Научная статья
УДК 378.147
DOI: 10.20323/1813-145X-2026-2-149-17
EDN: AYANNP

Теоретическое обоснование трансформации олимпиадного движения в контексте генеративного искусственного интеллекта

Артем Петрович Гулов
Доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6, Московский государственный институт международных отношений (Университет). 119454, г. Москва, пр. Вернадского, 76
gulov@tea4er.org, https//orcid.org/0000-0001-7192-5316

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию трансформации содержания Всероссийской олимпиады школьников в условиях распространения генеративного искусственного интеллекта и сохраняющегося социального неравенства в доступе к олимпиадному успеху. Цель исследования заключается в разработке идеи культурного капитала креативности как специфической формы культурного капитала, потенциально менее зависимой от семейного происхождения и доступной для целенаправленного развития в рамках институционального образования. В методологическом плане работа представляет собой концептуальное исследование, основанное на теоретическом синтезе социологии образования П. Бурдьё и культурологического подхода к содержанию образования В. В. Краевского, а также включающее результаты современных исследований креативности и влияния искусственного интеллекта на образовательное оценивание. В ходе исследования реконструируются ключевые понятия культурного капитала, габитуса и поля, соотносятся четыре компонента содержания образования с различными механизмами социального воспроизводства и предлагается понятие культурного капитала креативности, связанного прежде всего с опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностного отношения. На основе синтезированной теоретической рамки формулируются пять механизмов трансформации олимпиадного содержания, ориентированных на смещение акцента с воспроизведения знаний и алгоритмов к развитию креативности и ценностной рефлексии, а также обсуждаются их возможные эффекты для снижения социального неравенства и повышения устойчивости олимпиад к автоматизации процесса решения искусственным интеллектом. Сформулированные механизмы рассматриваются как основа для дальнейших эмпирических, методических и сравнительных исследований.

Ключевые слова: культурный капитал; социальное неравенство; олимпиадное движение; креативность; дивергентное мышление; искусственный интеллект; содержание образования

Для цитирования: Гулов А. П. Теоретическое обоснование трансформации олимпиадного движения в контексте генеративного искусственного интеллекта // Ярославский педагогический вестник. 2026. № 2 (149). С. 17–33. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2026-2-149-17. https://elibrary.ru/AYANNP

Original article

Theoretical justification for transforming olympiad movement in the context of generative artificial intelligence

Artem P. Gulov
Doctor of pedagogical sciences, associate professor at department of english № 6, Moscow state institute of international relations (University). 119454, Moscow, Vernadsky ave., 76
gulov@tea4er.org, https//orcid.org/0000-0001-7192-5316

Abstract. The article develops a theoretical justification for transforming the content of the All-Russian School Olympiad in the context of the rapid spread of generative artificial intelligence and persistent social inequality in access to competitive academic success. The aim of the study is to elaborate the concept of creativity-related cultural capital as a specific form of cultural capital that is potentially less dependent on family background and can be deliberately fostered within institutional education. Methodologically, the work is a conceptual study based on a theoretical synthesis of Pierre Bourdieu's sociology of education and Vladimir Kraevsky's cultural approach to curricular content, combined with recent research on creativity development and the impact of artificial intelligence on educational assessment. The study reconstructs key notions of cultural capital, habitus, and field; relates four components of educational content to different mechanisms

© Гулов А. П., 2026

of social reproduction; and introduces creativity-related cultural capital, primarily associated with experience of creative activity and experience of emotional and value-based reflection. On the basis of the synthesized theoretical framework, the article proposes five mechanisms for transforming Olympiad task content, which shift emphasis from reproducing knowledge and algorithms toward developing creativity and value reflection, and discusses their potential effects in reducing social inequality and strengthening the resistance of Olympiads to automation of problem-solving by artificial intelligence. The proposed mechanisms are presented as a foundation for subsequent empirical, methodological, and comparative research.

Key words: cultural capital; social inequality; academic Olympiad movement; creativity; divergent thinking; artificial intelligence; educational content

For citation: Gulov A. P. Theoretical justification for transforming olympiad movement in the context of generative artificial intelligence. *Yaroslavl pedagogical bulletin. 2026; (2):* 17-33. (In Russ.). http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2026-2-149-17. https://elibrary.ru/AYANNP

Введение

Всероссийская олимпиада школьников, охватывающая ежегодно более 7-ми миллионов участников по 24-м общеобразовательным предметам, представляет собой крупнейшее интеллектуальное состязание в Российской Федерации [Итоги ВСОШ, 2025]. Победители и призёры заключительного этапа получают право поступления в государственные высшие учебные заведения без вступительных испытаний, что превращает олимпиады в значимый инструмент социальной мобильности. Заявленная цель олимпиадного движения – развитие творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности – приобретает особую актуальность в условиях цифровой трансформации образования. Современное олимпиадное движение сталкивается с двумя взаимосвязанными вызовами. Первый вызов обусловлен стремительным развитием генеративного искусственного интеллекта. Системы, подобные ChatGPT, демонстрируют способность решать широкий спектр олимпиадных заданий, особенно тех, которые требуют воспроизведения знаний, применения известных алгоритмов, распознавания закономерностей [Susnjak, 2024; Ateeq, 2024]. Проблема заключается не столько в организационных мерах предотвращения использования технологий во время состязаний – хотя это и создаёт серьёзные трудности для обеспечения академической честности – сколько в фундаментальном противоречии: если искусственный интеллект способен решить задание, означает ли это, что данное задание не развивает подлинную человеческую креативность и не требует специфически человеческих познавательных способностей? Второй вызов носит социально-педагогический характер. Эмпирические исследования российского олимпиадного движения обнаруживают устойчивое социальное неравенство: участники и победители олимпиад непропорционально чаще происходят из семей с высоким образовательным и социально-экономическим статусом; фиксируется роль семейного культурного капитала: родители с высшим образованием обладают знанием о возможностях олимпиадного трека, ориентируют детей на участие, обеспечивают информационную и мотивационную поддержку [Черненко, 2022]. Выявлено территориальное неравенство: школьники из Москвы и крупных региональных центров имеют преимущество благодаря доступу к специализированным образовательным центрам, кружкам, преподавателям, знакомым с форматом олимпиад [Бойцова, 2019].

Эти два вызова не являются независимыми. Доступность искусственного интеллекта потенциально усугубляет социальное неравенство: привилегированные семьи, обладающие знанием о том, в чём именно искусственный интеллект не способен заменить человека, ориентируют своих детей на развитие креативности, критического мышления, способности к ценностной рефлексии. Напротив, семьи с ограниченным культурным капиталом продолжают готовить детей к олимпиадам через освоение алгоритмов решения типовых задач – именно тех компонентов, в которых искусственный интеллект превосходит человека. Таким образом, технологическое развитие может не сокращать, а расширять разрыв между социальными группами. Теоретическое осмысление этих вызовов требует интеграции двух влиятельных традиций. Французский социолог Пьер Бурдьё разработал теорию культурного капитала, показывающую, как образовательные институты систематически воспроизводят социальное неравенство путём легитимации культурного капитала доминирующих групп [Bourdieu, 1977]. В отечественной педагогической традиции В. В. Краевский предложил культурологический подход к содержанию образования, рассматривающий его как педагогически

адаптированный социальный опыт, включающий четыре компонента: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [Краевский, 2006].

Цель настоящего исследования – осуществить теоретический синтез подходов Бурдьё и Краевского для выработки концептуального обоснования трансформации содержания олимпиадного движения. Ключевой исследовательский вопрос формулируется следующим образом: каким образом должно быть спроектировано содержание Всероссийской олимпиады школьников, чтобы (1) развивать креативность как центральный образовательный результат, (2) не воспроизводить социальное неравенство, (3) быть защищённым от автоматизации посредством искусственного интеллекта?

Статья имеет концептуальный характер. Мы не проводим эмпирической проверки выдвигаемых гипотез, но разрабатываем теоретическую рамку, которая может служить основанием для последующих эмпирических исследований и педагогических экспериментов. Научная новизна работы заключается в: (1) введении понятия «культурный капитал креативности» как специфической формы капитала, актуальной в эпоху искусственного интеллекта; (2) выявлении связи между компонентами содержания образования (по Краевскому) и механизмами социального воспроизводства (по Бурдьё); (3) обосновании пяти механизмов трансформации олимпиадного содержания, одновременно решающих проблему неравенства и проблему автоматизации.

