

# От бихевиоризма к неоконструктивизму: обзор образовательных теорий для задач развития самостоятельности в условиях неоструктуризации

Юлия Корешникова, Павел Сорокин

Статья поступила  
в редакцию в мае  
2023 г.

**Корешникова Юлия Николаевна** — кандидат наук об образовании, старший научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: koreshnikova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7566-0028> (контактное лицо для переписки)

**Сорокин Павел Сергеевич** — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник, заведующий Лабораторией исследований человеческого потенциала и образования Центра развития навыков и профессионального образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: psorokin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

Аннотация

В современном мире ранее стабильные системы общественных отношений становятся неустойчивыми, не только порождая риски, но и предоставляя людям возможности для проявления инициативы в создании новых сообществ и способов действия. Возрастает запрос на агентность как способность самостоятельно совершенствовать окружающую среду. Для того чтобы определить, насколько адекватно на этот запрос отвечает сегодня и может ответить в перспективе основной институт развития человека — система формального образования, важно проанализировать ключевые теории, определяющие логику развития инициатив в сфере образования.

В статье представлен обзор и критический анализ доминирующих и признанных классическими образовательных теорий бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма на предмет их потенциала для задач развития способности к самостоятельному созидательному действию (агентности). Показано, что наиболее релевантной для развития агентности является конструктивистская теория, в которой обучающемуся отводится активная роль в достижении образовательных результатов. Но и эта теория имеет существенные ограничения, поскольку в центре внимания находится формирование у обучающихся когнитивных способностей — знаний и смыслов, воспроизводящих заданную вне социальную структуру, а не умение осуществлять самостоятельное созидательное действие, поддерживающее и совершенствующее социальный мир (включая создание сообществ или институтов). Авторами предпринята попытка сформулировать возможные основания неоконструктивизма — новой образовательной теории, акцентирующей внимание на способности к самостоятельному созидательному действию как ключевом образовательном результате, а также учитывающей ряд достижений когнитивизма и бихевиоризма, которые игнорируются в доминирующих интерпретациях конструктивизма.

---

Ключевые слова	агентность, самостоятельное созидательное действие, бихевиоризм, конструктивизм, когнитивизм
Для цитирования	Корешникова Ю.Н., Сорокин П.С. (2024) От бихевиоризма к неоконструктивизму: обзор образовательных теорий для задач развития самостоятельности в условиях неструктуризации. <i>Вопросы образования / Educational Studies Moscow</i> , № 4, сс. 126–150. <a href="https://doi.org/10.17323/vo-2024-17084">https://doi.org/10.17323/vo-2024-17084</a>

## From Behaviorism to Neoconstructivism: A Review of Educational Theories for the Development of Independence in the Conditions of Neo-struction

Yulia Koreshnikova, Pavel Sorokin

**Yulia N. Koreshnikova** — Candidate of Sciences in Education, Senior Researcher at the Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: koreshnikova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7566-0028> (corresponding author)

**Pavel S. Sorokin** — Candidate of Sciences in Sociology, Leading Research Fellow, Head of the Laboratory for Research on Human Domains and Education at the Center for Skills Development and Vocational Education, Institute of Education, HSE University. E-mail: psorokin@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

**Abstract** In the modern world, previously stable systems of social relations are becoming unstable, not only generating risks, but also providing people with opportunities to take initiative in creating new communities and ways of acting. Increasing is the demand for agency understood as the ability to proactively improve the environment. In order to determine how adequately this request is being answered today and can be answered in the future by the main institution of human development — the formal education system, it is important to analyze the key theories that determine the logic of the development of initiatives in the field of education. The article presents a review and critical analysis of the dominant and recognized classical educational theories of behaviorism, cognitivism and constructivism for their potential for the tasks of developing the ability for proactive transformative action (agency).

It is shown that the constructivist theory is the most relevant for the development of agency, in which the student is given an active role in achieving educational results. But this theory also has significant limitations, since the focus is on the formation of students' cognitive abilities — knowledge and meanings that reproduce a given social structure from the outside, rather than the ability to carry out initiative action that supports and improves the social world (including the creation of communities or institutions). The authors attempt to formulate the possible foundations of neo-constructivism, a new educational theory that focuses on the ability for proactive transformative action (agency) as a key educational result, and also takes into account a number of achievements of cognitivism and behaviorism, which are ignored in the dominant interpretations of constructivism.

**Keywords** agency, independent creative action, behaviorism, constructivism, cognitivism

**For citing** Koreshnikova Yu.N., Sorokin P.S. (2024) From Behaviorism to Neoconstructivism: A Review of Educational Theories for the Development of Independence in the Conditions of Neo-struction. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 126–150 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17084>

Сегодня человечество переживает очередную фазу социетальной эволюции, когда внешняя среда диктует новый запрос не только к содержанию узко понимаемого человеческого капитала, т.е. навыков, необходимых на рынке труда, но и к более широкому кругу характеристик, включая ценности, установки и мировоззрение. Эти характеристики в последнее время все чаще называют в дискуссиях «человеческим потенциалом», и они проявляются не только в профессиональной сфере, но и в потреблении, в гражданском, экологическом поведении и многих других областях человеческой жизни, которые подвержены процессам неоструктуризации.

Неоструктуризация (в более ранних публикациях также именуемая деструктуризацией [Сорокин, 2022]) означает, с одной стороны, снижение устойчивости и жесткости социальных структур, а с другой — рост зависимости структурной динамики, а также индивидуального и коллективного благополучия от индивидуального агентного поведения, включая прежде всего такое поведение, которое не просто воспроизводит существующие структуры, но совершенствует их или создает новые. Таким образом, индивидуальная агентность выступает одновременно и следствием, и причиной неоструктуризации, что объясняется онтологической самостоятельностью индивидуального действия по отношению к социальной структуре. (Более детально этот вопрос рассматривается ниже, см. также, например, [Сорокин, 2021; 2023; Sorokin, 2020].)

Концепция неоструктуризации, в отличие от других систем макросоциологических представлений о социальных трансформациях, возникших в последние десятилетия и связанных с идеями У. Бека, З. Бумана, Дж. Урри, Э. Гидденса, П. Бурдьё, Дж. Мейера, М. Арчер, С.А. Кравченко и их многочисленных последователей и интерпретаторов, утверждает, что общество становится не просто более текучим или изменчивым, вызывающим новые типы восприятия и действия как производные от новых структур: сами структуры становятся онтологически зависимы от созидającego или трансформирующего их индивидуального действия. С этой точки зрения важно различать отмечаемые со времен классиков социологии современного общества М. Вебера и Э. Дюркгейма тенденции индивидуализации, связанные с возрастающей социальной дифференциацией и необходимостью для каждого «найти» структуру под себя, с одной стороны, и актуальный запрос на индивидуальную агентность как необходимость «создать» для себя структуру или как минимум проактивно поддерживать ту структуру, в которую человек встроен, — с другой. События начала 2020-х годов, включая глобальную пандемию COVID-19, а также продолжающийся общемировой институциональный кризис — это яркие проявления, но не причины неоструктуризации. Таким образом, нельзя сказать, что неоструктуризация стала характерной чертой современного общества только с наступлением 2020-х,

однако именно тогда стала наиболее очевидной неадекватность доминирующих взглядов на соотношение структуры и действия [Сорокин, 2023; Sorokin, 2020].

