

# ПСИХОЛОГИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ: ИННОВАЦИИ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА

## PSYCHOLOGY OF DIDACTIC COMMUNICATION: INNOVATION CONSTRUCTIVIST APPROACH

УДК 159.98

DOI: 10.15372/PEMW20190324

**М. Р. Арпентьева**

*Калужский государственный университет  
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Российская  
Федерация, e-mail: mariam\_rav@mail.ru*

**Arpentieva, M. R.**

*K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,  
Russian Federation, e-mail: mariam\_rav@mail.ru*

**П. В. Меньшиков**

*Калужский государственный университет  
им. К. Э. Циолковского, Калуга, Российская  
Федерация, e-mail: edeltanne@list.ru*

**Menshikov, P. V.**

*K. E. Tsiolkovskiy Kaluga State University, Kaluga,  
Russian Federation, e-mail: edeltanne@list.ru*

**О. П. Степанова**

*Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск,  
Челябинская обл., Российская Федерация,  
e-mail: olga.psihea@mail.ru*

**Stepanova, O. P.**

*Nosov Magnitogorsk State Technical University  
Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian  
Federation, e-mail: olga.psihea@mail.ru*

**О. В. Токарь**

*Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск,  
Челябинская обл., Российская Федерация,  
e-mail: tokar.mgtu@mail.ru*

**Tokar, O. V.**

*Nosov Magnitogorsk State Technical University  
Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian  
Federation, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru*

**Н. Г. Баженова**

*Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск,  
Челябинская обл., Российская Федерация,  
e-mail: bajenova-magu@mail.ru*

**Bazhenova, N. G.**

*Nosov Magnitogorsk State Technical University  
Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian  
Federation, e-mail: bajenova-magu@mail.ru*

**Е. Д. Баженова**

*Магнитогорский государственный технический  
университет им. Г. И. Носова, Магнитогорск,  
Челябинская обл., Российская Федерация,  
e-mail: bajenova-magu@mail.ru*

**Bazhenova, E. D.**

*Nosov Magnitogorsk State Technical University  
Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian  
Federation, e-mail: bajenova-magu@mail.ru*

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы конструктивистского осмысления и конструирования дидактической коммуникации, т. е. инновации, возможности и ограничения, которые предлагает конструктивистская модель педагогического взаимодействия. Целью работы выступил анализ инноваций и перспектив осмысления современного образовательного

**Abstract.** The article deals with the problems of constructivist reflection and the construction of didactic communication, the innovations, opportunities and limitations that the constructivist model of pedagogical interaction offers. The aim of the work was an analysis of innovations and perspectives of understanding the modern educational process in the context of the constructivist

го процесса в контексте конструктивистского подхода. Постмодерн, эпоха конца XX и начала XXI в., уходя, оставляет множество интересных и продуктивных разработок, к числу которых относится, несомненно, и конструктивизм (constructivism). Оспаривая существование реальности как таковой, конструктивизм предложил несколько вариантов решения проблемы постижения человеком себя и мира, объединенных общей идеей производства внутренней и внешней реальности в социальном диалоге, во взаимодействии заинтересованных в решении проблем людей и групп (актеров и ко-актеров), объединенных в ситуативные, предметные, деятельные коллаборации (ассоциации, группы) для выработки оптимального и удовлетворяющего всех участников как стейкхолдеров консенсусного решения проблемы. Конструктивизм изменил взгляд на происходящее в отношениях людей в целом ряде сфер, включая менеджмент и образование. Выводы. Благодаря своей дискуссионности, развитие идей конструктивизма в контексте разработки образовательных идеологий и технологий активизирует процессы реконцептуализации традиционной модели дидактической коммуникации, а сама конструкционистская модель образования может и должна стать объектом систематических методологических, теоретических, эмпирических и прикладных исследований. Любой из перечисленных подходов может быть раскрыт как пример конструктивистской модели образования, ведущими признаками которой являются диалогичность образования, нацеленность на осмысление внутреннего и внешнего мира в диалоге со значимыми другими людьми, рассмотрение такого диалога как процесса построения человеком собственного жизненного мира и самого себя, как творческого «переоткрытия» базовых истин человеческого существования, как принятие социально и личностно значимых решений в ситуации учебного, профессионального, жизненного выбора.

**Ключевые слова:** дидактическая коммуникация, конструктивистский подход, интерсубъективность, рефлексивность, консенсус.

