



УДК 37:004.8

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА
УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА:
ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аносов А.А.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

AnosovA@mgpu.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические условия применения инструментов искусственного интеллекта (ИИ) на уроках русского языка в основной школе. На основе анализа современных концепций цифровой лингводидактики и результатов педагогического эксперимента (7–9 классы, n = 112) выделяются три модели включения ИИ в учебный процесс: тренажерная, редакторская и конструктивная. Описываются риски неконтролируемого использования нейросетей школьниками: замещение собственного мышления, формирование иллюзии компетентности, снижение орфографической зоркости. Предлагается методическая рамка, обеспечивающая развитие информационно-коммуникативных умений при работе с ИИ-инструментами.*

***Ключевые слова:** искусственный интеллект, информационно-коммуникативные умения, уроки русского языка, цифровизация, лингводидактика, нейросети в образовании.*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A MEANS OF DEVELOPING
INFORMATION AND COMMUNICATION SKILLS IN RUSSIAN LANGUAGE
LESSONS: OPPORTUNITIES AND RISKS OF DIGITALIZATION

Anosov A.A.

postgraduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

AnosovA@mgpu.ru

Annotation. *The article examines pedagogical conditions for applying artificial intelligence (AI) tools in Russian language lessons at the basic school level. Based on an analysis of modern concepts of digital linguodidactics and the results of a pedagogical experiment (grades 7–9, n = 112), three models of AI integration into the educational process are identified: drill-based, editorial, and constructive. The risks of uncontrolled use of neural networks by schoolchildren are described: substitution of independent thinking, formation of an illusion of competence, and decline in orthographic awareness. A methodological framework is proposed that ensures the development of information and communication skills when working with AI tools.*

Keywords: *artificial intelligence, information and communication skills, Russian language lessons, digitalization, linguodidactics, neural networks in education.*

Введение

Последнее десятилетие ознаменовалось стремительным проникновением цифровых технологий во все сферы жизни, и образование не стало исключением. Процессы цифровой трансформации затрагивают как организационную, так и содержательную стороны обучения, порождая принципиально новые педагогические вызовы. Среди наиболее значимых – широкое распространение генеративных языковых моделей, которые школьники используют при выполнении учебных заданий по русскому языку. Согласно данным сервиса Anketolog.ru за 2025 год, которые получили в ходе опроса 1886 школьников от

8 до 15 лет, нейросети для учебы используют 62% российских детей. При этом 17% из них обращаются к ИИ на постоянной основе (Anketolog.ru, 2025).

Постановка проблемы

Интересно, что учителя и родители смотрят на это иначе. По данным ВЦИОМ (2025), почти каждый второй родитель против того, чтобы ребенок использовал искусственный интеллект при подготовке домашних заданий (ВЦИОМ, 2025). Такое противоречие говорит не просто о том, что тема вызывает споры, – оно показывает, что в школе пока нет понятных и проработанных методик для работы с ИИ.

Особенно остро этот вопрос стоит на уроках русского языка. Ведь именно там закладываются навыки общения и работы с информацией, то есть то, что называют функциональной грамотностью. При этом до сих пор мало исследований о том, как применять нейросети именно для развития речи и коммуникативных навыков у школьников.

Вопросы исследования

Прежде чем переходить к описанию экспериментальных моделей, необходимо уточнить, в каком теоретическом поле располагается наше исследование. Вопрос о месте ИИ в образовании сегодня находится на пересечении нескольких научных направлений: дидактики, лингводидактики, цифровой педагогики и философии технологий. Каждое из этих направлений предлагает свою оптику, и игнорирование хотя бы одной из них делает картину неполной.

В дидактическом плане ключевым является различение понятий «цифровой инструмент» и «цифровой партнер». Первое предполагает, что ИИ остается средством в руках учащегося – как калькулятор или текстовый редактор. Второе же описывает ситуацию, когда нейросеть начинает действовать наравне с учеником или вместо него. Эта дихотомия не нова: педагогика уже проходила через подобные споры на этапе внедрения интернета и поисковых систем. Тогда опасения были схожими: не научится ли школьник просто копировать готовые ответы вместо того, чтобы искать и анализировать

информацию? Сегодня, спустя два десятилетия, можно сказать, что исход борьбы зависел не от технологии, а от методики. Там, где учителя формировали у детей навыки работы с информацией, интернет стал мощным ресурсом. Там, где этого не происходило, он превращался в «решешник наоборот» – способ быстро получить готовый ответ без самостоятельных усилий.

