

Известия Южного федерального университета.
Филологические науки. 2026. Том 30, № 2
ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 004.8:81

ББК 16.6:81

<https://doi.org/10.18522/1995-0640-2026-2-190-203>

КРИЗИС АВТОРСТВА ИЛИ НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТ? МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ГИБРИДНОЙ СРЕДЕ ЧЕЛОВЕК — ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

Зинаида Михайловна Макшакова¹, Людмила Петровна Лунева²

^{1,2} Приволжский государственный университет путей сообщения, Самара, Россия

¹ Региональное отделение Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» в Пензенской области, Пенза, Россия

Аннотация. Генеративный искусственный интеллект (ИИ), стремительно входящий в образовательную практику, создаёт парадоксальную ситуацию: при внешнем расширении возможностей для создания текстов происходит внутреннее обеднение речевого опыта студента, кризис авторской субъектности. Актуальность исследования обусловлена нарастающим противоречием между техническими возможностями ИИ и риском деградации речевой культуры, утраты студентом авторской идентичности. Предлагается методическая система развития языковой личности в диалоге с ИИ, реализованная в курсе «Цифровой собеседник». Ядро системы — три блока заданий, формирующих лингвистическую экспертизу текстов нейросетей, навыки усиления аргументации с помощью ИИ и выстраивание авторского стиля. Ключевой инструмент — «Карта мыслительного пути», фиксирующая рефлексию студента. Результаты эксперимента демонстрируют статистически значимый рост критического анализа текстов ИИ и навыков аргументации, а также смену модели взаимодействия с инструментальной на рефлексивную.

Ключевые слова: языковая личность, искусственный интеллект, гибридное обучение, педагогический эксперимент, метапознание, авторская субъектность, педагогическая система

Для цитирования: Макшакова З. М., Лунева Л. П. Кризис авторства или новый инструмент? Методика развития языковой личности в гибридной среде человек — искусственный интеллект // Известия ЮФУ. Филол. науки. 2026. Т. 30, № 2. С. 190–203. <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2026-2-190-203>

Original article

CRISIS OF AUTHORSHIP OR A NEW TOOL? METHODOLOGY FOR DEVELOPING LINGUISTIC PERSONALITY IN THE HUMAN - ARTIFICIAL INTELLIGENCE HYBRID ENVIRONMENT

Zinaida M. Makshakova¹, Lyudmila P. Luneva²

¹ Volga State University of Transport, Samara, Russian Federation

² Regional Branch of the All-Russian Public-State Movement of Children and Youth “The First Movement” in Penza region, Penza, Russian Federation

Abstract. Generative artificial intelligence, rapidly entering educational practice, creates a paradoxical situation: while externally expanding the possibilities for text creation, it leads to an internal impoverishment of the student's speech experience and a crisis of authorial subjectivity. The relevance of the study is determined by the growing contradiction between the technical capabilities of AI and the risk of speech culture degradation and the loss of student's authorial identity. The article proposes a methodological system for developing the linguistic personality in dialogue with AI, implemented in the course "Digital Interlocutor". The core of the system consists of three blocks of tasks that form the skills of linguistic expertise of neural network texts, the ability to enhance argumentation with the help of AI, and the construction of an individual authorial style. The key tool is the "Mind Map", which marks the student's reflection. The experiment results show a statistically significant increase in critical analysis of AI texts and argumentation skills, as well as a shift in the interaction model from instrumental to reflective for the majority of students.

Key words: *linguistic personality, artificial intelligence, hybrid learning, pedagogical experiment, metacognition, authorial subjectivity, pedagogical system*

For citation: Makshakova, Z. M. and Luneva, L. P. (2026). Crisis of authorship or a new tool? Methodology for developing linguistic personality in the human - artificial intelligence hybrid environment. *Proceedings of Southern Federal University. Philology*, vol. 30, no. 2, pp. 190-203. (In Russian). <https://doi.org/10.18522/1995-0640-2026-2-190-203>

Введение

Цифровая трансформация высшего образования, сопровождаемая массовым распространением генеративного искусственного интеллекта (ИИ), порождает комплекс новых педагогических вызовов. До последнего времени использование информационных технологий сводилось к внедрению мультимедиа и обеспечению доступности учебных материалов через сайты учебных заведений и библиотек. Однако события последних двух лет в корне изменили ситуацию, что заставляет исследователей более пристально всматриваться в образование на основе информационных технологий [Егорова, 2024, с. 58]. Феномен языковой личности студента, традиционно рассматриваемый через призму индивидуальных особенностей и коммуникативных компетенций [Караулов, 2014], сегодня требует переосмысления в контексте антропотехнического взаимодействия. Сейчас главным изменением является трансформация личности человека в цифровой среде.

Особую сложность создаёт феномен виртуализации языковой идентичности. Как отмечается, «постоянный взрывной рост технологий ... ведет к тотальной цифровизации общества ... параллельно личности реальной развивается уже третичный ее тип — личность виртуальная, сконструированная самим человеком и его цифровым социумом в интернет-пространстве» [Ахременова, Милякова, 2022, с. 11]. Один из ярких примеров — феномен виртуальной личности, или «цифрового альтер-эго». Цифровая среда может радикально трансформировать личность человека, позволяя ему примерять новые социальные роли и маски, кардинально отличающиеся от реального «я» [Бурмиров, 2025, с. 180].