**Для цитаты:** Арпентьева М. Р., Меньшиков П. В., Степанова О. П., Токарь О. В., Баженова Н. Г., Баженова Е. Д. Психология дидактической коммуникации: инновации конструктивистского подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №3. С. 3121–3129

approach. Postmodern, the era of the late twentieth and early twenty-first centuries, leaving, leaves many interesting and productive developments, which undoubtedly include constructivism. Contesting the existence of reality as such, constructivism offered several solutions to the problem of man's comprehension of himself and the world. These solutions united by a common idea of producing internal and external reality in social dialogue, in the interaction of people and groups (actors and co-actors) interested in solving problems, united in situational, subject, active collaborations (associations, groups) to develop the best and satisfying all participants as stakeholders of a consensus solution of the problem. Constructivism has changed the view of what is happening in the relations of people in a number of areas, including management and education. Findings. Due to its debatable nature, the development of constructivism ideas in the context of the development of educational ideologies and technologies activates the processes of reconceptualization of the traditional model of didactic communication, and the constructionist model of education itself can and should become an object of systematic methodological, theoretical, empirical and applied research. Any of these approaches can be disclosed as an example of a constructivist educational model. The leading signs of this model are the dialogue nature of education, the focus on understanding the internal and external world in a dialogue with significant other people. This model assumes the consideration of such a dialogue as a process by which a person builds his own life world and himself, as a creative «rediscovery» of the basic truths of human existence, as making socially and personally meaningful decisions in a situation of educational, professional and life choices.

**Keywords:** didactic communication, constructivist approach, intersubjectivity, reflexivity, consensus.

**For quote:** Arpentieva M.R., Menshikov P.V., Stepanova O.P., Tokar O.V., Bazhenova N.G., Bazhenova E.D. [Psychology of didactic communication: innovation constructivist approach]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 3121–3129

**Введение.** Постмодерн, эпоха конца XX и начала XXI в., уходя, оставляет множество интересных и продуктивных разработок, к числу которых относится, несомненно, и конструктивизм (constructivism). Оспаривая существование реальности как таковой, конструктивизм предложил несколько вариантов решения проблемы постижения человеком себя и мира, объединенных общей идеей производства внутренней и внешней реальности в социальном диалоге, во взаимодействии заинтересованных в решении проблем людей и групп (актеров и ко-актеров), объединенных в ситуативные, предметные, деятельные коллаборации (ассоциации, группы) для выработки оптимального и удовлетворяющего всех участников как стейкхолдеров консенсусного решения проблемы. Конструктивизм изменил взгляд на происходящее в отношениях людей в целом ряде сфер, включая менеджмент и образование. На сегодняшний день за рубежом, и, в меньшей степени, в России, в число наиболее влиятельных подходов, в рамках которых предложены объяснительные схемы для анализа реалий образовательной практики обучения, входит конструктивистский подход [1–4].

**Постановка задачи исследования.** Целью нашей работы выступил анализ инноваций и перспектив осмысления современного образовательного процесса в контексте конструктивистского подхода.

**Методология и методика исследования.** В работе применен системный подход к анализу проблем дидактической коммуникации в контексте конструктивистской модели, осмысляются перспективы понимания современного образовательного процесса в контексте конструктивистского подхода.

**Результаты исследования.** Конструктивизм как идеология, методология и технология привнес много интересных и важных моментов в осмысление образовательного взаимодействия, дидактической коммуникации и направлений ее развития [5–8]. К сожалению, в практике образования конструктивизм отчасти реализован за рубежом, но не в России. Это отчасти парадоксально, поскольку зарубежными исследователями, вдохновителями и разработчиками конструктивистских идей в образовании, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, наряду с работами Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, интерпретируется как образчик социального конструктивизма [9–12]. Дидактическая коммуникация предстает в конструктивистской модели не как сопутствующий феномен взаимодействия обучающего и обучаемого по поводу учебного содержания, а как определенная самоценная реальность, конструируемая самим обучаемым при активном участии обучающего. Это весьма важное благоприятное для развития системы образования «новшество» содержит ответ претензиям современного «e-learning», образования с помощью ИКТ или «цифрового образования», постулирующего, что в мире образовательных «E-Tech» роль педагога будет уменьшена до проводника или диспетчера, направляющего поиск необходимой для обучения на той или иной ступени «непрерывного образования» информации. Педагог в конструктивизме не только – нужная «деталь», но – центр «силы» (и даже «власти»), структурирующий образовательное взаимодействие субъектов. Усваиваемая информация рассматривается как исходный материал для совместного творческого (ре- или де-) конструирования, поэтому он не может рассматриваться изолированно от ее носителей, в качестве внеличного и вневременного эталона. В итоге ход работы по обнаружению и осознанию, переработке и осмыслению, принятию и отвержению, обучаемыми в диалоге с учителем/преподавателем и другими школьниками/студентами того или иного дидактического содержания выстраивается в логике развернутого поиска, открытого дискурса, поощрения критических суждений («критического мышления») обучаемых и его структурирующей, рефлексивной активности школьников и студентов в отношении окружающей действительности. Насколько учебное содержание поддается именно такому стилю его подачи и интерпретации, вопрос остается спорным, открытым и до сего момента решаемым лишь отчасти на уровне отдельных программ и методических разработок. Общей убедительной теории сообщения учебного содержания сторонниками конструктивистского подхода, на наш взгляд, к настоящему времени еще не создано.

