

跨文化研究

MULTICULTURAL RESEARCH

МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

SCIENTIFIC JOURNAL / НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / 学术期刊

中国 湖州

№ 4 (25)
2025



主办单位:

湖州师范学院

地址:

湖州师范学院
跨文化研究中心
(浙江省湖州市
二环东路 759 号)

邮箱:

02546@zjhu.edu.cn

电话:

0572-2321033

邮政编码:

313000

主编: 李姬花

教育学博士, 副教授

湖州师范学院

(中国)

副主编: 彼洛仁科·莉迪娅

教育学博士, 教授

湖州师范学院

(中国)

执行秘书(负责期刊发布):

沙利娅科娃·巴赞卡·伊丽娜

语言学博士, 副教授

湖州师范学院

(中国)

国际编委会成员

阿布拉扎德·古尔纳兹

哲学博士, 教授

巴库音乐学院

(阿塞拜疆)

阿列克谢耶夫-阿普拉辛·阿纳托利

文化学博士、教授

圣彼得堡国立大学

(俄罗斯)

扎哈林娜·尤利娅

艺术学博士, 教授

白俄罗斯国立师范大学

(白俄罗斯)

拉普提诺克·亚历山大

哲学博士, 教授

白俄罗斯国立大学

(白俄罗斯)

马蒂修克·帕维尔

文化学、哲学博士, 教授

白俄罗斯国立文化艺术大学

(白俄罗斯)

梅格雷利什维利·塔蒂亚娜

语言学博士, 教授

格鲁吉亚技术大学

(格鲁吉亚)

梅尔尼科娃·安吉拉

语言学博士, 教授

白俄罗斯戈梅利国立大学

(白俄罗斯)

米赛克·依丽娜

哲学博士, 教授

南乌克兰国立教育学院

(乌克兰)

纳吉耶娃·弗洛拉·苏丹·吉兹

语言学博士、教授

巴库斯拉夫大学

(阿塞拜疆)

巴利齐科·根纳迪

教育学博士, 教授

白俄罗斯国立大学

(白俄罗斯)

鲁塞茨基·瓦西里

教育学博士, 教授

白俄罗斯教育科学院

(白俄罗斯)

斯内普科夫斯卡娅·斯维特兰娜

教育学博士、历史学博士, 教授

白俄罗斯国立大学

(白俄罗斯)

宋珊珊 文化学博士

湖州师范学院 (中国)

陈陈林 语言学博士

湖州师范学院 (中国)

Editor-in-Chief:

Li Jihua,
PhD (in Pedagogy),
Associate Professor
Huzhou University
(China)

Deputy Editor-in-Chief:

Pyrozhenko Lidiia,
Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor
Huzhou University
(China)

Executive Editor:

**Shauliakova-Barzenka
Iryna,**
PhD (in Philology),
Associate Professor
Huzhou University
(China)

Главный редактор:

Ли Цзихуа,
кандидат педагогических
наук, доцент
Университет Хучжоу
(Китай)

**Заместитель главного
редактора:**

Пироженко Лидия,
доктор педагогических
наук, профессор
Университет Хучжоу
(Китай)

**Ответственный
секретарь
(выпускающий редактор):**

**Шевлякова-Борзенко
Ирина,** кандидат
филологических наук,
доцент
Университет Хучжоу
(Китай)

International Editorial Board

Abdullazade Gulnaz,
Doctor of Philosophy,
Professor
Baku Academy of Music
(Azerbaijan)

**Alekseev-Apraksin
Anatoly,**
Doctor of Cultural
Studies, Professor
St Petersburg University
(Russia)

Zakharina Yulia,
Doctor of Arts, Professor
Belarusian Pedagogical
State University named
after Maxim Tank
(Belarus)

Laptenok Alexander,
Doctor of Philosophy,
Professor
Belarusian State University
(Belarus)

Martysiuk Pavel,
Doctor of Cultural
Studies, Doctor of
Philosophy, Professor
Belarusian State University
of Culture and Arts
(Belarus)

Megrelishvili Tatiana,
Doctor of Philology,
Professor
Georgian Technical
University
(Georgia)

Melnikava Angela,
Doctor of Philology,
Professor
Francisk Skorina Gomel
State University
(Belarus)

Mysyk Irina,
Doctor of Philosophy,
Professor
South Ukrainian State
Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky
(Ukraine)

Международный редакционный совет

Абуллазаде Гульназ,
доктор философских наук,
профессор
Бакинская музыкальная
академия имени
Узеира Гаджибекова
(Азербайджан)

**Алексеев-Апраксин
Анатолий,**
доктор культурологии,
профессор
Санкт-Петербургский
государственный университет
(Россия)

Захарина Юлия,
доктор искусствоведения,
профессор
Белорусский государственный
педагогический университет
имени Максима Танка
(Беларусь)

Лапте́нок Александр,
доктор философских наук,
профессор
Белорусский государственный
университет
(Беларусь)

Мартысюк Павел,
доктор культурологии,
доктор философских наук,
профессор
Белорусский государственный
университет культуры и
искусств
(Беларусь)

Мегрелишвили Татьяна,
доктор филологических
наук, профессор
Грузинский технический
университет
(Грузия)

Мельникова Анжела,
доктор филологических
наук, профессор
Гомельский государственный
университет имени
Франциска Скорины
(Беларусь)

Мысык Ирина,
доктор философских наук,
профессор
Южноукраинский
государственный
педагогический университет
имени К. Д. Ушинского
(Украина)

Najieva Flora Sultan gizi, Doctor of Philology, Professor	Baku Slavic University (Azerbaijan)	Наджиева Флора Султан гызы, доктор филологических наук, профессор	Бакинский славянский университет (Азербайджан)
Palchyk Henadzi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor	Belarusian State University (Belarus)	Пальчик Геннадий, доктор педагогических наук, профессор	Белорусский государственный университет (Беларусь)
Rusetsky Vasily, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor	Academy of Education (Belarus)	Русецкий Василий, доктор педагогических наук, профессор	Академия образования (Беларусь)
Snapkovskaya Svetlana, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor	Belarusian State University (Belarus)	Снапковская Светлана, доктор педагогических наук, доктор исторических наук, профессор	Белорусский государственный университет (Беларусь)
Song Shanshan, PhD (in Cultural studies)	Huzhou University (China)	Сун Шаншан, кандидат культурологии	Университет Хучжоу (Китай)
Chen Chenlin, PhD (in Philology)	Huzhou University (China)	Чень Ченлинь, кандидат филологических наук	Университет Хучжоу (Китай)

CONTENT

■ Art	
Lebedzeu Siarhei	7
The art of the Soviet period in the context of world culture of the 20th century	
■ Pedagogical science and education	
Gorbunova Maria	25
Independent assessment of the quality of education in the second half of the 20th – early 21st century: global social and cultural determinants of development	
Lozitsky Vyacheslav	41
Development of the educational segment of the unified information-and-educational environment in the context of challenges and risks of digitalization	
Isachenko Iryna	49
Principles of forming universal competencies in students	
■ Artificial intelligence in education: theory and practice	
Nazarchuk Andrey	64
The use of digital assistants in education: opportunities, limitations, and development prospects	
Shauliakova-Barzenka Iryna	79
Formation of intercultural sensitivity in an AI-enriched university educational environment: opportunities and risks	
Information about the authors	101
Information about the Multicultural Research Center of Huzhou University	105

СОДЕРЖАНИЕ

■ Искусство	
Лебедев Сергей	7
Искусство советского периода в контексте мировой культуры XX века	
■ Педагогическая наука и образование	
Горбунова Мария	25
Мировые социокультурные детерминанты развития независимой оценки качества образования во второй половине XX – начале XXI века	
Лоцицкий Вячеслав	41
Развитие образовательного сегмента единой информационно-образовательной среды в контексте стратегического анализа вызовов и рисков цифровизации	
Исаченко Ирина	49
Принципы формирования у обучающихся универсальных компетенций	
■ Искусственный интеллект в образовании: теория и практика	
Назарчук Андрей	64
Использование цифровых ассистентов в образовании: возможности, ограничения и перспективы развития	
Шевлякова-Борзенко Ирина	79
Формирование межкультурной сензитивности в ИИ-насыщенной образовательной среде университета: возможности и риски	
Сведения об авторах	101
Информация о Мультикультурном исследовательском центре Университета Хучэжоу	105

ART
ИСКУССТВО

UDC 82.0

Siarhei Lebedzeu,
*PhD, Associate Professor;
Belarussian State University
(Belarus)*
sulebe@yandex.by

**THE ART OF THE SOVIET PERIOD IN THE CONTEXT
OF WORLD CULTURE OF THE 20TH CENTURY**

The article deals with the artistic culture of the Soviet period. The author studies the periods of development of the artistic phenomenon, which was unique in world history and was supposed to become supranational and international, controlled by the state, and a part of its internal and foreign policy. The best works of art and personal tragedies were the result of the experiment carried out on the arts. The main idea of the article is the necessity for the objective, not influenced by ideologies of different epochs, the study of this unique and great period in the world's art history.

Keywords: world art culture; Soviet art; revolutionary avant-garde; socialist realism; literary and artistic direction.

Сергей Лебедев,
*кандидат филологических наук, доцент;
Белорусский государственный университет
(Беларусь)*
sulebe@yandex.by

**ИСКУССТВО СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА
В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ XX ВЕКА**

Статья посвящена художественной культуре советского периода. Автор рассматривает периоды развития уникального в мировой истории художественного явления, призванного стать наднациональным и интернациональным, поставленного под контроль государства и ставшего частью внутренней и внешней его политики. Вершины художественного творчества и личностные трагедии – таков результат эксперимента, проводимого над искусством. Основная идея статьи – необходимость объективного, не окрашенного разными временными «установками» рассмотрения уникального и великого периода в истории мировой художественной культуры.

Ключевые слова: мировая художественная культура; советское искусство; революционный авангард; социалистический реализм; литературно-художественное направление.

Искусство советской эпохи – явление крайне сложное и противоречивое. Отношение к нему и сегодня продолжает быть очень неоднозначным.

Всемирная история имела немало трагических страниц. Однако, пожалуй, до XX века в ней было не так много периодов, которые именно в сфере развития художественной культуры до сих пор характеризуются одновременно и как великий расцвет, и как великая трагедия. Именно таковой является история искусства советского периода.

С одной стороны, в многонациональной советской культуре заявило о себе огромное количество талантливых, даже гениальных писателей, художников, музыкантов, режиссеров. С другой стороны, в СССР на практике утверждалась жесткая тоталитарная идеология, искоренялась свобода творчества, многие деятели художественной культуры были полностью лишены возможности творить, а некоторые были просто физически уничтожены.

Это был первый эксперимент в истории, когда государство поставило перед собой задачу – и частично выполнило ее! – полностью подчинить себе искусство (поэтому многое в развитии советского искусства может быть понятым лишь в контексте политической истории).

Первый, кажущийся банальным шаг в понимании искусства этого периода, – это «разведение» понятий «советское искусство» и «искусство советского периода». «Советское искусство» и «искусство советской эпохи» – не совсем синонимичные понятия.

Понятие «литература и искусство советского периода» шире понятия «советское искусство и литература». Последнее включает в себя лишь те явления художественной культуры, которые *официально* были признаны и «входили» в общий контекст советской культуры. Но само понятие «художественная культура советского периода» шире. Оно включает в себя еще несколько очень важных составляющих.

Одновременно с искусством, официально признанным советским государством, существовало искусство эмиграции (писатели и художники, которые вынуждены были покинуть Советский Союз и с разной степенью успеха и признания творили в разных странах) и искусство непризнанное («неофициальное», «подпольное», «андеграундное»). (Здесь стоит отметить, что «диссидентствующая», «нонконформистская» художественная культура в рамках границ СССР появляется лишь в период «оттепели»; этого явления в современном понимании этих слов не существовало в постреволюционный и «сталинский» периоды.)

Необходимо помнить и понимать, что советское государство было многонациональной державой, где «новая культура» создавалась разными народами, имевшими очень яркие, специфические национальные черты и

находившимися на разных уровнях развития художественной жизни. Писатели и художники разных национальностей, создававшие свои произведения за пределами своей Родины, в большей или меньшей степени внесшие вклад в развитие своих национальных культур, также относятся к «литературе и искусству советского периода».

Многие ученые, писатели, искусствоведы считают, что в эпоху существования СССР сформировалась особая «советская литература и искусство» как специфическое, в чем-то «наднациональное» явление мировой культуры, которое, естественно, в каждом своем явлении несло (не могло не нести!) национальные особенности (см. подробнее об этом в нашей статье [1]). В данной работе рассматриваются не национальные особенности литератур и искусств, относящихся к советским в свое время, не феномен художественной культуры советской многонациональной эмиграции, а общие тенденции развития искусства советского периода, которое определено вполне четкими рамками существования Советского государства – с 1917 по 1991 год.

Никакое явление в искусстве не возникает мгновенно и не иссякает сразу, с окончанием конкретного исторического этапа. В истории советского искусства можно выделить определенные периоды, каждый из которых обладает характерными особенностями. За ними пока не закрепились конкретные названия, как, например, за периодами Возрождения или Просвещения. Их хронологические рамки и названия весьма условны.

Первый (условный) **период** – это время становления советского искусства с 1917 по 1932 год.

Еще до революции 1917 года, в эпоху начала «серебряного века» в художественной культуре России появилось множество направлений, объединений, группировок, которые выдвигали собственные творческие программы, ставили цель «конструировать новую жизнь», изображать ее не такой, «какая она есть», а такой, какой она «должна быть». Восприятие мира стало более свободным, чем раньше. Искусство *авангарда* стремилось к коренному обновлению, к разрыву с традициями, искало новые, необычные средства выражения, новые формы взаимоотношений художника с жизнью, старалось раскрепостить личность художника [2]. Все творческие личности были очень разными, но большинство их объединяла характерная черта искусства предреволюционных лет – неприятие ценностей современного общества, нелюбовь к «буржуазности» и предчувствие перемен. Это ощущение как присутствовало у отдельных художников, так и декларировалось разными художественными группировками – символистами, футуристами, акмеистами и т. д. Искусство как бы «замерло» в ожидании революционных изменений. И они произошли.

В 1917 году в России последовательно произошли две революции. Настало время не просто строительства нового государства, но и душевных смятений, зачастую – трагедий. С социальными устоями стали вполне официально рушиться старые ценности. Герой сатирической пьесы В. Маяковского «Баня» сказал, что наутро после «переворота» трамваи по-прежнему шли, но это были уже трамваи красного цвета.

Руководители нового советского государства, прекрасно понимая, какое влияние оказывает на людей искусство, одними из первых своих решений перевели в собственность государства (национализировали) как сами произведения искусства, так и все средства и материалы, которыми их можно было создавать. Искусство теперь должно было служить средством агитации и пропаганды, оно должно было побуждать людей участвовать в строительстве нового мира.

Многие писатели, художники, музыканты, танцоры, кинематографисты не приняли нового государства и покинули его. Однако огромное количество творческой интеллигенции как в самой Советской России, так и в других странах с восторгом восприняли революцию, так как им казалось: она полностью отвечает их надеждам на обновление старого мира.

Первые пять лет после революции окрашены особым колоритом, у них своя проблематика. Суть всего искусства этого первого пятилетия – революция. Литературные, живописные, скульптурные и другие произведения – лишь о революции. Художественное осмысление реальных и возможных ее последствий в искусстве начинается после 1922 года, после завершения гражданской войны и объявления нового названия государства – СССР, в который изначально входили Россия (РСФСР), Украина (УССР), Белоруссия (БССР) и Закавказская федерация в составе Азербайджана, Армении и Грузии со всеми автономиями (ЗСФСР).

Многие художники начального периода развития советского искусства не только свободно творили (им не приходилось «подстраиваться» под новую идеологию: она *полностью соответствовала* их внутреннему миру), но и активно участвовали в государственном управлении искусством, искренне и с полной отдачей помогая новой власти.

Первый советский нарком (министр) просвещения А. Луначарский, будучи высококультурным человеком и блестящим оратором, сумел «перекинуть “временный мост” между революцией и миром русской интеллигенции» [3, с. 360]. Он привлек к управлению искусством таких выдающихся художников из мира литературы, живописи, архитектуры, театра, как В. Маяковский, А. Блок, В. Брюсов, В. Татлин, А. Щусев, Н. Альтман, К. Малевич, В. Кандинский, М. Шагал, В. Мейерхольд и многих других. Художники молодой советской страны не просто поддерживали контакты со своими коллегами в Европе и

Америке, но и имели там солидный авторитет. Они не только ощущали себя частью общемирового художественного процесса, но и вполне осознавали свою реальную позицию **лидеров** мирового «художественного движения» (как сейчас бы сказали, были «в тренде»).

В первый период становления советской художественной культуры в условиях хаоса и разрухи были созданы секции изобразительного искусства при отделах народного образования в Москве, Петрограде, Минске, Витебске, Харькове и других крупных городах нового государства. Возникает советский режиссерский театр, становление которого связано с именами В. Мейерхольда, А. Таирова и Е. Вахтангова. При Госкиношколе открывается экспериментальная мастерская «Коллектив Кулешова», ставшая первым в мире высшим учебным заведением, в котором готовили кинематографистов всех творческих специальностей. Молодой советский кинематограф наряду с изобразительным искусством и архитектурой становится флагом развития мирового искусства. В столицах и крупнейших городах союзных республик открываются театры и музеи (во многих случаях – впервые). Во всех союзных республиках создаются национальные киностудии.

При этом объявленная «война дворцам» дала полную свободу грабежам и мародерству. В первые годы революции осуществлялось несанкционированное никакими властями массовое разграбление дворянских усадеб, уничтожались уникальные библиотеки, художественные ценности, погибло несметное количество икон. За последние годы первого пятилетия советской власти были за бесценок проданы за границу многие картины Рембрандта, Рубенса, Ван Дейка, Рафаэля, Веласкеса и других мастеров из коллекций главных музеев страны. На тайных распродажах и публичных аукционах было продано несколько тысяч тонн художественных ценностей, доставшихся в наследство молодому государству [4]. Молодая страна лишь училась «новой» финансовой политике, ей элементарно необходимы были деньги, и иногда она вынуждена была ставить тактические задачи материального порядка (если точнее – злободневные, «сиюминутные») выше стратегических задач порядка духовного, художественного, задач «на перспективу». Хотя эта «перспектива» ни на мгновение не выпадала из поля зрения новой власти.

В начальный послереволюционный период эксперименты во всех видах искусства, постоянные споры и соперничество помогли раскрыться таким художникам и явили такие произведения, которые во многом определили пути развития всего мирового искусства в XX веке и продолжают это делать по сей день. Различные авангардистские направления в живописи и скульптуре, многие литературные эксперименты, конструктивизм в архитектуре, революционный

киноавангард по-настоящему смогли заявить о себе лишь после революции в качестве художественных явлений мирового масштаба.

Революционность и коллективизм – основные качества «нового человека», воспеваемые послереволюционным искусством. Настоящий герой – тот, кто отождествляет себя с жизнью своего класса (а жизнь класса – с жизнью всего человечества), кто полностью подчиняет себя задачам государственного строительства. Это касалось не только «простого» гражданина, но и самого художника. Художник видел себя на пороге новой эры, молодость эпохи и радость пробуждения были его молодостью и его радостью. Эту радость искусство должно было тиражировать в миллионах экземпляров, внедряя ее в сознание «народных масс» и стимулируя их на созидательный труд во благо светлого будущего всего человечества.

Главная доктрина всех проявлений революционного авангарда, от футуризма до конструктивизма, по сути, объединяла их в целостное явление. Различия между ними отступали на второй план перед общностью целей, которые они ставили перед собой. Нет больше «храмов» искусства – есть мастерские, в которых художники в радостном, организованном процессе производят нужные классу и человечеству ценности. «Фабрикой оптимизма» называли свое искусство русские футуристы. Только то искусство имеет ценность, которое становится орудием по переделке мира в нужном направлении. Все остальное – «контрреволюция и буржуазная реакция». Мало того: художник вообще должен «кем-то быть», должен РАБОТАТЬ... А потом уже эстетически воздействовать на людей. Как А. Платонов, который, как гражданин, «по-социалистически» воспринял свой долг перед обществом (как известно, он работал мелиоратором, будучи категоричным в своем убеждении, что писателю необходимо иметь вторую, «производственную» специальность, что быть «просто писателем» – это «даже наглость»). Его работа как мелиоратора лишь помогла стать ему одним из ярчайших художников русского советского слова.

В первые годы после революции оптимистично настроенные художники не могли предполагать, что уже через несколько лет в строящей социализм стране начнется новая переоценка культурных ценностей и многое в их творчестве, казавшееся им революционным и антибуржуазным, будет объявлено контрреволюционным и буржуазным. Их же лозунги об идеологии, массовости, классовости обернутся против них самих.

Уже в 1920-е годы руководство страны стало часто накладывать политическое вето на «текущую продукцию в области искусства». В 1929 году прошли последние выставки почти всех художественных обществ, а затем началась «проработка» и «отмена» всех мастеров, не соответствующих своим

творчеством требованиям устанавливающейся единой жесткой политической линии и дисциплины партии.

Развернувшаяся внутрипартийная борьба завершилась победой И. Сталина над Л. Троцким. Это была не только борьба двух личностей, двух группировок. Это была борьба двух социалистических идеологий. И если Л. Троцкий продолжал проводить в жизнь идею «мировой революции», то победивший в этой борьбе И. Сталин был более прагматичен: его концепция – строить социализм в отдельно взятой стране. Естественно, с уходом с политической арены Л. Троцкого должны были «уйти» и те авангардные явления в искусстве, которые мыслили планетарными, общечеловеческими масштабами (которые он, кстати, поддерживал и «на политическом уровне»). В стране остался один лидер, идеология уже не могла «дробиться», произведения искусства не могли выражать разные художественные позиции.

Второй период развития советского искусства – это период правления И. Сталина, так называемая «сталинская эпоха», включающая в себя время, когда в стране шла Великая Отечественная война. В художественной жизни страны его правильно обозначать с 1932 по 1955 год.

Отметим, что сама «сталинская эпоха» в истории художественной культуры тоже делится, в свою очередь, на три периода (приблизительно и условно): 1932–1941, 1941–1945 и 1945–1955 годы. Первый и третий из этих «условных» периодов в изобразительном искусстве и архитектуре иногда называют «поздний конструктивизм» и «сталинский ампи́р» соответственно. В литературе просто используют слова «ранний сталинизм» и «поздний сталинизм». Период 1941–1945 годов логично называют «литература и искусство периода Великой Отечественной войны». Отсутствие общепринятых терминов для этих периодов свидетельствует о *недостаточном* теоретическом осмыслении художественной специфики произведений литературы и искусства, созданных в это время.

«Сталинский» период вошел в историю как «период тоталитаризма». В искусстве он с самого своего начала ознаменовался окончательным утверждением в художественной культуре *социалистического реализма* и «отменой», как бы сказали сегодня, всех произведений, не соответствующих нормам утвержденного творческого метода.

Государство не могло долго мириться с разнообразием в искусстве и «разномыслием» среди художников. Оно постепенно вырабатывало некую художественную доктрину, которая должна была стать не просто главной, а единой. Это вполне соответствовало самому духу развития страны: она от относительной внутрипартийной демократии перешла в подчинение одному человеку – вождю, И. Сталину.

Сам термин «социалистический реализм» впервые появился на страницах «Литературной газеты» в 1932 году. В этом же году вышло Постановление ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций», в котором говорилось, что наличие в советской литературе различных группировок стало тормозом ее развития, в силу чего все они подлежат ликвидации, на их месте учреждается единый Союз советских писателей. Там же предписывалось «провести аналогичные изменения по линии других видов искусства».

В 1934 году произошло событие, окончательно утвердившее новые взаимоотношения государства и художника, – Первый съезд советских писателей.

Во-первых, было окончательно определено, что «творческая единица» может существовать лишь в составе государственного по своей сути объединения – творческого союза. Если ты не член Союза писателей, Союза композиторов, Союза художников и т. д., то тебя как бы нет для государства – следовательно, нет для зрителей и читателей.

Во-вторых, именно на съезде был окончательно утвержден в качестве единственно правильного творческий метод социалистического реализма. В рамках соцреализма художник должен был отражать современный исторический процесс в свете идеалов социализма – официальной идеологии советского государства. М. Горький, выступая на Первом съезде писателей, говорил, что цель социалистического реализма – «непрерывное развитие ценнейших индивидуальных способностей человека ради победы его над силами природы, ради его здоровья и долголетия, ради великого счастья жить на земле, которую он, сообразно непрерывному росту его потребностей, хочет обрабатывать всю, как прекрасное жилище человечества, объединенного в одну семью» [5, с. 330].

Как мы видим, цель сформулирована действительно как воплощение идеала.

К сожалению, реализация цели не всегда соответствует предполагаемым результатам...

Сам тип художественного освоения действительности, который называли социалистическим реализмом, появился задолго до названия. Еще до Октябрьской революции создавались произведения искусства, в которых очень четко была выражена позиция личности, не отделяющей себя от своего угнетенного класса (рабочий, крестьянин, солдат) и требующей революционных преобразований, результатом которых должна стать новая, справедливая жизнь, в которой будут учтены в первую очередь интересы именно угнетенного класса. При таком взгляде на мир почти всегда есть враг: это тот, кто угнетает, не позволяет реализоваться. Такой взгляд на мир ранее был представлен и в художественной прозе (романы М. Горького «Мать» (1906) и А. Барбюса «Огонь» (1916)), и в музыке и поэзии («Интернационал» Э. Потье и П. Дегейтера (1888)), и в других произведениях

искусства. Такой тип реализма долго называли по-разному, что несущественно влияло на сам художественный процесс.

Однако признание такого, четко названного и определенного художественного взгляда на мир единственно верным привело к тому, что в стране любое иное видение художником действительности влекло за собой полное его исключение из художественной жизни, а порой даже физическое устранение. Были напрямую запрещены и на долгие годы «закрыты» для зрителей, читателей и слушателей произведения, не соответствующие духу социалистического реализма, не выражающие нужных классовых интересов, или выражающие чуждые социализму классовые интересы, либо не выражающие никаких классовых интересов.

Глашатаи государственной идеологии, не всегда разбирающиеся в глубине политических и философских текстов вождей революции (а иногда, видимо, очень неплохо разбирающиеся, но тонко чувствующие конъюнктуру), вырвали из контекста, изменили и упростили рассуждения В. Ленина об искусстве. В «отшлифованном» виде стала культивироваться идея о том, что «искусство должно быть понятно народу», и любые непонятные и непонятые (в основном, чиновниками «от искусства» и партийными руководителями) художественные приемы объявлялись чуждыми соцреализму и, соответственно, вредными для народа. Многие деятели искусства обвинялись по сфабрикованным «делам», прошли ужасы лагерей и даже были казнены.

Однако перед «признанными» художниками появилась массовая, доселе невозможная аудитория слушателей, зрителей, читателей. Театры, художественные музеи, концертные залы посещаются огромным количеством людей – искусство становится доступным и, что немаловажно, востребованным. Развивается киносеть, огромными тиражами издаются книги, открываются библиотеки. Официальное искусство сталинского периода, приподнято-утверждающее, пафосное, торжественное, героическое, стало по-настоящему массовым. В этот период уделяется огромное внимание развитию искусства в национальных и автономных республиках, в некоторых культурах для развития национальных литератур разрабатывается и внедряется письменность (сперва – для «международности» – на основе латиницы, потом, в 1930-е годы – «для внутреннего пользования» – перерабатывается на кириллицу). Молодое советское государство позволило себе невиданную для большинства стран роскошь: был сохранен государственный балет. Под руководством великой А. Вагановой петербургский балет Мариинского театра в течение десятилетий после революции не только не утратил своего статуса самого лучшего в мире (правда, сам театр тогда назывался по-другому – Ленинградский государственный академический театр оперы и балета имени С. Кирова), но и заложил основу всей мировой

балетной педагогики. Плюс к этому – вдохнул новую жизнь в еще одну «платформу» великого русского и мирового балета – в Большой театр в Москве. И. Моисеевым был создан первый в мире профессиональный хореографический коллектив, занимающийся художественной интерпретацией и пропагандой танцевального фольклора народов мира, по сей день являющийся уникальным как в плане репертуара, так и плане художественного мастерства (сейчас – Государственный академический ансамбль народного танца имени Игоря Моисеева).