Стремительное внедрение ИИ-инструментов в академические практики создает парадоксальную ситуацию: при внешнем расширении технических возможностей для создания текстов наблюдается внутреннее обеднение речевого опыта, снижение речевой самостоятельности и рост тревожности, связанной с утратой авторской субъектности. Этот парадокс автономии актуализирует необходимость разработки целостных методических систем, которые не просто ограничивали бы использование технологий, а конструктивно перераспределяли бы взаимодействие студента с ИИ, превращая потенциальную угрозу в ресурс развития.

Анализ современных исследований показывает, что, несмотря на растущий массив публикаций, посвященных цифровизации и ИИ в образовании, комплексный анализ их влияния именно на структурные компоненты языковой личности (вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационно-прагматический) остается фрагментарным. Существующие подходы, как правило, фокусируются либо на диагностике рисков, либо на инструментальных методиках использования ИИ, не предлагая целостной методической модели, интегрирующей технологические возможности и гуманитарные цели.

В связи с этим цель настоящего исследования — разработка, внедрение и эмпирическая оценка эффективности авторской методической системы, реализованной в рамках факультативного курса «Цифровой собеседник: развитие рефлексивной языковой личности в диалоге с ИИ». Предполагалось, что систематическое обучение по данной программе, основанное на принципах педагогически организованного диалога, приоритета метапознания и рефлексивного документирования процесса работы, позволит преодолеть риски инструментализации мышления и будет способствовать позитивному развитию языковой личности студентов.

Методология исследования

Исследование построено как формирующий педагогический эксперимент со стратегией смешанных методов. Данная методология позволила сочетать количественные методы для измерения динамики развития ключевых компетенций и качественные методы для глубинного понимания механизмов трансформации мыслительных и речевых стратегий студентов.

В исследовании приняли участие 64 студента 2–3-х курсов Приволжского государственного университета путей сообщения. Для обеспечения валидности эксперимента сформированы экспериментальная группа (ЭГ, $n=32$) и контрольная группа (КГ, $n=32$) методом случайной выборки с последующим уравниванием по среднему баллу академической успеваемости и результатам входной диагностики. Эксперимент проводился в течение осеннего семестра 2025/2026 учебного года и включал три этапа:

1. Констатирующий (сентябрь 2025 г.): проведение входной диагностики в обеих группах для установления исходного уровня развития исследуемых параметров.

2. Формирующий (октябрь — декабрь 2025 г.): реализация авторского факультативного курса «Цифровой собеседник» для ЭГ. КГ в этот период обучалась по стандартной учебной программе, не включавшей специальных занятий по работе с ИИ.

3. Контрольный (декабрь 2025 г.): осуществление выходной диагностики, сбор и последующий анализ итоговых проектов студентов ЭГ.

Для комплексной оценки результатов разработан и применен следующий пакет диагностических методик:

1. Авторский диагностический комплекс «Диалог с ИИ» (входной/ выходной срезы), включающий два субтеста, оцениваемых по 10-балльной шкале независимыми экспертами-лингвистами:

- Субтест 1: Критический анализ текста, сгенерированного ИИ. Студентам предлагался текст, созданный нейросетью (на основе ChatGPT), с преднамеренно внесенными смысловыми шумами, стилистическими клише и одной фактической неточностью («галлюцинация» ИИ). Задача заключалась в выявлении и письменном анализе не менее трех проблемных мест с указанием их характера и возможных причин возникновения.

Пример задания субтеста 1. Исходный текст, созданный с помощью ChatGPT: *«Русский язык принадлежит к восточнославянской группе индоевропейской языковой семьи. Его литературная норма сложилась на основе московского говора. Важнейшую роль в становлении современного русского литературного языка сыграл А. С. Пушкин, который, как известно, создал теорию „трёх стилей“ и ввёл в оборот большое количество заимствований из французского языка. В XX веке язык претерпел значительные изменения под влиянием социальных потрясений».*

Задание: найдите в тексте не менее трёх проблемных мест (фактические ошибки, логические сбои, стилистические несоответствия), классифицируйте их и предположите возможные причины их возникновения с учётом природы работы генеративных моделей.

Пример развёрнутого ответа студента (из протокола диагностики): *«1. Фактическая ошибка („галлюцинация“): теорию „трёх стилей“ создал М. В. Ломоносов, а не Пушкин. ИИ мог смешать хронологически близкие фигуры или некорректно обработать информацию о вкладе разных деятелей в историю русского языка. 2. Логический сбой: утверждение, что Пушкин „ввёл большое количество заимствований“, противоречит его реальной роли как основоположника национального литературного языка, синтезировавшего народную речь и книжную традицию. ИИ воспроизводит расхожий, но поверхностный миф. 3. Стилистическая несообразность: словосочетание „как известно“ в научном тексте избыточно и привносит оттенок публицистичности, нарушая жанровое единство. Это маркер „машинного“ смешения стилей».*

• Субтест 2: Конструирование аргументации с опорой на ИИ. На основе слабого, поверхностного тезиса, первоначально сформулированного ИИ, студентам требовалось создать развёрнутый, логичный и оригинальный фрагмент текста. Разрешалось использовать ИИ как источник идей или контраргументов, но итоговый текст должен был демонстрировать самостоятельную позицию и развитие исходной мысли.

