УДК: 372.881.1
ББК: 74.268.19
ГРНТИ: 14.25.09

Савочкина Ирина Викторовна, *кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВО «Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова», Белгород, Россия. E-mail: savochkina.90@mail.ru*

Savochkina Irina V., *PhD in Education, Belgorod State Technological University named after V. G. Shukhov. Belgorod, Russia. E-mail: savochkina.90@mail.ru*

Интеграция генеративного искусственного интеллекта в процесс преподавания иностранного языка (сквозь призму коммуникативно-деятельностного подхода)

Аннотация. *Актуальность исследования обусловлена интенсивным внедрением технологий генеративного искусственного интеллекта в лингводидактику при недостаточной разработанности моделей их интеграции в рамках коммуникативно-деятельностного подхода. Основная цель — системный анализ зарубежного опыта применения генеративного ИИ для выявления эффективных практик и принципов, адаптируемых в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Рассматриваемые проблемы включают трансформацию роли ИИ от инструмента к активному агенту, реализацию принципов распределённого агентства и функциональной аутентичности, а также риски прагматической ограниченности ИИ и культурных искажений. Выводы подтверждают, что грамотная интеграция генеративного ИИ позволяет создать персонализированную интерактивную среду для развития речевых навыков, но требует развития ИИ-грамотности и компенсирующей роли преподавателя-русиста как интерпретатора культурного контекста.*

Ключевые слова: *генеративный искусственный интеллект, лингводидактика, коммуникативно-деятельностный подход, преподавание РКИ, большие языковые модели, чат-боты, распределённое агентство, функциональная аутентичность, ИИ-грамотность, цифровая трансформация образования, метакогнитивные навыки, педагогический дизайн.*

Integration of Generative Artificial Intelligence into the Process of Teaching a Foreign Language (Through the Prism of the Communicative-activity Approach)

Abstract. *The relevance of this study stems from the intensive implementation of generative artificial intelligence technologies in language teaching, despite the insufficient development of models for their integration within the communicative-activity approach. The main objective is a systematic analysis of international experience with generative AI to identify effective practices and principles that can be adapted to Russian as a foreign language (RFL) teaching methods. The issues addressed include the transformation of AI's role from a tool to an active agent, the implementation of distributed agency and functional authenticity principles, as well as the risks of AI's pragmatic limitations and cultural distortions. The findings confirm that proper generative AI integration allows for the creation of a personalized interactive environment for developing language skills, but requires the development of AI literacy and the compensatory role of a Russian language teacher as an interpreter of the cultural context.*

Keywords: *generative artificial intelligence, linguodidactics, communicative-activity approach, teaching Russian as a foreign language, large language models, chatbots, distributed agency, functional authenticity, AI literacy, digital transformation of education, metacognitive skills, pedagogical design.*

Введение

Современный этап развития лингводидактики характеризуется глубинными трансформациями, обусловленными цифровизацией образовательного пространства и внедрением в процесс обучения генеративного искусственного интеллекта. В контексте преподавания иностранных языков, включая русского как иностранного (далее – РКИ), это создаёт новые возможности для переосмысления и углубления устоявшихся методических парадигм. Коммуникативно-деятельностный подход, занимающий доминирующие позиции в современной методике, получает новый импульс для развития благодаря технологиям, способным создавать гиперперсонализированную и аутентичную языковую среду.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью научного осмысления зарубежного опыта интеграции генеративного ИИ в процесс обучения иностранным языкам и выявления тех дидактических принципов, которые могут быть адаптированы в практике преподавания РКИ. Несмотря на наличие исследований, посвящённых применению чат-ботов и больших языковых моделей в образовании, остаётся недостаточно изученным вопрос их методологически обоснованной интеграции именно в рамках коммуникативно-деятельностной парадигмы с учётом её специфических принципов и требований.

Целью статьи является анализ и систематизация зарубежного опыта применения технологий генеративного ИИ в обучении иностранным языкам через призму коммуникативно-деятельностного подхода для определения перспективных направлений модернизации методики преподавания РКИ. В соответствии с поставленной целью формулируются следующие задачи:

– выявить ключевые концепции и модели интеграции генеративного ИИ в зарубежной лингводидактике;

– проанализировать эмпирические исследования, демонстрирующие эффективность применения генеративного ИИ для развития различных видов речевой деятельности;

– определить риски и вызовы, связанные с использованием генеративного ИИ в образовательном процессе;

– сформулировать практические рекомендации для адаптации выявленных тенденций в контексте преподавания РКИ.