Пожалуй, наиболее ярко черты второго, «сталинского» периода советского искусства проявились в архитектуре (возможно, потому что это искусство по-прежнему актуально, оно продолжает определять облик многих городов, оно у нас всегда «перед глазами»).

Начиная со второй половины 1930-х годов в советской архитектуре стали преобладать классицистские традиции, стало актуальным обращение к античному наследию, к поздней европейской классике, к «имперскому» стилю. Принципы создания не подвластных времени «вечных», идеальных форм европейской античности и классицизма совпали с главной задачей советской идеологии, его претензиями на вечность «светлой жизни», что и привело к появлению так называемого «сталинского ампира». Помпезность, монументальность, масштабность, чрезмерная нарядность, иногда даже в ущерб удобству и функциональности – характерные особенности архитектуры этого периода (особенно послевоенного времени, когда были полностью изжиты тенденции авангарда и конструктивизма)¹. Трудно себе представить, например, сегодняшнюю Москву без «сталинских высоток», а Минск – без проспекта Независимости. И как итог – сегодня никем не подвергается сомнению художественная ценность этой архитектуры.

¹ Для понимания стремления послевоенного советского искусства к «имперскому», «величественному» отражению мира, к «ампиру» необходимо принятие места и роли СССР в «новом миропорядке» после 1945 года. В Европе в послевоенные годы роль советского человека в освобождении от фашизма была однозначной на всех уровнях: от официального до «обыденного». В Париже станцию метро в 1946 году называют *Stalingrad* (до сих пор, кстати, не изменившую своего названия); в Чехословакии чеканят серебряную монету с изображением И. Сталина (чего никогда не было в СССР) и возводят самый большой памятник И. Сталину в Европе; режиссер Г. Чухрай в своем легендарном фильме «Баллада о солдате» специально прибегает к анахронизму и «вводит» погоны своим героям-солдатам (погоны в Советской Армии были вновь введены только в 1943 году), зная, что его фильм будет смотреть весь мир и что «простые» европейцы просто не узнают «солдата-освободителя» без погон. Каждый европейец понимал, что ключевая роль в победе над фашизмом в Европе – это даже не «русская» победа, а советский «сплав» «русскости», интернационализма и социалистического мировоззрения. «Величие» и «помпезность» советского «позднесталинского» искусства – это отражение общенародного советского послевоенного самосознания, понимаемого и однозначно принимаемого всем миром в тот период.

Культ вечности и гигантомании послужил тому, что даже строительство московского метро в результате привело не просто к созданию очередного удобного объекта транспортной инфраструктуры, а к возникновению сказочных подземных дворцов, поражающих воображение советского человека и иностранца как масштабами, так и красотой. По его станциям можно ходить, словно по залам музея. Метро призвано было воздействовать как материализованный символ сверхъестественного могущества человека-труженика, который должен был восхищаться и понимать (и он восхищался и понимал!), в каком великом и справедливом государстве он живет. Именно в этот период в СССР возвращаются многие ранее покинувшие Родину деятели художественной культуры (М. Горький, А. Куприн, М. Цветаева, В. Шухаев, А. Вертинский и др.)

Неотъемлемым аспектом «сталинского» периода является художественное возвеличивание вождя – И. Сталина. Во всех видах искусства создавались произведения, где особо подчеркивалась роль личности Сталина в истории и его значение для жизни каждого советского человека. Стихи, поэмы, живописные полотна, мозаики, скульптуры, песни, оперы, фильмы – огромное количество произведений были посвящены главе советского государства. Следует отметить, что само понятие «культ личности» во многом воспринимается сквозь призму искусства. В большинстве тоталитарных режимов диктатор нуждался в поддержке со стороны художников. И здесь И. Сталин не был исключением. Но изображать его следовало, естественно, лишь в духе социалистического реализма – как великого человека, всем своим существованием и своими стремлениями борющегося за счастье всего советского народа. Сталин здесь – не идол, *который ведет за собой народ*, а лидер, *который воплощает собой все чаяния народа*. Не *«ОН СКАЗАЛ – а МЫ СДЕЛАЛИ»*, а *«МЫ РЕШИЛИ – ОН ВОПЛОТИЛ»*.

Однако, как и во всей истории советского государства, у этой «медали» была обратная сторона: при реализации величественных архитектурных проектов только в Москве в 1930-е годы было уничтожено около 700 произведений зодчества и около 3 тыс. памятников исторического значения...

На «сталинский» период развития советского искусства пришлось такое событие, как Великая Отечественная война. Она вызвала огромный патриотический подъем всего советского народа и с особой силой отразилась во всех видах искусства, особенно в поэзии и песне. В годы войны было написано одно из величайших музыкальных произведений XX века – Седьмая («Блокадная», или «Ленинградская») симфония Д. Шостаковича. Тема войны стала одной из важнейших для всего советского искусства в дальнейшем. А само советское искусство после Победы стало вызывать интерес во всем мире.

У искусства сталинской эпохи было немало достижений. Однако не следует забывать, что огромное количество представителей творческой интеллигенции

как в России, так и во всех национальных республиках СССР именно в этот период подверглись жесточайшим репрессиям. Они, вдохновленные предполагаемыми кардинальными переменами, часто искренне поддерживающие новую власть, не ожидали, что художественный и национальный «разнобой» в их рядах должен будет «привестись к общему знаменателю». Многие представители творческой интеллигенции союзных республик были обвинены в «буржуазном национализме». Некоторым из них «повезло»: они были «всего лишь» лишены возможности быть увиденными или услышанными. Другим «повезло» меньше: после пребывания в лагерях и ссылках они «всего лишь» остались живы. Некоторые же в этот период погибли, не имея возможности не просто реализовать себя в какой-то мере, но порой даже оставить после себя свое искусство...

Следующее десятилетие после «сталинского искусства» – период, который в советской и постсоветской политике и культуре называют *«оттепелью»*. В политике этот период связывают с пришедшим после смерти И. Сталина (1953) новым главой советского государства Н. Хрущевым и, в первую очередь, с его докладом на XX съезде КПСС в 1956 году «О культе личности и его последствиях», в котором осуждалась политика, проводимая И. Сталиным. После смены власти в СССР были реабилитированы многие осужденные; из Уголовного кодекса были изъяты многие статьи, поддерживающие в общественном сознании понятие «враг народа»; была дана возможность возвратиться на родину многим народам, массово депортированным в сталинский период в азиатскую часть СССР; был провозглашен курс на «мирное сосуществование» со странами капиталистического мира. Советский Союз становится более «открытым» для мира, проводится грандиозный VI Всемирный фестиваль молодежи и студентов (1957), где советские люди впервые за долгие годы смогли непосредственно соприкоснуться с представителями 131 страны мира. В художественной культуре страны этот период ознаменован выходом повести И. Эренбурга «Оттепель» (1954), которая и дала название всему историческому периоду.

Итак, настоящая, «фундаментальная» смена парадигмы советского художественного сознания произошла именно в период «оттепели». На становление искусства этого времени большое влияние оказал научно-технический прогресс и социально-экономические процессы. Художники получили некоторую свободу творчества по сравнению с предыдущим периодом. Весьма символичным является одно из главных мировых событий эпохи Н. Хрущева – первый полет человека (советского человека!) в космос. Это не могло не дать ощущения некоего прорыва, некоего освобождения, оптимизма и веры во что-то обязательно хорошее в будущем. Появляется немыслимое при Сталине явление «андеграунда» (неофициального, непризнанного искусства). Литература, изобразительное искусство, кинематограф как будто бы более

свободно «задышали»: в произведениях появились мотивы осуждения сталинизма, мотивы личной жизни, не связанной со строительством нового общества, появилась возможность критически и иронически относиться к социальным проблемам, впервые заговорить о некоторых из них. Ярким явлением художественной культуры периода «оттепели» стала так называемая «деревенская проза», авторы которой (В. Шукшин, В. Белов, Б. Можаяев, в какой-то мере А. Солженицын и др.) без всякого намека на соцреалистический пафос говорили о традиционных, исконных ценностях народа, о драме деревенской жизни в новый индустриальный, «бездушный» период.

Проза Ч. Айтматова, драматургия А. Вампилова, В. Розова, поэзия А. Вознесенского, Б. Ахмадуллиной, Е. Евтушенко, фильмы Г. Чухрая, С. Ростоцкого, М. Хуциева не только отразили целый ряд злободневных проблем этого времени, но и выразили внутренний, без идеологии мир чувств и исканий человека – и это пусть не особо приветствовалось, но авторов не ссылали в лагеря!

В. Быков, Г. Бакланов, В. Астафьев создают «непривычные» произведения о прошедшей войне, где в центре художественного повествования – не героизм и жертвенность во имя идеи, а внутренний мир и страдания личности.

Впервые в искусстве поднимаются проблемы экологии (фильм С. Герасимова «У озера»). Возникает уникальное явление художественной культуры – авторская песня (Б. Окуджава, В. Высоцкий, Ю. Визбор, А. Галич), которая без всякого пафоса призвана «как бы наедине» поговорить «по душам» с человеком о самом сокровенном. Советский кинематограф «вспоминает» о своем былом величии 1920-х годов и дарит миру ряд шедевров, вернувших стране статус одной из ведущих кинодержав («Летят журавли» М. Калатозова, «Баллада о солдате» Г. Чухрая, «Иваново детство» А. Тарковского и др.). В эти годы на большей части территории страны было распространено телевидение. Телестудии были открыты во всех столицах союзных республик и во многих областных центрах.

Советское искусство, официально никак не отказываясь от главенства социалистического реализма (в нем продолжается «борьба с буржуазной идеологией»), перестает быть чересчур пафосным, монументальным, помпезным, оно как бы «поворачивается лицом» к человеку, к его частным проблемам, позволяет ему не только строить светлое будущее для всей страны, но иметь еще и свою «собственную», личную жизнь, которая, при всех проблемах, все-таки преисполнена оптимизма.

Отказ от «парадности» «сталинского» искусства, однако, часто приводил к иной крайности – так называемому «суровому стилю». Отсутствие конфликта, «сглаживание» всех трудностей, стремление к чрезмерной простоте часто оборачивалось для художника пустотой художественного содержания его произведения. Поиск простоты языка привел многих писателей и художников к

схематизму. Зато минимализм средств сблизил многие станковые произведения живописи и скульптуры «сурового стиля» с искусством монументальным. Не случайно в этот период не монументальное искусство заимствует нечто от станкового, как это бывало обычно, а наоборот, процесс взаимообогащения идет от монументального к станковому. Как итог, мы видим на полотне сюжет, который был бы хорош в качестве мозаики на фасаде дома или панно в метро, но не написанный маслом и вставленный в раму.

Особенно ярко это стало отражаться в архитектуре. В этом виде искусства государство напрямую заявило о «борьбе с излишествами» – и, как итог, во всех советских городах появились целые районы, застроенные типовыми, малогабаритными домами, так называемыми «хрущевками», которые с художественной точки зрения представляют, конечно же, сомнительную ценность. (Заметим, что с «утилитарной», экономической точки зрения реализация этих государственных программ свидетельствовала о реальном решении советской власти главной проблемы любого человека в любой стране – жилищной, и, конечно, эстетические и художественные задачи при таком раскладе отходили «на второй план».)

Именно в этот период многие художники из числа «неофициальных» (а порой и признанные, выставляемые и публикуемые) не боятся в своих произведениях открыто выступать против советской идеологии и политики. Возникает понятие «диссидента» – человека, не согласного с государством, с официальной политикой и идеологией. Конечно же, многие из них лишаются официального признания и подвергаются определенным гонениям. Однако советское общество (а если точнее – «богемная», диссидентствующая его составляющая, в основном дети советской номенклатуры и элиты) уже не так боится ссылок или расстрелов, как раньше: по стране ходит «самиздат» (подпольно напечатанные непризнанные произведения), проходят «домашние» выставки и концерты.

Период «оттепели» закончился в 1965 году, когда состоялся суд над писателями-диссидентами А. Синявским и Ю. Даниэлем. В конце 1960-х годов был закрыт журнал «Новый мир», на страницах которого печатались наиболее яркие литературные и публицистические произведения. Начиная с этого времени и до 1985 года в советской истории начинается период, характеризующийся наибольшим экономическим и научным расцветом страны. Однако при разговоре о культуре эту эпоху часто называют «периодом застоя».

В 1972 году были приняты постановления о литературно-художественной критике и кинематографии, в которых, в условиях «зрелого социалистического общества» и уже объявленного «построенного социализма», от работников искусства требовались партийная принципиальность и развитие социалистического реализма как основополагающего творческого метода.

При этом общее настроение в стране было уже далеко не тем, что в предыдущие годы советской жизни (особенно в среде творческой интеллигенции, представители которой часто могли бывать за границей и сравнивать жизнь в СССР и на Западе, забывая иногда при этом, что сравнение жизни «элиты» и «простого» человека – не самый продуктивный метод сравнения). Реальные, видимые преимущества советского строя и достижения советской инженерной мысли, которые могли конкурировать с подобными достижениями других стран в 1960-е годы, очевидно стали сдавать свои позиции. «Западный» образ жизни и «западная» культура стали для советского человека чем-то эталонным, желанным, имеющим преимущество перед всем советским. Несоответствие того, о чем говорилось официально, и того, что видел человек в повседневной жизни, привело к тотальному недоверию ко всему официальному. Но так как репрессий уже ожидать не приходилось, то возникла ситуация «двойной» жизни. В официальной, формальной обстановке советский гражданин вел себя «как надо» и говорил то, «что надо», а дома или с друзьями часто «снимал с себя маску», становился «самим собой» и демонстрировал равнодушие или даже неприятие всего, что от него и от других требовало государство. «Разрыв» между советским государством и советской личностью достиг своего максимума.

С одной стороны, это, как ни странно (хотя логично и закономерно), положительно повлияло на развитие искусства. Именно на этот период приходится, например, расцвет национальных живописных школ Беларуси, Закавказья, Средней Азии, Прибалтики, Украины, каждая из которых окончательно обретает свою самобытную основу. Ведущие национальные театры страны выработали свой собственный почерк. В кинематографе утверждается так называемое «интеллектуальное» кино. В сокровищницу мирового киноискусства вошли картины А. Тарковского, К. Муратовой, С. Параджанова, Э. Климова, Г. Данелия, В. Турова, А. Кончаловского, Н. Михалкова, ярчайшие фильмы грузинских кинематографистов и многие другие. Во многих произведениях литературы, кино, музыки, живописи художники демонстрируют невозможную для социалистического реализма потерю веры в будущее, в возможность социальных преобразований, безысходный драматизм внутреннего мира. Трагический финал часто становится почти нормой. Тревожно звучат произведения о молодежи, утратившей социальные и моральные ориентиры. При этом в других, не менее талантливых произведениях искусства может быть представлена иная, полностью противоположная, оптимистическая концепция. Искусство позднего советского периода перестает быть единым, оно становится *очень* разнообразным. При этом к откровенно конъюнктурным произведениям, пропитанным официальной идеологией в духе соцреализма, и коллеги-

художники, и простые зрители и слушатели зачастую относятся если не с неприятием, то с иронией.

«Подпольное» искусство часто было насквозь ироничным, на все лады высмеивая советский образ жизни и официальную идеологию. Художники стали в массовом порядке «прорываться» за рубеж. Более 3 тыс. живописных полотен советских художников 1970-х годов оказались в картинных галереях и в частных собраниях за границей. Часто без официального разрешения скульпторы, художники, архитекторы стали участвовать во всевозможных международных конкурсах, где обращали на себя внимание (что важно: не столько «простой» аудитории, сколько аукционистов, которые в последние десятилетия меняют само понимание «произведения искусства»). Писатели переправляют произведения для публикаций в Европе и Америке. Среди советских читателей стал популярен не только «самиздат», но и «тамиздат» (изданные за рубежом «неразрешенные» литературные произведения).

Если раньше инакомыслящим художникам грозили лагерь или смерть, то в 1970-е годы их начинают «выживать» из страны. Подверглись гонениям и вынуждены были покинуть СССР писатели А. Солженицын, В. Максимов, И. Бродский, В. Аksenov, В. Войнович скульптор Э. Неизвестный, кинорежиссер А. Тарковский, музыканты М. Ростропович и Г. Вишневская многие другие.

Их искусство *не уничтожалось*. Оно *игнорировалось*.

Но недолго.

Последний период существования Советского Союза начинается в 1985 году с объявлением в государстве «перестройки» всего советского общества и заканчивается в 1991 году распадом государства. Этот период характеризуется постепенным полным отходом от господствующей на протяжении 70 лет социалистической идеологии. Художникам, зрителям, читателям, слушателям разрешается все: барьеры снимаются, каждый может творить и воспринимать то, что ему нравится. В искусство возвращаются забытые и запрещенные ранее имена и произведения. Происходит «антисоветский» художественный бум. Почти все, что считалось ранее хорошим, считается теперь плохим, что раньше официально не признавалось и не разрешалось, становится хорошим.

Стоит ли говорить, что на этой «волне» кроме единичных действительно выдающихся произведений «всплыли» произведения посредственные, а порой и откровенно плохие. Определение «*советский*» по отношению к произведению искусства стало почти ругательным. В советском обществе произошла глобальная переоценка ценностей. Советское искусство закончило свое развитие, передав эстафету национальным искусствам образовавшихся государств. В художественной культуре всех постсоветских стран по-разному оценивают искусство советского периода. Однако стоит признать, что в большинстве своем

лучшие художественные творения ушедшей, как бы «наднациональной» и однозначно *интернациональной* советской эпохи сегодня считаются достижениями *своего*, национального искусства почти во всех постсоветских странах (несмотря на политическую конъюнктуру).

Многие выдающиеся произведения искусства, созданные в рамках национальных культур, еще недавно входивших в понятие «советская культура», являют собой такие проявления художественно воплощенной духовности, глубины, многомерности, проблем личности, общества, мироздания, что однозначно определяются не как национальное, а как общечеловеческое достояние.

Библиографические ссылки

1. Lebedzeu S. The National as a Factor of Artistry and the Problem of the National Identification of Work. *Literature in Exile: Emigrants' Fiction 20th Century Experience*. Cambridge Scholars Publishing, 2016, 128-138.

2. Андреев А. Н. «Золотой век» русской литературы в отношении его к «веку серебряному». *Славянскія літаратуры ў кантэксте сусветнай: Матэрыялы IV Міжнароднай навуковай канферэнцыі (Мінск, 12–14 кастрычніка 1999 г.). У 2 частках. Частка 2: Руская літаратура і яе ўзаемасувязі з літаратурамі свету, еўрапейскія літаратуры новага часу, мова і стыль мастацкага твора, методыка выкладання славянскіх моў і літаратур*. Мінск: БДУ, 2000, 6–9.

3. Гончарук А. Ю. *Социально-педагогическая культурология. Основы теории и истории социально-педагогической культуры. Часть II*. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2015.

4. Семенова Н., Ильин Н. *Проданные сокровища России*. Москва: Трилистник, 2000.

5. Горький А. М. Советская литература. Доклад на Первом всесоюзном съезде советских писателей 17 августа 1934 года. *Полное собрание сочинений в 30 томах. Том 27: Статьи, доклады, речи, приветствия (1933–1936)*. Москва, 1953, 298–333.

References

1. Lebedzeu S. The National as a Factor of Artistry and the Problem of the National Identification of Work. *Literature in Exile: Emigrants' Fiction 20th Century Experience*. Cambridge Scholars Publishing, 2016, 128-138.

2. Andreev A. N. “Zolotoi vek” russoiliteratury v otnoshenii ego k “veku serebryanomu”. *Slavjanskija litaratury w kantjekscesusvetnaj: Matjeryjaly IV Mizhnarodnaj navukovaj kanferjencyi (Minsk, 12–14 kастrychnika 1999 g.). U 2 chastkah. Chastka 2: Ruskaja litaratura i jaewzaemasuvjazi z litaraturami svetu*,

ewrapejskija litaratury novaga chasu, mova i styl" mastackagatvora, metodyka vykladannja slavjanskih mow i litaratur [The "Golden Age" of Russian literature in relation to the "Silver Age". Slavic literatures in the context of the World: proceedings of the IV International Scientific Conference (Minsk, October 12-14, 1999). In 2 parts. Part 2: Russian literature and its interrelationships with the literatures of the world, European literatures of modern times, language and style of fiction, methods of teaching Slavic languages and literatures. Minsk: BDU, 2000, 6-9.

3. Goncharuk A. Yu. *Sotsial'no-pedagogicheskaya kul'turologiya. Osnovy teorii i istorii sotsial'no-pedagogicheskoi kul'tury. Chast' II* [Socio-pedagogical cultural studies. Fundamentals of theory and the history of socio-pedagogical culture. Part II]. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2015.

4. Semenova N., Il'in N. *Prodannye sokrovishcha Rossii* [The sold treasures of Russia]. Moscow: Trilistnik, 2000.

5. Gor'kii A. M. Sovetskaya literatura. Doklad na Pervom vsesoyuznom s"ezde sovetskikh pisatelei 17 avgusta 1934 goda. *Polnoesobraniesochinenii v 30 tomakh. Tom 27: Stat'i, doklady, rechi, privetstviya (1933–1936)* [Soviet literature. Report at the First All-Union Congress of Soviet Writers on August 17, 1934. Complete works in 30 volumes. Volume 27: Articles, reports, speeches, greetings (1933-1936)]. Moscow, 1953, 298-333.

PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

UDC 37.014; 316.4.051.63

Maria Gorbunova,
PhD, Associate Professor;
Academy of Education
(Belarus)
nova_2007@mail.ru

**INDEPENDENT ASSESSMENT OF THE QUALITY OF EDUCATION
IN THE SECOND HALF OF THE 20TH – EARLY 21ST CENTURY:
GLOBAL SOCIAL AND CULTURAL
DETERMINANTS OF DEVELOPMENT**

The article is devoted to the factors that have largely determined the nature of the development of the independent assessment of the quality of education (IAQA) in recent times. The understanding of the key social and cultural determinants is designed to increase the effectiveness of the use of IAQA as an element of quality management of education, to improve the work of the relevant mechanism, taking into account national specifics. The author analyzes the current challenges to education, leading to the inevitable transformation of IAQA. The social context is outlined, manifested in the links of independent assessment with various spheres of social practice (ethics, politics, economics, culture, management, technology). Global trends in the development of education in their reflection on IAQA system are characterized. The material of the article may be of interest to specialists in the field of philosophy and practice of education, methodology of pedagogy, and management of the education system.

Keywords: social and cultural determinants; quality of education; independent assessment of the quality of education; quality management of education; educational policy.

Мария Горбунова,
кандидат педагогических наук, доцент;
Академия образования
(Беларусь)
nova_2007@mail.ru

**МИРОВЫЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ
РАЗВИТИЯ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВТОРОЙ
ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА**

Статья посвящена факторам, в значительной мере обусловившим характер развития независимой оценки качества образования (НОКО) в новейшее время. Осмысление ключевых

социокультурных детерминантов призвано повысить эффективность использования НОКО как элемента управления качеством образования, усовершенствовать работу соответствующего механизма с учетом национальной специфики. Автором проанализированы актуальные вызовы образованию, приводящие к неизбежной трансформации НОКО; обозначен общественный контекст, проявляемый в связях независимой оценки с различными сферами социальной практики (этикой, культурой, политикой, экономикой, менеджментом, технологиями); охарактеризованы мировые тенденции развития образования в их преломлении к системе НОКО. Материал статьи может представлять интерес для специалистов в области философии и практики образования, методологии педагогики, управления системой образования.

Ключевые слова: социокультурные детерминанты; качество образования; независимая оценка качества образования; управление качеством образования; образовательная политика.

Введение

Любой сфере общественной жизни при отсутствии стремления к развитию потенциально угрожает стагнация. Для системы образования это опасно «потерей поколений» – воспитанием людей, неспособных реализовывать в динамично обновляющемся контексте свои экзистенциальные возможности. Независимая оценка качества образования (НОКО) – инструмент, позволяющий фиксировать сильные стороны образования, выявлять риски и угрозы с целью принятия эффективных управленческих решений, совершенствования национальной образовательной политики. *Настоящее* образовательного процесса рождает две темпоральные проекции [1, с. 5]: на уже накопленный человечеством опыт и опыт будущего. Именно темпоральность, будучи атрибутивной характеристикой любого процесса, актуализирует важность осмысления социальной детерминации как в отношении качества образования, так и системы его независимой оценки. На наш взгляд, понимание факторов, обусловивших характер развития НОКО в недавнем прошлом и актуальных в настоящем, являет собой условие успешного восхождения к будущему. Указанная авторская позиция определяет *цель исследования* – анализ мировых социокультурных детерминантов для повышения эффективности НОКО как элемента управления качеством образования.

В статье используются следующие сокращения:

КО – качество образования,

ОКО – оценка качества образования,

НОКО – независимая оценка качества образования,

ИИ – искусственный интеллект,

ГИИ – генеративный искусственный интеллект.

Основная часть

Принимая идею уровневой модели детерминации, выделим и проанализируем социокультурные детерминанты развития НОКО на трех

уровнях: *мегауровне* (глобальные вызовы человечеству, в том числе образованию), *макроуровне* (факторы, связанные с различными аспектами общественной жизни и определяющие НОКО), *мезоуровне* (мировые тенденции развития образования в их преломлении к системе ОКО / НОКО). Четвертый уровень детерминации, представляющий собой внутренние факторы развития самой НОКО (*микроуровень*), – тема для отдельной публикации.

Исходя из логики исследования первыми требуют рассмотрения **актуальные вызовы человечеству**, в том числе образованию с учетом их влияния на динамику развития КО / ОКО / НОКО.

Нарастание экологического кризиса. Одной из глобальных проблем современности является усугубление экологического кризиса, который, с одной стороны, является следствием научно-технического прогресса и в целом деятельности человека, с другой стороны – «следствием кризиса духовного как отражения установившегося примата личности над окружающей природной средой» [2, с. 199].

Особое звучание применительно к диаде «общество и природа» обретает во второй половине XX – начале XXI века экологический императив, согласно которому «экономическая целесообразность должна быть подчинена требованиям экологической безопасности человечества» [3, с. 191], что позволит в некоторой степени гармонизовать житнетворчество человека: его как части природы и существа, преобразующего природу. Образование, являясь системой межпоколенной передачи социально-культурного наследия, для достижения целей устойчивого развития принимает функциональное определение *устойчивого общества*, «организованного так, чтобы его деятельность не повлияла на внутреннюю способность природы поддерживать жизнь» [4, с. 350]. Наличие знания о способах и механизмах, с помощью которых природа поддерживает жизнь, связывается с экологической грамотностью. По Ф. Капра, «быть экологически грамотным означает понимать основные принципы экологии, или принципы устойчивости, и жить в соответствии с этими принципами» [4, с. 350]. В связи с необходимостью передачи подрастающему поколению жизненно важных идей экологическая тематика становится неременным атрибутом обучения, представляет актуальную проблематику для социальных ученических проектов, диагностического инструментария страновых и международных исследований качества образования.

Рассматривая данный вызов, следует отметить проблему с COVID-19, лежащую в плоскости социальной экологии. Пандемия, затронувшая практически каждого человека, каждое государство и все мировые сообщества, привела к серьезной стрессовой ситуации для системы образования, существенным образом

повлияв на качество образования (актуализировав дистанционный режим), формат оценивания, порядок проведения НОКО.