Обзор литературы

Социальное неравенство в олимпиадном движении

Проблема социального неравенства в олимпиадном движении стала предметом систематического изучения в последнее десятилетие. Территориальное и правовое неравенство документировано работой В. В. Тороп [Тороп, 2023]: школьники из Москвы и Санкт-Петербурга имеют преимущество благодаря развитой инфраструктуре подготовки к олимпиадам, включающей специализированные школы, образовательные центры, университетские кружки. В регионах доступ к такой подготовке ограничен. А. Г. Филипова, А. В. Высоцкая [Филипова, 2019] показывают, что территориальный фактор в российском образовании действует на трёх уровнях: школа – населённый пункт – регион. Дети в малых городах и сельской местности сталкиваются с ограничением образовательных ресурсов, что проявляется в материально-технической оснащённости школ, квалификации учителей, насыщенности образовательной среды. И. А. Прахов [Прахов, 2015] анализирует олимпиады как механизм поступления в селективные университеты и фиксирует, что этот механизм используется преимущественно выходцами из семей с высоким социально-экономическим статусом. Таким образом, олимпиады, вместо того чтобы обеспечивать социальную мобильность через выявление талантов независимо от происхождения, могут функционировать как инструмент воспроизводства привилегий.

В международной литературе проблема неравенства в конкурсных образовательных программах рассматривается через призму теории культурного капитала Бурдьё. DiMaggio в раннем критическом анализе работы «Воспроизводство в образовании, обществе и культуре» [DiMaggio, 1979] отмечал, что центральный тезис Бурдьё – образовательная система легитимизирует неравенство, представляя социально обусловленные различия как различия в способностях – остаётся актуальным. Azubuike, применяя теорию культурного воспроизводства Бурдьё к анализу образовательных разрывов в Эфиопии, Индии и Вьетнаме [Azubuike, 2023], показывает, что различия в образовательных результатах детерминируются не индивидуальными способностями, но семейным культурным капиталом, который конвертируется в академический успех через соответствие требованиям школьной системы.

Несмотря на обширную литературу по применению теории Бурдьё к анализу образовательного неравенства, систематическое применение этой теории к олимпиадному образованию остаётся недостаточно разработанным. Большинство исследований олимпиад сосредоточены на (1) сравнении академических результатов олимпиадников и «неолимпиадников», (2) мотивации участников, (3) организационных аспектах проведения олимпиад. Анализ того, как именно содержание олимпиадных заданий воспроизводит социальное неравенство через требование специфических форм культурного капитала, практически отсутствует. С. Е. Черненко, К. Р. Романенко делают шаг в этом направлении, но их анализ сосредоточен на барьерах доступа (информационных, территориальных, мотивационных), а не на содержательных характеристиках

заданий. Остаётся неясным: какие типы заданий требуют воплощённого культурного капитала, передаваемого в семье? Какие типы заданий могут быть освоены через систематическое обучение в школе независимо от семейного происхождения?

Помимо теоретического анализа механизмов неравенства, развивается направление исследований, сосредоточенное на практических путях преобразования образовательных программ и процедур оценивания. Анализируется связь между образовательным неравенством и его макроэкономическими последствиями [Волынкина, 2025], показывая, что снижение разрыва в качестве образования между социальными группами оказывает долгосрочное позитивное влияние на экономический рост. На уровне разработки образовательных программ ученые [Давлатова, 2025] предлагают методологию оценки готовности программы к развитию, формулируя критерии её модернизации. Разрабатывается модель модернизации Единого государственного экзамена, ориентированная на преодоление неравенства доступа к высшему образованию [Дождиков, 2024]. На уровне практики проведения олимпиад [Островских, 2025] документируют особенности проверки муниципального этапа ВсОШ по литературе, демонстрируя, как различия в критериях оценивания могут влиять на справедливость результатов. Эти работы объединяются идеей: преодоление неравенства требует практической, систематической трансформации содержания, процедур оценивания и образовательных программ.

Культурологический подход В. В. Краевского: содержание образования как социальный опыт

В отечественной педагогической традиции фундаментальное понимание содержания образования разработано В. В. Краевским [Краевский, 2006]. Краевский критикует редукцию содержания образования к совокупности знаний, умений, навыков, предлагая культурологический подход: содержание образования есть педагогически адаптированный социальный опыт человечества, структурно изоморфный этому опыту. Социальный опыт, согласно Краевскому, включает четыре компонента:

- знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
- способы деятельности – операционный опыт применения знаний (методы, приёмы, процедуры);
- опыт творческой деятельности – способность к решению новых проблем, требующих нестандартных подходов;
- опыт эмоционально-ценностного отношения – система ценностных ориентаций, этических установок, способность к рефлексии о социальных последствиях своей деятельности.

Краевский настаивал, что полноценное образование возможно лишь при включении всех четырёх компонентов. Ограничение содержания образования первыми двумя компонентами приводит к формированию «частичного человека», способного воспроизводить и применять готовые алгоритмы, но неспособного к подлинному творчеству и автономному ценностному выбору. Однако Краевский не ставил вопрос о связи между компонентами содержания образования и механизмами социального воспроизводства. Его подход носит нормативный характер: каким должно быть содержание для полноценного развития личности. Отсутствует анализ того, как различные компоненты содержания по-разному связаны с семейным культурным капиталом.

Креативность и дивергентное мышление: тренируемый навык или семейная передача?

Третий компонент Краевского – опыт творческой деятельности – традиционно операционализируется через понятие дивергентного мышления. Гилфорд ввёл различение конвергентного мышления (поиск единственного правильного ответа) и дивергентного мышления (генерация множественных решений) [Guilford, 1967]. Дивергентное мышление характеризуется четырьмя параметрами: беглость (количество идей), гибкость (разнообразие подходов), оригинальность (статистическая редкость идеи), проработанность (детализация идеи) [Runco, 2012].

Ключевой вопрос: является ли дивергентное мышление врождённым даром, формируемым в семье диспозицией, или тренируемым навыком? Исследование Сун [Sun, 2020] показало, что систематическое обучение стратегиям дивергентного мышления (ассоциация, декомпозиция, комбинирование с модификацией) приводит к измеримому улучшению креативности. Важно, что от обучения выигрывали учащиеся с различным исходным уровнем креативного потенциала. Однако учащиеся с более высоким уровнем предметных знаний извлекали большую пользу из тренинга, что указывает на важность интеграции развития креативности с освоением содержания предметных областей.

Эти результаты имеют принципиальное значение: они свидетельствуют о том, что креативность не является исключительно продуктом семейной среды, но может быть развита через целенаправленное педагогическое воздействие. Однако остаётся открытым вопрос: в какой мере развитие креативности способно компенсировать недостаток семейного культурного капитала в контексте олимпиадных состязаний?

Искусственный интеллект и трансформация образовательного оценивания

Появление генеративных моделей искусственного интеллекта радикально изменило ландшафт образовательного оценивания. В статье «ChatGPT: конец честности онлайн-экзаменов?» показано [Susnjak, 2024], что система способна демонстрировать критическое мышление и генерировать высококачественные ответы на вопросы университетского уровня по множеству дисциплин. Автор констатирует беспрецедентную угрозу академической честности и призывает к срочному пересмотру методов оценивания.

Ateeq и коллеги [Ateeq, 2024] в исследовании влияния искусственного интеллекта на академическую честность предлагают смещение от заданий, основанных на воспроизведении знаний, к заданиям, требующим применения знаний в реальных контекстах, где искусственный интеллект менее эффективен. Авторы обнаружили, что педагогические последствия использования искусственного интеллекта оцениваются исследователями как наиболее значимые: необходим переход к оцениванию, ориентированному на креативность, критическое мышление и решение комплексных проблем. Ученые [Haase, 2024] в работе о совместной креативности человека и искусственного интеллекта показывают, что искусственный интеллект может расширять человеческий креативный потенциал, выступая как партнёр в творческом процессе. Однако авторы подчёркивают, что искусственный интеллект усиливает, но не заменяет человеческую креативность: контекстное понимание, эмоциональная глубина, ценностная рефлексия остаются специфически человеческими способностями.

