внеаудиторной работы использовали технологические решения на базе ИИ. В таблице 2 представлено предметно-тематическое содержание модулей факультатива, инструменты ИИ и профессиональная лексика.

Контрольный этап. По окончании обучения студенты выполнили тот же тест, включающий решение двух кейсов и задания на контроль сформированности лексических и грамматических навыков, которые они выполняли на контрольном этапе.

Таблица 2 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 семестры	Sovereignty, irredentism, jurisdiction, continental shelf, contiguous zone, equidistance principle, enclave, delimitation, demarcation, redemarcation	DeepSeek, Claude, Garfield 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 семестры	Incoterms, exclusive economic zone, international sales contract, monopoly, antitrust regulation, international credit, sovereign debt, expropriation, nationalization, expropriation, tort obligations	DeepSeek, Claude, Duolingo, LibraChat, WIPO, Консультант GPT
Ноябрь	Споры, связанные с дипломатическим и консульским правом	Международное право	2-й, 3-й семестры	Diplomatic mission (embassy), diplomatic agent, diplomatic privileges and immunities, diplomatic mail, consul, consular immunities, insignia, persona non grata, expulsion, credentials	DeepSeek, Perplexity, GPT, Duolingo, Easy Legal AI
Декабрь	Споры в области международного гуманитарного права и прав человека	Международное право, Права человека	2, 3, 4-й семестры	Human rights, protected person, combatant, armed conflict, perfidy, war crime, European Court of Human Rights (ECHR), International Criminal Court (ICC)	DeepSeek, Claude, Babel, Genie AI
Февраль	Экологические споры	Международное право, Экологическое право	2, 3, 5-й семестры	Environmental damage, climate neutrality, transboundary water pollution, environmental liability zone, protected natural areas, carbon tax, environmental arbitration	DeepSeek, Claude, Babel, Grapple Law, Easy Legal AI
Март	Споры, связанные с использованием общих пространств	Международное право, Международное частное право	2, 3, 4-й семестры	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, Claude, Duolingo, Genie AI
Апрель	Споры в цифровом пространстве	Международное право, Международное частное право, Информационные технологии в юридической деятельности	2, 3, 4-й семестры	Cybercrime, cyberterrorism, cyber-attack, cyberespionage, hacking, phishing, computer fraud, platform economy, digital sovereignty, right to Internet access	DeepSeek, Claude, Нейроюрист (Яндекс), Anki, Legal AI Assistant
Май	Культурные и исторические споры	Международное право	2-й, 3-й семестры	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, Claude, Gemini, Memrise, Easy Legal AI

РЕЗУЛЬТАТЫ

Данные тестов на контрольном и констатирующем этапах были подвержены 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 3–4.

Таблица 3 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 4 Результаты сопоставления данных констатирующего и контрольного этапов в КГ и ЭГ 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	3,51	2,68**	3,38	3,70	3,32***
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 (см. табл. 3).

Оценка изменений внутри каждой группы выявила положительную динамику в обеих выборках. Вместе с тем, характер изменений и их качество существенно различаются. 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 более высокой 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 иностранным языком студентами обеих групп 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 обеих КГ и ЭГ улучшили свои знания в области грамматики, но статистической значимости в различиях результатов контрольного среза между группами выявлено не было.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Целью настоящего исследования бала разработка и эмпирическая проверка технологии предметно-языкового интегрированного обучения студентов-юристов на основе технологий ИИ. Полученные результаты частично подтвердили выдвинутую гипотезу и 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 [5] 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 (DeepSeek, 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 высвободить 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. Малеки, Б. Падманабхан, К. Дутта [25] 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 [26; 27], 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 приобретения 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 и соавторы [28] и П.В. Сысоев [29]. В этой связи на современном этапе видится необходимым разрабатывать гибридные методики обучения профильным дисциплинам, включающие 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 [13] и Б. Лопес-Медины [14] 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 [9] по устной речи или Ван Менселя и соавторов [11] 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.

