

оригинальная статья

<https://elibrary.ru/leenr>

Интеграция сервисов искусственного интеллекта в творческие задания при обучении РКИ

Дрейфельд Оксана Викторовна

Кемеровский государственный медицинский университет, Россия, Кемерово

eLibrary Author SPIN: 9605-6551

<https://orcid.org/0000-0002-3612-0237>

filoxenia@mail.ru

Аннотация: В статье представлена актуальная проблема интеграции искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам. Цель – провести анализ возможностей использования сервисов ИИ в выполнении упражнений на создание различных видов условно творческих текстов в рамках обучения инофонов русскому языку как иностранному. Изучается метод использования ИИ как инструмента генерации условно творческих текстов при обучении русскому языку как иностранному. Использование генеративных ИИ-сервисов для преобразования вербальных текстов в условно творческие невербальные формы рассмотрено на примере визуализации песен и стихотворений на русском языке. Метод соотносится с такими направлениями лингводидактики, как рецептивно-продуктивное освоение художественных текстов, креативное письмо и нейропедагогика, ориентированная на когнитивные и эмоциональные особенности восприятия информации в цифровой среде. Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании и апробации метода промт-визуализации – трансформации художественного текста в визуальный образ с помощью ИИ – как инструмента развития письменной продуктивной речи, креативных языковых навыков и межкультурной компетенции иностранных обучающихся. Теоретическая база включает идеи межсемиотической трансформации, различий между вербальными и визуальными формами выражения, а также концепции восприятия и интерпретации текста. Методика исследования включает анализ ИИ-сервисов, эксперимент с участием 28 иностранных студентов (уровень A2) и оценку результатов взаимодействия с ИИ при визуализации песенных и поэтических текстов. В результате использование нейросетей (GPT-4, Flyvi и др.) продемонстрировало положительное влияние на развитие креативного мышления, письменной речи и вовлеченности студентов. Промт-визуализация с ИИ доказала свою эффективность как междисциплинарный дидактический инструмент, расширяющий возможности креативного обучения иностранному языку в условиях цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: творческие задания, творческое письмо, русский язык как иностранный, искусственный интеллект, обучение иностранным языкам с помощью ИИ, нейросети в образовании, креативность, нейропедагогика

Цитирование: Дрейфельд О. В. Интеграция сервисов искусственного интеллекта в творческие задания при обучении РКИ. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2025. Т. 9. № 3. С. 385–395. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2025-9-3-385-395>

Поступила в редакцию 23.04.2025. Принята после рецензирования 19.05.2025. Принята в печать 21.05.2025.

full article

Integrating Artificial Intelligence Services in Creative Tasks for Teaching Russian as a Foreign Language

Oksana V. Dreifeld

Kemerovo State Medical University, Russia, Kemerovo

eLibrary Author SPIN: 9605-6551

<https://orcid.org/0000-0002-3612-0237>

filoxenia@mail.ru

Abstract: Generative artificial intelligence (AI) services can visualize Russian songs and poems. This option can be integrated into foreign language classes, e.g., as a tool for generating creative texts in teaching Russian as a foreign language. The method intersects with language pedagogy, including the receptive-productive approach to literary texts, creative writing instructions, and neuro-pedagogy that takes into account cognitive and emotional

processing in digital environments. The article describes the theoretical substantiation and trial results of a prompt-to-visualization method: fiction has to be interpreted as visual representations via an AI program that serves as a tool for developing written speech, creative language skills, and intercultural competence in foreign students. The theoretical framework incorporates the concepts of intersemiotic transformation, verbal vs. visual artistic expression, perception theory, and text interpretation. The experiment involved 28 foreign students (A2 Russian), who had to interact with GPT-4, Flyvi, and other AI programs to visualize Russian verses and lyrics. AI-based tools proved to enhance creative thinking, writing skills, and engagement. Promt-based visualization seems to be an effective interdisciplinary didactic instrument that expands the potential of creative language education in a digital learning environment.

Keywords: creative tasks, creative writing, Russian as a foreign language, artificial intelligence, AI-assisted foreign language learning, neural networks in education, creativity, neuropedagogy

Citation: Dreifeld O. V. Integrating Artificial Intelligence Services in Creative Tasks for Teaching Russian as a Foreign Language. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2025, 9(3): 385–395. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2025-9-3-385-395>

Received 23 Apr 2025. Accepted after review 19 May 2025. Accepted for publication 21 May 2025.

Введение

Одной из наиболее актуальных тенденций в настоящий момент во многих профессиональных сферах является интеграция в них искусственного интеллекта (ИИ). По определению G. J. Hwang, искусственный интеллект в образовании – это междисциплинарная область исследований и разработок, направленная на применение искусственного интеллекта и компьютерных наук для поддержки обучения и преподавания [1]. W. Holmes и коллеги рассматривают ИИ в образовании как инструмент, способный предоставить персонализированную обратную связь, адаптировать контент к потребностям учащихся и автоматизировать рутинные задачи, позволяя преподавателям сосредоточиться на более творческих и значимых аспектах обучения [2, р. 5]. F. OuYang и другие подчеркивают, что ИИ может быть использован для разработки интеллектуальных систем обучения, которые автоматически адаптируются к потребностям и стилям обучения учащихся, обеспечивая тем самым более эффективное и увлекательное обучение [3].

