Контент публикуется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International
The content is published under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License

УДК 37.01:004.8
DOI 10.55355/snv2026152302

Поступила в редакцию / Received: 25.03.2026
Принята к опубликованию / Accepted: 29.05.2026

ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА В ЭПОХУ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2026

Бережнова Е.В., Гулов А.П.
Московский государственный институт международных отношений (университет) (г. Москва, Россия)

Аннотация. Статья посвящена философскому анализу трансформации социального опыта – ключевого источника содержания образования – в условиях алгоритмически опосредованной культуры и распространения генеративного искусственного интеллекта (GenAI). Исходным тезисом исследования служит положение о том, что GenAI-системы, выступая в роли нечеловеческих агентов производства знания, изменяют эпистемические условия, при которых социальный опыт создаётся, валидируется и циркулирует, что ведёт к качественной трансформации самого источника содержания образования. Опираясь на культурологическую теорию содержания образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский) и привлекая ресурсы философии алгоритмической культуры и философии высшего образования, авторы посредством концептуального анализа рамок и теоретического синтеза разрабатывают модель DAASE (Digitally-Algorithmically Augmented Social Experience), описывающую пять аналитических измерений трансформированного социального опыта: алгоритмическую фильтрацию информационного пространства, делегирование когнитивных операций, производство знания нечеловеческими агентами, замещение субъектного творчества алгоритмической генеративностью и деформацию ценностных ориентиров. Каждому измерению соответствует принцип формирования содержания образования: критическая алгоритмическая грамотность, эпистемическая агентность, интегративность, человекоцентрированность и этическая рефлексивность. Показано, что модель DAASE не заменяет классическую четырёхкомпонентную структуру содержания образования, а осуществляет её концептуальную реконструкцию для условий высшей школы в эпоху алгоритмической медиации. Обозначены ограничения модели и направления эмпирической валидации.

Ключевые слова: содержание образования; социальный опыт; генеративный искусственный интеллект; алгоритмическая культура; культурологическая теория содержания образования; эпистемическая агентность.

EPISTEMIC TRANSFORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE IN THE AGE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION CONTENT

© 2026

Berezhnova E.V., Gulov A.P.
Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia)

Abstract. This article presents a philosophical analysis of the transformation of social experience – the key source of education content – in the context of algorithmically mediated culture and the proliferation of generative artificial intelligence (GenAI). The central thesis holds that GenAI systems, acting as non-human agents of knowledge production, alter the epistemic conditions under which social experience is created, validated, and circulated, thereby qualitatively transforming the very source of education content. Drawing on the culturological theory of education content (M.N. Skatkin, I.Ya. Lerner, V.V. Kraevskii) and engaging with the philosophy of algorithmic culture and the philosophy of higher education, the authors employ conceptual framework analysis and theoretical synthesis to develop the DAASE model (Digitally-Algorithmically Augmented Social Experience). The model identifies five analytical dimensions of transformed social experience: algorithmic filtering of the information space, delegation of cognitive operations, knowledge production by non-human agents, displacement of agentic creativity by algorithmic generativity, and distortion of value orientations. Each dimension corresponds to a principle of education content formation: critical algorithmic literacy, epistemic agency, integrativity, human-centredness, and ethical reflexivity. The article demonstrates that DAASE does not replace the classic four-component structure of education content but undertakes its conceptual reconstruction for the conditions of higher education in the age of algorithmic mediation. The limitations of the model and directions for empirical validation are outlined.

Keywords: education content; social experience; generative artificial intelligence; algorithmic culture; culturological theory of education content; epistemic agency.

Вопрос о природе социального опыта – о том, как знание создаётся, валидируется и передаётся между поколениями, – принадлежит к числу фундаментальных проблем философии образования. На протяжении столетий основными медиаторами этой передачи выступали печатный текст, устная коммуникация и институциональные формы трансляции знания. Появление генеративного искусственного интеллекта (GenAI) – систем, способных самостоятельно создавать тексты, изображения, программный код и иные семиотические про-

дукты – меняет саму структуру этого процесса: нечеловеческие агенты впервые становятся участниками производства знания, не обладая при этом интенциональностью, телесным опытом или ценностной позицией. Это обстоятельство требует переосмысления теоретических оснований, на которых строится понимание содержания образования.

Культурологическая теория содержания образования, разработанная в трудах М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, остаётся одним из наиболее влиятельных достижений отечественной дидактики. Содержание образования как средство реализации общественных целей рассматривалось как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (не по объёму), человеческой культуре во всей её структурной полноте» [1, с. 43]. Основными элементами в такой структуре выступают: «опыт познавательной деятельности (знания); опыт осуществления известных способов деятельности (умения действовать по образцу); опыт творческой деятельности (умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях); опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (личностные ориентации)» [2, с. 151]. Эта модель предполагает наличие многоуровневого механизма формирования содержания образования, в котором каждый уровень – от общетеоретического представления до уровня структуры личности – выполняет функцию отбора и педагогической интерпретации социального опыта [1, с. 53].

Следует заметить, что культурологическая теория содержания образования была разработана для школьного обучения. Однако, изменились реалии, в которых происходит функционирование как высшей школы, так и трансляция знания научного толка в школьные учебники. Как отмечают *W. Holmes* и *I. Tuomi* [3], ИИ-системы вышли за пределы роли вспомогательного инструмента и начали выполнять функции, традиционно принадлежавшие педагогу: отбор содержания, оценивание, индивидуализацию маршрутов обучения. *O. Zawacki-Richter* и соавторы [4] в масштабном систематическом обзоре показали, что применение ИИ в высшем образовании охватывает широкий спектр задач, однако при этом критически мало внимания уделяется философско-педагогическим основаниям этих трансформаций.

H. Crompton и *D. Burke* [5], проведя систематический обзор по протоколу PRISMA, зафиксировали двухтрёхкратный рост числа публикаций об ИИ в высшем образовании в 2021–2022 гг. *L. Yan* и соавторы [6], анализируя публикации о применении крупных языковых моделей в образовании, выявили широкий спектр сценариев использования, однако ни один из них не был связан с переосмыслением факторов, оказывающих влияние на процесс отбора и конструирования содержания образования. *E. Kasneci* и соавторы [7] аргументируют, что интеграция GenAI требует не просто технической адаптации, а педагогической стратегии с акцентом на критическое мышление и проверку фактов.

