

Оригинальная статья

УДК 316.4; 004.8

<http://doi.org/10.32603/2412-8562-2026-12-2-107-120>

Санкционированный ИИ как педагогический инструмент: квазиэксперимент по формированию новой академической субъектности

Владимир Евгеньевич Драч

*Сочинский государственный университет, Сочи, Россия
vladimir@drach.pro, <https://orcid.org/0009-0009-6280-3160>*

Введение. С распространением генеративных моделей ИИ (GenAI) обострилась дискуссия о «кризисе авторства» и угрозе академической деонтологии. Работа исследует, как интердиктивные (запрет) и предскриптивные (обязательное использование) установки модулируют субъектность студента, структуры этики и когнитивные практики.

Методология и источники. Реализован контролируемый квазиэксперимент ($n = 10$) в рамках дипломного проектирования. Студенты были разделены на дидактически изолированные группы с различными нормативными установками: обязательное осознанное применение ИИ противопоставлено настоятельным рекомендациям отказа от ИИ. Сбор данных включал документ-анализ, рефлексивные опросы, педагогическое наблюдение и верификационные метрики. Особое внимание уделялось пересечению формальных показателей и субъективных интерпретаций, что позволило избежать редукции к технократическому измерению взаимодействия с ИИ.

Результаты и обсуждение. Легитимация ИИ ассоциируется с процессуально-ориентированной этикой: студенты демонстрировали высокий уровень авторства, сниженный этический дискомфорт и практики критической верификации, включая выявление модельных галлюцинаций и усложнение задач. В интердиктивной группе наблюдались случаи некритического заимствования. ИИ функционировал как медиатор трансформации субъектности: от исполнителя задачи к конструктору эпистемической среды.

Заключение. Исследование демонстрирует, что педагогическая стратегия, основанная на запрете GenAI, не усиливает ни этическую ответственность, ни критическое мышление; напротив, она может способствовать пассивному доверию к «человеческим» источникам и скрытой эксплуатации технологий. В то же время нормативное встраивание ИИ в учебный процесс открывает путь к трансформации академической субъектности: студент перестает быть «производителем текста» и становится «конструктором запроса», «оператором модели» и «арбитром знания». Это требует переосмысления не только образовательных практик, но и фундаментальных категорий авторства, ответственности и компетентности.

Ключевые слова: высшее образование, генеративный искусственный интеллект, социологические исследования, выпускная квалификационная работа, машинное обучение, этические аспекты

Для цитирования: Драч В. Е. Санкционированный ИИ как педагогический инструмент: квазиэксперимент по формированию новой академической субъектности // ДИСКУРС. 2026. Т. 12, № 2. С. 107–120. DOI: 10.32603/2412-8562-2026-12-2-107-120

© Драч В. Е., 2026



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 License
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Original paper

Sanctioned AI as a Pedagogical Tool: a Quasi-Experiment on the Formation of a New Academic Subjectivity

Vladimir E. Drach

*Sochi State University, Sochi, Russia
vladimir@drach.pro, <https://orcid.org/0009-0009-6280-3160>*

Introduction. With the spread of generative AI (GenAI) in education, discussions on the “crisis of authorship” intensified. While most measures focus on prohibition, this paper examines how student subjectivity changes when AI is legitimized. It explores how interdictive (prohibition) and prescriptive (mandatory use with verification) attitudes modulate behavioral strategies, academic ethics, and responsibility.

Methodology and sources. A controlled quasi-experiment (n = 10) was conducted within bachelor's thesis projects. Students were divided into two didactically isolated groups: mandatory conscious AI use versus an interdictive framework. Data collection included document analysis, reflective surveys, pedagogical observation, and verification metrics. Special attention was paid to correlating formal indicators and subjective interpretations.

Results and discussion. Data demonstrate an association between AI legitimization and process-oriented ethics. The prescriptive group declared higher authorship, reduced ethical discomfort, and developed critical verification practices. Conversely, the interdictive group showed uncritical borrowing. Prohibition failed to stimulate autonomous ethical reflection. Legitimized AI catalyzed cognitive activity, transforming subjectivity from task performer to designer of the epistemic environment.

Conclusion. Prohibiting GenAI fails to strengthen ethical responsibility, potentially promoting passive trust. Normative AI integration transforms academic subjectivity: the student becomes a “prompt designer”, “model operator”, and “arbiter of knowledge”. This requires rethinking educational practices and fundamental categories of authorship, responsibility, and competence.

Keywords: higher education, generative artificial intelligence, sociological research, thesis defense, machine learning, ethical aspects

For citation: Drach, V.E. (2026), “Sanctioned AI as a Pedagogical Tool: a Quasi-Experiment on the Formation of a New Academic Subjectivity”, *DISCOURSE*, vol. 12, no. 2, pp. 107–120. DOI: 10.32603/2412-8562-2026-12-2-107-120 (Russia)

Введение. Генеративный искусственный интеллект [1; 2], ворвавшись в академическое пространство [3; 4], поставил под сомнение устоявшиеся представления о происхождении знания, ответственности за текст и границах интеллектуальной автономии студента [4]. Реакция образовательных институций на этот вызов в подавляющем большинстве случаев свелась к рефлексу запрета: введены «честные декларации», разработаны алгоритмы выявления машинного текста и т. п. – все это в попытке сохранить прежнюю модель академической добродетели, основанной на идее непосредственного авторства. Однако подобные меры, ориентированные на контроль и санкцию, игнорируют фундаментальный социологический факт: технология не просто «внедряется» в практику – она переопределяет ее нормативную структуру. Вопрос уже не в том, используют ли студенты ИИ (эмпирика убедительно показывает – используют, независимо от любых запретов), а в том, какие смыслы, нормы и формы ответствен-

