

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Турдиева Мадина Рахматовна,
главный специалист отдела филологических наук
Национального института педагогического
мастерства имени А.Авлони
E-mail: madinaturdiyevaa2898@gmail.com*

Аннотация: Статья посвящена методическим возможностям использования искусственного интеллекта для развития критического мышления учащихся на уроках литературы. Развитие критического мышления рассматривается как одна из основных задач литературного образования, осуществляемая в процессе анализа художественного текста, опираясь на правила рецептивной эстетики. В статье предлагается методическая модель, в которой искусственный интеллект используется не как источник готовых интерпретаций, а как инструмент организации проверочной, аналитической и исследовательской деятельности учащихся. Представленные методические приемы направлены на формирование навыков анализа художественного текста, критической оценки информации, медиаграмотности и самостоятельного чтения. Использование искусственного интеллекта в рамках предложенной модели способствует развитию критического мышления школьников, сохраняя при этом ведущую роль учителя в проектировании образовательного процесса.

Ключевые слова: критическое мышление, анализ художественного текста, цифровая образовательная среда, методика преподавания литературы, искусственный интеллект, медиаграмотность, фактчекинг.

**Adabiyot darslarida sun'iy intellektdan
foydalanish: tanqidiy fikrlashni
rivojlantirish usullari**

*Turdiyeva Madina Raxmatjon qizi,
A.Avloniy nomidagi pedagogik mahorat milliy
institutini filologiya bo'limi bosh mutaxassisi*

Annotatsiya: Maqola adabiyot darslarida o'quvchilarning tanqidiy fikrlashini rivojlantirish uchun sun'iy intellektdan foydalanishning uslubiy imkoniyatlariga bag'ishlangan. Tanqidiy tafakkurni rivojlantirish retseptiv estetika qoidalariga tayan-gan holda badiiy matnni tahlil qilish jarayonida amalga oshiriladigan adabiy ta'limning asosiy va-zifalaridan biri sifatida qaraladi. Maqolada sun'iy intellektdan tayyor talqinlar manbai sifatida emas, balki o'quvchilarning tekshirish, tahliliy va tadqiqo-tchilik faoliyatini tashkil etish vositasi sifatida foy-dalaniladigan uslubiy model taklif etilgan. Taqdim etilgan metodik usullar badiiy matnni tahlil qilish, axborotni tanqidiy baholash, mediasavodxonlik va mustaqil kitobxonlik ko'nikmalarini shakllantirish-ga qaratilgan. Taklif etilgan model doirasida sun'iy intellektdan foydalanish ta'lim jarayonini loyiha-lashda o'qituvchining yetakchi rolini saqlab qolgan holda maktab o'quvchilarining tanqidiy fikrlashini rivojlantirishga xizmat qiladi.

Kalit soʻzlar: *tanqidiy fikrlash, badiiy matn tahlili, raqamli taʼlim muhiti, adabiyot oʻqitish metodikasi, sunʼiy intellekt, mediasavodxonlik, faktcheking.*

**Using artificial intelligence in literature lessons:
methodological methods for developing
critical thinking**

Turdiyeva Madina Raxmatjon qizi,
*Chief Specialist of the Department of Philological
Sciences of National Institute of Pedagogical
Excellence named after A. Avloni*

Abstract. *The article is dedicated to the methodological possibilities of using artificial intelligence*

to develop students' critical thinking in literature lessons. The development of critical thinking is considered one of the primary tasks of literary education, carried out through the analysis of literary text based on the rules of receptive aesthetics. The article proposes a methodological model in which artificial intelligence is used not as a source of ready-made interpretations, but as a tool for organizing students' verification, analytical, and research activities. The presented methodological techniques are aimed at developing skills in analyzing the literary text and critically evaluating the work.

Keywords: *critical thinking, artistic text analysis, digital educational environment, literature teaching methodology, artificial intelligence, media literacy, fact-checking.*

В последнее время в образовательной повестке во всем мире актуален переход от традиционной ориентации школьного обучения на формирование знаний по предметам к созданию условий для развития современных компетенций XXI века. Одним из наиболее последовательных воплощений этой логики применительно к критическому мышлению стала модель “4К” (критическое мышление, коммуникация, кооперация, креативность), сформулированная Б. Триллингом и Ч. Фаделом в работе “21st Century Skills: Learning for Life in Our Times”. Критическое мышление в данной работе трактуется как умение работать с противоречивой и избыточной информацией, что прямо соотносит компетенцию с условиями современной информационной среды [8]. По мнению Д.Халперна, критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к выводам, или тех факторов, которые были учтены при принятии решения [6]. Данный процесс является неотъемлемой частью уроков литературы.