GenAI-системы порождают особую проблему для культурологической теории: они не просто транслируют социальный опыт от одного субъекта к другому, а участвуют в производстве нового знания. *B. Jose* и соавторы [8], исследуя эпистемический авторитет GenAI в учебных пространствах, определяют его как «суррогатного знающего», вытесняющего преподавателя из роли главного эпистемического авторитета. *J.-Yu. Wu* и соавторы [9], анализируя GenAI через призму теории ситуативного познания, предлагают рассматривать его как эпистемическую инфраструктуру, определяющую условия создания, валидации и циркуляции знания.

Эти тенденции означают, что социальный опыт как источник содержания образования более не может описываться исключительно в категориях, предложенных И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным в 1970–1980-е годы. *P. Jandrić* и *J. Knox* [10], развивая постдигитальную теорию, показывают, что современная образовательная реальность характеризуется неразделимостью аналогового и цифрового, что требует отказа как от технологического детерминизма, так и от инструментализма в понимании роли цифровых технологий.

Цель настоящей статьи – концептуальная реконструкция культурологической теории содержания образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский) с учётом эпистемической трансформации социального опыта в условиях алгоритмической культуры и распространения генеративного искусственного интеллекта. Исследовательский вопрос настоящей статьи формулируется следующим образом: каким образом алгоритмически опосредованная культура трансформирует социальный опыт как источник содержания образования и какие дидактические принципы необходимы для учёта этой трансформации в рамках культурологической парадигмы и применительно к высшей школе? Для ответа на данный вопрос вводится понятие *DAASE* – Digitally-Algorithmically Augmented Social Experience (цифрово-алгоритмически обогащённый социальный опыт). DAASE представляет собой концептуальную модель, описывающую пять аналитических измерений трансформации социального опыта в условиях алгоритмической культуры и предлагающую набор дидактических принципов формирования содержания образования с учётом новой эпистемической реальности. Англоязычная форма акронима выбрана сознательно: в международном научном дискурсе, где английский язык выполняет функцию академического лингва-франка, устоявшиеся концептуальные модели в области образования закрепляются именно в англоязычной терминологии, что обеспечивает единство терминологического аппарата, поисковую видимость в международных базах цитирования и воспроизводимость модели в кросс-культурных исследованиях.

Теоретическая основа

Культурологическая теория содержания образования была обоснована в трудах И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина в 1970–1980-е годы и систематизирована В.В. Краевским. И.Я. Лернер [11] определил социальный опыт как совокупность знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения, накопленных человечеством и подлежащих передаче следующим поколениям. М.Н. Скаткин [12] дополнил эту модель анализом противоречий между содержанием образования и динамикой научного знания, показав, что содержание образования не является простым слепком науки, а представляет её педагогически адаптированную версию.

В.В. Краевский [1] разработал механизм перехода от социального опыта к содержанию образования, выделив несколько уровней его формирования: уровень общего теоретического представления о содержании образования, уровень учебного предмета, уровень учебного материала, уровень процесса обучения и уровень структуры личности обучающегося. Содержание образования не сводится к набору сведений; оно включает способы познания и деятельности, творческие процедуры и ценностные установки, воспроизводя целостную структуру культуры. В более поздней работе В.В. Краевский и Е.В. Бережнова [13] подчеркнули, что методология педагогики вступила в «новый этап», требующий учёта изменений в самом характере научного знания и аргументации новых педагогических практик. М.Л. Левицкий и И.М. Осмоловская [14] в недавнем исследовании указывают, что дидактика общего образования находится в состоянии «точки бифуркации»: федеральные государственные образовательные стандарты создают рамку единого образовательного пространства, тогда как содержание образования подвергается воздействию факторов, не предусмотренных при разработке стандартов, – в первую очередь, алгоритмической медиации. Н.В. Акимова [15] показывает, что российская образовательная система находится в процессе формирования собственного подхода к интеграции ИИ, учитывающего как глобальные тенденции, так и специфику отечественной дидактической традиции.

Структурные компоненты культурологической теории содержания образования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Компоненты содержания образования в культурологической теории (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский)

Компонент	Содержание	Функция в образовании	Культурный источник
Опыт познавательной деятельности (знания)	Факты, понятия, законы, теории, методологические и оценочные знания	Формирование картины мира	Научное знание, мировоззренческие системы
Опыт осуществления известных способов деятельности (умения действовать по образцу)	Умения и навыки, алгоритмы деятельности, воспроизводимые процедуры	Обеспечение воспроизводства культуры	Практика, профессиональная деятельность
Опыт творческой деятельности (умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях)	Перенос знаний в новые ситуации; видеть проблему в привычной ситуации; обосновывать альтернативные варианты решений; комбинирование известных способов деятельности в новый	Обеспечение расширенного воспроизводства культуры	Искусство, наука, инновации
Опыт эмоционально-ценностного отношения (личностные ориентации)	Ценности, нормы, отношение к миру, людям и деятельности	Регуляция деятельности и поведения	Мораль, этика, эстетика

Принципиальное достоинство культурологической теории состоит в универсальности её архитектуры: четыре элемента изоморфны по структуре (не по объёму) человеческой культуре. Однако содержательное наполнение этих компонентов изменчиво и зависит от ряда факторов, которые отображают изменения в обществе, уровень развития педагогической науки [16, с. 40]. В настоящее время фактором, к которому устремлено внимание учёных и который способен повлиять на современное содержание образования, является искусственный интеллект.