Нестабильность финансовой сферы. Серьезный вызов качеству образования представляют экономические потрясения. Последствия глобализации таковы, что к большинству функциональных проблем оказывается причастен весь объединенный мир. Ярким примером тому является экономический кризис, начавшийся в США в 2008 году и охвативший мир в 2009–2013 годах. Как показал европейский опыт, реализация структурных реформ, основанных на принципах жесткой экономии (в связи с сокращением объема средств, выделяемых на образование, а также снижением инвестиций), имела следствием значительное ухудшение ситуации в образовании, снижение благосостояния учителей и уровня образовательных результатов [5]. По данным *ETUCE* (Европейского профсоюза работников образования), многие правительства, исходя из рыночных интересов, способствовали расширению приватизации потенциально прибыльных образовательных услуг, что поставило под угрозу общедоступность качественного образования. В заявлении *ETUCE*, адресованном Европейской комиссии при подготовке к саммиту *G20* в Сеуле, звучал призыв «не сокращать сумму бюджетных средств на образование, поскольку ни одна страна не может позволить себе потерянное поколение детей и молодежи» [5]. При этом самыми уязвимыми по отношению к эффектам глобального финансового кризиса оказались развивающиеся страны, «прежде всего из-за их зависимости от внешних финансовых потоков от доходов от экспорта, денежных переводов и помощи» [6, с. 1].

Очевидно, что сокращение финансирования ведет к уменьшению частоты, масштаба и «глубины» оценочных процедур (в том числе процедур НОКО), минимизации страновых мониторинговых исследований качества образования. В условиях бюджетного дефицита участие в международных исследованиях также может восприниматься как «необязательная» статья расходов.

Серьезным уроком, извлеченным из ситуации, возникшей в результате кризиса, стало понимание того, что образование – долгосрочная инвестиция, вклад в развитие экономики, обеспечение ее конкурентоспособности. Сокращение финансирования образования, поддержки научных исследований подрывает основы устойчивого развития образовательных систем, «упрощает» оценочные механизмы, усиливает образовательное неравенство. Как показывает практика, результаты данных решений отсрочены, то есть система образования и экономика могут ощущать негативные последствия еще долгое время после формального завершения кризиса.

Перманентные попытки нарушения военного баланса в разных регионах мира.

Несмотря на исторический опыт разрушений и трагических последствий военных действий, по данным ООН, 75 млн детей в возрасте от 3 до 18 лет в XXI веке живут в странах, охваченных вооруженными конфликтами [7]. Указанная ситуация ведет к формированию уязвимых групп населения, подверженных как образовательным, так и психологическим проблемам, а также закреплению цикла насилия и нищеты.

Военные конфликты приводят к дестабилизации системы образования, затрагивая, как минимум, четыре уровня:

- институциональный (перенаправление финансирования на оборонные цели, разрушение школьной инфраструктуры, сложности в выполнении управленческих задач);

- кадровый (отток / миграция педагогов в условиях эскалации конфликтов, уничтожение научных сообществ, что ведет к снижению качества преподавания);

- содержательный (невозможность выполнения в полном объеме требований учебных программ, образовательных стандартов);

- диагностический (невозможность проведения полноценного внутривостанового и международного мониторингов качества образования).

Помимо этого, значительную образовательную нагрузку получают близлежащие (свободные от военных действий) территории. «Гражданское население, жертвы зверств, отсутствия продовольственной безопасности, бедности из-за войны чаще всего перемещаются вместе с детьми. <...> прибытие этого перемещенного населения с детьми создает образовательную проблему. Потребность в образовании возрастает в принимающих регионах. Это создает дисбаланс между спросом и предложением на образование» [8, с. 288–289]. Среди основных проблем, с которыми столкнулась, к примеру, малийская система образования из-за вооруженного конфликта в 2012 году: сложности со снабжением учебниками и учебными принадлежностями; отсутствие административных документов у большинства детей-беженцев; необходимость дополнительных расходов, связанных с приемом перемещенных детей; отсутствие психолого-педагогического наблюдения за детьми-беженцами, испытывавшими психологические травмы и неспособных сосредоточиться на учебе [8, с. 291].

Как показывает мировой опыт, НОКО во время военных действий не является процедурой, инициируемой государством или учреждением образования. В условиях геополитической нестабильности включаются международные механизмы, позволяющие осуществить только самую общую внешнюю оценку системы образования в стране, где имеет место военный конфликт (возможные параметры оценки: количество учащихся, посещающих учебные занятия; состояние и безопасность функционирующих учреждений образования; состояние кадрового потенциала; наличие учебно-методических материалов для проведения

занятий) с целью оказания посильной международной помощи. Таким образом, функцию НОКО добровольно выполняют международные организации, используя в качестве критериев оценки минимально необходимый для существования системы образования набор параметров. Очевидно, что такой ключевой параметр НОКО, как «удовлетворенность образованием» в условиях нестабильности не может быть использован.

Научно-технологический вызов традиционной антропоморфности и духовности человека. Серьезной проблемой, порожденной техногенной цивилизацией, которая имеет важное значение для формирования мировоззрения молодых поколений, является движение в сторону «постчеловеческой» персонологии (выражение Г. Л. Тульчинского). Ситуация связана с активным развитием биотехнологий, достижениями в области трансплантологии, генной инженерии, «гендерно-утверждающей хирургии», «наметивших отделение вменяемого субъекта от традиционной антропоморфности» [9, с. 28]. Вероятность возникновения неантропоморфной персонологии связана с тем, что «пластические операции, трансплантации органов, протезирование предоставили человеку широчайшие возможности: тело из “темницы души” на глазах превратилось в аналог одежды. Его можно не только украшать, но и совершенствовать, менять – вплоть до смены пола. <...> А программирование рождения детей с определенными генетическими характеристиками создает предпосылки закрепления разрывов в социальном статусе уже на генетическом уровне» [9, с. 31]. Вопросы гендерного самоопределения, соотнесение себя с неким специфическим сообществом, поиск собственной идентичности – вопросы, напрямую касающиеся воспитания и качества образования.

Сама сфера современного научного знания как никогда ранее сталкивается с постоянным нравственным выбором, необходимостью признания / подтверждения целесообразности и безопасности новых открытий (к примеру, продолжения исследований, связанных с освоением космоса, развитием ядерной энергетики, созданием генетически модифицированных сред, клонированием живых организмов, роботизацией жизни, совершенствованием ИИ / ГИИ и т. д.). Проведение научного поиска в современных условиях актуализирует значимость гуманитарной экспертизы разрабатываемых технологий и реализуемых с их помощью образовательных проектов. Принцип научности как ведущий принцип обучения в конце XX – первой четверти XXI века получил негласную «поправку»: согласованность с общекультурными ценностями и ценностно-целевыми установками конкретного государства (в данном случае речь идет не только о преподавании естественнонаучных дисциплин, но и, в первую очередь, гуманитарных – таких как история и обществоведение). Осуществление ОКО / НОКО в этой связи сталкивается с тем, что не все общества поддерживают, к

примеру, идею гендерного самоопределения, не все общества единообразно смотрят на вопросы роли государства, выбора экономической модели развития, важности сохранения культурных ценностей, института семьи, соблюдения социальных норм. Данные различия определяют характер проведения исследований качества образования, особенности подготовки экспертного сообщества к проведению сравнительных независимых исследований и интерпретации полученных данных.

Изменение характера культурно-исторического наследования. Динамика межпоколенческого взаимодействия и трансляции социального опыта, актуализированная техногенным развитием XX века, приобретает особую выраженность в XXI столетии. В рамках типологии культур М. Мид (постфигуративная культура – ориентация на предшествующие поколения, кофигуративная – ориентация на сверстников, префигуративная – ориентация на младшие поколения) [10] наибольший научно-педагогический интерес представляет префигуративный тип. Его выделение продиктовано снижением эффективности традиционной модели образования, основанной на линейной и непрерывной передаче знаний от старших к младшим. Наблюдается инверсия влияния: если ранее детство конструировалось взрослыми, то теперь детство в значительной мере определяет конструируемые взрослыми [11, с. 311].

Ключевое различие между типами заключается в источнике легитимности опыта. В постфигуративной культуре накопленный опыт признается актуальным и достоверным для управления жизнью, передачи младшей возрастной группе. В префигуративной парадигме субъектами конструирования будущего выступают дети и молодежь. В немалой степени эта смена ролей обусловлена невозможностью предложить константную модель будущего в условиях динамичной цифровой эпохи. Поколения Z и Альфа (*Gen Alpha*) демонстрируют явное преимущество в скорости освоения цифровых инноваций и адаптации к широкому информационному пространству.

Положение индивида в контексте нарастающей неопределенности, технологической динамики и трансформации коммуникативных практик требует от системы образования поиска более совершенных механизмов социального воспроизводства, соответствующих темпу времени. Можно заметить, что современная образовательная система, формально сохраняя постфигуративную модель (через стандартизированные программы и контрольно-измерительные процедуры, основанные на прошлом опыте), фактически эволюционирует в сторону префигуративности. Этот переход реализуется посредством процессов цифровизации и персонализации образования.

В результате изменения характера типа наследования культуры в НОКО «вызревают» такие параметры оценки, как: инновационный потенциал учащихся;

роль учащихся в создании образовательной среды; адаптивность и скорость освоения новых технологий; креативность (в том числе в мире «цифры»). Отдельным параметром НОКО видится гибкость педагогов, готовность реагировать на инициативы учащихся, осмысливать предлагаемые идеи и реализовывать их на практике.

Второй уровень анализируемой нами системы социокультурных детерминантов образует **общественный контекст развития НОКО**. Рассмотрим такие аспекты развития независимой оценки, как этический, политический, социально-экономический, общественно-культурный, правовой, управленческий и технологический. Следует отметить, что связь НОКО с различными социальными практиками очень многогранна и может иметь как позитивные проявления, выражаемые в конструктивных установках и возможностях, так и негативные (связанные с предостережениями, угрозами, рисками).

Этический аспект. Воздействие этики прослеживается во влиянии нравственных законов на цели НОКО, характер проведения оценочных мероприятий и их последствия. Этические стандарты требуют минимизации предвзятости и обеспечения инклюзивности в оценке. Если этика игнорируется, оценка может стать инструментом давления, дискриминации, оправдания насилия, что будет подрывать доверие общества к системе образования, его социальной ориентированности.

Общественно-культурный и правовой аспекты. Культурные ценности, правовые нормы и социальные ожидания задают параметры качества образования и способы его оценки. Так, в культурах с высоким уровнем индивидуализма оценка в большей мере фокусируется на персональных достижениях, в коллективистских обществах – на групповых результатах. Правовые и культурные нормы определяют национальные образовательные стандарты, отражающиеся в оценке. В то же время результаты оценки могут влиять на изменения в культуре и законодательстве. Международные стандарты оценки в стремлении к унификации демонстрируют отход от культурного разнообразия, что является угрозой для сохранения национальных / локальных ценностей и традиций.

Политический аспект. Интеракция политики и НОКО выражается во влиянии государственной власти, идеологических установок на формирование системы оценки (целей, методов, критериев), а также влиянии результатов НОКО на политические решения и приоритеты. Связь между идеологией государства и НОКО неоднозначна и может иметь разный «окрас»: с одной стороны, оценка может стать инструментом манипуляции (к примеру, политические силы могут искажать данные оценки для создания иллюзии успеха, видимости благополучия, оправдания реформ либо превращать оценку в механизм жесткого контроля); с

другой стороны (при грамотном и объективном подходе, стремлении к повышению качества человеческого капитала, заботе о будущем страны) – источником позитивных изменений.

Социально-экономический аспект. Связь между социально-экономическим развитием государства и ОКО / НОКО носит циклический и взаимозависимый характер. Качество образования, обогащая человеческий капитал, влияет на экономику и социальную стабильность. Уровень развития государства, устойчивая экономика обеспечивают ресурсы и определяют новые приоритеты для образовательной системы. Оценка качества образования, в свою очередь, выступает инструментом для измерения и улучшения этого взаимодействия. Среди конструктивных установок рассматриваемого взаимодействия: развитие и оценка навыков, важных для экономики (критического мышления, цифровой грамотности, адаптивности и т.д.); интеграция оценки с потребностями рынка труда; организация тесного сотрудничества с работодателями для отражения в содержании НОКО реальных требований профессий; ставка на качественное образование как способ разрыва цикла бедности, доступа к получению высокооплачиваемых профессий. Среди потенциальных рисков: зависимость современной инфраструктуры, цифровых технологий, зарплат педагогическим работникам от условий финансирования; миграция кадров как следствие экономических кризисов; сокращение бюджета на образование.

Управленческий аспект. Влияние управленческих факторов на развитие НОКО выражается в том, как менеджмент организует и совершенствует систему оценивания, являющуюся, по сути, его частью. Без четких управленческих приоритетов (в области планирования и целеполагания, создания инфраструктуры, распределения ресурсов, контроля и обратной связи, управления рисками, мотивации персонала) оценка становится бессмысленной. Негативными последствиями слабого управления являются искажение данных НОКО, неэффективное распределение ресурсов, демотивация педагогических работников, бюрократизация, снижение качества образования, коррупция, потеря конкурентоспособности системы образования (либо ее сегмента).

Технологический аспект. Современные технологии существенным образом трансформируют систему НОКО, обеспечивая высокий уровень автоматизации процессов в сфере образовательной деятельности и управления образованием, высокую скорость и глубину анализа получаемых данных, доказательность аналитики и рекомендаций по совершенствованию качества образования (по итогам исследований). Вместе с тем требуются серьезные инвестиции в инфраструктуру и кадры для преодоления / предупреждения технологического разрыва в мировых системах образования и системах оценки качества.

Третий уровень социокультурной детерминации развития НОКО – **тенденции развития образования**, обозначившие себя с середины XX века. Обладая определенными внутренними противоречиями, в своей совокупности они сформировали программу развития НОКО в указанный исторический период и заложили точки дальнейшего роста.

Стандартизация образования как «установление единых требований к результатам образовательной деятельности в однотипных образовательных учреждениях, не исключающее многообразие способов их достижения» [12, с. 323], применительно к НОКО означает, прежде всего, стандартизацию оценочных процедур в виде тестов. Одними из первых стандартизированных инструментов оценки в образовании являются американские компьютерные тесты *SAT (Scholastic Assessment Test)* и *GRE (Graduate Record Examinations)*, которые использовались университетами для отбора абитуриентов. Такая система приема позволяла получить более объективную оценку академического потенциала поступающих, независимо от их школьных оценок. Стандартизация исследований качества общего среднего образования, в том числе инструментария межстрановых программ, дает возможность системам образования разных стран количественно (с использованием единой критериальной основы) оценить образовательные достижения учащихся как одномоментно, так и в ходе мониторингов.

Главным результатом *цифровизации образования* в XXI веке становятся сложные системы оценивания, позволяющие проводить НОКО оперативно, масштабно, с реагированием на учебные действия учащихся в режиме реального времени. Цифровизация открыла возможности для осуществления адаптивного тестирования (платформы настраивают сложность заданий, ориентируясь на уровень учащегося), выполнения многофакторного анализа (программы оценивают письменные работы, анализируют стиль текста и др.), использования интерактивных тестов с элементами геймификации и мгновенной обратной связью. Применение ИИ предоставляет оперативную информацию на познавательные запросы учащихся, позволяет разрабатывать адаптивные курсы и индивидуальные учебные планы на основе исходных данных, выполнять аудио- и видеоаналитику (к примеру, оценивать вовлеченность учащихся в учебный процесс, обрабатывать аудиальный формат устных ответов на экзаменах). Появляются новые формы независимого оценивания, заключающиеся в проведении онлайн-анкетирования, использовании ресурса образовательных платформ для получения отзывов о различных аспектах качества образования, взаимном оценивании учащихся. К новейшим инициативам относятся также создание виртуальных экзаменационных центров, контролирующих честность проведения испытаний через ИИ- и веб-камеры, внедрение практики создания

цифровых портфолио в онлайн-профиле учащихся, распространение блокчейн-сертификации с невозможностью подделки дипломов. Вместе с тем использование ГИИ в массовом образовании актуализирует целый комплекс психолого-педагогических и этических вопросов, требующих взвешенного подхода для успешной и безопасной модернизации образования в указанном направлении.

Еще одна значимая тенденция – *движение в сторону создания единого международного образовательного пространства*, открывающего «множество образовательных возможностей, выборов, выходящих за рамки конкретного образовательного учреждения, за рамки возрастов, создающих для индивида условия непрерывного образования» [13, с. 46]. Обеспечивая общность подходов, равенство доступа к качественному образованию, сопоставимость образовательных стандартов и программ, используемых образовательных технологий, единое образовательное пространство трансформирует философию оценивания: смещает акценты с контроля на управление качеством. Это, в свою очередь, требует разработки унифицированных критериев качества (без чего невозможно обеспечить равенство условий). Независимые формы оценки (такие как *PISA*, *TIMSS*) выступают инструментом валидации результатов внутренней оценки, укрепляя доверие к качеству образования как внутри государства, так и на международном уровне. Независимые исследования, не связанные с контролем конкретных школ, позволяют выявлять системные тенденции, слабые места в реализации мировых стандартов, различия в качестве между регионами / группами учащихся, что не может быть обнаружено при внутренней оценке. Кроме того, создание единого образовательного пространства стимулирует создание интегральных индикаторов, сочетающих внутреннюю и внешнюю оценку. Таким образом, развитие общего образовательного пространства и развитие НОКО – взаимозависимые и «взаимоусиливающие» процессы. Единое пространство задает вектор (и создает потребность) в сопоставимой и качественной оценке; независимый формат оценки обеспечивает необходимую объективность, предоставляет надежные инструменты для мониторинга достижения образовательных целей, способствуя совершенствованию качества образования.

Движение в сторону национально-культурной регионализации – тенденция, по сути противоположная глобализационным процессам. Она позволяет удерживать баланс между внешними и внутренними ценностными ориентирами, идти от внутренних запросов к задачам-установкам, формулируемым извне. То есть при решении общемировых образовательных задач актуализируется необходимость учета особенностей определенного географического и социально организованного пространства, взвешенное включение (с соблюдением

национальных интересов) региональной системы образования в более широкое образовательное пространство – многонациональной страны, содружества / союза государств, человечества [13, с. 301]. В этом смысле перед системой НОКО стоит задача предупреждения национально-культурной унификации, отхода от использования европейского культурного кода как единственно возможного ценностного основания для межстрановых исследований качества образования.

Две тенденции, обозначенные далее, связаны, на наш взгляд, с образовательным экзистенциалом, приводящим к новому осмыслению образования и НОКО.

Непрерывность и динамичность образования – тенденция, характеризующая переход от конечного образования к образованию через всю жизнь. Это, с одной стороны, постоянная необходимость овладения человеком новыми навыками и компетенциями, позволяющая ему быть успешным, конкурентоспособным, современным; с другой стороны, создание условий для бесконечного открытия экзистенциальных человеческих возможностей. По сути, именно непрерывность и инновационность являются основными характеристиками образования, и они же – основа префигуративного типа наследования культуры. Развитие сети дополнительного образования взрослых, дистанционное обучение в различных форматах – частные проявления рассматриваемой тенденции. Экстраполяция концепта непрерывности на механизмы оценки означает развивающий характер оценивания. Диагностический инструментарий является в итоге не средством замера, среза, аттестации; напротив – это формирующие учебные задания со встроенной возможностью оценки, позволяющей получать обратную связь, актуализировать антропологические и культурно-цивилизационные смыслы образовательного процесса.

Важной мировой образовательной тенденцией является также *расширение принципа инклюзии в образовании*, направленность на создание образовательной среды, обеспечивающей равные возможности и раскрытие потенциала каждого обучающегося, независимо от его особенностей. По сути реализация идей инклюзии с включением соответствующих критериев в национальные и международные системы оценки – индикатор социальной справедливости и устойчивости общества, формат гуманизма современности. Показательна трансформация «этикета» в отношении использования в мировой практике соответствующей терминологии. Если первоначально в законах и иных документах, касающихся образования, применялся термин «инвалид» (к примеру, «Закон об американцах-инвалидах» / *The Americans with Disabilities, ADA*, 1990 год), то благодаря общественному участию (в рамках движения по защите прав человека) данный термин стал заменяться на «человек с ограниченными возможностями» (в 1990 году в США вышел «Закон об обучении лиц с

ограниченными возможностями» / *Individuals with Disabilities Education Act, IDEA*), что обращало внимание на ценность самих людей, а не наличие у них инвалидности [14]. Международные исследования качества образования стремятся предоставить равный доступ к участию для всех учащихся соответствующего возраста. В частности, *PISA* предусматривает возможность адаптации инструментария и поддержку учащихся, которые могут испытывать трудности в выполнении заданий (предоставление большего времени на выполнение заданий, возможность использования специального оборудования, присутствие педагога-ассистента и др.). Поликультурность как один из аспектов создания инклюзивной среды нацеливает на широкое взаимодействие учащихся (в том числе мигрантов, представителей национальных меньшинств) с представителями разных культур, развитие навыков межкультурного общения. Предметом НОКО в этой связи становится инклюзивность пространства, условия для реализации личностного потенциала участников образовательных отношений вне зависимости от культурного происхождения и национальных особенностей.

Заключение

Проведенное исследование позволяет представить мировые социокультурные детерминанты, определяющие развитие НОКО во второй половине XX – начале XXI века, как иерархичный конструкт.

Детерминантами мегауровня выступают актуальные вызовы человечеству (нарастание экологического кризиса, нестабильность финансовой сферы, перманентные попытки нарушения военного баланса в разных регионах мира, научно-технологический вызов традиционной антропоморфности и духовности человека, изменение характера культурно-исторического наследования), приводящие к неизбежной трансформации НОКО ввиду адаптации образования к глобальным (культурным, техногенным) потрясениям, необходимости защиты самой образовательной институции, сохранения основ ее конкурентоспособности.

Детерминанты макроуровня – общественный контекст, проявляемый в связи НОКО с различными сферами социальной практики (этикой, культурой, политикой, экономикой, менеджментом, технологиями), объективации позитивных и негативных сторон этого взаимодействия.

Детерминанты мезоуровня – тенденции развития образования, сформировавшие современную программу развития НОКО (стандартизация, цифровизация, движение в сторону создания единого международного образовательного пространства, движение в сторону национально-культурной регионализации, непрерывность и динамичность образования, расширение принципа инклюзии).

Раскрытие детерминантов *микроуровня*, представляющих собой внутренние факторы развития самой НОКО, – предмет отдельного исследования.

Социокультурные детерминанты являют собой динамическую систему факторов, определяющих развитие НОКО как необходимого элемента управления качеством образования. Понимание актуальных мировых вызовов и образовательных тенденций служит основой для осмысления национальной специфики НОКО, определения путей ее совершенствования.

Библиографический список

1. Жаров С. Н. *Образование в потоке времени*. Москва: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2025.
2. Евдокимов А. Ю. Обратная связь в социоестественных системах и экологическое равновесие. *Природа и общество в глобализирующемся мире*; под ред. Э. С. Кульпина. Москва: Энергия, 2005, 199–201.
3. *Философия образования: пособие* / В. В. Бущик [и др.]. Минск: БГПУ, 2017.
4. Капра Ф., Луиджи Л. П. *Системный взгляд на жизнь: целостное представление*. Москва: УРСС: ЛЕНАНД, 2022.
5. Финансирование образования. *Европейский комитет профсоюзов образования*. URL: <https://www.csee-etu.org/ru/razdely/torgovo-ekonomicheskoe-upravlenie/86-economic-governance-ru/239-financing-education-ru>.
6. Bray M., Varghese N. V. Образование и экономический кризис. *Новости МИПО*, 2009, том XXVII, 2, 1–2.
7. Конфликты не должны лишать детей возможности учиться. *Организация Объединенных Наций. Новости ООН*. URL: <https://news.un.org/ru/story/2020/09/1385382>.
8. Мамаду С. Вооруженные конфликты и образование в Западной Африке: последствия вооруженного конфликта в Мали для образования детей, перемещенных в результате войны. *Проблемы современного образования*, 2022, 1, 284–294. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48311592_69927346.pdf.
9. Тульчинский Г. Л. Цифровизованный гуманизм. *Философские науки*, 2018, 11, 98–43.
10. Мид М. *Культура и мир детства*. Москва: Наука, 1988.
11. Бесчасная А. А. Исследование префигуративных аспектов современного детства. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*, 2019, том 12, выпуск 4, 297–316.
12. Вишнякова С. М. Стандартизация образования. *Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: Новь, 1999, 323.

13. Мандель Б. Р. *Философия образования*. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017.

14. Автюхова А. А. Обучение детей с особыми образовательными потребностями в США: законодательные и образовательные аспекты. *Историко-педагогический журнал*, 2019, 2, 182–195. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-detey-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami-v-ssha-zakonodatelnye-i-obrazovatelnye-aspekty/viewer>.

References

1. Zharov S. N. *Obrazovanie v potoke vremeni* [Education in the flow of time]. Moscow: Kanon+ ROOI “Reabilitatsiya”, 2025.

2. Evdokimov A. Yu. Obratnaya svyaz' v sotsioestestvennykh sistemakh i ekologicheskoe ravновесие [Feedback in socio-natural systems and ecological balance]. *Nature and society in a globalizing world*; edited by E. S. Kulpin. Moscow: Energiya, 2005, 199-201.

3. *Filosofiya obrazovaniya: posobie* [Philosophy of education: a manual] / V. V. Bushchik, etc. Minsk: BSPU, 2017.

4. Kapra F., Luidzhi L. P. *Sistemnyi vzglyad na zhizn': tselostnoe predstavlenie* [A systematic view of life: a holistic view]. Moscow: URSS: LENAND, 2022.

5. Finansirovanie obrazovaniya [Financing of education]. *The European Committee of Trade Unions of Education*. URL: <https://www.csee-etu.org/ru/razdely/torgovo-ekonomicheskoe-upravlenie/86-economic-governance-ru/239-financing-education-ru>.

6. Bray M., Varghese N. V. Obrazovanie i ekonomicheskii krizis [Education and the economic crisis]. *MIPO News*, 2009, volume XXVII, 2, 1-2.

7. Konflikty ne dolzhny lishat' detei vozmozhnosti uchit'sya [Conflicts should not deprive children of the opportunity to learn]. *The United Nations. UN News*. URL: <https://news.un.org/ru/story/2020/09/1385382>.

8. Mamadu S. Vooruzhennyye konflikty i obrazovanie v Zapadnoi Afrike: posledstviya vooruzhennogo konflikta v Mali dlya obrazovaniya detei, peremeshchennykh v rezul'tate voyny [Armed conflict and education in West Africa: the impact of the armed conflict in Mali on the education of war-displaced children]. *Problems of modern education*, 2022, 1, 284-294. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48311592_69927346.pdf.

9. Tul'chinskii G. L. Tsifrovizovannyi gumanizm [Digitalized humanism]. *Philosophical Sciences*, 2018, 11, 98-43.

10. Mid M. *Kul'tura i mir detstva* [Culture and the world of childhood]. Moscow: Nauka, 1988.

11. Beschasnaya A. A. Issledovanie prefigurativnykh aspektov sovremennogo detstva [A study of the prefigurative aspects of modern childhood]. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, 2019, volume 12, issue 4, 297-316.

12. Vishnyakova S. M. Standartizatsiya obrazovaniya [Standardization of education]. *Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika* [Professional education: A dictionary. Key concepts, terms, and relevant vocabulary]. Moscow: Nov', 1999, 323.

13. Mandel' B. R. Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of education]. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2017.

14. Avtyukhova A. A. Obuchenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v SShA: zakonodatel'nye i obrazovatel'nye aspekty [Teaching children with special educational needs in the USA: legislative and educational aspects]. *Historical and Pedagogical Journal*, 2019, 2, 182-195. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-detey-s-osobymi-obrazovatel'nymi-potrebnostyami-v-ssha-zakonodatelnye-i-obrazovatelnye-aspekty/viewer>.

UDC 37:004:303.732.4(476)

Vyacheslav Lozitsky,
PhD, Associate Professor;
Polessky State University
(Belarus)
bakalaur@yandex.ru

DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL SEGMENT OF THE UNIFIED INFORMATION-AND-EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF CHALLENGES AND RISKS OF DIGITALIZATION

The article examines the problems of strategic development planning in modern conditions as an important structural component of the unified state information-and-educational environment, its educational segment. The author comprehends both the procedural and strategic aspects of improving high-tech resource tools in ensuring the principle of continuity and effective pedagogical interaction of subjects of educational activity at the levels of general secondary and higher education. The conditions for the effective use of the potential of a high-tech and progressively developing system-environment organization are determined.

Keywords: digitalization of education; continuity; technologization of education; challenges and risks of digitalization; unified information-and-educational environment.