Современные условия требуют от человека умений действовать в отсутствие заранее заданных инструкций, проявляя самостоятельность в принятии решений. Трансформирующая агентность или, если попытаться перевести на русский язык, самостоятельное созидательное действие — понятие полисемантическое, и сегодня в науке и практике отсутствуют адекватные инструменты, позволяющие измерить его напрямую. Тем не менее на основании отдельных исследований, направленных на оценку коррелятов самостоятельного созидательного действия, и мнений экспертов и работодателей можно сделать вывод, что способность быть самостоятельным у современного человека развита недостаточно [Васильев и др., 2015; Степашкина, Суходоев, 2022; OECD, 2018]. В качестве примера можно привести результаты исследования, проведенного АНО «Россия — страна возможностей» в 2021 г.: в процессе обучения в университете с 1-го по 4-й курс у студентов выявлена положительная динамика показателей компетенции «следование правилам и процедурам», притом что такие характеристики, как «партнерство» и «стрессоустойчивость», продемонстрировали негативную динамику.

Сложившаяся ситуация вполне логична, поскольку современная система образования создавалась под заказ индустриального общества и преимущественно сохранилась в этом состоянии, несмотря на все попытки внести изменения [Корешникова, Фрумин, 2020]. Для индустриализма характерны специализация, стандартизация, синхронизация, централизация во всех сферах жизни [Тоффлер, 1999]. Ключевая система управления в индустриальном обществе — бюрократия, которую отличают строгая вертикаль власти, следование установленным правилам, действия по процедурам на основе специальных знаний [Битэм, 1997]. Что касается системы образования, в основании многих современных педагогических решений лежат труды Л.С. Выготского, вклад которого в исследование законов развития личности, предполагающих активную роль человека, не подлежит сомнению. Однако, продолжая полагаться на эти решения, мы забываем, что в качестве ориентира при их разработке использован психологический портрет пролетарского подростка [Брушлинский, 2022]. Сегодняшний мир с его запросом на самостоятельность человека выдвигает новые требования к системе образования.

Чтобы оценить возможности преодоления разрыва между актуальным запросом к образованию и действующими педагогическими решениями, целесообразно проанализировать наиболее авторитетные образовательные теории — бихевиористскую, когнитивистскую, конструктивистскую [Schunk, 2012] — на предмет наличия у них по-

тенциала в виде конкретных идей, подходов и инструментов для подготовки человека к самостоятельному созидательному действию в условиях текущей фазы социетальной эволюции — неоструктуризации. Перечисленные теории в существенной степени направляют развитие сферы образования, начиная от дизайна образовательного процесса и заканчивая институциональными решениями.

Даже первичный анализ зародившихся в последние годы новых педагогических подходов, форматов и практик показывает, что многие из них могут иметь высокий потенциал для развития самостоятельного созидательного действия: например, методология гибкого обучения (*agile teaching and learning methodology*, ATLМ), вероятностная педагогика А.М. Лобока, практики наставничества, практики, применяемые в предпринимательском образовании, самоуправление, инициативное бюджетирование. Однако поскольку эти подходы различаются по происхождению — часть из них родилась из практики, например ATLМ, и пока недостаточно теоретически проработана, а часть появилась в рамках конструктивистской образовательной теории, — возникают проблемы с их осмыслением, развитием, а также оценкой эффективности в отношении потенциала становления самостоятельного созидательного действия.

Таким образом, цель данной статьи — представить систематизацию и реинтерпретацию доминирующих и признанных классическими образовательных теорий, а именно бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма, включая их имплицитные основания, через призму концепции неоструктуризации и связанной с ней концепции трансформирующей агентности, или самостоятельного созидательного действия. Авторы намерены оценить данные теории с точки зрения их применимости к реалиям неоструктурированного социального мира, а также характера их позиционирования по отношению к проблеме агентности, включая вопрос о наличии уже разработанных на их основе подходов и инструментов, практически применимых в целях развития самостоятельного созидательного действия. По итогам работы будут предложены контуры новой концепции — неоконструктивизма, который, по мнению авторов, может стать перспективным направлением дальнейших исследований и разработок в области теории и практики образования для поиска адекватного ответа системы образования на вызов неоструктуризации.

## **1. Обзор классических образовательных теорий с точки зрения их релевантности для решения задачи развития агентности**

Если проанализировать определения, данные в рамках теорий, представляющих разные дисциплины, можно увидеть, что исследователи выделяют в качестве ключевого свойства агентности преднамеренность и трансформирующий как самого актора, так и окружающие структуры характер [Giddens, 1984; Archer, 2003; Sen, 1999; Davydov, Slobodchikov, Tsukerman, 2003; Bandura, 2006]. Необходимо подчеркнуть, что агентность предполагает не только

преднамеренный, субъективно осмысленный характер деятельности, но и наличие объективных «внешних», т.е. структурных, изменений в ее результате. Помимо деятельностного начала агентности авторы исходят из значимой роли внутренних личностных характеристик человека, опираясь на труды М. Арчер об онтологической самостоятельности такой личностной характеристики, как рефлексивность, и предполагая, что другие личностные характеристики также могут рассматриваться как онтологически самостоятельные. Такое предположение составляет критически важную предпосылку для постановки вопроса об индивидуальном действии, трансформирующем структуры в направлении, не детерминированном структурами (см. подробнее [Сорокин, 2023]). В соответствии с вышесказанным наше предположение, вытекающее из общей теории неоструктуризации, состоит в том, что запрос на агентность является универсальным, т.е. в той или иной мере относится к каждому человеку, однако необходимо также подчеркнуть, что проявляется этот запрос по-разному и разные аспекты образования сталкиваются с этой задачей в разной степени остроты (обучение предпринимательству — яркий пример).

Согласно субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна внутреннее (психика) опосредует внешнее. Психика формируется и впоследствии проявляется через деятельность, выполняя функцию регуляции деятельности [Рубинштейн, 1940]. Таким образом, внешние условия, включая педагогические, действуют только через внутренние, представляющие основание для развития.

А. Бандура в рамках социально-когнитивной теории создал модель взаимной обусловленности, которая включает три компонента: внутренние личностные факторы (когнитивные и метакогнитивные, аффективные и биологические), модели поведения и события окружающей среды. Все три компонента действуют как взаимодействующие детерминанты, которые двунаправленно влияют друг на друга [Bandura, 2006].

Авторы данной работы в основание операционализации самостоятельного созидательного действия положили модель взаимной обусловленности А. Бандуры с учетом некоторых ее ограничений. Дело в том, что, выдвигая тезис о триаде факторов (действие, внутренние и внешние условия), А. Бандура не анализировал детально возможные различия, связанные с силой действия — как трансформационного, так и воспроизводящего, направленного на существенное изменение среды или на ее воспроизводство. Авторы настоящей работы рассматривают именно деятельность, трансформирующую социальную среду в не детерминированном этой средой направлении. Поэтому особое внимание уделяется внутренним характеристикам личности: одно из положений, в отношении которого пришли к консенсусу участники дискуссии о соотношении структуры и действия, состоит в том,

что человек обладает трансформационным потенциалом, благодаря которому он становится способен занимать лидирующую позицию по отношению к структуре [Сорокин, Зыкова, 2021].