Обзор литературы выявляет три независимо развивающихся направления исследований: (1) социология образовательного неравенства в традиции Бурдьё, (2) педагогика содержания образования в традиции Краевского, (3) исследования креативности и её развития. Каждое направление производит значимые результаты, однако их интеграция остаётся нереализованной. Исследовательский пробел заключается в отсутствии теоретического понимания связи между:

- компонентами содержания образования (Краевский) и механизмами социального воспроизводства (Бурдьё);
- типами олимпиадных заданий и требуемыми формами культурного капитала;
- развитием креативности и преодолением социального неравенства;
- защитой от автоматизации искусственным интеллектом и демократизацией доступа к образовательному успеху.

Настоящая работа стремится заполнить этот пробел путём теоретического синтеза указанных подходов и разработки концептуального обоснования трансформации олимпиадного движения.

Методы и материалы исследования

Для решения этой задачи применяется метод теоретического синтеза. Настоящее исследование имеет концептуальный характер: его цель – разработка теоретической рамки для понимания и преобразования олимпиадного движения. Концептуальное исследование, в отличие от эмпирического, не включает сбор и анализ данных, но производит новое теоретическое знание через систематический анализ, критику и интеграцию существующих концепций [Jaakkola, 2020]. Выбор метода теоретического синтеза обусловлен структурой самой проблемы. Исследовательский пробел, выявленный в обзоре литературы, состоит не в недостатке эмпирических данных, а в отсутствии интеграции между тремя самостоятельными направлениями исследований: социологией образовательного неравенства (Бурдьё), педагогикой содержания образования (Краевский) и исследованиями креативности (Гилфорд). Альтернативные методологические подходы были рассмотрены и отклонены по следующим основаниям. Критический метаанализ, хотя и полезен для синтеза эмпирических результатов, не позволил бы конструктивно связать концептуальные аппараты теорий, разработанные в различных традициях. Системный анализ, фокусируясь на компонентах и их взаимодействиях, не обладает достаточной теоретической глубиной для генерирования новых концептов, таких как «культурный капитал креативности». Теоретический синтез, напротив, позволяет интегрировать дескриптивную теорию (Бурдьё) с нормативной (Краевский), связывая анализ существующих

механизмов воспроизводства неравенства с проектированием путей их преобразования.

Таким образом, метод исследования – теоретический синтез, представляет собой процесс интеграции концепций, разработанных в различных интеллектуальных традициях, для создания новой теоретической перспективы, обладающей большей объяснительной силой, чем исходные теории по отдельности. Мы используем процедуру, описанную Jaakkola: (1) идентификация теорий для синтеза, (2) анализ их концептуального аппарата, (3) выявление точек концептуальной конвергенции и напряжения, (4) конструирование нового концептуального каркаса, (5) демонстрация эвристического потенциала через применение к конкретной проблеме.

Обоснование выбора теорий. Теория культурного капитала П. Бурдьё и культурологический подход В. В. Краевского выбраны по следующим основаниям:

Различие в фокусе: Бурдьё анализирует механизмы социального воспроизводства (дескриптивная теория), Краевский проектирует содержание образования (нормативная теория). Их интеграция позволяет связать сущее и должное.

Концептуальная комплементарность: Бурдьё работает с понятиями поле, габитус, капитал; Краевский – со структурой социального опыта. Эти понятийные аппараты не противоречат, но дополняют друг друга.

Применимость к проблеме: Бурдьё объясняет, почему олимпиады воспроизводят неравенство; Краевский позволяет понять, какие компоненты содержания могут это изменить.

Процедура синтеза включает следующие этапы. Во-первых, реконструкция ключевых понятий обеих теорий с выявлением их операциональных определений. Во-вторых, построение аналитической матрицы, сопоставляющей компоненты содержания образования (Краевский) с формами культурного капитала (Бурдьё). В-третьих, выдвижение центральной гипотезы о существовании «культурного капитала креативности» – формы капитала, менее зависимой от семейной передачи. В-четвёртых, разработка пяти механизмов трансформации олимпиадного содержания как дедуктивных следствий из синтезированной теории.

Критерии валидности концептуального исследования отличаются от критериев эмпирического. Мы опираемся на следующие критерии: [Jaakkola, 2020; Gilson, 2015]:

- концептуальная связность: теоретический синтез должен быть внутренне непротиворечивым;
- объяснительная сила: новая теоретическая рамка должна объяснять больший круг феноменов, чем исходные теории;
- эвристический потенциал: теория должна порождать проверяемые гипотезы для эмпирических исследований;
- практическая применимость: теория должна иметь импликации для практики.

Ограничения методологии. Концептуальное исследование не предоставляет эмпирических доказательств выдвигаемых тезисов. Гипотеза о существовании «культурного капитала креативности» и утверждение о том, что развитие третьего и четвёртого компонентов содержания образования преодолевает неравенство, требуют эмпирической проверки. Настоящая работа создаёт теоретическую рамку для такой проверки, но сама проверка остаётся задачей будущих исследований. Мы возвращаемся к обсуждению ограничений в своей работе более подробно далее.

Результаты исследования

Реконструкция теории культурного капитала П. Бурдьё

Центральным для понимания образовательного неравенства является введённое Бурдьё понятие культурного капитала – совокупности неэкономических социальных активов (образование, манера речи, культурные знания, эстетические диспозиции), способствующих социальной мобильности в стратифицированном обществе [Bourdieu, 1984]. Бурдьё различает три формы культурного капитала:

1. Воплощённый культурный капитал представляет собой интериоризированные диспозиции сознания и тела – акцент, манеры, способы мышления, эстетические предпочтения. Этот капитал накапливается через длительное погружение в семейную среду и не может быть передан мгновенно: ребёнок из семьи интеллигенции с раннего детства наблюдает, как родители ведут интеллектуальные дискуссии, анализируют идеи, выдвигают гипотезы, критически оценивают аргументы. Эти когнитивные паттерны постепенно интериоризируются и формируют то, что Бурдьё называет *габитусом,* – систему устойчивых диспозиций восприятия, мышления и действия [Bourdieu, 1977].

2. Овеществлённый культурный капитал включает культурные блага – книги, произведения искусства, музыкальные инструменты, образователь-

ные материалы. Однако владение этими объектами не гарантирует способности к их использованию: наличие домашней библиотеки не обеспечивает понимания классической литературы без соответствующего воплощённого капитала.

3. Институционализированный культурный капитал представлен академическими квалификациями, дипломами, сертификатами. Эта форма легитимизирует воплощённый капитал, конвертируя его в социальное признание и открывая доступ к престижным позициям в обществе.

Для понимания динамики образовательных процессов критически важно взаимодействие трёх концептов: *габитус, поле, практика*. Поле – структурированное социальное пространство, в котором агенты (субъекты) занимают различные позиции и конкурируют за специфические виды капитала. Школа функционирует как поле, где культурный капитал конвертируется в академический успех, однако правила этого поля установлены доминирующими социальными группами.

Когда габитус учащегося органически соответствует требованиям образовательного поля, индивид испытывает естественное чувство «на своём месте», демонстрирует высокую успеваемость, воспринимает учебную деятельность как естественное продолжение своего жизненного мира. Напротив, несоответствие габитуса требованиям поля порождает отчуждение, ощущение «на чужом месте», необходимость прикладывать сознательные усилия для соответствия, которые для других являются естественными.

Практика возникает из взаимодействия габитуса с полем. Формула Бурдьё гласит: *[(габитус)(капитал)] + поле = практика* [Bourdieu, 1984]. Это означает, что образовательные практики не являются результатом свободного выбора или врождённых способностей, но детерминируются взаимодействием социально сформированных диспозиций и институциональных структур.

Наиболее тревожным следствием этой динамики является символическое насилие – процесс, посредством которого доминирующая культура навязывается как универсальная норма, а неравенство легитимизируется как естественное и справедливое [Bourdieu, 1977]. Учащиеся из рабочего класса интериоризируют представление о собственной «неспособности», не осознавая, что их академические неудачи обусловлены несоответствием их культурного капитала требованиям системы, а не отсутствием таланта. Это создаёт иллюзию меритократии: кажется, будто успех определяется индивидуальными способностями и усилиями, тогда как в действительности он обусловлен социальным происхождением.