ности возникают в зависимости от того, легитимирована ли эта практика институционально. В настоящей работе мы обращаемся к редкому случаю педагогического вмешательства, в котором две группы студентов-дипломников были подвергнуты принципиально различным дискурсивным установкам: одной было предписано активное и осознанное взаимодействие с генеративными моделями как с инструментом мышления, другой – настойчиво рекомендовано воздержаться от их применения в пользу «человеческого» письма и кодирования. Анализируя различия в этической рефлексии, стратегиях познавательного взаимодействия и переживании авторства, мы ставим под вопрос тезис о неизбежном эрозионном воздействии ИИ на академическую субъектность и предлагаем альтернативную перспективу: ИИ как медиатор трансформации, способный не размывать, а, напротив, конструировать новые формы ответственности – при условии, что его использование встроено в педагогическую практику не как угроза, а как вызов к осмысленной когнитивной деятельности.

Таким образом, ключевая социологическая проблема, исследуемая в данной работе, заключается в выявлении механизмов институциональной легитимации нового технологического артефакта (генеративного ИИ) и его последующего влияния на трансформацию нормативной структуры академического поля, а также на конструирование новой формы академической субъектности. В то время как ряд исследований [5–7] сводит роль ИИ к простому инструменту, демонстрируя ожидаемое снижение когнитивной нагрузки, в данной работе фокус внимания смещен не на технологический детерминизм, а на обратный процесс: как социальные установки и дискурсивные рамки, создаваемые внутри института, определяют функции, этический статус и когнитивную роль ИИ, тем самым перестраивая привычные практики академического труда и формы ответственности. Работа обращается к классическим для социологии знания вопросам о том, как социальные условия производства знания формируют не только его содержание, но и самого познающего субъекта.

Исследование опирается на понимание технологий не как нейтральных инструментов, а как социальных артефактов, смысл и функция которых формируются в процессе их встраивания в конкретные практики, дискурсы и институциональные порядки. В этой перспективе генеративный ИИ рассматривается не столько как когнитивный заместитель, сколько как медиатор, чья роль определяется не внутренними характеристиками модели, а нормативными установками, в рамках которых происходит ее использование. Для анализа этого процесса ключевую роль играет концепция институциональной легитимности [8], согласно которой действия и практики обретают статус «правильных» не благодаря своей эффективности, а вследствие соответствия ожиданиям, закрепленным в социальных структурах, в данном случае – в педагогической среде. Легитимация ИИ как инструмента познания трансформирует не только поведение студентов, но и их этическую рефлексию: разрешенное действие перестает восприниматься как трансгрессия, а ответственность смещается с результата на процесс взаимодействия.

Эта трансформация вписывается в более широкую дискуссию о социальном конструировании технологий [9], где подчеркивается, что любая техника (от калькулятора до нейросети) проходит этапы интерпретативной гибкости, в ходе которых различные социальные группы приписывают ей разные функции, риски и потенциалы. В образовательном контексте ИИ может быть сконструирован как угроза академической честности, как сред-

ство повышения продуктивности или как инструмент когнитивного партнерства – и каждый из этих сценариев порождает отличные друг от друга практики, идентичности и нормы.

Особое внимание в работе уделяется понятию академической письменности как социальной и дисциплинарно обусловленной практики [10; 11], где написание текста выступает не как индивидуальный акт самовыражения, а как участие в дискурсивных актах, требующих освоения специфических жанров, стилей и авторских позиций. Внедрение ИИ в этот процесс не разрушает письменность, а модифицирует ее режимы: авторство перестает быть бинарной категорией – «я написал/не я написал», и становится градуальной и процессуальной – «я сформулировал запрос, я отфильтровал ответы, я переработал предложение, я проверил источник». Такая трансформация соотносится с более общей педагогической дискуссией о субъектности [12] – не просто о приобретении компетенций, но о становлении способности действовать автономно, ответственно и критически в условиях неопределенности. В этом свете легитимированное использование ИИ может выступать не как путь к зависимости, а как педагогическая стратегия, направленная на формирование нового типа эпистемической зрелости – способности конструировать знание через диалог с машиной, сохраняя при этом контроль над его смыслом и этическими последствиями.

Следует отметить, что проблема взаимодействия генеративного ИИ и академических практик активно осмысливается в зарубежной социологии образования и науки [6; 7]. Исследования фокусируются в основном на двух направлениях. С одной стороны, анализируется кризис академической добросовестности и новые формы плагиата, порождаемые технологией [5–7]. С другой стороны, развивается критика «технологического решения», когда ИИ рассматривается как панацея от образовательных проблем без учета сложных социальных последствий. Однако большинство этих работ рассматривают ИИ как внешний, экзогенный фактор, нарушающий устоявшийся порядок. В настоящем исследовании мы отходим от этой детерминистской перспективы и, опираясь на подход SCOT, задаемся вопросом, который остается недостаточно изученным: каким именно институциональным путем можно конструировать роль ИИ не как угрозы, а как продуктивного элемента новой академической практики? Таким образом, наш фокус смещается с констатации проблем на изучение механизмов их социального преодоления.

Методология и источники.

Концептуальная модель и исследовательские гипотезы. Настоящее исследование строится на конструктивистской методологической парадигме, постулирующей, что социальная реальность, в том числе академическая, активно конструируется через дискурсивные практики. В рамках данной парадигмы генеративный ИИ рассматривается не как детерминирующий фактор, а как социальный артефакт, чья роль и смысл определяются контекстом его легитимации. Этот подход позволяет противопоставить наше исследование распространенным в современной науке работам, которые рассматривают ИИ лишь как инструмент прямого замещения когнитивного труда [5]. В таких работах, как правило, сравнивается эффективность «голых рук» и работы с «супер-инструментом», что приводит к тривиальным выводам о снижении когнитивной нагрузки и запоминаемости.