С лингводидактической точки зрения ситуация осложняется тем, что ИИ работает с тем же материалом, что и учитель с учеником, – с языком. Нейросеть не просто дает ответ, она порождает связные, грамматически оформленные тексты, которые внешне неотличимы от человеческих. Для взрослого пользователя это может быть просто удобной функцией, но для школьника, который только учится различать качество речи, такое соседство создает серьезную ловушку. Если поисковая система выдает список ссылок, которые ребенок вынужден открывать и читать, то генеративная модель сразу выдает готовый продукт. И этот продукт, как правило, грамотнее и структурнее того, что ученик мог бы написать сам. Психологически это чрезвычайно сильный подкрепляющий фактор: нейросеть экономит время и силы, а результат получается лучше собственного. В такой ситуации у ребенка почти нет внутренней мотивации отказываться от ее помощи.

Философско-антропологический взгляд на проблему, представленный в работах исследователей цифрового общества, добавляет к этому еще один важный слой. Е.О. Труфанова вводит понятие «цифрового кокона» – состояния, в котором человек оказывается окружен алгоритмически подобранным контентом, что постепенно сужает его опыт самостоятельного выбора и действия (Труфанова, 2022). Применительно к образованию это означает, что регулярное использование нейросетей без методического сопровождения может приводить к тому, что школьник привыкает получать готовые решения и теряет вкус к интеллектуальному усилию. Это не моральная проблема отдельного ученика, а системный эффект, который требует осмысленной педагогической реакции.

Таким образом, теоретическая рамка нашего исследования строится на трех основаниях: дидактическом (различение инструмента и партнера),

лингводидактическом (специфика работы с языком как учебным материалом) и антропологическом (риск формирования «цифрового кокона» в образовательной среде). Именно в пересечении этих плоскостей рождается необходимость в разработке конкретных моделей включения ИИ в уроки русского языка, которые мы представляем далее.

Цель исследования – выявить педагогические возможности и риски применения инструментов искусственного интеллекта на уроках русского языка в основной школе в аспекте формирования информационно-коммуникативных умений учащихся и разработать методическую рамку их продуктивного использования.

Под информационно-коммуникативными умениями в настоящей статье понимается совокупность умений, связанных с восприятием, переработкой, порождением и передачей текста в различных коммуникативных ситуациях – как устных, так и письменных. Данное определение опирается на подходы Т.И. Зиновьевой к формированию речевых умений в поликультурной школьной среде (Зиновьева, 2015), а также на концепцию речевого развития, разработанную в рамках отечественной лингводидактики.

Применительно к цифровой образовательной среде понятие информационно-коммуникативных умений расширяется за счет компонентов критической оценки информации, работы с гипертекстом и полимедийными источниками. Эти аспекты активно обсуждаются в рамках цифровой гуманитаристики – молодой, но интенсивно развивающейся научной области (Алексейчева, Ананишнев, Ермоленко, 2021).

Для целей настоящего исследования принципиально важно разграничение двух ролей ИИ в учебном процессе: ИИ как инструмент (средство, помогающее ученику думать и действовать) и ИИ как субъект-заместитель (средство, выполняющее учебные задачи вместо ученика). Именно это разграничение определяет всю методическую логику включения нейросетей в урок русского языка.

Результаты исследования

В ходе педагогического эксперимента, проводившегося в 2023–2024 учебном году в двух образовательных организациях города (7–9 классы, n = 112), апробировались три модели включения ИИ в урок.