Урок литературы обладает особым дидактическим ресурсом для развития этой компетенции, так как художественный текст по самой своей природе не предполагает понимание без его тщательного анализа. В методике преподавания литературы разработка вопросов и заданий, ведущих ученика от первичного восприятия к аналитическому осмыслению произведения, рассматривается как центральная методическая задача: анализ художественного текста строится как последовательность операций, в которой читатель сначала формулирует вопрос к тексту, затем ищет опору для ответа в самом тексте и лишь затем соотносит частное наблюдение с целостной трактовкой произведения. Иными словами, критическое мышление на уроках литературы рассматривается не как общепредметный навык, а является рабочим механизмом самого литературоведческого анализа.

В методике преподавания литературы способность школьника формулировать вопросы к тексту традиционно рассматривается как показатель перехода от репро-

дуктивного восприятия к аналитическому. Анализ художественного произведения рассматривается как движение от целостного впечатления через вычленение элементов текста (сюжет, композиция, система персонажей, речевая организация) к синтезу – новому, уже опосредованному пониманию произведения. Существенно, что на каждом из этих этапов ученик действует не как пассивный получатель авторской интерпретации учителя, а как субъект, формулирующий и проверяющий собственную гипотезу о смысле текста. В условиях цифровой образовательной среды перед учителем стоит двойная задача: использовать технологии для поддержания интереса обучающихся к чтению и не допустить, чтобы ИИ подменял собой их самостоятельную мыслительную деятельность при работе с текстом. В ряду предпосылок, повлиявших на повышение популярности использования инструментов с ИИ в образовании, можно выделить глобальные процессы, связанные с пандемией COVID-19 [2]. Она оказала большое влияние на изменение привычных стандартов и методов образовательного процесса. Что именно представляет собой мыслительная деятельность в рамках уроков литературы и почему её нельзя делегировать ИИ без потерь, объясняет рецептивная эстетика – теория, оформившаяся в немецком литературоведении 1960–1970-х годов, согласно которому художественный текст содержит “пустые места” – это сигналы, которыми автор намеренно оставляет часть смысла незаданной, вынуждая читателя достраивать её самостоятельно [1]. Именно эта операция и есть чтение как мыслительный акт: не восприятие готового смысла, а его порождение читателем в ответ на структуру текста. Отсюда следует практический вывод для урока литературы: если незаданное в тексте запол-

няет не ученик, а генеративная модель, ученик не читает текст в том смысле, в каком чтение определено рецептивной эстетикой, – он знакомится с чужой (машинной) интерпретацией. Цифровая среда добавляет к традиционным источникам многозначности (историческая дистанция, индивидуальный читательский опыт, множественность литературоведческих школ) новый источник – сгенерированные ИИ тексты, изображения и интерпретации. Эти продукты формально заполняют пространство неопределённости текста, но делают это не на основе целостного авторского замысла, а на основе статистической регулярности обучающей выборки. Следовательно, сопоставление авторского заполнения текстовых лакун с машинным становится не техническим упражнением, а прямым продолжением рецептивно-эстетической традиции анализа: ученик, сравнивая два способа “достраивания” текста, вынужден эксплицировать критерии, по которым он отличает индивидуальный авторский стиль от сгенерированного ИИ.