Однако А. Бандура в своих работах редуцирует перечень внутренних характеристик человека, обеспечивающих возможность продуктивной деятельности, до: (1) интенциональности (*intentionality*), т.е. формирования намерения, включая планы действий и стратегии их реализации, (2) предусмотрительности (*forethought*) — прогнозирования вероятных результатов предполагаемых действий с целью направления усилий и повышения мотивации, (3) саморегуляции (*self-reactiveness*) и (4) рефлексии (*self-awareness*), благодаря которой происходит оценка личной эффективности, обосновываются предпринятые действия и при необходимости вносятся коррективы. По мнению авторов данной работы, если фокусироваться на трансформирующей агентности как деятельности изменяющей, а не воспроизводящей социальную реальность, приведенные характеристики следует считать необходимыми, но не достаточными. На основании обзоров проведенных ранее исследований авторы настоящей статьи выдвигают гипотезу о том, что факторами развития указанных способностей являются также критическое и креативное мышление, коммуникативные навыки, социологическое воображение (когнитивная составляющая), эмоции, мотивация, воля (аффективная составляющая), планирование, самоконтроль, самооценка, рефлексия (метакогнитивный компонент) [Сорокин, 2022]. Данная система хорошо соотносится с привычной для исследователей образования классификацией образовательных результатов, включающей когнитивные, аффективные (эмоции, мотивация, воля) и метакогнитивные навыки, включая рефлексиию.

Все рассмотренные выше теории деятельности, включая теорию А. Бандуры, естественно, разрабатывались без учета феномена неоструктуризации современного общества, который обоснован в социологической литературе как новая фаза социетальной эволюции, требующая обновления теоретико-методологического аппарата социально-гуманитарного знания. Классики отечественного деятельностного подхода и наиболее цитируемые сегодня зарубежные теоретики А. Бандура, Е. Деси и Р. Райан создавали свои модели в эпоху жестких структур — даже если они в явном виде этого не проговаривают, что в существенной степени связано с особенностями дисциплинарного взгляда психологии и педагогики, имплицитно они исходят именно из такого представления об обществе. Поэтому, когда авторы названных теорий и их последователи говорят о деятельности и даже об агентности, отмечая ее трансформационные аспекты (см., например, признаки агентности, приведенные выше), важно понимать, что отношение самостоятельной созидательной деятельности к социальным

структурам — для них вопрос вторичный и он глубоко не проработан. Прежде всего не проработано различие между присутствующей в идеологии как западных стран, так и Советского Союза (см. [Mironenko, Sorokin, 2022]) фиксацией общечеловеческой универсальной способности к проявлению индивидуальной активности, выбору и т.п. — и реальной деятельностью по созданию новых социальных структур и трансформации существующих, актуализированной современными реалиями неоструктуризации.

Ниже представлен краткий обзор классических образовательных теорий — бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма — сквозь призму их релевантности развитию социального созидательного действия.

**1.1. Бихевиоризм** Подходы к обучению, разработанные в рамках бихевиористских теорий, направлены на предоставление студентам объективных знаний. Эпистемологической основой бихевиоризма является представление о том, что реальность существует независимо от наблюдателя, при этом ее изменение целенаправленным усилием человека возможно лишь в полном соответствии с объективными законами физического и социального мира, неизменными по своей сути. Результаты исследований показывают, что передача такого рода «пассивных знаний» обучающимся может привести к тому, что они в дальнейшем смогут только повторять информацию и воспроизводить заученные ранее алгоритмы [Bennett, 2006].

Обучение на основе запоминания отрицательно сказывается на развитии критического мышления как потенциально одного из значимых факторов способности к самостоятельному созидательному действию [Сорокин, 2022; Lekalakala-Mokgele, 2010; Kek, Huijser, 2011]. Такая связь вполне объяснима: обучение, построенное в бихевиористской традиции, не побуждает студента быть рефлексивным, не требует от него критических размышлений о концепциях, которые ему «доставляют» преподаватели [Natouda, Tarlochan, 2014]. Если в задании требуется описать, объяснить или сделать предсказания о феноменах, существующих в реальном неоструктурированном, изменчивом мире, студенты, выученные в логике бихевиоризма, находят свои заученные факты и алгоритмы бесполезными и возвращаются к знакомым из повседневной жизни концепциям реального мира [Shunk, 2012]. Согласно логике бихевиоризма, студент участвует в образовательном процессе тем, что демонстрирует соответствующее вербальное поведение, например выбор правильного ответа в тесте. Повторение, подкрепление и тестирование — ключевые элементы обучения в бихевиористской парадигме [Bell, Bell, 2020].

Принципы и связанные с ними педагогические приемы, вытекающие из бихевиористских теорий, перечислены ниже:

- использование практики и повторения для закрепления навыков и запоминания ассоциаций;
- акцент на систематической рутинной и заранее организованной педагогом деятельности;
- преподаватель как главное действующее лицо, определяющее структуру, содержание и организацию учебной деятельности;
- сосредоточение внимания на четких и поддающихся оценке целях обучения и целевых результатах;
- использование логически организованных учебных схем, способствующих постепенному приобретению все более сложных компетенций и навыков;
- акцент на обратной связи для направления поведения учащихся к целевым результатам;
- использование стимулов, поощрений, наказаний и дисциплинарных стратегий [Stewart, 2021].

Следствием использования бихевиористских принципов зачастую становится авторитарный взгляд на обучение. Учитель рассматривается как обладатель знаний, управляющий учебной средой, а ученики — как пассивные получатели, «пустые сосуды», которые нужно наполнить знаниями [Ibid.]. Педагогические подходы, основанные на бихевиористских принципах, подвергались критике уже в XX в., когда объем знаний, необходимых для успешной социализации, еще не был таким большим, как сегодня. В современном мире, для которого характерен постоянный рост объемов информации, отдельные подходы и практики бихевиоризма могут использоваться для развития агентности как средства и способы формирования базы фоновых знаний, «обязательных» для дальнейшей деятельности, ведь невозможно эффективно совершенствовать то, что неизвестно [Bell, Bell, 2020].

Принципы бихевиоризма, а именно методологического и молярного бихевиоризма, сегодня применяются также при оценке характеристик личности, потенциально связанных с самостоятельным созидательным действием. В частности, утверждается, что внутренние характеристики можно оценить через растянутые во времени активности [Баум, 2020]. Таким образом, оценивая внутренние характеристики личности через их внешние, деятельностные проявления, исследователи вольно или невольно следуют принципам бихевиоризма.

**1.2. Когнитивизм** В конце 1950-х психологи образования и педагоги переключили внимание, прежде сосредоточенное исключительно на наблюдаемом поведении, на более сложные когнитивные процессы, такие как мышление, решение проблем, развитие речи, которые опре-

деляют успешность освоения отдельных предметных навыков или знаний и умения их применять [Snelbecker, 1999]. Когнитивизм фокусируется на индивидуальных когнитивных процессах, включая механизмы запоминания и понимания информации, и пытается предложить способы уменьшения когнитивной нагрузки. Под когнитивной нагрузкой имеется в виду сумма информации, которую рабочая память человека может обрабатывать одновременно [Klepsch, Seufert, 2020].