Теоретическую основу исследования составляют работы ведущих зарубежных учёных в области цифровой лингводидактики (М. Варшауэр, Р. Годвин-Джонс и др.), а также фундаментальные положения коммуникативно-деятельностного подхода

(Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин). Методологическую базу образуют сравнительно-сопоставительный анализ, систематизация научных данных и критическая интерпретация эмпирических результатов.

Практическая значимость работы заключается в разработке конкретных ориентиров для преподавателей-практиков, методистов и разработчиков образовательных программ, стремящихся к эффективному и методологически обоснованному внедрению технологий генеративного ИИ в учебный процесс. Научная новизна исследования состоит в комплексном рассмотрении трансформации коммуникативно-деятельностного подхода под влиянием генеративного ИИ и определении специфики адаптации международного опыта для преподавания именно русского языка как иностранного.

Основная часть

Коммуникативно-деятельностный подход на протяжении многих лет рассматривается в качестве базы методики обучения иностранному языку (в том числе и русскому как иностранному). Личность обучающегося является центральным звеном учебной ситуации, что определяет «максимальный учёт индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей» [2, с. 58]. Преподаватель организует учебный процесс таким образом, чтобы изучающий иностранный язык постоянно самостоятельно формулировал и решал конкретную учебную задачу, представляющую собой конгломерацию всех видов речевой деятельности. Однако в рамках коммуникативно-деятельностного подхода «на первый план выходят такие виды речевой деятельности как говорение и слушание, что представляет собой основу для построения диалогического общения» [1, с. 100]. Обучение языку становится непрерывным общением, решением коммуникативных задач, призванными имплицитно формировать знания в области грамматики, лексики, тренировать навыки слушать и говорить на иностранном языке.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин выделяют основные требования к современному учебному процессу, организованному в рамках коммуникативно-деятельностного подхода:

– «коммуникативное поведение преподавателя на уроке;

– использование упражнений, максимально воссоздающих значимые для учащихся ситуации общения;

– параллельное усвоение грамматической формы и её функции в речи;

– учёт индивидуальных особенностей учащегося;

– ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ стимулирования речевой деятельности и как условие развития речевых умений» [1, с. 100].

В рамках традиционного обучения данный подход обычно реализуется созданием на занятии условно-коммуникативных ситуаций, использованием коллективных форм обучения и решением проблемных задач, а также включением в структуру урока аутентичных материалов. Однако с развитием технологий возможности реализации

коммуникативно-деятельностного подхода в практике преподавания русского языка как иностранного проходят стадию трансформации. С начала 20-х гг. XXI века основной вектор трансформации педагогических моделей, открывающих новые, ранее недоступные возможности для реализации ключевых постулатов коммуникативно-деятельностного подхода, связан с искусственным интеллектом и генеративными языковыми моделями. Инструменты на основе больших языковых моделей позволяют вывести организацию учебного процесса на качественно новый уровень, обеспечивая гиперперсонализацию, создание бесконечно вариативной аутентичной языковой среды и поддержку учебной автономии. Зарубежный опыт эмпирических исследований демонстрирует, как технология не просто дополняет, но и трансформирует традиционные методические модели, наполняя их новым содержанием.

Анализ научных работ зарубежных исследователей, фокусирующихся на интеграции искусственного интеллекта, в частности генеративных чат-ботов и больших языковых моделей, в преподавание иностранных языков через призму коммуникативно-деятельностного подхода, позволил прийти к следующим результатам.

Центральное место в парадигме ИИ-обучения сквозь призму коммуникативно-деятельностного подхода занимает концепция распределённого агентства (*distributed agency*), разрабатываемая Р. Годвином-Джонсом [4]. Согласно данному подходу ИИ перестаёт рассматриваться как инструмент и становится активным агентом учебного процесса, что влечёт за собой перераспределение ролей между обучающимся, преподавателем и системой ИИ. Агентство понимается не как имманентное свойство индивида, а как социально опосредованная способность к действию, возникающая в процессе взаимодействия. Это создаёт основу для итеративного диалога, в котором агентство распределяется между человеком и ИИ, а студент сохраняет контроль над коммуникацией, уточняя промпты и критически оценивая предложения системы.