Мы же исходим из того, что ключевым фактором является не сам инструмент, а институционально заданная рамка его использования. Наша концептуальная модель предпола-

гает, что легитимация ИИ как обязательного элемента рефлексивной практики запускает иные когнитивные и социальные механизмы, чем его запрет или негласное использование.

На основе этой модели были сформулированы следующие исследовательские гипотезы.

– Гипотеза 1 (H1): в противовес модели ИИ как «снижателя нагрузки» институциональная легитимация ИИ как партнера по мышлению не уменьшает, а трансформирует когнитивную нагрузку, смещая ее с задач прямого производства (написание текста, кода) на метакогнитивные процессы – формулирование запросов, критическую верификацию, синтез и арбитраж знаний.

– Гипотеза 2 (H2): студенты, работающие в условиях легитимации ИИ, демонстрируют более высокий уровень критической когнитивной вовлеченности (что выражается в проактивном обнаружении ошибок и «галлюцинаций» модели), чем студенты в запретительной среде, которые могут находиться в иллюзии «безопасности» традиционных источников.

– Гипотеза 3 (H3): легитимация ИИ способствует не упрощению, а расширению проектной агентности, что проявляется в готовности студентов радикально усложнять и переосмысливать свои исследовательские задачи, опровергая тезис о деградации проектного мышления при работе с ИИ.

– Гипотеза 4 (H4): в отличие от моделей, где ИИ выступает пассивным поставщиком информации, что ведет к низкому запоминанию результатов, активное и эмоционально насыщенное взаимодействие с ИИ как с инструментом со-конструирования знания (в экспериментальной группе) обеспечивает уровень запоминания и личностного присвоения результатов, сопоставимый с традиционными методами работы.

Дизайн и процедура квазиэксперимента. Настоящее исследование реализовано как целенаправленный квазиэксперимент в естественной образовательной среде – в рамках завершающего этапа бакалавриата по программе 09.03.03 «Прикладная информатика» (профиль «Прикладная информатика в экономике») Сочинского государственного университета, на кафедре информационных технологий и математики. Квазиэкспериментальный дизайн был обусловлен этическими и организационными ограничениями, не позволяющими применить рандомизацию участников, однако компенсирован строгим контролем педагогического вмешательства как ключевой независимой переменной. Важно подчеркнуть, что студенты выполняли выпускные квалификационные работы под научным руководством одного и того же преподавателя – автора настоящей статьи, что обеспечило единообразие методического сопровождения и позволило изолировать влияние дискурсивных установок от факторов разных стилей руководства.

В течение 2024/2025 учебного года участники ($n = 10$) были сознательно распределены по двум когортам до начала активной фазы проектирования. Распределение осуществлялось с учетом баланса по уровню предварительной академической подготовки и практического опыта в программировании с целью минимизировать влияние когнитивного неравенства на результаты. Группы полностью не пересекались в процессе консультаций, так как они проводились в разные дни, использовались отдельные цифровые каналы связи, а коллективные обсуждения были исключены. Это позволило обеспечить дидактическую изоляцию и предотвратить «контаминацию» дискурсивных установок между когортами.

В первой (экспериментальной) группе генеративный ИИ позиционировался как обязательный когнитивный инструмент, интегрируемый на всех этапах – от формулирования темы

и проектирования архитектуры до написания текста, генерации кода и подготовки презентационных материалов. В рамках этой установки студентам предложили добровольно подписать «Кодекс ответственного использования ИИ», включающий три ключевых принципа: 1) ИИ выступает инструментом, а не автором; 2) любой вывод модели подлежит критической верификации; 3) окончательная ответственность за содержание и качество работы лежит на студенте. Этот документ, хотя и не имел формальной юридической силы, служил дискурсивным маркером легитимации и помогал структурировать нормативные ожидания.

Во второй (контрольной) группе использовалась интердиктивная установка: студентам настоятельно рекомендовалось выполнять все компоненты работы самостоятельно, без обращения к генеративным моделям. Особое внимание уделялось продемонстрированным ограничениям современных ИИ – например, их неспособности корректно интерпретировать изображения с низким контрастом или работать с единичными символами (например, буквами). При этом акцент делался исключительно на слабостях моделей, без обсуждения их потенциальных преимуществ, что создавало устойчивый дискурсивный фрейм «ИИ как недостоверный и потенциально вводящий в заблуждение инструмент». Отдельно демонстрировалась проверка на антиплагиат: в режиме реального времени на проверку отправлялись ответы ИИ на простые запросы, и каждый раз студенты видели впечатляющий процент заимствованного текста.

Сбор эмпирических данных осуществлялся в режиме методологической триангуляции. Помимо формальных показателей (уникальность текста, результаты AI-детекции, оценки на защите), ключевым источником стали рефлексивные самоотчеты студентов – не в виде шкальных опросников, а в виде структурированных открытых ответов: оценка доли собственного авторства, перечисление ошибок ИИ (если использовался), описание стратегий формулирования запросов, самооценка этической нагрузки и субъективной сложности. Данные дополнялись наблюдательными записями за ходом консультаций и защит, а также документ-анализом ВКР, в частности, сопоставлением качества аннотаций, наличия актов внедрения, глубины технической документации и динамики проектных решений.