Сегодня ИИ охватывает и такие области, которые традиционно считались исключительной прерогативой человека, например, сферу креативной деятельности. Это открывает новые горизонты для преподавания иностранного языка, где творческие задания привлекаются для развития речевых, межкультурных и когнитивных компетенций [4–6]. В процессе выполнения таких заданий активизируются механизмы внутренней мотивации, формируются навыки самовыражения средствами изучаемого языка, происходит осознанное применение лексико-грамматических структур в речевых ситуациях, приближенных к реальным. Творческие задания способствуют не только закреплению языкового материала, но и развитию критического и ассоциативного

мышления, воображения и способности к интерпретации текста в культурном контексте.

Мы предлагаем задействовать генеративные сервисы ИИ в качестве инструмента трансформации текста-запроса (инструкции-промта) в условно творческий текст (разных семиотических модальностей – как вербальных, так и невербальных) на этапе формирования письменной продуктивной речи инофонов, изучающих иностранный язык.

В условиях цифровой трансформации образования обращение к генеративным ИИ-сервисам расширяет спектр дидактических приемов и позволяет включать элементы творческого моделирования в процесс обучения. Однако для эффективного внедрения сервисов ИИ в образовательную практику необходимы методическое осмысление их применения, а также анализ результатов апробации в условиях реального учебного взаимодействия.

Научная новизна исследования состоит в разработке и теоретическом обосновании метода использования генеративных ИИ-сервисов для межсемиотической трансформации художественных текстов (песен, стихотворений) в визуальные образы в целях формирования продуктивной письменной речи и развития креативных языковых навыков у иностранных учащихся. Предложенный подход позволяет интегрировать промт-визуализацию как инструмент активизации рецептивно-продуктивной деятельности и формирования межкультурной и семантико-прагматической компетенций в цифровой образовательной среде.

Цель исследования – провести анализ возможностей использования сервисов ИИ в выполнении упражнений на создание различных видов условно творческих текстов в рамках обучения инофонов русскому языку как иностранному.

Методы и материалы

Чтобы изучить дидактический потенциал творческих заданий с интеграцией сервисов ИИ в обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному, был проведен анализ существующих в настоящий момент сервисов ИИ, предназначенных для создания условно творческих текстов, и эксперимент по внедрению условно творческих заданий в процесс обучения письменной речи. В качестве опытной группы исследования выступили 28 иностранных студентов ($n = 28$), обучающихся по специальности «Лечебное дело» и владеющих русским языком на уровне A2. Обучение производилось в феврале 2025 г. на базе Кемеровского государственного медицинского университета.

Материалом для исследования стали тексты промтотов, разработанных иностранными студентами в процессе межсемиотической трансформации песен и стихотворений на русском языке в визуальные условно творческие тексты, сами визуальные условно творческие тексты, сгенерированные сервисами ИИ на основе заданных инофонами промтотов, а также анкеты и интервью, полученные в рамках педагогического эксперимента по лингводидактической межсемиотической трансформации текстов.

Методология исследования включала: 1) филологический анализ текстов-доноров (тексты песен современных исполнителей и лирических стихотворных произведений русских поэтов); 2) семиотический анализ текстов-результатов генерации с помощью ИИ; 3) анкетирование и интервью, направленные на выявление восприятия и трудностей при использовании ИИ; 4) педагогическую рефлексию, позволившую зафиксировать изменения в речевой активности и мотивации; 5) сравнительный анализ результатов до и после внедрения ИИ-заданий. Контент-анализ, примененный к результатам выполнения условно творческих заданий, позволил определить особенности межсемиотической интерпретации текстов и потенциал речевого развития обучающихся в процессе промт-инжиниринга. Это дало возможность выявить критерии оценивания эффективности речевой деятельности в процессе выполнения задания по генерации условно творческого текста с помощью сервисов ИИ.

Результаты

Промт-инжиниринг включает в себя следующие этапы: 1) **формулировка** запроса-промта (текста-инструкции); 2) **оценка** текста, сгенерированного ИИ на основе этого запроса; 3) **оптимизация**

запроса-промта с целью получения результата, максимально соответствующего заданию.

Запрос-промт, направленный на создание условно творческого неверbalного текста с использованием межсемиотической трансформации, на первом этапе включает текст-донор. В нашем эксперименте в этой роли выступали песни современных русских исполнителей и лирические стихотворения русских поэтов. В качестве инструментов визуализации использовались нейросети¹. Для выполнения условно творческих заданий по преобразованию верbalного текста в визуальный обучающиеся осуществляли избирательную интерпретацию и фрагментированное представление текста-донора.