Важно то, что «Согласно методологическому принципу конструктивизма в философии, психологии, социологии (Дж. Келли, Ж. Пиаже, А. Шюц, К. Герген, П. Бергер, Т. Лукман, В. С. Степин, У. Матурана, Ф. Варела, Р. Ватславик, И. Глазерфельд), знания не содержатся непосредственно в объекте (в «объективной действительности») и не извлекаются из нее в ходе «движения от относительной к абсолютной истине», а строятся (конструируются) познающим субъектом в виде различного рода моделей, которые могут быть как альтернативными, так и взаимно» [13, с. 129]. Множественность истины рождает ее плюрализацию и лоскутизацию, ее «корреспондентность» как относительность к конкретным людям и группам людей, ситуациям и отношениям.



Это отмечено во многих работах, в том числе релятивизме древности, Средневековья, Нового времени и т. д. (Гераклит, Ф. Аквинский, О. Шпенглер, М. Блок, Л. Февр, А. Я. Гуревич и др.), но особенно – в постмодернизме (М. П. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Лакан, Ж. Бодрийяр, К. Дж. Герген / Джержен, Р. Барт, Ж.-Ф. Лиотар, Ф. Гваттари, А. Вежбицкая, Ф. Капра, К. Кнорр-Цетина, П. Вацлавик, Э. фон Глазерсфельд, Х. фон Фёрстер, У. Матурана, Ф. Варела и Г. Рот), др., где развивается концепция деконструкции культуры, итогом которой выступает множественность, неопределенность, текучесть/эмерджентность реальности [14–16]. Много идей и теорий конструктивистского толка и в психологии, в том числе в педагогической психологии (Дж. Келли, Ж. Пиаже, Д. Гриндер, Р. Бэндлер и др.). П. Ватцлавик обосновал само понятие конструктивизма как «науки о действительности», признающей действительность конструкцией того, кто ее наблюдает, т. е. конструкцией самого наблюдателя [17, с. 7]. Под субъектом подразумевается любой участник дидактического взаимодействия: учитель, ученик, психолог, менеджер, родитель и т. д. Существует тесная связь педагогики конструктивизма с философскими конструктивистскими концепциями (П. Ватцлавика, У. Матураны, Ф. Варелы). Конструктивизм в педагогике – важная часть исследований и прикладных разработок: «С точки зрения конструкциониста социально-психологическое исследование способно участвовать в сотворении новых форм культурной жизни. Разрабатывая новые теоретические языки, исследовательские практики, формы выражения и методы вмешательства, психология создает благоприятные условия для культурной трансформации» [18, с. 43].

Так, в исследованиях Ж. Пиаже, проиллюстрировано то, что в понимании человеком себя и мира, его «логике», отражается специфика познавательной и иной деятельности субъекта, что разные культуры могут иметь специфические, отличные друг от друга логики и «психологии», что резко отличается от реалистического представления, данного, например, в работах П. Я. Гальперина, полагающего, что логика скрыта в самих объектах познания и их отношениях. Предметность – важная часть диалога в познании и иных сферах постольку, поскольку мир «диктует» как его можно и нужно понимать. Согласно Р. Тагору, истину нужно рассматривать как диалог, стремящийся не к независимой реальности, а к согласованности между человеческим пониманием в целом и «индивидуальным» пониманием, отражающим ту или иную конкретную точку зрения [19, с. 43–44].