Другие эмпирические исследования демонстрируют практическую реализацию этих принципов в различных видах речевой деятельности. Так, работа J. Shin и Y. Choi [7] подтверждает эффективность чат-бота Iruda для имплицитного усвоения грамматики корейского языка через вовлечение учащихся в осмысленную коммуникацию, а не через эксплицитное объяснение правил. Исследование S. Kang и M. Sung [6] выявило, что специально разработанные диалоговые агенты способствуют развитию диалогической речи на английском языке, стимулируя процессы самоконтроля и коррекции высказываний для достижения коммуникативной цели, что является ключевым элементом деятельностного подхода.

В области продуктивных навыков важный вклад внесло исследование D. Song и A. F. Tang [8], где чат-бот ChatGPT применялся в качестве ассистента при выполнении письменных заданий на китайском языке. Методический протокол, ограничивавший использование ИИ запросами лексики, грамматики и культурного контекста, а не генерацией целых текстов, позволил сохранить за учащимся роль автора. Это способствовало снятию лексико-грамматических трудностей и переносу фокуса на высшие

уровни письменной деятельности – структурирование и связность, что соответствует идее опосредованной деятельности в теории Выготского.

Исследование S. M. Abdelhalim и R. A. Alsehibany [3] подчёркивает роль ИИ как медиатора в развитии продуктивного словарного запаса. Интеграция ChatGPT в учебный процесс была построена на принципах социокультурной теории: чат-бот предоставлял поддержку в зоне ближайшего развития через контекстуализированные примеры и обратную связь, в то время как преподаватель организовывал деятельность и обеспечивал критическое осмысление предлагаемых ИИ решений.

Марк Варшауэр и его коллеги в серии работ [5; 9] акцентируют внимание на функциональной аутентичности учебных задач, выполняемых с помощью ИИ. Потенциал генеративного ИИ видится в создании условий, где язык используется для решения практических коммуникативных задач, имеющих реальный контекст за пределами аудитории (написание отзывов, постов в социальных сетях), что является центральным постулатом коммуникативного подхода.

Итак, выделим принципы коммуникативно-деятельностного подхода, находящие развитие в контексте интеграции ИИ согласно рассмотренным исследованиям:

– организация учебного процесса как непрерывного общения: ИИ выступает не инструментом, а активным собеседником, делая взаимодействие с языком постоянным и итеративным;

– центральная роль личности обучающегося: агентство студента не нивелируется, а усиливается через необходимость формулировать промпты, критически оценивать ответы ИИ и сохранять контроль над коммуникацией;

– параллельное усвоение грамматической формы и её функции в речи: грамматика усваивается имплицитно через многократное использование в осмысленном диалоге, а не через заучивание правил;

– использование упражнений, воссоздающих ситуации общения: чат-бот моделирует естественную коммуникацию с виртуальным собеседником-носителем;

– решение коммуникативных задач: учащиеся практикуют язык для достижения конкретной цели в смоделированной ситуации (бюро находок, медкабинет);

– развитие речевых умений: стимулируются процессы самоконтроля и коррекции высказываний для достижения коммуникативного успеха;

– самостоятельное формулирование и решение учебной задачи: студент остаётся автором текста, используя ИИ как интеллектуальный помощник для преодоления частных трудностей (лексика, грамматика);

– фокус на смысловую сторону деятельности: снятие технических барьеров позволяет учащемуся концентрироваться на высших уровнях письма – структуре, связности и стиле;

– учёт индивидуальных особенностей: чат-бот предоставляет персонализированную обратную связь и адаптирует примеры под запрос ученика;

– опосредованная деятельность (в рамках теории Выготского): ИИ выступает в роли медиатора, обеспечивающего поддержку в зоне ближайшего развития;

– ситуативность процесса обучения: создание условий, где язык используется для решения практических, реальных задач (написание отзыва, поста в соцсети), а не выполнения абстрактных упражнений.