Таким образом, методология сочетает вмешательственный (quasi-experimental), интерпретативный (анализ документов и дискурса) и рефлексивный (стимулированные самоотчеты) подходы. В центре внимания – не бинарный факт «использовал/не использовал», а процессы конструирования смысла: как субъект интерпретирует свое право на помощь ИИ, как воспринимает свою ответственность за результат и какую позицию занимает в новом распорядке академического труда.

Результаты и обсуждение. Представленные в этом разделе данные не подтверждают доминирующего в публичном и педагогическом дискурсе нарратива о неизбежной этической деградации или когнитивной деградации при интенсивном использовании генеративного ИИ в академическом письме [13]. Напротив, они демонстрируют гораздо более сложную и интригующую картину: легитимация ИИ как обязательного инструмента работы не ведет к снятию ответственности, а, напротив, вызывает ее перераспределение и переосмысление. То, что на первый взгляд может быть интерпретировано как технологическая адаптация, оказывается глубокой институциональной реперкуссией – изменением не поведения как такового, а рамок его интерпретации.

Ключевым эмпирическим открытием стало формирование в экспериментальной группе (где использование ИИ было не только разрешено, но и предписано в качестве нормы) нового режима академической рефлексивности, в котором совесть перестает быть индикатором «чистоты» текста и превращается в индикатор контроля над инструментом. Студенты этой группы, активно вовлеченные в процесс промпт-инженерии, верификации галлюцинаций и дифференциации моделей по задачам, демонстрировали значительно более низкий уровень тревожности, связанной с использованием ИИ, чем можно было ожидать. Более того, абсолютное большинство из них приписывали себе полное авторство своих работ, несмотря на то, что технически значительные фрагменты кода, текста и даже структурных решений были сгенерированы ИИ. Такое несоответствие между материальной вовлеченностью ИИ и субъективным чувством авторства нельзя объяснить ни иллюзией, ни самообманом: оно указывает на то, что авторство в цифровой среде трансформируется из статуса «произвел знаки» в практику «направил и утвердил смысл».

Еще более значимым оказался сдвиг в режиме познавательной активности. В группе, где ИИ был легитимирован, наблюдались систематические случаи, когда студенты обнаруживали ошибки в ответах ИИ – будь то фиктивные ссылки или коды DOI в обзоре литературы, неоптимальные архитектурные решения или логические разрывы в проектировании. Это контрастирует с контрольной группой, где единственный зафиксированный факт нарушения академической добросовестности (плагиат) не был выявлен ни самим студентом, ни руководителем до защиты. Тем самым доверие к ИИ как потенциально ошибочному источнику знания запускало режим критической верификации, в то время как доверие к «человеческим» источникам (включая чужие ВКР) оставалось пассивным, что позволяет говорить о наличии парадокса интерпелляции: чем более четко артефакт маркируется как искусственный, тем сильнее он интерпеллирует субъекта в позицию активного критика.

Наконец, визуально и содержательно наиболее яркие ВКР (включая проекты, удостоенные отметки «лучшая защита дня» и «лучшая защита на потоке») были выполнены именно в экспериментальной группе, причем оба таких проекта сопровождалась радикальной переработкой исходной темы: один – в сторону внедрения ИИ в качестве ядра системы, другой – в сторону разработки многоэтапного алгоритма классификации отзывов клиентов, обрабатывающего в том числе обценную лексику клиентов, для выявления бесполезных (только эмоции) и полезных (конструктивная критика) отзывов. Такая модификация не выглядит как упрощение или «сдача позиций» перед технологией, напротив, это проявление расширенной проектной агентности – способности переосмыслить границы возможного в предметной области под влиянием новой когнитивной инфраструктуры. Здесь ИИ выступает не заменой мышления, а ко-конструирующим условием его эволюции.

Отдельно стоит отметить тот парадокс, что два студента не прошли предзащиту (что является крайней редкостью на данной кафедре) и оказались допущены к защите условно, и оба студента были из группы 1. Тем не менее за две недели они смогли существенно переработать проект и устранить все обнаруженные недочеты и отреагировать на замечания. В результате, студенты вышли на защиту и смогли получить оценку «отлично», к тому же одна из работ была признана «лучшей защитой дня». Сложно представить, что подобную

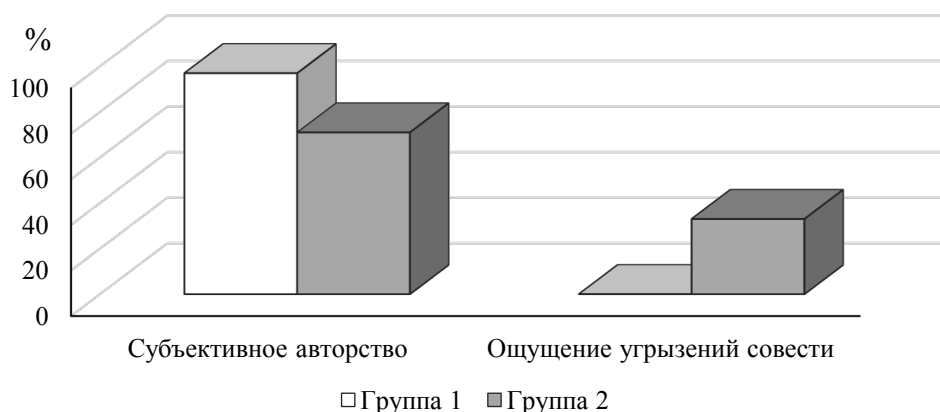
работу смог бы выполнить обычный студент, без помощи ИИ, даже с максимальной поддержкой со стороны руководителя.

