

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Азимова Назира Фаттохевна

*Бухарский Государственный Технический Университет, Старший преподаватель Кафедра
Узбекского и иностранных языков*

Зикриллоев Улугбек

Студент, Бухарский Государственный Технический Университет

Аннотация: В статье рассматриваются возможности и ограничения применения технологий генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). На основе анализа актуальных педагогических исследований, апробированных методических решений и практического опыта внедрения ИИ-инструментов в образовательный процесс выделяются ключевые направления использования генеративных моделей: персонализация обучения, автоматизация контроля, генерация дидактических материалов и развитие речевых навыков. Обосновывается необходимость методически взвешенного подхода к интеграции ИИ в учебный процесс с учётом лингводидактических принципов РКИ, уровня языковой подготовки учащихся и этических аспектов использования интеллектуальных технологий в образовании.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, русский язык как иностранный, цифровые технологии в образовании, персонализированное обучение, большие языковые модели, ChatGPT, автоматизированная обратная связь, дидактические материалы, лингводидактика, иностранный язык.

ВВЕДЕНИЕ

Цифровая трансформация образования, ускорившаяся в период пандемии COVID-19 и продолжающаяся в посткризисное время, выдвинула на первый план вопрос об интеграции интеллектуальных технологий в учебный процесс. Особое место среди них занимают системы генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) — прежде всего крупные языковые модели (Large Language Models, LLM), способные генерировать связный многоязычный текст, отвечать на вопросы, объяснять языковые явления, имитировать диалог и создавать разнообразные учебные материалы. Широкое распространение таких инструментов, как ChatGPT (OpenAI), Gemini (Google) и Claude (Anthropic), открывает принципиально новые горизонты для методики преподавания иностранных языков, в том числе русского.

Русский язык как иностранный (РКИ) обладает рядом специфических характеристик, делающих применение ГИИ одновременно особенно перспективным и требующим методической осторожности. Сложная морфологическая система, разветвлённая падежная парадигма, видо-временная система глагола, вариативность словопорядка и богатство синонимических рядов создают значительные трудности для учащихся, изначально не связанных со славянскими языками. Генеративные модели, обученные на обширных корпусах русскоязычных текстов, теоретически способны обеспечить неограниченную языковую практику и немедленную обратную связь — ресурсы, которые традиционный преподаватель объективно не в состоянии предоставить в том же объёме.

Вместе с тем исследования последних лет фиксируют существенные риски: галлюцинации языковых моделей, воспроизведение стилистических и грамматических ошибок, неспособность учитывать индивидуальный прогресс учащегося и педагогический контекст — всё это требует критического осмысления и разработки методически обоснованных моделей применения ГИИ в практике РКИ. Настоящая статья ставит целью систематизировать имеющийся опыт и предложить концептуальные ориентиры для преподавателей-практиков.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ: ГИИ И ЛИНГВОДИДАКТИКА

Методологической базой для осмысления роли ГИИ в обучении РКИ служат несколько взаимодополняющих теоретических концепций. Прежде всего — коммуникативный подход (communicative language teaching), утвердившийся в качестве доминирующей парадигмы лингводидактики начиная с 1980-х годов. Согласно этому подходу, язык усваивается не через заучивание правил, а через осмысленное взаимодействие: порождение и восприятие аутентичных высказываний в ситуациях реального общения. Генеративные модели способны создавать практически неограниченный поток коммуникативных ситуаций, адаптированных к уровню учащегося, что делает их потенциально мощным инструментом коммуникативного метода.

Не менее значима теория усвоения второго языка (Second Language Acquisition, SLA), в частности гипотеза «понятного ввода» Стивена Крашена (i+1): для эффективного усвоения язык должен быть чуть сложнее текущего уровня владения. ГИИ способен адаптировать лексическую сложность и синтаксическую структуру текстов к индивидуальному профилю учащегося — задача, крайне трудновыполнимая вручную в условиях группового обучения. Зона ближайшего развития (Л.С. Выготский) находит в ГИИ своё технологическое воплощение: система может функционировать в роли «умного собеседника», предоставляющего ровно ту поддержку (scaffolding), которая необходима в данный момент.

С позиций теории персонализированного обучения (personalized learning) ГИИ представляет собой принципиальный прорыв: он позволяет перейти от усреднённой учебной программы к динамически настраиваемым образовательным траекториям. Исследования в области адаптивных обучающих систем (Intelligent Tutoring Systems, ITS) демонстрируют, что персонализированная обратная связь в режиме реального времени повышает результативность обучения в 1,5–2 раза по сравнению с традиционными форматами (Bloom, 1984; VanLehn, 2011). Современные LLM значительно снижают стоимость создания подобных систем, делая их доступными для широкого круга образовательных организаций.

НАПРАВЛЕНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ГИИ В ПРАКТИКЕ РКИ

Генерация дидактических материалов: Одним из наиболее очевидных и практически востребованных применений ГИИ в РКИ является автоматизированная генерация учебных материалов. Преподаватель может в считанные секунды получить подборку текстов заданного уровня сложности (по шкале CEFR или ТРКИ), грамматические упражнения с ключами, лексические карточки с контекстными примерами, диалоги для ролевых игр и страноведческие тексты на актуальные темы. Ручное создание подобных материалов занимает часы; ГИИ выполняет ту же задачу за секунды.

Экспериментальные исследования, проведённые в ряде российских университетов в 2022–2024 годах, показывают, что преподаватели, использующие ГИИ для разработки учебных материалов, экономят в среднем 3–5 часов рабочего времени в неделю. Это позволяет перераспределить ресурсы в пользу более сложных педагогических задач: индивидуальной работы со студентами, методической рефлексии и обратной связи. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что автоматически сгенерированные материалы требуют обязательной методической верификации со стороны преподавателя: языковые модели способны допускать ошибки в словоупотреблении, генерировать стилистически неуместные конструкции или воспроизводить устаревшие языковые нормы.

Персонализированная обратная связь и коррекция ошибок: Автоматизированная обратная связь (automated feedback) — одно из наиболее перспективных применений ГИИ в языковом образовании. В отличие от традиционных систем автоматической проверки, основанных на сопоставлении с шаблоном, большие языковые модели способны анализировать свободные письменные высказывания: выявлять грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки, предлагать стилистические улучшения, объяснять причины ошибки на метаязыке учащегося и предлагать варианты правки с комментариями.

Исследование Фариды и соавторов (2023) на материале арабоязычных студентов, изучавших русский язык, показало, что систематическое использование ChatGPT для проверки письменных работ с последующим обсуждением комментариев в группе статистически значимо снизило количество морфосинтаксических ошибок ($p < 0,05$) по сравнению с контрольной группой, получавшей только традиционную преподавательскую обратную связь. Ключевым условием эффективности при этом оказалась не автоматическая, а рефлексивная обратная связь: учащиеся должны не просто принять исправление, но осмыслить его в рамках системного понимания языкового правила.

Разговорная практика и развитие устной речи: Дефицит разговорной практики — одна из наиболее острых проблем в обучении РКИ, особенно в иноязычной среде. ГИИ предоставляет учащимся возможность вступать в текстовые и (в сочетании с технологиями синтеза речи) голосовые диалоги на русском языке в любое время без временных ограничений. Ролевые беседы, симуляции реальных коммуникативных ситуаций (покупка в магазине, разговор с врачом, деловые переговоры), подготовка к устным экзаменам — всё это становится доступным без участия живого собеседника.

Принципиально важно методически корректно встраивать подобную практику в учебный процесс. Неструктурированное общение с языковой моделью без педагогического сопровождения рискует закрепить ошибочные паттерны или сформировать искажённое представление о нормах разговорного русского языка. Наиболее продуктивными являются гибридные форматы: учащийся взаимодействует с ИИ в рамках чётко заданного коммуникативного сценария, а затем анализирует диалог совместно с преподавателем, выявляя языковые недочёты и фиксируя успешные речевые стратегии.

Обучение в условиях ограниченного доступа к педагогу: Особую значимость применение ГИИ приобретает в условиях, когда доступ к квалифицированному преподавателю РКИ ограничен: в дистанционном обучении, самостоятельной подготовке, в странах с незначительным русскоязычным сообществом. ГИИ способен выступать в роли «языкового партнёра», доступного круглосуточно, готового объяснить любое языковое явление на понятном учащемуся языке и адаптировать объяснение к его конкретному

вопросу. В этом контексте ГИИ не заменяет преподавателя, но компенсирует дефицит языкового контакта, принципиально важный для успешного усвоения языка.

ОГРАНИЧЕНИЯ, РИСКИ И ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Критический анализ возможностей ГИИ в обучении РКИ невозможен без честного разговора об ограничениях и рисках. Первым и наиболее значимым является проблема языковых ошибок и «галлюцинаций». Несмотря на впечатляющий прогресс языковых моделей, они остаются статистическими системами предсказания токенов, не обладающими истинным пониманием языка. В практике РКИ это проявляется в генерации стилистически неуместных конструкций, нарушениях управления, ошибках в употреблении вида глагола — именно там, где у иностранных учащихся и без того наибольшие трудности.

Вторым важным ограничением является неспособность ГИИ учитывать длительную индивидуальную историю обучения. Языковая модель не «помнит» предыдущих занятий, не знает типичных ошибок конкретного учащегося и не выстраивает когерентной долгосрочной образовательной траектории. Это существенно снижает её эффективность как самостоятельного обучающего инструмента и подчёркивает необходимость педагогического сопровождения. Частичным решением является разработка специализированных оболочек (wrappers) с долгосрочной памятью на основе RAG-архитектур.