Однако многие ученые и педагоги не разделяют оптимизма в отношении конструктивистских исследований в педагогике и психологии. Например, М. Мэтьюз, Т. Даффи, Д. Йохансен, Дж. Канселаар считают, что популярность конструктивистской педагогики связана с методологическим кризисом педагогики последних десятилетий, в том числе недостаточностью дискурсов, способных объяснить изменчивый, нестабильный характер образовательных феноменов [20, с. 303], а также с потребностями разработки новых образовательных техник, а не теорий [21, с. 2]. Иначе полагают К. Джержен, С. Роуландс, Р. Карсон: для них конструктивизм – одна из ведущих моделей и теоретических концепций образования современности [22]: конструктивизм меняет понимание целей и ценностей образования как активного взаимодействия учителя и ученика, понимание дидактического взаимодействия как ин-терсубъективного диалога ученика с учителем. При этом «акцент на процессуальность обучения означает выделение важности способа, пути в поисках ответа, а не нахождение «объективно верного решения», поэтому «ошибки» школьников и студентов рассматриваются в контексте того, как они «позволяют заглянуть в организацию их эмпирического опыта» [23, с. 15]. Образование как социокультурный процесс позволяет проверить конструкции действительности каждого ученика и педагога на «жизнеспособность», откорректировать их при необходимости: образование есть интерсубъективное пространство и время конструирования смысла, в том числе смысла самих по себе обучения и воспитания в образовании возникают и развиваются межиндивидуальные конструкции действительности и коллективные «образцы истолкования»: человек понимает, что его реальность всегда «социально сконструирована» [24, с. 5]. Педагог помогает ученикам понять себя и мир, но не настаивает, чтобы ученик непременно принимал чужие понимания или строил собственный мир. В работах Д. Дьюи, например, существует термин «активное обучение», подразумевающий понимание мира как активное сотворчество [25, с. 84; 26].

Отечественные исследователи, психологи и педагоги, социологи и кибернетики, философы и культурологи, начинают потихоньку разрабатывать конструктивистские модели и предлагать их конкретные технологии в образовании (С. А. Цоколов, Е. Г. Виноградов, О. Е. Баксанский и Е. Н. Кучер). Особого внимания, на наш взгляд, заслуживают исследования образовательных инноваций (Н. Н. Плужникова, П. В. Меньшиков, В. М. Петровичев и В. И. Иванова, Н. Бабич и др.). В. М. Петровичев и В. И. Иванова отмечают, что культура педагогического исследования, а так-

же культура образования в целом предполагают методологическую грамотность педагогов, в том числе понимание конструктивистских аспектов знаний и умений, подлежащих «усвоению» [27]. Н. Бабич полагает, что конструктивизм помогает понять «социальное взаимодействие как отправную точку на пути к пониманию связи между обучением и преподаванием в различных в «школьно-»-институциональных контекстах развития детей, учащихся, студентов, учителей с точки зрения их личностного, социального и профессионального становления и развития» [23, с.7–8]. Она опирается на понимание конструктивизма как «теории о пределах человеческого знания, веры в то, что все знание обязательно является продуктом наших собственных когнитивных действий» [20, р. 304], понимание себя и мира есть конструирование реальности, а не отображение некой существующей вне понимающего внутренней или внешней реальности, открывающейся в момент понимания [28; 29; 30], оно «является активным процессом конструирования среды субъекта... знание имеет адаптивное значение и ориентировано на адаптацию (подстраивание) и выживание... знание служит для организации внутреннего мира субъекта и не служит задачам описания объективной онтологической реальности... научное познание в конечном счете должно служить практическим целям» [31, с. 12–13], «знание – это не то, что есть в головах людей, а то, что люди делают вместе» [32, р. 270].

В целом, исследователи разных стран опираются на понимание того, что «конструктивистская ориентация» в аспекте своего ставит «основной целью образования... является развитие все более и более сложных и комплексных форм мышления и решения проблем в рамках сущности или рабо-чего пространства» и времени [33, р. 32]. Обучение является процессом обогащения, организации, реорганизации и совершенствования знаний и умений, характеристик человека и его способностей, «развития способности использовать научные понятия и способы мышления, когда это необходимо» [34, р. 312]. Обучение описывается как процесс трансформации посредством участия в социокультурной деятельности [35; 36]. Педагог занимается «созданием платформы» (метафора предложена в работах Д. Вуда, Дж Брунера и Г. Росса [37] – применяя способы руководства пониманием учеников в «зоне ближайшего развития» [37; 38; 39], в том числе интенсивное взаимодействие в «деятельной группе», персонализированное дополнительное руководство со стороны учителя или преподавателя, неотсроченную и содержательную обратную связь, подтверждение как одобрение или неодобрение, проектирование и проблематизацию, разъяснение и предложения, рефлексия и конфронтация и т. д. [39, р. 351]. По К. Стоуну [38], школьник или студент как активный участник – актер, субъект – дидактического взаимодействия как межличностной интеракции выстраивает и развивает взаимопонимание, они достигают и поддерживают интересубъективность через обмены, при которых ученик учится во взаимодействии с более компетентными и достигшими большего в той или иной области, чем он, участниками [37, р. 272]. Платформа и ее создание как процесс поддержки обучения компетентным наставником («руководство другими»), а также направляющая, обучающая стратегии, инициируемая учителем) являются «текущим межличностным процессом, в котором коммуникативные обмены участников служат на благо создания постоянно развивающейся взаимной точки зрения о том, как постичь конкретную ситуацию» [38, р. 180]. Дж. Ван де Поль, М. Волман и Дж. Бейшуйзен, Р. Тарп и Р. Галлимор, Д. Вуд, Дж. Брунер и Г. Росс выделяют ряд способов поддержки: моделирование, ситуационное управление, обратная связь, обучение, опрос и когнитивное структурирование [37].