Реконструкция культурологического подхода В. В. Краевского

В отечественной педагогической традиции В. В. Краевский разработал культурологический подход к содержанию образования, альтернативный традиционному знаниевому [Краевский, 2006]. Согласно этому подходу, содержание образования есть педагогически адаптированный социальный опыт человечества, структурно *изоморфный* (тождественный по структуре) этому опыту. Принципиальным является признание того, что содержание не сводится к совокупности фактов, понятий и теорий, но включает всю полноту человеческого опыта.

Краевский выделяет четыре компонента содержания образования, соответствующие четырём элементам социального опыта:

Первый компонент ($К_1$) – знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности. Речь идёт не об энциклопедическом накоплении фактов, но о фундаментальных концепциях, принципах, закономерностях, применимых в различных контекстах. Знание должно быть ориентировано на понимание, а не на запоминание.

Второй компонент ($К_2$) – способы деятельности, операционный опыт применения знаний. Это включает дисциплинарно-специфические методы (экспериментальный метод в естественных науках, герменевтический анализ текстов в гуманитарных дисциплинах, математическое доказательство) и общие интеллектуальные умения (анализ, синтез, обобщение, систематизация, абстрагирование).

Третий компонент ($К_3$) – опыт творческой деятельности, обеспечивающий готовность к поиску решения новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Этот компонент предполагает способность к дивергентному мышлению – генерации множественных оригинальных идей, нешаблонному подходу к проблемам, синтезу противоречивых концепций в новое целое.

Четвёртый компонент ($К_4$) – опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к другим людям, к самому себе. Этот компонент включает систему ценностных ориентаций, этических установок, способность к рефлексии о социальных и моральных последствиях своей деятельности, готовность нести ответственность за свой выбор.

Конструирование синтеза: практика трансформации

Теория Бурдьё и концепция Краевского разработаны в различных интеллектуальных традициях и преследуют различные цели. Бурдьё сосредоточен на критическом анализе механизмов воспроизводства – он показывает, как образовательная система воспроизводит неравенство. Краевский фокусируется на нормативном проектировании – он показывает, каким должно быть содержание образования для полноценного развития личности. Отсутствующим звеном является практика трансформации – понимание того, как изменение содержания образования может модифицировать механизмы социального воспроизводства.

Теоретический синтез позволяет сформулировать следующую центральную гипотезу. Текущая образовательная система воспроизводит неравенство преимущественно через первые два компонента содержания по Краевскому – знания и способы деятельности ($К_1$ + $К_2$). Эти компоненты сильно коррелируют с семейным культурным капиталом: учащиеся из образованных семей обладают воплощённым капиталом (они наблюдали дома, как родители применяют методы анализа, структурируют знание, ведут дискуссии), что обеспечивает соответствие между их габитусом и требованиями образовательного поля.

Однако третий и четвёртый компоненты – опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения ($К_3$ + $К_4$) – обладают иной природой. Креативность и ценностная рефлексия могут быть развиты через целенаправленное педагогическое воздействие, не полагаясь исключительно на семейную передачу культурного капитала. Эмпирические исследования показывают, что дивергентное мышление является тренируемым навыком: систематическая практика генерации множественных решений, оценки оригинальности идей, синтеза противоречивых перспектив приводит к измеримому росту креативного потенциала [Sun, 2020].

Таким образом, возникает возможность того, что мы предлагаем назвать *культурным капиталом креативности* – специфической формой культурного капитала, актуальной в эпоху искусственного интеллекта, которая может быть развита в рамках институционального образования относительно независимо от семейного происхождения.

Культурный капитал креативности определяется как способность:

- создавать оригинальные идеи в условиях неопределённости;
- интегрировать множественные противоречивые перспективы в новое целое;
- применять знания к уникальным контекстам, не имеющим стандартных решений;
- рефлексировать об этических и социальных последствиях своих решений;
- делать ценностный выбор в ситуациях моральной дилеммы.

Ключевое отличие культурного капитала креативности от традиционного культурного капитала заключается в следующем. Традиционный культурный капитал (знание «высокой культуры», владение академическим языком, способность к абстрактному мышлению) передаётся преимущественно в семье и требует длительной интериоризации. Культурный капитал креативности может быть развит через систематическое обучение в школе при условии, что содержание образования включает компоненты $К_3$ и $К_4$.

Это не означает, что семейный культурный капитал перестаёт влиять на развитие креативности. Дети из образованных семей, вероятно, будут иметь некоторое преимущество: они могли наблюдать дома эпизоды дивергентного мышления, ценностных дискуссий. Однако это преимущество может быть в значительной мере компенсировано через институциональное обучение – в отличие от преимущества в компонентах $К_1$ и $К_2$, которое труднее преодолеть.

Матрица связи содержания образования и культурного капитала

Для систематизации предложенного синтеза построим аналитическую матрицу, сопоставляющую компоненты содержания образования (Краевский) с зависимостью от семейного культурного капитала.

Таблица 1.

Матрица связи компонентов содержания образования с механизмами социального воспроизводства

Компонент содержания	Зависимость от семейного культурного капитала	Возможность развития через институциональное обучение	Доступность для автоматизации искусственным интеллектом
$К_1$ – Знания	Высокая (семейные образовательные практики, доступ к ресурсам)	Средняя (требует мотивации, времени)	Высокая (запоминание, воспроизведение)
$К_2$ – Способы деятельности	Высокая (наблюдение интеллектуального труда родителей)	Средняя (освоение методов требует практики)	Высокая (алгоритмические процедуры)
$К_3$ – Опыт творческой деятельности	Средняя (семейная среда даёт преимущество, но не является необходимым условием)	Высокая (систематическое обучение стратегиям дивергентного мышления эффективно)	Низкая (генерация оригинальных идей в контексте)
$К_4$ – Эмоционально-ценностное отношение	Средняя (семейные ценности влияют, но не детерминируют)	Высокая (способность к ценностной рефлексии может быть развита через диалог)	Очень низкая (осуществление ценностного выбора требует субъектности)

Эта матрица демонстрирует ключевую идею синтеза: компоненты $К_3$ и $К_4$ одновременно обладают высоким потенциалом развития через институциональное обучение и низкой доступностью для автоматизации искусственным интеллектом. Таким образом, смещение содержания образования в сторону $К_3$ и $К_4$ одновременно решает две задачи: преодоление социального неравенства и защита от технологической автоматизации. Разработанная теоретическая рамка позволяет сформулировать конкретные механизмы трансформации содержания олимпиадного образования. Каждый механизм одновременно решает две задачи: смещает фокус с компонентов $К_1$+$К_2$ на $К_3$+$К_4$ (по Краевскому) и тем самым снижает зависимость от семейного культурного капитала (по Бурдьё). Ниже представлены пять взаимосвязанных механизмов с иллюстративными примерами.

Пять механизмов трансформации олимпиадного содержания

Трансформация содержания Всероссийской олимпиады школьников в направлении включения компонентов $К_3$ и $К_4$ требует разработки конкретных механизмов. Мы предлагаем 5 взаимосвязанных механизмов, каждый из которых одновременно решает проблему социального воспроизводства (Бурдьё) и обогащает содержание образования (Краевский).

Механизм 1: Систематическое обучение стратегиям дивергентного мышления.

Проблема с позиции Бурдьё: дивергентное мышление – способность генерировать множественные оригинальные решения – традиционно воспроизводится в семьях с высоким культурным капиталом. Дети из интеллигентных семей наблюдают, как родители обсуждают различные подходы к проблемам, взвешивают альтернативы, предлагают неожиданные решения. Это формирует габитус, предрасположенный к креативному мышлению.

Решение с позиции Краевского: дивергентное мышление должно стать объектом систематического обучения в рамках подготовки к олимпиадам. Исследования показывают, что дивергентное мышление операционализируется через 4 измеряемых параметра [Runco, 2012]:

- беглость – количество генерируемых идей;
- гибкость – разнообразие подходов и категорий идей;
- оригинальность – статистическая редкость идеи в данной популяции;
- проработанность – детализация и развитие идеи.

Все 24 предметные олимпиады должны включать задания, явно оценивающие эти параметры. Примеры:

Литература: Вместо традиционного «проанализируйте образ главного героя романа» предложить: «Сформулируйте 5 различных толкований мотивов поступка героя. Каждое толкование должно опираться на текст произведения, но представлять принципиально отличный угол зрения (психологический, социологический, философский, исторический, эстетический). Выберите наиболее оригинальное толкование и обос-

нуйте, почему оно не является очевидным. Какие фрагменты текста другие читатели могли упустить из внимания?»