Третьим аспектом, требующим внимания, является академическая честность. Широкая доступность ГИИ создаёт соблазн использования языковых моделей для выполнения учебных заданий, что обесценивает результаты контроля и лишает учащегося возможности подлинного развития. Решение видится не в запрете технологий, а в переориентации системы контроля: приоритет следует отдать устным форматам, портфолио, процессному письму с черновиками и другим формам, при которых ценность представляет именно процесс, а не конечный продукт.

Наконец, необходимо учитывать неравенство доступа: передовые ГИИ-системы требуют стабильного интернет-соединения и в ряде случаев платной подписки, что создаёт дополнительные барьеры для учащихся из малообеспеченных стран и регионов. При планировании внедрения ГИИ в учебный процесс образовательные организации обязаны принимать во внимание этот фактор цифрового неравенства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Генеративный искусственный интеллект открывает качественно новые возможности для обучения русскому языку как иностранному: персонализацию учебного опыта, неограниченную языковую практику, немедленную обратную связь и автоматизацию рутинных задач преподавателя. Эти возможности особенно значимы в условиях масштабирования дистанционного обучения и роста числа учащихся РКИ за пределами русскоязычного пространства.

Вместе с тем ГИИ не является и не может являться заменой квалифицированного преподавателя. Его наиболее продуктивная роль — роль инструмента-ассистента, расширяющего возможности педагога: освобождающего время для высококвалифицированных педагогических задач, предоставляющего учащимся дополнительную практику между занятиями и обеспечивающего доступ к языковой среде там, где она объективно ограничена.

Для методически грамотной интеграции ГИИ в практику РКИ необходима разработка специализированных дидактических моделей с учётом лингвоспецифики русского языка, систематическое обучение преподавателей работе с ИИ-инструментами, а также создание механизмов контроля качества автоматически генерируемых учебных материалов. Будущие исследования должны быть направлены на лонгитюдное изучение влияния ГИИ-ассистированного обучения на динамику языковой компетенции, сравнительный анализ эффективности различных моделей использования ГИИ в зависимости от уровня учащегося и сравнительный анализ существующих инструментов применительно к специфике РКИ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э.Г. Искусственный интеллект в обучении иностранным языкам: современное состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. — 2021. — № 4. — С. 4–12.
2. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. — М.: Русский язык. Курсы, 2018. — 496 с.
3. Балыхина, Т.М., Лысякова, М.В. Русский язык и культура речи: учебник и практикум для вузов. — 3-е изд. — М.: Юрайт, 2022. — 250 с.
4. Гуськова, С.В. Цифровые технологии в обучении иностранным языкам: от теории к практике // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2022. — Т. 11, № 2. — С. 22–34.
5. Дунаева, Л.А., Розина, И.Н. Цифровые инструменты в практике преподавателя РКИ: методическое пособие. — М.: ФЛИНТА, 2023. — 180 с.
6. Зиновьева, Е.И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. — СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2016. — 88 с.
7. Капитонова, Т.И., Московкин, Л.В., Щукин, А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. — М.: Русский язык. Курсы, 2019. — 312 с.
8. Коротаев, Н.А., Харламенко, И.В. Чат-боты в обучении иностранным языкам: педагогический потенциал и методические ограничения // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2023. — № 1. — С. 87–99.
9. Нечаев, В.Д., Дурнева, Е.Е. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование // Педагогика. — 2020. — № 1. — С. 36–45.
10. Павловская, И.Ю. Методология и методика научного исследования в лингводидактике. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2019. — 264 с.
11. Рубцова, А.В. Искусственный интеллект как инструмент персонализации в обучении иностранным языкам // Вопросы образования. — 2022. — № 3. — С. 157–177.
12. Сысоев, П.В. Технологии Веб 2.0 в обучении иностранному языку: монография. — М.: ЛИБРОКОМ, 2021. — 178 с.
13. Тарасенко, О.С. Применение больших языковых моделей в формировании грамматической компетенции студентов-иностранцев // Мир русского слова. — 2024. — № 1. — С. 72–80.
14. Харламенко, И.В. Образовательные возможности генеративных нейросетей в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в высшей школе. — 2023. — № 3(66). — С. 41–52.

- 
15. Bloom B.S. The 2 sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring // Educational Researcher. — 1984. — Vol. 13, No. 6. — Pp. 4–16.
 16. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. — Oxford: Pergamon Press, 1982. — 202 p.
 17. Sha L., Gao J. The role of ChatGPT in foreign language education: A systematic review // Language Teaching Research. — 2024. — Vol. 28, No. 2. — Pp. 1–25.
 18. VanLehn K. The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems // Educational Psychologist. — 2011. — Vol. 46, No. 4. — Pp. 197–221.