**Выводы.** На наш взгляд, суть конструктивизма, в том числе в сфере обучения и педагогической действительности, исчерпывающе отражают основные постулаты.

1. Процесс обучения и воспитания в современных школах, вузах основан на информации об окружающей учащихся и обучающихся действительности, получаемой не только от учителей и родителей как наставников, но и из собственного опыта обучаемого или обучающегося. Если новая идея не укладывается в существующие у субъекта образования ценностные, смысловые, поведенческие и т. д. рамки, обучаемый/обучающийся при поддержке наставника и создаваемой им «образовательной платформы» как системы стратегий развития личности и ее понимания себя и мира, должен ее постараться реконструировать. Для этого он может воспользоваться ресурсами обучения и воспитания со стороны профессионального педагога/наставника/тьютора, ресурсы самообучения и самовоспитания, а также ресурсы группового обучения и воспитания (сетевое, организационного и т. д.) как взаимного обучения и взаимного воспитания.

2. В осмыслении явлений окружающей действительности следует различать личностный и социальный аспекты, смыслы и значения и т. д. Социальный аспект связан с обобщением опыта своего и чужого взаимодействия с природой и с миром физических предметов и с сообществом, его отдельными группами и подгруппами, включая этнические, родовые, семейные, супружеские

и дружеские отношения, рассматриваемые в контексте их социальной значимости, социальных значений. Личностный аспект охватывает опыт интеракций самого субъекта и его близких с другими личностями и группами, соотносённый со становлением индивида как личности, партнера и профессионала, в контексте персональных смыслов и значимости этих процессов. Естественно, социальный и личностный контексты тесно пересекаются, гармония между ними обеспечивает благополучие общества и личности на всех уровнях их существования и развития, а различия и противоречия выступают движущими силами развития.

3. Знание и умение, передаваемое обучаемому или обучающемуся, конструируется, деконструируется и реконструируется в ходе исследования проблемной ситуации для достижения «консенсуса» внутри групп (само-, взаимно-) обучающихся и (само-, взаимно-) обучаемых (как гетерогенных акторов – участников «деятельностной группы/ситуативной ассоциации/учебной коллаборации» и т.п.). Знание и умение соотносится с нормами и ценностями этой группы, ее представлением о смысле человеческого существования, его целях. Знания и умения человека, как и сам человек, телеориентированы: живя в настоящем, помня о прошлом, человек способен и стремится изменить себя и мир, стремясь в конструируемое им сознательно или неосознанно, вольно или невольно, самостоятельно или совместно, будущее.