Распространённое в педагогической среде опасение состоит в том, что доступность готовых пересказов, сгенерированных ИИ ответов и кратких изложений снижает у школьника мотивацию к самостоятельному чтению первоисточника. Продуктивным решением данной проблемы является переключение с дихотомии “запретить/разрешить” на вопрос о логике внедрения ИИ в структуру учебного занятия: на каком этапе допускается делегирование некоторых операций, а на каком – оно лишает смысла саму учебную задачу [4]. В современных реалиях ученик пользуется генеративными инструментами независимо от позиции учителя, и единственный способ сохранить контроль над качеством образовательного процесса перенести работу с этими инструментами

в границы урока, где она может быть методически организована [3]. Переопределение позиции ученика по отношению к ИИ на уроках литературы означает отказ от роли пассивного получателя текста (в том числе сгенерированного) в пользу роли эксперта, проверяющего машинный (чужой) текст на соответствие первоисточнику. Такая переориентация не отменяет насторожённости, зафиксированной в цитированных выше источниках, а канализирует её в конкретное учебное действие: ученик не “доверяет или не доверяет” нейросети в целом, а проверяет конкретное утверждение по конкретному тексту, которым он уже владеет. Педагогическая логика здесь совпадает с логикой фактчекинга, которая для условий школьного обучения (пока преимущественно на материале новостных и общественно-политических текстов, а не художественной литературы) разработана в статье В.А. Рубцовой и Г.Э. Даниленко “Интернет-источники и школьное обучение: поиск информации, достоверность и фактчекинг”. В данной работе описывается фактчекинг как навык, требующий не общей подозрительности к источнику, а конкретных операций сопоставления утверждения с проверяемым основанием [5].

Ниже описывается комплекс приёмов, реализующих принцип “ученик как проверяющий” при использовании ИИ на уроках литературы:

1. Фактчекинг. Учитель намеренно вводит в устное или письменное изложение содержания знакомого учащимся произведения одно или несколько ложных утверждений (искажение сюжетного факта, приписывание реплики не тому персонажу, неверная деталь портрета или пейзажа) и предлагает классу выявить и опровергнуть искажение со ссылкой на конкретный фрагмент текста.

Методическая ценность приёма в том, что он требует не общего впечатления о произведении, а точного знания текста и умения оформить опровержение как аргумент с указанием текстовой опоры, то есть тренирует ровно ту операцию, которая в структуре анализа художественного текста выделяется как проверка гипотезы по тексту. В данном случае, по всей видимости, срабатывает и психологическая особенность ребёнка – тяга к нахождению и исправлению чужих ошибок.

2. Сопоставление словесного портрета персонажа с изображением, сгенерированным ИИ по намеренно искажённому описанию. Учащемуся предлагается текстовый портрет персонажа с одной изменённой деталью (например, цветом глаз, возрастом, деталью костюма, имеющей художественное значение в тексте) и предлагается сравнить сгенерированное по этому описанию изображение с текстом произведения, найдя расхождение и восстановив верную деталь. При реализации приёма необходимо учитывать методическое ограничение: модели генерации изображений по текстовому запросу иногда отклоняются от словесного описания и в тех случаях, когда описание не было искажено, за счёт особенностей обучающей выборки и статистической природы генерации. Поэтому до урока учитель обязан протестировать конкретный запрос, чтобы удостовериться, что обнаруживаемое учащимися расхождение действительно является следствием внесённого искажения, а не общей неточности модели: в противном случае задача теряет диагностическую ценность и превращается в критику качества генерации как таковой, а не в анализ текста. Возможна иная реализация приема: ученики сначала должны внимательно прочитать портретную характеристику того или иного

героя, представить его образ, при желании могут нарисовать, далее сопоставляют этот образ с сгенерированным ИИ изображением. Последующее обсуждение в классе направлено не на исправление ошибки, а на выявление расхождений между индивидуальным читательским воображением и результатом генерации, что переводит работу с текстом в плоскость рефлексии над самим механизмом читательского восприятия, дополнительно развивая абстрактное мышление и коммуникативные навыки.

3. Сопоставление двух вариантов ключевого фрагмента произведения – подлинного и созданного искусственным интеллектом в стиле автора анализируемого произведения. Учащимся предлагаются оба варианта без указания, какой из них подлинный, и ставится задача определить оригинал, обосновав выбор конкретными признаками (ритмико-синтаксическая организация, лексический состав, характер тропов, тип повествователя). С точки зрения рецептивной эстетики расхождение между авторским и сгенерированным текстами объяснимо тем, что оба заполняют одно и то же “пространство неопределённости” текста, но авторский вариант делает это в рамках единого, исторически и биографически обусловленного горизонта, тогда как машинный – на основе усреднённой статистики по корпусу текстов со схожими формальными признаками.