Таким образом, современные зарубежные исследования сходятся вокруг идеи, согласно которой эффективная интеграция ИИ в лингводидактику возможна не через механическую автоматизацию упражнений, а через проектирование человеко-машинного взаимодействия, при котором ИИ выступает активным участником коммуникативно-познавательной деятельности, а педагогический дизайн обеспечивает смысловой приоритет над формальным аспектом, стимулируя учебную автономию и метакогнитивные навыки учащихся.

Несмотря на демонстрируемый дидактический потенциал, анализ зарубежных исследований позволяет выявить имманентные риски интеграции генеративного ИИ в образовательный процесс. К числу наиболее релевантных для коммуникативно-деятельностного подхода относятся: прагматическая ограниченность ИИ, проявляющаяся в неспособности адекватно интерпретировать и генерировать высказывания с учётом невербального контекста, иронии и культурных особенностей (R. Godwin-Jones); риск пассивности обучающегося и подмены продуктивной речевой деятельности репродуктивным заимствованием сгенерированных текстов (D. Song, A.F. Tang); культурные искажения, обусловленные доминированием западных норм в тренировочных данных языковых моделей, что проблематично для обучения менее распространённым языкам и межкультурной коммуникации (R. Godwin-Jones, S.M. Abdelhalim); а также необходимость преодоления «цифрового разрыва» и обеспечения равного доступа к технологиям. Указанные риски актуализируют важность развития критической ИИ-грамотности как неотъемлемого компонента подготовки всех субъектов образовательного процесса.

Полученные выводы обладают высокой степенью актуальности для современной методики РКИ и открывают конкретные перспективы для её развития.

Во-первых, выявленный потенциал генеративного ИИ для создания персонализированной и интерактивной языковой среды является прямым ответом на одну из ключевых проблем в преподавании РКИ – дефицит возможностей для интенсивной и аутентичной речевой практики, особенно в условиях отсутствия языковой среды. Чат-боты, выступая в роли активных собеседников-носителей, могут обеспечить постоянную тренировку диалогической речи, что критически важно для преодоления коммуникативного барьера.

Во-вторых, принцип имплицитного усвоения грамматики через осмысленную коммуникацию обладает особой ценностью для РКИ, где сложная морфологическая система (падежи, виды глагола) традиционно представляет значительную трудность для учащихся. Интеграция ИИ позволяет отрабатывать грамматические конструкции

не изолированно, а в контексте реального общения, что способствует их более глубокому и прочному усвоению.

В-третьих, акцент на функциональную аутентичность позволяет переосмыслить содержание обучения РКИ. Генеративный ИИ может создавать учебные задачи, максимально приближенные к реальным потребностям учащихся: отработка бытовых диалогов, написание официальных и неформальных писем, составление постов для социальных сетей на русском языке. Это напрямую работает на формирование практической коммуникативной компетенции.

Наконец, осознание рисков, таких как культурные искажения и прагматическая ограниченность ИИ, является методологически значимым для преподавателя РКИ. Это обуславливает необходимость компенсирующей деятельности педагога по коррекции выводов ИИ, разъяснению культурных кодов и «непереводимых» концептов русской лингвокультуры, которые не могут быть адекватно отражены в статистической языковой модели. Таким образом, выводы зарубежных исследований не только предоставляют технологический инструментарий, но и очерчивают новые границы профессиональной компетенции преподавателя-русиста, который в эпоху ИИ становится критически мыслящим куратором, дизайнером образовательной среды и интерпретатором культурного контекста.

Заключение

Проведённый анализ демонстрирует, что интеграция технологий генеративного искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам знаменует собой качественно новый этап в эволюции коммуникативно-деятельностного подхода. Зарубежные эмпирические исследования убедительно доказывают, что чат-боты и большие языковые модели не являются только лишь инструментами автоматизации, а выступают в роли активных агентов, медиаторов и собеседников, трансформируя традиционные педагогические модели.

ИИ наполняет классические постулаты подхода новым содержанием: от обеспечения непрерывного итеративного общения и имплицитного усвоения языковых форм до создания функционально аутентичных учебных ситуаций и персонализированной поддержки в зоне ближайшего развития. Одновременно выявленные риски – прагматическая ограниченность ИИ, культурные искажения и риск пассивности обучающегося – подчёркивают, что технология не заменяет, а переопределяет роль преподавателя, выводя на первый план его компетенции как дизайнера образовательной среды, критика цифрового контента и интерпретатора культурного контекста.