Вячеслав Лозицкий,
кандидат педагогических наук, доцент;
Полесский государственный университет
(Беларусь)
bakalaur@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СЕГМЕНТА ЕДИНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ВЫЗОВОВ И РИСКОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье исследуется проблематика стратегического планирования развития в современных условиях важной структурной составляющей единой государственной информационно-образовательной среды – ее образовательного сегмента. Автор осмысливает как процессуальный, так и стратегический аспекты совершенствования высокотехнологичного ресурсного инструментария в обеспечении принципа преемственности и эффективного

педагогического взаимодействия субъектов образовательной деятельности на уровнях общего среднего и высшего образования. Определяются условия эффективного применения потенциала высокотехнологичной и этапно развиваемой системно-средовой организации.

Ключевые слова: цифровизация образования; преемственность; технологизация образования; вызовы и риски цифровизации; единая информационно-образовательная среда.

Динамичность происходящих в современном социуме цивилизационных социокультурных изменений, связанных с вызреванием качеств ИТ-общества и интенсивной технологизацией информационно-коммуникационного пространства, достаточно ярко отображает процессуальные изменения в образовательной сфере и актуализирует вопросы осуществления стратегического анализа их развития. Важной составляющей подобного анализа представляется четкое понимание тех вызовов, рисков и угроз, с которыми начинает сталкиваться общество. Системность осмысления качественных изменений процессов цифровой трансформации и высокотехнологичной системно-средовой организации (в том числе и элементов ее сегментированной структуры) в современном образовании должна дополняться выводами, основанными на использовании инструментария прогнозирования (с учетом краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспектив). Решение обозначенной проблемы предполагает как конкретизацию понятийно-терминологического аппарата, так и определение изученности заявленной проблематики в научных исследованиях (данный аспект анализировался нами ранее [1]).

Рассмотрим теоретико-методологические аспекты стратегического анализа на примере развития образовательного сегмента единой Республиканской информационно-образовательной среды (далее – РИОС) Беларуси. Целесообразно отметить формирование именно такой структурированной формы специфической высокотехнологичной системно-средовой организации в качестве общей тенденции развития информационно-коммуникационного пространства. В соответствии с трактовкой последней редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании термин РИОС определяется как «совокупность государственных автоматизированных информационных систем (ресурсов) в сфере образования, обеспечивающих взаимодействие государственных органов и организаций, учреждений образования и иных субъектов образовательных отношений и удовлетворение их информационных потребностей» [2]. В таком понимании образовательный сегмент РИОС трактуется нами как интегративно организуемая подсистема – платформа, объединяющая высокотехнологичные механизмы и инструментарий, которые позволяют в сочетании с информационными ресурсами и качественным дидактическим обеспечением эффективно решать необходимые для организации и осуществления образовательного процесса задачи. Исходя из понимания платформенной сущности изучаемого нами явления, сам потенциал

образовательного сегмента РИОС мы определяем как совокупность возможностей системных компонентов среды, которые позволяют при учете необходимых организационно-педагогических условий и эффективном применении технических решений и дидактического инструментария решать актуальные педагогические задачи [1, с. 57].

Понятие «вызовы» по отношению к процессам цифровой трансформации в сфере образования целесообразно определять как складывающиеся ситуации (тенденции), следствием которых могут являться реальные угрозы нарушения существующего положения в обществе в целом (в контексте рассматриваемой нами проблематики – в образовательной сфере социума) [3, с. 5–6]. В нашем понимании они являются объективными обстоятельствами, рассматриваемыми во взаимосвязи с наступлением или вероятностью наступления нежелательных событий. Результатом неверного осмысления и интерпретации определяемых вызовов цифровизации в сфере образования могут быть ошибочные стратегические и тактические решения управленческого организационно-педагогического характера, детерминирующие стабильность системы и ее компонентов, а также управляемость и эффективность ее механизмов (в том числе и с учетом аспектов преемственного развития системно-средовой организации).

Необходимо отметить, что в качестве вызовов эпохи цифровизации, детерминирующих развитие образования, целесообразно выделять следующие:

- складывание конвергентной социо-технологической реальности в результате конвергенции ИКТ и социальных технологий в контексте развития информационного общества и цифрового образования;

- динамичная интеграция инновационных ИКТ (например, связанных с развитием искусственного интеллекта) и высокотехнологичных технических решений в повседневное бытие социума и личности, при стимулировании темпов технологизации образования, качественного изменения информационно-коммуникационного пространства и инфосреды в целом;

- развитие современного рынка труда с его острой потребностью в подготовленных специалистах – обладателях сформированных информационных компетенций, личностной информационной культуры и функциональной грамотности;

- сохранение неравенства в доступе к инновационным ИКТ (ситуация «цифрового разрыва») и асинхронности в темпах развития информационно-коммуникационного пространства по сравнению с динамикой освоения информационных компетенций субъектами образовательной деятельности (функционально-деятельностный разрыв);

- актуализация проблемы кибербезопасности и охраны персональных данных в условиях кибератак и несанкционированных утечек персональных данных [3–6].

К проблематике вызовов техногенного и психолого-педагогического характера целесообразно относить и вопросы технологизации девиантного учебного поведения, реализуемого в условиях информационно-образовательной среды (далее – ИОС) учреждений образования в формах подкастов, списывания, фальсификаций, гострайтинга, компиляций, плагиата. В качестве негативных примеров подобной практики может послужить применение микронаушников и иных инструментальных средств трансляции аудио- и видеоинформации учебного характера, систем генерации учебных текстов (вплоть до выпускных работ квалификационного характера). Очевидная социокультурная и правовая опасность данного феномена состоит в масштабировании подобной практики, в девальвации морально-этических норм и создании благоприятной среды для правонарушений.

С отмеченными нами вызовами эпохи цифровизации в сфере образования связаны важные структурно-содержательные изменения, которые отражаются в следующих тенденциях развития:

- перенос части взаимодействия субъектов образовательной деятельности в рамках организации и осуществления дидактического процесса в сферу виртуальной коммуникации;

- увеличение доли самостоятельной управляемой познавательной деятельности учащихся и студентов как основания для обеспечения эффективности механизмов преемственности уровней общего среднего и высшего образования;

- совершенствование ИОС учреждений образования в качестве мощного ресурсного и инструментального обеспечения сетевой модели организации образовательного процесса и их полифункциональности;

- эволюция институциональной организации современных университетов исследовательско-предпринимательской модели 3.0 с развивающимися концептами виртуальных университетов 4.0;

- реализация принципов непрерывного, доступного (в том числе и инклюзивного), мобильного и преемственного образования.

Очевидно, что четкое понимание вызовов цифровизации в сфере образования взаимосвязано с рисками и угрозами техногенного характера. Опасна недооценка технотронного воздействия на когнитивные и коммуникативные функции субъектов образовательной деятельности, при котором уменьшаются элементы живого общения как важнейшее звено трансляции социального опыта [4]. Высокотехнологичные решения несут и когнитивные риски, которые проявляются в информационном перенасыщении сферы познания, девальвации возможностей памяти, снижении уровня критического мышления и способности к самостоятельному созданию интеллектуального продукта. Относительно

применения технико-технологического потенциала платформ искусственного интеллекта нельзя не согласиться с мнением В. А. Богуша и Е. Н. Шнейдерова [5] о том, что разработка и применение соответствующего высокотехнологичного инструментария в сфере образования будут оправданными в случае положительного психолого-педагогического эффекта при императивной управляемости возможными рисками.

Стратегический анализ процессов цифровизации в сфере образования в качестве оценочных оснований предполагает оперирование понятием о пределах и перспективах совершенствования системно-средовой организации. При этом под пределами цифровой трансформации образования в Республике Беларусь нами понимаются критические границы (ограничения) процессуального и качественного развития, проявляемым следствием нарушения которых становятся антигуманистическая направленность технологизации, регрессивное нарушение системных внутренних и внешних связей образовательной системы, отсутствие оптимизации издержек и утрата эффективности при недостаточности (или отсутствии) ресурсов развития; в целом – невыполнение концептуальных принципов педагогики. Важным представляется нахождение ответов на вопросы: каковы границы совершенствования социума в качественном развитии процессов цифровой трансформации образования; где социуму целесообразно остановиться в силу понимания нарастания угроз и опасности цивилизационного и социокультурного характера. Для Республики Беларусь ответы на данные вопросы находятся в области стратегического и тактического видения перспектив реализации процессов цифровизации в сфере образования. В аспекте наиболее общего видения к таковым целесообразно отнести:

- развитие темпов технологизации сферы образования во взаимосвязи с качественным совершенствованием информационно-коммуникационного пространства, системно-средовой организации, технико-технологического и дидактического ресурсного потенциала (пример: функционирование РИОС и ее образовательного сегмента, а также интеграция технологий искусственного интеллекта в образование);

- обеспеченность на всех системных уровнях доступного, непрерывного, гибкого, модульного, самостоятельного, опережающего, распределенного образования при широком доступе пользователей к информационно-коммуникационным технологиям;

- развитие теоретико-методологических исследований цифровой трансформации процессов в системе образования;

- совершенствование потенциала и функциональности структур педагогического менеджмента Республики Беларусь, в сфере ответственности которых находится процесс профессиональной переподготовки педагогов,

повышение их квалификации (в том числе и в области формирования информационной культуры);

- развитие смешанной модели организации образовательной деятельности (онлайн и офлайн) при логичной интеграции потенциала высокотехнологичных средств ИКТ с классическим наследием дидактики;

- развитие правового обеспечения цифровизации в сфере образования, включая проблемы информационной безопасности субъектов образовательной деятельности.

Уровень научной рефлексии в заявленной области научного поиска позволяет делать вывод о междисциплинарном видении проблемы, включающем социально-философский, футурологический, историко-ретроспективный, культурологический, технократический векторы. Подобная многовекторность несомненно усиливает социально-педагогическую значимость рассматриваемой нами проблематики. При этом важным представляется выявление императивов, выполнение которых позволит достичь эффективности в применении ресурсного потенциала образовательного сегмента РИОС, минимизировать прогнозируемые риски и угрозы. В качестве условий, обязательных к выполнению, нами выделяются:

- четкое понимание пределов развития процессов цифровизации образования при осмысленном восприятии глубины развертывания цифровой трансформации, ее целевой направленности и перспектив на основе качественного предиктивного анализа;

- разработанность в психологии и педагогике проблематики детерминирующего влияния интеграции высокотехнологичных решений в образование;

- управление процессами цифровой трансформации сферы образования с учетом вызовов, рисков и угроз, а также динамики их изменения;

- обеспечение сформированности информационной культуры субъектов педагогического взаимодействия при их ориентации на постоянное саморазвитие и повышение профессиональных требований к себе, своей деятельности и ее результатам;

- целенаправленность и динамичность образовательной деятельности, ее поступательно-восходящее развитие в контексте обеспечения преемственности и взаимосвязи ресурсного потенциала образовательного сегмента РИОС;

- субъект-субъектность педагогического взаимодействия и конструктивность образовательной деятельности педагогов и учащихся в условиях цифровизации;

- разработка и применение эффективных моделей осуществления образовательной деятельности (с учетом целесообразности использования высокотехнологичных средств) через преодоление объективных противоречий

дидактического и воспитательного процесса в условиях технологизации образования;

– применение форм, методов, средств организации и осуществления образовательной деятельности, адаптированных к условиям совершенствуемой единой информационно-образовательной среды;

– качественная организация системы мониторинга процессов, реализуемых в условиях использования ресурсного потенциала РИОС и ее образовательного сегмента (организация прогнозирования на основе системного применения эффективного инструментария предиктивного исследования).

Резюмируя результаты исследования, отметим, что создание и дальнейшее совершенствование РИОС является важнейшим содержательным аспектом процессов цифровой трансформации в сфере образования Республики Беларусь. Многоаспектность решаемых задач в условиях парадигмальных социокультурных изменений, связанных с темпами технологизации личностного и социального бытия (в том числе и в сфере образования) предполагает не только интенсификацию, но и разноаспектность научного поиска.

Библиографические ссылки

1. Лозицкий В. Л. Образовательный сегмент единой информационно-образовательной среды в Республике Беларусь как предмет системного научного анализа. *Multi-cultural Research / Мультикультурные исследования / 跨文化研究*, 2024, 1 (18), 57–67. URL: <http://kwh.zjhu.edu.cn/2024/0305/c5796a210787/page.htm>.

2. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании: Закон Республики Беларусь от 14 января 2022 года № 154-З. *Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь*. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154>.

3. Лозицкий В. Л. Цифровая трансформация процессов в системе образования Республики Беларусь: вызовы и перспективы развития. *Адукацыя і выхаванне*, 2024, 7, 5–11.

4. Бутина Е. А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы. *Профессиональное образование в современном мире*, 2020, 10 (2), 3695–3701. URL: <https://www.profed.nsau.edu.ru/jour/article/download/685/658>.

5. Богущ В. А., Шнейдеров Е. Н. Цифровизация образования: проблемы, вызовы и перспективы. *Адукацыя і выхаванне*, 2021, 1, 14–21. URL: <http://kwh.zjhu.edu.cn/2024/0305/c5796a210787/page.htm>.

6. Шевлякова-Борзенко И. Л. *Образовательная среда как экосистема: монография*; под научной редакцией В. Ф. Русецкого. Минск: Академия образования, 2024.

References

1. Lozitskii V. L. Obrazovatel'nyi segment edinoi informatsionno-obrazovatel'noi sredy v Respublike Belarus' kak predmet sistemnogo nauchnogo analiza [The educational segment of the unified information and educational environment in the Republic of Belarus as a subject of systematic scientific analysis]. *Multicultural Research / Mul'tikul'turnye issledovaniya / 跨文化研究*, 2024, 1 (18), 57-67. URL: <http://kwh.zjhu.edu.cn/2024/0305/c5796a210787/page.htm>.
2. Ob izmenenii Kodeksa Respubliki Belarus' ob obrazovanii: Zakon Respubliki Belarus' ot 14 yanvarya 2022 goda № 154-Z [On the amendment of the Education Code of the Republic of Belarus: The Law of the Republic of Belarus dated January 14, 2022 No. 154-Z]. *The National Legal Internet Portal of the Republic of Belarus*. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154>.
3. Lozitskii V. L. Tsifrovaya transformatsiya protsessov v sisteme obrazovaniya Respubliki Belarus': vyzovy i perspektivy razvitiya [Digital transformation of processes in the education system of the Republic of Belarus: challenges and development prospects]. *Education and upbringing*, 2024, 7, 5-11.
4. Butina E. A. Tsifrovizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva: riski i perspektivy [Digitalization of the educational space: risks and prospects]. *Vocational Education in the Modern World*, 2020, 10 (2), 3695-3701. URL: <https://www.profed.nsau.edu.ru/jour/article/download/685/658>.
5. Bogush V. A., Shneiderov E. N. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: problemy, vyzovy i perspektivy [Digitalization of education: problems, challenges and prospects]. *Education and upbringing*, 2021, 1, 14-21. URL: <http://kwh.zjhu.edu.cn/2024/0305/c5796a210787/page.htm>.
6. Shevlyakova-Borzenko I. L. *Obrazovatel'naya sreda kak ekosistema: monografiya* [The educational environment as an ecosystem: a monograph]. Minsk: Academy of Education, 2024.

UDC 351.858

Iryna Isachenko,
Mogilev State Regional Lyceum No3
(Belarus)
ir_isachenko@mail.ru

PRINCIPLES OF FORMING UNIVERSAL COMPETENCIES IN STUDENTS

The article examines the principles of developing students' universal competencies included in the "4K" system. The substantive and procedural aspects of the identified principles are revealed, and their role in ensuring the effectiveness of training is established. Examples of multipurpose dialogically oriented situational tasks are given, accompanied by comments, in the context of which the identified principles are implemented.

Keywords: universal competencies; multipurpose situational task; formation of competencies; implementation of principles; educational results.

Ирина Исаченко,
Могилевский государственный
областной лицей № 3
(Беларусь)
ir_isachenko@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье рассматриваются принципы формирования у обучающихся универсальных компетенций, включенных в систему «4К». Раскрываются содержательный и процессуальный аспекты выделенных принципов, устанавливается их роль в обеспечении результативности обучения. Приводятся сопровождающиеся комментарием примеры комплексных диалогически ориентированных ситуационных задач, в контексте которых реализуются выявленные принципы.

Ключевые слова: универсальные компетенции; комплексная ситуационная задача; формирование компетенций; реализация принципов; образовательные результаты.

Введение

Актуальность задачи формирования у обучающихся универсальных компетенций (далее – УК), определяемых рамками системы «4К» (коммуникативная компетенция, коллаборация, креативность, критическое мышление), обусловлена тенденциями развития современного информационного общества, где «усиление персонализации образования... сочетается с

актуализацией широкого спектра компетенций, связанных с сотрудничеством, взаимодействием, коллективным творчеством» [1, с. 88]. Достижение стратегической цели современного образования сопряжено с «согласованным развитием предметных, метапредметных и личностных компетенций» и предполагает одним из условий создание устойчивой образовательной среды [1, с. 91]. Данные обстоятельства диктуют необходимость привлечения диалога в качестве универсального инструмента, позволяющего активно обучаться и обучать, понимать и принимать культурную идентичность, гармонично коммуницировать в мультикультурном обществе. Как через решение учебных задач обучить системному мышлению, гибкому взаимодействию, осознанию культурных различий? Использование ресурсов комплексных диалогически ориентированных ситуационных задач (далее – ДОСЗ), моделирующих актуальные образовательные, культурные, эстетические, коммуникативные и социальные практики, служит активному сотрудничеству субъектов образовательного процесса и обеспечивает продуктивность поиска решения.

Практическое применение ресурсов комплексных ДОСЗ в образовательном процессе сталкивается с рядом затруднений, обусловленных перенасыщенностью программного материала и, как следствие, временными ограничениями для осуществления обучения на основе комплексных ДОСЗ; сложностью конструирования задач такого типа с учетом предъявляемых к ним требований; отсутствием гибкого (адаптированного) инструментария для оценивания личностных приращений обучающихся, достигнутых ими в ходе решения комплексных ДОСЗ.

Данная статья о принципах формирования у обучающихся УК служит логическим продолжением исследования, основные результаты которого нашли отражение в уже опубликованной работе [2]. Нашей целью является раскрытие принципов формирования у обучающихся УК в контексте развития навыков диалогического взаимодействия в совместном поиске продуктивного решения реальных жизненных задач и проблемных ситуаций. В статье определяется роль комплексных ДОСЗ как инструмента для достижения обучающимися предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, в совокупности обеспечивающих готовность и способность адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности, отвечать вызовам современного общества и быть востребованными им.

Комплексные ДОСЗ: ключевые аспекты понятия

Определение «комплексная ДОСЗ» коррелирует со смежными понятиями: «многоцелевая», «интегрированная», «многоаспектная», «сложная», «системная», «составная», «обобщающая». В таком соотношении ДОСЗ данного типа

рассматривается нами как системная (обобщающая) сложная интегрированная задача, включающая взаимосвязанные многоцелевые проблемные задания, моделирующие реальные (приближенные к реальным) жизненные ситуации, решение которых требует активного совместного творческого применения знаний, умений и навыков в новых условиях. Задача указанного типа является гибким оценочным инструментом для выявления на диалогической основе качества сформированных у обучающихся универсальных компетенций и достигнутых при этом личностных приращений.

Ключевыми для данного типа задач выступают следующие параметры:

- *открытость* (неоднозначность решений),
- *контекстность* (в основе – реальные или реалистичные сценарии из различных сфер жизнедеятельности),
- *коммуникативная направленность* (ориентация на совместный поиск решения через диалог),
- *полифония мнений* (необходимость согласования мнений, предложений, позиций, решений),
- *рефлексивность* (анализ процесса обсуждения решения задачи, выдвинутой аргументации, личного вклада в полученный конечный продукт),
- *системность* (рассмотрение проблемной ситуации как системы взаимосвязанных элементов; поиск решения задачи на основе выявленных взаимосвязей, требующий системного мышления; учет последствий решений),
- *сложность* (выход на уровень, требующий применения знаний из различных областей, анализа и оценки их способности привести к решению; выход на решение неоднозначных, сложных общественно и личностно значимых проблем),
- *интегрированность* (целостное понимание и применение обучающимися полученного ранее опыта, его встроенность в новые структуры знаний; комплексное развитие УК в ходе решения задачи; интеграция образовательных сред; интеграция обучающихся с различными образовательными потребностями и индивидуальными возможностями в процессе решения задачи),
- *многоаспектность* (рассмотрение ситуации под разными углами зрения, с учетом множества факторов, определяющих поиск оптимального решения),
- *гибкость* (предполагает адаптацию к новым обстоятельствам, сформулированным в условии задачи; выход за рамки привычных способов мышления в процессе решения; способность видеть возможности, а не препятствия, проявлять стрессоустойчивость; адаптацию алгоритма действий к поиску альтернативного решения; адаптированность целей, содержания, способов решения задачи к индивидуальным возможностям и образовательным потребностям обучающихся; адаптированность оценочного инструментария к

отслеживанию личностных приращений обучающихся в процессе решения задачи),

– *многоцелевой характер* (ориентация на одновременное достижение нескольких целей в рамках одной и той же проблемной ситуации),

– *проблемность* (моделирует обстоятельства, с которыми можно столкнуться в реальной жизненной практике; требует творческого подхода к преодолению затруднений, обусловленных незнакомыми проблемными ситуациями),

– *оценочность* (оценка эффективности решения, его целесообразности; оценивание личностных приращений).

Принципы формирования УК: содержательный и процессуальный аспекты

Принципы, выделенные нами в рамках *деятельностного, диалогического, личностного, компетентностного, контекстно-ситуационного, рефлексивного, критериального* подходов, актуальных для формирования УК через потенциал комплексных ДОСЗ, необходимо рассматривать как «концептуальные и... практически ориентированные матрицы (механизмы, алгоритмы) реализации данного подхода в образовательной практике» [1, с. 77].

Принципы *деятельностной ориентации, диалогической направленности, ситуативности, компетентностно-ориентированности*, реализуемые в рамках **деятельностного** подхода, обеспечивают активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в социально и личностно значимой деятельности, открывают практическое поле для освоения и применения универсальных компетенций.

Принцип деятельностной ориентации заключается в применении обучающимися знаний в практической деятельности, в ходе решения ситуационных задач. В процессуальном отношении данный принцип: определяет сфокусированность ДОСЗ на активных реальных действиях, предусматривающих участие в диалогах, ролевых играх с учетом контекста ситуации; предполагает анализ и возможность исправления допущенных ошибок, что устраняет «ошибкобоязнь»; регламентирует достижение конкретных целей, посредством которых формируются универсальные компетенции. Данный принцип реализуется через практико-ориентированную, интерактивную и рефлексивную деятельность, что требует от обучающихся не «знаний», а действий, позволяющих в процессе их выполнения совершенствовать навыки.

Принцип диалогической направленности обеспечивает построение ситуационных задач, стимулирующее диалогически ориентированную деятельность, что служит формированию метапредметных компетенций (например, коммуникативной компетенции через развитие умений слушать и

слышать собеседника, вести диалог). В процессуальном отношении данный принцип направлен на совместное смыслотворчество, взаимообучение через интерактивное речевое взаимодействие, где диалог выступает инструментом анализа, рефлексии и принятия решения в смоделированных речевых ситуациях. Данный принцип может быть реализован через ролевые игры и кейсы с распределением позиций, дискуссионные платформы.

Принцип ситуативности заключается в максимальной приближенности решаемых задач к реальным коммуникативным контекстам, что обеспечивает перенос формируемых компетенций в область практической деятельности. В процессуальном отношении данный принцип характеризуется контекстной аутентичностью, включенностью обучающихся в деятельность, рефлексивной оценочностью, вариативностью принимаемых решений и их коррекцией с учетом развития ситуации. Результативность обучения обеспечивается естественным освоением компетенций в смоделированных, но жизненно значимых условиях, которые определяют содержание и уровень сложности деятельности. Данный принцип реализуется через кейс-методы, контекстные задания, сценарии с вариантами развития, видеоанализ действий, имитационные технологии.

Принцип компетентностно-ориентированности превращает ДОСЗ в инструмент формирования диагностируемых компетенций, имеющих практическую значимость, где успешность достигается умением решать реальные задачи, а не количеством усвоенной информации. В процессуальном отношении данный принцип характеризуется системной организацией учебных ситуаций, предусматривающей поэтапное освоение учебных действий, необходимых для решения задачи, и включающей диагностические процедуры. Результативность данного принципа определяется измеримостью образовательных достижений, индивидуальностью построения образовательной траектории на основе диагностики, усилением мотивационной составляющей обучения. Данный принцип реализуется через практико-ориентированные кейсы, диагностические инструменты, формирующее оценивание.

Ведущая роль принципов *диалогически ориентированного обучения, полифонии мнений, коллективного решения проблем, рефлексивности и саморазвития*, выделенных в рамках **диалогического** подхода, определяется развитием диалогичности, гибкости мышления в процессе общения.

Принцип диалогически ориентированного обучения заключается в формировании нового знания в процессе обсуждения. В процессуальном отношении данный принцип определяет, например, привлечение аргументов для обоснования своей позиции, конструктивное вопрошание в ходе обсуждения, переосмысление личной позиции. Результативность принципа достигается за счет интерактивной природы диалога, многоуровневой рефлексии, погружения в

контекст ситуации, развития у обучающихся метакогнитивных навыков. Данный принцип реализуется через ролевые технологии (например, дебаты с распределением позиций), рефлексивные практики (например, дневники наблюдений), альтернативные сценарии развития ситуации, что позволяет развивать универсальные компетенции через моделирование содержательного взаимодействия.

Принцип полифонии мнений заключается в неоднозначности ответов на вопросы задачи, предполагает «разброс мнений» по поводу подходов к решению проблемы. В процессуальном отношении данный принцип характеризуется множественностью равнозначных позиций в диалоге и их учетом при принятии совместного решения, рефлексивным отбором оптимального варианта на основе анализа предложенных альтернатив. Результативность принципа достигается за счет столкновения альтернативных точек зрения, осознания ограниченности личной позиции, равноправия участников обсуждения, постоянной корректировки позиций в диалоге. Данный принцип реализуется через мозговые штурмы, ролевые игры с конфликтными позициями, анализ альтернативных сценариев, рейтинг предложений, превращающие разногласия в ресурс обучения через организованный диалог.

Принцип коллективного решения проблем обеспечивает совместное обсуждение вопросов, поиск компромиссных решений. В процессуальном отношении данный принцип обеспечивает совместную интеллектуальную деятельность, взаимообучение командному лидерству, сотрудничеству, эмпатию. Результативность принципа достигается через совместную работу над решениями, ролевые кейсы, анализ дискуссий, взаимное рецензирование. Данный принцип реализуется через ролевые игры, генерацию идей, таймеры дискуссий, совместный разбор решений, карты мышления, обеспечивающие формирование универсальных компетенций через структурированное взаимодействие.

Принцип рефлексивности и саморазвития заключается в анализе обучающимися собственных коммуникативных стратегий и мыслительных операций. В процессуальном отношении данный принцип реализуется через механизм «действие – рефлексия – коррекция – новое действие», встроенный в ДОСЗ. Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в персонализации обучения, переходе от поверхностных действий к осознанным стратегиям, достижении устойчивых метапредметных результатов через механизм «практика – рефлексия – коррекция», тем самым обеспечивая расширение спектра освоенных компетенций.

Принципы учета индивидуальных особенностей, опоры на внутреннюю мотивацию, осознанности и саморефлексии, ценностно-смыслового самоопределения, реализуемые в рамках **личностного** подхода, определяют

построение индивидуальной образовательной траектории, выявление зоны ближайшего развития личности обучающегося.

Принцип учета индивидуальных особенностей обеспечивает инклюзивность и максимальную вовлеченность обучающихся в образовательный процесс. В процессуальном отношении данный принцип находит преломление через проектирование образовательного процесса в зависимости от уровня подготовки, мотивации, когнитивного стиля обучающегося. Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в персонализации обучения, повышении мотивации, точечной коррекции слабых мест через обратную связь, создании доступной образовательной среды с учетом физических и познавательных возможностей, что обеспечивает гибкость и результативность обучения, опирающегося на индивидуальные особенности.