Для концептуальной рамки исследования существенна также модель трёх доменов образования. *G. Biesta* [17] выделил три домена целей образования: *квалификацию* – приобретение знаний, умений и диспозиций; *социализацию* – включение в существующие социальные и культурные порядки; и *субъективацию* – становление субъекта, способного к автономному действию и критическому суждению. *R. Barnett* [18] развил философию высшего образования, показав, что университет должен рассматриваться как институт, порождающий «сверхсложность», и что образование должно готовить к существованию в условиях радикальной неопределённости. При этом философская работа в образовании может выступать как надстройкой над эмпирическими данными, так и самостоятельным видом исследования, формирующим концептуальные условия для эмпирических изысканий. *J. Knox* [19] показал, что цифровые платформы проблематизируют само понятие субъекта образования: когда алгоритмы определяют маршрут обучения, условия субъективации существенно трансформируются.

Сопоставление культурологической теории и модели под авторством *G. Biesta* позволяет выявить глубокое структурное сходство: компонент знаний и способов деятельности корреспондирует с доменом квалификации, опыт эмоционально-ценностного отношения – с доменом социализации, а опыт творческой деятельности – с доменом субъективации. Данное соответствие представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Компоненты содержания образования как отражение целей в образовании

Компоненты содержания образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский)	Компоненты (*G. Biesta*)
Опыт познавательной деятельности (знания)	Квалификация
Опыт осуществления известных способов деятельности (умения действовать по образцу)	Квалификация
Опыт творческой деятельности (умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях)	Субъективация
Опыт эмоционально-ценностного отношения (личностные ориентации)	Социализация

Понятие «алгоритмическая культура» было введено *T. Striphas* для обозначения процесса, в котором алгоритмические системы берут на себя функции сортировки, классификации и иерархизации культурных объектов. *T. Striphas* [20] характеризует этот процесс как «делегирование работы культуры» вычислительным процессам. *T. Bucher* [21] показала, что алгоритмическая власть проявляется не столько в контроле над содержанием знания, сколько в определении условий видимости и невидимости: алгоритмы структурируют горизонт возможного опыта. Появление GenAI знаменует качественный переход внутри алгоритмической культуры: от систем, которые фильтруют и ранжируют существующее знание, к системам, которые производят новое знание. UNESCO [22] подчёркивает необходимость человекоцентрированного подхода и предостерегает от некритичного внедрения генеративных систем. OECD и Европейская комиссия [23] предложили рамку ИИ-грамотности для школ, подчеркнув необходимость интеграции ИИ-грамотности во все предметные области.

Влияние алгоритмической культуры и GenAI на содержательное наполнение каждого из четырёх компонентов культурологической теории характеризуется следующим образом. Компонент знаний подвергается трансформации, которую *J.-Yu. Wu* и соавторы [9] описывают как переход от инструментального к инфраструктурному присутствию ИИ: знание всё чаще генерируется «по запросу», конструируясь в реальном времени моделью без прослеживаемой цепочки обоснования. *R.S. Baker* и *A. Hawn* [24] показали, что алгоритмические системы могут систематически воспроизводить неравенство, искажая сам корпус знаний. Компонент способов деятельности трансформируется через автоматизацию когнитивных операций: *N. Selwyn* [25] фиксирует риск «дисквалификации» (deskilling), тогда как *I. Molenaar* [26] предлагает концепцию «гибридной человеко-ИИ регуляции», в которой ИИ постепенно передаёт обучающемуся контроль над учением. Компонент творческой деятельности оказывается в наиболее амбивалентной ситуации: GenAI демонстрирует способность генерировать продукты, внешне неотличимые от результатов человеческого творчества, однако эта генеративность не предполагает интенциональности и ценностного выбора [9]. Компонент эмоционально-ценностного отношения трансформируется через «информационные пузыри» и алгоритмическое усиление аффективного содержания: *N. Couldry* и *U.A. Mejias* [27] описали механизм «колонизации данных», при котором повседневный опыт пользователей деформирует ценностную структуру социального опыта. Трансформация всех четырёх компонентов представлена в таблице 3.

Таблица 3 – Трансформация компонентов социального опыта в условиях алгоритмической культуры и GenAI

Компонент социального опыта	Доалгоритмическое состояние	Алгоритмическая трансформация	Ключевое проблемное следствие
Знания	Фиксированные источники, экспертная валидация, прослеживаемость	Генерация «по запросу», размывание авторства, алгоритмическая предвзятость	Утрата прослеживаемости обоснования знания
Способы деятельности	Освоение через практику, наставничество, постепенное усложнение	Делегирование когнитивных операций GenAI, автоматизация рутинных процедур	Риск дисквалификации и утраты саморегуляции
Творческая деятельность	Субъектная интенциональность, ценностный выбор, ответственность	Алгоритмическая генеративность без интенции и ценностного обоснования	Подмена творчества имитацией, редукция субъектности
Эмоционально-ценностное отношение	Формирование в социальном взаимодействии, институциональная медиация	Алгоритмическое усиление аффективного знания, колонизация данных	Деформация ценностных ориентиров, сужение горизонта опыта

Культурологическая теория содержания образования обладает тремя свойствами, которые делают её релевантной для анализа эпохи GenAI. *Во-первых*, она исходит из культуры как первичного источника содержания, что позволяет зафиксировать изменения в самом механизме культурной трансмиссии. *Во-вторых*, четырёхкомпонентная структура опыта универсальна и применима к любому типу культуры. *В-третьих*, многоуровневая модель дидактической трансформации задаёт чёткие точки, в которых алгоритмическая медиация может быть диагностирована и учтена. Г.П. Щедровицкий [28], разрабатывая системо-мыследеятельностную методологию, подчёркивал центральную роль рефлексии над средствами мышления – тезис, приобретающий особое звучание, когда средством мышления становится GenAI. В.П. Зинченко [29], рассматривая психологические основы педагогики, указывал на значимость живого действия и телесного опыта в образовании – именно этого измерения лишены алгоритмические агенты.