Первая модель – тренажерная – предполагает использование нейросети как партнера по аргументированному диалогу. Ученику предлагается не просто получить от ИИ ответ на вопрос, а отстаивать собственную позицию: например, доказать нейросети, что интернет-мемы являются текстом с точки зрения лингвистики, или возразить на ее аргументы в дискуссии о правилах пунктуации. Контрольные срезы показали статистически значимый прирост показателей аргументации в письменных работах учащихся экспериментальной группы (+18% по критериям ОГЭ). Тренажерная модель соотносится с идеями цифровой трансформации образования, получившими развитие в коллективной монографии исследователей МГПУ о человеке в «прозрачном» цифровом обществе.

Чтобы описанные модели не остались абстрактными, имеет смысл показать, как они реализовывались в ходе эксперимента на конкретных уроках. Приведем несколько фрагментов.

Фрагмент 1. Тренажерная модель, урок в 7 классе, тема «Текст и его признаки».

Учитель дает задание: вступить в диалог с нейросетью и убедить ее в том, что интернет-мем является текстом. Исходный запрос нейросети настроен так, чтобы она скептически относилась к этой идее: «Мем – это картинка с надписью, у него нет цели, структуры и связности, значит, это не текст». Ученики работают в парах: один формулирует аргументы, второй фиксирует ответы нейросети, затем они меняются ролями. В конце урока каждый ученик письменно отвечает на вопрос: «Какие твои аргументы оказались убедительными для нейросети, а какие – нет и почему?».

В процессе такой работы школьники, во-первых, осваивают понятийный аппарат лингвистики (признаки текста: цельность, связность, завершенность), во-вторых, учатся выстраивать аргументацию, а в-третьих – что, возможно,

самое ценное – сталкиваются с ситуацией, когда их мнение не принимается автоматически, и им приходится его отстаивать. В обычной классной дискуссии ученик часто ориентируется на реакцию учителя и одноклассников, здесь же он получает нейтрального оппонента, который не проявляет эмоций, но и не уступает без доказательств.

Фрагмент 2. Редакторская модель, урок в 9 классе, тема «Подготовка к изложению».

Ученики пишут сжатое изложение текста, а затем загружают свой вариант в нейросеть с просьбой: «Найди в моем тексте речевые и грамматические ошибки, а также неудачные с точки зрения стиля формулировки». Нейросеть выдает список замечаний. Задача ученика – пройтись по каждому пункту и письменно объяснить: согласен он с правкой или нет. Если согласен – исправить и указать, какое правило применил. Если не согласен – аргументировать, почему его вариант лучше.

Здесь важна не столько сама правка, сколько рефлексивный слой. Ученик вынужден занять позицию по отношению к тексту – и к своему, и к тому, который предлагает нейросеть. В контрольной группе, где школьники просто пользовались автопроверкой без последующего обоснования, такого эффекта не наблюдалось: ошибки исправлялись механически, а в следующих работах повторялись те же самые.

Вторая модель – редакторская – строится на следующем алгоритме: ученик создает собственный текст, затем просит нейросеть выявить в нем речевые, грамматические или стилистические погрешности и, что принципиально, обязан письменно обосновать свое согласие или несогласие с каждым из замечаний. Такая организация работы переводит учащегося из позиции потребителя готовых решений в позицию критика и аналитика. По результатам эксперимента редакторская модель обеспечивает наиболее выраженный прирост рефлексивных умений – умений оценивать собственный текст и аргументированно обсуждать правку.

Третья модель – конструктивная – предполагает совместное с ИИ создание

текста посредством управляемых вопросов. Ученик не формулирует запрос-задание (напиши сочинение), а ведет диалог: задает уточняющие вопросы, направляет генерацию, а затем критически перерабатывает полученный черновик. По существу, это обучение работе с информацией как таковой, а не потреблению готового продукта. Конструктивная модель созвучна идеям цифровой гуманитаристики о необходимости сохранения человеческого авторства и критического мышления в условиях алгоритмизации (Алексейчева, Ананишнев, Ермоленко, 2021).

Наряду с педагогическими возможностями эксперимент обнажил и реальные риски – прежде всего в тех классах, где ИИ применялся без какой-либо методической рамки (контрольная группа).