Помимо исследований и разработок, имеющих целью снижение когнитивной нагрузки, в рамках когнитивных теорий ведутся поиски способов развития метакогнитивных навыков для «осознания собственного мышления, осознания содержания своих концепций, активного мониторинга своих когнитивных процессов, попытки регулировать свои когнитивные процессы <...> для помощи людям в организации деятельности» [Hennessey, 1999. P. 3]. По мнению А. Бандуры [Bandura, 1999], метакогнитивные навыки помогают людям преобразовывать мысли в действия через процесс согласования внутренней концепции в формате идеи с ее внешней формой, полученной в ходе реализации. Особое внимание развитию метакогнитивных навыков уделяется в моделях саморегулируемого обучения, которые относятся к наиболее популярным сегодня направлениям когнитивизма [Pintrich, Wolters, Baxter, 2000; Zimmerman, Moylan, 2009].

Отличие когнитивизма от бихевиоризма и от конструктивизма, которому посвящен следующий раздел обзора, заключается в основаниях его зарождения. Исследователи, включая Д. Шанка [Schunk, 2012], ставят эти теории в один ряд, но нельзя не отметить, что объектом изучения для бихевиоризма и конструктивизма являются способы взаимодействия педагога и обучающегося, а для когнитивизма — когнитивные механизмы и метакогнитивные стратегии. То есть там, где речь идет о когнитивном развитии, теория когнитивизма может дополнять как принципы бихевиоризма и конструктивизма, так и предлагаемые на рассмотрение читателей идеи неоконструктивизма.

Преимущества данной теории связаны прежде всего с решением вопроса о том, как облегчить процесс формирования большого объема фоновых знаний, без которых невозможно эффективное агентное социальное взаимодействие, например выработка новых норм поведения, способов действия, создания новых сообществ, и масштаб которых в последние годы непрестанным образом растет [Сорокин, 2022].

Педагогические подходы и методы, зародившиеся на базе когнитивистских исследований, фокусируют внимание на учете способов обработки информации мозгом и на индивидуальных различиях в когнитивном стиле. Принципы когнитивной педагогики включают:

- акцент не только на новых знаниях, но и на способах их усвоения с опорой на предыдущие знания и изучение отношения между имеющимися знаниями и вновь приобретаемыми;
- применение специальных инструментов для предотвращения когнитивной перегрузки, в частности:
  - стратегий связывания новой информации с уже существующей, которые помогают ее усвоению, кодированию и запоминанию;
  - разнообразных и смешанных средств в обучении, применяемых с учетом особенностей восприятия обучающихся;
  - представления предмета обучения разными способами, например по составным частям или целостно, с учетом различий в когнитивных стилях, например в виде списков, концептуальных карт или блок-схем для изучения взаимосвязей между концепциями;
  - аналогий или метафор, как одного из способов придания смысла в ходе усвоения новых знаний;
  - принципов новизны, неожиданности и эмоциональной вовлеченности, чтобы привлечь внимание и помочь запоминанию [Stewart, 2021].

Таким образом, несомненное преимущество когнитивизма в отношении развития самостоятельного созидательного действия состоит в снижении когнитивной нагрузки, внимании к метакогнитивным навыкам, к саморегуляции и самооэффективности как основанию для мотивации. Когнитивизм как основа педагогических подходов и практик представляет собой значительный шаг вперед относительно бихевиоризма, однако деятельность обучающегося в рамках данной теории вторична, поэтому закономерно, что следующим шагом в развитии образовательных теорий становится конструктивизм.

### 1.3. Конструктивизм

Конструктивисты в образовании, опираясь на соответствующие разработки в области социальной теории [Бергер, Лукман, 1995], утверждают, что люди играют активную роль в построении своих знаний и что их развитие происходит только при условии, что люди пытаются осмыслить новую информацию, соотнося ее со своим прошлым опытом и уже сложившейся системой знаний, чтобы создать новую структуру знаний или усовершенствовать существующую [Snowman, Biehler, 2005]. В рамках конструктивизма принято считать, что обучение в значительной степени зависит от ситуации и от контекста, поэтому преподаватели организуют обучение на основании реальных жизненных ситуаций, активно вовлекая студентов в образовательный процесс [McInerney, 2013]. Задача педагога состоит том, чтобы направлять обучающихся к

самостоятельному внутреннему построению осмысленных представлений о внешнем мире [Jonassen, 1991]. Цель конструктивистского обучения заключается в когнитивном развитии обучающихся — в становлении мышления и других навыков высшего порядка [Driscoll, 2013].

Педагоги, оценивающие учащихся с использованием конструктивистского подхода, исходят из того, что процесс получения знаний так же важен, как и результат, поэтому они меньше полагаются на экзамены и тесты, а предпочитают такие методы, как наблюдение за студентами, портфолио, созданные учащимися, и обсуждение результатов размышлений учащихся о процессе обучения [Fenwick, 2003].

Педагогика, основанная на принципах конструктивизма, делает упор на активное обучение, ориентированное на учащихся, учитель в этом случае выступает фасилитатором процесса обучения. Среди принципов конструктивистской педагогики наиболее важны следующие:

- акцент на активной, деятельной позиции обучающихся в построении своей картины мира;
- ключевые подходы к обучению:
  - исследовательское, экспериментальное обучение, разработка и проверка гипотез [Jenkins, Healey, 2012];
  - проектная работа;
  - проблемное обучение [Brodie, 2014];
- внимание не только к результатам, но и к процессу обучения посредством использования рефлексивных техник и самооценки;
- учитель как фасилитатор — проводник, обеспечивающий основу для дальнейшего обучения в виде знаний, умений и навыков.

Конструктивизм предлагает взгляд на человека как на носителя активного и деятельного начала. Но, поскольку он создавался в 1970-е годы, т.е. в эпоху расцвета индустриального общества, разработанные на его основе педагогические стратегии и практики ограничиваются соответствующими времени задачами — развитием навыков высшего порядка, таких как разные виды мышления и коммуникативные навыки, включая работу в команде. И даже в средствах достижения этих целей критики отмечают целый ряд недостатков, среди них игнорирование важности учета когнитивной нагрузки и структуры рабочей памяти во время обучения [Alapazi, 2016]. Как и в традиционном обучении, основанном на принципах бихевиоризма, в конструктивистском подходе не уделяется достаточного внимания эмоциям, мотивации, воле — аффективной составляющей процесса обучения [Bell, Bell, 2020]. Как отме-

чают исследователи, теория конструктивизма подходит для формирования навыков когнитивных, но в меньшей степени — для развития аффективных и метакогнитивных.

Применительно к самостоятельному созидательному действию можно выделить еще ряд недостатков данной теории, хотя и вполне логичных, учитывая задачи, для решения которых она была создана. Прежде всего они касаются таких характеристик учебных ситуаций, как строго заданный контекст, наличие одного правильного решения, низкая степень неопределенности. Педагог при конструктивистском подходе к обучению, хоть и выступает фасилитатором учебного процесса, одновременно удерживает рамки стандартов, за которые обучающимся выходить не позволено. Конструктивистски организованный образовательный процесс не предполагает возможности трансформации заданных извне (по отношению к обучающемуся) структурных условий. Деятельность, выполняемая учащимися для решения проблемных ситуаций, является репродуктивной и не рассматривается как самостоятельный образовательный результат наряду с когнитивным развитием.