Принцип опоры на внутреннюю мотивацию постулирует формирование осознанной и устойчивой активности в обучении и заключается в стимулировании личной заинтересованности с опорой на познавательные потребности обучающихся. В процессуальном отношении данный принцип предполагает создание условий для самореализации и самоконтроля через выбор сценариев, связь с личными целями, ощущение достижимости прогресса. Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в переходе обучения в русло осознанной вовлеченности, учете личных целей и интересов, свободе выбора траектории индивидуального развития, саморегуляции, ответственности за собственный прогресс.

Принцип осознанности и саморефлексии заключается в целенаправленном развитии способности анализировать свои действия, решения и последствия принятых решений для осознанного формирования УК. В процессуальном отношении данный принцип определяется моделью «действие – анализ – коррекция», где рефлексия выступает инструментом осознанного развития навыков. Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в трансформации полученного опыта в компетенции, развитии метапознания, авторизации личностного развития.

Принцип ценностно-смыслового самоопределения заключается в сознательном выборе и обосновании своей точки зрения через анализ ценностей в смоделированных ситуациях, что обеспечивает согласованность формируемых компетенций с выстроенной обучающимися картиной мира. В процессуальном отношении данный принцип определяется созданием условий для осознанного выбора и обоснования личной позиции через диалог с альтернативными позициями и рефлексией собственных ценностных ориентиров. Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в формировании личностной основы обучения, интеграции знаний и ценностей через рефлекссию, принятии решений на основе

личных убеждений, возможности самостоятельного определения направлений развития.

Принципы *практической направленности, диалогичности, рефлексивности, вариативности, ориентации на результат*, выявленные в рамках **компетентного** подхода, обуславливают формирование универсальных компетенций как реальных результатов обучения.

Принцип практической направленности заключается в формировании УК через решение приближенных к реальным ситуаций, требующих применения знаний на практике. В процессуальном отношении данный принцип регулирует поиск решений в условиях диалога, анализ стратегий, результатов и допущенных ошибок с целью закрепления компетенций. Роль данного принципа в ДОСЗ устанавливается через связь теории с практикой, развитие гибкости мышления, обратную связь и рефлекссию.

Принцип диалогичности заключается в формировании УК через конструирование новых смыслов во взаимодействии в процессе решения задач. В процессуальном отношении данный принцип предполагает совместный поиск решений, столкновение и согласование разных позиций, анализ диалога как способа коррекции речевого поведения. Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в создании интерактивной обучающей среды, развитии стратегий конструктивного ведения диалога, адаптации стиля общения к собеседнику, развитии способности к саморегуляции.

Принцип рефлексивности заключается в осознанном анализе и переосмыслении обучающимися личного опыта, приобретенного в ходе решения задач. В процессуальном отношении данный принцип может быть выражен формулой «сделал – осмыслил – улучшил». Роль данного принципа в контексте ДОСЗ утверждается через трансформацию спонтанного диалога в осознанный опыт, который углубляет понимание, учит анализировать процесс общения, создает базу для адаптации модели поведения к новым контекстам.

Принцип вариативности заключается в целенаправленном создании разнообразных диалогических ситуаций. В процессуальном отношении данный принцип определяется формулой «разнообразие сценариев – анализ альтернатив – осознанный выбор стратегии». Роль данного принципа в аспекте ДОСЗ заключается в создании условий для гибкого применения коммуникативных стратегий, ориентации на нахождение оптимальных решений в условиях неопределенности.

Принцип ориентации на результат предопределяет четкий практический выход задач, оценивание по достижении цели (эффективности участия в диалоге), формирование измеримых компетенций, представляющих практическую ценность. В процессуальном отношении суть данного принципа заключается в

четких критериях успеха (найдено решение), достижимости и наблюдаемости результата, проверке соответствия результата поставленной цели. Роль данного принципа в контексте ДОСЗ заключается в обеспечении практически значимого эффекта учебного диалога.

Ведущая роль принципов *контекстной аутентичности, диалогической интерактивности, динамического моделирования, интеграции и трансформации опыта, рефлексивно-оценочного принципа*, реализуемых в рамках **контекстно-ситуационного** подхода, устанавливается исходя из «проживания» ситуаций, предлагаемых реальными практиками общения.

Принцип контекстной аутентичности заключается в воссоздании подлинных ситуаций, где выбор слов, тона и стратегии имеет реальные последствия. В процессуальном отношении данный принцип можно выразить формулой «реальные условия – естественные реакции – практически значимый результат». Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в приобретении обучающимися своеобразного иммунитета к коммуникативным рискам за счет работы с неоднозначными сценариями.

Принцип диалогической интерактивности предполагает живое взаимодействие, ориентированное на совместное создание смыслов, гибкое реагирование на реплики партнера, контекст и динамику диалога. В процессуальном отношении данный принцип можно представить формулой «взаимодействие – адаптация – совместное решение». Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в том, что обучение приобретает свойства живого процесса совместного смыслообразования.

Принцип динамического моделирования предполагает создание «развивающихся» диалогических ситуаций, организацию живой лаборатории общения, где компетенции проверяются в действии. В процессуальном отношении суть данного принципа в том, что стремительно развивающаяся ситуация требует отказа от шаблона в пользу анализа контекста, оценки траектории принятия решения. Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в формировании стрессоустойчивости (непредсказуемость сценария), развитии познавательной гибкости (перестройка стратегий «на ходу», с учетом новых обстоятельств).

Принцип интеграции и трансформации опыта заключается в последовательном преобразовании диалогового взаимодействия в личный коммуникативный ресурс, что позволяет добиваться устойчивости формируемых компетенций за счет способности творчески перерабатывать опыт. В процессуальном отношении данный принцип регламентирует привлечение личного и коллективного опыта к решению задачи, получение совместными усилиями в диалоге нового опыта, его трансформацию в новых условиях. Роль

данного принципа в ДОСЗ определяется расширением возможностей получения личностно значимого опыта и его преобразования в организованной совместной деятельности.

Рефлексивно-оценочный принцип предполагает циклический анализ действий и результатов через саморефлексию, внешнюю оценку и коррекцию. В процессуальном отношении данный принцип характеризует формула «действие – анализ – коррекция». Роль данного принципа в ДОСЗ – превращение диалога в инструмент осознанного личностного развития.

Ключевые принципы **рефлексивного** подхода (*осознанности (целенаправленный анализ своих действий, мотивов и результатов), цикличности рефлексии, метапредметности (выявление закономерностей за рамками конкретной ситуации), диалогичности*) предполагают осуществление рефлексивного анализа и самоанализа в ходе решения задач.

Принцип осознанности (целенаправленный анализ своих действий, мотивов и результатов) предполагает целенаправленное управление процессом формирования УК через фиксацию действий, анализ последствий предпринимаемых действий и коррекцию коммуникативного поведения, что ведет к осмысленному выбору стратегий общения. В процессуальном отношении данный принцип отображает формула «действие – осмысление – управление». В рамках ДОСЗ данный принцип служит инструментом саморазвития.

Принцип цикличности рефлексии заключается в многоуровневом осмыслении опыта: прогнозировании предполагаемых стратегий (как действовать?), синхронной самооценке (достаточно ли эффективны мои действия?), итоговом анализе (что обеспечило результат? что требует коррекции?). В процессуальном отношении данный принцип делает акцент на системности рефлексии (переработке опыта) и может быть описан с помощью формулы «план – действие – анализ – коррекция». Роль данного принципа – в обеспечении постепенного углубления УК за счет накопления опыта, естественности и устойчивости формирования индивидуального стиля в условиях систематического самообучения.

Принцип метапредметности (выявление закономерностей за рамками конкретной ситуации) заключается в формировании метапредметных знаний, применимых в различных сферах жизни. В процессуальном отношении данный принцип характеризует формула «частная ситуация – универсальный алгоритм – применение в новом контексте». Роль данного принципа в ДОСЗ определяется переносом навыков, гибкостью мышления, целостным мировосприятием (системным пониманием взаимодействующих структур).

Принцип диалогичности заключается в формировании УК через осознанное взаимодействие, где диалог становится отражением поведенческих и

мыслительных стереотипов, рефлексия осуществляется в рамках обсуждения, совместный поиск решений приносит новый личностно значимый опыт. В процессуальном отношении данный принцип отражает формула «взаимодействие – отражение – трансформация». Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в достижении эффекта гибкости, осознанности и продуктивности в ведении диалога.

Принципы *нормативности (стандартизованности), объективности, уровневой дифференциации, диагностичности, обратной связи*, реализуемые в рамках **критериального** подхода, приобретают особое значение для выявления личностных приращений обучающихся.

Принцип нормативности (стандартизованности) предполагает соответствие формируемых УК установленным образовательным стандартам и социально-культурным нормам. В процессуальном отношении данный принцип соответствует формуле «действие – сверка с эталоном – коррекция». Роль данного принципа в ДОСЗ заключается в обеспечении соответствия формируемых УК общепринятым стандартам, в результате чего обучающиеся усваивают социально одобряемые модели поведения, что снижает коммуникативные риски в реальной практике общения.

Принцип объективности заключается в формировании адекватной диагностики УК, что превращает диалогические задачи в инструмент достоверной оценки, исключая субъективную интерпретацию. В процессуальном отношении данный принцип может быть сведен к формуле «наблюдаемое действие – сверка с критериями – непредвзятая оценка». Роль данного принципа заключается в формировании культуры доказательной оценки, где обратная связь служит индикатором роста, а не поводом для разногласий.

Принцип уровневой дифференциации предполагает поэтапное формирование УК через диалогические задачи разной степени сложности, что позволяет индивидуализировать образовательные маршруты для обучающихся. В процессуальном отношении данный принцип можно представить в виде формулы «задача – оценка уровня – индивидуальный маршрут». Роль данного принципа заключается в создании личной траектории развития обучающегося, обеспечивая доступность, постепенное усложнение и мотивацию к личностным приращениям.

Принцип диагностичности предполагает выявление уровня сформированности УК через анализ действий, выполняемых в задачах. В процессуальном отношении данный принцип определяется исходя из формулы «наблюдение – фиксация – сопоставление с критериями». Учет данного принципа превращает диалог в достоверный инструмент оценки сформированных компетенций.

Принцип обратной связи предполагает системную оценку действий обучающихся по заданным параметрам, что позволяет выявить проблемные зоны и осуществить коррекцию. В процессуальном отношении данный принцип может быть выражен формулой «действие – критериальное оценивание – коррекция». Данный принцип позволяет целенаправленно формировать УК, обеспечивая коррекцию в режиме реального времени, объективный характер процесса формирования УК, мотивацию к прогрессу.

Реализация ключевых принципов формирования УК в контексте комплексных ДОСЗ

Выделенные нами ключевые принципы формирования УК могут быть реализованы в комплексных ДОСЗ. Рассмотрим примеры подобных задач, снабдив их комментарием.

Задача «Поезд общения»

Во время каникул класс решил отправиться на экскурсию на поезде. Но классный руководитель сказала, что путешествовать нужно с пользой, осваивать формулы речевого этикета, ведь путешествие – это всегда встречи с новыми людьми. Она предложила ребятам за время пути оформить своими руками «Словарик путешественника», пополняя его на каждой станции необходимой информацией. Ребятам идея понравилась, и они даже запаслись инструкцией по оформлению словаря.

Задание 1. Ознакомьтесь с инструкцией, составленной ребятами. Как вы считаете, поможет ли она оформить словарь? Что вам кажется лишним? Какие дополнения вы внесли бы? Оформите свои рассуждения в виде связного ответа, подобрав необходимые аргументы.

Задание 2. Две группы представили черновые варианты своих страничек словаря в виде таблиц. Какая группа, по-вашему, лучше справилась с поставленной задачей? Почему вы так считаете? Кратко аргументируйте ответ.

Задание 3. Маше поручили написать небольшую вступительную статью для «Словарика путешественника». Но она во время путешествия чаще смотрела в окно и допустила ошибки. Помогите Маше сделать работу над ошибками и посоветуйте, какие изученные правила ей следует повторить.

Задание 4. Когда черновой вариант словарика был готов, учительница предложила составить краткий комментарий к подобранным фразам, используя причастные и деепричастные обороты. Одна из групп выполнила задание раньше других. Но учительница обнаружила ошибки и посоветовала ребятам подумать, как их проработать. Они составили таблицу «Осторожно: ошибки»: виды ошибок, примеры (неправильно – правильно). Выступите в роли эксперта и оцените, как ребята справились с заданием: правильно ли они соотнесли примеры с видами ошибок и насколько корректны предложенные ими варианты их исправления.

Задание 5. На обратном пути учительница попросила ребят поделиться впечатлениями об экскурсии с родителями и отправить им краткие сообщения в виде нескольких словосочетаний с наречиями. Однако не все ребята справились с заданием. Прочитайте сообщения и ответьте на вопрос: кто, по-вашему, не справился с заданием? Почему? Обоснуйте (аргументируйте) ваше мнение.

Комментарий

Предложенная задача позволяет организовать обобщающее повторение, следуя принципам *ситуативности*, *контекстной аутентичности* (аутентичный контекст задачи погружает в смоделированную, но реалистичную ситуацию). Использование речевого жанра инструкции (задание 1) служит реализации принципов *деятельностной и диалогической ориентации* обучения, *полифонии мнений* (анализ порядка выполнения конкретных действий: установление целевого назначения словаря, разработка макета, распределение зон ответственности, выработка единого ключа к оформлению продукта, защита модели, подготовка вступительной статьи – через активное обсуждение с привлечением аргументов, конструктивное слушание, корректировку личной позиции). Задание 2 позволяет реализовать принципы *объективности* и *диагностичности* при критериальном оценивании результатов выполнения задания. Следование принципу *практической направленности* в задании 3 обеспечивает соотнесение теории с практикой, применение полученных знаний для взаимообучения, осуществление коррекции. Задание 4 связано с освоением привлекательной для учащихся роли эксперта и позволяет формировать универсальные компетенции на основе предметных, следуя принципам *компетентностно-ориентированности* (поэтапное освоение действий эксперта для вынесения экспертной оценки), *осознанности* (фиксация выполненных действий с последующей коррекцией), *нормативности* (сверка с эталоном). В задании 5 реализуются принципы *ценностно-смыслового самоопределения* (в рамках углубления социальных ролей «родители – дети»), *диалогичности* (совместное конструирование новых смыслов на основе коррекции предложенных вариантов).

Задача «Как оживают традиции»

Алеся интересуется белорусским фольклором. Она давно хотела побывать на каком-нибудь традиционном празднике и на интернет-форуме задала вопрос: «Как сейчас празднуют Купалье в Беларуси и где это можно увидеть своими глазами?» Один из участников форума посоветовал ей зайти на сайт *Belarus.by*. Алеся нашла там много интересной и полезной информации и решила написать небольшую заметку для школьной газеты. Она даже название подобрала – «Как оживают традиции». Помогите Алесе осуществить задуманное.

Задание 1. Перед вами скриншот страницы сайта. Алеся выбрала для заметки необходимую информацию и составила план, используя наречия. Как вы думаете, насколько удачен составленный Алесей план? Уместны ли в нем используемые наречия? Какая информация на сайте показалась вам наиболее важной? Какую считаете лишней для данной заметки? Оформите рассуждение в виде связного высказывания.

Задание 2. Побывав с родителями на Купалье, Алеся решила дополнить заметку своими личными впечатлениями, но не сумела подобрать подходящие наречия. Помогите Алесе справиться с затруднением и подумайте над вопросом: какова роль наречий в художественном тексте данного стиля? Дайте аргументированный ответ на вопрос в виде связного высказывания.

Задание 3. Используя наречия, сформулируйте кратко, что нужно делать для того, чтобы традиции оживали.

Комментарий

Данная задача следует принципам *рефлексивности и саморазвития* (персонализация обучения на основе личного интереса к фольклору и осознания необходимости в углублении знаний), *опоры на внутреннюю мотивацию* (осознанная активность, связанная с личными

целями) и может быть использована для обобщающего повторения по теме «Наречие». В задании 1 реализуются принципы *вариативности* (анализ предложенных альтернатив), *диалогичности* (необходимость согласования оценочных позиций при анализе предложенного плана на предмет отражения в нем главной информации, уместности использования заданных языковых единиц); в задании 2 – принцип *интеграции и трансформации опыта* (привлечение личного и коллективного опыта, связанного с передачей речевыми и языковыми средствами полученных впечатлений; творческая переработка опыта для оптимального решения задачи; обогащение личного опыта новым, приобретенным совместными усилиями); в задании 3 – *динамического моделирования и диалогической интерактивности* (отказ от шаблонов; моделирование развития ситуации на основе ее анализа: что нужно предпринять, чтобы вдохнуть в традиции новую жизнь; перестройка стратегии решения задачи «по ходу» обсуждения; совместное создание смыслов).

Структура задач предложенного типа отличается гибкостью, их содержательное наполнение может быть адаптировано к различным образовательным целям, в том числе связанным с формированием навыков межкультурной коммуникации, предполагающих готовность «видеть в чужом... то, что нас объединяет; смотреть на события, людей, поступки... с позиции иной культуры; отказываться от стереотипов; интерпретировать чужие ценности; смотреть на известное по-новому; сопереживать представителям другой культуры; использовать познания чужой культуры для более глубокого познания своей; видеть этимологическую связь между фактом культуры и словом, обозначающим его» [4, с. 28]. Например, задача, включающая воспитательный контекст постижения значимости хлеба в русской культуре, что нашло отражение в пословице «Хлеб – всему голова», может перерасти в «диалог культур» в русле изучения символики «хлебных» традиций в разных странах мира.

Заключение

В ходе исследования были рассмотрены принципы формирования у обучающихся УК в процессе решения комплексных ДОСЗ в содержательном и процессуальном отношении; выявлены ключевые характеристики комплексных ДОСЗ (*открытость, контекстность, коммуникативная направленность, полифония мнений, рефлексивность, системность, сложность, интегрированность, многоаспектность, гибкость, многоцелевой характер, проблемность, оценочность*) как инструмента для комплексного формирования и оценивания УК. Была также установлена роль принципов, выделенных в рамках деятельностного, диалогического, личностного, компетентностного, контекстно-ситуационного, рефлексивного, критериального подходов, в достижении личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов. Мы проследили реализацию сформулированных принципов в комплексных ДОСЗ,

обеспечивающих системное формирование у обучающихся универсальных компетенций.

Таким образом было установлено, что комплексные ДОСЗ, основанные на рассмотренных в статье принципах, обладают потенциалом для формирования у обучающихся универсальных компетенций, способствующих осуществлению на диалогической основе продуктивного сотрудничества для решения реальных жизненных задач в условиях поликультурного информационного общества. В условиях диалогически организованной образовательной среды ресурсы комплексных ДОСЗ служат формированию «жизнестойкой личности, которая должна обладать комплексом (мета)компетенций и потенциалов для разноплановой самореализации, а также созидательного взаимодействия с окружающей действительностью» [1, с. 265].

Библиографические ссылки

1. Шевлякова-Борзенко И. Л. *Образовательная среда как экосистема: монография*. Минск: Академия образования, 2024.
2. Исаченко И. Формирование у обучающихся универсальных компетенций посредством диалогически ориентированных ситуационных задач. *Multicultural Research / Мультикультурные исследования / 跨文化研究*, 2025, 3(24), 48–62.
3. Исаченко И. В. Диалогическая речь как ресурс для формирования у учащихся компетенций XXI века при обучении русскому языку. *Русский язык и литература*, 2022, 11, 49–59.
4. Пассов Е. И. *Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур*. Минск: Лексис, 2003.

References

1. Shevlyakova-Borzenko I. L. *Obrazovatel'naya sreda kak ekosistema: monografiya* [Educational environment as an ecosystem: a monograph]. Minsk: Akademiya obrazovaniya, 2024.
2. Isachenko I. Formirovanie u obuchayushchikhsya universal'nykh kompetentsii posredstvom dialogicheskii orientirovannykh situatsionnykh zadach [Formation of students' universal competencies through dialogically oriented situational tasks]. *Multicultural Research / Mul'tikul'turnye issledovaniya / 跨文化研究*, 2025, 3 (24), 48-62.
3. Isachenko I. V. Dialogicheskaya rech' kak resurs dlya formirovaniya u uchashchikhsya kompetentsii XXI veka pri obuchenii russkomu yazyku [Dialogic speech as a resource for the formation of 21st century competencies in Russian language teaching]. *Russian language and Literature*, 2022, 11, 49-59.
4. Passov E. I. *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur* [Communicative foreign language education: preparing for a dialogue of cultures]. Minsk: Leksis, 2003.

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION:
THEORY AND PRACTICE
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

UDC 371; 004.8

*Andrey Nazarchuk,
Academy of Education
(Belarus)*

andrejnazarchuk@gmail.com

**THE USE OF DIGITAL ASSISTANTS IN EDUCATION:
OPPORTUNITIES, LIMITATIONS, AND DEVELOPMENT
PROSPECTS**

The article provides an overview of the current situation with the integration of artificial intelligence technologies into the education systems of different countries. The active digitalization of the education sector leads to the widespread introduction of these technologies, in particular, generative models. Despite the potential advantages in the field of personalization of training and automation of routine tasks, the use of these technologies involves a set of risks that require a systematic analysis and the development of preventive measures. Based on the study of expert opinions, opinion polls, and government initiatives, key trends, risks, and strategic approaches to the introduction of artificial intelligence are identified. The cases of Russia, the USA, Great Britain, and other countries are considered, which makes it possible to identify common challenges and national features of the use of artificial intelligence. The article analyses the theoretical and practical aspects of using digital assistants in the educational process, their advantages in terms of personalizing learning, and increasing their effectiveness. Special attention is paid to limitations, including the risks of reducing academic integrity, technological barriers, and regulatory and ethical challenges. It is concluded that the global educational practice is moving from discussions about the permissibility of artificial intelligence to the search for models of its responsible and effective use.

Keywords: artificial intelligence; personalization of learning; digital assistants; educational risks; ethics of artificial intelligence; data protection; digital literacy.

*Андрей Назарчук,
Академия образования
(Беларусь)*

andrejnazarchuk@gmail.com

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ АССИСТЕНТОВ
В ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ, ОГРАНИЧЕНИЯ
И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Статья представляет собой обзор текущей ситуации с интеграцией технологий искусственного интеллекта в системы образования разных стран. Активная цифровизация

сферы образования обуславливает широкое внедрение указанных технологий, в частности, генеративных моделей. Несмотря на потенциальные преимущества в области персонализации обучения и автоматизации рутинных задач, использование данных технологий сопряжено с комплексом рисков, требующих системного анализа и выработки превентивных мер. На основе анализа экспертных мнений, социологических опросов и государственных инициатив выявляются ключевые тенденции, риски и стратегические подходы к внедрению искусственного интеллекта. Рассматриваются кейсы России, США, Великобритании и других стран, что позволяет выделить общие вызовы и национальные особенности использования искусственного интеллекта. Анализируются теоретические и практические аспекты использования цифровых ассистентов в образовательном процессе, их преимущества с точки зрения персонализации обучения и повышения его эффективности. Отдельное внимание уделяется ограничениям, включая риски снижения «академической честности», технологические барьеры и нормативно-этические вызовы. Делается вывод о том, что мировая образовательная практика движется от дискуссий о допустимости искусственного интеллекта к поиску моделей его ответственного и эффективного использования.

Ключевые слова: искусственный интеллект; персонализация обучения; цифровые ассистенты; образовательные риски; этика искусственного интеллекта; защита данных; цифровая грамотность.

Цифровизация образования в условиях стремительного развития технологий становится неотъемлемой частью стратегий развития образовательных систем на национальном и глобальном уровнях. В совокупности все методы искусственного интеллекта (далее – ИИ) привели к появлению целого ряда технологий, которые все чаще предлагаются в качестве «ИИ как услуги» и используются в большинстве приложений.

Внедрение ИИ в образование стало одним из самых обсуждаемых трендов мирового образовательного сообщества. Если несколько лет назад тон задавали утопические или дистопические прогнозы, то сегодня дискуссия сместилась в практическую плоскость: не допустимо ли ИИ, а как его интегрировать в образовательные системы, минимизируя риски и максимизируя преимущества. Этот процесс носит крайне неравномерный характер и сильно зависит от культурных, технологических и экономических особенностей каждой страны.

Использование ИИ в сфере образования становится предметом дебатов по всему миру. Сторонники ИИ перестали видеть в нем панацею, а противники постепенно убеждаются, что он не представляет угрозы для существования профессии педагога. В том, что новой технологии суждено занять место в образовательном процессе, не сомневается уже никто. Но какую роль она будет играть и каковы риски ее использования – в каждой стране решают по-своему.

В ответ на быстрое развитие ИИ в образовании в США Американская федерация учителей (*AFT*) запустила Национальную академию обучения ИИ. Это уникальное партнерство с технологическими гигантами, такими как *Microsoft*, *OpenAI* и *Anthropic*, стало первой в своем роде инициативой, которая предлагает

национальную модель внедрения ИИ, управляемую профсоюзом. Задачей академии с бюджетом в \$23 млн является предоставление бесплатного, всестороннего обучения по ИИ всем членам *AFT*. В планах – подготовить 400 тыс. преподавателей в течение 5 лет, что позволит охватить более 7 млн учеников.

Эта инициатива выделяется тем, что фокусируется не на замене учителей, а на расширении их возможностей. Как отметила президент *AFT* Рэнди Вайнгартен, цель – предоставить педагогам инструменты и этические основы для использования ИИ, чтобы они могли улучшить свою работу. Это партнерство также дает учителям возможность активно участвовать в разработке будущих ИИ-инструментов. В отличие от правительственных программ, этот подход, основанный на инициативе учителей, предлагает более сбалансированное и ответственное внедрение технологий. Академия предложит курсы по этике ИИ, его применению в классе и оптимизации рабочих процессов – от планирования уроков до создания учебных материалов [1].

Внедрение ИИ в образовательную систему **Германии** происходит умеренно и неравномерно. В отличие от других стран, только 10-15 % школьных учителей пробовали использовать ИИ в своей работе. Многие учебные заведения предпочитают полностью запрещать технологии, опасаясь рисков, связанных с их бесконтрольным использованием. Однако есть и исключения, например, Лейпцигская международная школа, где под руководством учителя информатики Клинтона Гленна ИИ активно интегрируется в учебный процесс, начиная с пятого класса. К. Гленн и директор школы Брэнди Смит видят в ИИ большой потенциал. По их мнению, технология может стать «спарринг-партнером» для учеников, помогая им развивать критическое мышление и выстраивать аргументацию. Например, на уроках истории школьники могут «общаться» с историческими личностями через специально разработанные приложения, исключая некорректные выражения. Тем не менее, широкому внедрению ИИ в Германии мешают недостаток подготовленных учителей, а также отсутствие необходимой инфраструктуры и приложений, созданных специально для образовательных целей. Таким образом, хотя отдельные школы и демонстрируют успешный опыт, на общенациональном уровне Германия пока находится в начале пути по интеграции ИИ в образование [2].

Южная Корея, несмотря на высокий уровень технологического развития, подходит к внедрению ИИ в образование с осторожностью. В 2025 году в школах появятся электронные учебники на основе ИИ, которые в течение трех лет должны заменить традиционные пособия по всем предметам. Правительство и сторонники реформы считают, что это поможет персонализировать обучение и сделать его более интерактивным. Роль учителя при этом изменится: он будет не передавать знания, а стимулировать творчество и вести дискуссии. Однако в обществе есть

опасения, что ИИ-учебники могут снизить способность детей к длительной концентрации и помешают «живому» общению. Также остается открытым вопрос финансирования дорогостоящего оборудования.

Китай рассматривает ИИ как «золотой ключ для обучения». Правительство активно внедряет технологии, призывая младших школьников осваивать основы ИИ, а старшеклассников – участвовать в создании проектов. Нейросети используются для мониторинга внимания и поведения учеников с помощью специальных датчиков. Хотя такая практика помогает поддерживать дисциплину, она вызывает у школьников ощущение чрезмерного контроля. В то же время ИИ освобождает учителей от рутины, позволяя им сосредоточиться на индивидуальной работе с учениками, их мотивацией и формированием критического мышления.