На втором этапе было необходимо на основе понимания семантики и стилистики текста-донора оценить его преобразование в визуальные элементы (формы, цвета, объекты, композицию), произведенное нейросетью. На третьем этапе требовалась корректировка верbalного текста с целью предоставления ИИ наиболее полной информации для создания эквивалентного изображения. Третий этап повторялся до достижения корректного результата (табл. 1).

Для успешного выполнения этих задач требовались следующие виды речевой деятельности: слушание, а потом чтение и понимание текста песни или стихотворения на русском языке; написание точного корректирующего текста, достаточного для эффективного преобразования верbalного запроса-промта в визуальный текст; сравнительный анализ текста-донора и корректирующего промтта с целью выявления соответствий и элементов, нуждающихся в дефиниции или буквализации, эвфемистическом и синонимическом расширении и т. п.

В результате такой деятельности инофоны получили возможность развивать навыки использования всех единиц языка с акцентом на умении определять семантико-прагматические характеристики языковых единиц и особенности текстов, относящихся к разным речевым жанрам. В выполнении задания была задействована со-творческая деятельность: в лирических стихотворных или песенных произведениях основной формой речи является высказывание от первого лица. Однако сама «личность» субъекта лирического высказывания нуждается в дополнительном определении, основанном на впечатлении читателя / слушателя. Это дополнительное описание личности говорящего «от первого лица» давало возможность со-творческой деятельности на основе собственной интерпретации читателя / слушателя.

¹ Midjourney. URL: <https://www.midjourney.com/home>; GPT-4. URL: <https://openai.com/index/gpt-4-research/>; Kandinsky. URL: <https://www.sberbank.com/promo/kandinsky/>; Stable Diffusion. URL: <https://stablediffusionweb.com/ru>; Flyvi. URL: <https://flyvi.io/ru> (дата обращения: 01.04.2025).

Табл. 1. Этапы работы над условно творческим заданием по межсемиотической трансформации песен современных исполнителей с применением ИИ

Tab. 1. Creative task on intersemiotic transformation of contemporary lyrics

| Этапы | Вербальный текст | Визуальный текст |
|-------------------------------------|---|---|
| Исходный текст промта | <p>Чтобы идти дальше, выверни душу Город разрушен, город бездущен Я молюсь Богу, чтобы стать лучше Город разрушен, город не нужен На, на, на, мне все равно Да, да-да, да, вы мне никто Но языки – это яд Я вижу их взгляд². (Эрика Лундмоен «Яд»)</p> |  |
| Изменение параметров | <ul style="list-style-type: none"> – поэтический текст переведен в прозаический; – протест от первого лица изменен на указание отвергнутости и непонятности изображенного героя; – лексика из метафорической трансформирована в прямо описательную; – темп речи из быстрого, импульсивного изменен на спокойный; – слабая детализация изменена на высокую степень с описанием контекста. | |
| Формулировка промта после изменения | <p>Девушка в одиночестве ходит по заброшенной окраине города и поет песню, в которой звучит протест против города, против людей, которые равнодушны и говорят недобрые слова друг другу.</p> |  |

Визуализация с помощью сервиса ИИ Flyvi

Визуализация с помощью сервиса ИИ GPT-4

На третьем этапе оценка произведенной трансформации требовала от обучающихся не только лингвистической, но и культурной компетенции, ведь лексический состав текстов-доноров включал переносные значения, многозначность, историзмы, экзотизмы, идиомы, безэквивалентную лексику. Студенты демонстрировали умение оценить адекватность презентации культурного контекста, сохранение стиля текста-донора в тексте-результате, способность к межкультурной интерпретации, критическому осмыслиению культурных коннотаций и переносу стилистических особенностей в иную семиотическую систему.

При использовании ИИ для визуализации художественного текста важным этапом при написании промта стала интерпретация исходного материала. Составление промта потребовало учета целого ряда аспектов: лингвистического (структура и лексико-семантическое наполнение текста), лингвостилистического (авторский стиль, выразительные средства), литературоведческого (жанровые и композиционные особенности, образы субъектов речи и персонажей) и лингвокультурологического (национально-культурные коды, реалии, символика). Включение этих параметров в описание промта позволило получить визуальное представление, соответствующее

² Эрика Лундмоен «Яд». URL: <https://genius.com/Erika-lundmoen-poison-lyrics> (дата обращения: 01.04.2025).

смысловому и эстетическому содержанию оригинальных произведений. Таким образом, сам процесс написания промта стал формой интерпретации текста, способствующей развитию языковой, культурной и межсемиотической компетенции обучающихся.

В процессе работы над условно творческим заданием обучающимся предлагалось визуализировать фрагмент вербального художественного текста

(стихотворений русских поэтов, ранее изученных для конкурса чтецов) и самостоятельно выбранных песен современных исполнителей. После генерации изображения с помощью нейросетевого сервиса (Flyvi и GPT-4) обучающиеся должны были соотнести визуальный результат с исходным текстом: определить, какие лексемы и стилистические маркеры были адекватно переданы, а какие – искажены или утрачены (табл. 2).