ВЫВОДЫ

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. Опытно-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 интегрированного обучения.
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 профессионального образования – разработке поэтапных технологий гибридного обучения профильным дисциплинам, включающих этапы взаимодействия студентов с профессиональными инструментами ИИ для решения профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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>
2. 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.
3. Coyle D. Listening to learners: An investigation into 'successful learning' across CLIL contexts // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2013. Vol. 16. № 3. Pp. 244-266. DOI: 10.1080/13670050.2013.777384
4. 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. Pp. 235-258. DOI: 10.1108/S1479-363620150000007021
5. Крылов Э. Г. Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 20-29. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45771175>
6. Сысоев П. В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371. DOI: 10.17223/19996195/48/22
7. 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. DOI: 10.4067/S0718-09342021000200626
8. 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. № 4. Pp. 419-442. DOI: 10.1515/iral-2017-0079
9. 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. DOI: 10.1186/s40594-021-00293-0
10. 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. Vol.18. Pp. 149-176. DOI: 10.35869/vial.v0i18.3368
11. 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. № 2. Pp. 173-199. DOI: 10.1075/jicb.18034.van
12. Lochtman K. Does CLIL promote cultural sensitivity? // Journal of Immersion and Content-Based Language Education. 2021. Vol.9. № 1. Pp. 31-57. DOI: 10.1075/jicb.19015.loc
13. Ben Hammou S., Kesbi A. The Teaching of Science Subjects Through Foreign Languages in Moroccan Secondary Schools: Science Teachers' Perceptions and Experiences // RELC Journal. 2021. DOI: 10.1177/00336882211035832
14. López-Medina B. On the development of a CLIL textbook evaluation checklist: A focus group study // TESL-EJ. 2021. № 25. Article 1. DOI:10.5294/laclil.2016.9.1.7.
15. 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. 2022. Vol.5. № 2. Pp. 7-21. DOI: 10.5565/rev/clil.80
16. 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. DOI: 10.32744/pse.2024.3.17
17. Uemura T., Gilmour G. J., Costa L. F. Testing the Water: Implementing a Soft CLIL Approach for Future Global Engineers at a Japanese University // Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts. 2019. Pp. 175-201. DOI: 10.1007/978-3-030-27443-6_8
18. 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. № 29 (1). Pp. 259-277. DOI: 10.24071/llt.v29i1.399
19. 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. DOI: 10.20310/1810-0201-2026-31-2-373-392
20. 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. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-390-402

21. 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. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2_26
22. 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. DOI: 10.1075/jicb.19022.agu
23. 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. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57
24. 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. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
25. Maleki N., Padmanabhan B., Dutta K. AI Hallucinations: A Misnomer Worth Clarifying // 2024 IEEE Conference on Artificial Intelligence (CAI). Singapore, 2024. Pp. 133-138. DOI: 10.1109/CAI59869.2024.00033
26. 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. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148
27. 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. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53
28. 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. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35
29. 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. DOI: 10.31992/0869-3617-2026-35-6-55-82