Подводя итоги анализа классических теорий обучения на предмет их соответствия задачам развития способности к самостоятельному созидательному действию в условиях неструктуриции, можно сделать вывод, что в этих теориях можно выделить отдельные компоненты, потенциально способствующие развитию интересующей авторов способности. В бихевиоризме создано множество наработок, позволяющих передавать студентам готовые знания, а также оценивать как саму деятельность, так и внутренние условия ее осуществления. Когнитивные теории уделяют много внимания облегчению когнитивной нагрузки и формированию метакогнитивных навыков. В конструктивизме сделан акцент на активной позиции студента по отношению к формированию субъективных знаний и смыслов.

Однако во всех теориях главным результатом обучения являются когнитивные и метакогнитивные навыки, тогда как деятельность — репродуктивная, а не проактивная — становится инструментом, средством на пути формирования данных навыков. Все рассмотренные выше теории хороши для передачи, выращивания, формирования у обучающихся ранее сложившихся в обществе готовых, стереотипных моделей, способов мышления и деятельности. Такой подход к обучению отвечает базовым принципам индустриального общества, для решения задач которого он и был создан. Однако изменения, происходящие в современном мире, требуют от человека проявления самостоятельного действия, создания нового опыта, новых моделей мышления, новых способов деятельности, умения трансформировать сложившиеся ранее условия. Для обучения, отвечающего таким требованиям

к человеку, необходимы новые теоретические модели, описывающие как процесс обучения, так и образовательные результаты. Предлагая далее такую теоретическую модель, авторы предпринимают попытку объединить, обобщить и дополнить разработанные в рамках каждой из рассмотренных теорий релевантные для современных задач инструменты.

Авторы не ставят задачу детально проанализировать широкий круг институциональных, культурных, организационных, технических и иных факторов, в силу которых образование как массовый институт не может адекватно ответить на задачу развития агентности, и сознательно фокусируются лишь на одном факторе, который имеет самостоятельное значение, — на ключевых теориях обучения. Проведенный критический анализ показал, что рассмотренные теории в принципе не ставят перед собой задачу развития агентности как деятельности по трансформации существующих или созданию новых структур. И в этом заключается важная, на взгляд авторов, находка настоящего исследования: ведь именно вокруг этих теорий сосредоточена основная масса научных дискуссий, связанных с новыми образовательными результатами, включая те, которые прямо или косвенно затрагивают самостоятельное созидательное действие. Таким образом, проблема принципиальной недостаточности имеющегося на данный момент концептуального аппарата теорий обучения для понимания механизмов формирования и самой природы агентности не фиксируется. В результате представители и науки, и практики решают новые задачи с помощью устаревших теоретических инструментов. К примеру, представители конструктивизма в образовании с уверенностью утверждают, что их подходы адекватны новым реалиям: они обосновывают такое суждение тем, что конструктивистские стратегии обучения способствуют развитию критического мышления [Lekalakala-Mokgele, 2010; Kek, Huijser, 2011]. Однако они не отвечают на запрос к развитию деятельности в меняющейся структуре — деятельности, которая эту структуру трансформирует.

## **2. Неоконструктивизм**

Как и в классической теории, в неоконструктивизме стартовой идеей является представление о человеке как сотворце собственного образования. Тем самым признается необходимость класть в основание образования модели учебных ситуаций, способствующие приближению образовательной среды к реальному жизненному контексту, а не стандарты, программы или учебники [Сериков, 1998; Efklides, 2011; Воекаерс, Corno, 2006]. При этом в рамках традиционного конструктивизма реальные жизненные ситуации предполагают наличие жесткого контекста, через призму которого обучающиеся воспринимают окружающую реальность, тогда

как в неоконструктивистской образовательной парадигме реальные жизненные ситуации — это побуждение к проявлению самостоятельного созидательного действия. Иными словами, сами ситуации обучения и предполагаемые возможности действия в них составляют одно из основных отличий классического конструктивизма от неоконструктивизма. При разработке ситуаций, которые ложатся в основание организации педагогического процесса в рамках неоконструктивистской теории, в них изначально предусмотрены:

- динамичность и высокая степень неопределенности;
- высокая вариативность в зависимости от контекстов;
- отсутствие однозначного правильного ответа или способа действия;
- необходимость самостоятельного определения проблем и постановки целей на базе прошлого опыта (ретроспективная и перспективная рефлексия).

Высокая степень неопределенности как характеристика учебных ситуаций делает возможным рассмотрение вероятностной педагогики А.М. Лобок в качестве одного из проявлений неоконструктивизма в сфере конкретных российских педагогических практик. Как отмечает А.М. Лобок, вероятностный характер образования предъявляет особые требования к педагогу как к организатору образовательного процесса, поскольку занятия приходится планировать, исходя из логики разворачивания ситуации [Лобок, 2017].

Помимо характера учебных ситуаций, неоконструктивизм отличается от классического конструктивизма тем, что признает развитие способности к самостоятельному созидательному действию в качестве базового образовательного результата наряду с когнитивными, аффективными и метакогнитивными результатами. Если в классических теориях деятельность была инструментом для когнитивного развития, то в неоконструктивизме она становится рядоположенным и не менее важным образовательным результатом.

Еще одна особенность неоконструктивизма как продолжения конструктивизма состоит в том, что в ответ на вызовы современной неструктурированной реальности он выбирает в качестве ведущих принципов идеи, наработанные в рамках других теорий — в бихевиоризме и когнитивизме. Среди них:

- возможность проводить оценку внутренних условий и самой деятельности через деятельностные проявления/индикаторы (методологический и молярный бихевиоризм);
- подходы к формированию фоновых фактологических и процедурных знаний (бихевиоризм);

- учет принципов когнитивной нагрузки при формировании фоновых фактологических и процедурных знаний (когнитивизм);
- использование подходов к развитию метакогнитивных и аффективных личностных характеристик как вероятных внутренних коррелятов развития самостоятельного созидательного действия (когнитивизм).

Таким образом, для классического конструктивизма образование — это самостоятельное конструирование на основе полученных ощущений и опыта смыслов, которые генерируются в рамках жестко заданных ситуаций, не предполагающих трансформации. Для неоконструктивизма образование — это развитие у обучающихся способности к самостоятельному созидательному действию через предоставление им возможностей уже в учебных ситуациях совершенствовать социальную среду, предлагать новые правила и процедуры во имя достижения положительных как для обучающегося, так и для внешней среды целей.

И для конструктивизма, и для неоконструктивизма имеет смысл ценностная значимость создаваемых ситуаций. В классическом конструктивизме создаются такие ситуации, в которых обучающиеся генерируют знания и смыслы, а в неоконструктивизме учащемуся предлагается реальная среда, которую он трансформирует в лучшую — как минимум для себя, но также и для окружающих, — сторону, и эти трансформации имеют личностный смысл. При этом неоконструктивизм, делая акцент на смыслах и действии, не упускает из виду и фоновые знания, характеризующие как то социальное поле (ситуацию), которое он трансформирует, так и другие, связанные с ним социальные поля и ситуации. Если имеющиеся у человека фоновые знания будут неадекватными для той среды, в которой он находится, он не сможет совершать созидательные действия. При этом, если в педагогический процесс внедрить разработанные в бихевиоризме принципы усвоения объективных знаний о той среде, в которой учащемуся предстоит действовать, с учетом ее изменчивости и сложности, а также инструменты, позволяющие регулировать когнитивную нагрузку и развивать метакогнитивные навыки, педагогическая система станет более эффективной.