Методология

Настоящее исследование представляет собой концептуальную работу, нацеленную на философскую реконструкцию теоретической модели в условиях изменившейся эпистемической реальности. В философии образования данный тип исследований занимает самостоятельную позицию: он направлен не на обобщение эмпирических данных, а на прояснение, расширение или реконструкцию понятий, теорий и рамок, составляющих концептуальные условия возможности эмпирических исследований. *R. Barnett* обосновал, что философская работа в образовании может выступать как самостоятельный вид исследования, формирующий категориальный аппарат для осмысления «сверхсложности» современного университета. В отечественной традиции аналогичную позицию занимает методологическая рефлексия: В.В. Краевский и Е.В. Бережнова показали, что педагогика нуждается в постоянном переосмыслении собственных оснований, а Г.П. Щедровицкий подчёркивал, что рефлексия над средствами мышления является необходимым условием продуктивной интеллектуальной работы. Настоящее исследование реализует именно эту задачу – рефлексию над теоретическими основаниями содержания образования в ситуации, когда средства мышления и производства знания радикально трансформированы генеративным искусственным интеллектом.

Методологическая стратегия включает два взаимосвязанных метода.

Первый – концептуальный анализ рамок, разработанный *Y. Jabareen* [30] и предлагающий систематическую восьмишаговую процедуру построения концептуальных рамок для междисциплинарных феноменов: от картирования источников из различных дисциплин до переосмысления рамки. В настоящем исследовании эта процедура применена к корпусу литературы, включающему работы по теории содержания образования, алгоритмической культуре, философии образования и исследованиям ИИ в образовании.

Второй – теоретический синтез, предполагающий интеграцию положений различных теоретических традиций для создания единой концептуальной модели. *B. Shneiderman* [31] в монографии «Human-Centered AI» показал продуктивность синтеза технологических и гуманистических подходов, предложив рамку, в которой высокий уровень автоматизации сочетается с высоким уровнем человеческого контроля. *L. Markauskaite* и *P. Goodyear* [32] продемонстрировали, что эпистемическая компетентность профессионалов формируется на пересечении пропозиционального, процедурного, эпистемического и этического видов знания, что подтверждает обоснованность четырёхкомпонентной структуры содержания образования.

Корпус анализируемых источников сформирован по следующим критериям: индексация в Scopus, Web of Science или РИНЦ; релевантность ключевым концептам исследования (содержание образования, социальный опыт, алгоритмическая культура, GenAI в образовании, эпистемическая агентность); приоритет источников 2021–2026 гг. при сохранении фундаментальных работ более ранних периодов; предпочтение журналов Q1–Q2 по данным Scopus.

Валидация концептуальной модели осуществлялась через три механизма: внутренняя когерентность (проверка логической непротиворечивости всех компонентов), теоретическая насыщенность (модель учитывает основные концептуальные позиции корпуса источников) и контрфактуальный тест (идентификация условий, при которых модель работает ограниченно).

Результаты

Общая структура модели DAASE

Модель DAASE (Digitally-Algorithmically Augmented Social Experience) разработана как концептуальное расширение культурологической теории содержания образования, учитывающее трансформацию социального опыта в условиях алгоритмической культуры. Логика модели исходит из трёх положений. *Положение первое*: социальный опыт, служащий источником содержания образования, опосредован алгоритмическими системами, которые изменяют его структуру по нескольким измерениям одновременно. *Положение второе*: каждое измерение трансформации создаёт специфический дидактический вызов – ситуацию, в которой традиционный механизм отбора и педагогической адаптации социального опыта, описанный В.В. Краевским [1, с. 53], перестаёт работать без дополнительных условий. *R. Alfredo* и соавторы [33] выявили пять ключевых условий человекоцентрированных подходов в образовательной аналитике – прозрачность, справедливость, объяснимость, доверие и подотчётность, – однако не предложили модели их интеграции в теорию содержания образования. *Положение третье*: для каждого вызова может быть сформулирован дидактический принцип – нормативное требование к способам отбора и конструирования содержания образования, обеспечивающее адекватный ответ на данный вызов.

Эти три положения образуют логическую цепочку: от диагностики (положение 1) через проблематизацию (положение 2) к нормативному ответу (положение 3). Данная логика воспроизводит структуру, характерную для культурологической теории: авторы двигались от анализа культуры через выявление педагогических задач к определению состава, функций и структуры содержания образования (какие компоненты составляют его полноту) и уровней его формирования (какие принципы обеспечивают конкретизацию учебного материала и его предъявление в процессе обучения). DAASE применяет ту же логику к новому объекту – алгоритмически опосредованному социальному опыту.

Пять измерений и дидактические принципы модели DAASE представлены в таблице 4.

Каждое из пяти измерений обосновывается через сопряжение теоретического анализа и эмпирических данных, что представлено на рисунке 1.

Измерение 1: алгоритмическая фильтрация. Рекомендательные алгоритмы формируют «горизонт видимого знания» – то, что обучающийся способен обнаружить и освоить. *T. Striphas* [20] показал, что этот процесс происходит незаметно для субъекта, создавая иллюзию полноты информации. *S.S. Tayie* [34] выявил, что алгоритмическая грамотность как образовательная цель всё ещё недостаточно интегрирована в формальные программы обучения. Принцип критической алгоритмической грамотности требует, чтобы содержание образования включало понимание механизмов алгоритмической обработки, её ограничений и предвзятостей.

Измерение 2: делегирование когнитивных операций. Когда обучающийся поручает GenAI составление текста или решение задачи, он делегирует не только техническую операцию, но и эпистемический акт. *J.-Yu. Wu* и соавторы [9] уточняют, что GenAI-системы неадекватно поддерживают эпистемические действия: они выполняют задачи эффективно, но не развивают профессиональное суждение и эпистемическую чувствительность. В свою очередь, *L. Markauskaite* и *P. Goodyear* [32] продемонстрировали, что эпистемическая беглость формируется исключительно через активное участие субъекта в знаниевых практиках. *I. Molenaar* [26] предлагает продуктивную альтернативу – модель гибридной человеко-ИИ регуляции, в которой ИИ-система постепенно передаёт контроль обучающемуся, что созвучно принципу эпистемической агентности в DAASE.