Наконец, отметим, что самый низкий процент уникальности текста получился у студента из группы 1, что ожидаемо в общем случае, но странно в рамках настоящего эксперимента, так как студенты этой группы интенсивно обучались составлению запросов, которые должны гарантированно приводить к ответам с уникальностью, близкой к 100 %.

Таким образом, результаты показывают: технология не несет в себе фиксированной этической или когнитивной нагрузки, ее значение конструируется в поле институциональных ожиданий и педагогических рамок. Когда ИИ включается в процесс как санкционированный инструмент, он не ослабляет, а, наоборот, мобилизует субъективные ресурсы – ответственность, критическое мышление, творческую смелость. Это позволяет поставить под сомнение превентивную логику запрета и открыть путь к рассмотрению ИИ как педагогического ко-актанта в формировании новой академической субъектности – не той, что пишет, а той, что намеренно конфигурирует процесс письма.

Представленные эмпирические данные приглашают к переосмыслению одного из центральных мифов цифровой педагогики: мифа о нравственной уязвимости студента, стоящего лицом к лицу с генеративным искусственным интеллектом. В массовом дискурсе – как академическом, так и медиа – ИИ воспринимается как соблазнитель, отвлекающий от подлинного труда, и как угроза академической целостности, способная расшатать устои авторства и ответственности. Однако наблюдения за двумя когортами дипломников, сформированными в условиях противоположных нормативных установок, показывают, что суть трансформации лежит не в технологии как таковой, а в способе ее институциональной интеграции. Здесь возникает ключевой для нашего понимания процесса вывод, который резонирует с идеями социальных конструкционистов, но конкретизирует их для случая генеративного ИИ: этическая нагрузка не является имманентным свойством инструмента, но активно перераспределяется в зависимости от конфигурации социального поля. Этот вывод дополняет работы [14] о габитусе и поле, показывая, как новый технологический агент может быть интегрирован в практику, не разрушая, а трансформируя ее нормативную структуру под влиянием целенаправленной институциональной политики. В отличие от исследований, подчеркивающих дестабилизирующий эффект ИИ [5], мы эмпирически демонстрируем возможность его конструктивной легитимации.

В группе, где использование ИИ было не просто допущено, но педагогически предписано и сопровождается рефлексивным кодексом, совесть (та самая внутренняя инстанция социального контроля, на которую так часто ссылаются защитники «чистоты» академического письма) не усилилась, а, напротив, дестабилизировалась как источник тревоги. Студенты не испытывали угрызений совести не потому, что «отказались от морали», а потому, что нормативная неопределенность была снята: им была предоставлена легитимная когнитивная рамка, в пределах которой взаимодействие с ИИ перестало быть нарушением и стало профессиональной практикой (см. рисунок). Это позволяет говорить о формировании нового типа академической габитуализации [14], в которой работа с моделью усваивается как естественное продолжение интеллектуального труда, при условии, что поле предоставляет соответствующие символические ресурсы (в данном случае – дискурс ответственности, а не запрета).



Сравнение субъективного ощущения авторства и уровня этического дискомфорта между группами
Comparison of subjective authorship perception and ethical discomfort levels between groups

По результатам опроса студентов ($n = 10$) по шкале в процентах, где 0 = «не автор», 100 % = «абсолютный автор» и 0 = «нет угрызений совести», 100 % = «очень сильные угрызения»: группа 1 (экспериментальная) демонстрирует высокое ощущение авторства при минимальном этическом дискомфорте; группа 2 (контрольная) – умеренное чувство авторства при заметном этическом напряжении.

Особенно примечательно, что высокая самооценка авторства (вплоть до 100 %) не противоречила интенсивному использованию ИИ. Это опровергает упрощенное понимание авторства как монопольного владения текстом. Вместо этого возникает иная модель: авторство как управление процессом. Студенты, назначающие ИИ роли («программист с 30-летним стажем», «выпускник МГУ с красным дипломом»), выстраивающие многоэтапные запросы, вручную верифицирующие выходные данные (включая галлюцинации) и оптимизирующие выходные данные, демонстрируют переход от продукт-центричного к процесс-центричному пониманию интеллектуальной собственности. Автором становится не тот, кто сам написал каждую строчку, а тот, кто задал правильный вопрос, выбрал нужную модель, интерпретировал ответ и внес итоговую редакцию. Такой сдвиг соответствует более широкому тренду – постепенному переходу от парадигмы автор-субъекта к парадигме автор-редактора, где человеческая субъектность выражается не в исключительности производства, а в компетентности арбитража между источниками.

Еще одна неожиданная находка касается асимметрии доверия. В группе, где ИИ был легитимирован, студенты активно выявляли ошибки как в своих собственных исходных формулировках («огромное количество ошибок на всех уровнях»), так и в ответах моделей: ссылки на несуществующие источники, неоптимальные структуры баз данных, стратегические просчеты. В группе же, где ИИ был дискредитирован как ненадежный, подобной рефлексивной активности не наблюдалось: ошибки обнаруживались преимущественно извне, включая случаи плагиата, ускользнувшие от внимания как студента, так и руководителя. Это позволяет предположить, что парадоксальным следствием легитимации ИИ (и глубокого обучения грамотному использованию) становится активизация критического мышления: признание модели потенциально ошибочной, но при этом профессионально полезной, включает режим постоянной верификации, тогда как отрицание ее ценности ведет к пассивности и иллюзии безопасности традиционных источников.