Систематизация проведенного анализа представлена в приложении.

### **Заключение**

В данном исследовании проведены обзор и критический анализ классических образовательных теорий, а именно бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма, и представлена попытка их систематизации и реинтерпретации на предмет наличия в них подходов и инструментов, релевантных для задачи разви-

тия способности к самостоятельному созидательному действию в условиях новой фазы социетальной эволюции — неоструктуризации. По итогам анализа выделены сильные и слабые стороны каждой теории и намечены возможные контуры неоконструктивизма как перспективного направления дальнейших исследований и разработок. В качестве оснований образовательной теории неоконструктивизма в первом приближении предлагаются следующие положения:

- 1) ключевые образовательные результаты не исчерпываются классической триадой: когнитивные, аффективные и метакогнитивные навыки с доминированием когнитивных. К их числу относится также способность к самостоятельному созидательному действию. Если раньше деятельность рассматривалась в качестве инструмента в достижении образовательных результатов, то сейчас она сама становится важным образовательным результатом;
- 2) для развития способности к самостоятельному созидательному действию необходимо ставить в центр образовательного процесса не образовательные программы, стандарты, учебники и т.д., а модели учебных ситуаций. Под учебными ситуациями в неоконструктивизме понимается реальная среда, характеризующаяся высокой степенью динамичности и неопределенности, и эту среду обучающийся может осмысленно трансформировать в лучшую сторону;
- 3) в условиях сложного и неоструктурированного социального мира неоконструктивизм требует не только акцента на смысле и действии, но и особого внимания к фоновым знаниям, а также решения проблемы когнитивной перегрузки, для чего могут оказаться эффективными разработки в русле теорий бихевиоризма и когнитивизма.

В качестве теории, трактующей природу человека и его действий, неоконструктивизм является приложением в более общей теории неоструктуризации. Однако в качестве теории обучения неоконструктивизм претендует на ряд новых положений, которые раскрывают свойства системы образования, необходимые для того, чтобы соответствовать неоструктурированной социальной реальности. Статус неоконструктивизма в том виде, как он предлагается авторами данной статьи, — теория среднего уровня по отношению к общей теории неоструктуризации, формируемая в логике не обобщения «снизу вверх», а сужения «сверху вниз». Название «неоконструктивизм» отражает специфическую именно для сферы образования особенность данной теории, в которой уже есть доминирующая конструктивистская парадигма, на деле, как

мы постарались показать в этом тексте, страдающая от того же структурного детерминизма, что и другие, более ранние теории обучения. Поэтому представляется важным продолжить обсуждение возможного концептуального перехода к неоконструктивизму как к концепции обучения, рассматривающей конструктивную, т.е. созидательную, способность человека адекватно актуальным реалиям и практическим запросам в условиях неструктурированности.

**Приложение** Систематизация педагогических теорий относительно их релевантности развитию самостоятельного созидательного действия (трансформирующей агентности)

Название теории обучения	Сущность процесса обучения	Трактовка вопросов мотивации	Трактовка вопросов саморегуляции обучающихся (метакогнитивные навыки)	Практические выводы для педагогического процесса	Релевантность проблематики самостоятельного созидательного действия (трансформирующей агентности) для теории	Ключевой вклад теории в понимание того, как образование формирует способность к самостоятельному созидательному действию	Ограничения теории в развитии способности к самостоятельному созидательному действию
Бихевиоризм	Главными в обучении выступают реакции на стимулы и поведение человека. Для формирования поведения (учитель формирует ученика) необходимо стимулировать реакции ученика	Основа мотивации – правильные схемы подкрепления действий. Мотивация объясняется не внутренними процессами, а реакцией на внешний стимул	Самоконтроль поведения осуществляется с помощью убеждений, навязанных педагогом, основывающихся на определении позитивного и негативного поведения, в том числе в сравнении с другими	Поведение – управляемый процесс, формируемый «сверху» учителем. Процесс обучения построен на алгоритмизации	Релевантна в отношении развития фоновых знаний, а также оценки внутренних личностных характеристик как корреляторов агентности и самой агентности (самостоятельного созидательного действия)	Помогает сформировать базу знаний (в случае необходимости)	Данная теория не формирует агентность, а, скорее, является основанием для ее неструктурированности
Когнитивизм	Объектом исследований выступает не процесс взаимодействия ученика и учителя, а процессы когнитивного и метакогнитивного развития	Основа мотивации – осознание самооффективности и прогресса	Саморегуляция основывается на самонаблюдении, самооценке поступков и управлении своим поведением	Обучение – внутренний процесс, основывающийся на способности обучающегося воспринимать, обрабатывать, вос-	Релевантна в отношении снижения когнитивной нагрузки при освоении фоновых знаний и развития метакогнитивных навыков	Снижение когнитивной нагрузки, осознанность выполняемых действий, внимание к метакогнитивным и аффективным навыкам	Деятельность обучающегося скорее репродуктивная, чем направленная на создание нового

Продолжение табл.

Название теории обучения	Сущность процесса обучения	Трактовка вопросов мотивации	Трактовка вопросов саморегуляции обучающихся (метакогнитивные навыки)	Практические выводы для педагогического процесса	Релевантность проблемы самостоятельного действия (трансформирующей агентности) для теории	Ключевой вклад теории в понимание того, как образование формирует способность к самостоятельному созидательному действию	Ограничения теории в развитии способности к самостоятельному созидательному действию
	Основное внимание педагога уделяется регулированию когнитивной нагрузки и развитию метакогнитивных навыков			производить и использовать учебный материал. (Основная фокусировка на мыслительных процессах обучающихся.)			
Конструктивизм	Обучающиеся сами формируют собственные знания и навыки, так как учитель в образовательном процессе играет скорее роль фасилитатора, нежели субъекта, передающего знания в готовом виде. Контекст ситуаций строго определен. Ситуации структурированы. Учитель является «держателем стандартов». У каждой проблемы имеется одно заранее заданное решение	Мотивация строится на проявлении интереса обучающегося к новому знанию	Первоначально деятельность обучающихся обычно выстраивается по образцу действий других, но по мере того, как обучающиеся создают свои цели, их действия становятся самостоятельными	Обучение происходит через действие. Обучение базируется на аутентичных проблемах. Обучение должно происходить во взаимодействии с обществом и культурой (по Л.С. Выготскому)	Релевантно в отношении создания педагогами ситуаций, в которых деятельность учащихся направлена на формирование собственной картины мира, базирующейся на знаниях и смыслах, которые они самостоятельно конструируют	Обучение – процесс трансформации личности, а не накопления знаний	Акцент на развитии когнитивных навыков, деятельность является средством их развития и не носит трансформирующего характера. Недостатки строго заданных ситуаций и заранее определенных выходов из них

Окончание табл.