Пример задания субтеста 2. Исходный тезис, сгенерированный ChatGPT: *«Современные школьники мало читают, и это проблема, которую необходимо решать».*

Задание: используя данный тезис как отправную точку, создайте развёрнутый фрагмент текста (150–200 слов), в котором вы:

– уточните и углубите проблему (что именно значит «мало читают», с чем это связано);

– предложите нетривиальный взгляд на неё (возможно, оспорив некоторые расхожие мнения);

– приведёте аргументы, демонстрирующие вашу позицию. Вы можете обращаться к ИИ за идеями или контраргументами, но итоговый текст должен быть авторским.

2. Анализ продуктов учебной деятельности. Данный качественный метод был центральным для исследования. Основными объектами анализа стали:

– «Карта мыслительного пути» — инновационный рефлексивный документ, который каждый студент ЭГ вел в процессе выполнения итогового проекта. Карта представляла собой структурированный отчет, включавший хронологию всех последовательных промптов, заданных ИИ, и полных полученных ответов; визуальную маркировку фрагментов ответов ИИ с использованием цветового кодирования (например, зеленый — «принят за основу», желтый — «вдохновил, но переработан», красный — «отвергнут»); развёрнутые

комментарии-обоснования каждого решения о заимствовании, трансформации или отказе; описание авторских добавлений (личные примеры, метафоры, интонации);

— промежуточные и итоговые текстовые работы студентов ЭГ и КГ. Сравнительный анализ проводился по ряду лингвистических параметров: лексическое разнообразие (расчет индекса Type-Token Ratio), сложность синтаксических конструкций, логическая связность, наличие и характер авторских оценок, включение персонального профессионального опыта.

3. Анкетирование. Проводилось оно на входе и выходе эксперимента для выявления динамики субъективных установок и моделей использования ИИ. Использовалась адаптированная опросная шкала, измеряющая отношение студентов по двум основным векторам: инструментальная зависимость (ориентация на получение от ИИ готового продукта) и рефлексивное партнерство (восприятие ИИ как средства для проверки и развития собственных идей).

4. Метод семантического дифференциала Ч. Осгуда. Применялся он для фиксации изменений в субъективном восприятии студентами собственного авторского стиля и стиля текстов, генерируемых ИИ. Оценивание проводилось по 7-балльным шкалам, сформированным из биполярных прилагательных, таких как *шаблонный — уникальный, безличный — выразительный, зависимый — самостоятельный*.

5. Содержательная архитектура педагогической системы: авторский курс «Цифровой собеседник», спроектированный как трехуровневая методическая система, реализующая последовательный переход от развития критического восприятия через формирование стратегического мышления к становлению осознанного авторства. Как отмечается, критическое осмысление информации, фильтрация и творческая обработка контента с помощью ИИ возможны только под руководством подготовленного педагога, который выступает ключевым звеном в сохранении гуманистической направленности образования [Александрова, 2025, с. 33]. Каждый содержательный блок имел четкую дидактическую цель и был насыщен практико-ориентированными заданиями. Методологическим основанием курса выступил лично ориентированный подход, играющий ключевую роль в развитии познавательной активности студентов и способствующий преобразованию компонентов учебной деятельности. Реализация этого подхода обладает творческим потенциалом и позволяет студентам делать интегративные открытия на основе продуктивного мышления [Арустамян, 2018, с. 12].

Первый блок курса закладывает основы критического отношения к машинному тексту. Прежде чем студент сможет вступить с ИИ в продуктивный диалог, он должен научиться видеть в его ответах не истину в последней инстанции, а продукт алгоритма, который может содержать ошибки и стилистические шаблоны. Поэтому отправной точкой становится формирование навыков лингвистической экспертизы.

Блок 1: Диагностика цифрового языка: от доверия к критической экспертизе. Его целью явилась деструкция восприятия ИИ как авторитетного источника и формирование у студентов устойчивой установки на критико-рефлексивный анализ любого алгоритмически сгенерированного текста через овладение инструментами лингвистической экспертизы.

• Практикум «Стилистический дубль». Студенты получают задание сгенерировать через ChatGPT или YandexGPT два текста на тему «Проблема речевых ошибок в устной публичной речи»:

— первый — в жанре строгой научной аннотации;

— второй — в жанре публицистической колонки для интеллектуального журнала.

Последующий групповой анализ под руководством преподавателя был построен по схеме лингвистического вскрытия: на лексическом уровне выявлялись ключевые слова и клише, характерные для каждого жанра; на синтаксическом — анализировались длина и сложность предложений; на дискурсивном — обсуждались создаваемый образ автора и картина мира. Особое внимание уделялось поиску маркеров машинности: избыточной гладкости, повторов синтаксических схем, отсутствия живых интонационных сбоев.

Пример запроса к ИИ: *«Напиши краткую аннотацию (100 слов) к научной статье на тему „Типология речевых ошибок в публичной речи современных политиков“. Стиль — академический, с использованием терминологии».*

«Напиши колонку для журнала о культуре речи (150 слов) на тему „Почему мы перестали замечать ошибки в чужой речи?“ Стиль — публицистический, с элементами иронии, обращением к читателю».