Наконец, нельзя не отметить трансформацию когнитивного стиля дипломного проектирования. В экспериментальной группе фиксируются случаи радикального переосмысления темы – не в сторону упрощения, как опасаются критики, а, напротив, в сторону усложнения: переход от веб-конструктора на JavaScript к генеративному ИИ и от простого алгоритма классификации отзывов на Python до запуска LLM локально с целью снятия ограничений. Это свидетельствует, очевидно, о расширении воображаемого пространства возможного – того самого «технического воображения», которое ранее было доступно лишь узкому кругу специалистов. Генеративный ИИ, вписанный в педагогическую практику как инструмент исследовательской смелости, действует как каталитический агент рефлексивного дизайна: он позволяет студенту не просто реализовать заданную задачу, но вывести ее исполнение на принципиально новый уровень. У студентов группы 1 можно подчеркнуть смелость при принятии стратегических решений.

Таким образом, перед нами не просто педагогический эксперимент, мы фиксируем существенную трансформацию социальных практик на групповом уровне. Она проявляется в изменении норм ответственности и ролевых идентичностей: рождается новая фигура студента-проектировщика, для которого взаимодействие с ИИ – не отклонение от нормы, а ее обновление. И если сегодня это еще выглядит как экспериментальная практика, то завтра она может стать новой ортодоксией, при условии, что институциональные акторы осознают: бороться нужно не с технологией, а с собственной неготовностью к ее осмысленной интеграции.

Неожиданным стал результат, связанный с показателями текстовой уникальности. Исходно казалось рациональным предположить, что грамотное и глубокое взаимодействие с ИИ, включающее выбор моделей и составление сложных запросов, будет порождать высокоуникальные тексты. Однако эмпирика показала обратное: самый низкий процент уникальности был зафиксирован у одной из лучших работ экспериментальной группы. Этот парадокс заставляет поставить под сомнение адекватность традиционных метрик академической добросовестности (проверка на антиплагиат) для оценки работ, созданных в режиме ко-конструкции с ИИ. Можно предположить, что фокус смещается с лексической уникальности на концептуальную оригинальность, а стандартные детекторы плагиата оказываются неспособны уловить эту трансформацию, фиксируя лишь поверхностные совпадения в языковых конструкциях.

Полученные результаты вступают в конструктивный диалог с недавними эмпирическими работами, где констатируется, что «генеративный ИИ не повышает точность ответов, но ускоряет выполнение задач» и что его неконтролируемое использование может подрывать развитие критического мышления и глубокого обучения [6]. Эти выводы справедливы в условиях пассивной интеграции ИИ, когда студент получает доступ к инструменту, но не получает дискурсивных рамок для его осмысленного применения. В нашем исследовании, напротив, именно активная педагогическая легитимация (включая формулирование кодекса, обучение промпт-инженерии и принятие ИИ как обязательного этапа проектирования) позволила избежать эффектов поверхностного делегирования: студенты не ускоряли выполнение за счет сокращения рефлексии, они усложняли проекты вместе с ростом скорости. Другими словами, опасения по поводу «потери критичности» и «поверхностного обучения» возникают не от ИИ как такового, а от его внедрения без педагогической ответственности. Это указывает на необходимость перехода от логики «можно/нельзя» к логике «как встраивать».

Представленное исследование, хотя и ограничено по масштабу, открывает перед нами не столько педагогическую, сколько онтологическую дилемму: в условиях, когда технологическая среда все настойчивее вторгается в зону академического производства знания, мы сталкиваемся не с утратой авторства как такового, а с его трансформацией – переходом от авторства как атрибута индивидуального творческого акта к авторству как режиму ответственной координации. Институциональный дискурс, задаваемый преподавателем, оказывается мощнейшим конструирующим фактором: он не просто легитимирует или дискредитирует использование генеративного ИИ, но переопределяет границы академической субъектности. Студенты, которым было предложено не избегать ИИ, а встраивать его в практику как обязательный инструмент рефлексии, продемонстрировали не снижение, а усиление когнитивной автономии: их запросы становились все более дифференцированными, их критическая верификация – системной, а стратегии взаимодействия – все ближе к практикам экспертного мышления.

Парадоксально, но именно в условиях санкционированного использования технологий совесть как регулятор этического поведения не активизируется, а, напротив, декатастрофизуется: этическая ответственность смещается с уровня «делать/не делать» на уровень «как делать». Это указывает на то, что современные студенты уже не воспринимают ИИ как внешнюю угрозу академической честности, а осваивают его как ко-агентство – форму распределенного познания, требующую не запретов, а процедурных рамок. Тревожные сигналы (галлюцинации, подмена авторства, плагиат) в таких условиях не исчезают, но перестают быть «аварийными»: они становятся аналитическими точками входа в более глубокую работу с материалом. Тем самым педагогическая установка формирует не просто поведение, а эпистемическую установку – способ видения знания как динамического, проверяемого, всегда условного продукта взаимодействия человека и артефакта.

Однако за этим обнадеживанием скрывается и тревожный сдвиг: растет разрыв между теми, кто способен освоить ИИ как инструмент когнитивной эластичности, и теми, для кого он остается «черным ящиком» – автоматом, выдающим готовые ответы без запроса на интерпретацию. Легитимация, таким образом, не уравнивает, а поляризует, создавая новую ось социального расслоения, основанную не на доступе к технологии, а на способности вести с ней диалог. Отсюда следует, что наиболее острым вызовом для высшего образования становится не борьба с ИИ, а воспроизводство компетенции вопроса – способности формулировать запрос так, чтобы он не упрощал проблему, а раскрывал ее глубину. В этом смысле будущее академической субъектности зависит не от того, будут ли студенты писать сами или с помощью ИИ, а от того, кто будет задавать вопросы, зачем, как и сможет ли задающий вопросы подойти к ответам критически.