4. Вопрос об «истинности» передаваемых и возвращаемых в обучаемом знаний, умений, черт и способностей, согласно плюралистической модели реальности (как конструируемой и реконструируемой) не может быть решен однозначно. Педагог может и должен говорить о различных пониманиях окружающей человека и находящееся внутри человека действительности, о границах, возможностях и ограничениях применения данных знаний и умений, о плюсах и минусах тех или иных черт и компетенций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Милутиновић Ј.** Социјални конструктивизам у области образовања и учења // Зборник Института за педагошка истраживања. Број, 2011. Vol. 2. Br. 177–194.
2. **Nabi A. E.** Constructivist Translation Classroom Environment Survey // The International Journal for Translation & Interpreting Research. 2013. Vol. 5 (2). P. 163–186. DOI: 10.12807/ti.105202.2013.a10
3. **Taylor S.** Critical realism vs social constructionism & social constructivism: application to a social housing research study // International Journal of Sciences: Basic and Applied Research. 2018. Vol. 37 (2). P. 216–222.
4. **Taylor P., Fraser B., Fisher D.** Monitoring the development of constructivist learning environments. Paper presented at the annual convention of the National Science Teachers Association, Kansas City, MO, 1993.
5. **Stojanov D.** Konstruktivizam kao paradigma. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 2005. Br. 3.
6. **Spaić N.** Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave // Pedagogija. Beograd, 2007. Vol. LXII. Br. 4.
7. **Đorđević J.** Teorije i shvatanja o nastavi i razvoju // Pedagoška stvarnost. Novi Sad, 2009. Vol. 50. Br. 9–10.
8. **Štefanc D., Muršak J.** Konstruktivizem in pedagogika // Sodobna pedagogika. Ljubljana, 2008. Br. 4.
9. **Выготский Л. С.** Собр. соч.: в 6 т. / под ред. А. М. Матюшкина. М., 1983. Т. 3. 368 с.
10. **Lave J., Wenger E.** Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. UK, 2003. 138 p.
11. **Moll L. C. L. S.** Vygotsky and Education. New York: Routledge, 2014. 173 p.
12. **Wenger E.** Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. UK, 1998. 318 p.
13. **Петренко В. Ф.** Конструктивизм как Новая парадигма в науках о человеке // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология, 2010. №2. С. 127–133.
14. **Басканский О. Е., Кучер Е. Н.** Когнитивные науки: от познания к действию. М.: КомКнига, 2005. 184 с.
15. **Виноградов Е. Г.** Конструктивизм, плюрализм и онтология // Кентавр: Методологический и игротехнический альманах. 2000. № 24. С. 32–38.
16. **Цоколов С. А.** Дискурс радикального конструктивизма: Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. München, 2000. 324 с.
17. **Watzlawick P.** How Real is Real?. Boston: Boston U. P., 1979. 175 p.
18. **Джержен (Герген) К. Дж.** Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск, 2003. 232 с.
19. **Рокмор Т.** Кант о репрезентационизме и конструктивизме // Эпистемология & Философия науки. 2005. №1. С. 35–46.
20. **Matthews M. R.** Old wine in new bottles: A problem with constructivist epistemology. Urbana: University of Illinois, 1992. P. 303–311.



21. **Kanselaar G.** Constructivism and socio-constructivism. [Электронный ресурс] // Edu.Fss. Uu.Nl. 2002. P. 1. URL: <http://edu.fss.uu.nl/medewerkers/gk/files/Constructivism-gk.pdf> (дата обращения: 26.03.2019).
22. **Rowlands S., Carson R.** The contradictions in the constructivist discourse [Электронный ресурс] // Philosophy of mathematics educational journal, 2001. Vol. 14. P. 1. URL: <http://www.people.ex.uk/Pernest/pome14/rowlands.pdf> (дата обращения: 26.03.2019).
23. **Бабич Н.** Конструктивизм: обучение и преподавание // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. №3 (25). С. 6–30.
24. **Wendt M.** Konstruktivische Fremdsprachen Didaktik: Lerner und hand-lungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 1996. 112 s.
25. **Дьюи Д.** Педагогика и психология мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
26. **Плужникова Н.Н.** Педагогика конструктивизма как методологическая модель современной культуры // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 10 (3). С. 65–74.
27. **Петровичев В.М., Иванова В.И.** Методологический конструктивизм и культура педагогического исследования // Известия Тульского государственного университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2014. №4–1. С. 39–47.
28. **Cole M., Wertsch J. V.** Beyond the individual – social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsk // Human Development. 1996. Vol. 39 (5). P. 250–256.
29. **von Glasersfeld E.** Cognition, construction of knowledge, and teaching // Syntese. 1989. Vol. 80. P. 121–140.
30. **Duffy T., Cunningham D.** Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction // Handbook of research for educational communications and technology / D.H. Jonassen (Ed.). New York: Simon and Schuster, 1996. P. 170–198.
31. **Кезин А.В.** Радикальный конструктивизм: познание в «пещере» // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2004. №4. С. 3–24.
32. **Gergen K.J.** The social constructionist movement in modern psychology // American Psychologist. 1985. Vol. 40 (3). P. 266–275.
33. **Pratt D.D.** Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve // Edupoint časopis. 2006. Vol. 6 (8). P. 29–37.
34. **Van Boxtel C., Van der Linden J., Kanselaar G.** Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge // Learning and Instruction. 2000. Vol. 10 (4). P. 311–330.
35. **Robbins J.** Contexts, collaboration and cultural tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking // Contemporary Issues in Early Childhood. 2005. Vol. 6 (2). P. 140–149.
36. **Rogoff B.** The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press, 2003. XIII+448 p.
37. **Wood D., Bruner J., Ross G.** The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17 (2). P. 89–100.
38. **Stone C.A.** What is missing in the metaphor of scaffolding? // Context for learning. Sociocultural dynamic in children development / E.A. Forman, N.M. Minick, C.A. Stone (Eds.). New York: Oxford University Press, 1993. P. 169–183.