Математика: Вместо требования единственного способа решения: «Найдите 5 различных способов доказательства данной теоремы. Способы должны использовать разные математические подходы (геометрический, алгебраический, аналитический, векторный, координатный). Оцените, какой способ является наиболее элегантным с точки зрения простоты и общности, и обоснуйте ваш выбор».

Механизм 2: Трансдисциплинарные задания как преодоление дисциплинарных барьеров.

Проблема с позиции Бурдьё: дисциплинарные границы в образовании коррелируют с социальными границами. Определённые дисциплины (классическая литература, теоретическая физика, высшая математика) кодируются как принадлежащие «высокой культуре» и требуют специфического культурного капитала. Учащиеся, чей габитус не соответствует этим дисциплинам, испытывают отчуждение.

Решение с позиции Краевского: трансдисциплинарные задания позволяют учащимся входить в проблему через различные точки доступа, используя собственный жизненный опыт как ресурс. Это соответствует концепции производства знания второго типа, где знание создаётся в контексте применения через интеграцию множественных дисциплинарных перспектив [Gibbons, 1994].

Примеры трансдисциплинарных заданий:

Экология + *Экономика* + *Обществознание*: «Ваш регион планирует развитие промышленного производства, которое создаст рабочие места, но окажет воздействие на окружающую среду. Разработайте политику, которая уравновешивает экономический рост, экологическую устойчивость и социальную справедливость. Учтите интересы различных заинтересованных сторон: местных жителей, предпринимателей, природоохранных организаций, будущих поколений. Какие ценности вы ставите в приоритет и почему? Осознаёте ли вы, что люди с другими ценностными установками могут обоснованно не согласиться с вашим решением?»

История + *Литература* + *Обществознание*: «Как исторический контекст формирует литературный стиль? Выберите литературное произведение и проанализируйте, как социально-политические процессы эпохи отражаются в языке, композиции, системе образов. Могло ли это произведение быть создано в другую эпоху? Какие элементы произведения являются универсальными, а какие – исторически специфическими?»

Механизм 3: Укоренённость знания в локальном контексте.

Проблема с позиции Бурдьё: школа привилегирует абстрактное, деконтекстуализированное знание, делегитимизируя локальное, практическое знание, связанное с конкретным жизненным опытом. Это ставит в невыгодное положение учащихся, чей социальный опыт отличается от доминирующей культуры. Ребёнок из сельской местности, обладающий богатым знанием о природных циклах, сельском хозяйстве, локальной экологии, может не видеть ценности своего опыта в контексте академического знания.

Решение с позиции Краевского: знание ($К_1$) и способы деятельности ($К_2$) должны применяться к реальным, контекстуально специфическим проблемам. Это соответствует принципу производства знания второго типа, где исследование возникает из контекста применения [Gibbons, 1994].

Примеры заданий:

Физика: Вместо абстрактной задачи на термодинамику: «Как можно снизить теплопотери в типичном жилом доме вашего региона? Проанализируйте местные климатические условия (средняя температура зимой, влажность, ветровая нагрузка), доступные строительные материалы, экономическую целесообразность различных решений (теплоизоляция стен, замена окон, модернизация системы отопления). Предложите инженерное решение, оптимальное для данного контекста, с обоснованием расчётов и оценкой срока окупаемости инвестиций».

География: Вместо перечисления характеристик экосистем: «Исследуйте, как экосистема вашего региона адаптируется к наблюдаемым климатическим изменениям. Проведите полевые наблюдения или интервью с местными экологами, работниками лесного хозяйства, старожилами. Какие виды растений и животных изменили ареалы? Какие инвазивные виды появились? Спрогнозируйте возможные изменения в ближайшие 20 лет и предложите меры по сохранению биоразнообразия, учитывающие специфику региона».

Механизм 4: Развитие опыта ценностной рефлексии через моральные дилеммы.

Проблема с позиции Бурдьё: символическое насилие проявляется в том, что учащиеся из непривилегированных семей интериоризируют «вину» за академические неудачи, атрибутируя

их собственной неспособности, а не структурному неравенству. Отсутствие пространства для ценностной рефлексии лишает их возможности осознать социальную обусловленность своей позиции. Кроме того, навязывание единственной «правильной» ценностной системы делегитимизирует альтернативные системы ценностей.

Решение с позиции Краевского: четвёртый компонент содержания – опыт эмоционально-ценностного отношения ($К_4$) – должен стать объектом педагогической работы. Это требует заданий, где не существует единственного «правильного» ответа, но есть множественность обоснованных позиций, каждая из которых опирается на определённую систему ценностей.

Примеры заданий:

Обществознание: «Представьте моральную дилемму: городской бюджет ограничен. Необходимо выбрать один из двух проектов: (А) строительство новой больницы, что спасёт жизни тяжело больных граждан; (Б) образовательные программы для детей из малообеспеченных семей, что улучшит их жизненные перспективы. Оба направления критически важны, но ресурсов хватает только на одно. Сформулируйте три различных решения, каждое из которых базируется на различной этической теории:

- утилитаризм (максимизация общего блага);
- деонтологическая этика (следование моральному долгу);
- этика заботы (внимание к конкретным уязвимым людям).

Какое решение вы считаете предпочтительным и почему? Осознаёте ли вы, что люди с другими ценностными установками могут обоснованно не согласиться с вами? Можете ли вы реконструировать логику их позиции, даже если не разделяете её?»

История: «Выберите исторического деятеля, чьи действия вы оцениваете критически. Попытайтесь выявить систему ценностей этого человека: что он считал важным, какие цели преследовал, какие моральные принципы признавал, в какой исторической и культурной ситуации действовал. Изменилась ли ваша оценка после этой реконструкции? Можете ли вы испытывать моральное несогласие с кем-то, при этом понимая внутреннюю логику его ценностей? Какие аспекты поведения человека являются универсально предосудительными, а какие – исторически относительными?»

Механизм 5: Развитие познавательной самостоятельности учащихся.

Проблема с позиции Бурдьё: учащиеся с низким культурным капиталом часто демонстрируют низкий уровень инвестирования в образование, поскольку не верят в свою способность достичь успеха. Это «самоисполняющееся пророчество»: низкие ожидания ведут к слабым усилиям, что подтверждает низкие ожидания. Предоставление готовых заданий усиливает пассивную позицию учащегося как получателя знания.

Решение с позиции Краевского: развитие познавательной самостоятельности – способности учащихся самостоятельно формулировать вопросы исследования, определять направления познавательной деятельности, критически оценивать методы и результаты [Scardamalia, 2014]. Когда учащийся формулирует собственный исследовательский вопрос, возникает личностная инвестированность: «это мой вопрос, это важно для меня, это связано с моим опытом».

Реализация этого механизма требует структурных изменений в формате олимпиад. Вместо предоставления готовых заданий, комиссия может определить проблемное поле, а учащиеся – сформулировать конкретные вопросы исследования. Например:

Русский язык: Проблемное поле – «Эволюция русского языка в цифровую эпоху». Учащиеся самостоятельно формулируют исследовательский вопрос:

- Как коммуникация в сети влияет на орфографические и пунктуационные нормы?
- Какие новые речевые жанры возникли в социальных сетях?
- Как меняется функция письменной речи в мгновенных сообщениях?
- Каковы различия языка разных поколений пользователей цифровых платформ?

Комиссия оценивает не «правильность» ответа на вопрос, но качество самого вопроса (насколько он конкретен, исследуем, значим), качество исследовательского процесса (какие методы использованы, как собраны данные), качество аргументации выводов.

Экология: Проблемное поле – «Экологические вызовы вашего региона». Учащиеся выбирают конкретную проблему, которая их волнует (загрязнение водоёма, сокращение лесных массивов, инвазивные виды, утилизация отходов), проводят исследование, предлагают решения. Комиссия оценивает обоснованность выбора проблемы, адекватность методов исследования, реалистичность предлагаемых решений, способ-

ность интегрировать экологические, экономические и социальные аспекты.