В то же время наши результаты выявляют и тревожную тенденцию. Мы наблюдали формирование значительного разрыва в когнитивной и проектной эффективности между студентами, освоившими ИИ как инструмент мышления, и теми, кто остался на позициях пассивного потребления информации. Этот разрыв оказался не просто заметным, а качественным, что позволяет говорить о формировании новой формы социального расслоения – уже не по доступу к технологии, а по компетенции диалога с ней. Легитимация ИИ, таким образом, не уравнивает, а поляризует, создавая предпосылки для появления «когнитивной

элиты», способной решать задачи, недоступные для остальных. Это ставит перед высшим образованием новый, фундаментальный вопрос: как предотвратить превращение этой популяризации в социальную катастрофу?

Заключение. Безусловно, представленное исследование носит поисковый (пилотный) характер и ограничено малым объемом выборки, что не позволяет распространять его выводы на всю популяцию студентов. Однако цель данной работы заключалась не в получении статистически достоверных, обобщаемых данных, а в качественной демонстрации и теоретической интерпретации социального механизма, через который институциональная легитимация ИИ трансформирует академические практики. В этом смысле наши результаты, не претендуя на финальное подтверждение гипотез, успешно верифицируют саму возможность конструктивного встраивания ИИ в образовательный процесс и ставят на повестку дня новые вопросы для дальнейших масштабных исследований.

Представленное исследование демонстрирует, что педагогическая стратегия, основанная на запрете генеративного искусственного интеллекта, не способствует ни укреплению этической ответственности, ни развитию критического мышления. Напротив, она смещает контроль во внешнюю сферу, способствуя пассивному доверию к «человеческим» источникам и скрытой эксплуатации технологий без рефлексии. В то же время преднамеренное и санкционированное встраивание ИИ в учебный процесс выступает катализатором трансформации академической субъектности: студент перестает быть исполнителем предписанной задачи и становится конструктором запроса, редактором модели и арбитром знания.

Эта трансформация свидетельствует о переходе от бинарной модели авторства: «я написал/не я написал», к процессуальной и градуальной: «я задал вопрос, я выбрал инструмент, я проверил ответ, я принял решение». Такое понимание авторства не ослабляет интеллектуальную ответственность, а насыщает ее новыми смыслами, делая акцент не на исключительности производства текста, а на компетентности управления познавательным процессом. Легитимированный ИИ, особенно при сопровождении нормативного и рефлексивного фрейма (такого как «Кодекс ответственного использования»), не подменяет мышление, а расширяет эпистемическое пространство, позволяя студентам переосмысливать даже постановку своих задач и усложнять проектные решения.

Таким образом, вызов, стоящий перед современным высшим образованием, заключается не в том, чтобы защитить студентов от ИИ, а в том, чтобы научить их вести с ним диалог на равных: критически, стратегически и этически осмысленно, технически грамотно. Будущее академической субъектности определяется не инструментом, а способностью задавать правильные вопросы и нести ответственность за интерпретацию полученных ответов. В этом контексте генеративный ИИ перестает быть угрозой и становится педагогическим ко-актантом (условием формирования новой эпистемической зрелости, необходимой в эпоху распределенного познания).

Современные опасения, что студенты «разучатся думать» с помощью ИИ, поразительно напоминают вчерашние страхи по поводу калькуляторов, которые, как утверждали многие преподаватели, «разучат считать». История, однако, показала, что технологии не отменяют мышление, а трансформируют его, требуя новых, более высоких уровней рефлексии, абстракции и контроля.

Задача образования сегодня (как и в прошлом) не в том, чтобы запрещать калькулятор, а в том, чтобы научить высшей математике. Однако, в отличие от абстрактного калькулятора, ИИ несет в себе не только потенциал для роста, но и риск глубокой социальной поляризации. Настоящее исследование показывает, что без целенаправленной педагогической политики мы рискуем получить общество, разделенное не на богатых и бедных, а на тех, кто умеет задавать вопросы машине, и тех, кто умеет лишь щелкать на «готовые ответы». И этот разрыв, возможно, окажется куда более опасным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глухих В. А., Елисеев С. М., Кирсанова Н. П. Искусственный интеллект как проблема современной социологии // Дискурс. 2022. Т. 8, № 1. С. 82–93. DOI: <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2022-8-1-82-93>
2. Ильичев В. Ю., Драч В. Е., Чукаев К. Е. Морально-нравственные проблемы всеобщего применения нейронных сетей // Рефлексия. 2023. № 5. С. 8–13.
3. Цифровая экономика и системная цифровая трансформация / А. С. Копырин, Е. В. Видищева, В. В. Коваленко и др. / под общ. ред. А. С. Копырина. Сочи: РИЦ СГУ, 2023.
4. Драч В. Е., Торкунова Ю. В. Использование генеративного искусственного интеллекта для социологических исследований // ДИСКУРС. 2025. Т. 11, № 1. С. 52–70. DOI: [10.32603/2412-8562-2025-11-1-52-70](https://doi.org/10.32603/2412-8562-2025-11-1-52-70)
5. Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task / N. Kosmyna, E. Hauptmann, Y. Yuan et al. // Arxiv.org. 2025. DOI: [10.48550/arXiv.2506.08872](https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872)
6. The impact of ChatGPT on student performance in higher education / N. Mike, K. Karsai, G. Orbán et al. URL: <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/34431/1/paper28.pdf> (дата обращения: 10.11.2025).
7. The impact of ChatGPT on higher education / J. Dempere, K. Modugu, H. Allam, L. Ramasamy // Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. P. 1–13. DOI: [10.3389/educ.2023.1206936](https://doi.org/10.3389/educ.2023.1206936)
8. Suchman M. C. Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches // Academy of Management Review. 1995. Vol. 20, № 3. P. 571–610. DOI: [10.5465/amr.1995.9508080331](https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080331)
9. Pinch T. J., Bijker W. E. The social construction of facts and artefacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other // Social Studies of Science. 1984. Vol. 14, iss. 3. P. 399–441. DOI: [10.1177/030631284014003004](https://doi.org/10.1177/030631284014003004)
10. Lea M. R., Street B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach // Studies in Higher Education. 1998. Vol. 23, iss. 2. P. 157–172. DOI: [10.1080/03075079812331380364](https://doi.org/10.1080/03075079812331380364)
11. Lillis T. Situating academic literacies // Academic Literacies: The Public and Private Discourse of University Students / ed. by T. Lillis, M. R. Lea. London: Routledge, 2020. P. 1–24.
12. Biesta G. The Rediscovery of Teaching: On Rhetoric, Truth, and the Subject of Education. London: Routledge, 2017.
13. Иванько Н. А. Искусственный интеллект в образовании: социальная инновация или когнитивная деградация? // Вестн. РГГУ. Сер. Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2025. № 7. С. 125–138. DOI: [10.28995/2686-7249-2025-7-125-138](https://doi.org/10.28995/2686-7249-2025-7-125-138)
14. Bourdieu P. The Logic of Practice. Stanford: Stanford Univ. Press, 1990.