4. Стилизация с заданным сохранением образной системы. Учащемуся предлагается с помощью ИИ создать новый текст на основе изучаемого стихотворения, включив в его образную систему указанный самим учеником объект (например, значимую для него медийную фигуру) при условии сохранения авторского стиля, определённого по тем же параметрам, что и в приёме № 3.

Здесь необходима методическая оговорка: формируемый этим заданием навык является рецептивно-аналитическим (распознавание и удержание стилизованных черт при оценке результата), а не продуктивным письменным навыком, поскольку порождение текста делегировано модели, а ученику остаётся редакторская и оценочная функция. Целесообразно использовать данный прием в классах с высоким уровнем знания языка и правил грамматики.

5. Создание различных проектных работ (мультфильмов, комиксов, презентаций, роликов) по мотивам художественного произведения.

Описанный комплекс приёмов меняет объём и характер подготовки учителя, а не снижает его функцию, как это предполагается во многих спорах об использовании ИИ в образовании. Современный учитель перестаёт быть единственным источником верной интерпретации, транслируемой классу, а становится проектировщиком заданий иного характера: именно он заранее определяет, какая деталь текста будет искажена, тестирует сгенерированный материал на пригодность для урока и разрабатывает критерии оценивания (текстовая точность, обоснованность атрибуции стиля). Применительно к уроку литературы это означает возрастание, а не снижение требований к квалификации учителя в области анализа художественного текста: без точного понимания того, какая деталь текста художественно, методически значима в конкретных случаях, учитель не может правильно выстраивать логику использования ИИ в учебном процессе для развития критического мышления.

Вышеизложенное даёт основания для ряда выводов. Во-первых, развитие критического мышления на уроках литературы не

является задачей, привнесённой цифровой средой извне: оно исторически заложено в структуре анализа художественного текста и в аппарате рецептивной эстетики, рассматривающей многозначность художественного произведения как рабочее условие, а не как помеху. Во-вторых, перевод ученика из позиции потребителя сгенерированного тек-

ста в позицию критического проверяющего требует не отказа от искусственного интеллекта и не бесконтрольного использования, а точного методического проектирования задания со стороны учителя, чья квалификация в области анализа текста и медиаграмотности становится в этих условиях еще более значимой.

Список литературы:

1. Абрамовских Е.В. Роман Ингарден как основоположник рецептивной эстетики // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. № 2-2. <https://cyberleninka.ru/article/n/roman-ingarden-kak-osnovopolozhnik-retseptivnoy-estetiki> (дата обращения: 28.06.2026).
2. Буюкова К.И., Дмитриев Я.А., Иванова А.С., Фещенко А.В., Яковлева К.И. Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с генеративным искусственным интеллектом в вузе // Образование и наука. – 2024. №7. <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-studentov-i-prepodavateley-k-ispolzovaniyu-instrumentov-s-generativnym-iskusstvennym-intellektom-v-vuze> (дата обращения: 07.07.2026).
3. Ледова Е.Н. Искусственный интеллект на уроках русского языка и литературы / Фестиваль педагогических идей “Открытый урок” <https://urok.1sept.ru/publication/198932> (дата обращения: 28.01.2024).
4. Разумец В.В. Нейросети в преподавании русского языка и литературы. – 2024. – № 1 (9). С. 29-35 <https://cyberleninka.ru/article/n/neyroseti-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-i-literatury> (дата обращения: 30.05.2026).
5. Рубцова В.А., Даниленко Г.Э. Интернет-источники и школьное обучение: поиск информации, достоверность и фактчекинг // Комплексные исследования детства. – 2024. Т. 6, № 2. С.138-150. <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-istochniki-i-shkolnoe-obuchenie-poisk-informatsii-dostovernosti-faktcheking> (дата обращения: 07.07.2026).
6. Халперн Д. Психология критического мышления, СПб.: “Питер”, 2000. – 512 с.
7. Holmes W. Artificial Intelligence in Education: A Critical Studies Perspective—2021 <https://rcepunesco.ac/en/KnowledgeCorner/WorkingPapers/WorkingPapers/2021%20-%20Wayne%20Holmes%20-%20AI%20and%20Education-%20A%20Critical%20Studies%20Perspective.pdf>
8. Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. – San Francisco: Jossey-Bass, 2009. – 256 p.