Пример ответа ИИ (ChatGPT):

Текст 1 (научная аннотация): *«В статье рассматривается типология речевых ошибок, характерных для публичной речи современных политических деятелей. Автором анализируются основные виды отклонений от языковой нормы: орфоэпические, лексические, грамматические и стилистические. Особое внимание уделяется нарушению лексической сочетаемости и употреблению солицизмов как наиболее частотных явлений в политическом дискурсе. Материалом исследования послужили стенограммы выступлений российских политиков за период 2020–2024 гг. В заключении делается вывод о необходимости повышения речевой культуры публичных персон и роли лингвистической экспертизы в современной политической коммуникации».*

Текст 2 (публицистическая колонка): *«Мы всё реже морщимся от чужой речи. Ошибки сыплются как из рога изобилия — с телеэкранов, с трибун, из уст тех, кто должен бы служить образцом. Почему же наше ухо перестало их замечать? Не потому ли, что мы сами разучились слышать? Язык для нас стал не инструментом мысли, а просто шумом, фоном. Мы включили телевизор — там говорят, мы выключили — тишина. А между словами — провалы, смысловые ямы, грамматические пропасти. И мы ходим по краю, уже не замечая опасности. Пора остановиться и спросить себя: а что, собственно, мы слышим, когда слушаем? И слышим ли вообще?»*

Пример аналитического комментария студента после сравнения: *«В аннотации (текст 1) ИИ корректно использует термины („солицизмы“, „нарушение лексической сочетаемости“), но синтаксис однообразен — предложения строятся по схеме „что является чем“ (субъект — предикат — объект). Нет варьирования конструкций, текст монотонен. В публицистическом тексте (текст 2), напротив, заметна попытка имитировать живую интонацию: появляются риторические вопросы („Не потому ли, что...“), парцелляция („И слышим ли вообще?“). Но эти приёмы тоже шаблонны — они словно взяты из инструкции „как писать живо“. Оба текста объединяет отсутствие авторской рефлексии: они „стерильны“, за ними не чувствуется конкретного человека с его уникальным опытом, иронией или болью. Это идеально сконструированные, но мёртвые тексты».*

• Лабораторная работа «Детектор смысловых аномалий». Студентам предлагался текст-гибрид, в который преподаватель вручную вносил типичные ошибки генеративных моделей: смысловую «галлюцинацию» (несущее

ствующий факт), логический сбой (противоречивые утверждения) и жанрово-стилевую эклектику. Задача студентов — обнаружить, классифицировать эти аномалии и предложить гипотезу об их причинах, связанных с природой работы ИИ.

Фрагмент текста: *«В. В. Виноградов в своей монографии „Русский язык. Грамматическое учение о слове“ детально разработал учение о фразеологии. Однако мало кто знает, что первоначально он планировал посвятить эту книгу анализу творчества Н. В. Гоголя и даже написал черновую версию первой главы, но рукопись сгорела на пожаре в 1934 году. Тем не менее следы этого замысла заметны в его более поздних статьях о языке художественной литературы. Фразеологизмы, по мнению учёного, являются важнейшей единицей языка, они делают нашу речь просто невероятно выразительной и сочной».*

Пример классификации ошибок студентом: *«1. Смысловая галлюцинация: нет никаких сведений о том, что Виноградов планировал книгу о Гоголе вместо грамматики. 2. Логический сбой: связь между „пожаром“ и „следами замысла в статьях о литературе“ не аргументирована, это ложная каузальность. 3. Стилистическая эклектика: разговорные обороты „мало кто знает“, „просто невероятно“ разрушают научный стиль текста».*

Роль преподавателя в первом блоке трансформировалась в роль ведущего эксперта-лингвиста. Он не давал готовых ответов, а задавал наводящие вопросы, направляя студентов к самостоятельному открытию механизмов работы алгоритмического текста.

После развития навыков диагностики студенты переходят к следующему этапу — активному и осознанному использованию ИИ. Если первый блок учил видеть недостатки, то второй — извлекать пользу. Здесь ИИ превращается из объекта критики в инструмент, с помощью которого можно тренировать и усиливать собственное мышление, выстраивать логику и искать нестандартные решения.

Блок 2: Тренировка мысли в диалоге: ИИ как интеллектуальный тренажер. Его цель — научить студентов использовать ИИ не для получения готового ответа, а как инструмент для усиления собственного мышления, развития навыков аргументации, композиции и креативного синтеза.

• Практикум «Сила контраргумента: укрепление тезиса под давлением». Работа строилась в несколько этапов:

- 1) самостоятельная формулировка студентом оригинального тезиса;
- 2) составление сложного промпта для ИИ с запросом на генерацию сильных контраргументов;
- 3) критический разбор полученных контраргументов, выявление их слабых мест;
- 4) переформулировка и усиление исходного тезиса с учетом проведенного анализа. Итогом являлся не ответ ИИ, а качественно новый, более глубокий текст студента.

Студент формулирует тезис: *«Займствования из английского языка ведут к деградации русской речи».*

Промпт к ChatGPT: *«Сформулируй пять сильных контраргументов к тезису о том, что англицизмы вредят русскому языку. Используй лингвистические и культурно-исторические аргументы».*

Полученный ответ (фрагмент): *«Займствования — естественный процесс развития любого живого языка; многие слова, сегодня воспринимаемые как исконные (например, „тетрадь“, „фонарь“), были заимствованы; англи-*

цизмы часто заполняют лакуны — обозначают новые реалии, для которых нет однословного эквивалента в русском языке».