Табл. 2. Параметры изменения промта при межсемиотической трансформации лирических стихотворений русских поэтов с применением ИИ

Tab. 2. Promt modification during intersemiotic transformation of Russian poetry

| Этапы | Вербальный текст | Визуальный текст |
|-------------------------------------|---|--|
| Исходный текст промта | <p>Шаганэ ты моя, Шаганэ! Потому, что я с севера, что ли, Я готов рассказать тебе поле, Про волнистую рожь при луне. Шаганэ ты моя, Шаганэ.</p> <p>Потому, что я с севера, что ли, Что луна там огромней в сто раз, Как бы ни был красив Шираз, Он не лучше рязанских раздолий. Потому, что я с севера, что ли³. (С. Есенин)</p> |  |
| Измененные параметры | <ul style="list-style-type: none"> – поэтический текст переведен в прозаический; – обращение лирического героя от первого лица заменено на описание от третьего лица – стороннего наблюдателя; – повторы, создающие эмоционально взволнованную интонацию, трансформированы в сухое упоминание адресата речи; – темп речи из напевного, протяжного заменен на спокойный; – конкретные образы (рязанские раздолья, волнистая рожь при луне) заменены на обобщенные (золотые поля, атмосфера – лирическая); – все художественные образы текста 1 выражают любовь к возлюбленной, к далекой Родине, ностальгию; текст 2 – сценическая зарисовка, ее функция – информационная. | |
| Формулировка промта после изменения | <p>Ночная сцена в Ширазе: русский парень и персиянка сидят и смотрят на луну. Он рассказывает ей о золотых волнистых полях ржи на своей Родине. Атмосфера – лирическая, мечтательная, с ноткой грусти.</p> |  |

Визуализация с помощью сервиса ИИ Flyvi

³ Сергей Есенин «Шаганэ ты моя, Шаганэ...». URL: <https://www.culture.ru/poems/44230/shagane-ty-moya-shagane> (дата обращения: 01.04.2025).

| Этапы | Вербальный текст | Визуальный текст |
|---------------|--|------------------|
| Тип изменения | 1. Жанровая трансформация 2. Модальная трансформация 3. Интонационная трансформация 4. Семантическое обобщение 5. Стилистическая редукция 6. Функциональное изменение | |

Особое внимание уделялось случаям, где текст содержал культурно маркированные элементы, или тем, в которых требовалось осмысление и интерпретация смысла, а не буквальное изображение. Подобные случаи становились ключевыми моментами для обсуждения границ перевода вербального в визуальное и важности контекста, проведенного на этапе анкетирования. В ряде случаев студенты сталкивались с трудностью передачи стилистики. Например, при трансформации поэтического текста, насыщенного метафорами (языки – это яд, / я вижу их взгляд), визуальный результат нередко оказывался обобщенным или прямолинейным. Это стимулировало обсуждение значений метафор, роли ассоциаций и символов в художественной речи и трудностей их визуализации. Примером схемы промта, направленного на визуализацию литературного текста, может служить следующий шаблон:

- *Сцена из поэтического произведения, изображающая (ситуация или образ) в атмосфере (эмоциональное состояние или эстетика), в стилистике (художественный стиль или культурная традиция). Визуально переданы образы: (ключевые элементы текста, символы, персонажи, пейзаж), с акцентом на (лексико-стилистические особенности: метафоры, цветовые образы, противопоставления и т. п.), учитывая культурный контекст (указать культурную или историческую специфику).*

Анкетирование участников ($n = 28$), проведенное по завершении выполнения творческих заданий, включало закрытые и открытые вопросы, направленные на выявление трех ключевых аспектов: 1) уровня удовлетворенности заданием; 2) осмыслиения трудностей, с которыми столкнулись обучающиеся; 3) образовательной ценности задания – его роли в формировании языковых, интерпретативных и критических умений. Примеры вопросов: *Насколько интересным вы нашли задание? Почему?; Что показалось наиболее сложным?; Что вы узнали о художественном тексте, визуализируя его?; Хотели бы вы выполнить подобные задания в будущем?*

Контент-анализ письменных работ до и после эксперимента дал возможность количественно оценить изменения по следующим критериям:

1) длина и завершенность высказываний; 2) лексико-грамматическая вариативность (разнообразие лексики, точность грамматических форм); 3) уровень интерпретации и стилистической обработки художественного текста (табл. 3).

Наблюдение за выполнением заданий и обсуждением визуализации позволило провести качественный анализ поведения студентов в процессе работы. Мы отметили 1) рост самостоятельности и стремления к эксперименту (модификация промтов, выбор визуальных решений); 2) развитие критического анализа – умения сопоставлять визуальный образ и исходный текст, выявлять и обсуждать смысловые расхождения; 3) проявление метакогнитивной активности – осознание сложности художественной формы, ее многоуровневости и культурной специфики.

