ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Турсунова Д.Ш.
Стажёр-исследователь кафедры русской филологии СамГИИЯ
Научный руководитель: **Мусинова З.Т.**
доктор философии (PhD) по филологическим наукам,
доцент кафедры русской филологии СамГИИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу дидактического потенциала технологий искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Рассматриваются основные группы ИИ-инструментов – чат-боты и голосовые помощники и корпусные технологии. Теоретическим основанием служит концепция опосредованной высшей психической деятельности Л.С. Выготского и периодизация компьютерного обучения языку М. Уоршауэра. На материале актуальных исследований 2023–2024 годов и руководства ЮНЕСКО по генеративному ИИ в образовании обосновывается тезис о том, что эффективность ИИ-инструментов в обучении РКИ определяется методически выверенным сочетанием обратной связи от машины и от преподавателя, а не техническими характеристиками самой модели.

Ключевые слова. искусственный интеллект; русский язык как иностранный; чат-боты; генеративные модели; опосредованная деятельность; цифровизация образования; обратная связь; языковая тревожность.

Abstract. The article examines the didactic potential of artificial intelligence (AI) technologies in teaching Russian as a Foreign Language (RFL). It analyzes the main categories of AI-based tools–chatbots and voice assistants and corpus technologies. The theoretical foundation of the study is based on L.S. Vygotsky's concept of mediated higher mental activity and M. Warschauer's periodization of computer-assisted language learning. Drawing on recent studies published in 2023–2024 and UNESCO's guidance on generative AI in education, the article argues that the effectiveness of AI tools in RFL instruction depends primarily on a methodologically balanced combination of machine-generated and teacher-provided feedback rather than on the technical capabilities of the model itself.

Keywords: artificial intelligence; Russian as a foreign language; chatbots; generative models; mediated activity; digitalization of education; feedback; language anxiety.

Ещё пять лет назад фраза «искусственный интеллект на уроке русского языка» звучала почти фантастически – нечто из области научной фантастики, а не методического арсенала. Сегодня она описывает рутину сотен преподавателей РКИ – от Ташкента до Сан-Паулу. Динамика впечатляет, и обусловлена она не модой, а вполне измеримым технологическим скачком: появлением больших языковых моделей, способных поддерживать связный диалог на русском языке практически без задержки и без устали повторять одно и то же объяснение в десятый раз. Узбекистан в этом процессе не наблюдатель, а активный участник: ещё в 2020 году принята национальная стратегия «Цифровой Узбекистан-2030», в рамках школьного проекта «Ишонч-2030» продолжается цифровая трансформация образования, а в октябре 2024 года утверждена отдельная стратегия развития технологий искусственного интеллекта в республике – причём обучение работе с такими технологиями прямо заявлено как задача, касающаяся миллионов учащихся и сотен тысяч педагогов. На этом фоне методика преподавания русского языка как иностранного не может позволить себе оставаться в стороне.

Чтобы понять, чем именно ИИ-инструмент отличается от учебника или магнитофона – а не просто чуть более шумную новинку, – полезно вернуться к идее Л.С. Выготского об опосредованности высших психических функций [1]. Согласно этой идее, человек мыслит и развивается не напрямую, а через посредство знаков и орудий – от узелка на память до письма. Искусственный интеллект в этой логике – не замена преподавателя и не волшебная коробка, а новое психологическое орудие, опосредующее речевую деятельность учащегося: оно создаёт пространство для тренировки речи там, где раньше был либо собеседник-носитель языка, либо пустая тетрадь. Понимание ИИ как орудия, а не как самостоятельного субъекта обучения, методически принципиально: орудием нужно умело пользоваться, и эта умелость – задача преподавателя, а не разработчика технологии.

С точки зрения истории методики ИИ-инструменты – не первая волна цифровизации языкового обучения, а скорее третья по счёту. Ещё в середине 1990-х годов М. Уоршауэр разделил историю компьютерного обучения языку на три фазы – бихевиористскую, коммуникативную и интегративную [5]. Первая опиралась на механическое повторение и тренаж, вторая – на коммуникативные упражнения с обратной связью, третья объединяла навыки

и технологии в единую образовательную среду. Генеративный ИИ органично продолжает именно интегративную логику, но добавляет качество, которого не было даже в интернет-эпоху, – способность вести по-настоящему живой, непредсказуемый диалог, а не предлагать заранее запрограммированные реплики. Традиционная методика РКИ, заложенная трудами О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова [2], строилась на заранее спланированном, едином для всей группы комплексе упражнений; ИИ-инструменты впервые делают этот комплекс динамическим – подстраивающимся под конкретного учащегося в реальном времени, а не усреднённым по группе.