В **Бразилии** и **Италии** ИИ рассматривают не столько как инструмент для улучшения, сколько как способ спасти образование от кризиса. Бразилия сталкивается с критическим дефицитом учителей, поэтому 75 % преподавателей надеются, что ИИ сможет облегчить их труд, взяв на себя административные задачи. В бразильском штате Пиауи работа с нейросетями уже стала обязательной учебной дисциплиной. В Италии проводится двухлетний эксперимент, в рамках которого в 15 школах ИИ-ассистенты помогают адаптировать обучение под индивидуальные потребности школьников. Ожидается, что это повысит уровень преподавания и уменьшит технологический разрыв с другими странами.

Франция, в отличие от других стран, не планирует заменять учителей цифровыми технологиями. Аналитики считают, что человеческий фактор и интуиция учителя незаменимы. По их мнению, никакие цифровые способы мотивации не заменят искреннюю поддержку педагога. Тем не менее, французы признают, что ИИ может стать «мощным союзником» учителя. В рамках эксперимента *MIA Seconde* ИИ помогает 800 тыс. старшеклассников выявлять пробелы в знаниях и генерирует для них индивидуальные планы обучения по французскому языку и математике, что показывает гибкий и сбалансированный подход к интеграции технологий [3].

Великобритания занимает одну из ведущих позиций в мире по интеграции технологий в образовательный процесс. Согласно данным отчета *Student Generative AI Survey 2025* 57 % учителей и 77 % учеников активно используют ИИ, а среди студентов вузов этот показатель достигает 70-80 % [4]. Позиция правительства Великобритании однозначна: Министерство образования видит в ИИ инструмент для снижения нагрузки на преподавателей и персонализации обучения. Более того, существует государственная платформа *National Oak Academy*, предоставляющая ресурсы для учителей. Сами педагоги поддерживают

эту инициативу: 90 % из них выступают за интеграцию ИИ в школьную программу и считают, что обучать основам ИИ нужно с самых младших классов.

Исследование Института политики высшего образования (HEPI) выявило взрывной рост использования ИИ среди студентов. Если в 2024 году ИИ использовали 66 % из них, то в 2025 году эта цифра выросла до 92 %. Применение инструментов вроде *ChatGPT* для подготовки к экзаменам увеличилось с 53 % до 88 % всего за год. Студенты поясняют, что ИИ помогает им экономить время (51 %) и улучшать качество работы (50 %), упрощая понимание сложных тем и генерируя идеи для проектов. Однако есть и риски: 18 % студентов признаются, что включают фрагменты текста, созданные ИИ, в свои работы, а главными причинами отказа от ИИ являются страх обвинения в мошенничестве и «галлюцинации» (неточности) в результатах.

В отчете *Student Generative AI Survey 2025* подчеркивается, что стремительные изменения в поведении студентов требуют оперативной реакции от университетов, которым необходимо срочно переосмыслить систему оценки знаний, чтобы исключить возможность легкого выполнения заданий с помощью ИИ. При этом важно не запрещать, а учить студентов ответственному использованию новых технологий. В этом вопросе существует и цифровой разрыв: студенты из более обеспеченных семей чаще используют ИИ, чем их менее привилегированные сверстники. В целом, университеты осознают потенциальные риски и работают над кодексами поведения, но им еще предстоит найти баланс между внедрением инноваций и поддержанием академической честности [4].

Сингапур занимает особое место в мире, внедряя ИИ в образование на государственном уровне. Этот процесс централизован и является частью Генерального плана «Трансформация образования посредством технологий до 2030 года». Уже сейчас существует специальная платформа *Student Learning Space (SLS)*, которая используется для обучения и подготовки материалов. Министерство образования Сингапура активно разрабатывает функционал на основе ИИ, чтобы обеспечить персонализацию обучения для каждого ученика. Важно, что эти инструменты создаются с учетом педагогических принципов, обеспечивают равный доступ и безопасность для всех учащихся [5; 6].

Анализ международной практики позволяет выделить **три основных подхода к формированию политики в области ИИ для образования**:

1. *Независимый подход*. Разработка специализированных стратегий и документов, сфокусированных исключительно на ИИ (доклад ЕС «Влияние искусственного интеллекта на обучение, преподавание и образование», «План развития искусственного интеллекта нового поколения» в Китае и др.).

2. *Комплексный подход*. Интеграция вопросов, связанных с ИИ, в уже существующие национальные стратегии цифровизации образования или развития ИКТ (например, аргентинская программа *Aprender Conectados*).

3. *Тематический подход*. Регулирование конкретных аспектов использования ИИ через отраслевые нормативные акты (яркий пример – фокус на защите персональных данных в рамках Общего регламента Европейского Союза по защите данных (*GDPR*), что напрямую затрагивает работу образовательных ИИ).

Описанные выше национальные и региональные меры позволяют выделить четыре основные **проблемные области**:

- важность управления данными и конфиденциальностью (как указано, например, в *GDPR* Евросоюза);

- значение открытости как ключевой ценности с точки зрения ИИ-технологий и данных в целях обеспечения равного всеохватного доступа и возможностей для преодоления информационного неравенства и содействия информационной прозрачности;

- инновационные учебные программы, направленные на раскрытие потенциала и значения ИИ (например, «На пути к стратегии ИИ» на Мальте; это документ для общественных консультаций, подготовленный правительством Мальты в 2018 году);

- финансовая поддержка для эффективного внедрения ИИ (например, учреждение Республикой Корея 4500 внутренних стипендий для студентов, изучающих ИИ, с обязательством выделения около \$2 млрд на создание 6 новых учебных заведений для подготовки специалистов в сфере ИИ, включая \$4 млн на исследования по ИИ) [7, с. 30–32].

В России ученые, педагоги и общественные деятели активно обсуждают роль искусственного интеллекта в образовании. Такие эксперты Санкт-Петербургского государственного университета, как директор Института когнитивных исследований, академик Российской академии образования Татьяна Черниговская и директор Института педагогики Елена Казакова выражают опасения, что передача творческих и интеллектуальных функций ИИ может привести к снижению умственной нагрузки и «оглуплению» детей. Эти тревоги подтверждаются данными Всероссийского центра исследований общественного мнения (ВЦИОМ): почти половина россиян не готова разрешать своим детям использовать ИИ для учебы. При этом замечен поколенческий разрыв: молодые люди и их родители относятся к новым технологиям гораздо более позитивно, чем старшее поколение, видя в них потенциал для повышения доступности и качества образования. Несмотря на скепсис, многие россияне осознают потенциальные преимущества ИИ. Он может стать ценным инструментом для помощи детям с ограниченными возможностями и для обеспечения равного доступа к

качественному образованию в удаленных регионах. Однако эти ожидания соседствуют с серьезными опасениями. В числе главных рисков, которые выделяют опрошенные, – снижение мотивации к обучению, отсутствие «живого» общения и ухудшение навыков критического мышления. Эти противоречия говорят о том, что общество стоит перед сложной задачей: найти баланс между внедрением инноваций и сохранением традиционных ценностей. Будущее образования будет зависеть от того, насколько эффективно удастся разработать стратегии, которые минимизируют риски ИИ, используя при этом его огромные возможности [8].

Согласно опросу, проведенному телекоммуникационной компанией МТС на конференции «*MTS Power Day*» в **Беларуси**, более 80 % респондентов регулярно используют нейросети в своей работе и повседневной жизни. При этом большинство опрошенных (более 91 %) не доверяют ИИ безоговорочно: они хоть и используют его, но предпочитают проверять результаты. Наиболее популярные задачи для ИИ – создание контента (40 %) и обработка данных (34 %). Участники опроса считают, что самые перспективные сферы для ИИ – это бизнес-аналитика (33 %), образование (24 %) и креативные индустрии (23 %). В ближайшее десятилетие половина опрошенных ожидает усиления аналитических возможностей ИИ, но только 10 % ждут прорыва в творчестве. Несмотря на широкое применение и позитивные ожидания, респонденты видят и серьезные риски. Главными препятствиями для дальнейшего развития ИИ видятся этические риски (33 %), недостаточная точность результатов (32 %) и ограниченные знания вне обучающих данных (30 %). 34 % опрошенных считают, что ИИ может заменить большинство профессий в ближайшие 10 лет, лишь 20 % из них обеспокоены влиянием ИИ на рынок труда. Это показывает, что, несмотря на осознание потенциальных угроз, люди сохраняют оптимизм и не испытывают сильного страха перед изменениями [9].

В стратегиях развития образовательных систем на национальном и глобальном уровнях все чаще цифровизация рассматривается как ключевой драйвер роста. В этом контексте наблюдается интенсивное развитие технологий, предлагаемых по модели «ИИ как услуга». Широкий спектр методов ИИ, включая обработку естественного языка (*NLP*), распознавание речи и изображений, интеллектуальный анализ данных и машинное творчество, находит применение в создании сложных образовательных инструментов, среди которых выделяются цифровые ассистенты.

*

Цифровые ассистенты, основанные на передовых технологиях ИИ, обладают значительным потенциалом для персонализации и повышения эффективности образовательного процесса. Однако их успешное внедрение

требует не только решения технических задач, но и формирования четкой регуляторной рамки, учитывающей педагогические цели и этические нормы.

Цифровые ассистенты представляют собой программные системы, основанные на алгоритмах ИИ, предназначенные для автоматизации задач и поддержки субъектов образовательного процесса. Несмотря на растущий интерес к таким ассистентам, их интеграция в образовательную практику сопряжена с рядом методологических, технических и регуляторных вызовов, требующих комплексного анализа.

В этом контексте важным аспектом являются терминологические разграничения. Чат-боты как системы с жестко заданной логикой ориентированы на выполнение стандартизированных задач (например, ответы на *FAQ*, навигация). В отличие от них, цифровые ассистенты представляют собой более сложные системы, использующие *NLP* и машинное обучение для понимания контекста, адаптации к запросам пользователя и выполнения многозадачных запросов [10]. Способность к обучению на основе предыдущих взаимодействий является ключевым дифференцирующим признаком, обеспечивающим персонализацию.

Применительно к образовательной сфере можно выделить несколько **классов ИИ по их функциональному назначению**.

Обучающие ассистенты: системы, ориентированные на адаптивное представление учебного материала, объяснение сложных тем, подбор заданий и корректировку ошибок в соответствии с индивидуальным уровнем подготовки учащегося.

Тренажеры и ассистенты для подготовки к экзаменам: инструменты, предназначенные для систематизации знаний, отработки экзаменационных форматов (таких как централизованный экзамен (ЦЭ), централизованное тестирование (ЦТ) и др.) и развития навыков тайм-менеджмента в условиях аттестации.

Ассистенты для самоконтроля и самоорганизации: программные решения, помогающие учащимся в планировании учебной деятельности, постановке целей и формировании навыков самостоятельности.

Коммуникативные и эмоциональные ассистенты: системы, использующие распознавание эмоций и эмпатическое моделирование для психологической поддержки учащихся и развития их коммуникативных компетенций.

Цифровые ассистенты представляют собой мощный инструмент для повышения качества образования. Они могут быть использованы на всех уровнях образовательного процесса, всеми его участниками: от школьников до преподавателей и методистов. Однако использование цифровых ассистентов в национальных системах образования сопряжено с рядом ограничений, связанных

с юридическими и техническими аспектами. В связи с этим для Беларуси, например, особую актуальность приобретают локальные решения, такие как платформа *DEWIAR*, которые обеспечивают безопасность данных и соответствуют белорусскому законодательству. Благодаря этим решениям белорусские учреждения образования могут использовать современные технологии ИИ для повышения качества образования.

DEWIAR – производственная платформа, специализирующаяся на конвергентных технологиях, ее ключевая компетенция – синергетическое объединение бесконтактной коммуникации (*NFC*, *RFID*), систем шифрования, дополненной реальности, чат-ботов и технологий ИИ для создания решений, расширяющих человеческие возможности. Среди основных технологических продуктов данной платформы можно выделить следующие.

Холст с компьютерным зрением (III Canvas) – инструмент для анализа и генерации визуального контента на основе передовых моделей (*Gemini*, *GPT-4 Vision*, *Cloude AI* и т.д.), предназначенный для анализа графиков, диаграмм, фотографий, рентгеновских снимков и других изображений, а также для создания и редактирования изображений с помощью встроенной модели *DALL-E 3*.

Цифровая QR-визитка (мультимодальный коммуникатор) – многофункциональное решение, объединяющее онлайн-присутствие и инструменты коммуникации в одном *QR*-коде. Ключевые функции этого инструмента заключаются в централизации контактов (объединение ссылок на социальные сети, мессенджеры и сайты), интеграции платежей (поддержка систем *PayPal*, *Qiwi*, *ЮMoney*, ЕРИП, *Bitcoin*), использовании встроенного ИИ-ассистента (прямое взаимодействие с помощником через визитку), облачного хранилища (безопасный обмен файлами), защищенной коммуникации (пиринговая видеосвязь с шифрованием, внутренний мессенджер), проведении аналитики (отслеживание взаимодействий с визиткой), *PWA*-функционале (возможность установки на рабочий стол как самостоятельного приложения), использовании библиотеки специализированных *QR*-коммуникаторов, более 70 видов интеллектуальных *QR*-кодов, выполняющих специфические задачи (создание интерактивных поздравлений, запуск дополненной реальности, генерация презентаций; данные решения превосходят стандартный функционал обычных *QR*-кодов).

Neural Word – веб-редактор документов с интеграцией ИИ, инструмент для создания и редактирования документов и веб-страниц с прямым доступом к возможностям ИИ. *Neural Word* способен генерировать тексты и изображения с помощью моделей *GPT*, *DALL-E*, *Gemini*; использовать встроенный голосовой ввод, переводчик и проверку орфографии, базовый фоторедактор; производить поиск по изображениям, интегрировать цифровую визитку в документы.

Голосовые ИИ-персонажи – библиотека предварительно настроенных ИИ-ассистентов, имитирующих стиль общения исторических личностей (Стив Джобс, Фридрих Ницше) и экспертов в различных областях (психолог, врач) и включающих полноценный голосовой цикл на базе моделей *OpenAI (Whisper, ChatGPT, TTS)*.

Конструктор 3D-витрин – решение для создания интерактивных трехмерных презентаций товаров и услуг с футуристическим дизайном, адаптивностью и возможностью автономного распространения.

Платформа для создания ИИ-ассистентов предлагает инструментарий для разработки универсальных и специализированных цифровых помощников («цифровых двойников»), является своеобразной фабрикой по производству ИИ-агентов, позволяя создавать неограниченное количество ассистентов под различные задачи.

Функциональные возможности платформы: загрузка специализированных инструкций и данных из файлов (*PDF, TXT, DOCX, XLSX*), работа с объемными промптами; гибкая интеграция (встраивание в виде виджета на сайт, как бот в *Telegram*, или работа через личный кабинет *DEWIAR*); полный контроль коммуникации (мониторинг диалогов пользователей с ИИ, возможность коррекции ответов и вмешательства оператора); агностицизм моделей (работа на различных ИИ-моделях); управление контекстом (поддержка длинного контекста беседы с контролируемой глубиной памяти); защита от злоупотреблений (встроенные механизмы предотвращения недобросовестного использования); экспорт данных (сохранение истории диалогов в форматах *.pdf* и *.txt*).

Создание ИИ-ассистентов силами педагогов и методистов – это не просто опция, а возможность гарантировать, что технологии служат образованию, а не вредят ему. В отличие от *IT*-разработчиков, специалисты в области педагогики глубоко понимают механизмы обучения детей, знают их реальные трудности, поэтому могут внедрить в алгоритмы методические принципы, которые обеспечат реализацию следующих важных позиций.

1) *Персонализация, а не просто адаптация.* ИИ-ассистент, созданный методистом, будет не просто подбирать задания по уровню сложности, а предлагать разные пути изучения материала, учитывая стиль мышления учащегося (например, через визуальные образы для визуала или через практические примеры для кинестетика).

2) *Стимулирование критического мышления.* Вместо того чтобы сразу давать правильный ответ, ассистент будет использовать сократический метод, задавая наводящие вопросы, которые подтолкнут учащегося к самостоятельному решению. Это превращает ИИ из «шпаргалки» в «интеллектуального спарринг-партнера».

3) *Этические и моральные границы.* Педагоги смогут заложить в ИИ фильтры, которые исключают некорректные формулировки, предвзятые суждения и неэтичное поведение. Это особенно важно при работе с детьми и подростками, у которых формируются ценности.

4) *Эффективная автоматизация.* Ассистент сможет автоматически проверять типовые домашние задания, генерировать тесты и адаптировать учебные материалы под конкретную группу учеников. Это поможет учителю избавиться от рутины и сосредоточиться на творческих аспектах своей работы.

5) *Помощь в «слабых местах».* ИИ-ассистент будет решать именно те проблемы, которые действительно волнуют учителей. Это не просто «технологический трюк», а инструмент, который освобождает время для главного – живого общения и индивидуальной работы с учениками. Учителя могут программировать ИИ-ассистентов для помощи в тех сферах, где они сами чувствуют недостаток времени или ресурсов. Например, для подготовки к экзаменам, для работы с учениками с особыми потребностями или для создания увлекательных проектов, требующих мультидисциплинарного подхода.

6) *Повышение доверия.* Внедрение ИИ-ассистентов, разработанных специалистами из сферы образования, повысит уровень доверия со стороны учителей, родителей и самих учеников. Такой подход гарантирует, что технология будет:

- точной и актуальной (методисты могут контролировать, чтобы информация, которую выдает ИИ, соответствовала учебным планам и государственным образовательным стандартам, что исключает «галлюцинации» и неверные данные);

- инклюзивной (педагоги могут учесть потребности разных групп учащихся, создавая ассистентов, которые помогают детям с особыми потребностями, в том числе ученикам-билингвам и тем, кто испытывает трудности с чтением или письмом).

Тесное сотрудничество педагогов, методистов позволит создать по-настоящему полезных и безопасных ИИ-ассистентов, которые станут эффективным инструментом для улучшения образования, а не просто еще одной технологией в классе.

Использование технологий ИИ в образовании сопряжено с рядом уже сегодня фиксируемых потенциальных рисков.

К ним, в первую очередь, относится возможная недостоверность результатов. Например, сервис ИИ может ссылаться на несуществующие книги и статьи, юридические законы, использовать устаревшие данные при принятии решения. Особенно увеличиваются риски использования технологий ИИ при работе с национальным контентом, например, сервисы ИИ нередко ошибаются, если

запрос касается авторов, сюжетов, героев произведений белорусской литературы, исторических фактов, генерации текста на белорусском языке.

При применении сервисов ИИ необходимо помнить о конфиденциальности представленной информации и защите данных. Такие сервисы могут хранить запросы пользователей (возможно, включающие определенные личные данные), использовать их для обучения.

К рискам также можно отнести несамостоятельное (с использованием ИИ) выполнение учащимися работ. При этом существующие на данный момент технологии обнаружения ИИ не вполне надежны и не могут достоверно определить происхождение контента. Могут возникать случаи плагиата и списывания, когда учащиеся копируют контент из генеративных инструментов без разрешения или надлежащего цитирования и выдают сгенерированную работу как оригинальную. При организации работы с технологиями и сервисами ИИ следует обращать внимание на риски генерации нежелательного контента, уровень готовности учащихся к восприятию информации, а также устанавливаемые сервисами возрастные ограничения.

Внедрение ИИ в образовательный процесс требует комплексного анализа его этических и социальных аспектов. Отсутствие четких ориентиров может привести к деперсонализации обучения, снижению критического мышления у учащихся и педагогов, необъективным образовательным и воспитательным результатам. Педагогам необходимо постоянно следить за качеством данных для ИИ и перепроверять их на предмет отсутствия ошибок, соответствия национальному законодательству, предвзятость.

Необходимо соблюдать возрастные ограничения для использования генеративного ИИ: большинство приложений в первую очередь предназначены для взрослых пользователей, они часто содержат существенные риски для учащихся, включая воздействие нежелательного контента, а также возможность манипулирования. Кроме того, системы генеративного ИИ, имитирующие взаимодействие с людьми, могут оказывать неизученное психологическое воздействие на учащихся, что вызывает беспокойство относительно их когнитивного развития и эмоционального благополучия. Использование ИИ как инструмента для автоматизации рутинных задач не должно привести к сокращению творческой и гуманитарной составляющих преподавания. В центре внимания должны оставаться общение учащихся друг с другом, в том числе при участии педагога [11].

Выбор оптимального подхода к регулированию – независимому, комплексному или тематическому – должен основываться на национальном контексте и конкретных потребностях образовательной системы.

Библиографические ссылки

1. Ann-Marie. *AFT launches \$23m National Academy for AI in Education with Microsoft, OpenAI, Anthropic, TechInformed*. URL: <https://techinformed.com/aft-launches-national-academy-for-ai-in-education/>.
2. Школа в Лейпциге внедряет ИИ в процесс обучения. *Информационный портал germania-online*. URL: <https://germania-online.diplo.de/ru-dz-ru/ausbildung/studium/2707392-2707392>.
3. *Как внедряют ИИ в школьное образование в разных странах*. URL: <https://media.foxford.ru/news/school-kak-vnedryaut-ii-v-shkolnoe-obrazovanie-v-raznyh-stranah>.
4. Sally Weale, *Education correspondent, UK universities warned to 'stress-test' assessments as 92 % of students use AI*. URL: <https://www.theguardian.com/education/2025/feb/26/uk-universities-warned-to-stress-test-assessments-as-92-of-students-use-ai>.
5. *Singapore Student Learning Space (SLS) Info-Site*. URL: <https://www.learning.moe.edu.sg/ai-in-sls/about-ai-in-sls/>.
6. Ячина Е. Все школы Сингапура внедряют адаптивное обучение на основе искусственного интеллекта. *Сетевое издание Postupi.online*. URL: https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/vse-shkoly-singapura-vnedryat-adaptivnoe-obuchenie-na-osnove-iskusstvennogo-intellekta/?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com.
7. Мяо Ф., Холмс У., Хуан Ж., Чжан Х. Технологии искусственного интеллекта в образовании: руководство для лиц, ответственных за формирование политики; Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Париж 2022.
8. Рожков Г. Искусственный интеллект в школе: добро или зло? *Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ)*. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/iskusstvennyi-intellekt-v-shkole-dobro-ili-zlo>.
9. Что белорусы думают об ИИ? Опрос МТС: более 50 % ждут прорыва в ИИ-обработке данных. *Сайт «Мобильные ТелеСистемы»*. URL: <https://www.mts.by/news/106154/>.
10. Дарья Ш. Что такое цифровой помощник? *Umnico*. URL: <https://umnico.com/ru/blog/digital-assistant-bot/>.
11. Методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования. *Национальный образовательный портал*. URL: https://adu.by/images/2025/07/09/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf.

References

1. Ann-Marie. *AFT launches \$23m National Academy for AI in Education with Microsoft, OpenAI, Anthropic, TechInformed*. URL: <https://techinformed.com/aft-launches-national-academy-for-ai-in-education/>.
2. Shkola v Leiptsige vnedryaet II v protsess obucheniya. [A school in Leipzig is introducing AI into the learning process]. *germania-online*. URL: <https://germania-online.diplo.de/ru-dz-ru/ausbildung/studium/2707392-2707392>.
3. *Kak vnedryayut II v shkol'noe obrazovanie v raznykh stranakh* [How AI is being introduced into school education in different countries]. URL: <https://media.foxford.ru/news/school-kak-vnedryaut-ii-v-shkolnoe-obrazovanie-v-raznyh-stranah>.
4. Sally Weale, *Education correspondent, UK universities warned to 'stress-test' assessments as 92% of students use AI*. URL: <https://www.theguardian.com/education/2025/feb/26/uk-universities-warned-to-stress-test-assessments-as-92-of-students-use-ai>.
5. *Singapore Student Learning Space (SLS) Info-Site*. URL: <https://www.learning.moe.edu.sg/ai-in-sls/about-ai-in-sls/>.
6. Yachina E. Vse shkoly Singapura vnedryat adaptivnoe obuchenie na osnove iskusstvennogo intellekta [All Singapore schools will introduce adaptive learning based on artificial intelligence]. *Postupi.online*. URL: https://postupi.online/journal/novosti-obrazovaniya/vse-shkoly-singapura-vnedryat-adaptivnoe-obuchenie-na-osnove-iskusstvennogo-intellekta/?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com.
7. Myao F., Kholms U., Khuan Zh., Chzhan Kh. *Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii: rukovodstvo dlya lits, otvetstvennykh za formirovanie politiki; Organizatsiya Ob"edinennykh Natsii po voprosam obrazovaniya, nauki i kul'tury* [Artificial intelligence technologies in education: a guide for policy makers; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. Paris 2022.
8. Rozhkov G. *Iskusstvennyi intellekt v shkole: dobro ili zlo? Vserossiiskii tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya (VTsIOM)* [Artificial intelligence at school: good or evil?] *The Russian Center for the Study of Public Opinion*. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/iskusstvennyi-intellekt-v-shkole-dobro-ili-zlo>.
9. Chto belorussy dumayut ob II? Opros MTS: bolee 50 % zhdut proryva v II obrabotke dannykh [What do Belarusians think about AI? MTS survey: more than 50 % are waiting for a breakthrough in AI data processing]. *Mobile TeleSystems*. URL: <https://www.mts.by/news/106154/>.
10. Dar'ya Sh. Chto takoe tsifrovoy pomoshchnik? [What is a digital assistant?]. *Umnico*. URL: <https://umnico.com/ru/blog/digital-assistant-bot/>.

11. Metodicheskie rekomendatsii po ispol'zovaniyu tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom protsesse uchrezhdenii obshchego srednego obrazovaniya [Methodological recommendations on the use of artificial intelligence technologies in the educational process of general secondary education institutions]. *National Educational Portal*. URL: https://adu.by/images/2025/07/09/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf.

UDC 316.77+378.12

Iryna Shauliakova-Barzenka,

PhD, Associate Professor;

Huzhou University

(China)

shauliakova@yandex.by

FORMATION OF INTERCULTURAL SENSITIVITY IN AN AI-ENRICHED UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT: OPPORTUNITIES AND RISKS

Intercultural sensitivity is one of the structure-forming components of the cross-cultural competence of modern specialists, ensuring their effective professional and personal (self-)implementation in the increasingly complex context of intercultural interaction. The article is devoted to analyzing the opportunities that the university educational environment acquires due to its saturation with technologies and tools of artificial intelligence for the development of students' intercultural sensitivity. The potential of an intellectualized learning environment is considered through the prism of the unique capabilities that its components and subsystems receive thanks to AI. Taking into account the analysis of trends in the use of artificial intelligence in education, the specifics of cross-cultural contexts, specific mechanisms, and solutions for enriching the university educational environment with artificial intelligence are proposed. This leads to the transformation of the university environment into an educational ecosystem with unique opportunities for the formation of intercultural sensitivity of innovative specialists.

Keywords: intercultural interaction; cross-cultural competence; intercultural sensitivity; university educational environment; artificial intelligence (AI); AI-enriched educational ecosystem.

1. Introduction

Intercultural interaction, as one of the fundamental mechanisms underpinning international relations in the current stage of civilizational development, is subject to a complex set of multi-level factors. Among these factors, the orientation of most countries toward an innovative model of socio-economic transformation has acquired particular significance over the past three decades. By the mid-2020s, the concept of innovativeness has attained the status of a universality (a constant) within interdisciplinary discourse on societal development. Within the research field of cross-/multicultural studies, however, this concept is manifested in a specific way: while serving as an indispensable backdrop, it rarely becomes an explicit object of focused analysis.

For education, recognizing the transformations in intercultural communication driven by the innovation in socio-cultural development primarily entails revising

existing resources and identifying potential (most effective) resources, conditions, and opportunities necessary for training professionals who are congruent with a world that grows increasingly complex faster than these processes can be meaningfully understood. Preparing university graduates for professional (self-)realization within a socio-economic context marked by the growing complexity of cross-cultural interaction is a multifaceted and multi-layered challenge. We believe that within this complex, a critical role belongs to the development of cross-cultural competence as an essential component of any specialist's professional and personal potential. This competence serves as a driver, enabling the specialist's integration into innovative activities, which are almost invariably transnational in nature and thus require a set of competencies related to intercultural interaction.