Сопоставление результатов анкетирования с данными наблюдения и контент-анализа письменных работ позволило выявить устойчивые корреляции между субъективной рефлексией участников и объективными сдвигами в их учебной деятельности. Повышение интереса и удовлетворенности заданием, зафиксированное у большинства студентов, подтверждается ростом мотивации, вовлеченности и инициативности в ходе выполнения упражнений. Отмеченные участниками трудности, в первую очередь связанные с визуализацией метафор и интерпретацией поэтических образов, коррелируют с наблюдаемыми затруднениями при подборе стилистически точных формулировок и промтов, что, в свою очередь, стало стимулом к развитию интерпретационных и критических умений. Осознание образовательной ценности задания отражается в положительной динамике речевой активности, лексико-грамматической вариативности и формировании межкультурной и метакогнитивной компетенции. Таким образом, анкета выступила не только инструментом фиксации субъективного опыта студентов, но и важным связующим звеном между наблюдаемыми результатами и образовательным эффектом: она позволила интерпретировать выявленные трудности как продуктивные, запускающие рефлексивные, аналитические и творческие процессы, ключевые для формирования коммуникативной и интерпретационной компетентности в иноязычной среде.

Табл. 3. Сравнительные результаты исследования

Table 3. Comparative research results

| Критерии | Показатели | Результаты исследования | |
|---|--|---|--|
| | | До эксперимента | После эксперимента |
| Мотивация | Интерес к заданию, вовлеченность, новизна | Интерес к письменным заданиям отмечен менее чем у 40 % студентов; задания воспринимались как формальные. Средняя самооценка 3,2 / 5 | 83 % студентов отметили высокий интерес, новизну заданий и удовольствие от взаимодействия с ИИ. Средняя самооценка 4,6 / 5 |
| Речевая активность | Объем и связность письменного высказывания | В среднем 25 слов; короткие, шаблонные фразы, ограниченный словарь | В среднем 65 слов; у 70 % студентов отмечено улучшение логической завершенности, более развернутые конструкции |
| Навыки письменной интерпретации | Лексико-грамматическая вариативность | Трудности в подборе описаний, недостаточная выразительность | У 70 % студентов улучшился навык использования метафор, эпитетов, синонимов. Отмечен рост точности формулировок, осмысленное использование образных средств, выбор ключевых символов |
| Критический анализ визуализации | Навыки интерпретации текста | Преобладала буквальная трактовка текста, недостаточное внимание к культурному и авторскому контексту | У 74 % студентов отмечено активизация аналитического подхода, обсуждение упущенных смыслов, ассоциаций и интерпретаций |
| Межкультурная и метакогнитивная компетенция | Понимание культурных кодов, способность к рефлексии и межсемиотическому переводу | Ограниченнное представление о культурных аллюзиях, поверхностное восприятие текста | 80 % студентов отметили переосмысление содержания, «новый взгляд на текст» – отмечено углубление культурного анализа, осознание многоуровневости художественного текста, развитие метапознания |

Обсуждение

Использование сервисов ИИ для выполнения условно творческих заданий подразумевает генерацию текста или трансформацию одного типа текста в другой. В рамках широкого семиотического понимания текст трактуется как структурированная последовательность знаковых единиц (как вербальных, так и невербальных), объединенных внутренней смысловой и организационно-композиционной связностью [7]. Художественная трансформация текста – это древняя практика, восходящая к преобразованию мифов в художественные нарративы, а также к переводу литературных произведений в музыкальные, визуальные, пластические или драматические формы. Использование ИИ при трансформации текстов в визуальные формы можно рассматривать как современное продолжение классических форм межсемиотического перевода.

Осмысление художественной межсемиотической трансформации текстов дает Р. Якобсон в статье «О лингвистических аспектах перевода» [8], а методологическую основу для анализа принципиальных

различий в способах художественного выражения представил еще Г. Э. Лессинг в своем трактате «Лаокоон» [9], предложив разделить искусства на пространственные и временные. Согласно Г. Э. Лессингу, литература, как искусство времени, раскрывает события во временной последовательности, в то время как изобразительное искусство – как искусство пространства – фиксирует объекты в статической форме. Это противопоставление демонстрирует фундаментальное ограничение: невозможность полной и адекватной трансформации вербального нарратива в невербальные формы, такие как визуальные образы, без утраты части семантической или эмоциональной нагрузки.

Необходимо учитывать этот аспект трансформации при создании, проектировании образовательных заданий, направленных на визуализацию литературных текстов с помощью ИИ. Вербальный текст, особенно обладающий нарративной структурой, основан на линейности, причинно-следственных связях и внутренней логике развития событий,

тогда как визуальные формы коммуникации оперируют другими средствами выразительности: композицией, цветом, формой, символикой и мгновенной синтетической репрезентацией. Следовательно, художественная трансформация верbalного текста в визуальный требует не прямого перевода, а интерпретации, сопряженной с неизбежным фрагментированием исходного материала.