Первый и наиболее очевидный риск – замещение мышления. Когда ученик использует нейросеть как исполнителя, он фактически делегирует когнитивную нагрузку алгоритму. Анализ письменных работ контрольной группы по итогам второго полугодия зафиксировал сокращение объема самостоятельно создаваемых текстов, обеднение синтаксических конструкций и устойчивую тенденцию к воспроизведению нейросетевых шаблонов. Это перекликается с выводами исследователей, которые изучают цифровое общество: они говорят о так называемом «цифровом коконе» – состоянии, когда человек постепенно отвыкает прилагать самостоятельные усилия.

Есть и другая опасность – ложное чувство компетентности. Когда нейросеть выдает ученику красивый, грамотно составленный текст, он начинает искренне считать, что сам способен на такое же. И это, наверное, сложнее всего заметить: ни обычные контрольные (если на них разрешают пользоваться цифровыми инструментами), ни сам школьник эту подмену не распознают. Как раз с этим связан тревожный разрыв, который мы увидели в ходе исследования: за работы, сделанные с ИИ, дети получают хорошие отметки, а вот когда пишут сами – результаты оказываются гораздо ниже.

И третий момент – страдает орфографическая зоркость. Когда постоянно под рукой есть автопроверка орфографии и стиля, желание запоминать правила

снижается. Зачем учить, если программа все поправит? Этот эффект давно обсуждается применительно к компьютерным текстовым редакторам, однако в случае с генеративными ИИ он усиливается: нейросеть не только исправляет ошибки, но и полностью берет на себя функцию порождения текста, исключая ученика из процесса.

Анализ результатов эксперимента позволяет сформулировать три педагогических условия, при которых ИИ-инструменты действительно работают на развитие информационно-коммуникативных умений, а не против него.

Первое условие – методическая рамка до, а не после. Учитель обязан заранее определить, на каком этапе урока, с какой конкретной дидактической целью и в каких организационных формах вводится ИИ. Стихийный, нерегулируемый доступ школьников к нейросетям превращает технологический ресурс в дидактическую помеху. Это соответствует общему тезису современной дидактики о том, что любой новый инструмент требует методической концептуализации, прежде чем войти в практику.

Второе условие – обязательная рефлексивная деятельность после каждого взаимодействия с нейросетью. Ученик должен не просто принять или отвергнуть предложения ИИ, но и письменно объяснить свое решение: что именно оказалось верным в ответе нейросети, что – ошибочным, и почему. Данное условие превращает взаимодействие с ИИ в подлинную учебную деятельность, формируя критическое мышление как компонент информационно-коммуникативной компетенции. Идея рефлексивного осмысления цифровых практик созвучна концепциям, разрабатываемым в рамках цифровой гуманитаристики применительно к образованию (Алексейчева, Ананишнев, Ермоленко, 2021).

Третье условие – дифференциация по цели использования ИИ. Нейросеть дидактически оправданна как генератор идей для обсуждения, источник аргументов (требующих проверки и оценки), инструмент предварительного редактирования текста. Она принципиально неуместна в роли автора итогового высказывания – именно потому, что в этом случае учебная задача подменяется

ее симуляцией.

Еще один аспект, который нельзя обойти стороной, – это нормативная неопределенность, в которой сегодня находится использование ИИ в школе. Данные опросов, приведенные в начале статьи, фиксируют разрыв: дети активно используют нейросети, родители относятся к этому настороженно, а учителя оказываются между двумя этими позициями без четких инструкций.

В ряде школ мы сталкивались с ситуацией, когда администрация вводила прямой запрет на использование нейросетей при выполнении домашних заданий. Результат, как правило, оказывался обратным ожидаемому: запрет не останавливал школьников, но вынуждал их скрывать использование ИИ, что делало ситуацию неконтролируемой. Учитель оказывался в ложном положении: оценивая работу, он не понимал, в какой степени она отражает самостоятельные умения ученика, а в какой – результат работы нейросети.