#### REFERENCES

1. **Milutinovich J.** Social societies of constructivism in the field of education and study. *Bulletin of the Institute for pedagogical teacher*, broj. 2011, vol. 2, br. 177–194. (in Serb)
2. **Nabi A.E.** Constructivist Translation Classroom Environment Survey. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 2013, vol. 5 (2), pp. 163–186. DOI: 10.12807/ti.105202.2013.a10
3. **Taylor S.** Critical realism vs social constructionism & social constructivism: application to a social housing research study. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 2018, vol. 37 (2), pp. 216–222.
4. **Taylor P., Fraser B., Fisher D.** Monitoring the development of constructivist learning environments. *Paper presented at the annual convention of the National Science Teachers Association, Kansas City*, 2013. MO, Kansas City, 1993.
5. **Stojanov D.** *Konstruktivizam kao paradigma*. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja, 2005. Br. 3 (in Serb)
6. **Spaić N.** Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave. *Pedagogija*, Beograd, 2007, vol. LXII, br. 4. (in Serb)
7. **Đorđević J.** Teorije i shvatanja o nastavi i razvoju. *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, 2009, vol. 50, br. 9–10. (in Serb)
8. **Štefanc D., Muršak J.** Konstruktivizam in pedagogika. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, 2008, br. 4. (in Serb)

9. **Vygotskiy L.S.** Sobraie soch.ineniy v 61 tomah. *Collected Works: In 6 Vols.* Moscow, 1983, vol. 3, 368 p. (in Russ)
10. **Lave J., Wenger E.** *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* UK, 2003, 138 p.
11. **Moll L.C. L. S.** *Vygotsky and Education.* New York, Routledge Publ., 2014, 173 p.
12. **Wenger E.** *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity.* UK, 1998, 318 p.
13. **Petrenko V.F.** Constructivism as a new paradigm in the human sciences. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Sociology*, 2010, no. 2, pp. 127–133. (in Russ)
14. **Baskanskiy O.E., Kucher E.N.** *Cognitive science: from cognition to ac-tion.* Moscow, KomKniga Publ., 2005, 184 p. (in Russ)
15. **Vinogradov E.G.** Constructivism, pluralism and ontology. *Kentavr: Methodological and igrotechnical almanac*, 2000, no. 24, pp. 32–38. (in Russ)
16. **Tsokolov S.A.** Discourse of radical constructivism: Traditions of skepti-cism in modern philosophy and the theory of knowledge. München, 2000, 324 p. (in Russ)
17. **Watzlawick P.** *How Real is Real?* Boston: Boston U.P., 1979, 175 p.
18. **Gergen C.J.** *Social constructionism: knowledge and practice.* Minsk, 2003, 232 p. (in Russ)
19. **Rockmore T.** Kant on representationism and constructivism. *Epistemology & Philosophy of Science*, 2005, no. 1, pp. 35–46. (in Russ)
20. **Matthews M.R.** *Old wine bottles with constructivist epistemology.* Urbana, University of Illinois Publ., 1992, pp. 303–311.
21. **Kanselaar G.** Constructivism and socio-constructivism. Edu.Fss. Uu.Nl. 2002. pp. 1. Available at: <http://edu.fss.uu.nl/medewerk-ers/gk/files/Constructivism-gk.pdf> (access date: 26.03.2019).
22. **Rowlands S., Carson R.** The contradictions in the constructivist dis-course. *Philosophy of mathematics educational journal*, 2001, vol. 14, pp. 1. Available at: <http://www.people.ex.uk/Pernest/pome14/rowlands.pdf> (access date: 26.03.2019).
23. **Babich N.** Constructivism: learning and teaching. *Bulletin of the Krasno-yarsk V.P. Astafiev State Pedagogical University*, 2013, no. 3 (25), pp. 6–30. (in Russ)
24. **Wendt M.** *Konstruktivische Fremdsprachen Didaktik: Lerner – und hand-lungsorientierter Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, 1996, 112 p. (in Germ)
25. **Dewey D.** *Pedagogy and psychology of thinking.* Moscow, Perfection Publ., 1997, 208 p. (in Russ)
26. **Pluzhnikova N.N.** Constructivism pedagogy as a methodological model of modern culture. *Bulletin of the association of universities of tourism and service*, 2016, no. 10 (3), pp. 65–74. (in Russ)
27. **Petrovichev V.M., Ivanova V.I.** Methodological constructivism and cul-ture of pedagogical research. *News of Tula State University. Ser. «Humanities»*, 2014, no. 4–1, pp. 39–47. (in Russ)
28. **Cole M., Wertsch J.V.** Beyond the individual – social development in dis-ability and social develop-ment. *Human Development*, 1996, vol. 39 (5), pp. 250–256.
29. **von Glasersfeld E.** Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Syntese*, 1989, vol. 80, pp. 121–140.
30. **Duffy T., Cunningham D.** Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: D.H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology.* New York: Simon and Schuster, 1996, pp. 170–198.
31. **Kezin A.V.** Radical constructivism: knowledge in the «cave». *Moscow Uni-versity Bulletin. Series 7. Philosophy*, 2004, no. 4, pp. 3–24. (in Russ)
32. **Gergen K.J.** The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 1985, vol. 40 (3), pp. 266–275.
33. **Pratt D.D.** Dobro poučavanje: Jedno rješenje za sve. *Edupoint časopis*, 2006, vol. 6 (8), pp. 29–37. (in Serb)
34. **Van Boxtel C., Van der Linden J., Kanselaar G.** Collaborative learning tasks of conceptual knowl-edge. *Learning and Instruction*, 2000, vol. 10 (4), pp. 311–330.
35. **Robbins J.** Contexts, collaboration and cultural tools: a sociocultural per-spective on children»s think-ing. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2005, vol. 6 (2), pp. 140–149.
36. **Rogoff B.** *The cultural nature of human development.* Oxford: Ox-ford University Press, 2003, XIII, 448 p.
37. **Wood D., Bruner J., Ross G.** The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, Vol. 17 (2), pp. 89–100.
38. **Stone C.A.** What is missing in the metaphor of scaffolding? In: E.A. For-man, N. M. Minick, C.A. Stone (Eds.), *Context for learning. Sociocultural dy-namic in children development.* New York: Oxford University Press, 1993, pp. 169–183.