Обсуждение

Настоящее исследование осуществляет теоретический синтез социологии образования П. Бурдьё и культурологической педагогики В. В. Краевского. Важный теоретический вклад заключается в выявлении связи между компонентами содержания образования и механизмами социального воспроизводства. Мы показали, что компоненты $К_1$ и $К_2$ (знания и способы деятельности) сильно коррелируют с семейным культурным капиталом, тогда как компоненты $К_3$ и $К_4$ (опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения) обладают большим потенциалом развития через институциональное обучение.

Введение понятия «культурный капитал креативности» расширяет теорию Бурдьё, предлагая концептуализацию специфической формы капитала, актуальной в эпоху искусственного интеллекта. В отличие от традиционного культурного капитала, который Бурдьё рассматривал как преимущественно воспроизводимый в семье, культурный капитал креативности может быть развит в школе. Это не противоречит Бурдьё, но расширяет его теорию: мы утверждаем не невозможность воспроизводства, но различную степень зависимости различных компонентов капитала от семейной передачи.

Важное уточнение: мы не утверждаем, что развитие $К_3$ и $К_4$ полностью устраняет социальное неравенство. Дети из привилегированных семей сохранят определённые преимущества: они могли наблюдать дома эпизоды креативного мышления, ценностных дискуссий, что формирует габитус, предрасположенный к этим видам деятельности. Однако мы утверждаем, что эти преимущества могут быть в значительной мере компенсированы через систематическое педагогическое воздействие – в отличие от преимуществ в $К_1$ и $К_2$, которые труднее преодолеть. Примечательно, что пять предложенных механизмов трансформации олимпиадного содержания одновременно решают две задачи: преодоление социального неравенства и защита от автоматизации посредством искусственного интеллекта. Этот параллелизм не случаен, но вытекает из фундаментального факта: компоненты $К_3$ и $К_4$ представляют собой специфически человеческие формы познания, недоступные существующим системам искусственного интеллекта.

Дивергентное мышление и искусственный интеллект. Современные генеративные модели способны генерировать множество идей (высокая беглость), однако они не обладают способностью оценивать культурную и социальную значимость идей. Искусственный интеллект может предложить сто способов решения задачи, но не может определить, какое решение будет ценным для конкретного сообщества в конкретном контексте. Эта оценка требует укоренённости в социальной практике и понимания локальных смыслов.

Трансдисциплинарность и контекстность. Искусственный интеллект эффективен в решении чётко определённых задач в рамках дисциплинарных границ. Однако реальные проблемы редко укладываются в дисциплинарные рамки и всегда встроены в специфический социальный, культурный, исторический контекст. Применение знания к уникальному контексту требует не просто комбинации готовых элементов, но понимания нюансов, которое вырастает из жизненного опыта [Haase, 2024].

Ценностная рефлексия. Искусственный интеллект может анализировать этические дилеммы на абстрактном уровне, воспроизводя аргументы различных этических теорий. Однако осуществление ценностного выбора в конкретной ситуации требует не только интеллектуального анализа, но и эмоционального переживания моральной ответственности, способности вообразить себя на месте другого, готовности нести последствия своего выбора. Эти феномены требуют сознательного опыта и не сводятся к вычислительным процессам.

Познавательная самостоятельность. Искусственный интеллект может отвечать на вопросы, но не может формулировать вопросы, значимые для себя. Постановка исследовательского вопроса предполагает экзистенциальную заинтересованность: «это важно для меня, потому что связано с моим опытом, моими ценностями, моим пониманием мира». Познавательная самостоятельность неотделима от субъектности, от «Я», которое выбирает направление познания.

Предложенная теоретическая рамка может быть сопоставлена с другими подходами к проблеме образовательного неравенства и педагогической трансформации. Подход возможностей (capability approach) Амартии Сена [Sen, 1999] и Марты Нуссбаум [Nussbaum, 2000] рассматривает образование как расширение человеческих возможностей – того, что человек способен де-

лать и кем он способен быть. Наш подход совместим с подходом возможностей: развитие культурного капитала креативности расширяет возможности учащихся, предоставляя им инструменты для автономного действия в мире, где искусственный интеллект автоматизирует рутинные когнитивные операции. Однако мы идём дальше, уточняя конкретные компоненты содержания образования, развитие которых расширяет возможности относительно независимо от семейного происхождения.

Критическая педагогика Пауло Фрейре [Freire, 1994] подчёркивает необходимость развития критического сознания учащихся, позволяющего им осознать социальные условия их существования и действовать для их преобразования. Наш четвёртый компонент – опыт эмоционально-ценностного отношения – пересекается с идеей критического сознания. Однако мы делаем дополнительный акцент на признании множественности ценностных систем: цель не навязывание единственно правильной критической перспективы, но развитие способности к рефлексии о собственных и чужих ценностных основаниях.

Теория построения знания (knowledge building) Скардамалии и Берейтера фокусируется на превращении учебных сообществ в сообщества, производящие новое знание, имеющее ценность не только для учащихся, но и для более широкой общности [Scardamalia, 2014]. Наш пятый механизм – развитие познавательной самостоятельности – прямо опирается на эту теорию. Мы расширяем её применение, показывая, как построение знания может функционировать в качестве инструмента преодоления социального неравенства: когда учащиеся формулируют собственные вопросы исследования, их локальный опыт становится ресурсом, а не дефицитом.

Теоретический синтез, предложенный в настоящей работе, открыт для критики по нескольким направлениям.

Возражение 1: Детерминизм Бурдьё. Теория Бурдьё часто критикуется за детерминизм: если всё определяется габитусом и капиталом, где пространство для агентности? Как возможна трансформация габитуса? Бурдьё сам не до конца разрешил этот вопрос. Мы не претендуем на полное решение, но указываем на одно из возможных условий трансформации: рефлексивный габитус возникает, когда индивид попадает в ситуацию несоответствия между габитусом и полем и вынужден осознанно конструировать своё действие. Развитие компонентов $К_3$ и $К_4$ может способствовать формированию рефлексивного габитуса.

Возражение 2: Креативность как новая форма культурного капитала. Можно возразить, что «культурный капитал креативности» станет просто новой формой привилегии: семьи среднего класса быстро адаптируются и начнут культивировать креативность у своих детей, воспроизводя неравенство на новом уровне. Это серьёзное возражение. Мы признаём, что полное устранение неравенства невозможно: привилегированные семьи всегда будут находить способы конвертации своих ресурсов в преимущества для детей. Однако мы утверждаем, что степень неравенства может быть снижена, и траектория развития становится более справедливой, когда школа систематически развивает $К_3$ и $К_4$ у всех учащихся.

Возражение 3: Эмпирическая проверяемость. Центральный тезис – компоненты $К_3$ и $К_4$ менее зависимы от семейного культурного капитала, чем $К_1$ и $К_2$ – требует эмпирической проверки. Возможно, креативность ещё более социально детерминирована? Мы признаём отсутствие прямых эмпирических доказательств именно для олимпиадного контекста. Исследование Сун и коллег [Sun, 2020] показало тренируемость дивергентного мышления, но не доказало, что обучение уравнивает разрыв между группами с разным капиталом. Это остаётся гипотезой для эмпирической проверки.

Настоящая работа имеет несколько принципиальных ограничений.

Во-первых, исследование носит концептуальный характер. Мы разрабатываем теоретическую рамку, но не предоставляем эмпирических доказательств её валидности. Эмпирическая проверка требует: (а) разработки инструментов измерения культурного капитала креативности; (б) лонгитюдного исследования, сравнивающего развитие $К_3$ и $К_4$ у учащихся с различным семейным культурным капиталом при различных образовательных воздействиях; (в) экспериментальной проверки предложенных механизмов трансформации олимпиадного содержания.

Во-вторых, фокус на российском контексте (Всероссийская олимпиада школьников) ограничивает обобщаемость выводов. Российская образовательная система имеет специфические характеристики: высокое значение, придаваемое олимпиадным достижениям; развитая инфраструктура подготовки в крупных городах; значительное территориальное неравенство. Насколько предложенная теоретическая рамка примени-

ма к олимпиадам в других странах – вопрос, требующий дополнительного анализа.

В-третьих, мы не рассматриваем вопрос реализуемости предложенных механизмов. Трансформация содержания олимпиад требует изменения критериев оценивания, переобучения членов жюри, изменения формата проведения. Это встретит сопротивление устоявшейся практики. Анализ институциональных барьеров и стратегий их преодоления остаётся за рамками настоящей работы.