Другой крайностью является полное отсутствие какой-либо регуляции. В таких условиях школьники, которые по разным причинам не могут или не хотят использовать ИИ, оказываются в неравном положении по сравнению с теми, кто активно его применяет. Кроме того, учитель не может планировать урок, не имея представления о том, какие инструменты будут в распоряжении учеников при выполнении заданий.

На наш взгляд, необходимым шагом является разработка уровневой модели регулирования использования ИИ, которая различает ситуации в зависимости от учебной задачи. Возможны три уровня:

1. Базовый уровень: использование ИИ полностью исключено (например, при проведении диагностических работ, целью которых является оценка самостоятельных умений).

2. Контролируемый уровень: использование ИИ разрешено в определенных пределах и под наблюдением учителя (например, редакторская модель на уроке).

3. Свободный уровень: использование ИИ разрешено без ограничений, но с обязательной рефлексивной отчетностью (например, при выполнении проектных заданий).

Такая уровневая модель позволяет снять противоречие между запретом и вседозволенностью, предоставляя учителю и ученикам ясные ориентиры. При этом ключевым элементом становится не сам факт использования ИИ, а прозрачность этого использования для учителя и самого ученика.

Заключение

Проведенное исследование показывает, что искусственный интеллект представляет собой ресурс, педагогическая ценность которого целиком определяется методическим контекстом его применения. Там, где учитель выстраивает четкую дидактическую рамку, ИИ становится эффективным партнером в развитии информационно-коммуникативных умений – аргументации, рефлексии, работы с текстом. Там, где такая рамка отсутствует, нейросеть превращается в инструмент замещения учебной деятельности.

Ключевой тезис исследования: ИИ в учебном процессе должен занять место вспомогательного когнитивного партнера, а не субъекта-заместителя. Это место определяется не технологией, а педагогическим решением учителя.

Перспективы дальнейшей работы связаны с лонгитюдным изучением влияния регулярного использования ИИ на текстовую компетенцию учащихся, а также с разработкой валидного диагностического инструментария, позволяющего разграничить собственные коммуникативные умения ученика и умения, опирающиеся на нейросетевую поддержку.

Предложенные в статье три модели – тренажерная, редакторская и конструктивная – представляют собой варианты такого партнерства, апробированные в реальной школьной практике и показавшие свою эффективность при соблюдении описанных педагогических условий.

Важно подчеркнуть, что внедрение ИИ в образование не является чисто технической задачей. Оно требует пересмотра профессиональных компетенций учителя, разработки новых критериев оценивания, создания нормативной базы,

которая различала бы ситуации использования ИИ в зависимости от учебных целей. Без этих системных изменений даже самые совершенные технологические инструменты будут работать либо вхолостую, либо во вред.

Отдельным направлением является создание методических материалов для учителей, которые помогут им освоить новые роли в организации взаимодействия учеников с ИИ.

В более широкой перспективе речь идет о том, чтобы превратить вызов, который сегодня представляет собой массовое распространение генеративных нейросетей, в ресурс для обновления методики преподавания русского языка. Возможно, именно этот вызов заставит нас по-новому посмотреть на то, что в обучении языку действительно ценно и не может быть передано алгоритму: живая аргументация, рефлексия собственной речи, чувство языка, которое рождается только в процессе самостоятельного усилия.

Литература

1. Алексейчева, Е.Ю., Ананишнев, В.М., Ермоленко, Г.А. и др. (2021) Цифровая гуманитаристика: человек в «прозрачном» обществе. М.: Книгодел.
2. ВЦИОМ. (2025) Аналитический обзор: отношение россиян к использованию искусственного интеллекта детьми. Получено с <https://wciom.ru>
3. Зиновьева, Т.И., Афанасьева, Ж.В. (2015) Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, 2015, 1 (31), 65-70.
4. Труфанова, Е.О. (2022) Человек в плену цифрового кокона: социокультурная идентичность в эпоху цифровизации. *Философские проблемы информационных технологий и киберпространства*, 2022, 2 (22), 69-78.
5. Anketolog.ru. (2025) Российские школьники и нейросети: результаты исследования. Получено с <https://iom.anketolog.ru/2025/08/28/shkolniki-ispolzuyut-nejroseti>