REFERENCES

1. 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>.
2. 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.
3. 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. 244-266. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777384>
4. Coyle D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum. International Perspectives on Inclusive Education*, 2015, no. 7, pp. 235-258.
5. Krylov E. G. Contextually conditioned speech-thinking activity as the basis of subject-language teaching in a non-linguistic university. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign languages at school*, 2021, no. 5, pp. 20-29.
6. Sysoyev P. V. Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia. *Yazyk I Kultura = Language and culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>
7. Granados A., Lorenzo F. English L2 connectives in academic bilingual discourse: A longitudinal computerised analysis of a learner corpus. *Revista Signos*, 2021, no. 106, pp. 626-644. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000200626>
8. 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, no. 4, pp. 419-442. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0079>
9. Tagnin L., Ní Ríordáin M. Building science through questions in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms. *International Journal of STEM Education*, 2021, vol. 8, article 34. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00293-0>
10. 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, no. 18, pp. 149-176. <https://doi.org/10.35869/vial.v0i18.3368>
11. van Mensel L., Bulon A., Hedrikx 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. <https://doi.org/10.1075/jicb.18034.van>
12. Lochtman K. Does CLIL promote cultural sensitivity? A case-study in Belgian CLIL and non-CLIL secondary schools. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2021, vol. 9, no. 1, pp. 31-57. <https://doi.org/10.1075/jicb.19015.loc>
13. Ben Hammou S., Kesbi A. The Teaching of Science Subjects Through Foreign Languages in Moroccan Secondary Schools: Science Teachers' Perceptions and Experiences. *RELC Journal*, 2021. <https://doi.org/10.1177/00336882211035832>
14. López-Medina B. On the development of a CLIL textbook evaluation checklist: A focus group study. *TESL-EJ*, 2021, no. 25, article 1. <https://doi.org/10.5294/laclil.2016.9.1.7>
15. 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*, 2022, vol. 5, no. 2, pp. 7-21. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.80>
16. Sysoyev P. V., Belyaev A. A., Evstigneev M. N. Development of a method of teaching trainee doctors foreign language professional communication based on an integrated approach. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, 2024, vol. 69, no. 3, pp. 284-300. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.3.17>
17. Uemura T., Gilmour G.J., Costa L.F. 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, 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_8
18. 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, vol. 29, no. 1, pp. 259-277. <https://doi.org/10.24071/llt.v29i1.399>
19. Tokmakova Yu. V. Teaching agricultural university students professional foreign language communication based on practice with technological solutions based on artificial intelligence. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, 2026, vol. 31, no. 2, pp. 373-392. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2026-31-2-373-392>
20. Gavrilov M. V. The content of teaching law students to compile international legal documents during the integrated course. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, 2024, vol. 29, no. 2, pp. 390-402. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-390-402>
21. 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, no. 907, pp. 237-244. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_26
22. Martinez A. A., Kortazar K. B., Gonzales-Dios I. Are CLIL texts too complicated? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2021, vol. 9, no. 1, pp. 4-30. <https://doi.org/10.1075/jicb.19022.agu>
23. Solomatina A. G. Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>
24. Baydikova T.V. Subject content of teaching English to students of the direction of training "Agroengineering" based on content and language learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, no. 184, pp. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>
25. Maleki N., Padmanabhan B., Dutta K. AI Hallucinations: A Misnomer Worth Clarifying. *2024 IEEE Conference on Artificial Intelligence (CAI)*, Singapore, 2024, pp. 133-138. <https://doi.org/10.1109/CAI59869.2024.00033>
26. 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. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
27. Sysoyev P. V. Ethics and AI-Plagiarism in an Academic Environment: Students' Understanding of Compliance with Author's Ethics and the Problem of Plagiarism in the Process of Interaction with Generative Artificial Intelligence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2024, vol. 33, no. 2, pp. 31-53. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-2-31-53>
28. Kuzminov Ya. I., Kruchinskaia E. V., Gruzdev I. A., Naumov A. A. Falling Behind and Getting Ahead: Student Use of Generative AI in Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 6, pp. 9-35. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-6-9-35>
29. Sysoyev P. V. Challenges and Risks of Artificial Intelligence for the Higher Education System: Faculty Understanding and Practical Readiness for Change. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2026, vol. 35, no. 6, pp. 55-82. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2026-35-6-55-82>

Авторы**Сысоев Павел Викторович**

(Россия, Тамбов)

Профессор, доктор педагогических наук,
руководитель научного центра Российской академии
образованияТамбовский государственный университет имени Г.Р.
Державина

E-mail: psysoyev@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-7478-7828

Scopus Author ID: 8419258800

Researcher ID: I-6136-2016

Харин Вадим Витальевич

(Россия, Тамбов)

Старший преподаватель кафедры специальной подготовки
и обеспечения национальной безопасностиТамбовский государственный университет имени Г.Р.
Державина

E-mail: harin@tsutmb.ru

ORCID ID: 0000-0002-2841-709X

Authors**Pavel V. Sysoyev**

(Russia, Tambov)

Dr. Sci. (Education), Professor,
Director, Scientific Center of the Russian Academy of
Education

Derzhavin Tambov State University

E-mail: psysoyev@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-7478-7828

Scopus Author ID: 8419258800

Researcher ID: I-6136-2016

Vadim V. Kharin

(Russia, Tambov)

Senior Lecturer at Special Training and National Security
Department

Derzhavin Tambov State University

E-mail: harin@tsutmb.ru

ORCID ID: 0000-0002-2841-709X

Вклад авторов**Сысоев П. В.:** концептуализация, методология,
проведение исследования, создание рукописи и ее
редактирование**Харин В. В.:** проведение исследования, создание
рукописи и ее редактирование, формальный анализ**Authors contribution****Pavel V. Sysoyev:** Conceptualization, Methodology,
Research, Writing - Review & Editing**Vadim V. Kharin:** Research, Writing - Review & Editing,
Formal Analysis

© Сысоев П. В., Харин В. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

© Pavel V. Sysoyev, Vadim V. Kharin, 2026

The authors declared no conflicts of interest