В-четвёртых, мы не обсуждаем проблему масштабируемости. Оценивание заданий, требующих $К_3$ и $К_4$, более трудоёмко и субъективно, чем оценивание заданий на $К_1$ и $К_2$. Это создаёт практические трудности для массовой олимпиады с миллионами участников. Возможное решение – использование предложенных механизмов на региональном и заключительном этапах, где число участников меньше.

Настоящая работа открывает несколько взаимодополняющих направлений для последующих исследований. В эмпирическом плане требуется разработка инструмента измерения культурного капитала креативности, проведение лонгитюдного исследования динамики компонентов $К_3$ и $К_4$ у учащихся с различным семейным фоном, а также экспериментальная проверка эффективности предложенных механизмов, например через сравнение результатов учащихся, прошедших систематическое обучение дивергентному мышлению, с контрольной группой. Важным представляется и качественное исследование опыта учащихся из непривилегированных семей при столкновении с заданиями, ориентированными на $К_3$ и $К_4$, с целью выяснить, уменьшается ли у них чувство отчуждения по сравнению с традиционными заданиями.

Методическое направление включает разработку детализированных критериев оценивания для заданий, нацеленных на $К_3$ и $К_4$, по всем 24-м предметам олимпиады, создание программы обучения экспертов жюри оцениванию креативности и ценностной рефлексии, а также пилотное внедрение предложенных механизмов на региональном этапе с последующим анализом результатов. Сравнительная перспектива предполагает анализ практик оценивания креативности в международных олимпиадах и конкурсах и сопоставление российской модели олимпиад с подходами других стран с точки зрения воспроизводства или преодоления социального неравенства.

Теоретическое развитие связано с дальнейшей проработкой понятия «культурный капитал креативности» с опорой на современные теории креативности, исследованием возможностей трансформации габитуса под влиянием педагогических интервенций и условий, при которых такая трансформация становится устойчивой, а также анализом взаимодействия искусственного интеллекта и человеческой креативности, включая вопрос о том, каким образом искусственный интеллект может выступать инструментом развития компонента $К_3$, не подменяя его содержательно.

Заключение

Проведённое теоретическое исследование позволяет переосмыслить роль Всероссийской олимпиады школьников в современной образовательной системе. Вместо того чтобы функционировать как механизм легитимации существующего социального неравенства, олимпиады могут стать пространством трансформации – институцией, где действуют иные правила игры, нежели в массовом образовании. Теоретический синтез подходов Пьера Бурдьё и В. В. Краевского выявил фундаментальную связь между содержанием образования и механизмами социального воспроизводства. Когда содержание ограничивается компонентами $К_1$ и $К_2$ (знания и способы деятельности), образование неизбежно воспроизводит неравенство, поскольку эти компоненты сильно коррелируют с семейным культурным капиталом. Включение компонентов $К_3$ и $К_4$ (опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностное отношение) открывает возможность для развития нового типа культурного капитала – культурного капитала креативности, – который может быть сформирован в школе относительно независимо от социального происхождения.

Пять предложенных механизмов трансформации – систематическое обучение стратегиям дивергентного мышления, трансдисциплинарность, укоренённость знания в локальном контексте, развитие ценностной рефлексии, познавательная самостоятельность учащихся – представляют собой конкретные пути реализации этой возможности. Важно подчеркнуть, что эти механизмы не устраняют социальное неравенство полностью: учащиеся из привилегированных семей сохранят определённые преимущества. Однако траектория развития становится более справедливой, предоставляя всем учащимся реальную возможность развить креативность и критическое мышление.

Примечательно, что в эпоху генеративного искусственного интеллекта преодоление социального неравенства и защита от технологической автоматизации оказываются двумя сторонами одной задачи. Компоненты содержания образования, которые могут быть развиты через систематическое обучение независимо от семейного капитала ($К_3$ и $К_4$), совпадают с теми аспектами человеческого познания, которые недоступны искусственному интеллекту. Это не случайность, но указание на фундаментальную природу креативности и ценностной рефлексии как специфически человеческих способностей.

Реализация предложенной трансформации требует масштабных изменений: переобучения учителей и членов жюри, разработки новых критериев оценивания, изменения формата олимпиад, институционального признания ценности компонентов $К_3$ и $К_4$. Это долгосрочный процесс, сопряжённый с сопротивлением устоявшейся практики. Однако альтернатива – сохранение существующего положения – означает усугубление социального неравенства в условиях, когда искусственный интеллект обесценивает традиционные формы академического успеха.

Всероссийская олимпиада школьников, охватывающая миллионы участников, обладает уникальным потенциалом стать пространством педагогического эксперимента, демонстрирующим возможность иного образования – образования, ориентированного на развитие подлинной креативности, критического мышления, ценностной автономии. Если этот потенциал будет реализован, олимпиадное движение сможет выполнить свою декларируемую миссию: не воспроизведение существующей стратификации, но выявление и развитие творческих способностей независимо от социального происхождения.

Библиографический список

1. Бойцова О. Ю. Справедливость неравенства, или Кто и как побеждает на олимпиаде по обществознанию / О. Ю. Бойцова, Д. М. Носов, В. В. Тороп // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 199–225.

2. Волынкина С. В. Образовательное неравенство и его экономические последствия: роль педагогических методов в снижении разрыва // Диалог. 2025. № 3 (33). С. 36–37. EDN: UOWUUM.

3. Давлатова М. А. Шаг развития образовательной программы: как понять, что пора действовать? / М. А. Давлатова, А. Г. Каспржак, А. А. Кобцева, М. В. Озерова // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 4. С. 101–117. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-4-101-117. EDN: WPDVBN.

4. Дождиков А. В. К вопросу о рабочей модели модернизации Единого государственного экзамена для преодоления неравенства доступа к высшему образованию // Наука. Культура. Общество. 2024. Т. 30, № 4. С. 79–95. DOI: 10.19181/nko.2024.30.4.6. EDN: BBJHUT.

5. Итоги всероссийской олимпиады школьников в 2024/25 учебном году: статистические данные. URL: https://vserosolimp.edsoo.ru/ (дата обращения: 15.01.2026).

6. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. Москва : Академия, 2006. 400 с.

7. Островских И. Н. Особенности проверки муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по литературе (из опыта работы) / И. Н. Островских, Д. С. Скокова // Педагогическое образование на Алтае. 2025. № 1. С. 49–56. EDN: LLFOXT.

8. Прахов И. А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как факторы поступления в вуз // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 88–117.

9. Тороп В. В. Правовые аспекты доступности участия во Всероссийской олимпиаде школьников: на примере ВсОШ по обществознанию // Образовательная политика. 2023. № 1 (93). С. 72–81. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-1-72-80. EDN: ZUUKPP.

10. Филипова А. Г. Образовательное неравенство в российских школах: влияние территориального фактора / А. Г. Филипова, А. В. Высоцкая // Вестник Института социологии. 2019. Т. 10, № 4. С. 150–163.

11. Черненко С. Е. «Обречены на успех»: продвигающая сила школы, роль семьи и неравенство на пути олимпиадников в университет / С. Е. Черненко, К. Р. Романенко // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 213–238.

12. Ateeq A. ChatGPT and beyond: implications for academic integrity and the shift toward comprehensive educational assessment / A. Ateeq, M. U. Shehzad, S. Z. Hassan, M. S. Mubarik // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1470979.

13. Azubuike O. B. Using Bourdieu's theory of cultural reproduction to examine English language learning: A multilevel study in three lower- and middle-income countries / O. B. Azubuike, R. Moore, G. Vaidya // Social Sciences & Humanities Open. 2023. Vol. 8, Issue 1. Article 100578. DOI: 10.1016/j.ssaho.2023.100578.

14. Bourdieu P. Distinction: A social critique of the judgement of taste. Cambridge: Harvard University Press, 1984. 640 p.

15. Bourdieu P. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 248 p.

16. Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in education, society and culture. London : Sage, 1977. 254 p.

17. DiMaggio P. Review essay: On Pierre Bourdieu // American Journal of Sociology. 1979. Vol. 84. № 6. P. 1460-1474.

18. Freire P. Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed. New York : Continuum, 1994. 247 p.

19. Gibbons M. The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies / M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow. London : Sage, 1994. 179 p.