Такое фрагментирование, с нашей точки зрения, должно быть не произвольным, а основываться на индивидуальных рецептивных впечатлениях учащихся – особенно в условиях лингводидактики, где изучающий иностранный язык активно соотносит языковые формы с личным опытом восприятия. Иными словами, при интермодальной (межсемиотической) трансформации текста (например, при создании иллюстрации к стихотворению, комикса к рассказу, визуального эссе и др.) учащийся должен опираться на те фрагменты оригинального текста, которые оказали на него наибольшее когнитивное или эмоциональное воздействие.

В связи с этим особенно актуален вопрос эквивалентности словесных и визуальных образов. По мысли Р. Ингардена, в воображении читателя формируется своего рода картина той реальности, которая представлена в тексте литературного произведения, и в ней присутствует визуальность, каким бы ни был ограниченным слой словесных визуальных образов. Р. Ингарден подчеркивал, что текст лишь задает схематические контуры, а полноценная картина возникает уже в сознании читателя на основе интерпретации и воображения [10].

Для визуализации верbalного текста с помощью сервисов ИИ этот аспект представляется ключевым: ИИ должен обработать и визуализировать не только описания, содержащие готовые визуально воспринимаемые детали, но достроить и вероятностные компоненты, которые дополняют и конкретизируют мир произведения в визуальной форме. В этом смысле алгоритмы ИИ становятся своего рода инструментом апперцептивного воображения – цифровым продолжением читательского восприятия. Другим важным аспектом визуализации верbalных текстов при помощи сервисов ИИ является точка зрения, позиция наблюдателя (фокализатора) и рассказывающего историю (нарратора) [11]. Тут мы сталкиваемся с проблемой того, что литературный текст репрезентирует такие точки зрения, в фокус которых попадают не только реальные объекты (внутренние состояния, ощущения, символы и т. п.), но и полностью апперцептивные, которые, однако, должны быть отражены в визуализации [12]. В связи с этим эффективность визуализации зависит от грамотно сформулированного

промта, который должен учитывать множество параметров: стилистику художественного метода, стилистику эпохи, стилистику национальную и индивидуально-авторскую, параметры литературного кода – тип художественности, жанр, тип сюжета и т. п. текста-донора.

Ключевой характеристикой творческой деятельности выступает порождение продукта, обладающего новизной в аспекте формы и / или содержания [13]. В дидактическом дискурсе творческие задания интерпретируются как средства активизации креативного мышления, направленного на трансформацию объектов и ситуаций [14, р. 77–99]. В рамках лингводидактического подхода основная функция письменных творческих заданий заключается в формировании продуктивной письменной речи, ориентированной на преобразование верbalного материала либо его репрезентацию в модифицированном виде с целью решения как реалистичных, так и гипотетических проблемных ситуаций, соотносящихся с актами речевой коммуникации [15]. Творческое письмо в лингводидактике может включать задания, нацеленные на эстетико-коммуникативную деятельность [16], однако охватывает также более широкий спектр задач, не ограниченных исключительно художественным компонентом [17–19].

Задания, на которых мы фокусируемся в настоящем исследовании, в качестве инструмента продуктивного преобразования объекта или ситуации предполагают использование разнообразных сервисов ИИ. По мнению П. В. Сысоева и коллег, сам факт создания нового продукта может рассматриваться как проявление творчества [20]. Однако в настоящее время для генерации текстов, изображений и других форм контента ИИ опирается на огромные базы данных и шаблоны, созданные человеком. В результате получаемый продукт не является абсолютно оригинальным, а представляет собой эклектичное сочетание существующих элементов. На текущем этапе «творчество» ИИ носит скорее условный, чем подлинный характер [21].

Таким образом, метод промт-визуализации можно рассматривать не только как инструмент художественной интерпретации, но и как часть методики обучения иностранным языкам – особенно в рамках работы с художественным текстом и развития навыков творческого письма. А. Hameed и I. Jabeen провели экспериментальное исследование, в котором изучили, как использование инфографики в качестве инструмента визуализации помогает студентам EFL развивать когнитивные способности и улучшать навыки письменного изложения [22]. J. Belda-Medina и M. B. Goddard рассматривают использование цифрового сторителлинга

с применением ИИ как стратегию создания материалов для обучения английскому языку как иностранному [23]. Это исследование подчеркивает потенциал ИИ в создании креативных и персонализированных материалов для студентов. D. J. Woo и другие анализируют, как студенты, изучающие английский как иностранный язык (EFL), используют промт-инжиниринг в процессе совместного написания рассказов с ИИ [24]. A. A. F. Alzubi и соавторы исследуют восприятие студентов EFL в области использования ИИ-инструментов для стимулирования креативности в обучении [25]. Они отмечают, что такие инструменты могут улучшить навыки письма, рассказывания историй и восприятия прочитанного, однако также поднимаются вопросы о возможной зависимости от ИИ и необходимости развития критического мышления у студентов. Результаты указанных исследований показывают, что взаимодействие с генеративными языковыми моделями способствует развитию креативного мышления и улучшает навыки письменной речи.