Итоговый текст студента (фрагмент): *«Поверхностное противопоставление „своё — чужое“ в языке не работает. Контраргументы, подсказанные диалогом с ИИ, заставляют уточнить исходный тезис. Проблема не в заимствованиях как таковых, а в речевом бескультурье: англицизм „хайп“ разрушает речь не потому, что он английский, а потому, что он вытесняет богатую синонимику („шум“, „ажиотаж“, „шумиха“), будучи употребляемым бездумно. Язык — не крепость, которую нужно запираить от чужаков, а организм, который сам регулирует свой состав. Но регулирует — значит, и отторгает избыточное. Вопрос в иммунитете носителя, а не в происхождении слова».*

• Практикум «Метафорический инкубатор». Студенты использовали ИИ для генерации списка неочевидных аналогий к сложному понятию из своей профессиональной области. Затем происходили критический отбор 1-2 наиболее продуктивных аналогий и их самостоятельное развитие, «оживление» студентом через построение развернутого сравнения и прорисовку деталей.

Пример запроса к ИИ: *«Предложи 10 нестандартных метафор для понятия „языковая норма“. Избегай клише типа „норма — это правила“. Метафоры должны быть эвристичными, помогающими увидеть явление в новом свете».*

Пример ответа ИИ (выборка): *«Языковая норма — это берега реки речи; это линия горизонта; это система сдержек и противовесов; это генетический код культуры; это фильтр, пропускающий живое и задерживающий мёртвое».*

Пример развёрнутого ответа студента (развитие метафоры): *«Из предложенных ИИ вариантов я выбираю метафору „норма — это берега реки речи“. Река без берегов превращается в болото — вода застаивается, гнивает, теряет способность течь. Так и речь без нормы теряет форму, становится вязкой и неспособной передавать сложные смыслы. Но берега не должны быть железобетонными дамбами — они лишь направляют поток, не убивая его живого движения. Река подмывает берега, меняет русло — так и живая речь воздействует на норму, заставляя её со временем меняться. Норма, понятая через эту метафору, — не тюрьма, а условие существования живого, движущегося языка».*

Роль преподавателя во втором блоке заключалась в позиции тренера по мышлению. Он помогал студентам формулировать точные, исследовательские промпты, учил видеть за ответом ИИ не истину, а интеллектуальную конструкцию, пригодную для анализа и развития.

Владение инструментами критики и интеллектуального тренажера создает основу для самого важного этапа — обретения собственного авторского голоса. На предыдущих этапах студент учился диалогу, а теперь перед ним стоит задача превратить этот диалог в монолог, где ИИ — лишь один из инструментов, а конечная цель — выражение уникальной авторской позиции.

Блок 3: Сборка и защита авторского голоса: от диалога к авторству. Итоговый блок направлен на преодоление ключевого риска — размывания индивидуального стиля. Его цель — сформировать у студента способность к осознанному, рефлексивному авторству, где ИИ выступает одним из инструментов, а не подменой творческого процесса. Здесь мы опирались на идею, что происходит переход от традиционной модели «лектора — транслятора знаний» к модели «фасилитатора обучения и развития» [Алексеева, 2025, с. 283].

• Итоговый проект и «Карта мыслительного пути». Студент создавал развернутый текст (эссе, статью) на самостоятельно выбранную тему, проходя

все этапы работы: от поиска идеи до финального редактирования. Обязательным условием было ведение «Карты мыслительного пути» — детального рефлексивного отчета, документирующего весь процесс создания текста: хронологию диалога с ИИ, обоснование всех решений о заимствовании или трансформации материалов, описание личных смысловых и стилистических инъекций (табл. 1).

Тема проекта студента: *«Эвфемизмы в академическом дискурсе: речевой этикет или манипуляция?»*

Таблица 1

Фрагмент «Карты мыслительного пути»

Этап	Промпт к ChatGPT	Ответ ИИ (фрагмент)	Комментарий студента
Поиск материала	<i>«Дай определение академического эвфемизма и приведи примеры из научных статей»</i>	<i>«Академический эвфемизм — смягчённое выражение, используемое для непрямого обозначения негативных явлений в научной среде. Примеры: „неудовлетворительные результаты“ вместо „провал“; „сложный рецензент“ вместо „невменяемый оппонент“»</i>	<i>«Примеры полезны (жёлтый), но определение слишком широкое. Я уточню: академический эвфемизм — это не только смягчение, но и способ сохранить лицо в научной полемике, избежать прямого конфликта. Это ритуал вежливости, а не только маскировка»</i>
Разработка концепции	<i>«Приведи аргументы за то, что эвфемизмы в науке вредны»</i>	<i>«Они затемняют смысл, мешают честной критике, создают иллюзию согласия»</i>	<i>«Аргументы верны, но тривиальны. Я пойду дальше: вредны не эвфемизмы, а их автоматическое, нерелексивное использование. Когда „я позволю себе не согласиться“ превращается в пустую фигуру вежливости, за которой нет содержательной дискуссии, тогда эвфемия становится формой научного лицемерия»</i>
Стилистическая правка	<i>«Проверь это предложение на стилистическую правильность: „Эвфемизм выступает инструментом коммуникативного смягчения, позволяющим нивелировать остроту научной полемики“»</i>	<i>«Предложение стилистически корректно, но слово „нивелировать“ может быть избыточно сложным для данного контекста»</i>	<i>«С советом не согласен (красный). „Нивелировать“ точно передаёт оттенок „стирания различий“, „сглаживания“, который важен для моей мысли. Оставляю»</i>

Защита проходила в формате презентации не итогового текста, а именно «Карты мыслительного пути». Студент рассказывал, как менялся его замысел, какие промпты оказывались продуктивными, как происходил отбор и переработка материалов ИИ и где наиболее ярко проявилась его уникальная авторская позиция.