Название теории обучения	Сущность процесса обучения	Трактовка вопросов мотивации	Трактовка вопросов саморегуляции обучающихся (метакогнитивные навыки)	Практические выводы для педагогического процесса	Релевантность проблемы самостоятельного действия (трансформирующей агентности) для теории	Ключевой вклад теории в понимание того, как образуются формирует способность к самостоятельному созидательному действию	Ограничения теории в развитии способности к самостоятельному созидательному действию
Неоконструктивизм	Обучающиеся самостоятельно осуществляют созидательное действие. Педагог предоставляет возможность уже во время учебных ситуаций осуществлять трансформации правил, требований и процедур во имя достижения благих с точки зрения обучающегося целей	Фактически мотивация строится на проявлении интереса обучающегося к изменению окружающей среды	Саморегуляция основывается на самонаблюдении, самооценке поступков и управлении своим поведением. Большое значение уделяется рефлексии	Обучение есть действие, направленное на трансформацию окружающего мира во благо себе и обществу. Предварительно обучающихся снабжают фоновыми знаниями и развивают у них метакогнитивные навыки	Ключевой целью данной теории является развитие самостоятельного действия наряду с когнитивными, аффективными и метакогнитивными навыками	Обучение – процесс трансформации окружающей среды для достижения личностного и общественного благополучия	

**Благодарности** Исследование подготовлено в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2022-325).

### Литература

1. Баум У.М. (2020) *Современный бихевиоризм. Поведение, культура, эволюция*. М.: Практика.
2. Бергер П., Лукман Т. (1995) *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. М.: Медиум.
3. Битэм Д. (1997) Бюрократия. *Социологический журнал*, № 4, сс. 165–185.
4. Брушлинский А.В. (ред.) (2022) *Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории*. М.: Litres.
5. Васильев К., Рощин С., Мальцева И., Травкин П., Лукьянова А., Чугунов Д. и др. (2015) *Развитие навыков для инновационного роста в России*. М.: Алекс.
6. Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д. (2020) Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студен-

- тов. *Психологическая наука и образование*, т. 25, № 6, сс. 88–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>
7. Лобок А.М. (2017) Вероятностная педагогика диалога: теория и практика. *Поволжский педагогический поиск*, № 2, сс. 30–39.
  8. Рубинштейн С.Л. (2002) *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.
  9. Сериков В.В. (1998) *Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы*. Доступно по ссылке: [http://www.bim-bad.ru/docs/serikov\\_education\\_of\\_personality.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf) (дата обращения 20.09.2024).
  10. Сорокин П.С. (2023) Проблема «агентности» через призму новой реальности: состояние и направления развития. *Социологические исследования*, № 3, сс. 103–114. <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
  11. Сорокин П.С. (ред.) (2022) *Самостоятельность и проактивное поведение*. М.: НИУ ВШЭ.
  12. Сорокин П.С. (2021) Социологическая теория: вызовы и возможности российской социологии. *Социологические исследования*, № 11, сс. 12–23. <https://doi.org/10.31857/S013216250017006-9>
  13. Сорокин П.С., Зыкова А.В. (2021) «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI в.: обзор и интерпретация международного опыта. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 5, сс. 216–241. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
  14. Степашкина Е.А., Суходоев А.К., Гужеля Д.Ю. (2022) *Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов*. М.: НИУ ВШЭ.
  15. Тоффлер Э. (1999) *Третья волна*. М.: АСТ.
  16. Alanazi A. (2016) A Critical Review of Constructivist Theory and the Emergence of Constructionism. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 2, pp. 1–8.
  17. Archer M. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University.
  18. Bandura A. (2006) Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, no 2, pp. 164–180. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
  19. Bandura A. (1999) Social Cognitive Theory of Personality. *Handbook of Personality: Theory and Research* (eds L.A. Pervin, O.P. John), New York, NY: Guilford, pp. 154–196.
  20. Bell R., Bell H. (2020) Applying Educational Theory to Develop a Framework to Support the Delivery of Experiential Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 27, no 6, pp. 987–1004. <http://dx.doi.org/10.1108/JSBED-01-2020-0012>
  21. Bennett R. (2006) Business Lecturers' Perceptions of the Nature of Entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, vol. 12, no 3, pp. 165–188. <http://dx.doi.org/10.1108/13552550610667440>
  22. Boekaerts M., Cascallar E. (2006) How Far Have We Moved toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, vol. 18, no 3, pp. 199–210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
  23. Brodie K. (2014) Learning about Learner Errors in Professional Learning Communities. *Educational Studies in Mathematics*, vol. 85, no 2, pp. 221–239. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-013-9507-1>
  24. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. (2003) The Elementary School Student as an Agent of Learning Activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 41, no 5, pp. 63–76. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410563>

25. Driscoll M.P. (2013) *Psychology of Learning for Instruction*. Harlow: Pearson.
26. Efklides A. (2011) Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, vol. 46, no 1, pp. 6–25. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
27. Fenwick T.J. (2003) *Learning through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Malabar, FL: Krieger.
28. Giddens A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California.
29. Hamouda A.M.S., Tarlochan F. (2015) Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, pp. 990–995. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>
30. Hennessey M.G. (1999) *Probing the Dimensions of Metacognition: Implications for Conceptual Change Teaching-Learning*. Washington, DC: Distributed by ERIC Clearinghouse.
31. Jenkins A., Healey M. (2012) Research-Led or Research-Based Undergraduate Curricula. *University Teaching in Focus* (eds L. Hunt, D. Chalmers), London: Routledge, pp. 128–144.
32. Jonassen D.H. (1991) Evaluating Constructivistic Learning. *Educational Technology*, vol. 31, no 9, pp. 28–33.
33. Kek M.Y.C.A., Huijser H. (2011) The Power of Problem-Based Learning in Developing Critical Thinking Skills: Preparing Students for Tomorrow's Digital Futures in Today's Classrooms. *Higher Education Research & Development*, vol. 30, no 3, pp. 329–341. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.501074>
34. Klepsch M., Seufert T. (2020) Understanding Instructional Design Effects by Differentiated Measurement of Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Instructional Science*, vol. 48, no 1, pp. 45–77. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09502-9>
35. Lekalakala-Mokgele E. (2010) Facilitation in Problem-Based Learning: Experiencing the Locus of Control. *Nurse Education Today*, vol. 30, no 7, pp. 638–642. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2009.12.017>
36. McInerney D.M. (2013) *Educational Psychology: Constructing Learning*. Sydney: Pearson Australia.
37. Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2022) Activity Theory for the De-Structuralized Modernity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 56, no 4, pp. 1055–1071. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-020-09587-4>
38. OECD (2018) *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD.
39. Pintrich P.R., Wolters C.A., Baxter G.P. (2000) Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. *Issues in the Measurement of Metacognition* (eds G. Schraw, J. Impara), Lincoln, NE: University of Nebraska, pp. 43–97.
40. Schunk D.H. (2012) *Learning Theories an Educational Perspective*. Boston: Pearson.
41. Sen A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University.
42. Snelbecker G.E. (1999) Some Thoughts about Theories, Perfection, and Instruction. *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (ed. C.M. Reigeluth), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31–47.
43. Snowman J., Biehler R.F. (2005) *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
44. Sorokin P.S. (2020) The Promise of John W. Meyer's World Society Theory: "Otherhood" through the Prism of Pitirim A. Sorokin's Integralism. *The American Sociologist*, vol. 51, no 4, pp. 506–525. <https://doi.org/10.1007/s12108-020-09468-8>
45. Stewart M. (2021) Understanding Learning: Theories and Critique. *University Teaching in Focus* (eds D. Chalmers, L. Hunt), London; New York: Routledge, pp. 3–28.