В свете вышеизложенного, условно творческий текст, созданный с участием искусственного интеллекта, – это текст, сгенерированный с помощью специализированного онлайн-сервиса (нейросети), обладающий признаками продуктивности и относящийся к жанрам эстетической коммуникации. Метод обучения, основанный на трансформации вербального художественного текста в условно творческий текст иной семиотической природы с использованием сервисов искусственного интеллекта, может рассматриваться как междисциплинарный дидактический инструмент, принадлежащий к нескольким областям:

- методике обучения иностранным языкам, ориентированной на рецептивно-продуктивное освоение художественных текстов;
- креативному письму как компоненту лингводидактики, способствующему формированию продуктивной письменной речи и развитию креативных языковых навыков;
- нейропедагогическому подходу, учитывающему когнитивные и эмоциональные особенности восприятия, переработки и генерации информации в условиях цифровой образовательной среды.

Заключение

Межсемиотическая трансформация художественного текста с использованием генеративных ИИ-сервисов может быть не только эффективным средством развития языковых навыков, но и мощным инструментом

формирования интерпретативной, культурной и критической компетенций обучающихся.

Визуализация текста средствами ИИ требует от студентов активного вовлечения, что способствует более глубокому пониманию содержания, структурных особенностей и культурных кодов текста. Такой подход позволяет развивать не только письменную продуктивную речь, но и навыки интерпретации, креативного мышления и метапознания, в том числе за счет осознания художественного текста как многоуровневого культурного феномена.

Особое внимание следует уделить формированию у студентов навыков промт-инжиниринга – точной и стилистически адекватной формулировки запросов, что требует высокого уровня языковой рефлексии и продуманности речевого действия.

Результаты педагогического эксперимента подтвердили практическую значимость предложенного метода:

- наблюдалось повышение мотивации обучающихся, интереса к учебному процессу и готовности использовать иностранный язык как средство реального и креативного общения;
- отмечен рост речевой активности и лексико-грамматической вариативности в письменной продукции студентов;
- зафиксировано развитие навыков интерпретации, визуального анализа, критического мышления и творческого подхода к языковому материалу.

Таким образом, использование условно творческих заданий, выполненных с помощью ИИ, может быть полезным на разных этапах обучения иностранному языку. Интеграция ИИ в учебный процесс позволяет активизировать личностный компонент восприятия, расширить межсемиотическую компетенцию и сформировать целостное представление об иностранном языке как о средстве культурного взаимодействия и когнитивной деятельности. Подобная трансформация учебных практик может рассматриваться как действенный способ развития креативности, исследовательского мышления и цифровой грамотности в лингводидактическом контексте.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interest: The author declared no potential conflict of interest in relation to the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Hwang G. J. Definition, framework and research issues of smart learning environments – a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 2014, 1(4). <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0004-5>
2. Holmes W., Bialik M., Fadel C. *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign, 2019, 242.
3. Ouyang F., Jiao P., Lo S., Xiao F., Hao Z. Artificial intelligence in education: What roles will AI play in 2025? *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeari.2022.100018>
4. Макарова Ю. А. Визуальные материалы как средство повышения мотивации к креативному письму на иностранном языке. *Научно-педагогическое обозрение*. 2016. № 3. С. 87–96. [Makarova Ju. A. Visual materials to increase motivation for creative writing in a foreign language. *Pedagogical review*, 2016, (3): 87–96. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xaatzr>
5. Avramenko A. P., Davydova M. A., Burikova S. A. Developing creative writing skills in a high school ESL classroom. *Training, Language and Culture*, 2018, 2(4): 55–69. <http://doi.org/10.29366/2018tlc.2.4.4>
6. Castleberry A., Ward W., Stein S. Lifelong learning inspires the creative art of academic writing. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 2019, 11(8): 757–759. <http://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.04.002>
7. Садченко В. Т. Текст как объект лингвистической семиотики. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2009. № 5. С. 104–111. [Sadchenko V. T. Text as an object of linguistic semiotics. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2009, (5): 104–111. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kohjch>
8. Якобсон Р. О. О лингвистических аспектах перевода. *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*, ред. В. Н. Комиссаров. М.: Международные отношения, 1978. С. 16–24. [Jakobson R. O. Linguistic aspects of translation. *Questions of translation theory in foreign linguistics*, ed. Komissarov V. N. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1978, 16–24. (In Russ.)]
9. Лессинг Г. Э. *Лаокоон, или О границах живописи и поэзии*. М.: Академический проект, 2002. 288 с. [Lessing G. E. *Laocoön, or On the Limits of Painting and Poetry*. Moscow: Akademicheskiy proekt, 2002, 288. (In Russ.)]
10. Ингарден Р. Двухмерность структуры литературного произведения. In: Ингарден Р. *Исследования по эстетике*, пер. спольск. А. Ермилова, Б. Федорова. М.: Иностранный литература, 1962. С. 21–40. [Ingarden R. The two-dimensional structure of the literary work. In: Ingarden R. *Issledovaniya po estetike*, tr. Ermilova A., Fedorova B. Moscow: Inostrannaya literatura, 1962, 21–40. (In Russ.)]
11. Тюпа В. И. Автор и нарратор в истории русской литературы. *Критика и семиотика*. 2020. № 1. С. 22–39. [Tiupa V. I. Author and narrator in the history of Russian literature. *Kritika i semiotika*, 2020, (1): 22–39. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25205/2307-1737-2020-1-22-39>
12. Аксенова А. А. Рецептивные аспекты визуального в литературе. *Новый филологический вестник*. 2020. № 3. С. 76–86. [Aksanova A. A. Receptive aspects of the visual in literature. *New Philological Bulletin*, 2020, (3): 76–86. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/2072-9316-2020-00067>
13. Дрейфельд О. В. Творческие письменные задания по литературе. М.: Изд-во Ипполитова, 2024. 216 с. [Dreifeld O. V. *Creative writing tasks in literature: A study guide*. Moscow: Ippolitov Publishing, 2024, 216. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/eesikn>
14. Bishop W. *Colors of a different horse: Rethinking creative writing theory and pedagogy*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers, 1994, 328.
15. Дрейфельд О. В. Задания на основе творческой имитации речевых жанров в обучении РКИ студентов медико-биологического профиля. *Вестник ТПУ*. 2025. № 1. С. 119–127. [Dreifeld O. V. Creative writing assignments based on imitation of speech genres in teaching Russian as a foreign language to medical and biological students. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2025, (1): 119–127. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-1-119-127>
16. Александрова Т. Н. Способы формирования и раскрытия творческого потенциала обучающихся на занятиях по креативному письму. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: XII Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч. (Саратов, 25–26 февраля 2020 г.)* Саратов: Сарат. ист-к, 2020. С. 154–159. [Alexandrova T. N. Methods of forming and revealing students' creative potential in creative writing classes. *Foreign languages in the context of intercultural communication: Proc. XII All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. Participation*, Saratov, 25–26 Feb 2020. Saratov: Sarat. ist-k, 2020, 154–159. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uxbbz>
17. Овчинникова Л. О., Агульник Е. Н. Творческое письмо как средство активизации речемыслительной деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному. *Инновационная экономика и общество*. 2020. № 3. С. 95–100. [Ovchinnikova L. O., Agulnik E. N. Creative writing as a means of activating speech-thinking