Пример защиты проекта (устный комментарий студента): «На защите я хочу показать не столько само эссе, сколько то, как я к нему пришёл. Самым трудным было не писать, а решать — где я соглашаюсь с ИИ, где спорю. Например, он предложил мне стандартную структуру „введение — два аргумента за — два аргумента против — заключение“. Это было удобно, но убивало мою мысль. Я отказался и построил текст как диалог с воображаемым оппонентом-пуристом, который требует изгнать все эвфемизмы из науки. ИИ помог мне этого оппонента „озвучить“, дал его голос, а мой голос — это ответ ему. Самая моя фраза в итоге: „Академический эвфемизм — это не маска, скрывающая пустоту, а этикетка, позволяющая не обжечься, беря в руки горячий научный спор“. Это родилось из спора с ИИ».

Роль преподавателя в третьем блоке достигала максимума индивидуализации. Он выступал в роли супервизора и сопровождающего редактора, работая с каждой «Картой мыслительного пути», задавая углубляющие рефлексивные вопросы и помогая студенту яснее артикулировать свой творческий и интеллектуальный путь. Это соответствует положению, что формирующая роль личности педагога заключается не только в демонстрации эталонов речевого поведения, но и в умении вдохновлять студентов личной вовлеченностью и неподдельным интересом к слову [Лунева, 2012, с. 123].

Результаты исследования и их обсуждение

Сравнительный анализ данных входного и выходного тестирования выявил статистически значимую положительную динамику в ЭГ по сравнению с КГ (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение средних баллов по результатам тестирования ($M \pm m$)

Группа	Субтест	Входной срез	Выходной срез	Уровень значимости (p)
ЭГ	Критический анализ	4,1±0,31	7,9±0,25	p < 0,01
КГ		4,2±0,29	4,4±0,33	p > 0,05
ЭГ	Аргументация	5,0±0,35	8,2±0,22	p < 0,01
КГ		4,9±0,32	5,1±0,34	p > 0,05

Данные свидетельствуют, что студенты ЭГ демонстрируют значительный прогресс в способности к критическому анализу текстов ИИ и самостоятельному конструированию сложных высказываний. В КГ изменения не являются статистически значимыми.

Результаты анкетирования также подтвердили существенный сдвиг в установках студентов ЭГ: доля респондентов, описывающих модель взаимодействия с ИИ как рефлексивное партнерство (использование ИИ для проверки и развития собственных идей), возросла с 25 на входе до 81 % на выходе. В КГ доминирующей оставалась установка на инструментальную помощь (ориентация на получение готового продукта), доля которой увеличилась с 68 до 73 %, что подтверждает вывод Н. А. Юшковой и Н. А. Воробьевой: «российские студенты используют ИИ прежде всего для получения готового продукта, а не как уникальный образовательный ресурс для развития» [Юшкова, Воробьева, 2023, с. 84].

Полученные данные требуют содержательной интерпретации в контексте разработанной методической системы. Во-первых, резкий рост способно-

сти к критическому анализу (с 4,1 до 7,9 балла) мы напрямую связываем с прохождением первого блока «Диагностика цифрового языка». Именно лабораторная работа «Детектор смысловых аномалий» и практикум «Стилистический дубль» сформировали у студентов установку на лингвистическую экспертизу, превратив их из доверчивых пользователей в исследователей алгоритмических текстов. Этот вывод согласуется с позицией А. Г. Бермуса, Е. В. Сизовой, в систематическом обзоре подчеркивающих необходимость развития критических навыков при работе с ChatGPT [Бермус, Сизова, 2024, с. 162], однако в нашем исследовании предлагается конкретный инструментарий для такой работы.

Во-вторых, качественное улучшение навыков аргументации (с 5,0 до 8,2) стало следствием второго блока («Тренировка мысли»), где ИИ использовался как интеллектуальный тренажер для проверки прочности тезисов. В отличие от подхода С. А. Боярко, где акцент делается на формировании вторичной языковой личности через имитацию [Боярко, 2025, с. 27], наша модель ориентирована на укрепление первичной, авторской позиции через преодоление сопротивления материала.

В-третьих, трансформация модели взаимодействия в сторону рефлексивного партнерства (рост до 81 %) показывает, что предложенная система позволяет преодолеть парадокс автономии. Студенты перестали воспринимать ИИ как угрозу своей субъектности, научившись использовать его для усиления собственного мышления. Ведь грамотная языковая личность — успешный специалист в будущем, а речь человека — его «визитная карточка», «пропуск в элитное общество», безусловный компонент интеллигентности [Лунева, 2019, с. 133].

Контент-анализ «Карт мыслительного пути» и итоговых эссе позволили выявить качественную трансформацию стратегий работы студентов ЭГ. Наблюдался явный переход от примитивных запросов на готовый продукт («напиши эссе про...») к сложным, исследовательским промптам, предполагающим диалог и анализ («сгенерируй контраргументы к моему тезису», «найди слабые места в этом рассуждении», «предложи неочевидные аналогии»).