Измерение 3: производство знания нечеловеческими агентами. GenAI-системы генерируют тексты, которые невозможно атрибутировать определённому автору или верифицировать через первоисточник. *B. Jose* и соавторы [8] описывают этот феномен как появление нового типа эпистемического присутствия – беглого, уверенного, но лишённого обоснования и ответственности. Принцип интегративности предполагает, что содержание образования должно включать практики различения человеческого и алгоритмического вклада в знание, а также практики их осознанного сочетания.

Измерение 4: алгоритмическая генеративность vs. субъектное творчество. Генеративный ИИ способен создавать продукты, внешне неотличимые от результатов человеческого творчества, однако за этой способностью не стоит интенциональность и ценностный выбор. *B. Shneiderman* [31] предлагает рамку «человекоцентрированного ИИ», в которой целью является не замена человека, а его расширение при сохранении высокого уровня человеческого контроля. *E. Kasneci* и соавторы [7] аргументируют, что GenAI может служить ресурсом для обучения, но при обязательном условии сохранения акцента на критическом мышлении. Принцип человекоцентрированности требует, чтобы финальное решение, его обоснование и ответственность за результат всегда оставались за субъектом.

Измерение 5: деформация ценностных ориентиров. Алгоритмические системы усиливают ценностные установки, связанные с эффективностью и монетизацией внимания, за счёт глубины и рефлексивности. *N. Couldry* и *U.A. Mejias* [27] показали, что «колонизация данных» превращает субъекта из автора своего опыта в объект алгоритмической переработки. *R.S. Baker* и *A. Hawn* [24] продемонстрировали, что алгоритмическая предвзятость воспроизводит и усиливает существующие формы неравенства. Принцип этической рефлексивности требует включения в содержание образования практик анализа ценностных оснований алгоритмических систем.

Таблица 4 – Модель DAASE: измерения трансформации, дидактические принципы и операционализация

Измерение трансформации	Дидактический принцип	Затрагиваемый компонент содержания	Операционализация (примеры практик)
1. Алгоритмическая фильтрация и персонализация информационного пространства	Критическая алгоритмическая грамотность	Знания	Анализ механизмов работы рекомендательных систем; выявление информационных пузырей; деконструкция алгоритмического ранжирования
2. Делегирование когнитивных операций GenAI-системам	Эпистемическая агентность	Способы деятельности	Проектирование ситуаций, в которых обучающийся принимает эпистемические решения до, во время и после взаимодействия с GenAI
3. Производство знания нечеловеческими агентами	Интегративность (интеграция человеческого и алгоритмического опыта)	Знания + Способы деятельности	Критическая верификация GenAI-генерированного знания; соавторство «человек–ИИ» с рефлексией границ вклада каждого
4. Алгоритмическая генеративность vs. субъектное творчество	Человекоцентрированность	Творческая деятельность	Задания, в которых GenAI выступает ресурсом, но финальное решение и его обоснование принадлежат субъекту
5. Деформация ценностных ориентиров через алгоритмическое усиление	Этическая рефлексивность	Эмоционально-ценностное отношение	Анализ этических дилемм использования GenAI; рефлексия собственных ценностных оснований в контексте алгоритмической медиации

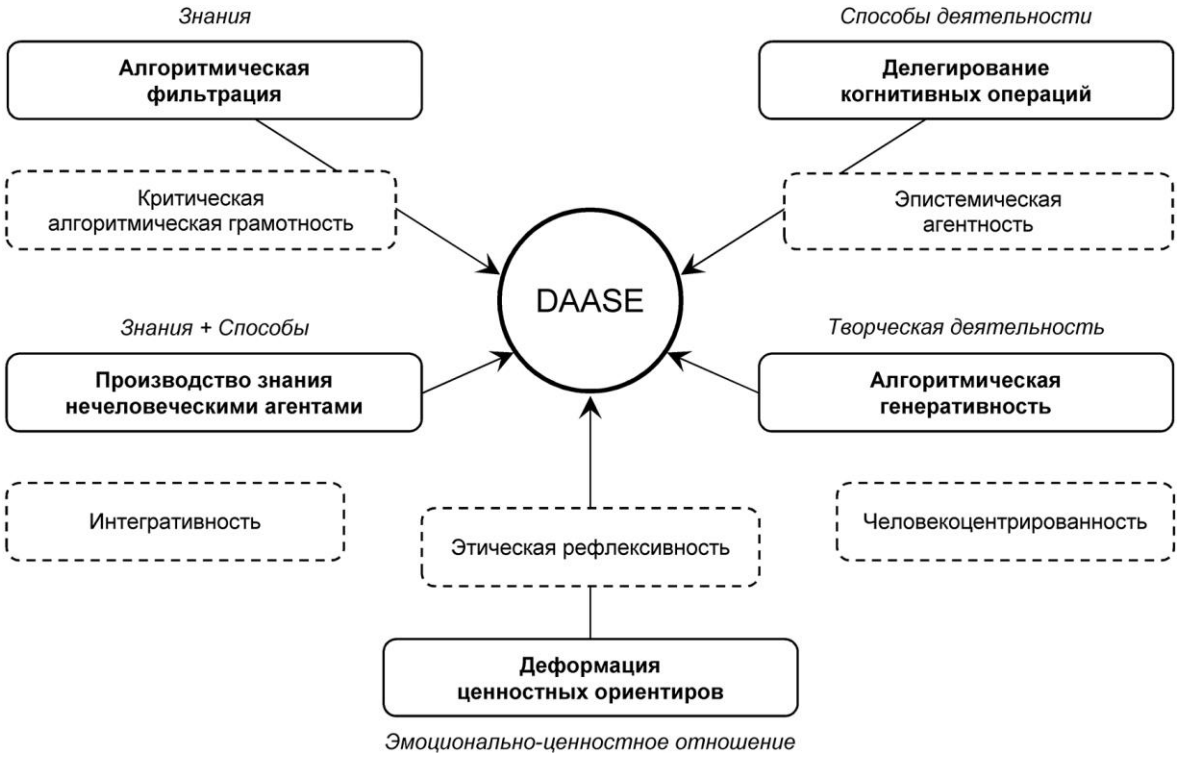

Рисунок 1 – Модель DAASE: пять измерений трансформации социального опыта и дидактические принципы

Принципы формирования содержания образования

Модель DAASE дополняет многоуровневый механизм формирования содержания образования В.В. Краевского новыми принципами, не заменяя его. Три классических принципа задают нормативный каркас отбора содержания. Пять принципов DAASE конкретизируют этот каркас применительно к условиям алгоритмической медиации: три из них соотносятся с классическими принципами, два являются дополнительными, отражающими специфику алгоритмически опосредованного социального опыта (таблица 5).