- activity in the classroom in Russian as a foreign language. *Innovative Economics and Society*, 2020, (3): 95–100. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pzjgrw>
18. Житкова Е. В. Креативное письмо в обучении иностранному языку в вузе. *Язык и культура*. 2009. № 3. С. 101–104. [Zhitkova E. V. Creative writing in the process of teaching foreign languages at a university. *Language and Culture*, 2009, (3): 101–104. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mubshb>
19. Думина Е. В. Обучение иноязычной письменной коммуникации в сфере юриспруденции на основе технологии креативного письма. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. 2020. № 3. С. 64–75. [Dumina E. V. Teaching foreign language written communication in the field of law on the basis of creative writing technique. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and teaching*, 2020, (3): 64–75. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pmenrm>
20. Сысоев П. В., Филатов Е. М., Сорокин Д. О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту. *Язык и культура*. 2024. № 65. С. 242–261. [Sisoyev P. V., Filatov E. M., Sorokin D. O. Feedback in foreign language teaching: From information technologies to artificial intelligence. *Language and Culture*, 2024, (65): 242–261. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>
21. Краснояров А. Ю., Аргузова М. А., Хужамурадов Ж. А., Рахимов С. Р. «Речевое творчество» искусственного интеллекта: какие тексты пишет машина и чем они отличаются от людских. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкоизнание*. 2022. № 2. С. 41–49. [Krasnoyarov A. Yu., Arguzova M. A., Khuzhamuradov Zh. A., Rakhimov S. R. Speech creativity of artificial intelligence: What texts does the machine write and how do they differ from human ones. *Social Sciences and Humanities. Domestic and Foreign Literature. Series 6. Linguistics*, 2022, (2): 41–49. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31249/ling/2022.02.02>
22. Hameed A., Jabeen I. Prompting cognition for creativity in EFL Context: An experimental study on use of Infographics for teaching writing skill. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2022, 18(1): 724–737. <http://doi.org/10.52462/jlls.215>
23. Belda-Medina J., Goddard M. B. AI-Driven digital storytelling: A strategy for creating English as a foreign language (EFL) materials. *International Journal of Linguistics Studies*, 2024, 4(1): 40–49. <https://doi.org/10.32996/ijls.2024.4.1.4>
24. Woo D. J., Guo K., Susanto H. Exploring EFL students' prompt engineering in human-AI story writing: An activity theory perspective. *Interactive Learning Environments*, 2025, 33(1). <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2361381>
25. Alzubi A. A. F., Nazim M., Alyami N. Do AI-generative tools kill or nurture creativity in EFL teaching and learning? *Education and Information Technologies*, 2025, 30: 15147–15184. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13409-8>