### Информация об авторах

**Арпентьева Мариям Равильевна**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», (Российская Федерация, 248 023, г. Калуга, Российская Федерация, ул. Разина, д. 26, e-mail: mariam\_rav@mail.ru)

**Меньшиков Петр Викторович**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», (Российская Федерация, 248 023, г. Калуга, Российская Федерация, ул. Разина, д. 26, e-mail: edeltanne@list.ru)

**Степанова Ольга Павловна**, кандидат психологических наук, доцент заведующий кафедрой психологии, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», (Российская Федерация, 455 000, г. Магнитогорск, Челябинская обл., пр. Ленина, д. 38, e-mail: olga.psihea@mail.ru)

**Токарь Оксана Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», (Российская Федерация, 455 000, г. Магнитогорск, Челябинская обл., пр. Ленина, д. 38, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru)

**Баженова Наталья Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»), (Российская Федерация, 455 000, г. Магнитогорск, Челябинская обл., пр. Ленина, д. 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru)

**Баженова Елизавета Дмитриевна**, студентка, специальность «Психология служебной деятельности», ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», (Российская Федерация, 455 000, г. Магнитогорск, Челябинская обл., пр. Ленина, д. 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru)

*Принята редакцией: 18.06.19.*

### Information about the authors

**Mariam R. Arpentieva**, Grand Doctor of Psychology, associate professor, Professor, at the Department of Developmental Psychology and Education FSBEI of HE «K.E. Tsiolkovskiy Kaluga State University» (248 023, Kaluga, Russian Federation, Razin str., 26, e-mail: mariam\_rav@mail.ru)

**Petr V. Menshikov**, Candidate of Psychology, associate professor, Associate Professor at the Department of Developmental Psychology and Education FSBEI of HE «K.E. Tsiolkovskiy Kaluga State University» (248 023, Kaluga, Russian Federation, Razin str., 26, e-mail: edeltanne@list.ru)

**Olga P. Stepanova**, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Head of the Department of Psychology, Nosov Magnitogorsk State Technical University (455 000, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation, Lenin str., 38, e-mail: olga.psihea@mail.ru)

**Oksana V. Tokar**, Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department psychology, Nosov Magnitogorsk State Technical University (455 000, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation, Lenin str., 38, e-mail: tokar.mgtu@mail.ru)

**Natalya G. Bazhenova**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department psychology, Nosov Magnitogorsk State Technical University (455 000, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation, Lenin str., 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru)

**Elizaveta D. Bazhenova**, Student, specialty «Psychology of performance activities» Nosov Magnitogorsk State Technical University (455 000, Magnitogorsk, Chelyabinsk region, Russian Federation, Lenin str., 38, e-mail: bajenova-magu@mail.ru)

*Received: June 18, 2019.*