The definition of intercultural competence widely accepted as foundational by the contemporary research community describes it as “the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts” [1, p. 6]. The effectiveness of intercultural communication is interpreted as “the ability to communicate with people from different cultures in a way that maximizes the likelihood of mutually beneficial outcomes” [2].

Cross-cultural competence, as an educational outcome, along with the conditions and processes required to achieve it, constitutes a highly complex and multifaceted object of research. Each component of cross-cultural competence undoubtedly warrants close scholarly attention, as only their full integration, without omission, ensures a specialist's effectiveness in cross-cultural situations. Nevertheless, within discussions of intercultural competence, researchers most frequently focus on two particular components: *cultural intelligence* and *intercultural sensitivity*. The latter is interpreted extremely broadly. Some scholars include intercultural sensitivity within one of three core groups of intercultural competence characteristics; the group encompassing “intercultural skills or abilities related to intercultural communication, collaboration, and effective conflict management (including cultural sensitivity, intercultural empathy, management of intercultural interaction, and tolerance for intercultural uncertainty)” [3, p. 91]. Others define intercultural sensitivity as the emotional component of intercultural competence, describing it as “an individual's capacity to develop a positive attitude toward understanding cultural differences to behave appropriately and effectively during intercultural interaction” [4, p. 178]. Importantly, it is emphasized that within the process of developing intercultural competence, “the emotional component is the slowest to form, as it requires partial or complete transformation of habitual, comfortable emotional states” [4, p. 178].

Intercultural sensitivity demands closer attention from both researchers and practicing educators than it has traditionally received, especially given societal expectations of education as a social institution. Society increasingly issues some

concrete orders for professionals capable of ensuring sustainable development in a context that is no longer merely *innovation-oriented* but *innovation-centered*. If we accept the view that “intercultural competence functions as the ‘deep cause’ (in W. Gudykunst’s terms) of effective intercultural communication” [3, p. 96], then the “deep cause” of the intercultural competence required for professional (self-)realization in an innovation-driven society lies precisely in an individual’s intercultural sensitivity.

2. Research aim and methods

In analyzing the cross-cultural potential of forward-looking university education – particularly the resources and opportunities offered by high-tech educational ecosystems – artificial intelligence (AI) emerges as a breakthrough innovation that profoundly influences all spheres and aspects of social life, thus attracting particular scholarly attention. Within everyday life, AI has become ubiquitous, manifesting itself through technologies, tools, and services – often without users even realizing that AI is involved. Nevertheless, the potential of AI-driven technologies and tools for fostering the cross-cultural competence of modern professionals has not yet become the subject of systematic research.

Given that multicultural sensitivity develops as a complex response to external stimuli – primarily those originating from the social environment, as well as from activity and interaction within that environment – it is reasonable to assume that a highly innovative professional education environment exerts a unique, multiplicative influence on the formation of future specialists’ multicultural sensitivity, an influence unattainable outside such an environment. Moreover, the uniqueness of stimuli provided by this innovative educational environment is enabled precisely by AI as an integrated complex of technologies, tools, and services.

This study aims to analyze the new opportunities and risks that emerge for the formation and development of intercultural sensitivity as a result of integrating AI technologies and tools into university (higher professional education) ecosystems. This overarching aim can be specified through the following research questions:

1. What is intercultural sensitivity as a component of both cross-cultural and professional competence for the contemporary specialist?
2. What environmental resources in current university education are actively utilized to foster and develop students’ intercultural competencies?
3. How justified is the intensive integration of AI into higher professional education environments for cultivating multicultural sensitivity? This question encompasses three dimensions:

Pedagogical (didactic and methodological) feasibility: Are the new opportunities genuinely unique, that is, unattainable outside an AI-enriched environment?

Resource feasibility: Do the potential outcomes justify the investment of human, material-technical, and other resources?

Risk-related feasibility: Are the benefits commensurate with the associated risks and threats?

To achieve the stated aim, the study employed methods of conceptual and terminological analysis, source analysis and synthesis, modeling, observation, as well as methodological approaches from cross-cultural analysis, cross-cultural adaptation theory, and some other relevant frameworks.

3. Research results and discussion

3.1. Intercultural sensitivity: content, functions, and developmental objectives

Within the interdisciplinary discourse on cross-cultural competence, intercultural sensitivity is consistently regarded as a core component of this competence and is most frequently defined as an individual's *capacity*: "...to perceive, understand, retain, and structure culturally conditioned characteristics of other individuals or groups, thereby enabling prediction of their behavior and activities" [5, p. 52]; "...an integrative personal ability to differentiate culturally conditioned stimuli from the surrounding environment and evaluate their impact on joint interaction" [6].

This ability is attributed diverse characteristics by different researchers, with the overall spectrum ranging from the pole of emotional neutrality ("...a complex capacity of an individual to recognize culturally conditioned stimuli in the social environment and assess their impact on interpersonal communication... an individual's acknowledgment of the existence of various ethnic cultures and acceptance of them as a reality, without emotional coloring" [7, p. 118]) to the pole of positive emotions, where intercultural sensitivity is viewed as "an individual's ability to develop a positive emotion towards understanding and appreciating cultural differences that promotes appropriate and effective behaviour in intercultural communication" [8, p. 5]). In the latter definition, according to the well-known American experts in intercultural communication, Professor Chen Guo-Ming and Professor W. J. Starosta, who co-authored several works, including the book *Foundations of Intercultural Communication* (1997), an understanding of the dynamic nature of intercultural sensitivity is embedded, as it shows that "interculturally sensitive persons must have a desire to motivate themselves to understand, appreciate, and accept differences among cultures, and to produce a positive outcome from intercultural interactions)" [8, p. 5]. This approach reflects a conceptual orientation toward understanding intercultural sensitivity as a process, specifically as a developmental process (M. Bennett), in which an individual "can transform oneself affectively, cognitively, and behaviourally from ethnocentric to ethnorelative stages" [8, p. 4].

The processional understanding of intercultural sensitivity was first substantiated by the creator of the *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*, American sociologist Milton Bennett (relevant publications began appearing from the second half of the 1980s). The model was developed to explain the observed and reported (represented) experiences of individuals in intercultural situations and is based on the following assumption: "...as one's experience of cultural difference becomes more sophisticated, one's competence in intercultural relations increases" [1, p. 13]. According to M. Bennett, intercultural competence is "being competent in participating in another cultural context, in the coordination of meaning and action that works better in that other context than it does in your own"; thus, for him, "neither culture nor intercultural competence is something that we have, it is something that we do. <...> Being ultimately fluid and dynamic, both culture and cultural differences, as well as intercultural competences, may be subjected to further change and development" [9, p. 21].

Bennett's model includes a description of six stages of intercultural sensitivity development: *Denial* (of cultural differences), *Defense* (of binarism as the basis of cultural differences), *Minimization* (an orientation toward erasing cultural differences), *Acceptance* (of the inevitability of cultural differences), *Adaptation* (to cultural differences), and *Integration* (of cultural differences into one's self-identity (selfhood), which is in a state of continuous construction). The first three stages are conventionally grouped into the ethnocentric phase ("...one's own culture is experienced as central to reality in some way"), while the other three are associated with the so-called ethnorelative phase ("...one's own culture is experienced in the context of other cultures") [1, p. 14]). According to Bennett, the most preferable form is ethnorelative intercultural sensitivity: in this case, "the ability to act ethnorelatively" (i.e., "outside one's native cultural world view") is "based on the acceptance of differences as a relative process, and it is the crux of intercultural communication" [10, p. 186].

In the contemporary interdisciplinary discourse centered on issues of intercultural interaction, the model proposed by M. Bennett is regarded as one of the most recognized models in informal education and professional training [9, p. 21]. For our study, which focuses on analyzing the potential of an AI-enriched educational ecosystem in fostering intercultural sensitivity, particular significance is attached to the conclusions substantiated by M. Bennett through years of extensive research.

- the processional (dynamic) nature of intercultural sensitivity, which undergoes qualitative transformation through the interaction and communication in which the individual is engaged;

- the cognitive basis (i.e., shifts in worldview as a kind of deep-level causality) of qualitative transformations in intercultural sensitivity;

- the link between the level of development of intercultural sensitivity and the

effectiveness of intercultural communication (the activity-behavioral aspect).

3.2. Current practices of using AI to enhance the cross-cultural potential of educational environments

Contemporary educational practice offers numerous examples demonstrating how the integration of AI technologies and tools into educational environments enhances their effectiveness.

In Singapore, where AI integration into education is initiated and supported at the national level, the *Student Learning Space (SLS)* platform has been developed. Its operation is embedded within the Transforming Education through Technology Masterplan 2030 and Singapore's National AI Strategy announced in November 2019 for "Personalized Education through Adaptive Learning and Assessment". To enable "greater customization of learning and augment teachers' professional practice, MOE is developing AI-enabled features in the SLS" [11]. At the state level, the pedagogical appropriateness of these innovations, equitable access for all students, and the safety of AI-based learning are explicitly guaranteed.

Research on the implementation of educational resources and services that expand opportunities for personalized learning, whose range is becoming increasingly diverse precisely due to AI, is typically conducted by interdisciplinary teams, which undoubtedly enhances the credibility of their findings. For instance, during the deployment of the *Cross-Cultural Intelligent Language Learning System (CILS)* across various educational contexts, it was found, among other outcomes, that AI technologies significantly broaden the capabilities and scalability of language-learning platforms. Notably, the development of CILS incorporated perspectives related to the cross-cultural dimension of language learning [12]. It was revealed that learners in AI-enriched environments "experienced a 50 % faster learning speed and a 30 % higher retention rate compared to the base rates observed in traditional educational models" [12]. The study authors particularly emphasize the "signify AI's revolutionary ability" for language instruction grounded in "understanding cultural specifics": "...AI-driven platforms now employ sophisticated algorithms to detect subtle linguistic nuances and cultural cues, enabling them to offer more contextually relevant and culturally sensitive learning materials. The integration of AI in language education has facilitated real-time interaction enhancements, allowing for immediate feedback and dynamic adjustment of learning content. These innovations not only improve linguistic accuracy but also enhance cultural understanding, thus preparing learners for real-world communicative challenges across diverse cultural landscapes" [12].

The described educational effects can be extrapolated to the process of forming and developing intercultural sensitivity within AI-enriched educational environments. An

educational environment oriented toward innovative development is essentially aimed at transforming traditional learning settings into intelligent ecosystemic learning environments. We view such an environment as “a model variant (realization) of an innovative-type educational environment: a complex, multifunctional educational ecosystem whose capabilities and potential are enabled by properties of convergence, ecological sustainability, and immersion, and are formed and sustained through high-tech tools (software, resources, services, etc.)” [13, p. 275].

For intercultural sensitivity, the central concept driving its development is *difference*: “...cultures differ fundamentally in the way they create and maintain world views. If a student accepts this principle and interprets events according to it, then intercultural sensitivity and general intercultural communication effectiveness seem to increase. <...> A developmental model, then, should both illustrate “improvement” in the ability to comprehend and experience difference, and it should imply the strategies that will impede such experience” [10, p. 181]. The question of whether or not it is advisable to use AI technologies for cultivating intercultural sensitivity as part of professional competence is ultimately resolved through analysis and answers to the following questions:

Do the active (already utilized) potential of educational environment components or the development of students’ intercultural sensitivity undergo qualitative change with the “arrival” of AI?

Can contemporary university education today afford to ignore AI or minimize its use when preparing specialists capable of functioning effectively in cross-cultural educational contexts?

Finally, is the game worth the candle – does the resulting quality of intercultural sensitivity justify the associated costs (ranging from financial to temporal) and risks?

3.3. The impact of AI on the development of intercultural sensitivity in educational ecosystems: opportunities and risks

*

3.3.1. Among the key parameters of a high-tech educational ecosystem – alongside ecological sustainability and convergence – we include immersion, which emerges “through the multimodal perception by the subject immersed in the environment of its content and eventfulness” [13, p. 277]. The integration of AI technologies and tools qualitatively enhances the immersive quality of the environment, endowing it with unique didactic and developmental capabilities that cannot be realized outside AI-enriched immersive chronotopes. In this context, the *informational-and-technological component* of the environment assumes the role of a foundational element (first among equals), as it ensures:

- multisensory representation of content aimed at developing intercultural

sensitivity;

- conditions for implementing methods and technologies of immersive pedagogy (e.g., simulations of situations and experiences that, for various reasons, are inaccessible to learners outside immersive environments);

- creation of variable, personalized, and adaptive contexts for cross-cultural interaction (with a broad repertoire of core and adjustable parameters, case scenarios, and a reserve of actors capable of transforming in response to evolving learning situations);

- opportunities for constructing and enacting long-term (meta)ethical models, and for problematizing ethical aspects of intercultural communication within immersive chronotopes, with the effect of full participant immersion, etc.

The cross-cultural potential of the *physical component* of the educational ecosystem is significantly expanded precisely due to the intellectualization of the informational-and-technological component through AI. This occurs primarily through the enrichment of the physical environment with “extra-real” elements that enable the most effective use of the methodological toolkit of immersive pedagogy. As early as the late 1990s, research on intercultural sensitivity noted, for example, that the effectiveness of area simulation training required that “participants spend a period of time in a cultural or ethnic neighbourhood and to interact fully with the residents to gain the real experience of intercultural encounters” [8, p. 6]. Today, AI capabilities allow for the highly realistic modeling of contexts for practicing intercultural interaction, with necessary diversity and adjustable parameters. This includes, for instance, the integration into the university environment of zones for generating immersive educational chronotopes where diverse training sessions can be conducted to develop cognitive, behavioral, motivational, and other components of intercultural sensitivity, sessions that, for various reasons, cannot be implemented in the physical reality of an educational institution. Thus, the use of AI technologies substantially expands the functionality of both the informational-and-technological and physical subsystems of the educational environment in fostering intercultural sensitivity. Undoubtedly, the cross-cultural potential of these components today is not ensured exclusively by AI technologies; other tools for creating immersive educational chronotopes can also be widely used – various “human-machine interfaces that allow creating the effect of a three-dimensional environment where the user interacts with virtual objects rather than with images of those objects” [14]. However, it is precisely AI technologies, tools, and services that today represent the fastest-growing segment of the innovative technology market in general and of educational solutions in particular [15] and essentially become an integral component of any high-tech product [16]. Therefore, in the context of seeking optimal cost-effectiveness ratios in methods and meta-instruments for developing multicultural sensitivity, AI will be prioritized in the near future.

When saturating the educational environment with AI, it is necessary to correlate effects (both already existing and expected) with *risks*. Thus, one of the serious consequences of the intensive intellectualization of environments that enhance the effects of multimodal immersion is the so-called cyber sickness: this is a general term for a fairly wide spectrum of negative psycho-physiological consequences that may arise in immersive-type environments and are associated with disruptions in the sensory systems of the immersed subject. Specialists associate the probability and intensity of negative reactions primarily with the quality and parameters of software and hardware (stationary and mobile), as well as with individual-specific (psychological and physiological) human responses [14].

There also exists a less obvious risk, related to the fact that prolonged presence in digital environments may exert a significant negative influence on the functions of perception and the maintenance of personal identity. As early as ten years ago, researchers noted a decrease in the adequacy of body image perception among individuals spending at least three hours online [17]. As technogenic environments continue to develop, the intensity and depth of their impact on the immersed user evidently increase. In other words, as the processes of intellectualization of educational environments intensify, the problem of personal identity modification (toward a loss of realism) will become more acute, which holds particular significance for cross-cultural interactions. We already today link the minimization of such risks to the effectiveness of:

- the system of expert evaluation, standardization, and certification of highly innovative technologies (including AI technologies and tools) for use in the educational environment (the higher the quality of implementation, the lower the likelihood of negative consequences);
- psychological and pedagogical support of the educational process: specifically, the use of sharply innovative tools and resources should be preceded by an assessment by specialists (psychologists and educators, with consultative support from medical professionals, IT experts, and developers) of the specific learner audience.

*

3.3.2. Within the *content-and-methodological component* of the environment, AI already provides today a diverse arsenal of opportunities for developing intercultural sensitivity among future specialists. First and foremost, this includes the ability to construct new content and deliver instructional materials on a multisensory basis.

The principles adopted within Bennett's DMIS emphasize thorough preparation for encountering another culture, which should precede instruction in any specific culturally appropriate behavior [18, p. 8]. This is certainly not about merely diversifying the traditional transmission of ready-made knowledge through AI-powered special effects. As is well known, "people may have some of the linguistic or behavioral skills of another

culture without any feeling for how to use those skills in culturally appropriate ways” (M. Bennett describes this condition as the ‘fluent fool’); knowledge and skills alone “are not very useful unless they are accompanied by an Acceptance/Adaptation worldview” [18, p. 6]. While the latter may seem quite achievable within individual or small-group training settings, how can one ensure the transfer of cross-cultural knowledge and skills into the realm of an actionable worldview within the real educational process of a contemporary university? We believe that, within an AI-enriched educational ecosystem, AI:

- ✓ provides extensive opportunities for diversifying both the content and the process of developing intercultural sensitivity;
- ✓ enables consideration of differences in students’ initial levels and rates of development;
- ✓ supplies the necessary materials and tools to support a range of activities – from *cultural awareness* (initial stage) to *cultural inquiry* (analysis, interpretation, and synthesis of diverse types of information).

The development of intercultural sensitivity typically involves both didactic methods (instruction, orientation, awareness-raising) and empirical methods (case studies, role-playing, simulations). Experts note that “despite the importance of didactic methods, they are not always effective due to the subjectivity of the information provided and its passive assimilation. Empirical methods, by contrast, involve enacting real intercultural communication situations based on the analysis and interpretation of others’ behavior” [4, p. 180]. In an AI-saturated environment, the methodological repertoire of approaches, pathways, and tools aimed at personalizing and activating personality development, and at constructing, reinforcing, and internalizing cross-cultural interaction experience, is significantly broadened.

AI tools enable the activation of a wide spectrum of methods for developing intercultural sensitivity through the realization of *gamification potential*. It is important to emphasize that gamification is not identical to game-based learning methods. In the case of gamification, the process of developing intercultural sensitivity is partially constructed as intellectually and culturally informed entertainment (let us designate it as *learning-in-AI-entertaining*) – that is, engaging and entertaining activities imbued with cross-cultural meanings and values, which, by the way, require a certain level of information and digital literacy.

An AI-enriched environment makes it possible to construct a personalized trajectory for the development of intercultural sensitivity aligned with each learner’s growth. Big data analytics allow AI tools to provide continuous real-time diagnostics and assessment of the pace and quality of intercultural sensitivity development (including within-group and collective dynamics). Moreover, AI technologies offer the educational environment a significantly broader set of opportunities and instruments for

implementing diverse strategies and methodologies to develop learners' intercultural sensitivity through varied combinations of individual, group, and collective interaction formats. The unique functionality of an intelligent educational ecosystem lies in the fact that, alongside real-world contexts and communities of intercultural communication, it can construct targeted, practically arbitrarily complex – and often otherwise inaccessible to a given group of learners – chronotopes and situations necessary for the balanced development of all components of intercultural sensitivity.

As an illustration, let us turn to the *cultural assimilator method*, widely used in cross-cultural psychology to design attributional training. The essence of this training lies in prompting participants to think and act, within various intercultural interaction scenarios, as if they belonged to another culture – that is, the participant must select an isomorphic attribution, choosing the response option that aligns with the worldview, values, and behavioral models of the culturally distinct group (context) in question.

We believe that an AI-enriched environment can not only enhance but also qualitatively expand the methodological and didactic potential of the cultural assimilator as a technique for increasing intercultural sensitivity. Typically, a cultural assimilator – containing on average about 200 scenarios – is highly specialized. The first cultural assimilators were developed by American psychologists in the 1960s, with the goal “to provide learners with as much information as possible about differences between two cultures in a short time” and ultimately settled on a programmed instructional manual with feedback, “making the reader an active participant in the learning process” [15]. In the early 1980s, a team of researchers attempted to create a prototype of a universal assimilator; the results of their collective study were published as a manual in 1986, yet the proposed assimilator was not accepted by the professional community as truly universal. Given the characteristics of existing AI-generated educational content – variability, redundancy, transformability, multimodality, adaptability, among others – as well as prospective directions currently discussed in interdisciplinary discourse (with customization and gamification attracting the greatest interest), it is reasonable to assume that within an intelligent educational ecosystem, the potential for universalizing the cultural assimilator as a tool for developing intercultural sensitivity increases dramatically. In any case, even existing specialized assimilators can now be used more comprehensively and effectively, particularly through their translation into an immersive dimension.

Undoubtedly, the growing significance of AI in the qualitative transformation of the content-methodological component of the educational ecosystem is associated with a range of *risks* that must be addressed now.

Recently, in various contexts – such as personal data collection, candidate screening for employment, sociological and marketing research – accusations of AI bias (most often racial and/or gender-based) have become increasingly common. Regarding the

construction of content for developing intercultural sensitivity using AI, we believe it is essential to pay particular careful attention to ethical aspects concerning any form of biased attitudes – whether toward individuals or ethnic communities and groups – and violations of the principle of equality (ethnic, gender, social). Thus, AI tools deployed within the educational ecosystem must be guaranteed to be free from biases that could affect learning outcomes [12]. Since AI training – requiring large datasets – is ultimately guided by humans, minimizing these risks appears entirely feasible. The most obvious current approach to risk mitigation involves a well-established system of expert evaluation of AI-generated educational content by an interdisciplinary team of specialists capable of ensuring a comprehensive assessment.

From a methodological standpoint, the relatively rapid saturation of educational environments with AI-experts already anticipates exponential growth in these processes in the near future [15; 16] – has a concomitant effect: pedagogical skepticism arising from unfulfilled pedagogical expectations. For example, “the capabilities of creating highly accurate simulations of work environments... have not led to the emergence of highly effective training simulators. This is hindered by the methodological redundancy effect observed in complex learning environments, which leads to uncertainty in selecting and defining learning tasks and objectives. For instance, the simulation environment of a modern trainer can generate virtually unlimited learning tasks. However, their selection and substantive content become ambiguous and dependent on the instructor’s discretion and competence” [20, p. 590]. Thus, the potential advantage of highly innovative technologies – such as content redundancy and an abundance of methodological tools necessary for personalizing trajectories of intercultural sensitivity development – proves insufficiently effective in practice.

And here – again, as frequently occurs in AI-centered discourse – the fundamentally human dimension of both the problem (risk) and its possible solution becomes evident. The fact that AI-based tools, resources, and services often fail to meet the pedagogical community’s expectations in didactic and methodological terms is frequently due to a conceptual conflict between dominant pedagogical thinking and the potential offered by AI-driven educational innovations. In other words, paradoxically, an AI-saturated environment may function autonomously, but it will only operate fully – toward achieving specific goals – with the active involvement of a teacher. Clearly, the innovatization of all education segments automatically raises the bar for teachers’ professional competence. Particularly acute, in the context of expanding and multiplying cross-cultural educational situations and models, will be the need for a kind of ‘super-mentor for teachers’. Such a universal-type specialist should be, first and foremost, a pedagogue and a humanities scholar with broad interdisciplinary horizons, knowledgeable about the functioning and use of advanced technologies; additionally, they must be effective organizers not only of the learning process itself but also of

intercultural interaction. Preparing such a specialist within current higher professional education systems seems unlikely, and most national education systems categorically reject radical (revolutionary) transformations. In our view, the most feasible approach at present is to delegate this function to a team expert, by which we mean a purposeful (or situational) community of professionals with diverse competency sets. This could be *a team-based teacher, a team-based consultant, or a team-based mentor*. In the context of developing intercultural sensitivity, this approach appears to us to be the most effective, especially since an AI system itself could well serve as part of such a team actor. Already today, various digital assistants – complex software systems designed to support participants in the educational process across multiple dimensions – perform similar functions. For the development of intercultural sensitivity, we believe the most productive functional types would be:

instructional assistants (focused on adaptive delivery of learning materials, assessment tools, and explanations of complex topics tailored to the learner's individual level of preparation);

communicative and emotional assistants (designed to recognize emotions and employ empathetic modeling to provide psychological support to students and foster their communicative competencies).

For example, within the *DEWIAR* platform developed in Belarus, which specializes in convergent technologies¹, a toolkit is offered for developing a potentially unlimited number of digital assistants – both universal and specialized – for various tasks, thereby opening unique opportunities for developing intercultural sensitivity both in connection with diverse (inter)cultural backgrounds and with future cross-cultural contexts of professional activity. Among the functional capabilities of the platform's solutions, particularly important from the perspective of our analysis are: the function of full communication control (monitoring user dialogues with AI, the ability to correct responses and operator intervention); the ability to manage context (support for long conversation context with controllable memory depth); and protection against misuse (built-in mechanisms preventing dishonest use).

Intensively developing technologies based on natural language processing (NLP) and machine learning enables the creation of self-developing AI-tutors (adapting to context, users, and continuously learning from previous interactions) who can conduct

¹ The platform's key competence is the synergistic integration of contactless communication (NFC, RFID), encryption systems, augmented reality, chatbots, and other AI technologies to create solutions that enhance human capabilities.

The information on the technological features and characteristics of the platform, its functionality, and the specifics of the functionality of different types of digital assistants used in our study was drawn from an analytical review prepared by Belarusian researcher Andrej Nazarchuk, Head of the Center for Educational Quality Assessment at the Academy of Education (Minsk, Belarus).

meaningful conversations with students, thereby enhancing their communicative competence [12].

*

3.3.3. Recourse to AI technologies and tools significantly expands the cross-cultural potential of the *socio-communicative component* of the educational ecosystem. This occurs primarily through providing unique opportunities to create educational chronotopes, simulators, and emulators of cross-cultural processes and situations that cannot be provided within the real university environment or even within the sociocultural context connected to it. AI enables the creation of contexts and platforms for developing intercultural sensitivity, where, alongside real participants in the educational process, new actors – defined by the parameters of a specific situation – can operate, generated by AI based on NLP models. Thus, in the aforementioned CILS system, conditions have been created for learners to participate in “interactive dialogues that simulate real-life interactions” [12]; the platform is also aimed at developing linguistic knowledge and skills within the context of mastering social rules and cultural norms.

According to M. Bennett, at the stage of minimizing cultural differences, “it is particularly effective... to use “representatives” of other cultures as resource persons. These people work best in a small facilitated discussion group (as opposed to the overused and largely useless panel). <...> If resource persons are selected carefully and placed in facilitated situations, they can provide the credibility for expression of cultural differences...” [10, pp. 190-191]. For example, within the *DEWIAR* platform, a library of voice-based AI characters operates (pre-configured AI assistants mimicking the communication style of historical figures such as Steve Jobs or Friedrich Nietzsche) and experts in various fields. Using AI technologies, such consultants can be constructed in the required quantity and tailored to specific educational objectives, and they will evolve alongside the learner audience, considering their individual progress in terms of qualitative changes in intercultural sensitivity.

AI-generated communication agents can not only personalize individual and group training but also “immerse” learners in intercultural interaction situations extending beyond the formal learning process itself: NLP “enables the creation of interactive dialogues that simulate real-life interactions. Learners can engage in conversations with AI-powered characters that respond in real time, adjusting their language complexity and cultural references to suit the learner’s level and learning goals. This interaction is limited to linguistic practice and extends to cultural education, where learners can explore various cultural scenarios through language use, enhancing their linguistic skills and cultural understanding” [12].

Thus, on the one hand, AI expands the range of possibilities for modeling an educational process that is maximally close to reality, where students can form and

practice strategies for learning and behavior in potential cross-cultural situations – but with zero risk of negative impact on real people.

On the other hand, AI technologies enable the realization of the idea of opening the learning environment into the external cultural-educational space, as well as into multicultural everyday life. One of the most promising approaches, in our view, is the creation of purpose-built social networks. For instance, in the case of intercultural sensitivity, this would involve networked communities centered around ideas of exchange, cooperation, promotion of multicultural projects and initiatives, and the formation of international scientific/creative teams, etc. We believe that AI tools can more effectively harness the potential of social feedback for developing intercultural sensitivity among future teachers. Such purpose-built networked chronotopes-communities are inherently designed to ensure user safety and to prevent and monitor various threats and risks (psychological, emotional, ethical, informational) accompanying the functioning of conventional social networks.