Таблица 5 – Принципы формирования современного содержания образования

Классический принцип (В.В. Краевский)	Принцип DAASE	Характер связи
1. Соответствие содержания общим целям современного образования во всех его элементах и на всех уровнях его конструирования	Критическая алгоритмическая грамотность	*Конкретизация*: цели образования должны включать понимание алгоритмической медиации
2. Единство содержательной и процессуальной сторон обучения	Эпистемическая агентность	*Конкретизация*: процессуальная сторона должна обеспечивать сохранение эпистемического контроля субъекта
3. Структурное единство содержания образования на разных уровнях его формирования	Интегративность	*Конкретизация*: структурное единство включает интеграцию человеческого и алгоритмического опыта
–	Человекоцентрированность	*Новый принцип*: обеспечивает приоритет субъектности в условиях алгоритмической генеративности
–	Этическая рефлексивность	*Новый принцип*: обеспечивает ценностную рефлексию алгоритмической медиации

Три классических принципа, сформулированных в культурологической теории, задают нормативный каркас отбора содержания. Пять принципов DAASE конкретизируют этот каркас применительно к условиям алгоритмической медиации, обеспечивая учёт нового фактора трансформации социального опыта на всех уровнях формирования содержания образования.

Контрфактуальный анализ

Модель DAASE предполагает наличие развитой цифровой инфраструктуры и регулярное взаимодействие обучающихся с алгоритмическими системами. В образовательных контекстах с ограниченным доступом к цифровым технологиям классическая модель В.В. Краевского сохраняет свою адекватность без дополнения. Кроме того, модель ориентирована на общее и высшее образование; её применимость к профессиональному обучению и дошкольному образованию нуждается в отдельном исследовании. Наконец, модель предполагает определённый уровень педагогической готовности – способность педагога диагностировать алгоритмическую медиацию и проектировать образовательные ситуации с учётом принципов DAASE.

Обсуждение

Модель DAASE вносит три основных концептуальных вклада в теорию содержания образования и философию образования.

Первый вклад состоит в обосновании алгоритмической медиации как значимого фактора, который оказывает существенное влияние на изменение социального опыта, принципы его отбора и конструирования в многоуровневом механизме, разработанном В.В. Краевским. Существующие работы рассматривают ИИ в образовании либо как инструмент обучения и оценивания [3; 4], либо как объект изучения, подлежащий включению в программы ИИ-грамотности [23; 34], либо как источник рисков, требующих регулятивного ответа [22; 24]. Однако ни одна из этих позиций не рассматривает ИИ как фактор, трансформирующий сам источник содержания образования – социальный опыт. DAASE преодолевает этот разрыв, предлагая теоретически обоснованный механизм, через который алгоритмическая трансформация культуры транслируется в дидактические решения.

Второй вклад состоит в операционализации культурологической теории и её многоуровневого механизма для алгоритмической эпохи (рис. 2). *K. Thumlert* и соавторы [35] предложили эвристики для навигации в алгоритмической культуре, однако не связали их с теорией содержания образования. *R. Alfredo* и соавторы [33] выявили ключевые характеристики человекоцентрированных подходов к ИИ в образовании, но не предложили модели их интеграции в компонентную структуру содержания. OECD/EC [23] создали рамку из 22 компетенций ИИ-грамотности, но не объяснили, из какого источника содержания эти компетенции должны черпать своё наполнение. Модель DAASE восполняет эту лакуну.

Третий вклад состоит в обеспечении диалога между отечественной дидактической традицией и современным международным дискурсом. Культурологическая теория содержания образования (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский), несмотря на свой потенциал, остаётся малоизвестной за пределами русскоязычного научного пространства. DAASE демонстрирует, что данная теория предлагает концептуальный аппарат, совместимый с современными западными подходами (*G. Biesta*, *R. Barnett*) и превосходящий их в ключевом аспекте: она задаёт теорию содержания образования, а не только теорию компетенций или целей. *G. Biesta* [17]

определяет, зачем образование; культурологическая теория определяет, из чего оно конструируется. DAASE соединяет обе перспективы.

B. Williamson и *R. Eynon* [36] подчёркивают необходимость теоретической рефлексии, не ограничивающейся техническими вопросами, и фиксируют дефицит работ, в которых ИИ рассматривался бы как фактор, трансформирующий само содержание образования. DAASE прямо адресует эту лакуну. *E. Kasneci* и соавторы [7] формулируют требования к продуктивной интеграции GenAI: педагогическая стратегия, развитие критического мышления и компетенции проверки фактов – требования, которые в DAASE встроены в теоретическую рамку содержания образования.

Настоящее исследование имеет три основных ограничения. *Первое*: модель DAASE нуждается в эмпирической валидации через дидактические эксперименты и кейс-стади. *Второе*: исследование основано на аналитическом обзоре литературы, а не на систематическом обзоре с предрегистрированным протоколом. *Третье*: модель разработана преимущественно на материале общего и высшего образования; её применимость к профессиональному и неформальному образованию нуждается в отдельном исследовании. Темпы развития GenAI-технологий опережают теоретическую рефлексию, поэтому DAASE следует рассматривать как исследовательскую программу, открытую для уточнения по мере накопления новых данных.

Модель DAASE открывает несколько направлений для дальнейших исследований: эмпирическая валидация влияния принципов DAASE на образовательные результаты; кросс-культурное сравнение модели в различных образовательных системах; разработка инструментов оценки алгоритмической грамотности и эпистемической агентности; анализ подготовки педагогических кадров для проектирования образовательных ситуаций на основе принципов DAASE.