Информация об авторе.

Драч Владимир Евгеньевич – кандидат технических наук (2005), доцент (2006), доцент кафедры информационных технологий и математики Сочинского государственного университета, ул. Пластунская, д. 94, Сочи, 354000, Россия. Автор более 100 научных публикаций. Сфера научных интересов: социология образования, радиоэлектроника и информационные технологии, педагогика.

О конфликте интересов, связанном с данной публикацией, не сообщалось.

Поступила 10.11.2025; принята после рецензирования 29.01.2026; опубликована онлайн 20.04.2026.

REFERENCES

1. Glukhikh, V.A., Eliseev, S.M. and Kirsanova, N.P. (2022), "Artificial Intelligence as a Problem of Modern Sociology", *DISCOURSE*, vol. 8, no. 1, pp. 82–93. DOI: 10.32603/2412-8562-2022-8-1-82-93
2. Ilyichev, V.Yu., Drach, V.E. and Chukaev, K.E. (2023), "Moral and Ethical Problems of Universal Use of Neural Networks", *Refleksiya*, no. 5, pp. 8–13.
3. Kopyrin, A.S., Vidishcheva, E.V., Kovalenko, V.V. et al. (2023), *Tsifrovaya ekonomika i sistemnaya tsifrovaya transformatsiya* [Digital Economy and Systemic Digital Transformation], in Kopyrin, A.S. (ed.), RIC SSU, Sochi, RUS.
4. Drach, V.E. and Torkunova, Yu.V. (2025), "Implementation of Generative Artificial Intelligence in Sociological Research", *DISCOURSE*, vol. 11, no. 1, pp. 52–70. DOI: 10.32603/2412-8562-2025-11-1-52-70
5. Kosmyrna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. et al. (2025), "Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task", *Arxiv.org*. DOI: 10.48550/arXiv.2506.08872
6. Mike, N., Karsai, K., Orbán, G. et al. (2024), *The impact of ChatGPT on student performance in higher education*, available at: <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/34431/1/paper28.pdf> (accessed 10.11.2025).
7. Dempere, J., Modugu, K., Allam, H. and Ramasamy, L. (2023), "The impact of ChatGPT on higher education", *Frontiers in Education*, vol. 8, pp. 1–13. DOI: 10.3389/educ.2023.1206936
8. Suchman, M.C. (1995), "Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches", *Academy of Management Review*, vol. 20, no. 3, pp. 571–610. DOI: 10.5465/amr.1995.9508080331
9. Pinch, T.J. and Bijker, W.E. (1984), "The social construction of facts and artefacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other", *Social Studies of Science*, vol. 14, iss. 3, pp. 399–441. DOI: 10.1177/030631284014003004
10. Lea, M.R. and Street, B.V. (1998), "Student writing in higher education: An academic literacies approach", *Studies in Higher Education*, vol. 23, iss. 2, pp. 157–172. DOI: 10.1080/03075079812331380364
11. Lillis, T. (2020), "Situating academic literacies", *Academic Literacies: The Public and Private Discourse of University Students*, Lillis, T. and Lea, M.R. (eds.), Routledge, London, UK, pp. 1–24.
12. Biesta, G. (2017), *The Rediscovery of Teaching: On Rhetoric, Truth, and the Subject of Education*, Routledge, London, UK.
13. Ivanko, N.A. (2025), "Artificial intelligence in education: social innovation or cognitive degradation?", *RSUH/RGGU Bulletin. Ser. Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies*, no. 7, pp. 125–138, DOI: 10.28995/2686-7249-2025-7-125-138
14. Bourdieu, P. (1990), *The Logic of Practice*, Stanford Univ. Press, Stanford, USA.

Information about the author.

Vladimir E. Drach – Can. Sci. (Engineering, 2005), Docent (2006), Associate Professor at the Department of Information Technologies and Mathematics, Sochi State University, 94 Plastunskaya str., Sochi 354000, Russia. The author of more than 100 scientific publications. Area of expertise: sociology of education, radio electronics and information technologies, pedagogy.

No conflicts of interest related to this publication were reported.

Received 10.11.2025; adopted after review 29.01.2026; published online 20.04.2026.