Для методики преподавания РКИ данные выводы открывают значительные перспективы, предлагая конкретные пути решения таких системных проблем, как дефицит аутентичной речевой практики и трудности усвоения сложной грамматики. Успешная адаптация зарубежного опыта требует не механического копирования инструментов, а целостного методического проектирования, в рамках которого технологическая интеграция неразрывно связана с развитием критической ИИ-грамотности и усилением

культуроведческой составляющей обучения. Таким образом, синтез коммуникативно-деятельностного подхода с возможностями генеративного ИИ представляет собой перспективное направление для создания современной, эффективной и личностно-ориентированной образовательной парадигмы в области преподавания РКИ.

Список литературы

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

2. *Артюхова Л. А.* Обучение диалогической речи иностранных учащихся на основе типично-коммуникативной ситуации // Психология образования в поликультурном пространстве. 2025. № 1 (69). С. 56–64.

3. *Abdelhalim S. M., Alsehibany R. A.* Integrating ChatGPT for vocabulary learning and retention: A classroom-based study of Saudi EFL learners // Language Learning and Technology. 2025. Vol. 29, Iss. 1. P. 1–24.

4. *Godwin-Jones R.* Distributed agency in language learning and teaching through generative AI // Language Learning and Technology. 2024. Vol. 28, Iss. 2. P. 5–31.

5. *Jacob Sharin R., Tate T., Warschauer M.* Emergent AI-assisted discourse: a case study of a second language writer authoring with ChatGPT // Journal of China Computer-Assisted Language Learning. 2025. Vol. 5 (1). P. 1–22. DOI: https://doi.org/10.1515/jccall-2024-0011.

6. *Kang S., Sung M.* EFL students' self-directed learning of conversation skills with AI chatbots // Language Learning and Technology. 2024. Vol. 28, Iss. 1. P. 1–19.

7. *Shin J., Choi Y.* Using an AI-powered chatbot for improving L2 Korean grammar: A comparison between proficiency levels and task types // Language Learning and Technology. 2025. Vol. 29, Iss. 2. P. 132–160.

8. *Song D., Tang A. F.* Exploring AI-assistance in L2 Chinese writing with standardized assessment tasks // Language Learning and Technology. 2025. Vol. 29, Iss. 2. P. 161–189.

9. *Warschauer M., Xu Y.* Generative AI for Language learning: Entering a new era // Language Learning and Technology. 2024. Vol. 28, Iss. 2. P. 1–4.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moscow: Izdatelstvo IKAR, 2009. 448 p.

2. Artyukhova L. A. Obucheniye dialogicheskoy rechi inostrannykh uchashchikhsya na osnove tipichno-kommunikativnoy situatsii. *Psikhologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve*. 2025, No. 1 (69), pp. 56–64.

3. Abdelhalim S. M., Alsehibany R. A. Integrating ChatGPT for vocabulary learning and retention: A classroom-based study of Saudi EFL learners. *Language Learning and Technology*. 2025, Vol. 29, Iss. 1, pp. 1–24.

4. Godwin-Jones R. Distributed agency in language learning and teaching through generative AI. *Language Learning and Technology*. 2024, Vol. 28, Iss. 2, pp. 5–31.

5. Jacob Sharin R., Tate T., Warschauer M. Emergent AI-assisted discourse: a case study of a second language writer authoring with ChatGPT. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. 2025, Vol. 5 (1), pp. 1–22. DOI: https://doi.org/10.1515/jccall-2024-0011.

6. Kang S., Sung M. EFL students' self-directed learning of conversation skills with AI chatbots. *Language Learning and Technology*. 2024, Vol. 28, Iss. 1, pp. 1–19.

7. Shin J., Choi Y. Using an AI-powered chatbot for improving L2 Korean grammar: A comparison between proficiency levels and task types. *Language Learning and Technology*. 2025, Vol. 29, Iss. 2, pp. 132–160.

8. Song D., Tang A. F. Exploring AI-assistance in L2 Chinese writing with standardized assessment tasks. *Language Learning and Technology*. 2025, Vol. 29, Iss. 2, pp. 161–189.

9. Warschauer M., Xu Y. Generative AI for Language learning: Entering a new era. *Language Learning and Technology*. 2024, Vol. 28, Iss. 2, pp. 1–4.