В комментариях студенты не просто фиксировали факт заимствования, а давали развернутые лингвистические, логические и стилистические обоснования своих решений. Появились такие формулировки: «Этот аргумент ИИ я отверг, так как он построен на ложной дихотомии», «Метафора „данные — новая нефть“ показалась мне избитой, я заменил ее на собственную аналогию с нервной системой предприятия».

В итоговых проектах студентов ЭГ эксперты-лингвисты отметили значительно большее количество уместных отсылок к личным наблюдениям, профессиональным кейсам и академическому опыту. Это свидетельствует о присвоении темы и встраивании материалов, полученных от ИИ, в собственную когнитивную базу студента.

Данные, полученные с помощью метода семантического дифференциала, показали, что студенты ЭГ стали оценивать свой стиль как существенно более уникальный (средний балл по шкале вырос с 2,8 до 5,9) и выразительный (с 3,1 до 6,1), в то время как тексты, генерируемые ИИ, — как более шаблонные (оценка снизилась с 4,5 до 2,2). В КГ значимых сдвигов в оценках не произошло. Это свидетельствует о формировании более дифференцированного и реалистичного восприятия собственного авторского «я» и его отличий от машинного текста. Данный результат приобретает особую значимость в свете исследований, показывающих, что ИИ, несмотря на антропоморфный дизайн,

неспособен стать полноценной устойчивой языковой личностью, а его «личность» — это прагматическая имитация [Коняева, 2025, с. 216], и главный риск заключается в том, что студент может бессознательно перенять упрощенную модель общения.

Заключение

Проведенное исследование позволило разработать и эмпирически апробировать целостную методическую систему, направленную на развитие языковой личности студента в условиях неизбежного взаимодействия с генеративным ИИ. Результаты полностью подтверждают эффективность авторского курса «Цифровой собеседник» как инструмента преодоления рисков инструментализации мышления и алгоритмической зависимости.

Разработанная методическая система, основанная на последовательной реализации трех блоков («Диагностика», «Тренировка», «Авторство»), создает условия для перевода студента с позиции пассивного потребителя алгоритмического контента к статусу рефлексирующего автора, осознанно использующего ИИ для усиления собственного мышления.

Ключевым инновационным элементом системы, обеспечивающим развитие метакогнитивных навыков, является «Карта мыслительного пути». Этот инструмент делает скрытый мыслительный процесс наблюдаемым, управляемым, предметом для педагогического сопровождения.

Эмпирические данные доказывают, что целенаправленная педагогическая работа по предложенной модели приводит к статистически значимому повышению уровня критического восприятия текстов ИИ (в 1,9 раза), развитию навыков аргументации (в 1,6 раза) и осознанному формированию индивидуального авторского стиля. Зафиксированная смена модели взаимодействия с ИИ у 81 % студентов с инструментальной на рефлексивную подтверждает преодоление парадокса автономии.

Трансформация роли преподавателя от транслятора знаний к фасилитатору, супервизору и эксперту по коммуникации — необходимое условие успешной реализации данной методической системы.

Теоретическая значимость исследования заключается в преодолении фрагментарности существующих подходов через синтез диагностического, инструментального и субъектного дискурсов в рамках единой методической модели, а также в конкретизации влияния педагогических условий на структурные компоненты языковой личности (вербально-семантический, лингвокогнитивный и мотивационно-прагматический).

Практическая значимость состоит в создании готового, апробированного методического продукта — программы факультативного курса с детальным описанием содержания, заданий и диагностического инструментария, который может быть адаптирован для различных направлений подготовки в высшей школе.

Список источников

Александрова Е. П. Воспитание в цифровую эру: вызовы и возможности // Проблемы современной науки и образования. 2025. № 2 (201). С. 30–34. EDN: LBWVVT.

Алексеева П. М. Трансформация профессиональной роли преподавателя высшей школы в эпоху цифровых инноваций и глобальных вызовов // Современный ученый. 2025. № 7. С. 279–286. EDN: LRKXAB.

Арустамян Д. В. Личностно-ориентированный подход в становлении языковой личности студента // Актуальные вопросы современной науки: сб. ст. по материалам XII Междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. Уфа: Дендра, 2018. Ч. 3. С. 9–13. EDN: FMYWHV.

Ахренова Н. А., Милякова В. В. Языковая личность vs виртуальная языковая личность // Иностр. языки в высшей школе. 2022. № 1 (60). С. 10–20. EDN: WYRQIW.

Бермус А. Г., Сизова Е. В. Педагогические, лингводидактические и психологические условия использования ChatGPT в системе высшего образования: систематический обзор // Концепт. 2024. № 11. С. 150–166. EDN: WWBVPZ. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11183>

Боярко С. А. Применение нейросетевых технологий для формирования качеств вторичной языковой личности студентов высшей школы // Вопросы цифрового образования. 2025. № 1 (21). С. 25–34. EDN: DVSITE.