Систематизацию ИИ-инструментов, применяемых сегодня в практике РКИ, дают П.В. Сысоев и Е.М. Филатов, выделяя три основные группы: чат-боты и голосовые помощники, корпусные технологии и генеративные нейросети типа ChatGPT [3]. Чат-бот, по определению авторов, – это диалоговая программа, способная на основе обработки естественного языка поддерживать с учащимся диалог и развивать его устные и письменные речевые умения. На практике это значит, что иностранный студент может в три часа ночи – без неловкости, без страха ошибиться перед носителем языка – попросить нейросеть объяснить разницу между «надеть» и «одеть» и тут же получить десяток тренировочных предложений. Корпусные технологии решают другую задачу: они позволяют проверить реальную частотность той или иной конструкции в живом русском языке, а не доверять интуиции учебника, написанного двадцать лет назад. Генеративные модели, наконец, способны оценивать письменные работы учащихся и давать обратную связь практически мгновенно – функцию, которую Сысоев и Филатов прямо называют значимым лингводидактическим ресурсом, хотя и не единственным источником обратной связи, как будет показано далее.

Отдельного внимания заслуживает мотивационный эффект, который методисты порой упускают из вида, концентрируясь исключительно на точности грамматической коррекции. Языковая тревожность – известный барьер при обучении иностранному языку, особенно на начальном этапе, когда учащийся боится показаться нелепым перед носителем языка или перед всей группой. Диалог с ИИ снимает значительную часть этого социального давления: отвечать машине, ошибаться перед ней и тут же исправляться психологически проще, чем перед живым собеседником. Этот эффект не отменяет необходимости живого общения – напротив, он может служить подготовительным этапом перед ним, своего рода безопасной репетиционной площадкой.

Энтузиазм здесь, однако, требует методической дисциплины. Руководство ЮНЕСКО по генеративному ИИ в образовании прямо предупреждает: внедрение этих технологий должно оставаться человекоцентричным, а образовательные учреждения – критически оценивать инструменты, прежде чем доверять им оценку знаний учащихся, и помнить о риске углубления цифрового разрыва между учащимися с разным доступом к технологиям [4]. Применительно к РКИ это означает простую вещь: нейросеть, обученная преимущественно на основном, литературном корпусе русского языка, систематически хуже распознаёт типичные ошибки именно иностранного учащегося – интерференцию родного языка, нетипичные конструкции, характерные, например, для носителей тюркских языков, не различающих грамматический род. Преподаватель, который слепо доверяет оценке ИИ, рискует не заметить ту самую системную ошибку, которая для методиста значит больше, чем десяток правильных ответов.

Из сказанного вытекает практический вывод: продуктивная модель – не замена преподавателя искусственным интеллектом, а выстраивание устойчивой триады «учащийся – искусственный интеллект – педагог», в которой машина берёт на себя рутинную тренировку и первичную обратную связь, а преподаватель – содержательную, методически осознанную коррекцию и развитие тех навыков, что ИИ пока распознаёт плохо: культуру речи, стилистическую уместность, живое чувство языка. Именно такое распределение ролей, а не сам факт наличия технологии на занятии, определяет, превратится ли искусственный интеллект в полезное орудие – или в источник новых, никем не замеченных ошибок.

Таким образом, искусственный интеллект в преподавании русского языка как иностранного – не временная мода и не угроза профессии преподавателя, а новый, опосредующий речевую деятельность инструмент третьего поколения цифровизации языкового обучения, чья эффективность определяется методической культурой применения, а не техническими характеристиками самой модели. Дальнейшая работа в этом направлении требует эмпирических данных именно по русскому языку: пока, как показывает анализ Сысоева и Филатова, такие исследования заметно отстают от англоязычных аналогов, а узбекистанский контекст – с его собственной, активно развивающейся национальной стратегией внедрения ИИ – остаётся вовсе неисследованным и ждёт своего методиста.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1934.

2. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990.
3. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному // Русистика. – 2024. – Т. 22, № 2. – С. 300–317.
4. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. – Paris: UNESCO, 2023.
5. Warschauer M. Computer-assisted language learning: an introduction // S. Fotos (ed.) Multimedia language teaching. – Tokyo: Logos International, 1996. – P. 3–20.

SAMARQAND DAVLAT CHET TILLAR INSTITUTI
SAMARKAND STATE INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES
IFI
1994