Already today, AI technologies allow real-time customization (refinement, adjustment) of learner interactions, thereby enhancing engagement effects and providing immediate feedback and support [12]. Ultimately, an AI-enriched learning environment can reproduce, with maximum realism, diverse contexts of future teachers' professional activities, including those that are only emerging at the time of their preparation.

At the same time, it is necessary to consider the *risks* associated with saturating the socio-communicative component of the educational environment with AI technologies and tools. In addition to the previously mentioned threats of general dehumanization of communication and identity deformation under the influence of immersive chronotopes, one must note the dual nature of effects stemming from modeling capabilities (combining simulative and emulative dimensions) that emerge due to the intellectualization of the environment. On the one hand, as we have already stated, students can practice various behavioral strategies in cross-cultural situations without fear of harming people. On the other hand, learners in high-tech educational environments face a very real danger of perceiving professional reality as training – that is, they may develop the belief that in real life “there will always be an opportunity to repeat something and/or change the parameters of the conditions for accomplishing something” [21, p. 73]. Such an approach to intercultural interaction situations, especially within the educational process, may have the most serious consequences for all participants. Equally clear is that this risk cannot be mitigated by AI, including its digital tutors and assistants; this is the responsibility of a real *team-based instructor* (a methodologist-educator + psychologist + philosopher + culturologist) – to monitor and correct in real time the potential likelihood of a learner “slipping” into quasi-reality.

*

3.3.4. The development of the cross-cultural potential of the *managerial component* of the environment during its digital intellectualization is interlinked with corresponding qualitative transformations in other subsystems:

✧ the content-and-methodological subsystem: in terms of personalizing educational trajectories and evaluating the quality of content, process, and learning outcomes based on big data analytics, etc.;

✧ the socio-communicative subsystem: the multiplicative effect of implementing social feedback, innovatization of networked sociocultural interaction processes – including intercultural ones.

In a situation where globalization processes begin to combine in a specific way with ethnocultural localization processes, forming a rather peculiar – *glocal* – landscape of intercultural interaction, the demand for effective cross-cultural systems increases, and the issue of diversification (multidimensional contextualization) of corresponding models becomes particularly acute. In terms of implementation, such models are centered on the teacher, who, among other things, must possess a forward-looking type of intercultural competence. Developing such competence requires expanding the goals, content, and functions of educational activity. In this context, the effectiveness of the managerial subsystem largely determines the realization of the idea of introducing a new actor into the higher professional education ecosystem. M. Bennett insisted on the necessity of such a figure several decades ago and called him an intercultural facilitator: “...cultural awareness should be facilitated in such a way that depth is slowly and inexorably developed. This movement can be best assured by providing accomplished intercultural facilitators to monitor and “push” discussion a little in these situations” [10, p. 188].

The role of a facilitator, by definition, implies a certain functional universality; one cannot simply call him a helper, since he combines the functions (and, ideally, the competencies) of an activity organizer, mediator, consultant, curator, and moderator. A facilitator is engaged when it is necessary to maximize the effectiveness of a particular group’s work toward achieving a specific result (goal). It is precisely the facilitator – with his position of principled neutrality (he is not a group member and therefore does not convey his own point of view, take anyone’s side, offer evaluations, or make decisions, unlike, for example, a mentor) – who, in our view, is extremely important for teacher education oriented toward addressing intercultural interaction challenges. In particular, a cross-cultural facilitator could significantly enhance the coordination between the capabilities of an AI-powered learning environment and external cultural-educational contexts, thereby strengthening the overall effectiveness of the process of developing intercultural sensitivity. The emergence of such an actor in teacher education seems like a rather distant prospect – or even utopian – if one disregards the potential of AI. We believe this challenge cannot be resolved either within existing systems for

teacher preparation and professional development or through generative AI technologies alone – if approached through an exclusive “either-or” logic. In the first case, even if various barriers could be overcome relatively quickly (including the skepticism inherent in any educational system as a fairly conservative social institution, reluctance toward additional expenditures, fears of teachers being displaced by technology in the educational process, etc.), we would still be speaking of a fairly distant future. In the second case, a facilitator could be constructed (generated) relatively quickly, but evaluating his quality (didactic effectiveness, ethical conduct, safety for learners’ psychological and emotional well-being, etc.) would still require considerable time. Moreover, many effects become problematic in AI-saturated learning environments precisely as these environments undergo further training and self-development – that is, directly during their operation – which substantially complicates the evaluation of the AI facilitator as a fundamentally new actor in educational communication.

We believe the most realistic approach is to view the emergence of a cross-cultural facilitator as a task of innovative management of the quality of a specific university environment. One of the most optimal solutions today, in our view, lies in creating a *team-based cross-cultural facilitator* that would integrate instructors, participants in networked sociocultural interaction, and innovative partnerships, as well as AI assistants. Clearly, the transformation of a learning environment into an educational ecosystem inevitably encompasses the managerial subsystem as well, which itself becomes facilitative. Endowed with such parameters as flexibility, responsiveness to system-wide changes, operational agility, and decision-making based on continuously updated data about the state of the environment, this subsystem itself turns into an ecosystem-wide facilitator. After all, it performs functions not so much of a controller-administrator, but rather combines the roles of coordinator, moderator, consultant, and mediator who orchestrates the alignment and cooperation between intercultural communication and the core processes of teaching (education, development).

The integration of AI technologies and tools into the university environment opens up, from a management perspective, an entire spectrum of additional opportunities for developing intercultural sensitivity, including the automation of routine administrative tasks, access to up-to-date information about the state of the environment, the effectiveness of processes, learners’ progress, and so on. Leveraging AI enables the optimization of resources and processes aimed at personalizing the educational environment of the institution, through the creation of both individual educational trajectories and developmental pathways for groups of learners.

At the same time, certain *risks* accompanying the AI saturation of the organizational-managerial component must also be considered. The most significant among them appears to be:

- dependence of management on failures in AI tools and services (a technical-

technological failure triggering managerial collapse);

- inadequate use of AI technologies and tools, which may lead to distortion of collected data (e.g., regarding the effectiveness of developing learners' multicultural sensitivity) and consequently affect decision-making;

- lack of coordination among various AI technologies and tools employed to manage the quality of learners' cross-cultural competence development, leading to conflicting or counterproductive effects;

- a high likelihood of increased costs for upgrading and providing consultancy support for AI components within the management system.

4. Conclusions

4.1. The main “events” in the formation of intercultural sensitivity under conditions of AI technology and tool saturation of the university environment, as can be judged today, will unfold primarily within the informational-and-technological, content-and-methodological, and socio-communicative subsystems. The role of the first can be defined as foundational and instrumentally formative, while the latter two perform a content-structuring function. In this context, the managerial subsystem is intended to serve as an ecosystem-wide facilitator, providing overall coordination, moderation, and support for the formation and development of learners' cross-cultural competence.

4.2. In our view, saturating the university environment with AI technologies and tools for developing multicultural sensitivity is undoubtedly justified from the following perspectives:

Pedagogical feasibility: AI provides a whole range of unique content-related, methodological, and functional opportunities for forming and developing intercultural sensitivity that cannot be realized without AI assistance.

Resource feasibility: the existing and projected outcomes justify the invested resources, as many resources and elements required for the corresponding educational process would either demand significantly greater investment or be entirely unattainable without recourse to AI.

Regarding *risk-related feasibility*, which can be generally formulated as the comparability between the value of the outcomes achieved and the associated risks and threats, we see it as follows: at present, the anticipated benefits outweigh the risks, but their balance must be assessed continuously and processually, on an ongoing basis.

4.3. We associate the prospects for enhancing the potential of a highly innovative educational ecosystem to prepare young specialists capable of effective performance amid the growing complexity of intercultural interaction with a new quality of *cooperation* among all actors of the educational ecosystem. This entails a reconfiguration and conceptual upgrade in how various institutions, agents, and

stakeholders relate to interaction within (and for the sake of) education. We see the essence of these transformations in the gradual shift from interaction-as-partnership toward *interaction-as-deep-cooperation*, understood as collective, team-based work.

References

1. Bennett J. M., Bennett M. J. *Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. The Diversity Symposium, 2001. URL: <https://diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf>.
2. Simkhovych D. The relationship between intercultural effectiveness and perceived project team performance in the context of international development. *International Journal of Intercultural Relations*, 2009, 5 (33), 383-390.
3. Хухлаев О. Е., Гриценко В. В., Дагбаева Б. С., Константинов В. В., Корниенко Т. В., Кулеш Е. В., Тудупова Т. Ц. Межкультурная компетентность и эффективность межкультурного взаимодействия. *Экспериментальная психология*, 2022, том 15, 1, 88–102.
4. Янкина Н. В. О роли развития межкультурной чувствительности студентов вуза в условиях глобализации. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 2015, 2 (177), 179–183.
5. Корниенко А. В., Ерофеева В. Г. Межкультурная сенситивность и этническая идентичность в поликультурной среде вуза. *Молодой ученый*, 2017, 19 (153), 279–282. URL: <https://moluch.ru/archive/153/43403>.
6. Логашенко Ю. А. Сравнительный анализ развития межкультурной сенситивности у студентов вуза в условиях поликультурной среды. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*, 2011, выпуск 11, 51–57.
7. Utalyeva Zh., Povalyashko G., Aizhanova G. Characteristics of the cross-cultural communication process and the development (evolution) of cultural sensitivity. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*, 2018, volume 3, issue 1, 116-123.
8. Chen Guo-Ming, Starosta William J. A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1997, volume 1, 1-16.
9. Knežević V. D., Bratina B. R. Is Milton Bennett's model of intercultural sensitivity really intercultural? *Концепт: философия, религия, культура*, 2017, 2, 20-26.
10. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 1986, volume 10, 176-196.
11. About AI on SLS. *Singapore Student Learning Space (SLS) Info-Site*. URL: <https://www.learning.moe.edu.sg/ai-in-sls/about-ai-in-sls/>.

12. Xia Y, Shin S-Y, Kim J-C. Cross-Cultural Intelligent Language Learning System (CILS): Leveraging AI to Facilitate Language Learning Strategies in Cross-Cultural Communication. *Applied Sciences*, 2024, 14 (13), 5651.
13. Шевлякова-Борзенко И. Л. *Образовательная среда как экосистема: монография*; под науч. ред. В. Ф. Русецкого. Минск: Академия образования, 2024.
14. Хороших П. П., Сергиевич А. А., Баталова Т. А. Иммерсивные образовательные среды: психофизиологический аспект. *Психология и психотехника*, 2021, 1. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34819.
15. *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development; the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. France, Paris, UNESCO, 2019.
16. *2019 Artificial Intelligence & Global Education Report, HolonIQ's Annual Report on the State of Artificial Intelligence in Global Education*. URL: <https://www.holoniq.com/notes/2019-artificial-intelligence-globaleducation-report>.
17. Искандирова А. С., Меркурьева Ю. А. Особенности образа тела у подростков, склонных к интернет-зависимому поведению. *Материалы V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»*, Москва, 14–18 февраля 2012 г. *Научные материалы, том III*. Москва, 2012, 416–417.
18. Bennett M. J. Becoming interculturally competent. *Wurzel, J. (Ed.) Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004, 62-77.
19. *Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды: коллективная монография*. Москва: Академия естествознания, 2011. URL: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=4583>.
20. Сергеев С. Ф. Еще раз про e-learning дидактику: острые углы методологического круга. *Образовательные технологии и общество*, 2015, том 18, 1, 589–599.
21. Карев Б. А., Прокопцев В. О. Иммерсивные технологии как часть новой образовательной реальности и их применение в общеобразовательной школе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*, 2021, 4/2, 71–74.

References*

1. Bennett J. M., Bennett M. J. *Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. The Diversity Symposium, 2001. URL: <https://diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf>.

2. Simkhovych D. The relationship between intercultural effectiveness and perceived project team performance in the context of international development. *International Journal of Intercultural Relations*, 2009, 5 (33), 383-390.

3. Khukhlaev O. E., Gritsenko V. V., Dagbaeva B. S., Konstantinov V. V., Kornienko T. V., Kulesh E. V., Tudupova T. Ts. Mezhhkul'turnaya kompetentnost' i effektivnost' mezhhkul'turnogo vzaimodeistviya [Intercultural competence and effectiveness of intercultural interaction.]. *Experimental Psychology*, 2022, volume 15, 1, 88-102.

4. Yankina N. V. O roli razvitiya mezhhkul'turnoi chuvstvitel'nosti studentov vuza v usloviyakh globalizatsii [On the role of the development of intercultural sensitivity of university students in the context of globalization]. *Bulletin of Orenburg State University*, 2015, 2 (177), 179-183.

5. Kornienko A. V., Erofeeva V. G. Mezhhkul'turnaya sensitivnost' i etnicheskaya identichnost' v polikul'turnoi srede vuza [Intercultural sensitivity and ethnic identity in the multicultural environment of the university]. *Young Scientist*, 2017, 19 (153), 279-282. URL: <https://moluch.ru/archive/153/43403>.

6. Logashenko Yu. A. Sravnitel'nyi analiz razvitiya mezhhkul'turnoi sensitivnosti u studentov vuza v usloviyakh polikul'turnoi sredy [Comparative analysis of the development of intercultural sensitivity among university students in a multicultural environment]. *Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant*, 2011, issue 11, 51-57.

7. Utalyeva Zh., Povalyashko G., Aizhanova G. Characteristics of the cross-cultural communication process and the development (evolution) of cultural sensitivity. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*, 2018, volume 3, issue 1, 116-123.

8. Chen Guo-Ming, Starosta William J. A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1997, volume 1, 1-16.

9. Knežević V. D., Bratina B. R. Is Milton Bennett's model of intercultural sensitivity really intercultural? *Concept: philosophy, religion, culture*, 2017, 2, 20-26.

10. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 1986, volume 10, 176-196.

11. About AI on SLS. *Singapore Student Learning Space (SLS) Info-Site*. URL: <https://www.learning.moe.edu.sg/ai-in-sls/about-ai-in-sls/>.

12. Xia Y, Shin S-Y, Kim J-C. Cross-Cultural Intelligent Language Learning System (CILS): Leveraging AI to Facilitate Language Learning Strategies in Cross-Cultural Communication. *Applied Sciences*, 2024, 14 (13), 5651.

13. Shevlyakova-Borzenko I. L. *Obrazovatel'naya sreda kak ekosistema: monografiya* [The educational environment as an ecosystem: a monograph]. Minsk: Academy of Education, 2024.

14. Khoroshikh P. P., Sergievich A. A., Batalova T. A. Immersivnye obrazovatel'nye sredy: psikhofiziologicheskii aspekt [Immersive educational environments: a psychophysiological aspect]. *Psychology and Psychotechnics*, 2021, 1. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34819.

15. *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development; the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. France, Paris, UNESCO, 2019.

16. *2019 Artificial Intelligence & Global Education Report, HoloniQ's Annual Report on the State of Artificial Intelligence in Global Education*. URL: <https://www.holoniq.com/notes/2019-artificial-intelligence-globaleducation-report>.

17. Iskandirova A. S., Merkur'eva Yu. A. Osobennosti obraza tela u podrostkov, sklonnykh k internet-zavisimomu povedeniyu [Body image features in adolescents prone to Internet-dependent behavior]. *Materials of the V Congress of the All-Russian Public Organization "Russian Psychological Society", Moscow, February 14-18, 2012. Scientific materials, volume III. Moscow, 2012, 416-417.*

18. Bennett M. J. Becoming interculturally competent. Wurzel, J. (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004, 62-77.

19. *Psikhologicheskaya adaptatsiya i psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhnennykh usloviyakh zhiznennoi sredy: kollektivnaya monografiya* [Psychological adaptation and psychological health of a person in a complicated living environment: a collective monograph]. Moscow: Academy of Natural Sciences, 2011. URL: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=4583>.

20. Sergeev S. F. Eshche raz pro e-learning didaktiku: ostrye ugly metodologicheskogo kruga [Once again about e-learning didactics: the sharp corners of the methodological circle]. *Educational Technologies and Society*, 2015, volume 18, 1, 589-599.

21. Karev B. A., Prokoptsev V. O. Immersivnye tekhnologii kak chast' novoi obrazovatel'noi real'nosti i ikh primenenie v obshcheobrazovatel'noi shkole [Immersive technologies as part of the new educational reality and their application in secondary schools]. *Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities*, 2021, 4/2, 71-74.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Gorbunova Maria is a PhD (in Pedagogy), Associate Professor; currently, she is conducting post-doctoral research on the topic “Development of the system of independent assessment of the quality of general secondary education in the Republic of Belarus” (at the Academy of Education, Belarus). The most important achievement in the field of science and practice is the development of a methodology, the basics of organizing and conducting a national study of the quality of education in Belarus. Her professional interests also encompass the social and personal development of the younger generation, the developing potential of a research approach in teaching, and artistic and aesthetic education of students.

Горбунова Мария Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент; в настоящее время в Академии образования (Беларусь) проводит докторское исследование на тему «Развитие системы независимой оценки качества общего среднего образования в Республике Беларусь». Важнейшим достижением в области науки и практики является разработка методологии, основ организации и проведения в Беларуси национального исследования качества образования. В сферу профессиональных интересов входят также такие направления исследований, как социальное и личностное развитие подрастающего поколения, развивающий потенциал исследовательского подхода в обучении, художественно-эстетическое воспитание учащихся.

Isachenko Iryna is a teacher of Russian language and literature at Mogilev State Regional Lyceum No. 3. In 2025, she graduated from the postgraduate program at the Academy of Education (Belarus) and was awarded the scientific qualification of “researcher”. She has published 5 scientific articles in high-level scientific journals, about 15 articles in collections of materials from scientific and practical conferences of various levels, and republican scientific and methodological journals. Her research interests encompass methods of teaching dialogic speech in the study of the Russian language, psycholinguistics, pragmalinguistics, and intercultural communication.

Исаченко Ирина Валерьевна – учитель русского языка и литературы Могилевского государственного областного лицея № 3. В 2025 году окончила аспирантуру Академии образования (Беларусь), присвоена научная квалификация «исследователь». Опубликовано 5 научных статей в рецензируемых научных журналах, около 15 статей в сборниках материалов научно-практических конференций различного уровня, республиканских научно-методических журналах. Сфера научных интересов: методика обучения диалогической речи при

изучении русского языка, психолингвистика, прагмалингвистика, межкультурная коммуникация.

Lebedzeu Siarhei is a PhD (in Philology), Associate Professor; he is an Associate Professor at the Department of Oriental Studies in Belarusian State University (Belarus). He worked as a teacher, an editor in the newspapers “Belorussia”, “We and Time”, and the magazine “World Literature”. He regularly participates in national and international research and publishing projects, as well as in international scientific conferences and symposiums. He is the author of several textbooks, as well as numerous scientific and methodological articles published in Azerbaijan, Armenia, Belarus, Bulgaria, Great Britain, Georgia, Kazakhstan, China, Russia, and Turkey. His research interests cover literary theory, narratology, theory and history of art, art of the twentieth century, methods of teaching the Russian language, and methods of teaching art (world art culture).

Лебедев Сергей Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры востоковедения факультета международных отношений Белорусского государственного университета (Беларусь). Работал школьным учителем, редактором газет «Белоруссия», «Мы и время» и журнала «Всемирная литература». Регулярно принимает участие в национальных и международных исследовательских и издательских проектах, в работе международных научных конференций и симпозиумов. Автор ряда учебных пособий, а также многочисленных научных и методических работ, опубликованных в Азербайджане, Армении, Беларуси, Болгарии, Великобритании, Грузии, Казахстане, Китае, России, Турции. Сфера научных интересов: теория литературы, нарратология, теория и история искусства, искусство XX века, методика преподавания русского языка, методика преподавания искусства (мировой художественной культуры).

Lozitsky Vyacheslav is a PhD (in Pedagogy), Associate Professor; he is an Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Polessky State University (Belarus). He is the author of 200 scientific publications, including 4 monographs, and 19 educational publications for students and schoolpupil. His research interests include problems of testology, information and communication technologies in education, development and implementation of electronic educational resources in educational practice, and formation and development of personal information culture.

Лоцицкий Вячеслав Леонтьевич – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Учреждения образования

«Полесский государственный университет» (Беларусь). Автор 200 научных публикаций, в том числе 4 монографий, 19 учебных изданий для студентов и школьников. Сфера научных интересов: проблематика тестологии, информационно-коммуникационные технологии в образовании, разработка и внедрение в образовательную практику электронных образовательных ресурсов, формирование и развитие информационной культуры личности.

Nazarchuk Andrey is the Head of the Center for Education Quality Assessment at the Academy of Education (Belarus). Currently, he is engaged in research on the pedagogical system for assessing students' academic achievements. He is the author of some scientific, informational, analytical, and methodological works published in publications in Belarus, China, and Russia. He is a participant in national and international studies and projects dedicated to assessing the quality of education, inclusive education, and the formation and assessment of students' socio-emotional skills. His research interests cover modern assessment of the quality of education; formation and development of functional literacy of students; theory and practice of using innovative technologies (including artificial intelligence) in education, etc.

Назарчук Андрей Викторович – начальник Центра оценки качества образования Академии образования (Беларусь); в настоящее время занимается исследованием педагогической системы оценки учебных достижений учащихся. Автор ряда научных, информационно-аналитических, методических работ, опубликованных в изданиях Беларуси, Китая, России. Участник национальных и международных исследований и проектов, посвященных оценке качества образования, инклюзивному образованию, формированию и оценке социально-эмоциональных навыков учащихся. Сфера научных интересов: современная оценка качества образования; формирование и развитие функциональной грамотности обучающихся; теория и практика использования инновационных технологий (в том числе искусственного интеллекта) в образовании и др.

Shauliakova-Barzenka Iryna is a PhD (in Philology), Associate Professor; she is an expert at the Multicultural Research Center of Huzhou University (China). She has been involved in some international research projects. She is the author of more than 300 scientific and methodological works; she has published four collections of literary articles and literary critical reviews, and the scientific monograph “Educational Environment as an Ecosystem” (2024). Her scientific papers were translated into English, German, Polish, Turkish, and Ukrainian, and were published in Belarus, Austria, Azerbaijan, Hungary, China, Moldova, Poland, Russia, Turkey, and Ukraine. Her research interests encompass theoretical foundations and practices of cross-culturalism, conceptual and methodological

foundations of the development of modern educational systems, processes of formation and transformation of identity (national, cultural, artistic), problems of history, and theory of literature.

Шевлякова-Борзенко Ирина Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент; эксперт Мультикультурного исследовательского центра Университета Хучжоу (Китай). Участник ряда международных научно-исследовательских проектов. Автор более 300 научных и методических работ; издала четыре сборника литературоведческих статей и литературно-критических рецензий; автор научной монографии «Образовательная среда как экосистема» (2024). Статьи были переведены на английский, немецкий, польский, турецкий, украинский языки, печатались в Беларуси, Австрии, Азербайджане, Венгрии, Китае, Молдове, Польше, России, Турции, Украине. Сфера научных интересов: теоретические основы и практики кросс-культурности; концептуально-методологические основы проектирования, реализации и развития современных образовательных систем; оценка качества образования; процессы формирования и трансформации идентичности (национальной, культурной, художественной); проблемы истории и теории литературы.

跨文化研究中心简介

为响应和服务“一带一路”倡议，进一步推动阿塞拜疆语言大学孔子学院与浙江省“一带一路”重大项目建设，深入探索高校建设跨国别、跨文化综合研究平台的有效模式和可行性路径，对“一带一路”沿线重点俄语区国家进行多领域的前瞻性国别与区域研究，打造“一带一路”学术交流平台，增强中国作为“一带一路”倡议国的引领示范作用与国际影响力，2017年12月，湖州师范学院、中国社会科学院信息情报研究院、阿塞拜疆语言大学、白俄罗斯教育科学院、乌克兰教育科学院共同成立了跨文化研究中心。

跨文化研究中心将目标定位于打造区域与国别研究基地、建立学术思想与研究智库、建设教育文化交流中心以及搭建经贸合作服务平台。首先，中心将立足国内，重点聚焦阿塞拜疆、白俄罗斯、乌克兰三个“一带一路”沿线核心俄语区国家，逐渐辐射至沿线其他俄语区国家，积极联合目标国家与国内有影响力的高校、科研院所在各研究方面的优势与特色，开展多学科综合研究，努力培养“一带一路”沿线俄语区国家相关领域研究人才，努力建成教育部国别和区域研究基地；其次，按照教育部《中国特色新型高校智库建设推进计划》要求，以“民间为主、政府参与、坦诚对话、凝聚共识”为宗旨，以“一带一路”沿线俄语区国家为对象，围绕双边战略问题和重点、热点、难点问题，加强人才队伍建设，开展前沿的学术研究，打造相关学术研究与人才智库；再次，以学校俄语专业、历史学、国际商贸、涉外旅游、艺术、中国传统文化等相关学科为主体，阿塞拜疆语言大学孔子学院为核心交流平台，大力推动与“一带一路”沿线俄语区国家高校、相关机构间师资互派、艺术巡演、长短期学生交换互访等交流活动，打造服务“一带一路”倡议的教育文化交流品牌；最后，依托国家发改委“一带一路”重点项目、湖州市“十三五”规划“六重”平台与湖州作为“世界丝绸之源”、国际生态文明先行示范区等特色经济社会优势，提供信息咨询服务，推动浙江省及其他国内地区与相关国家科研开发、企业合作、社会服务等方面合作，带动区域经济发展。

跨文化研究中心主要涵盖四个研究方向，分别为外交与政治研究、教育与语言研究、经贸与旅游研究以及文化与社会研究。首先，以“一带一路”沿线俄语区国家为重点，配合学校相关学科专业与科研成果，开展包括国际政治、比较政治、政治经济等在内的政治学领域研究与包括文化外交、经济外交、多边外交等跨学科综合研究；其次，立足于我校100年的师范教育办学历史，结合“一带一路”沿线俄语区国家的教育研究新趋势，特别是苏霍姆林斯基教育思想等重要学术理论与学术思潮，开展跨文化研究领域中的比较教育研究、中国与“一带一路”沿线俄语区国家青少年教育等相关课题，充分发挥我校“明体达用”的教育思想，打造具有国际视野的先进教育理论实践平台；再次，以“一带一路”沿线俄语区国家社会经济与贸易政策为重点研究对象，聚焦能源开发、基础设施建设、金融服务、休闲生态、文化产业等不同经济领域，开展跨文化经济贸易领域中的专项研究与比较研究，搭建面向目标国家的政治、经济和法律的咨询服务与行业指导系统；最后，积极协调统筹中国音乐、舞蹈、武术太极、中医理疗文化等领域的校内外教学与研究资源，联合孔子学院研发更多中华文化课程与相关俄语教育资源，推动中医、太极等中华文化走出国门。积极开展“一带一路”重点俄语区国家在社会、人文、艺术等领域的特色文化研究，同时开展丝绸文化、湖笔文化、茶文化等区域文化研究，打造体现中国地方特色的跨文化研究品牌。

跨文化研究中心结合四大研究方向和学校各下属学院的学科专业优势，实行“4+2+1”运行模式，即“4个研究部”+“2个展示馆”+“1个期刊与网站运行办公室”，每个研究部分别直接挂靠一个或多个实体学院，由学院负责研究团队的整合和研究项目的服务对接。其中学术期刊编辑与网站运行办公室负责跨文化研究中心的具体事务和协同运行。

通过湖州师范学院、中国社会科学院信息情报研究院、阿塞拜疆语言大学、白俄罗斯教育科学院、乌克兰教育科学院等多方合作，研究中心主动对接“一带一路”倡议，立足湖州，面向全球，以跨文化平台建设、团队培养、成果培育、项目争取、论坛交流和产业协同为抓手，打造区域与国别研究基地、建立学术思想与研究智库、建设教育文化交流和搭建经贸合作服务平台，同时有效汇聚政产学研各方创新资源和要素，通过“校地合作、项目驱动、动态管理、产学研用协同”，建立起“开放、流动、竞争、协作”的运行体制与机制，在多方的共同努力下将跨文化研究中心建成具有中国特色、在国内有一定影响的高水平研究平台。

跨文化研究中心组织结构图如下：