46. Zimmerman B.J., Moylan A.R. (2009) Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. *Handbook of Metacognition in Education* (eds D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser), New York, NY: Routledge, pp. 299–315.

## References

- Alanazi A. (2016) A Critical Review of Constructivist Theory and the Emergence of Constructionism. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 2, pp. 1–8.
- Archer M. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University.
- Bandura A. (2006) Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1, no 2, pp. 164–180. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura A. (1999) Social Cognitive Theory of Personality. *Handbook of Personality: Theory and Research* (eds L.A. Pervin, O.P. John), New York, NY: Guilford, pp. 154–196.
- Baum W.M. (2020) *Understanding Behaviorism*. Moscow: Praktika (In Russian).
- Beetham D. (1997) Bureaucracy. *Sotsiologicheskii zhurnal / Sociological Journal*, no 4, pp. 165–185 (In Russian).
- Bell R., Bell H. (2020) Applying Educational Theory to Develop a Framework to Support the Delivery of Experiential Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, vol. 27, no 6, pp. 987–1004. <http://dx.doi.org/10.1108/JSBED-01-2020-0012>
- Bennett R. (2006) Business Lecturers' Perceptions of the Nature of Entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, vol. 12, no 3, pp. 165–188. <http://dx.doi.org/10.1108/13552550610667440>
- Berger P., Luckmann T. (1995) *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Moscow: Medium (In Russian).
- Boekaerts M., Cascallar E. (2006) How Far Have We Moved toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, vol. 18, no 3, pp. 199–210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Brodie K. (2014) Learning about Learner Errors in Professional Learning Communities. *Educational Studies in Mathematics*, vol. 85, no 2, pp. 221–239. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-013-9507-1>
- Brushlinskiy A.V. (ed.) (2022) *Psychological Science in Russia of the XX Century: Problems of Theory and History*. Moscow: Litres (In Russian).
- Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. (2003) The Elementary School Student as an Agent of Learning Activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 41, no 5, pp. 63–76. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410563>
- Driscoll M.P. (2013) *Psychology of Learning for Instruction*. Harlow: Pearson.
- Efklides A. (2011) Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, vol. 46, no 1, pp. 6–25. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Fenwick T.J. (2003) *Learning through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Malabar, FL: Krieger.
- Giddens A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California.
- Hamouda A.M.S., Tarlochan F. (2015) Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 191, pp. 990–995. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>
- Hennessey M.G. (1999) *Probing the Dimensions of Metacognition: Implications for Conceptual Change Teaching-Learning*. Washington, DC: Distributed by ERIC Clearinghouse.

- Jenkins A., Healey M. (2012) Research-Led or Research-Based Undergraduate Curricula. *University Teaching in Focus* (eds L. Hunt, D. Chalmers), London: Routledge, pp. 128–144.
- Jonassen D.H. (1991) Evaluating Constructivistic Learning. *Educational Technology*, vol. 31, no 9, pp. 28–33.
- Kek M.Y.C.A., Huijser H. (2011) The Power of Problem-Based Learning in Developing Critical Thinking Skills: Preparing Students for Tomorrow's Digital Futures in Today's Classrooms. *Higher Education Research & Development*, vol. 30, no 3, pp. 329–341. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.501074>
- Klepsch M., Seufert T. (2020) Understanding Instructional Design Effects by Differentiated Measurement of Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load. *Instructional Science*, vol. 48, no 1, pp. 45–77. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09502-9>
- Koreshnikova Yu.N., Froumin I.D. (2020) Teachers' Professional Skills as a Factor in the Development of Students' Critical Thinking. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 25, no 6, pp. 88–103 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>
- Lekalakala-Mokgele E. (2010) Facilitation in Problem-Based Learning: Experiencing the Locus of Control. *Nurse Education Today*, vol. 30, no 7, pp. 638–642. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2009.12.017>
- Lobok A.M. (2017) Probabilistic Pedagogy of a Dialogue: Theory and Practice. *Volga Region Pedagogical Search*, no 2, pp. 30–39 (In Russian).
- McInerney D.M. (2013) *Educational Psychology: Constructing Learning*. Sydney: Pearson Australia.
- Mironenko I.A., Sorokin P.S. (2022) Activity Theory for the De-Structuralized Modernity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 56, no 4, pp. 1055–1071. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-020-09587-4>
- OECD (2018) *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD.
- Pintrich P.R., Wolters C.A., Baxter G.P. (2000) Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. *Issues in the Measurement of Metacognition* (eds G. Schraw, J. Impara), Lincoln, NE: University of Nebraska, pp. 43–97.
- Rubinstein S.L. (1940) *Fundamentals of General Psychology*. Saint-Petersburg: Piter (In Russian).
- Schunk D.H. (2012) *Learning Theories an Educational Perspective*. Boston: Pearson.
- Sen A. (1999) *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University.
- Serikov V.V. (1998) *Personality-Oriented Education: The Search for a New Paradigm*. Available at: [http://www.bim-bad.ru/docs/serikov\\_education\\_of\\_personality.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf) (accessed 20 September 2024) (In Russian).
- Snelbecker G.E. (1999) Some Thoughts about Theories, Perfection, and Instruction. *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (ed. C.M. Reigeluth), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 31–47.
- Snowman J., Biehler R.F. (2005) *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sorokin P.S. (2023) The Problem of “Agency” through the Prism of a New Reality: Conditions and Perspectives. *Sotsiologicheskie Issledovaniia / Sociological Studies*, no 3, pp. 103–114 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S013216250022927-2>
- Sorokin P.S. (ed.) (2022) *Independence and Proactive Behavior*. Moscow: HSE (In Russian).
- Sorokin P.S. (2021) Sociological Theory: Challenges and Opportunities for Russian Sociology. *Sotsiologicheskie Issledovaniia / Sociological Studies*, no 11, pp. 12–23 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S013216250017006-9>
- Sorokin P.S. (2020) The Promise of John W. Meyer's World Society Theory: “Otherhood” through the Prism of Pitirim A. Sorokin's Integralism. *The American Sociologist*, vol. 51, no 4, pp. 506–525. <https://doi.org/10.1007/s12108-020-09468-8>

- Sorokin P.S., Zykova A.V. (2021) "Transformative Agency" as a Subject of Research and Development in the 21st Century: A Review and Interpretation of International Experience. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 5, pp. 216–241 (In Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.5.1858>
- Stepashkina E.A., Sukhodoev A.K., Gudgelya D.Yu. (2022) *The Research on the Essential Range of Soft Skills Enquired by Leading Employers during the Process of Recruitment of University Graduates and Young Professionals*. Moscow: HSE (In Russian).
- Stewart M. (2021) Understanding Learning: Theories and Critique. *University Teaching in Focus* (eds D. Chalmers, L. Hunt), London; New York: Routledge, pp. 3–28.
- Toffler A. (1999) *The Third Wave*. Moscow: AST (In Russian).
- Vasiliev K., Roshchin S., Maltseva I., Travkin P., Lukiyanova A., Chugunov D. et al. (2015) *Developing Skills for Innovative Growth in Russia*. Moscow: Alex (In Russian).
- Zimmerman B.J., Moylan A.R. (2009) Self-Regulation: Where Metacognition and Motivation Intersect. *Handbook of Metacognition in Education* (eds D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser), New York, NY: Routledge, pp. 299–315.