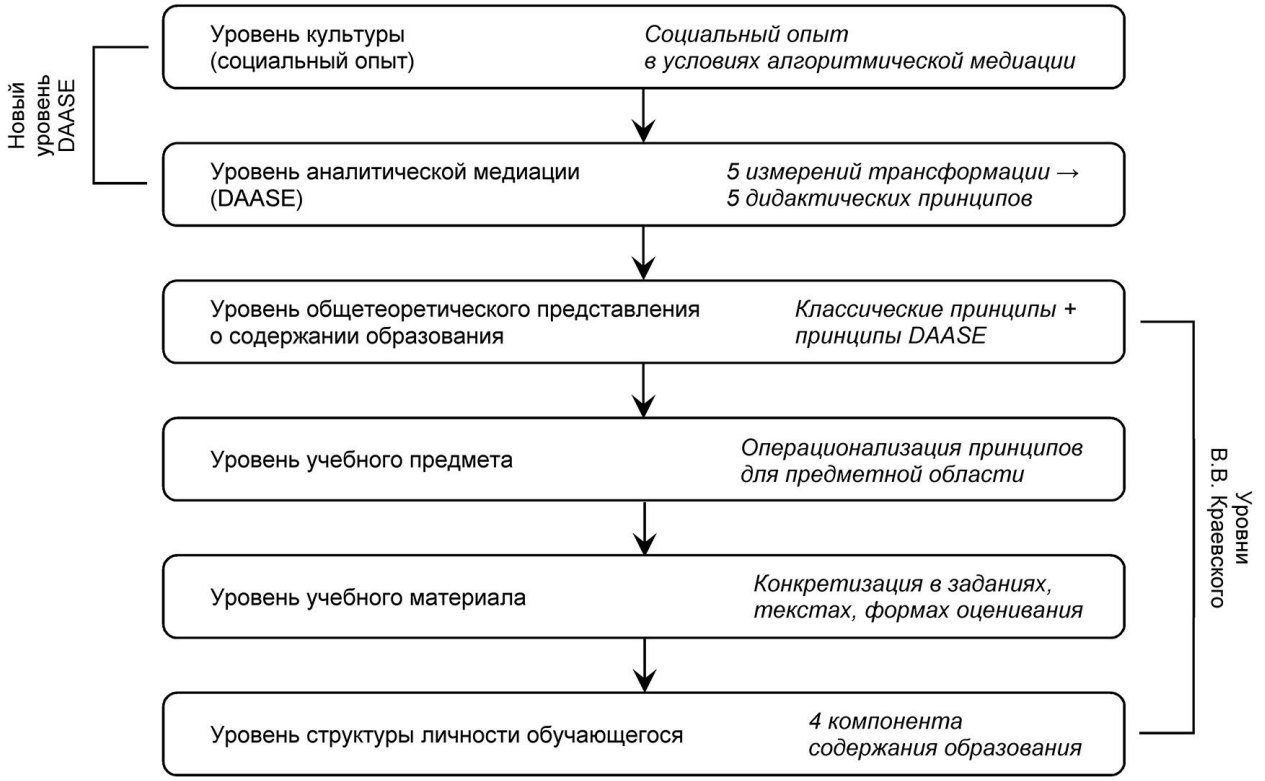

Рисунок 2 – Многоуровневый механизм формирования содержания образования: интеграция классических уровней В.В. Краевского и уровня алгоритмической медиации DAASE

Заключение

Настоящая статья предложила концептуальную реконструкцию культурологической теории содержания образования для эпохи генеративного искусственного интеллекта. Исследование показало, что социальный опыт – ключевой источник содержания образования в культурологической парадигме – претерпевает качественную трансформацию по пяти измерениям: алгоритмическая фильтрация информационного пространства, делегирование когнитивных операций генеративным системам, производство знания нечеловеческими агентами, подмена субъектного творчества алгоритмической генеративностью и деформация ценностных ориентиров через алгоритмическое усиление.

Для теоретического учёта этой трансформации разработана модель DAASE, сопоставляющая каждому измерению трансформации дидактический принцип – критическую алгоритмическую грамотность, эпистемическую агентность, интегративность, человекоцентрированность и этическую рефлексивность – и соотносящая его с конкретным компонентом содержания образования.

Модель DAASE не претендует на замену культурологической теории, основными разработчиками которой были М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский. Напротив, она подтверждает фундаментальный потенциал этой теории, демонстрируя, что четырёхкомпонентная структура содержания образования способна вместить принципиально новые явления при условии, что механизм конструирования претерпит изменения и бу-

дет дополнен новыми принципами. В эпоху, когда технологические решения нередко опережают педагогическую рефлексию, культурологическая теория предлагает то, чего не достаёт многим современным исследованиям: теоретически обоснованный состав и механизм отбора содержания образования, исходящий из культуры как целого.

Перспективы модели DAASE могут характеризоваться практической значимостью: если модель будет подтверждена эмпирически, она может послужить основанием для пересмотра образовательных стандартов, программ подготовки педагогических кадров, разработки учебных материалов, учитывающих алгоритмическую медиацию как системный фактор.

Список источников:

1. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учебник. М.: Академия, 2003. 256 с.

2. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983. 352 с.

3. Holmes W., Tuomi I. State of the art and practice in AI in education // European Journal of Education. 2022. Vol. 57, iss. 4. P. 542–570. DOI: 10.1111/ejed.12533.

4. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Art. 39. DOI: 10.1186/s41239-019-0171-0.

5. Crompton H., Burke D. Artificial intelligence in higher education: the state of the field // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2023. Vol. 20. Art. 22. DOI: 10.1186/s41239-023-00392-8.

6. Yan L., Sha L., Zhao L., Li Y., Martinez-Maldonado R., Chen G., Li X., Jin Y., Gašević D. Practical and ethical challenges of large language models in education: a systematic scoping review // British Journal of Educational Technology. 2024. Vol. 55, iss. 1. P. 90–112. DOI: 10.1111/bjet.13370.

7. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., Gasser U., Groh G., Günnemann S., Hüllermeier E., Krusche S., Kutyniok G., Michaeli T., Nerdel C., Pfeffer J., Poquet O., Sailer M., Schmidt A., Seidel T., Stadler M., Weller J., Kuhn J., Kasneci G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Art. 102274. DOI: 10.1016/j.lindif.2023.102274.

8. Jose B., Cleetus A., Joseph B., Joseph L., Jose B., John A.K. Epistemic authority and generative AI in learning spaces: rethinking knowledge in the algorithmic age // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. P. 1647687. DOI: 10.3389/feduc.2025.1647687.

9. Wu J.-Yu., Lee Yu.-H., Chai Ch.S., Tsai Ch.-Ch. Strengthening human epistemic agency in the symbiotic learning partnership with generative artificial intelligence // Educational Researcher. 2025. Vol. 54, iss. 6. P. 358–368. DOI: 10.3102/0013189x251333628.

10. Jandrić P., Knox J. The postdigital turn: philosophy, education, research // Policy Futures in Education. 2022. Vol. 20, iss. 7. P. 780–795. DOI: 10.1177/14782103211062713.

11. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

12. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984. 96 с.

13. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 393 с.

14. Левицкий М.Л., Осмоловская И.М. Теоретические основания развития дидактики общего образования в современных условиях // Ценности и смыслы. 2025. № 6 (100). С. 39–53. DOI: 10.24412/2071-6427-2025-6-39-53.

15. Акимова Н.В. Риски образования в эпоху искусственного интеллекта // Rhema. Рема. 2025. № 2. С. 107–117. DOI: 10.31862/2500-2953-2025-2-107-117.

16. Макарова (Сай) Т.А. Современные ориентиры обновления содержания образования в высшей школе // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 36–41.

17. Biesta G. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism // European Journal of Education. 2015. Vol. 50, iss. 1. P. 75–87. DOI: 10.1111/ejed.12109.

18. Barnett R. The philosophy of higher education: A critical introduction. London: Routledge, 2022. 290 p.

19. Knox J. Posthumanism and the massive open online course: Contaminating the subject of global education. New York; London: Routledge, 2016. 238 p.

20. Striphas T. Algorithmic culture // European Journal of Cultural Studies. 2015. Vol. 18, iss. 4–5. P. 395–412. DOI: 10.1177/1367549415577392.

21. Bucher T. If…then: Algorithmic power and politics. New York: Oxford University Press, 2018. DOI: 10.1093/oso/9780190493028.001.0001.

22. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. 44 p. DOI: 10.54675/ewzm9535.

23. Empowering learners for the age of AI: launch of the draft AI literacy framework and stakeholder consultations [Internet] // European Education Area. https://education.ec.europa.eu/event/empowering-learners-for-the-age-of-ai-launch-of-the-draft-ai-literacy-framework-and-stakeholder-consultations.

24. Baker R.S., Hawn A. Algorithmic bias in education // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2022. Vol. 32, iss. 4. P. 1052–1092. DOI: 10.1007/s40593-021-00285-9.

25. Selwyn N. Should robots replace teachers? AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019. 160 p.

26. Molenaar I. The concept of hybrid human-AI regulation: exemplifying how to support young learners' self-regulated learning // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2022. Vol. 3. Art. 100070. DOI: 10.1016/j.caeai.2022.100070.

27. Couldry N., Mejias U.A. The costs of connection: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Stanford: Stanford University Press, 2019. 323 p.

28. Щедровицкий Г.П. Мышление – Понимание – Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.

29. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с.

30. Jabareen Y. Building a conceptual framework: philosophy, definitions, and procedure // International Journal of Qualitative Methods. 2009. Vol. 8, iss. 4. P. 49–62. DOI: 10.1177/160940690900800406.

31. Shneiderman B. Human-centered AI. Oxford: Oxford University Press, 2022. 377 p.

32. Markauskaite L., Goodyear P. Epistemic fluency and professional education: innovation, knowledgeable action and actionable knowledge. Dordrecht: Springer, 2018. 636 p. DOI: 10.1007/978-94-007-4369-4.

33. Alfredo R., Echeverria V., Jin Y., Yan L., Swiecki Z., Gašević D., Martinez-Maldonado R. Human-centred learning analytics and AI in education: a systematic literature review // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 6. Art. 100215. DOI: 10.1016/j.caeai.2024.100215.

34. Tayie S.S. Fostering algorithmic literacy in education: navigating news ecosystems for critical media understanding // Comunicar. 2025. Vol. 33, № 82. P. 127–137. 10.5281/zenodo.16122006.

35. Thumlert K., McBride M., Tomin B. Nolan J., Lotherington H., Boreland T. Algorithmic literacies: identifying educational models and heuristics for engaging the challenge of algorithmic culture // Digital Culture & Education. 2022. Vol. 14, iss. 4. P. 19–35.

36. Williamson B., Eynon R. Historical threads, missing links, and future directions in AI in education // Learning, Media and Technology. 2020. Vol. 45, iss. 3. P. 223–235. DOI: 10.1080/17439884.2020.1798995.

Информация об авторе(-ах):	**Information about the author(-s):**
Бережнова Елена Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры мировой литературы и культуры; Московский государственный институт международных отношений (университет) (г. Москва, Россия). E-mail: e.v.berezhnova@inno.mgimo.ru.	**Berezhnova Elena Victorovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of World Literature and Culture Department; Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia). E-mail: e.v.berezhnova@inno.mgimo.ru.
Гулов Артем Петрович, доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6; Московский государственный институт международных отношений (университет) (г. Москва, Россия). E-mail: gulov@tea4er.org.	**Gulov Artem Petrovich**, doctor of pedagogical sciences, associate professor of English Language Department; Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia). E-mail: gulov@tea4er.org.

Для цитирования:

Бережнова Е.В., Гулов А.П. Эпистемическая трансформация социального опыта в эпоху генеративного искусственного интеллекта: философские основания содержания образования // Самарский научный вестник. 2026. Т. 15, № 2. С. 165–174. DOI: 10.55355/snv2026152302.