Бурмистров С. С. Проблема сохранения субъектности человека в условиях цифровой революции // Идеи и идеалы. 2025. Т. 17, № 1-1. С. 177–198. EDN: KSOEPH. <https://doi.org/10.17212/2075-0862-2025-17.1.1-177-198>

Егорова Е. И. Трансформация профессионального образования педагогов высшей школы в условиях цифрового образования // Гуманит. науки. 2024. № 1 (65). С. 58–69. EDN: TETYZZ.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Либроком, 2014. 261 с. EDN: SIRWQN.

Коняева Ю. М. Искусственный интеллект как медийная персона: речевая репрезентация // Филология и человек. 2025. № 3. С. 209–220. EDN: RLYQDT. [https://doi.org/10.14258/filichel\(2025\)3-14](https://doi.org/10.14258/filichel(2025)3-14)

Лунева Л. П. Русский язык как средство воспитания духовно-нравственной личности студента // Наука и культура России. 2019. Т. 1. С. 132–136. EDN: HIIHOC.

Лунева Л. П. Тренинг профессионально ориентированных риторик, дискуссий и общения : учеб. пособие. Самара: СамГУПС, 2012. 278 с. EDN: ZCLBVB.

Юшкова Н. А., Воробьева Н. А. Развитие языковой личности в профессиональном дискурсе: о современном состоянии науки и методики // Российское право: образование, практика, наука. 2023. № 6. С. 82–93. EDN: JFAVPV. https://doi.org/10.34076/2410_2709_2023_6_82

References

Akhrenova, N. A. and Milyakova, V. V. (2022). Linguistic personality vs virtual linguistic personality. *Foreign Languages in Higher Education*, no. 1, pp. 10-20. (In Russian). EDN: WYRQIW.

Aleksandrova, E. P. (2025). Education in the digital era: challenges and opportunities. *Problems of Modern Science and Education*, no. 2, pp. 30-34. (In Russian). EDN: LBWVVT.

Alekseeva, P. M. (2025). Transformation of the professional role of a higher school teacher in the era of digital innovation and global challenges. *Modern Scientist*, no. 7, pp. 279-286. (In Russian). EDN: LRKXAB.

Arustamyan, D. V. (2018). Student-centered approach in the formation of a student's linguistic personality. *Topical Issues of Modern Science*. Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference: in 3 parts. Ufa, Dendra, part 3, pp. 9-13. (In Russian). EDN: FMYWHV.

Bermus, A. G. and Sizova, E. V. (2024). Pedagogical, linguodidactic and psychological conditions for using ChatGPT in the higher education system: a systematic review. *Concept*, no. 11, pp. 150-166. (In Russian). EDN: WWBVPZ. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11183>

Boyarco, S. A. (2025). Application of neural network technologies for the formation of qualities of a secondary linguistic personality of higher school students. *Issues of Digital Education*, no. 1, pp. 25-34. (In Russian). EDN: DVSITE.

Burmistrov, S. S. (2025). The problem of preserving human subjectivity in the context of the digital revolution. *Ideas and Ideals*, vol. 17, no. 1-1, pp. 177-198. (In Russian). EDN: KSOEPH. <https://doi.org/10.17212/2075-0862-2025-17.1.1-177-198>

Egorova, E. I. (2024). Transformation of professional education of higher school teachers in the conditions of digital education. *Humanities Sciences*, no. 1, pp. 58-69. (In Russian). EDN: TETYZZ.

Karaulov, Yu. N. (2014). *Russian language and linguistic personality*. Moscow, Librokom, 261 p. (In Russian). EDN: SIRWQN.

Konyaeva, Yu. M. (2025). Artificial intelligence as a media person: speech representation. *Philology & Human*, no. 3, pp. 209-220. (In Russian). EDN: RLYQDT. [https://doi.org/10.14258/filichel\(2025\)3-14](https://doi.org/10.14258/filichel(2025)3-14)

Luneva, L. P. (2019). Russian language as a means of educating the spiritual and moral personality of a student. *Science and Culture of Russia*, vol. 1, pp. 132-136. (In Russian). EDN: НИНОС.

Luneva, L. P. (2012). *Training of professionally oriented rhetoric, discussions and communication*. Textbook. Samara, Samara State University of Railway Engineering, 278 p. (In Russian). EDN: ZCLBVB.

Yushkova, N. A. and Vorobyeva, N. A. (2023). Development of linguistic personality in professional discourse: on the current state of science and methodology. *Russian Law: Education, Practice, Research*, no. 6, pp. 82-93. (In Russian). EDN: JFAVPV. https://doi.org/10.34076/2410_2709_2023_6_82

Сведения об авторах

Макшакова Зинаида Михайловна — аспирант кафедры лингвистики ПривГУПС; специалист по организации работы РО ООГДМУ «Движение первых» в Пензенской области, chernova_zina@mail.ru

Лунева Людмила Петровна — докт. пед. наук, профессор, профессор кафедры лингвистики, luneva_ipkdo@mail.ru

Information about the Authors

Zinaida M. Makshakova — postgraduate student of the Department of Linguistics, VSUT; specialist in organization of work, RB ARPSMCY “The First Movement” in Penza region, chernova_zina@mail.ru

Lyudmila P. Luneva — Ph.D. in Pedagogics, professor, professor of the Department of Linguistics, luneva_ipkdo@mail.ru

Статья поступила в редакцию 24.02.2026; одобрена после рецензирования 09.04.2026; принята к публикации 09.04.2026.

The article was submitted 24.02.2026; approved after reviewing 09.04.2026; accepted for publication 09.04.2026.