20. Gilson L. L., Goldberg C. B. Editors' comment: So, what is a conceptual paper? // Group & Organization Management. 2015. Vol. 40. № 2. P. 127–130. DOI: 10.1177/1059601115576425

21. Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.

22. Haase J., Pokutta S. Human-AI co-creativity: Exploring synergies across levels of creative collaboration // AI & Society. 2024. Online first. DOI: 10.1007/s00146-024-02027-9

23. Jaakkola E. Designing conceptual articles: four approaches // AMS Review. 2020. Vol. 10. № 1-2. P. 18-26.

24. Nussbaum M. C. Women and Human Development: The Capabilities Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 301 p.

25. Runco M. A., Acar S. Divergent thinking as an indicator of creative potential // Creativity Research Journal. 2012. Vol. 24. № 1. P. 66-75.

26. Scardamalia M., Bereiter C. Knowledge building and knowledge creation // Frontiers in Education. 2014. Vol. 2. Article 12. DOI: 10.3389/feduc.2014.00012.

27. Sen A. Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press, 1999. 366 p.

28. Sun M. Effects of divergent thinking training on students' scientific creativity: The impact of individual creative potential and domain knowledge / M. Sun, M. Wang, R. Wegerif // Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 37. Article 100682.

29. Susnjak T., McIntosh T. R. ChatGPT: The end of online exam integrity? // Education Sciences. 2024. Vol. 14. № 6. Article 656. DOI: 10.3390/educsci14060656.

Reference list

1. Bojcova O. Ju. Spravedlivost' neravenstva, ili Kto i kak pobezhdaet na olimpiade po obshhestvoznaniju = Justice of inequality, or Who and how wins the social studies Olympiad / O. Ju. Bojcova, D. M. Nosov, V. V. Torop // Voprosy obrazovanija. 2019. № 2. S. 199–225.

2. Volynkina S. V. Obrazovatel'noe neravenstvo i ego jekonomicheskie posledstvija: rol' pedagogicheskih metodov v snizhenii razryva = Educational inequality and its economic consequences: the role of pedagogical methods in reducing the gap // Dialog. 2025. № 3 (33). S. 36–37. EDN: UOWUUM.

3. Davlatova M. A. Shag razvitija obrazovatel'noj programmy: kak ponjat', chto pora dejstvovat'? = A step in the development of the educational program: how to understand that it is time to act? / M. A. Davlatova, A. G. Kasprzhak, A. A. Kobceva, M. V. Ozerova // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2025. T. 34. № 4. S. 101–117. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-4-101-117. EDN: WPDVBN.

4. Dozhdikov A. V. K voprosu o rabochej modeli modernizacii Edinogo gosudarstvennogo jekzamena dlja preodolenija neravenstva dostupa k vysshemu obrazovaniju = On the issue of a working model for modernizing the Unified State Exam to overcome the inequality of access to higher education // Nauka. Kul'tura. Obshhestvo. 2024. T. 30, № 4. S. 79–95. DOI: 10.19181/nko.2024.30.4.6. EDN: BBJHUT.

5. Itogi vserossijskoj olimpiady shkol'nikov v 2024/25 uchebnom godu: statisticheskie dannye = Results of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in the 2024/25 academic year: statistics. URL: https://vserosolimp.edsoo.ru/ (data obrashhenija: 15.01.2026).

6. Kraevskij V. V. Metodologija pedagogiki: novyj jetap = Methodology of pedagogy: a new stage : uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij / V. V. Kraevskij, E. V. Berezhnova. Moskva : Akademija, 2006. 400 s.

7. Ostrovskih I. N. Osobennosti proverki municipal'nogo jetapa Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po literature (iz opyta raboty) = Features of checking the municipal stage of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in literature (from work experience) / I. N. Ostrovskih, D. S. Skokova // Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae. 2025. № 1. S. 49–56. EDN: LLFOXT.

8. Prahov I. A. Bar'ery dostupa k kachestvennomu vysshemu obrazovaniju v uslovijah EGJe: sem'ja i shkola kak faktory postuplenija v vuz = Barriers to access to high-quality higher education in the Unified State Exam: family and school as factors for entering a university // Voprosy obrazovanija. 2015. № 1. S. 88–117.

9. Torop V. V. Pravovye aspekty dostupnosti uchastija vo Vserossijskoj olimpiade shkol'nikov: na primere VsOSh po obshhestvoznaniju = Legal aspects of the availability of participation in the All-Russian Olympiad for schoolchildren: on the example of the All-Russian School of Social Studies // Obrazovatel'naja politika. 2023. № 1 (93). S. 72–81. DOI: 10.22394/2078-838X-2023-1-72-80. EDN: ZUUKPP.

10. Filipova A. G. Obrazovatel'noe neravenstvo v rossijskih shkolah: vlijanie territorial'nogo faktora = Educational inequality in Russian schools: the influence of the territorial factor / A. G. Filipova, A. V. Vysockaja // Vestnik Instituta sociologii. 2019. T. 10, № 4. S. 150–163.

11. Chernenko S. E. «Obrecheny na uspeh»: prodvigajushhaja sila shkoly, rol' sem'i i neravenstvo na puti olimpiadnikov v universitet = «Doomed to Succeed»: The Advancing Power of School, the Role of Family and Inequality on Olympiads' Path to University / S. E. Chernenko, K. R. Romanenko // Voprosy obrazovanija. 2022. № 3. S. 213–238.

12. Ateeq A. ChatGPT and beyond: implications for academic integrity and the shift toward comprehensive educational assessment / A. Ateeq, M. U. Shehzad, S. Z. Hassan, M. S. Mubarik // Frontiers in Education. 2024. Vol. 9. Article 1470979.

13. Azubuike O. B. Using Bourdieu's theory of cultural reproduction to examine English language learning: A multilevel study in three lower- and middle-income countries / O. B. Azubuike, R. Moore, G. Vaidya // Social Sciences & Humanities Open. 2023. Vol. 8, Issue 1. Article 100578. DOI: 10.1016/j.ssaho.2023.100578.

14. Bourdieu P. Distinction: A social critique of the judgement of taste. Cambridge: Harvard University Press, 1984. 640 p.

15. Bourdieu P. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 248 p.

16. Bourdieu P., Passeron J.-C. Reproduction in education, society and culture. London : Sage, 1977. 254 p.

17. DiMaggio P. Review essay: On Pierre Bourdieu // American Journal of Sociology. 1979. Vol. 84. № 6. P. 1460-1474.

18. Freire P. Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed. New York : Continuum, 1994. 247 p.

19. Gibbons M. The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies / M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow. London : Sage, 1994. 179 p.

20. Gilson L. L., Goldberg C. B. Editors' comment: So, what is a conceptual paper? // Group & Organization Management. 2015. Vol. 40. № 2. P. 127–130. DOI: 10.1177/1059601115576425

21. Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.

22. Haase J., Pokutta S. Human-AI co-creativity: Exploring synergies across levels of creative collaboration // AI & Society. 2024. Online first. DOI: 10.1007/s00146-024-02027-9

23. Jaakkola E. Designing conceptual articles: four approaches // AMS Review. 2020. Vol. 10. № 1-2. P. 18-26.

24. Nussbaum M. C. Women and Human Development: The Capabilities Approach. Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 301 p.

25. Runco M. A., Acar S. Divergent thinking as an indicator of creative potential // Creativity Research Journal. 2012. Vol. 24. № 1. P. 66-75.

26. Scardamalia M., Bereiter C. Knowledge building and knowledge creation // Frontiers in Education. 2014. Vol. 2. Article 12. DOI: 10.3389/feduc.2014.00012.

27. Sen A. Development as Freedom. Oxford: Oxford University Press, 1999. 366 p.

28. Sun M. Effects of divergent thinking training on students' scientific creativity: The impact of individual creative potential and domain knowledge / M. Sun, M. Wang, R. Wegerif // Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 37. Article 100682.

29. Susnjak T., McIntosh T. R. ChatGPT: The end of online exam integrity? // Education Sciences. 2024. Vol. 14. № 6. Article 656. DOI: 10.3390/educsci14060656.

Статья поступила в редакцию 12.01.2026; одобрена после рецензирования 10.02.2026; принята к публикации 05.03.2026.
The article was submitted 12.01.2026; approved after reviewing 10.02.2026; accepted for publication 05.03.2026.